



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-63189-23-3



VII Encontro Regional Norte da ABEM

Educação Musical em Perspectiva: Tecnologia, Inovação e Inclusão

Belém (PA), 07 a 09 de novembro de 2012

ANAIS

<http://abemnorte2012.blogspot.com.br/>

**Lia Braga Vieira
(Organizadora)**

ANAIS

VII Encontro Regional Norte da ABEM

**Educação Musical em Perspectiva:
Tecnologia, Inovação e Inclusão**

**Belém (PA)
PPGARTES / ICA / UFPA
2012**

Nota

Os conceitos e a parte redacional emitidos nos textos são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do PPGARTES / UFPA, Belém-PA.

A849a Associação Brasileira de Educação Musical
Anais do VII Encontro Regional Norte da ABEM "Educação Musical em
Perspectiva : Tecnologia, Inovação e Inclusão" / Lia Braga Vieira, (Organizadora.) -- 1.
Ed. -- Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2012.

386 p. ; il.
Inclui Bibliografias
ISBN: 978-85-63189-23-3

1. Música- Instrução e Estudo 2. Música- Pesquisa 3. Música- Performance 4. Música -
Tecnologia 5.Música - Inovação I.Título

CDD - 23. Ed. 780.7

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM 2011-2013

DIRETORIA

Presidente

Magali Oliveira Kleber, UEL, PR

Vice-presidente

Jusamara Souza, UFRGS, RS

TESOURARIA

1º Tesoureira

Cristiane Almeida, UFPE, PE

2º Tesoureira

Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR

SECRETARIA

1º Secretário

Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB

2º Secretária

Flavia Narita, UNB, DF

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Maria Cecília Torres, IPA, RS

Editora

Cássia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR

Membros

Carlos Elias Kater, UFSCar, SP

Lilia Neves Gonçalves, UFU, MG

DIRETORIA REGIONAL

NORTE

Rosemara Staub de Barros, UFAM, AM

NORDESTE Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB

CENTRO-OESTE

Flávia Maria Cruvinel, UFG, GO

SUDESTE

José Nunes Fernandez, UNIRIO, RJ

SUL

Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS

CONSELHO FISCAL

Presidente

Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS

Membros

Valéria Carvalho, UFRN, RN

Ana Lúcia Louro, UFSM, RS

Inês Rocha, Colégio Pedro II, RJ

Suplentes

Juciane Araldi, UFPB, PB

Viviane Beineke, UDESC, SC

Darcy Alcantara, UFES, ES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Reitora

Marília Brasil Xavier

Vice Reitora

Maria das Graças da Silva

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Diretora

Maria José de Souza Cravo

Vice-diretor

Gilberto Emanuel Reis Vogado

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Coordenadora

Valdecária Lamêgo

DEPARTAMENTO DE ARTES

Chefe

Lúcia Maria Valério Couceiro

EDITORA PPGARTES / ICA / UFPA

Conselho Editorial

Líliam Cristina da Silva Barros

Orlando Franco Maneschy

Ricardo Harada Ono

Valzeli Figueira Sampaio

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

José Ruy Henderson Filho (UEPA)

Membros

Rosemara Staub (UFAM)

Alexandre Lucas do Carmo Contente (UFPA)

Jucélia Henderson (SEDUC)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação

Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira

Pareceristas

Prof. Dr. Alexandre Lucas do Carmo Contente (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA)

Prof. Dr. Celson Henrique Sousa Gomes (UFPA)

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho (UEPA)

Prof.^a Dr.^a Joziely Carmo de Brito (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira (UFPA/ UEPA)

Prof.^a Dr.^a Lília Neves Gonçalves (UFU)

Prof.^a Dr.^a Maria Guiomar de Carvalho Ribas (UFPB)

Prof. Dr. Rômulo Mota de Queiroz (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Rosângela Duarte (UFRR)

Prof.^a Dr.^a Rosemara Staub de Barros (UFAM)

APRESENTAÇÃO

O VII Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical apresenta seus Anais neste volume, com quarenta artigos, sendo trinta e seis apresentados em seções de Comunicações e quatro expostos em seções de Pôsteres.

Consistem em recortes de pesquisas concluídas, pesquisas em andamento, projetos investigativos e relatos de experiências. Seus autores são músicos, professores de escolas de educação básica, escolas de música, estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, mestres e doutores oriundos da região norte, com destaque ao Amapá, Amazonas e Pará, mas também de outros estados de demais regiões do país e do exterior.

Os trabalhos colocam em discussão questões relativas às diversas realidades da educação musical, relacionadas a temáticas como: inovações tecnológicas, mídias, educação a distância, contextos escolares e não escolares, inclusão, meio ambiente, gostos e preferências musicais, propostas metodológicas de ensino, formação de professores, entre outras.

Esse panorama de temáticas revela a ampliação quantitativa e qualitativa do quadro de referências empíricas e teóricas, e da participação de autores como um dos efeitos do crescimento da área da Educação Musical na Região Norte.

Ainda estamos longe do ideal. Interdições financeiras e geográficas representam desafios a superar para que estudantes e profissionais de localidades periféricas possam alcançar as condições para usufruírem da oportunidade de estarem presentes ao evento – mesmo que este seja um evento regional – e por meio dele estabelecer diálogos, difundir experiências e atualizarem-se.

De todo modo, avançamos. E pretendemos avançar cada vez mais, na democratização do acesso às informações. Daí a decisão de que estes Anais sejam publicados na Internet. Pretendemos que, por meio dessa tecnologia, já expandida para os locais de difícil acesso rodoviário ou aéreo, aqueles que não puderam estar presentes ao VII Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical, possam agora usufruir das informações registradas nestes Anais.

Belém, novembro de 2012.

Lia Braga Vieira

Coordenadora da Comissão Científica do VII Encontro Regional Norte da ABEM

SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES	11
DIA 08 DE NOVEMBRO DE 2012, 14H	
MESA 01	
Música no programa ensino médio inovador: atividades de integração no contexto escolar	12
O Adolescente e o <i>Rock</i>: a preferência musical como uma atividade reflexiva	20
Currículo de música na educação básica: considerações a partir das ideias de Gainza, Swanwick e Ana Mae Barbosa	29
Música e meio ambiente: criando conceitos de conscientização e musicalidade pela sucata	37
Uma proposta inovadora de música na educação infantil	48
Abordagens do Gosto Musical	54
MESA 02	
E-portfolio no mestrado do ensino da educação musical: instrumento favorecedor da reflexão	63
Violão PARFOR: experimento e experiência	73
Desafios e perspectivas para o PARFOR/MÚSICA/UFAM, no Estado do Amazonas	82
Música no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	93
MESA 03	
<i>Romance sans paroles</i> n°1 e <i>Nostalgia</i>: duas obras de Elpídio Pereira no curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão	99
Ensino de piano em nível básico: análise de três obras da literatura pianística paraense	107
O Circo, o Zoológico e a Orquestra: o lúdico na musicalização infantil	126
A Ansiedade de <i>Performance</i> Musical sob a ótica da oportunidade de se fazer música: um estudo piloto	135

MESA 04

Comparação do aprendizado musical entre alunos com características de risco para TDAH e alunos com desenvolvimento típico 145

A construção da metodologia de ensino na perspectiva da educação inclusiva para as turmas de canto/técnica vocal do Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência 156

A Intervenção Musical mediando o processo de Aprendizagem de alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) 165

PROJETO E.L.O.: Alteridade e Complexidade no Contexto da Inclusão 173

A educação musical como forma de intervenção em alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia 181

DIA 09 DE NOVEMBRO DE 2012, 14H

MESA 05

A Influência das mídias nas preferências musicais dos alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro: Um relato de experiência 196

Prática musical na educação básica: uma experiência com liberdade de expressão sonora 204

Composição musical livre e criativa 215

Música na Escola: Uma Experiência na Rede de Ensino do Município de Manaus 225

Folclore na Educação Musical: uma abordagem pedagógica para o canto coral infantil 231

MESA 06

Educação musical e tecnologia educacional: curso básico de flauta doce interativo 240

Ensinado Música com TIC 249

Trilhas: a tecnologia digital no apoio à manutenção do patrimônio musical da Dança do “Cacetinho” em Manaus 256

Presencial (tradicional) S ensino semi-presencial (a distância), na perspectiva de contextualizar e confrontar o processo do ensino-aprendizagem musical 265

MESA 07

Ensino e aprendizagem da Banda de Música	276
Música Japonesa: Reflexões sobre a teoria e o ensino de <i>Koto</i>	285
Música nas ilhas: um olhar sobre as manifestações musicais dos povos ribeirinhos do Combu	294
Partilha de Boas Práticas: a aprendizagem da música em contextos não formais	303
Uma Proposta de Sistematização de Prática do Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda Baseada nos Hinos da “Harpa Cristã”	312

MESA 08

Estratégias de Educação Musical para disléxicos	321
Música e Inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil	330
Educação Musical Infantil e Autismo: uma proposta de ensino	338
Aprendizado do violoncelo: influência da qualidade de vida de crianças e adolescentes com características de risco para transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	347
PÔSTERES	359

DIA 09 DE NOVEMBRO DE 2012, 10H15

O perfil do estudante de licenciatura em música de um curso de educação a distância	360
Tópicos especiais em educação musical: atividades de música com pacientes da UEASBA E CAPS	369
Formação do educador musical sob a ótica dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música no município de Santarém – PA	376
Flauta doce no contexto escolar: reflexões sobre a observação, o planejamento e práticas musicais do estagiário em música no ensino fundamental	382

COMUNICAÇÕES

Música no programa ensino médio inovador: atividades de integração no contexto escolar

Sílvia Gomes Correia
Secretaria de Estado da Educação do Amapá/
Escola Estadual Esther da Silva Virgolino - amapamusica@gmail.com

Resumo. O presente trabalho refere-se a uma investigação iniciada em uma escola pública de ensino médio na cidade de Macapá/AP denominada Escola Estadual Esther da Silva Virgolino. O tema central está direcionado para a implementação nessa instituição, do Programa Federal denominado *Ensino Médio Inovador*. No que tange as ações a serem contempladas no referido programa destacam-se as atividades culturais, em especial, ações musicais como atividades integrantes e propiciadoras das culturas juvenis inseridas na escola. Após o primeiro ano de implantação desse programa, vem se constatando a necessidade e a importância de haver um olhar mais cauteloso para as ações educativas-musicais dos sujeitos/atores envolvidos nessa ação, aliado a compreensão dos desdobramentos e idiossincrasias que perpassam a concretização de políticas e programas federais no contexto escolar. Embora o relato de experiência aqui apresentado não objetivar conduzir à generalizações sobre o programa em si, consideramos que possa contribuir para um entendimento sobre as novas possibilidades de ações educativas musicais no contexto escolar, sobretudo, no que tange sua viabilização no programa de ensino médio aqui referendado.

Palavras chave: Política pública, música no ensino médio, ensino de música em Macapá/AP.

Introdução

Refletir sobre o papel da música na educação básica diante das atuais políticas educacionais que orientam e encontram-se subjacentes às ações escolares, impõe de diversas ordens, não somente para quem formula tais propostas, mas, sobretudo, para os atores envolvidos em sua implementação. De fato, surgem no atual cenário educacional no Brasil, programas federais que contemplam no bojo de sua proposta, ações que possam ser dinamizadas no sentido de melhorar a qualidade do ensino público no país. Nesse sentido, o ensino de música também tem tido seu espaço assegurado, seja no âmbito da formação de professores ou na esfera de políticas de implementação do ensino de música na escola. Como observa Queiroz e Penna (2012, p.92).

Por sua vez, a área de educação musical tem ganhado também, no atual momento histórico, amplas possibilidades de expandir e consolidar sua presença na escola, a partir da aprovação da Lei n.11.769/08, que dispõe sobre obrigatoriedade da música na Educação Básica, como conteúdo obrigatório – embora não exclusivo – do ensino de arte.

Essa comunicação coloca em cena uma escola pública estadual de Ensino Médio – denominada Escola Estadual Esther da Silva Virgolino (EEESV) - instituição pertencente a rede pública estadual de ensino do Amapá e localizada no município de Macapá/AP. Em 2011, fui convidada para coordenar as atividades musicais dessa escola, assim como, elaborar as ações que fossem contempladas no projeto já implementado nessa instituição, denominado de *Programa Ensino Médio Inovador* (Pemi).

No período em que estive na elaboração de tais atividades, constatei a necessidade da articulação com os professores das demais áreas de conhecimento da escola e os alunos, beneficiários do referido programa. Dessa forma, iniciaram-se algumas discussões acerca de que ações, no que tange a área da música, poderiam ser contempladas no referido programa e de como elas seriam estruturadas e organizadas para sua implementação. Por tal via surgiram diferentes ideias da comissão técnica do programa na escola, na qual elencou as seguintes atividades que pudessem ser contempladas: desenvolvimento de oficinas de práticas de conjunto musicais, formação de corais, festivais de música, formação de bandas e fanfarras, no sentido de também integrar outras ações já desenvolvidas pela escola- como os desfiles escolares que anualmente ocorre por ocasião do aniversário do Estado.

Surgiram também discussões acerca de que tais práticas musicais no contexto escolar fossem integradas à outras áreas do conhecimento, no intuito de propiciar ações interdisciplinares para os sujeitos envolvidos. Desse modo, verificou-se que no corpo do documento que preconiza as ações do Pemi, sublinha-se o aspecto de que a estrutura do ensino médio deve está em consonância com “o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo” (BRASIL, 2009, p.4).

Alguns apontamentos sobre Programa Ensino Médio Inovador

Na busca pela superação de alguns desafios emergentes no ensino público no Brasil, aqui direcionado para a qualidade do ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) vem propondo desde 2009, o *Programa Ensino Médio Inovador* (Pemi), que tem como objetivo “apoiar instituições públicas de ensino médio dos Estados e Distritos Federais, bem como, Institutos Federais e outras instituições parceiras no que concerne ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio” (BRASIL, 2009, p.5). No bojo das propostas que buscam promover mudanças, transformações e impactos nessa modalidade de ensino,

descreve-se a “oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis” (idem).

As propostas do Pemi que visam mobilizar mudanças no interior da escola, e, por sua vez, melhorar a qualidade do ensino médio são atinentes às recomendações definidas pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao sublinhar sobre a preparação e o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Fica claro, portanto, que a ideia de priorizar a interlocução com as culturas juvenis contidas no documento orientador do Pemi, aponta para alguns dos princípios já contidos na LDBEN, assim como, nos documentos que tratam das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

A proposta da música no Pemi na Escola Estadual Esther da Si Virgolino

Um dos grandes desafios presente nas escolas é de como manter e renovar diariamente questões ligadas à motivação e o desempenho dos discentes em sala de aula e para os estudos de forma geral. No caso do público juvenil verifica-se uma concentração de esforços por parte da escola nessa direção, já que a maioria dos jovens encontra-se nessa fase de suas vidas, pela escolha e preparação profissional. Para dinamizar as ações culturais da escola, foram contempladas no projeto do Pemi, atividades voltadas para a música, ou seja, educação pela música ou educação através da música. Dessa forma, buscou-se como embasamento para essa proposta, que a maioria dos jovens que frequentam a escola possui sua dinâmica cultural, seu gosto estético pelas artes e que muitas das vezes é desconsiderado pela própria escola ou currículo escolar.

Na esfera de teorias e perspectivas educacionais que integram um consórcio de investigações que aborda a respeito da presença da música na educação básica, entende-se por essa via, que a escola é um espaço de diálogo, podendo ser repensado que as práticas pedagógicas nela exercidas possam tomar o aluno como sujeitos com visões de mundo, valores, sentimentos e com projetos que possam integrar a cultura escolar, e por assim dizer, compor o cenário cultural daquele contexto escolar.

Ao eleger projetos que envolvam música, levou-se em conta que essa expressão artística exerce um grande papel na construção e fortalecimento das identidades juvenis. Para

Valdívia (1999), a expressão musical se situa tanto em um lugar de destaque quanto de competição, “uma vez que somos levados a definir e afirmar nossas identidades, em parte através das nossas atividades e escolhas musicais” (p.64). Chama-se com isso a atenção, de que determinados aparelhos celular ou outros equipamentos de mídia com o fone de ouvido, tem sido frequentemente integrado a indumentária do jovem no ambiente da escola, principalmente no período do intervalo escolar.

De acordo Sebben & Subtil (2010), a fase da adolescência pode ser considerada como uma das etapas mais ativas quando se trata de música. Atualmente grande parte dos produtos musicais é voltada ao público adolescente, alimentando cada vez mais o mercado, ainda que, consoantes ao consumo cultural que a música produz, e por tal, conter “uma dimensão cultural e mercadológica”, a música não se configure somente como objeto de consumo, “mas promotora de formas de ser e ver o mundo” (p.49).

Partindo das questões apontadas, em 2011 a EEESV iniciou as atividades com formação de grupos instrumentais e um coro juvenil. Os alunos têm aulas de instrumentos e aqueles que possuem afinidades entre si formam alguns grupos que tocam músicas de suas preferências e que estão na mídia. Em alguns casos, durante as aulas e ensaios, houve sugestões dos professores de outras áreas de conhecimento em relação para algumas temáticas necessárias que pudessem ser contempladas no repertório e eles (os alunos) sempre trazem material novo para compor o repertório sugerido, tendo em vista que eles são sempre atentos quanto à letra, ritmo e melodia da música que escutam na escola e fora dela.

Em 2012, o ensino de música no EMI da EEESV foi contemplado na disciplina denominada “atividades de integração” descrita na matriz curricular do curso. Pela carga horária da disciplina que corresponde a três horas-aulas semanais, a coordenação do Pemi do EEESV sugeriu para haver ser contemplado nessa carga horária e também como atividade de integração, ensino de ética e empreendedorismo. Dessa vez, semanalmente é feito revezamento de tais disciplinas.

No contexto da sala de aula com atividades de integração – as primeiras instâncias

Pela dinâmica de continuidade da proposta implementada pelos professores da EEESV para o PEMI, considerei as ações já desenvolvidas na escola e me concentrei dentro de um planejamento que pudesse estar em consonância com tais ações.

A importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.178).

A literatura específica que trata sobre o ensino de artes no ensino médio me forneceu subsídios para que pudesse fundamentar as atividades que pleiteava desenvolver. Com base nos documentos normativos e orientações educacionais do Ministério da Educação (MEC), verifiquei que o ensino médio passou por algumas reformulações nos últimos anos, o que implicou na inserção e carga horária de algumas disciplinas. No caso da disciplina de artes, essa é ofertada em apenas um ano no decorrer do ensino médio e fica a critério do Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar estabelecer em que ano a disciplina deverá ser ministrada. No caso específico do Pemi, a disciplina de atividades de integração é desenvolvida durante todo o ensino médio. Contudo, não tomando como um ideal prescritivo para a prática na sala de aula, mas como um subsídio ao planejamento do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio orientam que

A nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais (BRASIL, 2006, p.8).

Nessa perspectiva, o desafio para o professor de artes toma outras proporções, na medida em que a aproximação com a realidade cultural do aluno vai requerer uma visão holística de vários aspectos que estão presentes na vida cotidiana dos alunos e, que na maioria das vezes, se constituem em experiências familiares ou construídas em outros grupos sociais a qual eles fazem parte.

Os estudantes do ensino médio devem ter clareza de que a formação do gosto pessoal relaciona-se às experiências de vida familiar e cultural, aos meios de comunicação de massa, à escola e outros aprendizados, assim como às relações de cada um com a arte. Enfim, que o gosto pessoal é construído e está sempre em construção (BRASIL, 2006, p.177).

Por tal razão, com objetivo de se aproximar da realidade cultural dos alunos do ensino médio, (não em sua totalidade, por acreditar da diversidade e da complexidade que elas são construídas) optei por trabalhar, inicialmente, na disciplina atividades de integração do

Pemi, com a temática de gêneros musicais, tendo as orientações dos PCNs como suporte para o meu planejamento.

Trabalhar *a partir* do contexto musical implica partir de produtos musicais. Por exemplo: depois da escuta de determinada música, discutir seus vários níveis de organização. Como se espera que o ensino médio seja uma continuidade do ensino fundamental é importante avaliar que conhecimentos e habilidades musicais os alunos já construíram. Mesmo que eles não se tenham envolvido com o ensino de Música anteriormente, suas vivências cotidianas proporcionam lhes conhecimentos que devem ser considerados nas aulas (BRASIL, 2006, p.194).

No entanto, ao considerar as vivências cotidianas do aluno e no caso desse aluno ser adolescente, como é o caso dos alunos do ensino médio, leva-se em conta que nessa fase, os alunos já possuem uma “independência musical”, pois não é a mãe ou a professora da escola que canta mais as canções infantis e muito menos esses alunos se entretém com qualquer meio de comunicação ligado as músicas e as coreografias que aprenderam na infância. O cenário é outro e a escola na maioria das vezes pouco se interessa por tal contexto.

A temática sobre gênero musical na sala de aula propõe olhar para o ensino de música no ensino médio numa perspectiva mais social, no sentido de compreendermos a motivação dos alunos, seus interesses e se preparar para as múltiplas formas de apreciar, fazer, compor e refletir sobre a música. Nessa direção, os PCNs relatam que

[...] produzir música e interpretar música implica ações musicais como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar. Assim, as estruturas mencionadas anteriormente podem ser trabalhadas tendo como base a produção e a interpretação musicais. Essas estruturas constituem materiais e possibilidades de organização de vários idiomas, estilos ou gêneros musicais (BRASIL, 2006, p. 193).

Outra questão que se faz necessária ressaltar quando se opta em trabalhar com os gêneros musicais na sala de aula refere-se às preferências ou gostos musicais dos alunos. Para Ilari (2006), as escolhas musicais dos adolescentes são mutáveis quando considera que o gosto e a preferência musical são duas coisas diferentes. A autora ancorada em outros estudiosos dessa área, afirma que o gosto musical é mais constante e a preferência musical é determinada por fatores passíveis de modificação, como o “contexto da audição e o humor de quem ouvem” (p.75). Dito de outra forma é na fase da infância e na adolescência que predomina a preferência musical, que partindo para a dimensão escolar, essas preferências se perfilam e promovem singularidades, diversidades, socialização e atribuições de sentidos nas relações que ali são construídas.

Algumas Considerações

O projeto que se encontra no seu segundo ano execução vem apresentando resultados positivos na comunidade escolar, dentre os quais, a diminuição da evasão escolar e a participação ativa dos alunos nos projetos da escola. Outro ponto a ser destacado é que através do Pime, já houve a aquisição de alguns instrumentos musicais e a banda marcial da escola já comporta mais de 100 alunos. No entanto, ainda há muito que se discutir quanto se trata de experiências musicais dos alunos e de políticas alternativas que abrangem o ensino de música na modalidade do ensino médio.

Importa considerar que o uso e função da música no contexto explicitado, não apresenta (somente) o efeito de entretenimento, mas, sobretudo, da conscientização de que ela (a música) mobiliza conhecimentos e promove experiências estéticas e humanizadoras aos alunos, que, em sua maioria, já possui algumas dessas potencialidades.

Por outro lado, não se pode perder de vista que pelo Pime contemplar atividades musicais na sua matriz curricular, pode haver a necessidade de um diálogo mais estreito com outras áreas de conhecimento, como a área da Pedagogia, no sentido de compreender a escolarização da música nessa modalidade de ensino, e conseqüentemente, suas implicações na cultura escolar do cenário aqui evidenciado.

Referências

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em 02 de junho de 2012.

QUEIROZ, Luiz Ricardo da Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ILARI, Beatriz (Org.). **Em busca da mente musical:** ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar.2010.

VALDÍVIA, Angharad N. Repensando a pedagogia para o século XXI: garotas adolescentes, cultura popular e política de identidades juvenis. In: SILVA, Luíz Heron da (Org.). **Século XXI:** qual o conhecimento? Qual o currículo? Petrópolis, Vozes, 1999.

O Adolescente e o *Rock*: a preferência musical como uma atividade reflexiva

Edna Andrade Soares
UFAM - musicedna@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho foi conhecer as atribuições da música como instrumento pedagógico, a partir da preferência musical do aluno concernente ao seu contexto social, que se revela como uma lacuna nas escolas. A pesquisa foi realizada em 2007 com 40 estudantes, divididos em dois grupos: 20 alunos da 6ª série e 20 da 8ª série do ensino médio de uma escola particular de Manaus. Os dados demonstraram que os estudantes ouvem música para realizar qualquer tarefa, principalmente escolar, sob a audição da música *rock*. De acordo com os resultados, é possível entender e perceber a importância que a música *rock*, preferência musical, exerce na vida do adolescente mostrando ser um veículo de socialização e integração do aluno na escola podendo tornar-se uma ferramenta para melhorar o desempenho escolar.

Palavras-chave: Adolescente, *rock*, preferência musical.

Introdução

A música é a companheira mais fiel de todas as horas dos jovens e adolescentes. Eles a ouvem em todos os lugares. Em casa, nas lanchonetes, na rua, e até nas escolas com fone de ouvido. Mas o que ouvem estes adolescentes e por que ouvem este ou aquele estilo musical?

Os adolescentes formam grupos para ouvirem um determinado estilo de música, que faz parte da preferência e repertório destes escolares. O comportamento, vestimenta e adereços, caracterizam o gosto e a preferência musical desses adolescentes que através da música, identificam-se.

Logo, justifica-se a proposta desta pesquisa como forma de encontrar respostas às indagações acima referidas, pois se percebe a necessidade de fomentar trabalhos que envolvam música na área de educação, com o intuito de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, respeitando-se o interesse musical do próprio aluno.

Sendo a escola o espaço, onde os estudantes passam a maior parte do tempo e onde o ensino de música torna-se obrigatório por meio da Lei 11.769/08, achamos por bem fazer um estudo para saber a preferência musical dos adolescentes, principalmente em atividades escolares.

Para responder à questão principal desta pesquisa foi elaborado um questionário para ser respondido por alunos do Colégio particular, Ida Nelson. A população estudada foi composta por 40 alunos, 20 com idade de 15 anos e 20 com idade de 17 anos, todos do sexo masculino que responderam ao questionário fechado sobre a preferência musical.

1 A Música no Cotidiano dos Adolescentes: definindo identidades

A música é um elemento comum do cotidiano da maioria das crianças e adolescentes, em variados contextos, pois ouvir música tornou-se uma das suas principais atividades de lazer, e divertimento (PALHEIROS, 2006; HARGREAVES, 1997). Eles a ouvem em todos os lugares: em lanchonetes, restaurantes, no carro, no ônibus, em casa, sozinhos, na companhia da família, dos amigos, para trabalhar em atividades domésticas, para conversar e até nas salas de aula, com *headphone*, questão provocadora de muitos problemas para os professores.

Numa matéria do Jornal Hoje da Emissora da Rede Globo de Televisão, veiculada por Malu Maza no dia 18 de maio de 2007, intitulada “Febre dos MP3”, o assunto em pauta ‘aparelhos que tocam música digital’ é tido como uma das grandes preocupações das escolas. Os professores vivem um dilema, pois não sabem se devem proibir o uso dos fones ou adequá-los ao conteúdo.

O uso de aparelhos portáteis tem facilitado a escuta desses jovens que não escolhem momento e nem lugar, pois a escuta acontece tanto individualmente, quanto em grupo no espaço escolar, ela se tornou pano de fundo tanto para temas escolares quanto para diversões a exemplo da pesquisa de Souza e Torres (2009, p.53) que aborda sobre as maneiras de ouvir música. “Se antes ela distraía os alunos das tarefas escolares, agora parece ter-se transformado no oposto: a disposição e a capacidade de concentração são favorecidas com o som que acompanha as tarefas”.

Boal Palheiros (2006) apoiada nos estudos de Behne, (1997), Brown et al. (1986), Gantz et al. (1978), North et al. (2000); Roe, (1985); Sun e Lull, (1986); Terrant et al. (2000), discorrendo acerca das razões por que os adolescentes e jovens ouvem música em demasia e os diferentes modos como ouvem, indicou que:

A maioria delas [as razões] relacionada com a satisfação de necessidades emocionais e sociais: desenvolvimento da identidade, passar o tempo, aliviar o aborrecimento e a solidão, distrair de preocupações, descontraírem, lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, criar boa disposição, divertir-se. (PALHEIROS, 2006, p.306).

Sob este aspecto, uma reflexão multidisciplinar é necessária, para melhor compreender-se a audição e outras atividades musicais. Isto porque a música é uma atividade de lazer de adolescentes e jovens, em contextos variados, sejam eles formais ou informais. De acordo com a autora acima citada, há uma vasta investigação no campo da psicologia

cognitiva, psicologia do desenvolvimento e psicologia social, que são profissionais interessados no estudo dos contextos social, cultural e educativo.

Na psicologia da música são investigados o comportamento e as vivências musicais, bem como suas diferenças e semelhanças (KRAEMER, 2000). Dentro da antropologia e etnomusicologia, a música está presente em todas as sociedades apresentando diversas funções e culturas a exemplo da categorização das 10 funções propostas por Merriam (1964), como a função de expressão emocional, apreciação estética, divertimento, comunicação, revela a importância do papel da música na cultura e a complexidade do comportamento do homem, tanto na cultura quanto no contexto social.

São muitas as razões pelas quais os adolescentes ouvem variadas músicas. Essa grande diversidade de estilos disponibilizada pelas tecnologias de reprodução tem posto em evidência o pluralismo musical advindos das diversas culturas musicais. Ressaltando a função emocional da música exposto por Merriam, (1964); Sloboda, (2008, p.3), declara que:

A razão pela qual, muitos de nós nos envolvemos em atividades musicais, de composição, execução ou escuta, é que a música consegue despertar emoções profundas e significativas. Estas emoções podem variar desde o 'simples' deleite estético diante de uma construção sonora e desde emoções como alegria e tristeza.

Os gostos musicais desses adolescentes além de constituírem-se como um repertório compartilhado por indivíduos de um mesmo grupo, forma entre estes, laços de identidades cuja cultura só faz sentido para o grupo quando vivida no cotidiano. Segundo Hargreaves (2004), a música pode ser usada como um veículo pelo qual expressamos nossas identidades individuais, tornando-se assim, um referencial musical onde são narradas nossas histórias de vida.

Mesmo que a música na escola esteja, de certo modo, direcionada ao entretenimento, é necessário que se assuma como um papel relevante, enquanto forma de conhecimento por meio da sua inclusão como disciplina no ensino infantil, fundamental e médio. Boal Palheiros (2006) citando Frith (1983), quando se refere a sua pesquisa com crianças e adolescentes a respeito de suas preferências musicais, revela:

As preferências musicais podem revelar a que grupos sociais as pessoas pertencem ou não pertencem. Esta é uma parte importante do desenvolvimento do sentido de identidade, que é particularmente clara no caso das preferências musicais dos adolescentes e dos jovens. Estas preferências são tão importantes na vida deles que, para muitos deles, formam uma "etiqueta de identidade", que comunica aos outros os seus valores, atitudes e opiniões (FRITH, 1983, p.335).

A educação musical tem focado na questão do uso e da função da música na escola, propondo abordagens multiculturais, que incluem a música popular, como uma tentativa de adaptação à realidade do aluno. Palheiros (2006) atribui a dificuldade da introdução da música popular à visão tradicional da escola, a qual se dispõe a transmissão dos valores e culturas musicais dos grupos dominantes da sociedade, bem como remonta à tradição clássica de alguns professores. Esse tradicionalismo tem impedido a troca de conhecimentos culturais entre alunos, a partir das suas experiências advindas do contexto social. Para Green (1987) a escola com a sua ideologia e seus valores culturais dominantes tem dificultado essa troca de saberes que poderia ser de certa forma, de prazer e de liberdade.

Diante desse contexto mister, faz-se uma abordagem mais ampla e um cuidado na análise das questões curriculares da escola, haja vista que o distanciamento da realidade vivenciada por esses jovens pode acarretar em “dissonância cultural”, provocar desinteresse pelas matérias, já que o prazer e a emoção em ouvir música ficam negligenciados por parte desses educadores. No mundo contemporâneo, globalizado, dominado pelo avanço tecnológico em que a música é fundamental na vida das crianças, deve ser uma ferramenta pedagógica aliada do professor em função do enriquecimento que pode produzir em suas respectivas aulas.

2 Cultura Rock

O *Rock* é um estilo musical que vem ocupando espaço bastante significativo na juventude desde a década de 50 a qual teve grande influência negra com o *rhythm and blues*. Mas foi na década de 60, período marcado pela rebeldia e transgressão, pelo uso de drogas, período denominado como “Anos Rebeldes”, tendo como cenário os movimentos pacifistas e manifestações contra a Guerra do Vietnã, que teve maior relevância e desenvolvimento. Foi um período de valorização à música popular e momento mais profícuo do *Rock*, cuja inovação, foi dada uma significativa importância à guitarra, instrumento que se tornou a apoteose na apresentação musical.

Esta década foi um período revolucionário em termos culturais, através dos quais a mentalidade e os costumes sofreram mudanças significativas. Momento onde os jovens tiveram um papel muito importante em tais transformações, pois se rebelaram contra uma sociedade marcada pelo individualismo, pela competição, pela luta para o sucesso econômico, pelo moralismo, racismo e pelo consumismo. Para Friedlander (2003) o *rock* tornou-se um

catalisador para os adolescentes formarem sua própria identidade de grupo. Logo as letras e o ritmo do *rock and roll* ditariam esse comportamento.

Segundo Anne-Marie Green (1987), há uma forte relação entre os gêneros musicais contemplados pela classe jovem e o vigor e aspirações de sua idade: alegria, sexualidade, protesto, sucesso financeiro e afetivo, juventude ascensão social, profissional. É na música que o adolescente expõe seus anseios, protestos e inquietudes, pois o *rock* se tornou para eles um estilo de vida, sua história.

Nesse sentido, para um melhor entendimento dos elementos de expressão através da música, seja no comportamento, na vestimenta, na letra ou mesmo nos grupos, cabe contextualizar os devidos períodos, através dos conhecimentos e informações, com vistas aos seus reais significados. De acordo com Friedlander (2003, p. 20) “[...] *Jeans*, camisetas e casaco de couro preto – o “uniforme de guerra” de qualquer roqueiro verdadeiro – eram símbolos rebeldes nos anos 50 e mero padrão da moda nos anos 80”.

A música é usada como um canal de comunicação com o mundo, no momento em que expressa os movimentos sociais, os comportamentos firmados através da escolha de determinados signos. Ao se considerar o amplo contexto da função e uso da música, sem dúvida há que se lançar mão de um enfoque antropológico a partir da observação do contexto em que se insere nas atividades sociais.

Em busca de uma educação mais eficiente, no que diz respeito à interação aluno-professor, os mestres devem preparar um ambiente que propicie e que colabore para uma aprendizagem significativa, a partir do interesse e do contexto social do aluno (Hargreaves e North, 1997; Gagnard, 1974), buscando recursos que venham a se tornar um terreno fértil para o desenvolvimento desses escolares.

3 *Rock*: Preferência Musical de Adolescentes na sala de aula. Resultados

Foram destacados neste texto dados referentes à preferência musical dos adolescentes segundo sua vivência musical, principalmente, na realização de atividades escolares. Para isso, foi realizada uma pesquisa com 40 alunos, através de um questionário aplicado a duas turmas de alunos do sexo masculino, uma turma de 20 alunos de 15 anos, da 6ª série e outra com 20 alunos de 17 anos da 8ª série.

O resultado das respostas dos questionários, média dos dois grupos de alunos, mostrou que (90%) dos alunos tem o *Rock* como preferência musical enquanto (10%) preferem pagode ou outros estilos musicais; (97,5%) preferem fazer atividades escolares

ouvindo música, (90%) conseguem se concentrar ouvindo música quando realiza tarefa, enquanto apenas (10%) responderam que não conseguem se concentrar.

Alunos de 15 e 17 anos – Questionário

As respostas dos questionários dos alunos de 15 e 17 anos para a pergunta de número 1. **Que música e banda você mais gosta de ouvir**, foram as mesmas. Todos os alunos responderam que gostam de música *Rock*. As bandas da preferência dos alunos de 15 anos foram: *Nirvana*, *System of a Down-Toxicity*, *Evanacense* e *Slipknot*. As bandas preferidas dos alunos de 17 anos foram: *Evanecense*, *System of a Down* e *Slipknot* e *Blink*. São estilos de *rock* mais calmos e melódicos com variação entre solos e instrumentos, com nuances rítmicas, rápidas e lentas. De acordo com o exposto, os 40 alunos gostam do mesmo estilo musical, bem como as bandas são, praticamente as mesmas. Para Hargreaves (2004); Palheiros (2006) as escolhas musicais identificam os grupos sociais as quais as pessoas pertencem ou não.

Quanto a pergunta de número 2. **Que música você gosta de ouvir enquanto realiza atividades?** Em serviços domésticos em geral, o *rock* mais agitado é a preferência dos alunos de 15 anos. Enquanto os alunos de 17 anos preferem ouvir *rock* menos “pesado”. A música para esses escolares torna-se um passa tempo e uma distração. Isso é notório no depoimento de Paulo Frota (17 anos): “Eu gosto de *rock*, é um tipo de música que eu me identifico, me sinto bem, gosto de ouvir isso para passar o tempo e me distrair”. Entre outros, Paulo Ricardo Gomes confirma: “É, eu acho que faz o tempo passar sem perceber”. Embora o *rock* faça parte da escolha dos dois grupos, há uma pequena diferença com relação ao fator idade, os alunos de 17 anos, sempre preferem *rock* um pouco mais lento.

Ao responderem a pergunta de número 3. **Você realiza tarefa escolar ouvindo música?** Todos os alunos de 15 anos disseram que sim, enquanto apenas 01 aluno do grupo de 17 anos, respondeu que não. Alguns ouvem com MP3 com fones de ouvido, outros no computador e o restante em aparelho de som convencional. Dois alunos de 15 anos afirmaram que estudam também com o televisor ligado. O aluno Milton Montenegro confessou que: “Sem ouvir nada ou ver TV, eu fico meio estressado, a música tira o cansaço e evita o estresse”. Luis Felipe Freitas (17 anos) diz que: “fazer tarefa sem música dá dor de cabeça”. Todavia, a escolha da música seria de acordo com o que eles estavam fazendo, mesmo, matéria escolar.

Com a pergunta número 4. **Que música você gosta de ouvir enquanto faz tarefa escolar?** A maioria dos alunos de 15 e 17 anos gosta de ouvir *rock* “leve” e melódico. O

motivo que os leva a ouvir esse estilo de música para realizar tarefa escolar, é a sensação de pressa que o *rock* provoca. De acordo com Paulo Frota: “O ritmo de *rock* é meio agitado. Quando eu quero fazer alguma tarefa assim, que precisa que eu corra, essas coisas eu gosto de ouvir [...]”.

Ao responderem a pergunta número 5. **Você consegue se concentrar ouvindo música enquanto realiza tarefa?** Os 20 alunos de 15 anos responderam que sim, independente do estilo. Com relação ao *rock*, preferência geral, eles conseguem se concentrar com um *rock* lento, romântico e “leve”. Os alunos de 17 anos, cerca de 90%, também se concentram ouvindo música na realização de tarefa. Valter Xavier, só consegue se concentrar em matérias com números: “Não muito em matéria como biologia, mas com números, como física e matemática”. Porém, para Renan da Silva, acontece o oposto: “Se concentrar em matemática nem pensar, mas história essas matérias que faz você pensar no passado e no futuro, faz você sair daquela atmosfera que você entrou”.

Como podemos perceber, a música tornou-se uma aliada na realização de tarefas escolares. As respostas dos questionários mostraram que a preferência musical dos alunos é a música *rock*, com esse gênero musical eles sentem-se estimulados a realizar todo tipo de tarefa.

De acordo com Hargreaves (2004, p.1) a música é utilizada como um meio para regular os humores e comportamentos, a qual é mediada pelo ambiente social imediato no qual ocorre a escuta. Assim, talvez isto explique os padrões da preferência e do gosto musical ter relação com determinadas situações sociais e de escuta

Para Tourinho (1993) a atenção acerca das atividades da educação musical deve estar em consonância com a troca de experiência, com o respeito ao desenvolvimento da criação e da imaginação, aonde o caminho da pesquisa venha ressaltar a competência da música em operar no indivíduo vivências que permitam reflexões, provocando e despertando sensações, sentimentos, reações, modificando até comportamentos.

4 Considerações finais

A preferência musical foi abordada neste estudo porque atesta a vivência cotidiana dos adolescentes que fazem tudo ouvindo música: permite uma avaliação simultânea entre o estilo musical, cultura e comportamento do ouvinte.

A escola atual requer mudanças, não se pode mais continuar atrelado a uma visão de educação fragmentada e dissociada da realidade desses estudantes. A pesquisa demonstrou

que a música pode ser uma vertente significativa para essa mudança de paradigma, visto que esses alunos trazem em sua bagagem novos conteúdos, comportamentos inerentes a uma complexa sociedade imersa em avanços tecnológicos, num ritmo veloz e dinâmico que exige a todo instante, transformações.

Posto que os adolescentes realizam atividades escolares sob audição musical, tendo a música *rock* como música de sua preferência, é interessante que a realização de outras pesquisas envolvendo o gosto e preferência musical dos alunos sirva de estímulo para desenvolver e aprofundar a hipótese levantada nesse trabalho.

Referências

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and Roll: uma história social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GAGNARD, Madalena. **Iniciação musical dos jovens**. 2. ed. Lisboa: Editora Estampa, 1974.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. **Inharmoniques: Musiques, Identités**, vol. 2, p. 88-102, 1987.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. **The social psychology of music**. New York: Oxford University Press, 1997.

HARGREAVES, D. et cols. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD et cols. **Musical Identities**. Oxford, New York. 2004.

KRAMER, R.D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Pauta**, Porto Alegre, v.11, n.16/17, p. 50 – 73, abril/nov.2000.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PALHEIROS. Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In ILARI, Beatriz Senoi. (Org.). **Em busca da mente musical**. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed UFPR, 2006. p. 303.

SLOBODA, John A. **A Mente Musical**. A psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari; Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, J. TORRES, M. C. A. **Maneiras de ouvir música: uma questão para educação musical com jovens**. Música na educação básica. Porto Alegre, v. n.1, p. 46-59, 2009.

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Pauta**, Porto Alegre, 1993.

Currículo de música na educação básica: considerações a partir das ideias de Gainza, Swanwick e Ana Mae Barbosa

Jucélia da Cruz Estumano
Escola de Música do Município de Acará - PA - e_stumano@hotmail.com

Jose Ruy Henderson Filho
Universidade do Estado do Pará - ruy.edu@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa concluída que teve como foco a discussão em torno do currículo de música para a educação básica, fundamentado nos pensamentos de Violeta H. Gainza (1993), Keith Swanwick (2003) e Ana Mae Barbosa (2002, 2011) em relação à aprendizagem de música/arte, mostrando que suas respectivas ideias podem ajudar na definição de uma concepção de currículo de música na escola de educação básica, mediante a lei 11.769/2008.

Palavras-chave: Currículo. Arte no Brasil. Educação Musical.

Introdução

Este artigo apresenta algumas considerações acerca da elaboração de um currículo de música partindo das ideias de três autores muito difundidos na área de artes/música, Violeta Hemzy Gainza (1993), Keith Swanwick (2003) e Ana Mae Barbosa (2002, 2011). Os três autores apresentam questões relevantes a serem consideradas na hora de se pensar em um currículo de música para a educação básica.

Os referidos autores mostram o quanto o ensino da música é importante para a construção de uma sociedade reflexiva que desenvolva o intelectual, físico e emocional do aluno e que ajude a potencializar as respostas criativas conectadas com o cotidiano do mesmo.

O currículo é um mecanismo indispensável para estabelecer conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor (SILVA, 1999). Acredita-se, portanto, que o currículo é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população.

Após a aprovação da lei 11.769/2008 muito se tem falado na construção de currículos para o ensino da música e quais conteúdos devem fazer parte desse currículo. Pensando e convivendo com a necessidade da construção do currículo de música para a Educação Básica como forma de implementação da lei que instituiu a música como conteúdo obrigatório, é que a pesquisa foi desenvolvida. Assim, o objetivo da mesma não foi mostrar

quais conteúdos deveriam ser trabalhados, mas que antes de se construir um currículo, deve-se pensar qual a concepção que está por trás do mesmo.

A pesquisa, de cunho bibliográfico, foi dividida em três partes: 1. Currículo, onde estão presentes conceitos, história e teorias relacionadas ao assunto; 2. Arte no Brasil, que aborda o ensino da arte no país numa perspectiva histórica; 3. Pensando sobre o currículo de música na Educação Básica, que apresenta a visão de três autores, Violeta H. Gainza, Keith Swanwick e Ana Mae Barbosa. Finalizando com uma breve comparação das ideias dos três autores, que possibilitou levantar algumas considerações sobre a elaboração de um currículo de música para Educação Básica no Brasil.

O presente artigo tem como foco a primeira parte da pesquisa, ou seja, “Currículo” e a análise das ideias dos três autores acima citados, bem como as considerações que antecedem à construção de um currículo de música para a educação básica.

O Currículo

Há uma preocupação muito grande por parte dos educadores e educadoras sobre o que ensinar em sala de aula. Esta questão está diretamente relacionada ao conceito de currículo.

Nesta parte destacaremos algumas definições de currículo e seu aspecto etimológico, e para compreender o conceito de currículo, é necessário voltar no tempo para conhecer as diversas definições ao longo da história da educação.

O termo currículo é relativamente novo, aparece pela primeira vez nos Estados Unidos em meados da década de vinte, ligado à era da industrialização e ao processo migratório (SILVA, 1999).

A palavra currículo tem raízes no latim “curriculum” e no grego “kurrikulu” significando ato de correr, curso, atalho, pequena corrida, jornada, continuidade. Pode significar um conjunto de informações sobre alguém, por exemplo, num *Curriculum vitae* estão presentes todos os dados pessoais que devem dar uma ideia do que a pessoa conseguiu ao longo de sua vida profissional, mostrando objetivos e metas a serem atingidos (KNAPP, 1979).

Além do aspecto etimológico, podemos conceituar o currículo no aspecto pedagógico. Para isso destacaremos duas visões distintas que permearam nosso estudo sobre currículo. A concepção tradicionalista é uma delas, na qual currículo era sinônimo de ciclo

didático, a educação estava voltada à racionalidade instrumental e técnica, objetivando adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista.

Esse pensamento tradicionalista modificou-se historicamente dando lugar à concepção moderna onde o currículo recebe o conceito de planejamento de experiências pela escola ou como planejamento da escola e realização do aluno (KNAPP, 1979).

Na aplicação do termo à educação, várias são as definições. A seguir serão destacadas algumas delas:

Sarubi define currículo como “O programa geral da escola, e soma de todas as experiências que proporciona tudo aquilo de que ela se faz responsável” (SARUBI apud KNAPP, 1979, p. 9).

Já para a UNESCO o currículo “Consiste em todas as atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios [...] a fim de alcançar os fins da educação” (UNESCO apud KNAPP, 1979, p. 10).

Para Silva,

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (SILVA, 1999, p. 55).

A educação ganha significados diferentes e características diversas de acordo com os múltiplos contextos sociais. Mas como o currículo é definido atualmente? Na visão de Silva, não é possível se ter uma definição clara de currículo, visto que a definição tem um caráter de mostrar o que uma determinada visão pensa, e não essencialmente o que é o currículo, várias são as questões que precisam ser respondidas a fim de verificar a finalidade de um currículo.

O que eles e elas devem saber? O que eles ou elas devem se tornar? Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante [...] para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2009, p.15).

O currículo é sempre o resultado de uma seleção, depois de decidir quais conhecimentos devem ser selecionados, busca-se justificar por que esses e não aqueles conhecimentos devem ser escolhidos. O currículo além de uma questão de conhecimento é uma questão de identidade onde deve-se considerar que o conhecimento que constitui o currículo está envolvido no que somos, no que nos tornamos, na nossa identidade (SILVA, 1999).

Se os estudos no campo de currículo nos evidenciam que o modelo que ora queremos superar foi historicamente inventado a partir de uma visão taylorista, linear, fragmentada, centrada no poder do professor e nos conhecimentos academicamente cristalizados, lutar por um currículo ideal dentro das nossas concepções teóricas e práticas e trabalhar em cima de um currículo possível, principalmente levando em conta o corpo docente de que dispomos é essencial (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003).

Qual currículo? Quais currículos? Acreditamos que a pergunta deve ser feita no plural, pois pensar em currículo implica pensar em múltiplos contextos educacionais, o que nos leva a acreditar que um currículo de música para a educação básica não pode ser pensado de forma universal, mas respeitando as peculiaridades regionais de cada sistema educacional. Ainda há muito a ser discutido, refletido, levando em consideração possibilidades, contrapontos entre as múltiplas dimensões pessoais e coletivas e exercitando a capacidade de intervir e transformar.

O currículo de música baseado nas ideias de Violeta Gainza, Keith Swanwick e Ana Mae Barbosa

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, viu-se um crescente aumento na discussão sobre que conteúdo musical deve ser trabalhado na educação básica? Que currículo de música deve ser criado? Neste tópico apresentaremos algumas reflexões de autores que julgamos relevantes para construir um currículo escolar de música, visando refletir que o currículo não é só formado de conteúdo, mas constituídos de valores; mas que valores são esses? Para responder a essa pergunta teremos como base os autores: Violeta H. Gainza, Keith Swanwick e Ana Mae Barbosa.

Neste artigo faremos uma breve comparação entre as ideias dos três autores, quais suas semelhanças e diferenças de pensamentos e quais formas de trabalhar a música na escola. A relação entre o pensamento desses três autores deverá revelar quais rumos devem ser necessários ao se pensar na construção de um currículo de música.

É importante dizer que Gainza e Swanwick são educadores voltados para a área específica de música e seus pensamentos articulam-se diretamente à música; Ana Mae, por outro lado, apesar de não ser da área específica de música, apresenta uma visão voltada para a arte em geral com um enfoque em todas as linguagens artísticas o que inclui a música e foi bastante considerada na construção dos PCNs.

Os três autores acreditam que o processo formativo da escola deve ser direcionado para desenvolver valores e atitudes e moldar comportamentos, além de contribuir para que os alunos consigam pensar com autonomia, relacionar o conhecimento sistematizado com dados da experiência cotidiana, dar significado ao aprendido, melhorar sua autoestima, entre outros aspectos que circundam o processo educacional focando no objetivo final da educação musical que é tornar os alunos cientes da importância da música.

Gainza, Swanwick e Ana Mae compartilham de um pensamento comum sobre o processo de ensino e aprendizagem em arte/música, considerando que o mesmo deve contemplar três modos de se relacionar com a música: o conhecimento da história da arte/música (apreciar), a leitura da obra (contextualizar) e o fazer artístico (criar). Swanwick alerta, no entanto, que os três modos devem estar integrados. Ele lembra, por exemplo, que o conhecer a história da arte em primeiro plano influenciaria no processo criativo do aluno, pois o mesmo acabaria reproduzindo a obra da mesma maneira que lhe foi apresentado, tolhendo dessa forma sua essência criativa, impedindo uma criação autêntica e limitando-o a uma mera reprodução, interferindo na criação do aluno.

Gainza considera que o apreciar está ligado à ideia de conhecer a história, considerando fundamental para incentivar no processo criativo do indivíduo, pois ele terá algo para se basear, numa forma de estimular o aluno a pensar com motivação no contexto em que aquela obra de arte foi criada, fazendo com que o aluno construa a sua obra contextualizando com o seu tempo, entendendo que a história passa por transições podendo refletir no que ela significou e no que significa para ele.

Ana Mae compartilha do mesmo pensamento de Gainza considerando importante na formulação de um currículo para aprendizagem de arte/música o conhecimento da história daquele assunto que será ministrado, pois dessa forma o aluno terá como atribuir um significado para o assunto.

Os autores ainda ressaltam a importância de se apreciar, desfrutar e valorizar os bens artísticos de diversos povos e culturas respeitando suas multiplicidades e compreendendo a variedade de concepções estéticas de sua história e de diferentes etnias; proporcionando ao aluno o acesso à diversidade que concederá o direito de construir hipóteses sobre as obras de arte (PCN, 1997).

Para Gainza esse contato com a diversidade faz com que o aluno compreenda melhor a natureza da humanidade, aprendendo acerca de nós mesmos e de outras culturas.

Swanwick considera importante ouvir músicas de diversas culturas e períodos históricos a fim de sentir seu discurso melódico, e interpretar essa música pelo viés da bagagem musical do aluno, não se fazendo obrigatória a compreensão do período histórico.

Ana Mae, assim como Gainza e Swanwick, considera importante que o aluno tenha acesso a essa diversidade cultural local, regional, nacional e internacional.

No que se refere à contextualização, os três autores concordam que a valorização dos processos pessoais e das identidades culturais dos alunos sejam respeitadas e levadas em consideração.

No que se refere à criação, Gainza acredita que a leitura dos signos musicais deve acontecer em consonância com o aprendizado prático, ou seja, acredita que o aluno deve aprender a ler partitura e todos os símbolos que rodeiam a música, pois dessa forma alfabetizaria no que se refere à leitura dos signos musicais proporcionando a transcrição da criação musical para a partitura, contribuindo para a conservação de tal criação para as futuras gerações.

Swanwick por sua vez assume a importância do aprendizado da partitura, mas alerta para que o ensino da partitura não deva ficar parado no que ele chama de nível material, onde a música acaba perdendo o significado pessoal. Segundo o autor a análise intuitiva e expressiva instiga nossa imaginação mais do que aprender a partitura por mero formalismo.

Ana Mae vislumbra a importância de deter o conhecimento da leitura dos signos que cada arte possui, ressaltando que essa informação ajuda na identificação dos elementos da linguagem artística; oferecendo ao aluno a consciência de formas, estilos, gêneros, texturas entre outros.

Os três autores apresentam pensamentos que se aproximam em diversos aspectos no que se refere aos processos de aprendizagem musical e essas ideias são possíveis de serem utilizadas na construção do currículo de música em qualquer série, pois, são ideias que permitem não só pensar nos conteúdos, mas numa concepção de currículo.

Procuramos refletir que a construção de um currículo tem que partir de uma concepção, ou seja, de um ideal de educação que se espera alcançar, apresentando objetivos de aprendizagem, conhecimentos, competências e habilidades que o aluno deverá adquirir.

Para os autores Gainza, Swanwick e Ana Mae o processo de ensino e aprendizagem em arte/música deve estar pautado no apreciar, no contextualizar e no criar, por isso apresentamos suas principais ideias a fim de buscar subsídios para a construção de um currículo integral e abrangente, fazendo com que a música tenha valor e significado.

Considerações Finais

Com a implantação da lei 11.769/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, muito se tem discutido sobre construção de um currículo de música para a Educação Básica e os conteúdos que este currículo deve ter. No entanto, é necessário que se enfatize o valor e o uso que se pretende dar à música na educação básica, e o presente trabalho visou mostrar que antes mesmo de se construir um currículo, deve-se pensar no que levar em consideração e qual a filosofia deve estar imbuída nesse currículo e para isso nos valem os ideais dos autores Violeta Hemsy Gainza, Keith Swanwick e Ana Mae Barbosa, acreditando que a integração da apreciação com a contextualização e a criação é fundamental para se considerar na construção de um currículo de música.

Acreditamos ser necessário que se comece a parar de culpar o sistema que não funciona por todas as mazelas do ensino brasileiro e ter a consciência de que o sistema é composto de pessoas e que a ação e competência delas é que fazem ou não com que essa rede funcione.

Ainda é preciso romper com muitas barreiras relacionadas à arte/música e seu ensino, tanto na comunidade em geral, como nos sistemas educacionais; contudo, é preciso aprofundar cada vez mais este compromisso, encarando a inquietude de abandonar o comodismo buscando sempre o aperfeiçoamento; convertendo conhecimentos teóricos em práticas competentes, assim, estaremos contribuindo para um futuro melhor da Educação Musical.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La Educación Musical Frente al Futuro**. Buenos Aires: Guadalupe, 1993.

HENTSCHKE, Liane, DEL BEN, Luciana (Org.) **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

KNAPP, Dale Leo. **Princípios para elaboração de currículo**. 2. Ed. Brasília: SAN, 1979

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Música e meio ambiente: criando conceitos de conscientização e musicalidade pela sucata

Lucyanne de Melo Afonso
Universidade Federal do Amazonas - lucyanneafonso@hotmail.com

Lilia Valessa Mendonça
Universidade Federal do Amazonas -liliavalessa@ufam.edu.br

Renato Antonio Brandão Medeiros Pinto
Universidade Federal do Amazonas - renatobrandao76@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência apresenta o projeto de extensão que teve como principal objetivo construir uma cartilha pedagógica musical embasada no Método Orff de Educação Musical, com a temática para a região amazônica. A definição dos temas do folclore regional foi fundamental para direcionar todo o processo de criação da cartilha. Neste caso, os temas foram as lendas do Boto, Curupira, Iara e Vitória Régia. Além de fazer a adaptação do Instrumental Orff construindo os instrumentos com material de sucata, mostrando o passo a passo de sua elaboração. Este relato mostra como se deu o processo do projeto para a organização da cartilha: desde a catalogação de material de sucata e a construção do instrumental Orff de sucata à elaboração de atividades musicais, canções e partituras Orff, conciliando o conteúdo de cada lenda com os conceitos musicais. A cartilha pedagógica musical é uma ferramenta de ensino da música que poderá subsidiar o professor a executar atividades musicais na sala de aula.

Palavras-chave: Método Orff, Sucata, Cartilha.

Educação musical e Educação ambiental

Ao aliar educação musical e educação ambiental em uma interdisciplinaridade, promove-se uma conexão filosófica entre diferentes áreas do conhecimento que se relacionam e permitem o desenvolvimento da aprendizagem, da conscientização e da responsabilidade ambiental. Esse processo de educação não se trata somente em preservar a natureza, mas de se trabalhar a consciência crítica do indivíduo, assim como melhoraria na qualidade de vida da humanidade.

A problemática ambiental despertou a atenção do mundo há algumas décadas atrás, mas foi em 1972 que a Organização das Nações Unidas instituiu a Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento (WCED) e em 1987 que se publicou o Relatório Brundtland, conhecido também como “Nosso Futuro Comum”. Foi nesse evento que surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável¹, e evidenciou à humanidade a necessidade de se propor um

¹ Sustentabilidade é a capacidade das populações do presente em satisfazer as suas necessidades sem comprometer a satisfação das futuras gerações.

caminho para um desenvolvimento econômico, ou seja, um desenvolvimento que possa existir sem comprometer ou prejudicar os recursos naturais e o ambiente.

Atualmente o conceito que melhor se trabalha a sustentabilidade foi estabelecida por Sachs (2000), que envolve sete dimensões principais: social, econômica, espacial, política, cultural, ecológica e ambiental. Onde de modo equilibrado se satisfaça as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades. Nesse contexto questiona-se o modelo econômico e o estilo de vida seguido que é continuamente predatório com os recursos naturais, onde se estabelece uma desigualdade social extrema em um cenário político injusto, não valorizando a cultura, os direitos humanos e aos das demais espécies do planeta.

Nesse cenário que a educação ambiental é condição necessária para prover mudanças efetivas. Em um processo de orientação e educação de base para demonstrar as crianças e adultos como tratar a problemática ambiental mundial. Como se pode observar a seguir:

[...] Educação Ambiental assume hoje uma perspectiva mais abrangente, não restringindo seu olhar à proteção e uso sustentável de recursos naturais, mas incorporando fortemente a proposta de construção de sociedades sustentáveis. Sob esse enfoque, tenta despertar em todos a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente, superando a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante. (FREITAS; RIBEIRO, 2007, p. 5).

Hoje no século XXI, nossas escolas públicas ainda não estão equipadas para ter uma aula de música adequada, com instrumentos da bandinha rítmica, salas amplas para atividades musicais. O professor de música busca alternativas para que os alunos experimentem o universo sonoro e uma das alternativas é a construção de instrumentos, brinquedos, jogos musicais feitos de sucata e com recursos da natureza.

Segundo Jacobi (2003, p. 5), “o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza”. Diante disso, a sucata é um ótimo recurso, pois é encontrado nas casas dos alunos, de fácil aquisição, não custa nenhum valor e ao professor cabe a tarefa de adaptar a ferramenta fazendo com que os alunos se permitam criar e imaginar objetos sonoros.

Nesse processo de construção e desenvolvimento de instrumentos sonoros, em que a música e a educação ambiental estão inseridas, a arte relaciona-se diretamente com essas

áreas e proporciona aos alunos o desenvolvimento da sua percepção, criatividade e sensibilidade. Neste caso:

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 2001, p. 26)

O instrumento feito de sucata ou de recursos naturais não terá a mesma potencialidade sonora que um instrumento musical comprado na loja, mas irá substituir e terá a mesma função do fazer sonoro, ou até mais do que isso, pois a criança tem a “oportunidade de construir seu próprio instrumento, fazendo com que tenha experiências vivas do universo sonoro e possibilite o pensamento criativo, o desenvolvimento social e emocional” (JEANDOT, 1990, p.15).

É cada vez mais conhecida e comprovada a eficácia da atividade musical durante a formação básica, por envolver o exercício de raciocínio lógico, memória, percepção, coordenação, concentração, socialização, emoção, etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) na área de conhecimento Ensino das Artes enfatiza que o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e a imaginação, tanto quando realiza suas próprias formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e por diferentes culturas.

Não podemos ensinar música a uma criança de maneira incompreensível para ela, quando ainda não demos o prazer de vivê-la, senti-la na sua essência. Sabemos somente que o que a criança sente e vive é importante para ela, dando um motivo para a sua auto-expressão, para exteriorizar os seus sentimentos encontrando satisfação, prazer e equilíbrio emocionais, tão valiosos para sua educação integral.

Violeta Gainza nos relata que a “música movimentada, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento” (GAINZA, 1984, p. 37).

Quando uma criança toca um instrumento, ela não está somente manipulando um objeto para fazer ouvir o som, mas “tocar um instrumento é, antes de mais nada, transferir os movimentos do corpo, dos braços, das mãos e dos dedos, e só em segundo lugar significa produzir sons pelo toque do instrumento” (HOWARD, 1984, p.85).

A criança está em contato com o universo sonoro constantemente, ou seja, vivencia primeiramente o som interno, o que ela toca e faz soar é primeiramente seus próprios sons e sua expressão.

O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida metaboliza-se em expressão corporal, sonora e verbal, engedrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo, enfim, uma intensa atividade mental. (GAINZA, 1984, p.30)

Um dos principais pensamentos sobre educação musical é de Violeta Gainza nos relatando que “educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (GAINZA, 1989, p.95).

Isto nos mostra que música não precisa ser feita somente quando se tem instrumento musical convencional, mas ela é experiência viva e o instrumento musical pode ser substituído por um instrumento de sucata, ou uma engenhoca musical que “possibilite o contato com o universo sonoro, por isso fazer música independe das condições e do ambiente” (MÚSICA NA ESCOLA, 2001).

Por fim em um cenário de problemas ambientais que se intensificam todos os dias e promovem consequências locais e globais, constata-se na educação a possibilidade de se construir ferramentas que disseminem a aprendizagem e favoreça ao cidadão a construção de um senso crítico e político que o prepara para reivindicar perante a sociedade os seus direitos como cidadão. A música nessa relação vem favorecer a produção dos instrumentos por meio da criatividade, pois estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo.

Construindo música com sucata

O projeto *Instrumentos e Engenhocas musicais* é um projeto de extensão do Curso de Música da Universidade Federal do Amazonas, tem como princípios fundamentais que o fazer musical não precisa de um instrumento convencional para se experimentar a música, embora sejam necessários, mas o fazer musical não está somente nesses instrumentos, está em qualquer objeto ou corpo sonoro que permita o processo do aprendizado musical.

O projeto foi elaborado para atender uma necessidade do ensino da música nas escolas da cidade de Manaus, com objetivo de oportunizar aos professores de música, de artes

e discentes do curso de música de elaborar instrumentos musicais de sucatas e criar atividades pedagógicas musicais com temas do nosso folclore.

As atividades foram elaboradas a partir do Método Orff de ensino musical baseado no conjunto de instrumentos, lendas, canções folclóricas e na integração das artes, de forma divertida e pedagógica, trabalhando conceitos de sustentabilidade e meio ambiente adaptando o método Orff para o ensino da música na região amazônica.

O método Orff baseia na música elementar para a formação da musicalidade, além de apresentar o instrumental Orff para o desenvolvimento rítmico, conforme sua metodologia apresentada em Linguagem, música, movimento, improvisação e o instrumental apresentados e comentado por Bona sobre a proposta pedagógica de Carl Orff agragndo os elementos da linguagem, da música, do movimento e da improvisação, além do conjunto de instrumentos musicais.

1. Linguagem – os nomes próprios, as rimas, as canções infantis e o poemas encontram-se na base de padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais, constituindo o ponto de partida para pequenas células rítmicas; 2. Música – são utilizados pequenos motivos melódicos, de três e cinco tons. O trabalho rítmico inicial acompanha as melodias criadas pelo professor, as falas ritmadas e o canto criado pelas crianças; 3. Movimento – são explorados os movimentos corporais, as formas de deslocamento com suas variantes e os diferentes passos, embasados nas brincadeiras de roda e danças folclóricas de diferentes países; 4. Improvisação – a improvisação desempenha função determinante: a criação de uma música própria e deve ser contemplada pelo professor em cada aula. O Instrumental Orff ou Orff-Instrumentarium compõe-se de uma série de instrumentos classificados de acordo com a sua construção e técnica de execução, direcionados à prática de música e dança elementar. (Apud MATEIRO, ILARI, 2011, p. 140)

O projeto está aliado a um conceito de educação ambiental pela própria localização geográfica onde moramos, em plena região amazônica, e os conceitos do Método Orff de educação musical: o ritmo como base e a melodia como ritmo da fala, as canções folclóricas, as parlendas, as lendas, a expressão plástica e corporal, tudo interligado à experiência musical do aluno.

Como produto final do projeto, elaborou-se uma cartilha para professores de música que possam utilizar em sua sala de aula.

Essa cartilha contém todos os passos de construção da proposta do projeto: desde a construção de instrumentos de sucata, no caso, percussivos, pois adaptamos alguns instrumentos Orff para o instrumental Orff de sucata, e as atividades foram elaboradas a partir da pesquisa de lendas amazônicas, criando uma sequência de atividades, jogos, brincadeiras e canções folclóricas em cima da temática de cada lenda.

A cartilha está dividida em 5 partes, neste caso, foram as 5 etapas da elaboração do projeto:

1. A coleta e seleção de sucatas – caixas foram utilizadas para fazer a coleta dos materiais. Assim as caixas receberam as cores padrão da reciclagem: a caixa vermelha para os materiais plásticos (garrafas, potes de iogurte, etc.); a caixa amarela para os materiais de metal (latas); a caixa azul para os materiais de papel (papel higiênico, papelão, etc.) e a caixa verde para os materiais de vidro (garrafas de coco, de vinho, etc.). Posteriormente, os materiais foram limpos e selecionados de acordo com o material e seu timbre.



Figura 1: coleta seletiva.
Foto: Lucyanne Afonso.



Figura 2: seleção e limpeza dos materiais.
Foto: Lucyanne Afonso.

2. A sequência da construção dos instrumentos com base no instrumental Orff - após a coleta, cada objeto foi pensado como uma fonte sonora percussiva: timbre, formato, como tocar, como construir, que instrumento será. Este é o processo de experimentação do material e criação dos instrumentos, onde foi realizado o passo a passo da sua construção através de fotografias e textos. Os instrumentos construídos foram: agogô (garrafa plástica), ganzá (papel higiênico), coquinho e ovinho (pote de iogurte), palminhas (caixa de leite), tambores (latas), pandeirola (tampas de leite e chaves), clava (cabo de vassoura) e baquetas (palito de picolé e tampa de garrafa).



Figura 3: construção de instrumentos – agô.
Fonte: Lucyanne Afonso.



Figura 4: Passo a passo da construção de instrumentos – pandeiro.
Fonte: Lucyanne Afonso.

3. Atividades, jogos e brincadeiras musicais- foram elaboradas a partir das lendas escolhidas: a Lenda do Boto, da Vitória-Régia, do Curupira, da Iara, enfatizando a temática de cada lenda para a criação de uma sequência de atividades musicais a partir do referencial dos conceitos de educação musical do Método Orff. Por exemplo, a característica principal do Curupira são os pés, da Iara o canto, assim os conceitos musicais foram criados fazendo a relação com os elementos das lendas proporcionando uma aula criativa e integrada.



Figura 5: Lenda do Curupira.
Fonte: Gravuras de Francisco Ricardo.



Figura 6: Lenda do Boto.
Fonte: Gravuras de Francisco Ricardo.



Figura 7: Lenda da Vitória Régia.
Fonte: Gravuras de Francisco Ricardo.



Figura 8: Lenda da Iara.
Fonte: Gravuras de Francisco Ricardo.

4. Canções folclóricas com a temática das lendas – canções folclóricas foram compostas sobre cada lenda para serem trabalhadas com o canto e o instrumental Orff de sucata. Cada lenda tem a sequência de atividades musicais e sua canção para que o aluno possa cantar e tocar com os instrumentos de sucata construídos, esta parte seria a finalização das atividades musicais propostas junto com a partitura Orff construída. Como exemplo, temos a canção composta por Renato Brandão sobre a Lenda do Curupira, a seguir:

Sombra de mangueira o seus pés são para trás
Menino baixinho, protetor dos animais
Medo, calafrio, não sei voltar
Bicho do mato, vai me pegar
Corre Curupira e me engana de uma vez
Me vejo encantado, como posso libertar

5. Partituras Orff das canções – a partitura Orff é a última atividade, congregando toda sequência de atividades: desde a vivência e experimentação dos conceitos musicais à concretização da execução com o canto e o instrumental. A partitura Orff apresenta todos os instrumentos: os melódicos, harmônicos e os percussivos com seus ostinatos, podendo o professor recriar outros ostinatos ou modificar os instrumentos percussivos de cada canção.

Figura 9: Partitura Orff da Vitória Régia.
Fonte: Renato Brandão.

Não podemos deixar de afirmar a necessidade de uma educação musical voltada para as experiências da criança que são vivenciadas em seu ambiente: as histórias que escutam, as brincadeiras que fazem, as canções que aprendem de geração em geração, e o método Orff prioriza estas vivências sonoras do ambiente (lendas, parlendas, canções, instrumentos) com base na expressão corporal e plástica, na rítmica, na integração das artes, tudo isso vai proporcionar um desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Considerações finais

O Projeto “Instrumentos e Engenhocas Musicais” foi bastante satisfatório e prazeroso realizar. Além da prática pedagógica em educação musical que os objetos sonoros proporcionam, a conscientização ambiental foi a temática norteadora desse projeto, que buscou aliar a música com o meio ambiente, ou seja, através da educação musical podemos também trabalhar a conscientização do meio ambiente e sua preservação. O projeto executou fielmente todas as etapas propostas no calendário: a coleta de diversos materiais, a experimentação das fontes sonoras para a construção dos instrumentos musicais, a elaboração de atividades, jogos e canções a partir da temática lendas, a construção da cartilha final que contempla todas as etapas do projeto e explicando cada uma, cada parte da cartilha mostra, ilustra e explica as etapas do projeto que foram registradas, ou seja, o produto final que é a cartilha, culminou num material pedagógico para a educação musical, educação ambiental e educação das artes.

O importante é experimentar as formas sonoras que o universo sonoro nos proporciona, ou seja, a criança pode fazer descobertas e experiências musicais com todos os

instrumentos de que dispõe, mesmo que estes instrumentos sejam construídos com sucatas, o importa não é o material, a forma, a estética, mas é exatamente esta descoberta sonora que irá proporcionar a aprendizagem musical, perceptiva que irá auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e cultural de uma criança.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª Séries: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2001.

FREITAS, R. E.; RIBEIRO, K. C. C. Educação e Percepção Ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus - Uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin Rufino, **Revista Eletrônica Aboré**, Manaus Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo v. 3, 2007.

GAINZA, Violeta. **Estudos de Psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1989.

HOWARD, Walter. **A Música e a criança.** Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpex, 2011.

MÚSICA NA ESCOLA: instrumentos e expressão sonora. Série Didática. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 2001.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cad. Pesquisa, n. 118. São Paulo: Mar. 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742003000100008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 1 out. 2012.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1990.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

Uma proposta inovadora de música na educação infantil

Camila Braga
Universidade de Brasília – camila.braga@hotmail.com

Patricia Lima Martins Pederiva
Universidade de Brasília – pat.pederiva@gmail

Resumo: Este artigo foi desenvolvido a partir de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia que está em fase de desenvolvimento e que aborda quais seriam as condições para inovar a música na Educação Infantil. Em um primeiro momento, trata-se de repensar a educação infantil no Brasil, visando uma educação inovadora e, por fim, procurando responder sobre como a música vem sendo tratada nessa etapa da educação básica e, ainda como podemos inovar o trabalho musical nesse contexto. A parte empírica da pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento, portanto, não faz parte do presente artigo.

Palavras-chave: educação infantil, educação inovadora, música.

Introdução

No decorrer de nossas vidas nos deparamos com a prática de música na Educação Infantil como algo que é explorado de forma limitada, apenas como reprodução, organização da rotina, acalmar as crianças, etc. Nos dias atuais esse modelo ainda é frequente nos espaços escolares, porém é notável a necessidade de uma transformação dessa forma de ensino, que não corresponde mais às atuais expectativas. Sendo assim, como podemos inovar o trabalho musical na Educação Infantil?

Destacam-se, nessa discussão, autores como Brito (2003), Vigotski (2009), que contribuem para ampliarmos e repensarmos as possibilidades de refletir e trabalhar com a música no espaço escolar.

Repensando a Educação Infantil no Brasil, visando uma educação inovadora

Introduzida com o caráter assistencialista, as primeiras tentativas de organização de creches, estavam relacionadas a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Essas creches eram destinadas como um favor e de forma compensatória às crianças de baixa renda, com baixos recursos orçamentários, estruturas precárias e um total descaso com as crianças.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (PASCHOAL, 2009, p. 82).

Dessa forma, as creches foram implantadas por conta de uma preocupação de alguns setores da sociedade com alguns problemas que estavam acontecendo na época, como: alto índice de mortalidade infantil e desnutrição generalizada. De outro lado, surgiram os primeiros jardins de infância para a classe mais favorecida e que tinha um cunho pedagógico, porém implantados pelo modelo europeu tradicional.

Acompanhando o crescimento das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, a Educação Infantil vem ganhando uma maior repercussão e não deve ser mais vista como uma etapa sem importância, apenas assistencialista, de preparação para as etapas superiores e sim como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança. Atualmente, uma atenção maior é dada a essa Educação, tanto por parte da sociedade, como por parte do governo e alguns avanços muito importantes por parte da legislação foram obtidos, como o direito e dever do estado para crianças de 0 a 6 anos de idade, garantido pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que fixou normas e diretrizes, tornando oficialmente a Educação Infantil em seu art. 29, a primeira etapa da educação básica, definindo a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em todos seus aspectos, físico, psicológico, além de complementar a participação da família e da sociedade.

Muito avançamos na busca de uma educação infantil que priorize a formação integral da criança, valorize a criança em suas singularidades e corresponda às necessidades de uma sociedade moderna, porém a concepção tradicional de educação ainda domina os dias atuais conservando em sua estrutura de funcionamento, a maior parte das características dessa educação, tais como autoritarismo, individualismo, imposição e transferência do conhecimento. Dessa forma, torna-se necessário repensar essa educação que não se preocupa em formar cidadãos críticos, autônomos e principalmente felizes.

Pensando numa proposta inovadora de educação, é importante pensar no significado que essa inovação abrange, inicialmente buscando o significado de inovar, o dicionário Silveira Bueno (2000), afirma que inovar significa: “renovar; introduzir medidas novas;

reformular; modernizar; atualizar.” Porém, essa inovação quando relacionada à educação não daria conta de atender as atuais demandas da sociedade, que não necessita apenas de uma atualização, modernização, mas sim uma transformação e uma ruptura com essa educação, que apesar dos avanços ainda está marcada em grande parte por um modelo tradicional e autoritário. Uma educação capaz de reverter o atual cenário brasileiro: extremamente competitivo e consumista e atender as atuais demandas de transformação da sociedade, visando a humanização e cooperação e formando pessoas críticas e criadoras do seu próprio processo educativo.

O comentário a seguir é um exemplo de como o modelo tradicional molda a cabeça dos estudantes.

Para mim, um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo (FREIRE; SHOR, 2011, p.28).

Se começarmos desde cedo, com uma proposta inovadora, que incentive à autonomia, possibilite o desenvolvimento da criatividade e que enxergue cada criança como um ser único, provavelmente essas crianças crescerão com outra postura não só diante da educação, mas da vida.

Como a música vem sendo tratada e como podemos inovar o trabalho musical na Educação Infantil?

Assim como na Educação Infantil em geral é predominante o modelo tradicional, no campo da música, o trabalho realizado não é muito diferente.

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e formação infantis (BRITO, 2003, p. 51).

Um trabalho musical realizado dessa forma, incentivando a criança somente a reproduzir o que já está pronto, é bastante limitado e nada ou pouco acrescenta à criança em seus processos criativos. Esses processos de criação manifestam-se nas crianças desde muito cedo. Um exemplo disso são as brincadeiras no desenvolvimento infantil. As crianças estão sempre criando suas brincadeiras, com base nas experiências anteriores. Quando uma criança brinca de fazer comidinha e fala que está fazendo um arroz, ela está reproduzindo algo que viu anteriormente, não exatamente da mesma forma que aconteceu, mas reelaborando o que ela viu ou vivenciou com suas impressões e imaginação. Nesse sentido Vigotski (2009, p.17) afirma que “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” Com isso, o autor aborda que não é preciso ser um gênio para criar algo interessante como muitos pensam. A criação é algo inerente a todo ser humano.

Para inovarmos a música na Educação Infantil, precisamos repensar no papel da música em nossa sociedade e conseqüentemente na importância dos sons, do silêncio e da música desde a infância e até mesmo antes do nascimento, pois a relação entre a criança e a música se manifesta quando o bebê ainda está dentro da barriga da mãe. Nesse sentido Soares (2008) citando Klaus (1989), comenta:

Aproximadamente pelo sexto mês de gestação, a audição do bebê alcança sua maturidade, sendo comparável à audição de um adulto. Assim, a percepção dos sons externos se torna maior, intensificando seu universo sonoro. A relação do bebê com o mundo, nesse momento, é como ouvinte em potencial (SOARES, 1989, p.80).

O seguinte comentário de Brito (2001), citando Koellreutter (1998) nos traz uma importante reflexão de como de como devemos caminhar para repensar a educação musical nas sociedades modernas: “As nossas escolas oferecem aos seus alunos também cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais.” (BRITO, 2001, p. 41) É nessa mesma direção, que devemos avançar, quando pensarmos que o objetivo de trabalhar a música no espaço escolar não deve ser formar músicos profissionais, de realizar atividades musicais apenas com músicas prontas, mas proporcionar vivências em que as crianças possam entrar em contato com a música nas diversas formas possíveis, sempre valorizando o processo ao invés de resultados.

Conclusão

Ainda há muito o que se pensar em termos de inovação para o campo da educação musical. É preciso parcerias entre vários campos do saber e diversos profissionais. É necessário abrir o campo para o diálogo e para o encontro entre formas de pensar, terreno em que pode brotar novas formas de conhecer e conceber educação musical. Espera-se que esse trabalho, em sua reflexão e, posteriormente com sua parte empírica, possa ser um passo nessa direção.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo. Ed: Peirópolis, 2003.

_____. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo, Ed: Peirópolis, 2001.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. Ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 27 ago. 2012.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, 79-88, set. 2008.

VIGOTSKI, LEV S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

Abordagens do Gosto Musical

Wagner de Lima Alonso
Universidade do Estado do Pará - wagneralonso74@gmail.com

Resumo: O texto aqui apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla, e representa um resumo do referencial teórico utilizado nessa pesquisa, que teve ainda como objetivos: reconhecer indicativos de como a diversidade de gostos musicais deve ser conduzida em âmbito escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica; e investigar quais as bases teóricas, que fundamentam a análise da formação do gosto musical, reconhecem os alunos de primeiro e último do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará, no ano de 2011. Para subsidiar as duas etapas supramencionadas, e que não serão abordadas nesse artigo, tornou-se necessário discorrer sobre as bases teóricas, discutidas na academia, que devem proporcionar ao professor de música, principalmente por sua condição de especialista, o fundamento necessário para abordar o gosto musical para além das opiniões do senso comum. Este artigo apresenta algumas dessas bases teóricas, procedentes do campo da Filosofia e das Ciências Humanas, reportando-se a categorias como: condição social; função ideológica; e critério de juízo estético, realizando ainda uma breve comparação entre as mesmas e associando-as brevemente ao trabalho do professor de música.

Palavras-chave: Gosto musical, Estética, Cultura de classes.

Introdução

O objeto de estudo deste trabalho, a saber, a apresentação de algumas das bases teóricas que fundamentam a discussão sobre o gosto musical, foi definido a partir da preocupação com o fato de que, em geral, quando se realiza uma discussão sobre o gosto em música, a ausência de diretrizes para o debate torna-o, em geral, aleatório e, por conseguinte, desinteressante, o que não é desejável para o professor de música no exercício da docência.

Antes de entrar no assunto, entretanto, convém atentar para que, não obstante ser este um trabalho sobre música, durante o texto surgirão citações com exemplos de outras expressões artísticas, mas isso não causará nenhum prejuízo para a exposição dos conceitos, já que o gosto artístico para as diferentes expressões artísticas existe no indivíduo pelos mesmos motivos. O próprio MEC, ao incluir suas recomendações para a construção de currículos em educação musical na escola básica, na parte dos PCNs pertinente às “Artes”, autoriza, como possível, este intercâmbio entre os termos “gosto artístico” e “gosto musical”.

Quanto à metodologia, como este artigo se restringirá à apresentação do referencial teórico de uma pesquisa, cabe ressaltar apenas o recurso da pesquisa bibliográfica, que possibilitou as informações utilizadas na apresentação das teses sobre a formação do gosto musical doravante apresentadas.

Teorias sobre o Gosto Artístico

Que circunstâncias concorrem para a formação do gosto artístico individual? Muitos teóricos já tentaram equacionar uma resposta para essa indagação. Cunha (2003), ao considerar não só a complexidade das discussões que caracterizam o assunto, mas também a importância de realizá-la, comenta sobre o gosto:

Como, no entanto, a sensibilidade e as reações emotivas que lhe são derivadas variam continuamente e se expressam, não poucas vezes, de modo irracional, tornou-se comum dizer que “gosto não se discute”. Na verdade, com tal atitude renuncia-se ao **exercício da razão**, pois que se abandonam, entre outras possibilidades de crítica: 1) a necessidade de comparações ou analogias; 2) o exame de diferenças ou distinções; 3) a formulação de critérios ou princípios; 4) a observação dos níveis de qualidade ou de elaboração formal; 5) a importância histórica ou o grau de influência exercida pelas obras de arte (CUNHA, 2003, p. 310, grifo nosso).

O homem interage com a música em diversos contextos, seja de uma maneira em que tem a própria fruição da música como finalidade, ou da maneira em que a utiliza como meio para atingir finalidades que não se esgotem nela própria. É exatamente isso que nos diz Merriam (1980):

Quando falamos dos usos da música estamos nos referindo às maneiras pelas quais a música é empregada na sociedade humana, à prática habitual ou o exercício costumeiro da música tanto quanto uma coisa em si quanto em conjunção com outras atividades (MERRIAM, 1980, p. 210).

Na sequência deste texto, Merriam (1980) enumera diversas outras funções para a música na sociedade, dentre as quais: a comunicação, a reação física, a imposição de conformidade às normas sociais, a validação das instituições sociais e dos rituais, a integração da sociedade e a fruição do prazer estético.

Não é necessário desenvolver a descrição do autor para cada uma delas neste trabalho, mas convém observar que, com exceção da função de “prazer” estético, para todas as outras ele refere uma utilidade implícita: comunicar, reagir fisicamente (dançar), integrar socialmente, exercer a religiosidade, etc.

Essas funções serão importantes para que, mais tarde, possamos relacioná-las às teorias da formação do gosto apresentadas, pois, algumas dessas teorias parecem ser mais adequadas para análises de funções específicas. Tentar desvirtuá-las de sua vocação pode incorrer em distorções na compreensão da relação homem/música.

Para avançar no assunto, será adequado verificar alguns modos do homem interagir com a música e buscar compreender de que maneira isto está associado ao seu gosto musical.

O Gosto como condição social

Além de questionar a validade do valor artístico atribuído a algumas obras e artistas, principalmente pela abordagem da filosofia, o interesse fundamental dos teóricos que utilizam as ciências sociais como instrumento de análise das obras de arte é verificar de que maneira a sociedade se organiza na produção da cultura, e de como a condição social do indivíduo define o seu gosto. Uma das afirmativas que corroboram com essa interpretação é a de que:

Museus, galerias de arte, teatros e salas de concerto são instituições que [...] pensam *em nosso lugar* – produzindo os critérios de distinção entre aquilo que é arte e aquilo que o não é. Neste sentido, os cânones artísticos são o produto da actividade classificatória das instituições artísticas actuantes num dado contexto social e a formação do gosto, isto é, da estrutura de legitimação dos cânones artísticos e estéticos, é de natureza institucional (TOTA, 2000, p. 51-52, grifo da autora).

O gosto aqui é interpretado como uma consequência de ações institucionais que definem os cânones artísticos, atuando para “[...] estabelecer uma divisão, elaborá-la e atribuir-lhe valor [...]” (TOTA, 2000, p. 54), sendo que “[...] o sistema de valores que define a posição do produto não consta apenas de valores estéticos, mas compreende também valores sociais, políticos e religiosos” (TOTA, 2000, p. 53).

Outra interpretação social afirma:

Discussões estéticas sobre arte literária, pictórica, musical, etc. não exigem do espectador um saber científico propriamente. Antes disso, é bom lembrar que **o gosto obedece a uma lógica implícita na sociedade de classes**: a lógica da estratificação social. **Cada classe possui seu universo próprio de valores**. E o gosto estético é um deles. [...] por mais que o esteta, o crítico, o estudioso tentem justificar a qualidade universal da obra, é provável que esbarrem numa questão muito séria: a cultura de classe (CALDAS, 2009, p. 159-160, grifos nosso).

Como se observa, em ambos os discursos, há a presença da ideia de relação de poder na definição do gosto, evidenciado, naquele, pela referência à autoridade institucional na definição dos cânones, e neste, pela referência às tensões sociais oriundas das diferenças de classes.

O Gosto como função ideológica

A compreensão do gosto como função ideológica é orientada, principalmente, por conclusões presentes nos textos produzidos pelos estudiosos do *Institut für Sozialforschung* de Frankfurt, a “Escola de Frankfurt”.

Se examinarmos a conclusão de que o gosto pode ser caracterizado a partir de uma estratificação social, ou cultural, tal como se configura na abordagem de Caldas (2009), à luz de suas teses, veremos que esta conclusão está longe de encerrar o assunto.

Uma das questões levantadas pelos *teóricos da indústria cultural* – expressão pela qual são também conhecidos - que confronta essa interpretação é a de que os produtos culturais, como objetos de consumo disseminados pelos meios de comunicação de massa, atingem uma quantidade de indivíduos que extrapola as estratificações, fazendo deles uma massa consumidora.

É importante o fato de que **a massa seja constituída por indivíduos pertencentes à mais ampla variedade de grupos e culturas locais**. Isto significa que o objeto de interesse capaz de receber a atenção dos componentes da massa é algo situado fora do âmbito dessas culturas e grupos. Por outro lado, **este objeto de interesse não é definido ou explicado em termos do universo mental ou das esferas desses grupos particulares**. O objeto de interesse da massa é aquele em condições de atrair a atenção de pessoas para além de suas culturas locais e de suas esferas de vida, **deslocando sua atenção para um universo mental mais amplo**, e abrangendo determinados campos que não estão definidos por regras, regulamentos ou expectativas. (BLUMER, 1977, p. 178, grifos nossos).

A atenção desses estudiosos se voltou para explicar as consequências da produção e difusão em massa dos produtos culturais (indústria cultural) na sociedade sob a lógica capitalista. Mas ao invés de atribuir aos meios de comunicação a responsabilidade por formar o gosto artístico, esses teóricos procuraram responder o porquê desse fato, e identificaram nesses meios muito mais a intenção de impedir os indivíduos de formar um gosto particular através de sua função ideológica. Dito de outro modo, a ideologia² seria o instrumento cultural que serviria a essa empreitada.

A comunicação de massa, nesse enfoque, alinha-se à indústria cultural, norteadas e modificadas por demandas econômicas, e com a mesma função ideológica. Algumas de suas

² O termo **Ideologia** aqui deve ser compreendido sob o sentido marxista, “[...] como forma de auto-representação simulada, alienada e absolutamente negativa para a tarefa de libertação material e espiritual do homem, para a criação (talvez utópica) de um mundo essencialmente humano (sem as coações do trabalho, do dinheiro, da propriedade privada dos meios de produção, das classes e do Estado) [...]”. (CUNHA, 2003, p. 337).

características seriam: ubiquidade, indução ao conformismo, **padronização do gosto estético**, e utilização para exploração psicológica e controle organizado (MERTON; LAZARSELD, 2005).

Esse raciocínio, bem como os argumentos apresentados anteriormente, quando discutido o gosto como condição social, em nada se aproximam da discussão realizada no campo da filosofia, que trata do assunto sob pressupostos completamente diferentes, como se observará a seguir.

O Gosto como critério de juízo estético

À revelia da condição social do fruidor, da atuação das instituições que operam no âmbito da arte, do comércio ou dos meios em que a arte circula, aqui o interesse recai sobre a interação entre fruidor e objeto artístico e sobre a atribuição de juízo estético ao objeto.

Inicialmente é importante estabelecer o sentido do termo “gosto” para esse campo de conhecimento:

Critério ou cânon para **julgar os objetos do sentimento**. Visto que só a partir do séc. XVIII o sentimento começou a ser reconhecido como faculdade autônoma, distinta da faculdade teórica e da prática, a noção de gosto foi se determinando, no mesmo período, em correlação com a **noção do critério ao qual essa faculdade, em suas valorações, está adequada** ou deve adequar-se. A faculdade do sentimento logo recebeu como atribuição a atividade estética: assim, **entende-se por gosto sobretudo o critério do juízo estético**, e foi com esse sentido que essa palavra se incorporou no uso corrente (ABBAGNANO, 2007, p. 486, grifos nossos).

Outro conceito importante a determinar desde já, é o que se compreende por objeto artístico. Mais uma tarefa difícil. Ela será realizada aqui com base nos conceitos de Benedetto Croce (1997), que propõe identificar nas obras artísticas, em separado, o elemento exclusivamente artístico, abstraindo outros elementos que, nestas obras, seriam comuns a ações humanas oriundas de outras áreas e que se encontram inevitavelmente também presentes nelas, mas com as quais o elemento artístico não deve ser confundido. Para alcançar seu objetivo, Croce usa a estratégia de separar na obra o que nela não é artístico.

[...] se ela [a Arte] é intuição, e se **intuição vale por teoria no sentido originário de contemplação**, a arte **não pode ser um ato utilitário**; e, como um ato utilitário visa sempre a alcançar um prazer e portanto a afastar uma dor, a arte, considerada em sua própria natureza, não tem **nada a ver com o útil**, nem com o prazer, nem com a dor, enquanto tais. [...] nossos **interesses práticos**, com os prazeres e dores correlatos, se misturam e

confundem por vezes com ele, perturbam-no, mas não se fundem nunca com nosso **interesse estético** (CROCE, 1997, p. 36-37, grifos nossos).

Como se pode verificar, em sua explicação sobre o que a arte não é, das quais a citação acima é um exemplo, Croce (1997) isola nos objetos artísticos aqueles aspectos de utilidade prática, que, apesar de existirem no objeto de arte, não o configuram como tal. Isso quer dizer que no objeto artístico também há aspectos associáveis aos interesses práticos, mas quando a atenção tem por foco esses interesses, ele deixa de ser percebido em sua dimensão artística. O texto ainda introduz uma categoria importante para a compreensão do conceito de gosto concebido pela filosofia: a **intuição**.

A intuição, palavra sinônima, segundo o autor, de contemplação (fruição), pode ser definida como uma “relação direta (sem intermediários) com um objeto qualquer; por isso, implica a presença efetiva do objeto [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 581). O parêntese de Abbagnano “(sem intermediários)”, indica que a intuição deve ser exercida na apreensão das características do objeto pelos sentidos, sendo uma ação explicitamente particular.

Para alguns autores, há uma diferença entre a intuição comum e a estética que vale à pena conhecer antes de dar prosseguimento aos argumentos da abordagem filosófica da arte.

A intuição comum informa, instrui, orienta e, ao fazê-lo, sempre aponta para outras coisas que não ela mesma [...]. Porém, no instante em que um ato de intuição refreia a si mesmo e **deixa de informar ou apontar para outra coisa, ele se transforma de uma intuição comum em uma intuição estética**. [...] A intuição que transmite a cor do céu passa a ser uma intuição estética tão logo deixa de informar como está o tempo e se transforma simplesmente numa experiência de cor (GREENBERG, 2002, p. 38, grifos nossos).

Observa-se aqui o mesmo raciocínio de Croce (1997): a recepção intuitiva de um objeto – o ato de intuir, ou a intuição - é, para Greenberg (2002), o *modus operandi* da experiência estética, e sendo assim, é correto concluir-se que, objetos construídos nessa perspectiva de serem tão somente contemplados, prescindindo, portanto, de qualquer utilidade fora deles próprios, são objetos de arte.

Um dos problemas na compreensão da perspectiva filosófica talvez seja a dificuldade que realizar uma experiência (estética) nesses termos represente para a maioria das pessoas. Ainda que tenhamos os sentidos que nos tornem aptos para exercê-la, a experiência estética é difícil de ser praticada num mundo extremamente *prático* como o nosso, em que pode até ser desencorajada, ou associada à noção de apatia.

Como demonstrado, há uma distância conceitual significativa entre as abordagens apresentadas, o que leva a conclusões muitas vezes díspares sobre o gosto artístico. Ainda assim, submetê-las à comparação pode ser proveitoso, inclusive para elucidar equívocos decorrentes de uma discussão sobre o gosto desorientada, que misture todas as concepções, invalidando as conclusões.

Considerações finais

As teses apresentadas sobre a formação do gosto artístico individual e as funções sociais da música elaboradas por Merriam (1980) estão, sem dúvida, relacionadas. Quando as comparamos, percebemos que o conceito de não utilidade da arte de Croce (1997) funciona como um divisor.

A abordagem da filosofia se aproxima da função de “prazer” estético de Merriam (1980), onde a relação do homem com a música é de contemplação e juízo estético. Sob a perspectiva da filosofia, os conhecimentos da teoria musical e dos princípios da estética possibilitam que os juízos estéticos sejam construídos objetivamente, o que não pode ser alcançado por outros caminhos.

Por sua vez, dançar, cantar em um culto religioso ou pelo prazer emotivo que uma canção possa causar (lembranças, saudades, etc.), recorrer à música para protestar politicamente, para criar ambiente agradável em reuniões sociais, etc., podem ser atos exercidos sem os conhecimentos citados. Além disso, constituem relações de utilidade, e podem ser claramente associadas às outras funções enumeradas por Merriam (1980). Nos contextos destas outras funções, o gosto é compreendido como subjetivo, já que as escolhas individuais residem no próprio indivíduo, ou em algo que lhe possa ser útil.

Pode-se afirmar que o gosto exercido de maneira subjetiva é adquirido nas experiências humanas ao longo da vida, e obedece aos conceitos da dinâmica cultural antropológica, inclusive dentro da escola. Mas o juízo estético e o gosto objetivo decorrente disso – também da esfera dessa mesma dinâmica – só podem ser alcançados quando a escola oferece a aprendizagem dos códigos específicos da expressão musical, e da compreensão de sua utilização na construção de objetos artísticos dentro de perspectivas históricas.

Por esse motivo, o professor de música deve estar preparado para atuar a partir do conhecimento destas diversas abordagens, o que aliás os PCNs oferecidos pelo MEC corroboram, ao afirmar que diversas formas de leitura das obras são consideradas desejáveis, a saber: “o conhecimento da arte [que] abre perspectivas para que o aluno tenha uma

compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente [...]” (BRASIL, 1997, p. 20), mas também “uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas [...]” (BRASIL, 1997, p. 19).

Se cumprir tais recomendações o professor possibilitará ao aluno a formação de um gosto musical diverso, sustentado por diferentes formas de interação com a música.

Estas recomendações ainda parecerão mais urgentes e necessárias se levarmos em conta uma pesquisa recentemente realizada por Seren (2011), que ao investigar o gosto musical de alunos do ensino médio em escolas de brasileiras das redes pública e privada, constatou que “[...] a educação escolar, [...] não se mostrou como um critério definidor ou formador dos gostos musicais [...]” (SEREN, 2011, p. 137). Suas conclusões apontam que

O fator econômico [...] não é traduzido em diferenças qualitativas do gosto musical [...].

A televisão permanece como o grande meio conformador do gosto musical por meios de programas tradicionais ou de canais exclusivos [...].

O repertório é, ao mesmo tempo, eclético e limitado, pois varia em diferentes gêneros musicais mas se mantém nos parâmetros impostos pelos meios de difusão de massa [...] (SEREN, 2011, p.12).

Seren (2011) ainda conclui:

A questão que hora se apresenta é que a ausência da intenção da arte na seleção das músicas e estilos escutados se apresenta tanto na escolha dos jovens da rede pública quanto da privada. O imediato e a efemeridade, são marcas registradas dos estilos musicais mais escutados entre todos os jovens perquiridos (SEREN, 2011, 138-139).

Os resultados obtidos por Seren (2011), insista-se, ajudam a perceber o quão atento a todas essas nuances presentes em discussões sobre o gosto musical deve estar o professor de música. De suas conclusões é possível inferir o predomínio do gosto musical exercido como função ideológica, e a ineficácia do sistema de ensino em proporcionar diversidade nas relações que cada indivíduo pode realizar com a música.

Compreender as diferenças ou semelhanças dos gostos dos alunos, bem como suas preferências foram constituídas é fundamental para a modificação do quadro diagnosticado, não no sentido de hierarquizar as relações do homem com a música, mas a de equilibrá-las.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BLUMER, Herbert. A massa, o público e a opinião pública. In: Cohn, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALDAS, Waldenyr. **Utopia do gosto**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- CROCE, Benedetto. **Breviário de estética**. São Paulo: Ática, 1997.
- CUNHA, Newton. **Dicionário SESC: a linguagem da cultura**. São Paulo: Perspectiva: SESC São Paulo, 2003.
- GREENBERG, Clement. **Estética doméstica**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1980.
- MERTON, Robert K.; LAZARSELD, Paul F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 109-131.
- SEREN, Lucas. **Gosto, música e juventude**. São Paulo: Annablume, 2011.
- TOTA, Anna Lisa. **A sociologia da arte: do museu tradicional à arte multimídia**. Lisboa: Estampa, 2000.

E-portfolio no mestrado do ensino da educação musical: instrumento favorecedor da reflexão

Susana Margarida Oliveira Gonçalves

*Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha -
susana_goncalves_@sapo.pt*

Lourdes Montero

*Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha -
lourdes.montero@usc.es*

Estela Pinto Ribeiro Lamas

*Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha -
estela.lamas@mac.com*

Resumo: Este artigo visa compreender os impactos da reflexão sobre o desempenho profissional dos professores e dar a conhecer os resultados de um estudo de caso realizado sobre os E-Portfolios dos estudantes – professores em formação, no Mestrado do Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo – no contexto específico em que se encontra – o de formação inicial. O trabalho de investigação está inscrito num paradigma qualitativo, mais concretamente um estudo de caso múltiplo. O trabalho de investigação foca a investigação no “caso” (*E-Portfolio*), com marcos temporais (anos letivos 2010-2011 e 2011-2012) e espaciais (Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo) bem definidos.

Palavras-chave: *E-Portfolio*, Formação de Professores, Reflexão

Importância do ser reflexivo

A complexidade da realidade exige que a formação de professores valorize a reflexividade do profissional, de forma a torná-lo capaz de enfrentar a imprevisibilidade e a singularidade, isto é, ser capaz de ajustar as suas ações à situação e de enfrentar as mutações constantes como algo natural e favorável a um jogo de aferições sucessivas.

DEWEY (1916) é um dos mais importantes pensadores do início do século XX ao nível da reflexão. Este autor afirma que a reflexão é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, pois através do questionamento sistemático possibilita-se a ação consciente e justificada, permitindo adaptar estratégias de ensino adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, quebrando os atos, que provêm muitas vezes de tradições profissionais.

Desde a proposta de DEWEY até aos nossos dias, vários modelos de reflexão foram surgindo com aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Referimo-nos aos modelos

criados por SCHÖN (2000) e por VASALOS E KORTHAGEN (2005). Passamos a referir os contributos de cada um dos pensadores convocados.

SCHÖN (1995; 2000), como pensador do século XX, seguidor de DEWEY, apresenta a triplicação da reflexão:

1. Reflexão antes da ação que se refere à planificação, ao pensar no como agir e assume a função de reflexão prospetiva. É uma atitude de mudança, através do pensamento sobre as ações a implementar, num sentido de melhorar a situação passada;

2. Reflexão durante a ação que é um processo interpessoal e de questionamento sobre as hipóteses levantadas na fase pré-ativa;

3. Reflexão após a ação que consiste na reflexão sobre os processos de reflexão na ação e a verificação do sucesso ou insucesso das hipóteses levantadas. Assume a função de reflexão retrospectiva, pois existe um questionamento sobre a ação passada.

Este modelo serviu de base para VASALOS E KORTHAGEN (2005), que o perspectivaram com uma dimensão prática ao nível da formação de professores. É um modelo de reflexão estruturado que aponta para o desenvolvimento profissional e que procura ajudar o profissional a compreender o porquê das discrepâncias entre a situação ideal (construída pelo profissional) e a situação real (desempenho profissional em situação de contexto de sala de aula). Denomina-se este processo, por modelo ALACT, que é aplicado pelo professor, mediante o auxílio de um supervisor e cujos conteúdos de reflexão são determinados segundo o *Onion Model*. Vejam-se as figura 1 e figura 2.

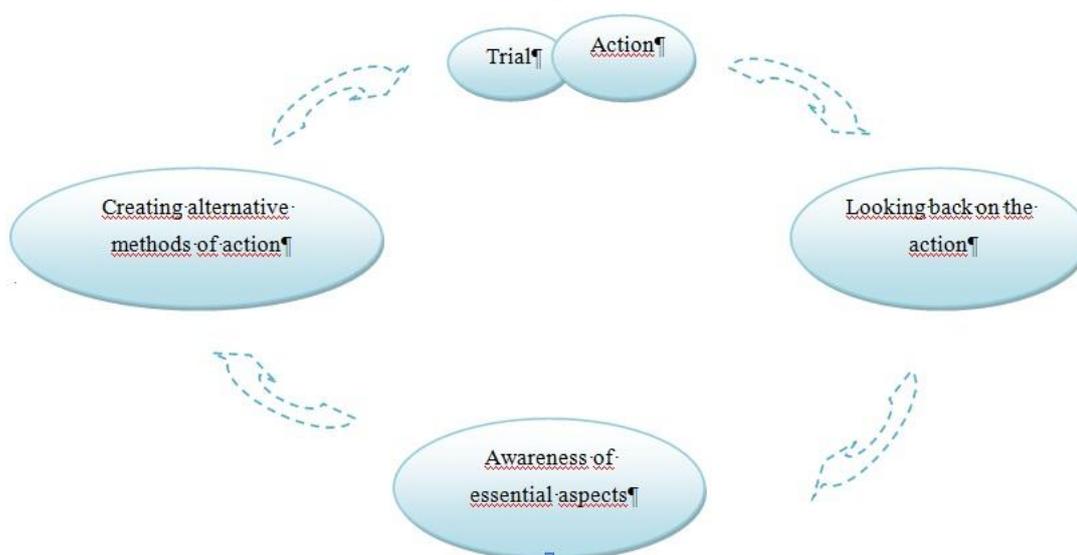


FIGURA 1 - Descrição do processo de reflexão do modelo ALACT (Adaptado de Vasalos e Korthagen, 2005).

As fases de reflexão incidem sobre vários conteúdos de reflexão (identidade, crenças, competências, comportamento e ambiente) propostos pelo *Onion Model* fundamentais ao desenvolvimento profissional que se realiza em espiral. Não estabelecem uma hierárquica entre os níveis/conteúdos de reflexão, mas afirmam a interação e a importância de todos os níveis, pois influenciam-se mutuamente – complexidade da realidade.

Apesar de não existir uma hierarquização, afirmamos que a construção da situação ideal se concretiza pela filosofia de missão e pela identidade do profissional, constituindo-se por conseguinte, como o centro do *Onion Model*. Digamos que constituem o ponto de partida do desenvolvimento profissional. Assumimos, assim, que a profissionalidade é constituída não só por competências (conteúdos cognitivos), mas também por aspetos de personalidade (conteúdos emocionais) do docente. A figura 2 evidencia os níveis de reflexão propostos por VASALOS E KORTHAGEN (2005).

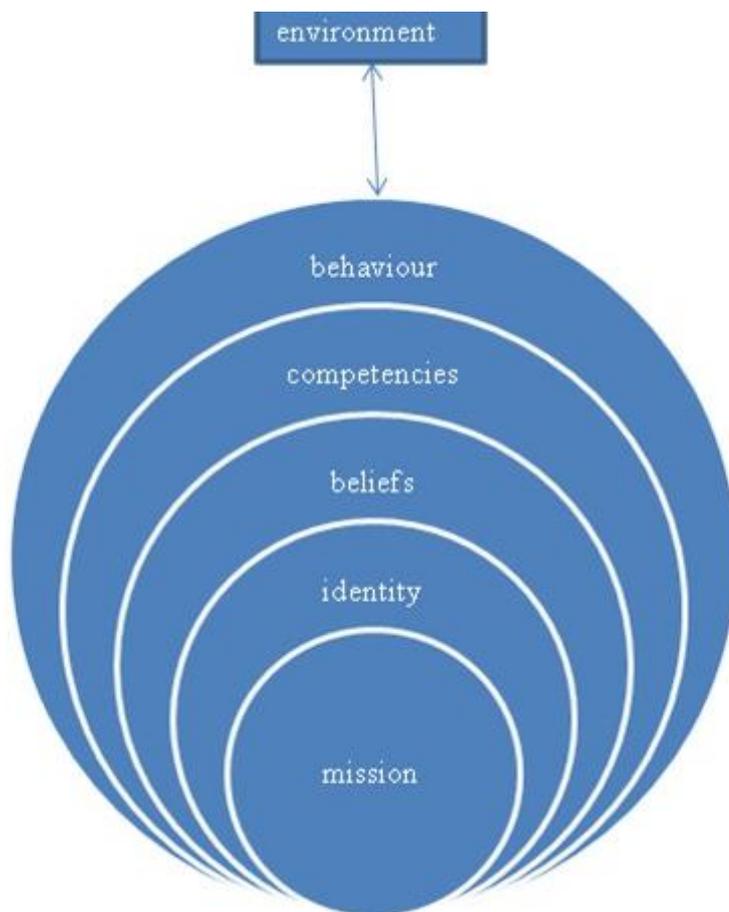


FIGURA 2 - - Diferentes níveis de reflexão - *Onion Model* (Adaptado de Vasalos e Korthagen, 2005).

A Aprendizagem ao Longo da Vida sustenta-se na educação como um todo. Entende-se a educação como um todo, aquela que abarca o desenvolvimento interativo das dimensões intelectual (conteúdos cognitivos), interpessoal (conteúdos emocionais) e pessoal (conteúdos

emocionais). As três dimensões atrás mencionadas remetem para o desenvolvimento dos quatro pilares da educação (DELORS, 2003). A figura 3 evidencia a interação entre os quatro pilares da educação.

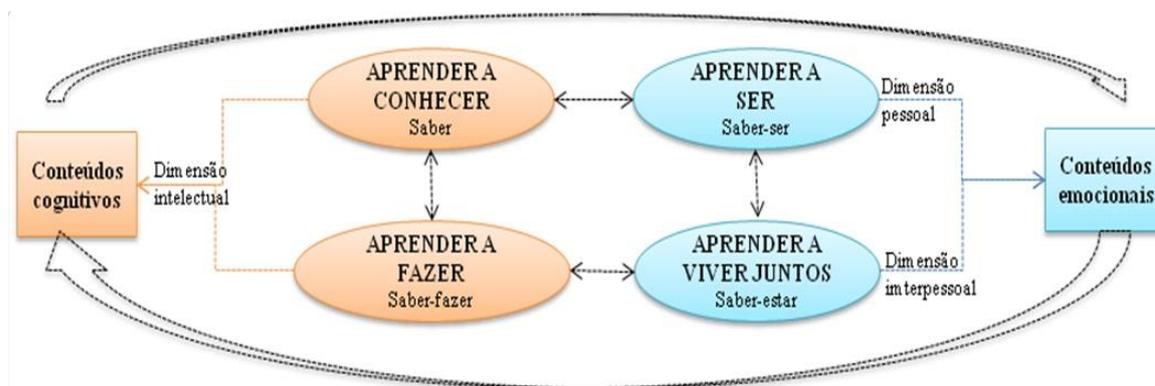


FIGURA 3 - Os quatro pilares da educação potenciadores da Aprendizagem ao Longo da Vida (Adaptado de Delors, 2003).

Partindo dos modelos de reflexão (SCHÖN; 2000; VASALOS e KORTHAGEN, 2005) e dos contributos de grandes pensadores (DEWEY) ao nível da reflexão, estabelece-se que o indivíduo percorre o ciclo de reflexão pensando no presente (reflexão na ação), no passado (reflexão retrospectiva) e no futuro (reflexão prospetiva). Portanto, o indivíduo é induzido a percorrer o ciclo da reflexão pela vivência de uma situação problema. No presente, o indivíduo é levado a olhar para a ação passada e a tomar consciência dos aspetos problemáticos. Partindo da reflexão retrospectiva, o indivíduo cria novos métodos alternativos de abordagem da realidade. A nova abordagem da realidade corresponde à primeira fase do processo de reflexão, criando-se uma espiral de reflexão. É de salientar, que em todos os momentos de reflexão, o professor reflete sobre as competências técnicas inerentes à docência, mas também sobre aspetos da sua personalidade, cujos conteúdos estão evidenciados no Onion Model, de Vasalos e Korthagen (2005).

Portanto, o indivíduo reflete sobre a ação numa perspectiva (retro)(pro)spetiva em espiral. A reflexão (retro)(pro)spetiva desenvolve a capacidade do indivíduo de gerir o seu desempenho profissional e de aprender a conhecer-se, estando por conseguinte preparado para a autorregulação.

***E-Portfolio* como instrumento para a reflexão do desempenho profissional**

O *E-Portfolio* impõe-se como ferramenta atual e pertinente na formação de professores. A sua atualidade e pertinência ocorre pela sua crescente utilização nas Instituições de Ensino Superior instigadas pelas conclusões de trabalhos de investigação, que

o apontam como instrumento de formação potenciador e favorecedor do desenvolvimento das competências propícias ao desenvolvimento profissional ao longo da vida. O desenvolvimento das competências propícias à Aprendizagem ao Longo da Vida é possível graças a uma avaliação para a aprendizagem e ao desenvolvimento da competência digital.

O *E-Portfolio* é um instrumento potenciador da reflexão, na medida em que o processo de seleção e de organização do trabalho realizado ao longo do processo de ensino e aprendizagem ativa a autoavaliação. Como refere BOAS (2006) “O portefólio é um processo pelo qual eles próprios seleccionam as suas melhores produções, o que torna essa habilidade fundamental” (BOAS, 2006, p. 6). Pela recolha de evidências, pela sua seleção, pela reflexão sobre as mesmas, pretende-se que o estudante professor em formação construa a consciência do seu ser profissional/pessoal. O processo de seleção dos trabalhos a incluir no *E-Portfolio* “[...] é feita por meio de autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas” (BOAS, 2006, p. 35).

A reflexão que ocorre faz emergir o pessoal e o profissional. O pessoal e o profissional confundem-se. Separar a dimensão do saber-ser e estar (conteúdos emocionais), da dimensão do saber e saber-fazer (conteúdos cognitivos) não é possível. Quer a arte, quer o processo de ensino e aprendizagem, envolvem:

- Atividade cognitiva, que diz respeito ao saber e ao saber-fazer;
- Atividade emocional, que consiste na capacidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimentos e de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros. Portanto, diz respeito ao saber-ser e ao saber-estar (NIAS, 2001; VAN MANEN, 1995; VASALOS e KORTHAGEN, 2005).

Estas duas dimensões são interativas e interdependentes. Sustentamos a nossa afirmação nas investigações realizadas pelo neurobiologista DAMÁSIO (1995, 1999, 2010), que divulga conclusões, a que as suas investigações o conduziram, relacionadas com este domínio. O autor alerta para o facto da emoção e da razão não serem dois sistemas independentes. Segundo o autor, as emoções estão na base da criação da racionalidade, orientando as tomadas de decisão. A figura 4 evidencia esta situação.

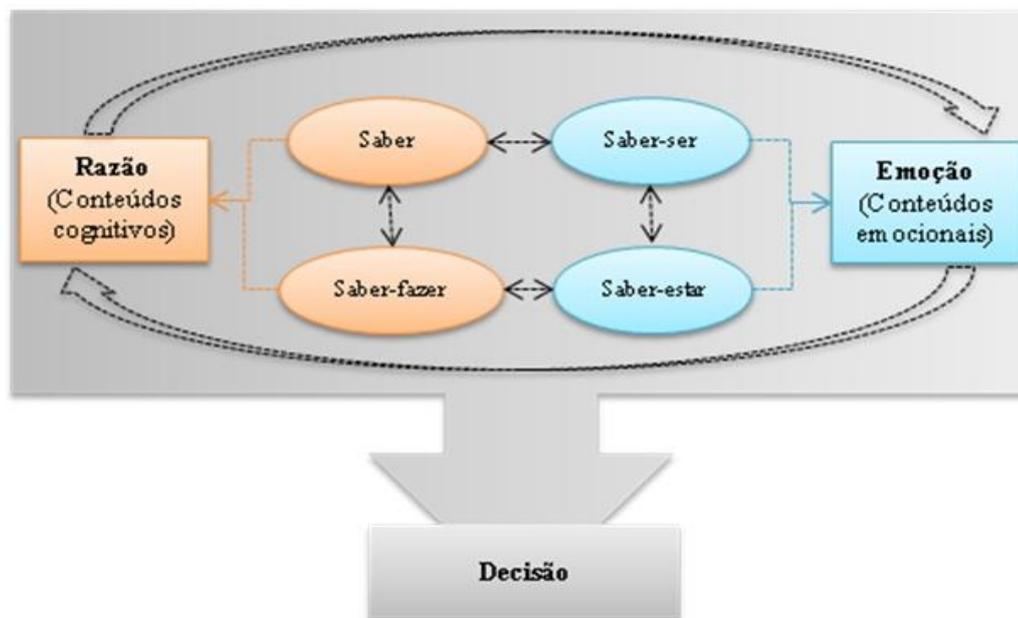


Figura 4 - Modo como tomamos decisões (DAMÁSIO, 1995, 1999, 2010).

Daí decorre que, o professor vai tomando consciência de si como um todo (saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser), criando condições à formação do profissional competente. A competência é para nós um “saber em uso” (PERRENOUD, 1999), observável, que resulta da interação entre as quatro dimensões do saber (DELORS, 2003). O modo de construção da competência encontra-se evidenciado na figura 5.

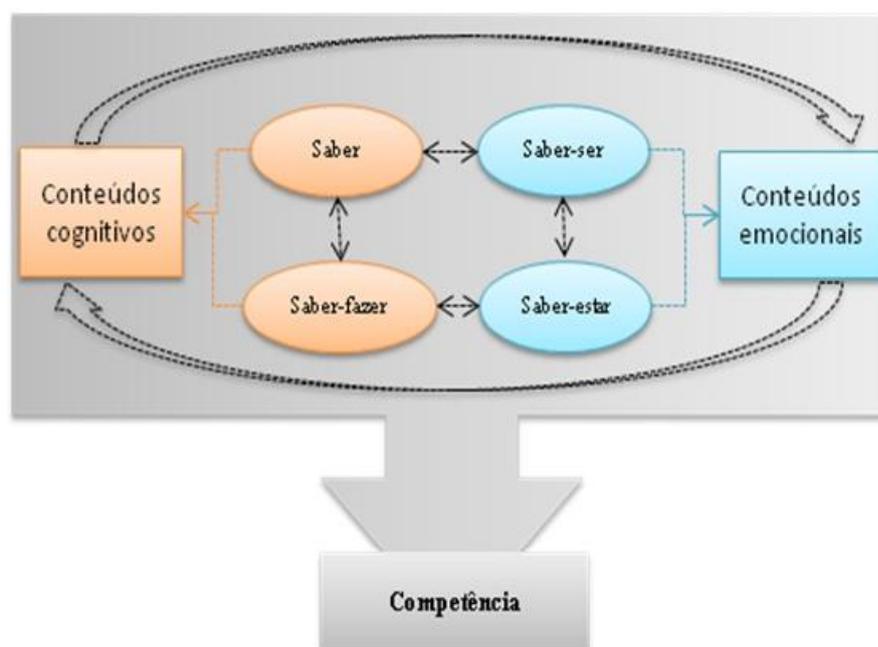


FIGURA 5 - Interação entre os quatro saberes definidos por Delors (2003) na construção da competência.

Está aqui patente a metacognição, porque ao conhecer-se como um todo, o professor toma consciência das condições necessárias à sua aprendizagem. Neste sentido, o *E-Portfolio* é um instrumento de apoio à formação de professores, que possibilita o desenvolvimento de indivíduos com diferentes formas de aprender e com perfis cognitivos diferentes.

O *E-Portfolio* ao potenciar o desenvolvimento das competências favorecedoras de uma Aprendizagem ao Longo da Vida está a favorecer a criatividade, porque, tal como referiu o Professor ALBERT SANGRÁ na Conferência Online de 2012 a criatividade é favorecida pelo domínio da arte que demora anos e que necessita de muita dedicação por parte do estudante que tem de estar motivado e ser capaz de aprender ao longo da vida, para que tenha as bases necessárias ao ato da criatividade.

Por conseguinte, defendemos o uso do *E-Portfolio* na formação de professores, nomeadamente ao nível da formação de professores de Educação Musical.

Estudo de caso

Com vista a dar um contributo, apresentamos os resultados de um estudo de caso realizado sobre os *E-Portfolia* dos estudantes – professores em formação, no Mestrado do Ensino de Educação Musical do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo - no contexto específico em que se encontra - o de formação inicial.

O trabalho de investigação está inscrito num paradigma qualitativo, mais concretamente um estudo de caso múltiplo, cuja técnica de recolha de dados foi o estudo do *E-Portfolio* guiado por uma grelha realizada antes de se proceder ao estudo.

O trabalho de investigação foca a investigação no “caso” (*E-Portfolio*), com marcos temporais (anos letivos 2010-2011 e 2011-2012) e espaciais (Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo) bem definidos.

O objetivo do estudo aos 15 *E-Portfolia* é analisar as evidências de reflexão (retro)(pro)spetiva e de reflexão na ação (presente);

Com vista a analisar as evidências de reflexão presentes nos *E-Portfolia* dos estudantes foi construída uma grelha para analisar os 15 *E-Portfolia*, com a dimensão “reflexão” analisada segundo os seguintes domínios: retrospectiva, na ação e prospetiva.

Discussão dos resultados

Face aos objetivos estabelecidos inicialmente foi realizada uma grelha para registo e posterior análise dos dados. Neste sentido, o estudo dos *E-Portfolios* realiza-se com base na dimensão reflexão.

O *E-Portfolio* constitui um espaço de reflexão (retro)(pro)spetiva e de reflexão na ação. O *E-Portfolio* constitui um espaço de reflexão retrospectiva, porque os estudantes pensam sobre a concretização das expectativas iniciais relativamente às Unidades Curriculares se concretizaram e quais as competências desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Veja-se, a título de exemplo, o que o estudante escreveu no *E-Portfolio*:

[...] alguns conteúdos passavam um pouco despercebidos, e agora passei a valorizá-los mais, [...] posso afirmar com clareza que retiro “bastante sumo” e considero que foi uma mais-valia para complementar a minha formação como profissional. (Raquel em http://www.wix.com/drumscinderela/111#!__tdc)

O *E-Portfolio* constitui um espaço de reflexão retrospectiva, porque os estudantes pensam sobre as competências desenvolvidas ao longo da realização de trabalhos individuais e em grupo no âmbito do mestrado:

Sobre este trabalho começo por salientar a assimilação feita pela minha parte relativamente à utilidade dada à avaliação diagnóstica e à consciência da complexidade que se gera em torno de toda a avaliação. [...] Teremos sempre na consciência que a subjectividade está e estará sempre presente neste processo, como foi referido no nosso trabalho. Quero, e para terminar, dar a devida importância à contribuição de todos os elementos do nosso grupo na estruturação deste trabalho, que sem dúvida nos tornou a todos maiores e mais íntegros. Também de salientar a importância obtida pela abrangência obtida com a observação de todas as apresentações dos trabalhos efectuados e apresentados nesta nossa última sessão. (Manel em <http://antoniotrombone.webnode.pt/portfolio/daeemeb/>)

O *E-Portfolio* constitui um espaço de reflexão retrospectiva. Os estudantes refletem sobre os motivos que podem ter impulsionado o seu percurso na educação:

O gosto pela docência começou bem cedo, era eu aluna da terceira classe, na escola primária. Nas férias gostava de brincar com os meus irmãos e os meus vizinhos às escolinhas. Era uma brincadeira que eu levava muito a sério. Com folhas que sobravam dos cadernos da escola, eu fazia pequenos cadernos para os “meus alunos” que ensinava numa sala que arrumávamos

para esse efeito. Foi nesta brincadeira de miúdos que primeiro senti o prazer de ensinar. (Marta em <http://anacoelhomusica.webnode.pt/news/assim-comecei-1/>)

O *E-Portfolio* constitui um espaço de reflexão na ação. Os estudantes refletem no presente sobre as dificuldades e os esforços realizados no processo de ensino e aprendizagem:

Esta reflexão pode ser considerada como um pequeno desabafo [...]. No primeiro contato que tive no moodle, [...], verifiquei que os colegas ainda não tinham iniciado a sua concretização. [...] deparei-me com alguns conceitos introduzidos pelos colegas, conceitos esses que eu já tinha em vista e estava a pesquisar [...] pelo que fiquei um pouco descontente com a situação no momento. Contudo, depois de refletir sobre a situação, decidi selecionar conceitos diferentes, de forma a diversificar e enriquecer o glossário. [...] (Raquel em http://www.wix.com/drumscinderela/111#!_tdc)

O *E-Portfolio* constitui um espaço de reflexão prospetiva, porque os estudantes pensam sobre as expectativas que têm relativamente às Unidades Curriculares:

[...], considero que esta disciplina me irá orientar em diversas perspetivas, [...] Considero esta disciplina muito pertinente para dar continuidade ao meu percurso como discente, e como docente para pôr em prática conhecimentos mais aprofundados e relacioná-los [...] (Raquel em http://www.wix.com/drumscinderela/111#_daem)

Conclusões e Prospecção

Podemos concluir a partir do estudo dos *E-Portfolia*, que o *E-Portfolio* parece conduzir à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes definem o *E-Portfolio* como instrumento direcionado para a dimensão profissional. Contudo, na prática utilizam-no para refletir, quer sobre a dimensão profissional/académica, quer sobre a dimensão pessoal. É de salientar que a dimensão pessoal está subjacente à dimensão profissional e académica. No entanto, consideramos importante estabelecer esta diferenciação, porque em determinados casos a dimensão pessoal prevalece como facto marcante.

No entanto, consideramos a necessidade de proceder à triangulação de dados através da aplicação de entrevistas a estudantes e professores formadores.

Referências

BOAS, Benigna. **Portefólio**, avaliação e trabalho pedagógico. Porto: Edições Asa (Coleção Práticas pedagógicas), 2006.

DAMÁSIO, António. **O erro de descartes**: emoção, razão e cérebro. Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 1995.

DAMÁSIO, António. **O sentimento de si**: o corpo, a emoção e neurobiologia da consciência. Portugal: Publicações Europa - America, Lda, 1999.

DAMÁSIO, António. **O livro da consciência**: a construção do cérebro consciente. Lisboa: Temas e debates, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 1916.

NIAS, Jennifer. Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In: TEIXEIRA, Manuela (Org.). **Ser professor no limiar do século XXI**. Porto: ISET, 2001. p. 143-183.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto: Porto Alegre: Artmed [trad. português], 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

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

VAN MANEN, Max. Teachers and teaching: theory and practice Volume 1, No. 1, 1995. Disponível em:

<http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2011.

VASALOS, Angelo; KORTHAGEN, Fred. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: **Teachers and Teaching**: theory and practice. Vol.11, No. 1, Taylor & Francis Group, 2005. p. 43-72.

Violão PARFOR: experimento e experiência

Marcio Lima de Aguiar

Universidade Federal do Amazonas - marcio_guitar9@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar o trabalho desenvolvido no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), no curso de Música na cidade Parintins para a turma da disciplina Violão I. Neste trabalho procuramos desenvolver uma metodologia de ensino que pudesse atender a necessidade de formar professores do curso de música que ainda não dominavam esta área. Para isso optamos por uma abordagem que tinha como objetivo inicial desenvolver a musicalidade tendo o violão como ferramenta de estudo e expressão. Isso se justifica pelo fato de não buscarmos a formação de concertistas, mas sim de professores capazes de usar o violão para seus fins didático-pedagógicos. Diante disto realizamos atividades que pudessem desenvolver a percepção musical através de diversos estudos que abordavam desde os elementos do som, improvisações, estudos melódicos e harmônicos além de atividades em grupo onde cada aluno poderia colaborar para o desenvolvimento de seus colegas de turma um estudo mais criterioso e consciente.

Palavras-chave: violão, metodologia, ensino

Música nas escolas

O ensino da música no Brasil teve um novo ar de vigor a partir da Lei nº 11.769 que altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir dela passa a ser obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas, quanto particulares. Entretanto para que isso ocorra é necessária a formação de professores capacitados para trabalhar nessa área. Concomitante as diversas possibilidades de formação de professores, atualmente existe no Brasil o PARFOR³, sendo este um recurso utilizado por diversas prefeituras do Brasil em parceria com as universidades do país.

Atendendo a esta demanda, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vem desenvolvendo o PARFOR na área de música, em algumas cidades deste estado em parceria com suas prefeituras, com a finalidade de formar professores para atuarem nas escolas.

Entre algumas cidades que são atendidas por esse programa, destacamos o trabalho realizado com alunos oriundos do município de Barreirinha. Vale ressaltar que por não haver

³ Programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. In <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acessado em 14.10.2012

um polo da UFAM neste lugar, os mesmos tem a necessidade de se deslocar para a cidade de Parintins para que se realizem suas atividades de formação.

Dentre as disciplinas estudadas destacaremos o trabalho realizado na disciplina Violão I ministrado para uma turma de 21 alunos de diversas faixas etárias que se distribui dos 30 a 60 anos de idade.

Para início de trabalho nos deparamos com uma realidade diferente da que temos na graduação do curso de música, onde na maior parte, os alunos são jovens que já possuem contato com a música, e que na maioria das vezes, sabem tocar algum instrumento musical, dentre eles o violão.

Na verdade são as inquietações causadas pela necessidade que em grande parte nos movem para outros caminhos ainda inexplorados, sobretudo se nos colocamos a disposição para enfrentar essa nova jornada. Diante disto nos vem a seguinte questão: como ensinar futuros professores de música que em grande parte não possuem conhecimentos de leitura e escrita musical e alguns não tocam o instrumento? Essa pergunta permeia nossa atenção e ao mesmo tempo será o norte para que se defina a metodologia de ensino para essas pessoas.

Com base nessa realidade, faremos um breve relato das atividades para o ensino de violão nesta turma, destacando as dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos visando demonstrar como se desenvolveram as aulas ministradas, na intenção de compartilhar os anseios e vitórias destes alunos/docentes em formação.

Longe de casa... há mais de uma semana

Blitz

A frase acima demonstra o primeiro obstáculo enfrentado por esses alunos que por não estarem na cidade onde residem, por vezes precisam deixar suas famílias e depender de alguma pessoa de seu relacionamento ou dos familiares que possa ceder um lugar para morar durante o período das aulas que, na maioria das vezes não permite condições para estudo por se tratar, em alguns casos, da varanda de uma casa.

Outra situação é quando três ou quatro alunos dividem o aluguel de um quarto e se alojam de forma precária, que não favorece um estudo com tranquilidade e concentração durante as atividades de estudo.



FIGURA1: Alunos dividindo o mesmo quarto.

O fato de a idade ser a partir dos trinta anos, imprime dificuldades motoras àqueles que ainda não tiveram contato com o instrumento, e nesse caso, nos referimos a maior parte que, além disso, não possuem um instrumento para treinar, potencializando ainda mais as dificuldades de assimilação do material prático do instrumento que estão aprendendo a manusear.

Aliada a essa condição, as aulas acontecem nos meses de julho, janeiro e fevereiro. O período letivo é modular, imprimindo desta maneira, a necessidade de organizar o horário das aulas diárias que se tornam cansativas, com horários estendidos que, muitas vezes acabam levando os alunos a um estado de cansaço e desânimo, atrapalhando no seu desempenho.

Dessa forma, abordamos alguns pontos a respeito da realidade dessas pessoas que, com muito esforço, estão procurando se qualificar no estudo da música e assim poder ministrar aulas dessa disciplina nas escolas onde trabalham de forma a contribuir, com essa nova realidade, do ensino da música em nosso país.

Eu não sei fazer música, mas eu faço

Titãs

Ao começarem as aulas, a primeira coisa que tratamos de fazer foi tirar a carga da necessidade urgente de se tocar músicas ao violão explicando que seu uso está pautado, inicialmente, na necessidade de desenvolver a musicalidade tendo o violão como ferramenta de estudo e expressão. Essa proposta se justifica porque o curso não tem como alvo a formação de concertistas, buscamos na verdade, formar professores de música aptos ao uso do violão para seus fins didático-pedagógicos.

Dessa forma tentamos amenizar a preocupação que rodeia a cabeça dos alunos que tem o violão como um elemento inexplorado e hostil. Entretanto esclarecemos que teremos o

objetivo futuro de aprender música usando esse instrumento, mas que esse não será nosso único objetivo. Além disso, para auxiliar nas aulas, levamos dez violões que fazem parte do acervo da universidade para utilizarmos, uma vez que os alunos não possuíam o instrumento para treinar. Contudo, a quantidade não atendia a demanda e por isso se fez necessário um rodízio entre os alunos para todos pudessem levar o instrumento e treinar suas atividades.

A turma de Barreirinha recebeu também aulas de algumas disciplinas dentre elas Percepção Musical, Canto Coral e Oficinas Pedagógicas aplicadas ao ensino da Música, e isso será de grande valia nas atividades planejadas a serem realizadas nas aulas de violão. Entretanto vale ressaltar que ao término do período das aulas, os mesmos passam até seis meses para que tenham a continuação de seus estudos, uma vez que suas aulas só podem acontecer no período de férias escolares.

Outro fator que contribuía para potencializar esse problema reside no fato que nossa educação parte do princípio de que as disciplinas devem ser trabalhadas separadamente, desprovidas de ligação entre si e o mundo que nos cerca. Com base observação é que (MORIN, 2000, pg.13) afirma que:

Por isso ficou estabelecido que essa condição separatista não seria aceita nas atividades, pois buscaríamos elementos que pudessem servir para mostrar que a música e os recursos sonoros poderiam estar presentes e interligados ao nosso redor, de maneira que pudessemos recrutá-los para infindáveis situações onde o som se fizesse necessário.

Com a intenção de desenvolver a interação e a capacidade de observação a primeira atividade foi dividir a turma em duplas ou grupos, sendo que deveriam identificar os diversos sons que poderiam ser extraídos do instrumento sem se preocupar em usar somente as cordas para essa finalidade.



FIGURA 2: Alunos divididos em duplas.

Essa atividade visa encontrar os elementos de timbre, duração, intensidade e altura e explorar ao máximo os recursos sonoros que o instrumento pode oferecer. Segundo (TOURINHO, 2011, p.2):

É importante considerar que o estudante iniciante, em geral, ainda não possui parâmetros de discernimento que proporcionem uma visão global do instrumento e que deseje objetivos em curto prazo e meios concretos para atingi-los. Assim, os estudantes devem ter a oportunidade de tocar, criar e ouvir, a si e a seus colegas, bem como ao professor.

Ao final da primeira atividade propomos que cada grupo fizesse um levantamento do que foi descoberto e que criasse uma história que pudesse usar os sons encontrados como recurso de ilustração sonora.

Aplicamos assim, uma forma diferente de interagir com o instrumento e se potencial sonoro. Com essa atividade foi possível entender que os sons que nos cercam podem ser manuseados de forma tão instigante e criativa quanto nossa capacidade de criação permitisse. A descoberta que se realizou foi premiada pelo fato de encontrar, dentro das histórias criadas, momentos onde os sons produzidos no violão poderiam estar presentes desenvolvendo a criatividade de forma descontraída e prazerosa.

O segundo passo dentro dessa atividade foi tocar diversos ritmos e pedir que cada grupo improvisasse utilizando os sons descobertos da forma que achassem melhor, de acordo com seus impulsos naturais. Essa atividade objetiva desenvolver a percepção rítmica e mostrar que a condição de improvisar pode ser um elemento presente em cada um de nós, sendo necessário apenas um estímulo que sirva de guia inspirador.

Vale lembrar que dentre os recursos sonoros encontrados, muitos deles se desenvolviam através de efeitos percussivos que exploravam frequências graves, médias e agudas simulando “tambores” de diversas alturas, além da utilização da primeira corda do violão sendo tocada com glissandos constantes a fim de “imitar” o som de uma cuíca.

Diante disto abriremos um parêntese a respeito da riqueza sonora do violão que é um ótimo instrumento para essa atividade, pois o mesmo proporciona a possibilidade de diversos tipos de sons, tanto melódicos, harmônicos, percussivos, além de possuir diversos recursos de timbres ainda mais se levarmos em consideração a possibilidade de tocá-lo utilizando objetos tais como pedaços de metal deslizando sobre as cordas ou que as mesmas sejam friccionadas por varetas de madeira, lembrando o som de um violino.

No segundo dia de aula, discutimos a respeito da postura adequada ao se utilizar o violão, explicando as necessidades dessa prática para evitar possíveis danos ao corpo. Em

seguida desenvolvemos um exercício mecânico utilizando os dedos 1, 2, 3 e 4, (respectivamente: indicador, médio, anelar e mínimo da mão esquerda) que deveriam se movimentar em uma só corda em diversas sequências a fim de desenvolver os primeiros movimentos técnicos no instrumento. Em seguida, novamente organizamos grupos e pedimos que os alunos observassem seus colegas e que pudessem auxiliar na resolução de problemas dos mesmos. (TOURINHO, 2010, p.2) afirma que:

Assim é possível observar/comparar/avaliar a si mesmo, diminuindo a necessidade de intervenções verbais explícitas. O estudante se auto-avalia de forma intuitiva, recurso que também deve e pode ser explorado pelo professor.

Ao perceber que os alunos estavam um pouco mais adaptados aos movimentos, explicamos que este estudo deveria ser associado a improvisação rítmica para que pudesse desenvolver algo musical com o que se estava trabalhando e que isso seria sempre o nosso foco nas atividades didáticas, independente do que estivéssemos realizando. O uso da improvisação encontra coro nas palavras de (GRASSI, 2011, p. 1-2) ao retratar a utilização do instrumento em sessões de musicoterapia:

Diferentemente do acompanhamento de canções, na improvisação as atividades são mais livres e dependem antes da criatividade do musicoterapeuta em utilizar os instrumentos e técnicas adequadas aos seus propósitos do que da escolha do instrumento mais indicado para a tarefa.

O estudo de acordes e harmonia se desenvolveu em dois momentos, pois uma das dificuldades técnicas do violão reside no fato de ser um instrumento tenso, com um mecanismo que precisa ser “domado” por quem irá utilizá-lo. (GRASSI, 2011, p.1) explica que:

O violão é uns dos instrumentos harmônicos mais utilizados em sessões de musicoterapia. Apesar do fato de que o musicoterapeuta bem treinado é capaz de acompanhar seus pacientes com certa facilidade, muitas vezes ele encontra dificuldades em utilizá-lo em contextos de improvisação musical. Isso acontece porque o violão tem um mecanismo muito complexo e exige bastante estudo e coordenação motora para ser executado.

Sendo assim, num primeiro momento dividimos os acordes em notas a serem tocadas individualmente por diversos violões, sendo que cada aluno ficaria responsável por tocar uma única nota. Assim os alunos puderam perceber o som dos acordes maiores e menores sem o esforço de tocar diversas notas de uma só vez. Após esse reconhecimento o próximo passo foi distribuir um acorde para cada aluno e pedir que tocassem com qualquer ritmo que pudessem.

Naturalmente houve quem tivesse maior dificuldade e, também, facilidade nesse momento e isso serviu para identificar quem poderia se desenvolver com maior velocidade e que poderia auxiliar no desenvolvimento dos colegas, uma vez que essa responsabilidade foi planejada desde os primeiros contatos com o instrumento na sala de aula, ao se propor o estudo em grupos.

Dentre os acordes estudados estão alguns acordes maiores e menores que apresentam menor grau de dificuldade técnica, excluindo, por exemplo, os acordes com pestana.⁴

Ao se chegar a um nível sonoro aceitável, fizemos o estudo de músicas que demandam do uso de alguns desses acordes. Nesse estudo não tocaríamos os ritmos específicos, mas apenas um toque nas cordas do violão no momento em que cada acorde fosse exigido. Como já havíamos distribuído apenas um acorde por aluno, cada um que treinou seu acorde iria tocá-lo no momento em que fosse preciso. Esse trabalho visa desenvolver a percepção da mudança de acordes, identificando o momento em que os mesmos devem ser executados, além de tocar uma música de forma fácil onde todos podem participar.

É praticando na vida que muito via aprender

Zé Ramalho

Ao chegar ao final das atividades, ficou evidente a melhora no humor e disposição dos alunos que puderam aprender como é possível estudar e ensinar a tocar um instrumento de forma leve e prazerosa, mesmo que não se tenha tanta habilidade no seu uso.

As atividades desenvolvidas tiveram como finalidade mostrar as possibilidades do uso do violão no ensino de música para uma turma de alunos que serão futuros professores nas escolas do município de Barreirinha. O objetivo principal foi desenvolver a capacidade criativa no uso de um instrumento musical mesmo que ainda não se saiba tocá-lo, mostrando as diversas possibilidades no uso do violão como ferramenta didático-pedagógica.

Vale observar que essa disciplina objetiva também a prática musical no violão e que essas atividades também foram desenvolvidas, entretanto sem a finalidade de formar bacharéis em violão. De forma gradativa, os alunos puderam tocar algumas músicas fáceis de serem executadas no instrumento mostrando a possibilidade de seu aprendizado.

⁴ Técnica que consiste em amassar com um só dedo diversas cordas ao mesmo tempo com a finalidade de aproveitar os outros dedos para realizarem outras atividades. Esta técnica é de difícil execução, uma vez que precisa de um nível maior de força na mão que a executa, causando uma estafa uma vez que alunos iniciantes não estão adaptados a essa condição.

É evidente a necessidade da prática constante para o melhor desenvolvimento das habilidades no instrumento e essas informações serviram de parâmetro para que os alunos pudessem ter consciência dessa necessidade, uma vez que puderam passar pela condição de realizar experimentos no violão, chegando a adquirir suas próprias experiências, com o objetivo de aprender a tocar um instrumento onde seus processos mecânicos e sonoros até então eram desconhecidos. Com essas atividades puderam sentir as dificuldades e potencialidades do violão mas sobretudo, saber que é possível desenvolver metodologias de ensino que possam servir de referência para aulas de música, tendo o violão como ferramenta para o desenvolvimento intuitivo, criativo e improvisativo, sendo que como amálgama desse processo se faz preciso um estudo constante com uma boa dose de disposição, observação e criatividade.

Referências

GRASSI, Bernardo. Violão Orff: um instrumento para a interação. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/Encontro_musicoterpia/OFINA_Violao_Orff.pdf. Acesso em 05.04.2011.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: a reforma da Universidade e do ensino fundamental. EDUFRN- editora da UFRN. Natal 2000.

TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de violão**: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. Disponível em: <http://www.artenaescola.com.br/>. Acessado 10.08.2011.

TOURINHO, Cristina. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? Encontro regional da ABEM Centro-Oeste, 8.2008. Brasília. Disponível em http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_cristina_tourinho.pdf. Acesso em: 21.04.2010.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acessado em 14.10.2012.

Desafios e perspectivas para o PARFOR/MÚSICA/UFAM, no Estado do Amazonas

Rosemara Staub de Barros
Universidade Federal do Amazonas - rosemarastaub@hotmail.com

Bruno Bastos do Nascimento
Universidade Federal do Amazonas - brunobnascimento@hotmail.com

Maria Grigorova Georgieva
Universidade Federal do Amazonas - michka07@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo refletir a respeito dos desafios para a implantação da licenciatura em Música no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no estado do Amazonas, bem como discutir as perspectivas do ensino-aprendizagem do curso. O PARFOR/Música/AM foi implantado, em 2011 para os municípios amazonenses de Barreirinha, São Gabriel da Cachoeira e Manicoré e, em 2012, ampliado para os municípios de Itacoatiara e Novo Airão totalizando, cerca de 186 alunos matriculados. Os desafios e perspectivas do ensino da música estão baseados nos relatos das experiências dos professores ministrantes do referido curso. Conclui-se neste artigo, que sob o ponto de vista dos docentes, a flexibilidade e a dedicação entre aluno/professor são estratégias fundamentais para o êxito na formação do educador musical.

Palavras-chave: formação do educador musical; PARFOR/Música; ensino de música no Amazonas.

Para atender a LDB n. 9.394/1996 e a Lei n. 11.769/2008 a Secretaria do Estado de Educação do Amazonas e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios em parceria com a CAPES e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Plataforma Freire abrem o processo de inscrições das demandas para a oferta da licenciatura em Artes/Música. O PARFOR/Música/AM foi implantado, em 2011 e ofertado pelo departamento de Artes do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFAM, com sede em Manaus/AM, para os municípios amazonense de Barreirinha, São Gabriel da Cachoeira e Manicoré e, em 2012, ampliado para os municípios de Itacoatiara e Novo Airão, totalizando 06 (seis) turmas em 05 (cinco) municípios e cerca de 186 alunos matriculados.

Este texto tem como objetivo refletir e discutir os desafios e perspectivas de estratégias de ensino-aprendizagem na formação dos alunos do PARFOR/Música no Estado do Amazonas. Os desafios enfrentados pelos professores ministrantes são a logística e a infraestrutura, que neste artigo serão relatados por eles mesmos.

1. Logística e infraestrutura para funcionamento do PARFOR/ Música/ UFAM

A logística necessária para o funcionamento dos cursos nos municípios no estado do Amazonas difere de qualquer outro estado do Brasil. Pois o custo em transporte e também o acesso aos alunos que residem nas regiões de várzea, ou mesmo em terra firme, a cada período das chuvas e da vazante o cenário geográfico se altera.

Portanto, a realidade dos alunos que cursam o PARFOR no interior do estado do Amazonas é muito diferente em comparação com seus colegas dos outros estados, devido a distancia e o isolamento, a baixa renda, a falta de acesso a Internet, ausência de bibliotecas, livrarias e outras fontes de informação.

O Estado do Amazonas em toda a sua extensão tem seu acesso por via fluvial, algumas cidades por via aérea e, para poucas cidades no circuito da região metropolitana de Manaus, o acesso pode ser rodoviário. As distâncias entre Manaus e as cidades envolvidas vão desde o trajeto rodoviário de 234 km a Itacoatiara e Novo Airão (180 km), ou à Barreirinha, cerca de 372 km em linha reta, com escala aérea em Parintins e mais 80 km fluvial, e em voo direto à Manicoré (434 km) e, à São Gabriel da Cachoeira (850 km aéreo ou 1.500 km fluvial, cerca de 27 horas subindo o Rio Negro).

As aulas são ministradas durante o recesso dos alunos (professores da Educação Básica), nos meses de julho, janeiro e fevereiro de cada ano, que ao final de quatro anos concluirão a graduação em Música.

A infraestrutura utilizada para as aulas do curso de licenciatura em Música são em Escolas Estaduais dos municípios envolvidos ou no Campus Universitário da UFAM, como ocorreu com a turma de Barreirinha nos primeiro anos de funcionamento em que os alunos vinham da cidade de Barreirinha para Parintins, cerca de (80 km fluvial).

Os instrumentos musicais utilizados pelos alunos e pelos professores ministrantes são levados pelos professores envolvidos. A UFAM em parceria com a CAPES providenciou a aquisição das flautas-doce e, neste momento, está aguardando o processo licitatório para aquisição dos violões, teclados musicais e outros equipamentos.

A turma de Licenciatura em Música ofertado no município de São Gabriel da Cachoeira é composta por alunos de várias etnias indígenas: 04 (quatro) alunos da etnia baré, 05 (cinco) alunos da etnia tukano, 05 (cinco) alunos da etnia tariana e os demais são da etnia dessana e etnia piratapuaia, com a faixa etária de 24 a 63 anos. Dos 22 alunos matriculados em São Gabriel de Cachoeira apenas 20% são residentes na cidade. Os 80% moram em

comunidades, distritos ou pequenas cidades da região (Santa Isabel do Rio Negro, Barcelos, Distrito Iauarete). No Alto Rio Negro residem os alunos da etnia baré, nas comunidades Castelo Branco, São José e comunidade Assunção do Içana.

No Rio Tiquié e Rio Xié residem os alunos da etnia tukano, nas comunidades Barreira Alta, Campinas e Bela Vista. No Rio Wapes, Médio Rio Negro residem os alunos da etnia Tariano, nas Comunidades de São Sebastião, Distrito de Iauarete, além dos demais alunos das referidas etnias residirem em São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro.

Alguns alunos viajam até 10 dias em rabetas (canoas motorizadas) próprias, se ausentam das suas famílias por mais de dois meses, têm gastos extras de estadia, alimentação e combustível para suas rabetas.

Com base nas experiências e relatos de alguns professores, elencamos nossa discussão em relação ao ensino-aprendizagem desses alunos. Como estratégias psicológicas, exploramos a motivação e a afetividade por considerar que são fatores preponderantes para o êxito nas aulas.

2. Experiências de ensino–aprendizagem no PARFOR/ Música/ AM

Para esta comunicação escolhemos 04 (quatro) relatos que são incorporados neste artigo: dos professores: Maria Grigorova Georgieva, Evandro de Moraes Ramos, Marcio Aguiar, Bruno Nascimento e Rosemara Staub de Barros.

A professora Maria Grigorova Georgieva, em seu relato, comenta que teve a oportunidade de participar no PARFOR, ministrando as disciplinas de Percepção Musical I, II e III no município de São Gabriel de Cachoeira. Para ela, o ensino de música exige um espaço de tempo muito maior do que o oferecido pelo PARFOR para compreensão e vivência do conteúdo relacionado a música, que é predominantemente prático.

Afirma, ainda, que é um requisito básico, o aluno possuir qualidades e habilidades específicas, como senso de ritmo, ouvido afinado, coordenação motora, entre outros. Entretanto, para a professora Maria, além das exigências anteriormente citadas, o sucesso do curso depende da flexibilidade do docente, da sua preparação, das estratégias utilizadas em sala de aula, assim como da disposição e dedicação de ambos, aluno e professor.

Todos estes fatores são de extrema importância e valorizam mais ainda a determinação, a força de vontade desses alunos e sua decisão de aproveitar ao máximo esta oportunidade única para obter sua formação universitária.

É nossa obrigação, como professores, estarmos cientes das dificuldades que os estudantes enfrentam fora e dentro de sala de aula. Nessas condições, a compreensão, juntamente com a boa preparação profissional do professor, na opinião da professora Maria é a estratégia mais adequada e os resultados obtidos nas aulas de Percepção Musical em São Gabriel da Cachoeira foram surpreendentes. Segundo ela “mesmo o conteúdo sendo complicado e que foge do cotidiano e da realidade dos alunos, foi satisfatório e o interesse pelo curso foi mantido com sucesso”.

Ainda no primeiro período (julho de 2011) a turma realizou Mostra Didática em forma de apresentação aberta ao público no auditório do Colégio São Gabriel. Nessa Mostra, foram apresentados trabalhos conjuntos dos professores das disciplinas de Percepção Musical, Flauta Doce e Canto Coral. Também apresentaram leituras de partituras de músicas populares infantis, uma obra de coral do repertório de música erudita e duas composições para conjunto de flautas.

Nos semestres seguintes, os alunos aprofundaram seus conhecimentos e ao final da disciplina Percepção Musical II e III, com satisfação, a professora Maria Grigorova afirma que os alunos têm uma boa base teórica e prática, conhecem os elementos da música e sua utilização e que, apesar do tempo insuficiente para uma formação profissional na área de música, eles atingiram resultados surpreendentes.

O relato do professor Bruno Nascimento também vai ao encontro com as palavras da professora Maria Grigorova, entretanto, por ele ter ministrado a disciplina Canto Coral, seu relato destaca o perfil vocal dos alunos indígenas de São Gabriel da Cachoeira.

Em julho de 2011 o professor Bruno Nascimento foi para São Gabriel da Cachoeira com a missão de ministrar a disciplina de Canto Coral para professores da rede pública de ensino pelo programa PARFOR. Ele ficou surpreso com o fato de todos os alunos, cerca de 30, serem indígenas. E expressou: “Experiência desafiadora, mas muito gratificante. Na turma eram representadas cinco diferentes etnias, mas cada uma respeitava sua procedência e a soberania da etnia Tucano, isso para mim foi muito diferente, mas para eles era muito normal, pois até quando fazia perguntas para turma, sempre quem respondia era um tucano”.

Outro fator relevante para o professor Bruno é que todos os alunos, sem exceção, tinham vozes médias, mezzo-sopranos (vozes femininas) e barítonos (vozes masculinas), talvez seja uma característica da região, cabendo pesquisas futuras a respeito. Os idiomas indígenas Nhengatu e Tucano, os mais falados na região, têm a característica de serem extremamente nasais, conseqüentemente, o canto e até o português por eles falado se torna nasal e para dentro (por inspiração), sem muita projeção, mas todos eram muito afinados.

Durante a disciplina Canto Coral, vários exercícios de respiração, afinação e projeção vocal foram realizados para que até mesmo o falar se tornasse mais claro e audível.

A timidez também foi um desafio a ser vencido pelo professor, pois essa é uma característica dos povos indígenas daquela região. Para que isso fosse melhorado foram realizados vários exercícios de alongamento corporal e jogos musicais.

A atividade que mais chamou atenção do professor Bruno foi um trabalho de divisão da turma em três grupos, sendo que cada um apresentou uma música em seu próprio idioma, duas músicas em Nhegatu e uma em Tucano. Todos escreveram as letras nos respectivos idiomas com as correspondentes traduções, e depois cantaram as músicas para a turma. Uma experiência, nunca presenciada pelos indígenas, que era a escuta dos cantos dos povos indígenas que ali estavam.

Ao final da disciplina foi realizada a Mostra Didática junto com os outros professores de música. O evento foi aberto ao público para a cidade de São Gabriel da Cachoeira. A programação foi anunciada anteriormente na rádio da cidade, onde recebemos muito apoio, e o repertório Coral apresentado foi o “Pannis Angélicus”, de César Frank (música em latim com arranjo em forma de cânone, todos gostaram muito da obra, pelo fato da Igreja Católica ter grande influência na região).

Na Mostra Didática os alunos ainda apresentaram uma música na flauta, e um trabalho de solfejo com os Professores Renato Brandão e Maria Grigorova. Na segunda parte um duo de piano e violino, mostrando obras do repertório erudito, desde o barroco até o período romântico, e ao final, a música brasileira foi representada com um trio de piano, violão e violino.

Vale ressaltar, que este tipo de evento com a programação escolhida não é comum nas cidades do interior do Amazonas e, no dia da Mostra o auditório da escola estava lotado, e ao final fizeram uma confraternização de despedida para os professores.

Outro relato que destacamos neste artigo, diz respeito às atividades realizadas nas aulas de Violão ministradas pelo professor Marcio Aguiar, ofertada para a turma de Barreirinha. Para ele, o fator idade foi o seu principal desafio, pois os alunos têm idade superior a trinta anos até sessenta anos e as dificuldades motoras e o não contato com o instrumento, potencializou ainda mais as dificuldades de assimilação do material prático violão.

Para sanar esta dificuldade o professor propôs atividades que facilitassem o manuseio do violão. Entretanto, houve outro fator desafiador, que era o de diminuir a ansiedade dos alunos em querer tocar imediatamente o instrumento musical. Foram necessárias várias

atividades que demonstrassem as possibilidades no uso do violão como ferramenta didático-pedagógica.

Ainda para contribuir nesta discussão dos desafios e perspectivas do PARFOR/Música/AM, a professora Rosemara Staub de Barros ministrou a disciplina Oficinas pedagógicas aplicadas ao ensino da música que objetiva o ensino das práticas metodológicas na área da educação musical. A experiência relatada neste artigo se refere a sua oferta em janeiro de 2012 para os alunos de Barreirinha. É uma turma que possui 19 alunos cursando regularmente. São alunos-professores da Educação Básica das escolas da zona rural, em que vários deles não possuem rede elétrica e suas aulas são multisseriais.

A leitura de Swanwick (2003) nos faz refletir quais são as experiências musicais de nossos alunos, em nossa realidade amazônica?

As experiências musicais podem ser classificadas, sob o ponto de vista da cultura amazônica, não só experiências tecnicistas musicais, mas experiências sonoras de toda natureza, quer seja urbana ou ribeirinha. E, como trazer essas experiências sonoras de nossos alunos para as nossas aulas de ensino da música, que na maioria das vezes desejam a formação tecnicista?

Anseiam em aprender o código musical, grafar e ler partitura, cantar em corais e tocar um repertório musical em um instrumento musical. São sonhos e desejos que, na maioria das vezes, vêm-se frustrando por conta da insuficiente na formação básica em música.

O maior desafio da professora Rosemara foi transformar os conteúdos musicais, que aparentemente, estavam distantes do cotidiano de seus alunos, em conteúdos aplicados ao ensino de música na educação básica.

A primeira dificuldade encontrada pela professora Rosemara dizia respeito à história da música e a escuta do repertório musical histórico. Como estratégia metodológica, a professora utilizou o projeto de extensão “Páginas Musicais”, vinculado ao Programa de Ação Curricular de Extensão – PACE, coordenado por ela. Esse projeto objetiva a leitura e contação de histórias dos livros paradidáticos “Crianças Famosas” (edição 2002 e 2011). Nessa experiência, os alunos puderam se aproximar da vida musical dos grandes compositores: Bach, Mozart, Villa-Lobos, Beethoven, Brahms, Chopin, Carlos Gomes, entre outros, desencadeando o interesse em ouvir o repertório musical dos compositores.

Através de escutas de obras musicais que faziam parte do cotidiano de seus alunos, foi possível realizar a integração do repertório musical e vivência dos alunos. Vale ressaltar, que as escutas musicais desses alunos são pelo rádio e, o programa “A Hora do Brasil”

contribuiu para que a professora falasse sobre Abertura da obra “O Guarani” de Carlos Gomes.

Outro conteúdo desafiador para a disciplina Oficinas Pedagógicas foi o conhecimento e vivência do código musical, nos conteúdos melódicos (notas musicas, intervalos, escalas musicais). Partindo da vivência da pedagogia musical de Kodály (SIZONY, 1996) foi possível o entendimento a partir do dó móvel, a respeito dos intervalos e escalas musicas. A escadinha e canções pedagógicas contribuíram sensivelmente para a compreensão dos semitons.

Outra experiência interessante ocorreu na vivência dos ritmos básicos, compassos binário e ternário. A pulsação e o acento eram elementos de muita dificuldade, que ao ser introduzido a partir de atividades de andar, saltar e pular pela sala de aula, o aprendizado foi imediato. As palavras faladas no cotidiano amazônico também contribuíram para a troca de experiências quanto a visualização das figuras rítmicas, tais como a semínima, colcheias, semicolcheias entre outras. As atividades partiram das palavras do cotidiano dos alunos: as semínimas simbolizadas pelas palavras: pão, mão, sol; para as colcheias: mesa, casa, mala, barco, rede; para as semicolcheias: pirarucu, macaxeira e a sincopa, a palavra música.

Além das vivências do cotidiano com os conteúdos musicais, a disciplina Oficinas Pedagógicas contribuiu para a construção de material didático. Oportunidade em que os alunos tiveram para produzir seus materiais associados aos conteúdos musicais para utilização sem sala de aula. Baseados ainda, na pedagogia musical de Kodály (SYZONI, 1996) foram construídos os cartões rítmicos (fig.1).



FIGURA 1 – Confecção de cartões rítmicos de Kodály. Parintins, 2012.

A pauta progressiva também foi confeccionada para que os alunos pudessem compreender o mecanismo de construção melódica e a grafia musical no pentagrama. (fig. 2 e 3).



FIGURA 2 – Pauta progressiva e demais matérias pedagógicas. Parintins, 2012.



FIGURA 3 – Pauta progressiva e demais matérias pedagógicas. Parintins, 2012.

Para concluir as atividades de construção de material didático musical, foi utilizada a canção Bão-Ba, La-Lão (fig. 4). Os cartões rítmicos e os cartões das notas musicais favoreceram a visualidade da melodia.

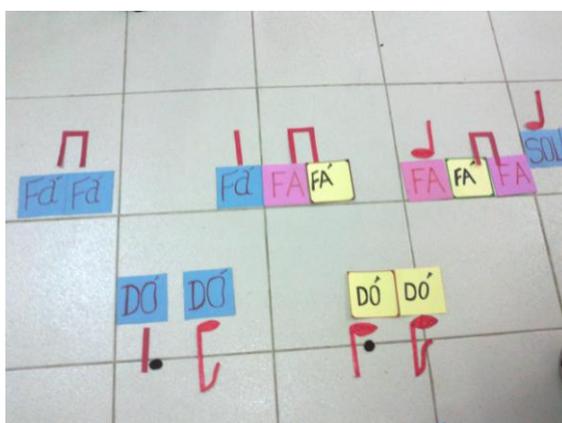


FIGURA 4 – Bão-Ba, La-Lão Parintins, 2012.

De posse de toda a partitura montada através dos cartões, os alunos puderam executá-la na flauta-doce, sem nenhuma dificuldade (fig. 5).



FIGURA 5 – Bão-Ba, La-Lão. Parintins, 2012.

O relato do professor Evandro Ramos nos evidencia o desafio do contato com as tecnologias educacionais. Em sua experiência durante as aulas da disciplina Tecnologia Educacional ministrada para a turma de Barreirinha, em janeiro de 2012 as aulas ocorreram no Laboratório de Informática do Campus Universitário da UFAM, na cidade de Parintins. Para ele, o principal desafio foi vencer a ansiedade dos alunos em manusearem o mouse, acessar a internet e digitar o teclado do computador. Ficou evidente, que a partir de estratégias de estímulos e afetividade, os desafios foram vencidos, restando somente a exploração dos recursos tecnológicos para as aulas de música.

Para captura e edição de áudio foi utilizado o *Audacity*, como atividade final da disciplina. Os alunos tiveram a oportunidade de filmar e editar seus “vídeos caseiros”. O assunto definido para as atividades foi um documentário com depoimentos e participações musicais dos alunos relatando suas experiências e expectativas com o curso MÚSICA/PARFOR.

Outra atividade prazerosa que os alunos participaram foi a integração da disciplina Oficinas Pedagógicas aplicadas ao ensino da música e a disciplina Tecnologia Educacional. Com base nas leituras da vida dos compositores e as gravações das obras de repertório musical dos compositores, os alunos construíram os slides em *Power Point* como material didático-pedagógico para as suas aulas de música na escola.

Diante dos desafios elencados neste artigo, dentre eles, a logística para o deslocamento dos professores e alunos do curso de licenciatura em Música e a infraestrutura necessária para a realização do curso, as perspectivas para a manutenção do curso estão alicerçadas na expectativa de que o ensino-aprendizagem seja realizado de forma mútua. Cumplicidade, parceria e afetividade são necessárias para a continuidade do curso. A relação

professor e aluno devem ser eficazes para que as poucas horas de aula sejam transformadas em qualidade e satisfação. É fundamental recorrer ao cotidiano musical e cultural dos alunos para que estratégias de ensino-aprendizagem possam atingir o principal objetivo, segundo Kodály é de que “*a música pertença a todos*”.

Referências

BIBLIOTECA CRIANÇAS FAMOSAS. São Paulo: Editora Callis, 2002.

BIBLIOTECA CRIANÇAS FAMOSAS. São Paulo: Editora Callis, 2011.

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

SZONY, Ersébet. **A Educação Musical na Hungria Através do Método Kodály**. São Paulo: 1996.

Música no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Mara Pereira da Silva
pereiracantoral@hotmail.com

Resumo: o presente trabalho relata a experiência e reflexão do desenvolvimento da educação musical dentro da disciplina Arte Educação Aplicada ao Campo I, presente no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o qual oferta uma formação para a docência multidisciplinar através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), sendo oferecido no Instituto Federal do Pará - Campus Rural Marabá (IFPA – CRMB). O mesmo localiza-se aproximadamente a 28 km da cidade de Marabá, na PA – 150, sentido Eldorado dos Carajás, estado do Pará. O presente estudo tem como objetivo demonstrar possíveis caminhos que podem ser trilhados por um professor não especialista em música que atua na educação do campo, para que a escola na qual o professor leciona faça cumprir a Lei 11.769 de 2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Palavras-chave: Educação Musical. Paisagem sonora. Educação do Campo.

Introdução

A música, uma forma de arte, se faz presente em todas as culturas, trazendo grandes benefícios ao indivíduo que a aprende ou pratica, bem como melhorias que foram comprovadas pela ciência, na qualidade de vida dos indivíduos. A música pode, portanto, ser vista como um meio de comunicação, criação e expressão. De acordo com Vera Brécia (2003, p.83) “a música é tida como um dos melhores meios de expressão e socialização do ser humano”. Se a música é vista como um dos meios de o ser humano se expressar e se socializar, deve, pois, estar presente na escola, já que essa é um lugar de convívio, aprendizado e trocas de experiências, sendo, depois da família, o principal ambiente educacional.

Em virtude da valorização que é dada à música, no ano de 2008 foi sancionada a Lei 11.769 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Entretanto, o presidente da época, Luis Inácio Lula da Silva, vetou o parágrafo que exigia um professor especialista em música para ministrar essa disciplina, o que origina a necessidade de uma formação complementar, nesse sentido, ao professor de educação básica.

Essa lei vem promover a volta da educação musical para o currículo escolar que era vista no ensino da música nas escolas através de educadores musicais como o maestro Fabiano Lozano e Villa Lobos, ambos trabalhavam com canto coral. Ao se referir sobre esses professores à autora no Livro De Tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação, aborda que:

Um nome pouco citado nas revisões históricas desse período e que, no entanto, contribuiu decisivamente para o ensino da música nas escolas é o do maestro Fabiano Lozano que defendia e praticava com seus alunos o canto coral nas escolas (FONTERRADA, 2005, P. 196).

Para Fonterrada, (2005, P.196) ao citar Fabiano Lozano, diz que “seu trabalho teria inspirado Villa- Lobos”, levando o mesmo a propor seu projeto de Canto Orfeônico que se expandiu por todo o Brasil. Então apesar de termos um caminho de contribuições sobre o ensino da música na escola, é preciso discussões sobre essa temática para que possamos pensar de forma crítica a respeito de nossa atuação como professor de música nos dias atuais, e que nortes tomar.

Em nossa investigação refletimos sobre o ensino da música dentro da Disciplina Arte Educação Aplicada ao Campo I, no Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC). De acordo com o Projeto Pedagógico desse curso, o mesmo:

tem como intencionalidade a Pedagogia da Alternância e a pesquisa como princípio/estratégia educativa como referencial, oportunizando o acesso e permanência à educação superior aos professores das escolas do campo. Garantindo o ensino de qualidade e a diplomação dos alunos após sua conclusão, através de um currículo multidisciplinar (PPP, 2011, p. 5-6).

Observa-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que o ensino de arte está baseado em quatro linguagens Artísticas: música, teatro, dança e Artes visuais, sendo assim, a educação musical não poderia ficar de fora da disciplina Arte ministrada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Assim, ao longo de nosso trabalho com a turma mencionada acima, perguntamo-nos o que os educandos do Curso de Licenciatura Plena em Educação entendiam por arte; se a música, para eles, fazia parte do ensino de Arte; se os educandos conheciam a Lei 11.769; quais dos educandos que já eram professores utilizavam a música em suas aulas; que possibilidades poderiam construir para lecionar música no campo mesmo sem ter recursos pedagógicos; considerando a realidade da turma, constituída de sujeitos oriundos do campo, trabalhadores rurais e professores de escolas do campo, refleti sobre minha atuação considerando os seguintes questionamentos: quais métodos e propostas musicais poderia utilizar com a turma? Essas indagações nortearam o desenvolvimento das atividades em janeiro de 2012, nas quais a turma foi levada a perceber algumas formas em que a música pode se fazer presente nas escolas do Campo.

Essa pesquisa é descritiva, qualitativa levando em consideração os sujeitos envolvidos no processo de ensino, considerando o seu cotidiano. Pois, “na pesquisa

qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e as suas práticas as matérias primas dessa abordagem” (TEIXEIRA, 2003, P.129). Então se subentende que o objeto da abordagem qualitativa seria as diversas interpretações que se possa da na vida cotidiana por meio de aprendizados que possam ser descritos e explicados, através das observações e anotações realizadas pelo pesquisador.

No entanto, esse estudo pretende auxiliar professores alfabetizados e não alfabetizados em educação musical a fim de desenvolverem práticas musicais prazerosas em suas comunidades e contribuir em discussões sobre o ensino da música na formação de educadores. Neste instante serão relatadas algumas das atividades desenvolvidas, pois a pesquisa ainda se encontra em fase de conclusão, e o objetivo é juntar as práticas musicais da Arte Educação Aplicada ao Campo I e II para obter mais informações.

Desenvolvimento

A Disciplina Arte educação Aplicada ao campo I é ministrada de forma integrada com a Disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento sustentável, acontece dentro do Eixo II - Espaço Sócio Ambiental e Sustentabilidade no Campo. Em função de ocorrer em regime de alternância, ela é ministrada na carga horária de 60 horas aulas, sendo 42 no tempo escola e 12 no tempo comunidade.

A licenciatura tem como objetivo geral formar professores para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio em escolas do campo do Estado do Pará, na perspectiva de prepará-los para uma atuação profissional específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo. Como a experiência se refere à educação musical, irei relatar apenas algumas das atividades que envolveram música no processo de formação dos educandos.

1 momento: As aulas iniciaram de forma dialogada sobre o conceito de música a partir da realidade dos sujeitos, perguntando sobre suas experiências e experimentos com música. Conforme as autoras do livro Metodologia no ensino da arte, ao se referir sobre o ensino artístico, abordam:

O ensino somente é bem sucedido quando se consegue trabalhar com os estudantes o fazer artístico sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural, onde se apontam as aulas para o indivíduo e não ao grupo. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.)

Sendo a música uma forma de manifestação artística presente na educação da arte, então, se observa a importância de levar em consideração a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, despertando os mesmos ainda mais para o mundo da música.

2 momento: No outro seguimento, foi apresentada e dialogada com os alunos a Lei 11.769 de 2008 que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, abordando se conhecem a lei, o que diz a lei, quem pode lecionar, de que forma ela pode ser ofertada e outros questionamentos que surgiram durante o processo, momento o qual afirmam as palavras de Loureiro sobre os problemas enfrentados pela educação musical como “desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar” (LOUREIRO, 2003, P. 109), sendo apresentado como o de maior importância, além da falta de sistematização do currículo.

3 momento: Neste período as propostas se basearam na audição, exploração de sons ambientais provocando o aluno a criar suas composições, tendo como fundamentação pedagógica e musicais as ideias de Murray Schafer (1991). A paisagem sonora se refere a uma proposta de educação musical elaborada pelo canadense, educador musical Murray Schafer que ao se referir sobre o termo “Paisagem Sonora”, o mesmo estava falando de “sons ambientais”.

De acordo com Marisa Fonterrada, no livro de Schafer chamado o Ouvido pensante, ao se referir sobre esse novo modelo de composição musical da contemporaneidade diz: “sua composição musical explora sons da natureza, sons da neve, da água, do fogo, sons de sinos, sons do luar, sons inusitados, sons do cotidiano” (SCHAFER, 1991, p. 10).

Ao propor ao grupo se trabalhar com “Paisagem sonora” foi sugerido que pesquisassem sons da floresta, sons de animais e sons feitos pelo homem em virtude que no Campus existe uma grande extensão verde, tendo uma paisagem natural com reservas florestais e que também esses elementos fazem parte do cotidiano dos educandos.

Os sons foram organizados por grupos, onde cada um criou sua composição, não foi possível gravá-los, mais os educadores foram orientados na questão de que ao realizarem essa atividade com seus alunos, possam gravar os sons para uma futura audição e apreciação a fim de observarem a qualidade dos sons captados. Sendo assim, através desta atividade foi possível aguçar os alunos a ouvirem e pesquisarem os diversos sons que compõe a área da instituição, tanto sons naturais como sons executados pelas máquinas. Essa atividade foi executada através da seguinte metodologia:

Paisagem sonora: Murray Schafer.

1º: Conhecer um pouco do compositor e o surgimento da proposta.

2º: Pesquisar sons que podem ser ouvidos dentro da sala de aula.

3º: Pesquisar sons que podem ser ouvidos no ambiente externo da sala de aula e memorizar.

4º Retornar a sala de aula e descrever no quadro os sons que foram possíveis identificar.

5º Formar grupos e construir músicas a partir dos sons memorizados. Sendo que a educadora ou um dos educandos que tinha habilidade rítmica fazia um som de fundo com instrumento de percussão.

Conclusão

Através deste trabalho foi possível analisar de que forma os professores que estão envolvidos na Educação no Campo compreendem o ensino da música na educação. A visão dos mesmos sobre o Ensino de Arte foi ampliado, muitos entendiam Arte na escola direcionado as Artes visuais.

Nas rodas de conversa notou-se um grande desconhecimento dos educandos quanto à presença da música como componente do currículo escolar. Com a inserção na disciplina das outras Linguagens artísticas houve relatos que agora sim sabem que a música faz parte do ensino de Arte.

A respeito da Lei 11.769/2008, os educandos em sua maioria não tinham conhecimento, mesmo estando envolvidos no processo de ensino e grande parte já atuarem como educadores em sala de aula, e alguns deles já desenvolverem atividades musicais que não passam da utilização de cânticos de roda e músicas regionais que são ensaiadas na classe para apresentações de festinhas escolares.

Os temas sugeridos, além da Paisagem sonora foram: “O passo” de Lucas Ciavatta, música na interdisciplinaridade e atividades práticas utilizando canto e instrumentos musicais feitos de materiais recicláveis e da natureza, sendo que essas atividades culminaram na noite cultural, tópicos que serão abordados posteriormente.

Essas propostas são válidas, pois são possíveis de serem utilizadas na zona rural, sendo aceitável valorizar a bagagem cultural dos alunos ao terem que pesquisar os mais variados sons que em algum momento de suas vidas tiveram contato. O mesmo ainda estar em fase de conclusão, pois será completada na experiência da disciplina Arte Educação aplicada no Campo II, que acontecerá em outro eixo temático.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado 330/2006**. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Leis Ordinárias de 2008**. Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Leis Ordinárias de 2008**. Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. Edições PNA - Campinas: Átomo, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Rural Marabá. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá - IFPA**. Marabá: 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Rural Marabá. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá: 2011.

FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTEERRADA, Mariza Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias acadêmica da ciência e da pesquisa**. 6. ed. Belém: UNAMA, 2003.

***Romance sans paroles* n°1 e *Nostalgia*: duas obras de Elpídio Pereira no curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão**

Kathia Salomão

Escola de Música do Estado do Maranhão - kathiasalomao@hotmail.com

Resumo: o presente trabalho propôs selecionar um repertório a partir de músicas escritas para violoncelo por compositores oitocentistas no Maranhão, cuja produção musical de alguns se estendeu até meados do século XX, com o intuito de serem sugeridas para fazer parte do programa do curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão - EMEM. Dentre as obras encontradas foram selecionadas *Romance sans paroles* n°1 e *Nostalgia* de Elpídio Pereira, únicas para violoncelo solo e piano, como proposta para o repertório do curso de violoncelo. Posteriormente foi realizada com o *Romance sans paroles*, peça característica para instrumento solista comum ao período romântico, uma aplicação didática incidindo sobre os aspectos relacionados à digitação, ao arco e à interpretação.

Palavras-chave: Música Maranhense no século XIX, Violoncelo, Ensino de instrumento musical.

Introdução

Propusemos neste trabalho um levantamento da música escrita para violoncelo por compositores oitocentistas no Maranhão, cuja produção musical da maioria estendeu-se até meados do século XX, tendo como referência o acervo João Mohana do Arquivo Público do Maranhão e o acervo do Museu Histórico e Artístico do Maranhão, situados em São Luís.

Fez parte da proposta deste estudo a sugestão de incluir determinadas obras, dentre as pesquisadas, no curso de violoncelo da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM). Esta instituição iniciou suas atividades em 21 de janeiro de 1974, sendo a única escola de música criada no século passado que se mantém funcionando até o presente momento. Nos seus trinta e oito anos de existência tem desenvolvido atividades com diferentes instrumentos musicais.

A proposta de utilização de determinadas obras selecionadas nesta pesquisa para o ensino de violoncelo da EMEM ampliaria o repertório para este instrumento, bem como oportunizaria a divulgação da produção musical maranhense.

A escolha dos oitocentos deve-se ao rico acervo musical maranhense encontrado, de compositores nascidos neste período, bem como a relevância que o mesmo teve no que se refere às atividades econômicas, cultural e musical desenvolvidas no Maranhão.

A pesquisa

O desenvolvimento socioeconômico e cultural do Maranhão no século XIX, propiciando uma educação europeia aos jovens, uma imigração de estrangeiros, tanto músicos quanto comerciantes, e a instalação de instituições culturais e educacionais, colaborou, juntamente com a religiosidade do povo, para que os oitocentos fosse um período em que se desenvolvesse bastante a vida musical no Maranhão. O musicólogo João Berchmans Carvalho Sobrinho, em seu trabalho sobre a música no Maranhão Imperial, faz o seguinte comentário:

É interessante observar que é exatamente neste período, primeira e segunda metade do século XIX, que floresceu uma geração de compositores e instrumentistas responsáveis por uma produção musical significativa, particularmente em torno das festividades religiosas, hoje espelhada no Inventário João Mohana: o depositário de uma parte da memória musical maranhense (CARVALHO SOBRINHO, 2004, p.16).

Levando em consideração a relevância histórica desse século, a presente pesquisa foi direcionada para as obras musicais dos compositores nascidos nos oitocentos, tendo como base o levantamento feito no acervo João Mohana do Arquivo Público do Maranhão e no acervo do Museu Histórico e Artístico do Maranhão, ambos na cidade de São Luís, onde realizamos uma pesquisa documental do conjunto de obras com violoncelo. Da mesma forma fez-se necessária uma pesquisa bibliográfica para contextualização desse período histórico em relação ao seu desenvolvimento socioeconômico, cultural e musical, considerando também as informações relacionadas ao ensino da música, e a biografia dos compositores.

Dentre as trinta e quatro obras encontradas selecionamos *Romance sans paroles* nº1 e *Nostalgia* (já editadas), de Elpídio Pereira, únicas para violoncelo solo e acompanhamento, como sugestão para o repertório do curso de violoncelo da EMEM.

Elpídio Pereira, maranhense, nasceu na cidade de Caxias em 16 de outubro de 1872. Violinista e compositor, iniciou seus estudos musicais com professores de banda da sua cidade natal. Entre os anos de 1890 e 1916 fez três viagens à Paris, onde estudou violino, harmonia e composição. Compôs diversas obras, dentre elas a ópera Calabar, que não chegou a ser executada na sua totalidade. Sua composição de maior sucesso, *Les Pommes du Voisin*, foi representada no teatro *Gaieté Lyrique* 76 vezes consecutivas.

Nos períodos em que permaneceu no Brasil se apresentava em recitais e concertos (incluindo também obras suas), em diferentes cidades do país. Tornou-se funcionário do Consulado do Brasil na França em 14 de fevereiro de 1921 até 1940 quando se aposentou e retornou ao Brasil definitivamente. Faleceu em 13 de abril de 1961 em uma cidade perto do Rio de Janeiro (PEREIRA, 1957).

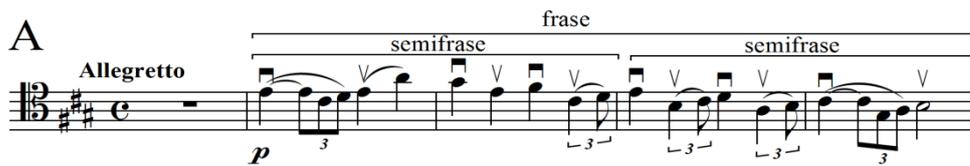
O curso de violoncelo em instituições especializadas tem em sua estrutura curricular diversas disciplinas teóricas e práticas. Na prática do instrumento, disciplina de violoncelo, o conteúdo programático progressivo de cada período letivo na maior parte é composto de técnica de arco, de mão esquerda, de estudos melódicos e de um repertório com músicas de diferentes períodos da história. Para tanto, os professores lançam mão de diversos métodos e/ou materiais didáticos disponíveis, que foram desenvolvidos por músicos alemães, franceses, russos, dentre outros, buscando como resultado, através desses exercícios técnicos e estudos, que o aluno consiga uma melhor *performance* no instrumento. Esses foram mais amplamente elaborados a partir do século XVIII.

Em relação ao repertório para violoncelo estudado em conservatórios e escolas de música o mesmo pertence a diferentes compositores que, na sua maioria, são do período barroco, clássico e romântico da música europeia. Músicas de compositores brasileiros também são estudadas, mas não na mesma proporção que as de estrangeiros. Frente a essa realidade acredito que as pesquisas musicológicas contribuiriam para que obras de compositores regionais sejam utilizadas no contexto do ensino musical, ampliando o repertório para este instrumento e oportunizando a divulgação da herança musical, em nosso caso, a maranhense, através da apresentação em público.

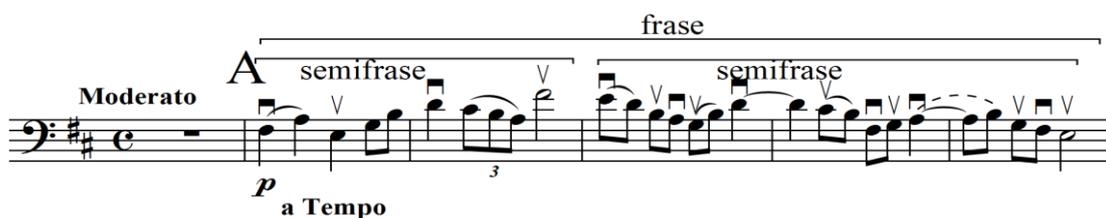
As obras selecionadas

Posteriormente, em nossa pesquisa, foi feita a edição digital e um estudo composicional e de procedimentos técnico-interpretativos das duas obras selecionadas. Relacionamos abaixo algumas das características encontradas.

Nostalgia: andamento e métrica - *Allegretto*, 4/4; número de compassos - 83; estrutura: A A' B A' C C' A A' *coda*. Os períodos A, B e *coda* estão em Lá M e o período C em Ré M. O tema (FIGURA 1) é apresentado nos primeiros quatro compassos e repetido durante a peça em diferentes alturas.

FIGURA 1: *Nostalgia* – tema.

Romance sans paroles N° 1: andamento e métrica - *Moderato*, 4/4; número de compassos - 63; estrutura: A A' B B' A'' *coda*. O período A está na tonalidade de Ré M e o período B em Lá M. O tema (FIGURA 2) do Romance é apresentado a seguir.

FIGURA 2: *Romance sans paroles* N° 1 – tema.

Depois de realizada a análise foram sugeridos alguns golpes de arco⁵, que não se apresentavam na partitura editada (linhas pontilhadas), e o dedilhado⁶ para a execução das obras. Quanto à dinâmica, poucas sugestões foram feitas, pois as indicações da edição já representavam a interpretação fraseológica e os eventos harmônicos que deveriam ser evidenciados.

Na execução do *Romance sans paroles*, o dedilhado sugerido utilizará mudança entre a primeira e quinta posição (altura em que se localiza a mão esquerda no espelho do instrumento), fazendo constante uso de extensão⁷. No caso da *Nostalgia*, com a melodia atingindo notas bem mais agudas e utilizando diferentes posições, sugeriu-se também o uso do polegar (*capotasto*). Em ambas as músicas os golpes de arco mais utilizados são o *legato*⁸ e o *detaché*⁹.

⁵ O golpe de arco é um “tipo determinado de acentuação e articulação que produz uma sonoridade específica” (SALLES, 2004, p. 20).

⁶ Números colocados em cima de cada nota e que indicam qual dedo da mão esquerda será usado para tocá-la. O dedilhado indicado na partitura correspondente à utilização da corda solta do instrumento é o número zero (0).

⁷ Extensão representa uma abertura de um tom entre os dedos 1 e 2 (maior que o normal de um semitom). A indicação na partitura é: x2. O dedo 1 refere-se ao dedo indicador (segundo quirodáctilo), o dedo 2 ao dedo médio (terceiro quirodáctilo), o dedo 3 ao dedo anelar (quarto quirodáctilo) e o dedo 4 ao dedo mínimo (quinto quirodáctilo).

⁸ Tipo de golpe de arco onde tocamos duas ou mais notas utilizando a mesma direção do arco sem interrupção do som.

⁹ Golpe de arco onde cada nota tocada utiliza uma direção do arco.

Romance sans paroles N° 1 e sua aplicação didática

Em continuidade a essa pesquisa foi realizada a aplicação didática¹⁰ de uma das obras, o *Romance Sans Paroles*, com um aluno do curso técnico e relatadas as observações feitas em sala de aula sobre sua aplicação. As observações referem-se às sugestões para: aspectos relacionados à digitação (mão esquerda) tais como dedilhado, mudança de posição, escalas e intervalos; aspectos relacionados à técnica de arco (mão direita) tais como arcadas¹¹ e golpes de arco; aspectos relacionados à interpretação tais como dinâmica e andamento.

O Romance de Elpídio é uma música tonal onde os acordes, as tríades e as tétrades, da forma como foram empregadas no contexto da música, não resultam numa harmonização ousada. A modulação para os períodos B e B', assim como as pequenas mudanças de tonalidade no decorrer da obra vão para os tons vizinhos. Não se apresentam trechos modais ou em tons inteiros.

A partir do exposto acima podemos supor que a obra tem características estilísticas da escola romântica, sem ousadias técnicas, formais, harmônicas, de timbre e de dinâmica em relação a peças de referência do período (início do século XX). Apesar de não possuir as ousadias citadas e não exigir um virtuosismo, não deixa de ser relevante para aplicação como repertório violoncelístico. Sobre esse assunto encontramos o seguinte esclarecimento:

Uma peça tecnicamente complexa pode não envolver (e nem desenvolver) um nível elevado de compreensão musical. Pelo contrário, pode-se atingir um nível de refinamento musical bastante elevado em peças mais acessíveis tecnicamente... [As habilidades técnicas] embora essenciais [...] ainda não garantem que uma performance seja musicalmente expressiva (FRANÇA, 2000).

¹⁰ A aplicação didática foi realizada somente com um aluno devido ser o único matriculado no curso técnico no semestre em questão, e a escolha pelo Romance é explicada pelo fato da *Nostalgia* ser uma peça que exige determinados conhecimentos técnicos que o aluno ainda estava desenvolvendo em seus estudos.

¹¹ Arcada significa a direção do arco ao tocarmos, o movimento do braço para direita (arco para baixo) ou para a esquerda (arco para cima). Arcada para baixo significa do talão para a ponta e usa-se o sinal \blacktriangledown e arcada para cima significa da ponta para o talão e usa-se \blacktriangledup .

Durante o estudo da obra com o aluno apresentaram-se três tipos de resultados referentes às escolhas: as sugestões do aluno que foram semelhantes às sugestões da professora; as sugestões que foram diferentes, mas após análise e audição do resultado sonoro o aluno concordou com o sugerido pela professora; as sugestões que foram diferentes e assim permaneceram, pois ficaram mais adequadas e cômodas para este aluno sem prejudicar a interpretação. Daremos a seguir um exemplo, em relação ao dedilhado, de trechos onde a sugestão do aluno (FIGURA 3) permaneceu diferente da sugerida pela professora (FIGURA 4).

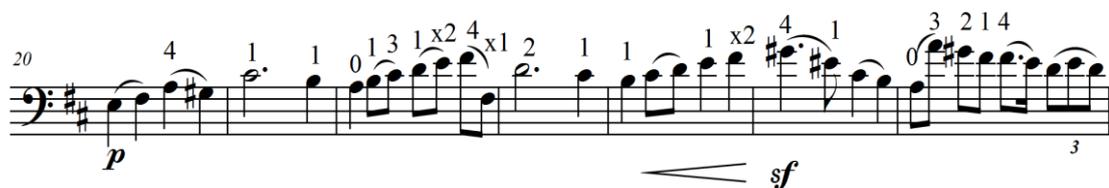


FIGURA 3: Dedilhado sugerido pelo aluno

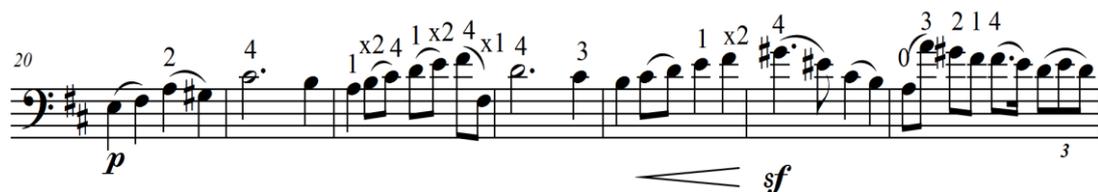


FIGURA 4: Dedilhado sugerido pela professora

Considerações finais

Na produção musical dos compositores oitocentistas pesquisada em nosso trabalho, pôde ser observada a presença do violoncelo nos diferentes gêneros de composições. No entanto, cabe notar, tomando-se como base o volume de obras resgatadas, que pouco ou quase nada foi escrito para violoncelo solo, uma vez que na produção da música estrangeira um extenso repertório já estava sendo composto e divulgado para esse instrumento no mesmo período.

Quanto à proposta pedagógica da nossa pesquisa de utilizar músicas de compositores maranhenses no curso de violoncelo da EMEM, possivelmente ajudará no desempenho da *performance* instrumental, pois o estudo dessas duas obras musicais poderá auxiliar tanto no desenvolvimento de determinados aspectos técnicos, salientados anteriormente, bem como na expressividade musical.

Em relação à aplicação didática do Romance, o aluno em questão não teve muitas dificuldades na escolha do dedilhado, na execução das mudanças de posição, na afinação e no vibrato, aspectos relacionados à mão esquerda. Nos relacionados à mão direita como as arcadas, especificamente na escolha dos *legatos*, o aluno expressou suas sugestões, mas não percebeu detalhes de repetição e de simetria para fazer as comparações possíveis. Na execução da dinâmica também apresentou certas dificuldades ao longo do estudo da peça, como o controle do arco para fazer os crescendos, pianos e fortes.

Essas dificuldades encontradas nos mostram que existem certas etapas no processo da aprendizagem que devem ser superadas gradativamente para que o aluno possa, enfim, resolver sozinho alguns aspectos fundamentais referentes à *performance*. Conforme Swanwick (2003), o aluno passa por diferentes níveis em seu desenvolvimento musical que são, pelo autor, estruturados em forma de espiral. Essas camadas cumulativas (ideia piagetiana), como ele as chama, são denominadas materiais, expressão, forma e valor. O aluno vai adquirindo uma maturidade musical em cada camada, alcançando assim a sua independência.

Ressaltamos também a importância da divulgação desta herança musical por meio de apresentações em recitais e concertos, levando assim ao conhecimento da população em geral um pouco da história musical dos nossos antepassados.

Referências

CARVALHO SOBRINHO, João Berchmans. A música no Maranhão Imperial: um estudo sobre o compositor Leocádio Rayol baseado em dois manuscritos do Inventário João Mohana. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.15, n. 25, p. 5-36, jul/dez. 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Possibilidade de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de Música da UFMG. In: Opus, ano 8, n. 7, out. 2000. Revista Eletrônica da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>>. Acesso em: 8 fev. 2008.

PEREIRA, Elpídio de Britto. **A música**, o consulado e eu. Rio de Janeiro: [s. n.], 1957.

SALLES, Mariana Isdesbski. **Arcadas e golpes de arco**. 2. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

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

Ensino de piano em nível básico: análise de três obras da literatura pianística paraense

Felipe Novaes Cantão
Universidade Federal do Pará - lipecantao@gmail.com

Resumo: Este artigo é o resumo de uma monografia denominada “Ensino de Piano em Nível Básico: Análise de nove obras da literatura pianística paraense” com objetivo de realizar um estudo analítico-interpretativo de nove obras para piano solo de três compositores paraenses: Luiza Camargo, Urubatan Castro e Felipe Cantão. A partir dos trabalhos John White e Mariane Uszler, investigou-se questões como a estrutura harmônica e melódica, forma e a técnica pianística que geraram aspectos técnicos salientando a importância das obras escolhidas para o repertório pianístico, bem como sua utilização dentro da pedagogia do piano. É importante ressaltar que neste texto serão apresentados os resultados de apenas três obras: “Samba-canção” de Luiza Camargo, “Fuxicos III” de Urubatan Castro e “Lundu e Teclas” de Felipe Cantão.

Palavras-chave: Música paraense; ensino de piano e técnica pianística.

A relevância da análise

O reconhecimento da área da análise musical como uma disciplina autônoma no estudo da música, segundo Versolato (2008) deu-se somente na passagem do século XIX para o XX, a partir da congruência de diversos eventos ocorridos no âmbito não só da música, mas das artes e da cultura como um todo. O progresso da análise em direção à autonomia foi preparado, sobretudo, pela ascendência da obra musical como conceito cultural, que, por seu turno, esteve estreitamente ligada ao surgimento da estética musical (e crítica), a uma transformação de função dentro da teoria e da pedagogia musical, e à mudança das práticas composicionais. (Samson, 2001, p.39).

Cook (1989, p. 3) não aprova uma tendência de transpor a análise musical para uma categoria de disciplina científica, em que sua essencial é desvinculada da performance, composição ou educação musical. Para ele o processo e análise gera um efeito de auto-recriação:

Analisando uma sinfonia de Beethoven, o que significa dizer que você viverá com ela por um dia ou dois, como um compositor, levantando-se com a música e dormindo com ela, você desenvolve um tipo de intimidade que dificilmente poderia ser alcançada com qualquer outro caminho (COOK, 1989, p. 1). (Tradução nossa).

Ao que parece o domínio do campo da análise musical não seria importante apenas

para musicólogos, etnomusicólogos ou outras áreas afins, mas também para performances possibilitando uma melhor apreensão global de uma obra dentro de dois aspectos básicos de acordo com White (1994, p. 1):

O primeiro propósito é perceber a estrutura subjacente de uma obra musical, para compreender a sua dinâmica e forma, e compreender a maneira pela qual o compositor é dotado de um período de tempo com significado estético. Esta é ao mesmo tempo o mais profundo e o aspecto mais evasivo da análise musical. É ou deveria ser o objetivo básico de cada metodologia de análise musical (WHITE, 1994, p. 1). (Tradução nossa).

E completa:

Mas o segundo é um propósito que é crítico e, na sua cerne, de uma utilização mais prática imediata para músicos. Que é o de compreender o estilo musical. Os teóricos tendem vê-lo como uma parte intrínseca do primeiro objetivo - que a estruturação da base musical é o aspecto mais básico do estilo musical. No entanto, muitos musicólogos e intérpretes acreditam no estilo musical como um fenômeno distintamente separado (WHITE, 1994, p. 1). (Tradução nossa).

Outra faceta da análise é o diálogo com a educação musical assim como acredita Martins (1995, p. 101). Para ele a ação de analisar que é “capaz de gerar compreensão através do processo de desconstrução e reconstrução”. Analisar como mencionado anteriormente gera uma intimidade obra-compositor-analista, propiciando a inserção do analista seja ele uma criança, jovem ou adulto nos processos composicionais, nos mais diversificados estilos, técnicas e estéticas. Tais experiências podem tornar-se geradoras de processos ensino e aprendizagem, mesclando o fazer musical, a apreciação e a composição.

A análise, portanto, apresenta diferentes abordagens, não restrita a um grupo de pesquisadores ou estudiosos da própria análise. White (1994, p. 1) acredita que performances analisam uma obra musical com a finalidade de alcançar melhores resultados interpretativos, compositores, por sua vez, analisam suas própria música como parte do processo criativo – e a música de outros compositores, a fim de expandir seu próprio poder criativo, e os musicólogos analisam a música, a fim de compreender melhor um estilo e seu lugar na história da música.

Sobre o método analítico

A pesquisa foi desenvolvida pautada em duas obras principais:

“Comprehensive Musical Analysis”, de John D. White¹² e a obra “The Well-Tempered Keyboard Teacher”¹³.

A primeira propõe um método segundo o qual a análise se divide em duas partes:

Análise Descritiva: subdividida por sua vez em Micro, Média e Macro análise.

Tais obras tornam-se base para o método analítico aqui escolhido, vislumbrando não apenas a análise sobre análise, o fim e ponto final nela mesma, mas sugerindo que o método analítico pode se tornar ferramenta importante no âmbito do ensino e da aprendizagem que neste cenário auxiliará pianistas a se apropriar de conhecimento decisivos para uma performance mais consistente e consciente, que sem a análise estariam ofuscados ou até escamoteados.

Na análise descritiva, o objetivo é a coleta de dados, e para isso, subdivide-se este processo em 3 fases: micro, médio e macroanálise. Em cada uma destas fases são listadas separadamente, informações sobre os aspectos rítmico, melódico, harmônico e sonoro (este último reservado para considerações sobre dinâmica, timbre, textura etc.) como no exemplo abaixo:

Microanálise

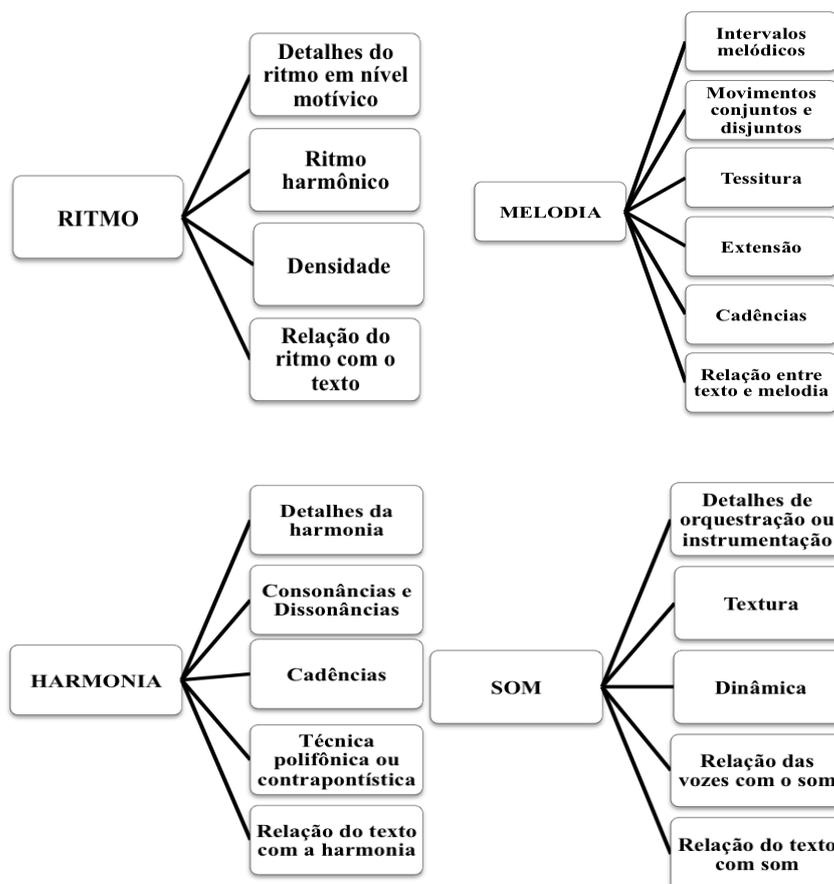


FIGURA 1: Esquema analítico da microanálise

¹² WHITE, John D. **Comprehensive Musical Analysis**. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1994.

¹³ UZLER, Marianne. **The Well-tempered keyboard teacher**. Broadway, NY: Schirmer Books, 1995.

Média-análise

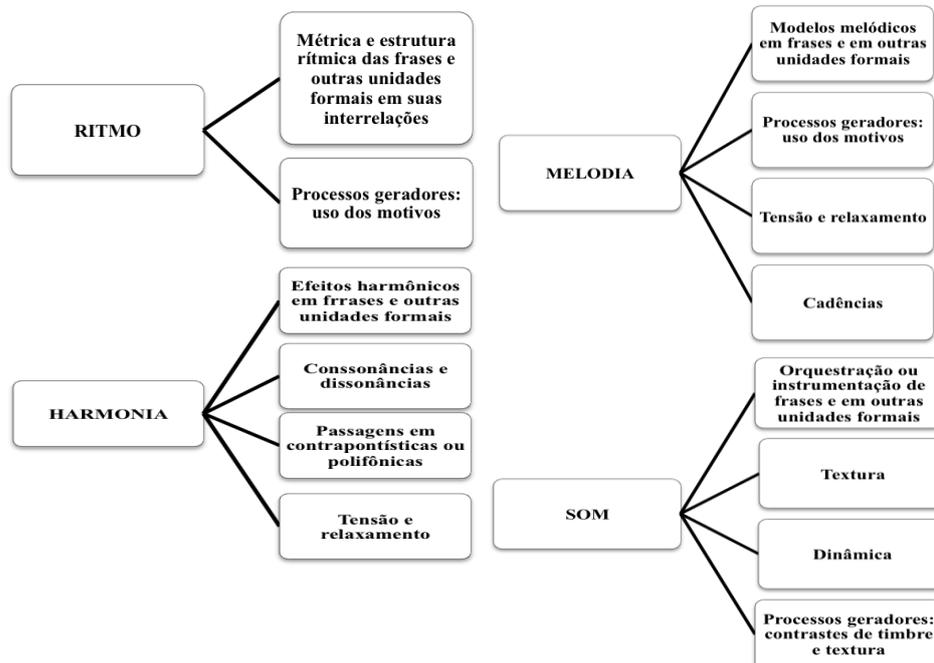


FIGURA 2: Esquema analítico da média-análise

Macroanálise

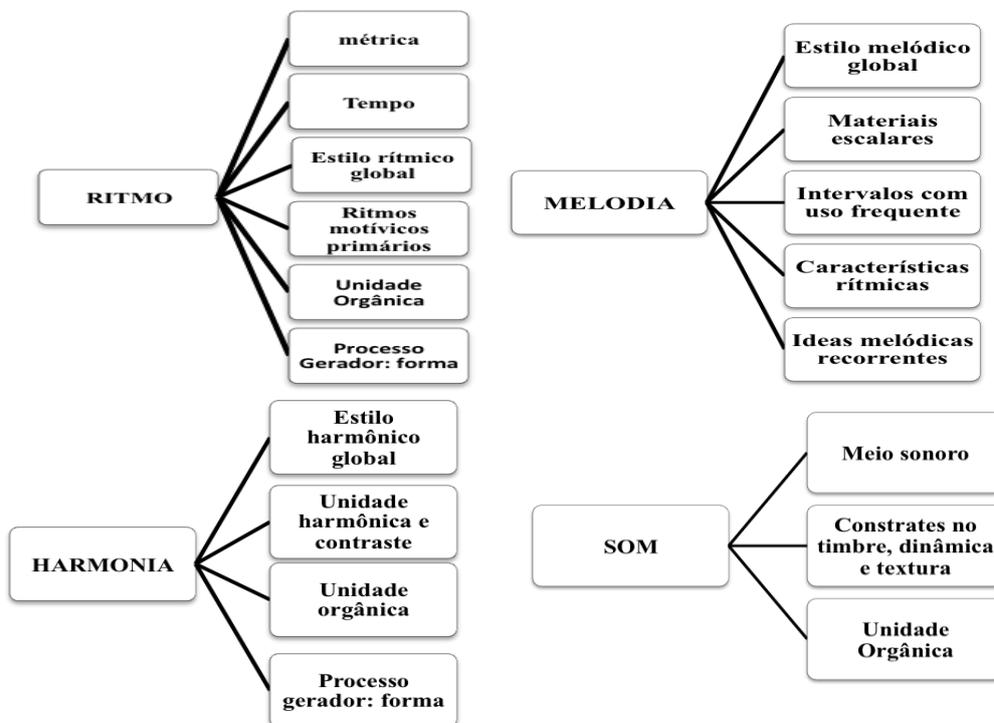


FIGURA 3: Esquema analítico da macroanálise.

A escolha do método de análise de John White em seu livro “Comprehensive

Musical Analysis” (1994) se deu pelo grau de organização e sistematização de obtenção dos dados propostos de maneira a facilitar não só a análise, mas também uma leitura de quem não participou do processo analítico e quer obter mais informações sobre a obra que escolheu para pesquisar, ensinar ou tocar.

Essa fonte de pesquisa que a análise deixará para alunos e professores torna-se essencial para uma interpretação consciente, pautada não apenas em um modelo tecnicista como muitas vezes é o ensino do piano de acordo com Amato (2001, p. 77), mas alicerçada em uma educação musical com objetivos que vão além da repetição de códigos musicas e da performance, negligenciando o contexto social e histórico de uma compositor e sua obra.

A segunda obra de referência escolhida para este trabalho, “The Well-Tempered Keyboard Teacher”, trata-se de um trabalho central para a pedagogia do piano. Nele os autores examinam diferentes teorias de aprendizagem, oferecem uma visão histórica da pedagogia do piano, analisam materiais educativos, e descrevem técnicas de ensino específicas. E por fim, discutem o repertório específico e a técnica pianística no nível básico e intermediário.

Para a análise da técnica pianística o capítulo 9 do livro, “The Well-Tempered Keyboard Teacher” será a base referencial. Neste a autora Marianne Uzsler introduz sua pesquisa constatando que nem sempre o termo “técnica” significa a mesma coisa para professores e alunos de piano. Os alunos pensam a técnica como algo simples e direto. É caracterizado por perguntas como: Como você faz isso? Como posso fazer esse som? Como consigo tocar esses acordes? Portanto, quase sempre o interesse do aluno está relacionado com o desempenho de uma determinada peça, tendo um visão de curto alcance.

O professor, no entanto, frequentemente vê a técnica como um sistema, uma forma específica de fazer as coisas como uma disciplina necessária - muito além das necessidades de qualquer parte individual. Assim, quando o aluno pede algo mais concreto, o professor muitas vezes responde com um plano de ensino de longo alcance, as vezes envolvendo atividades que não parecem se relacionar com aquela dificuldade técnica.

A autora afirma que ambos os planos de curto e de longo alcance são necessários e importantes. O plano de curto alcance é o motivador gerando uma ação imediata. Já o plano de longo prazo é o governador. Ele regula, sustenta e avalia a ação. Nem um plano é capaz de fazer o trabalho completo isoladamente, ambos devem estar a favor da performance. Para Uzsler, a forma como será gerenciada esses dois pontos de vistas pode ser determinante para a aquisição e o desenvolvimento de uma técnica pianística eficaz.

Passando para a área da construção curricular do ensino do piano a pesquisadora

demonstra que há algumas similaridades com relação ao conteúdo técnico abordado nos cursos básicos e intermediários, mas ressalva que tais conteúdos, muitas vezes não estão diretamente relacionados à repertórios específicos, ou mesmo à livros específicos de estudos técnicos.

Abaixo pode-se verificar as principais habilidades e técnicas encontradas dentro de um curso de nível básico visando de preparar o aluno para o nível intermediário de piano:

Padrão de habilidade Técnica (Desenvolvido no Nível Básico)

- Postura correta do corpo inteiro em relação ao instrumento.
- Posição correta dos braços, pulsos e dedos (arco).
- Legato e staccato com os cinco dedos, dentro de uma extensão para a sexta, e com a alternância de mãos.
- Notas duplas (especialmente segundos, terças, quintas, sextas).
- Alguma experiência com estilos de acompanhamento (por exemplo, Baixo de Alberti; Baixo Valsa)
- Tríades e inversões tocadas em bloco e arpejos, em muitas escalas, ambas as mãos.
- Reprodução de ligaduras e frases.
- Mudanças de posição lateral, cruzamento de mão.
- Experiência com dinâmica básica (de *piano* para *forte*)
- Experiência de crescendo, decrescendo, *ritardando*, a tempo e fermata.
- Uso de pedal para a timbre e efeito.
- Independência limitada entre as mãos (dinâmica/articulação).
- Cruzamento dos do Polegares (polegar por baixo e mão por cima).
- Escalas Maiores, dedilhado regular. Uma ou duas oitavas, mãos separadas (ou movimento contrário).

A lista de habilidades que precisam ser trabalhadas durante os anos intermediários pode ser de fundamental assistência dentro de planejamento curricular. No entanto, segundo Uszler (1995, p. 215) não fornece uma visão de como essas diversificadas habilidades técnicas devem ser relacionadas entre si ou em que ordem para poderem ser melhor ensinadas ao aluno. Também não dá qualquer indicação de quanto uma ou outra técnica deve ser trabalhada e associada ao repertório dos estudantes.

O contexto dos conservatórios do Brasil, segundo Amato (2001, p. 77) apresentasse calcado em uma educação “com a perspectiva de metas e objetivos a serem alcançados e a

avaliação possui extrema relevância no processo”. A autora define a pedagogia utilizada nos conservatório como tecnicista, na qual:

[...] não se define como um método de ensino musical criativo e sensível, professor e aluno ocupavam uma posição secundária, de executores de um programa cuja concepção, planejamento, coordenação e controle estavam a cargo de especialistas habilitados. (AMATO, 2001, p. 77)

Para Uszler (2001) a pedagogia pianística torna-se cada vez mais densa não por dificuldades técnicas, mas muitas vezes pela dificuldade da leitura musical deixando inúmeras lacunas do desenvolvimento técnico do aluno muitas vezes não explorando habilidades individuais de cada aluno em detrimento ao um repertório rígido pouco contextualizado.

Análise das obras

Durante a construção da monografia em que este artigo tem como base, foi realizado um levantamento na biblioteca da Escola de Música da UFPA e do Instituto Carlos Gomes, bem como foram entrevistados alguns professores de ambas as instituições de ensino com o objetivo de verificar a produção de compositores paraenses para piano que possuem obras em nível básico.

A partir dessas investigações chegou-se no nome de três compositores e suas obras, que foram escolhidas mediante a observações de itens como: intenção pedagógica do compositor; nível técnico coerente com o nível básico de piano; e possibilidades de improvisação/composição.

Com uma visão analítica tem-se a intenção de (re)descobrir algumas peças da literatura pianística paraense que possam ser inseridas no repertório das instituições de ensino, mas agora ressignificando-as com o auxílio da análise, propondo a utilização dessas obras por contribuírem no desenvolvimento da técnica pianística em nível básico e por estarem conectadas com o modelo C(L)A(S)P¹⁴ sugerido por K. Swanwick principalmente no que diz respeito composição/improvisação, que para França (2002 p. 8) é pilar fundamental no desenvolvimento musical.

Com a apresentação de Tabelas Analíticas para cada obra o professor obtém uma ferramenta que pode vir auxiliar no trabalho de conteúdos como a forma, modelos de

¹⁴ Swanwick, K. **A basis for music Education**. 1979.

acompanhamento, fraseologia e esquemas de composição/improvisação. Tal abordagem é sugerida a partir da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical¹⁵.

Leitura analítica e pedagógica da obra “Samba-Canção” de Luiza Camargo:

A música Samba-Canção de Luiza Camargo, faz parte de uma obra maior intitulada “Pequena Suíte Brasileira” escrita em 1984 e composta por quatro peças: Samba-Canção; Chorinho; Acalanto e Carimbó. Mas apenas a primeira peça foi a escolhida para integrar o conjunto de obras a serem analisadas.

Com relação ao histórico do gênero samba-canção, também chamado mais generalizadamente de samba de meio de ano temos a seguinte afirmação:

[...] por volta de 1928 quando o samba de carnaval, acabava de encontrar seu ritmo, diferenciando-se de uma vez por toda do maxixe. Embora seu nome parece indicar o casamento puro e simples do samba com a canção, a verdade é que antes de se fixar como um gênero de música ao lado do samba carnavalesco, seu nome estava designado aos sambas de meio de ano, mas não eram ainda sambas-canções como a partir de 1930 se entenderiam o gênero. (TINHORÃO, 1966, p. 39)

Para Severiano (2008, p. 288), é uma variante do samba com andamento lento e letra romântica. Possivelmente surgiu pela primeira vez, em 1929 com a música “Linda Flor” de Henrique Vogeler. Assim como samba-canção do início da década de 30, o Samba de Luiza Camargo apresenta melodia e acompanhamento típicos do gênero.

Voltando para a obra em análise encontra-se um acompanhamento com acordes de quatro e cinco sons em bloco, com ritmo sincopado que concomitantemente com a melodia formam duas estruturas polirrítmicas. Para a execução dessas duas estruturas torna-se necessário a interdependência entre a mão direita (melodia) com a mão esquerda (acompanhamento), elemento técnico mencionado na lista de Marianne Uszler.

¹⁵ Swanwick, K. **Teaching Music Musically**. 1999.

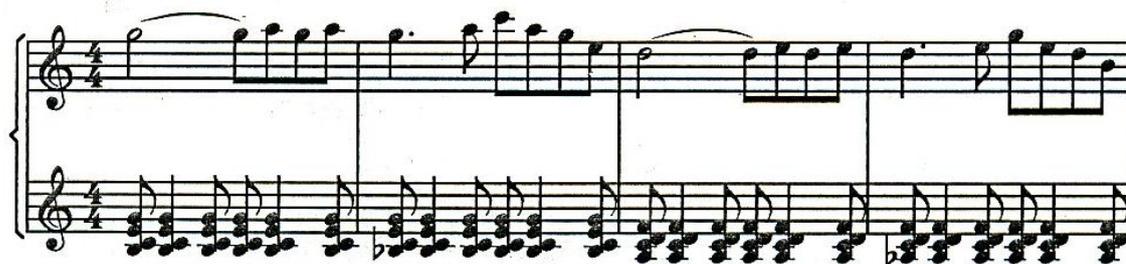


FIGURA 4: Samba canção 1 – 4 c.

Com relação à melodia, temos a presença de pelo menos quatro técnicas pianísticas distintas:

A primeira diz respeito à mudança lateral do posicionamento das mãos no teclado, e no caso de “Samba-Canção” vê-se o deslocamento tanto da direita para a esquerda quanto o inverso;



FIGURA 5: Samba canção 17 – 33 c.

O segundo item seria a passagem do indicador sobre o polegar, que na melodia é realizado com frases descendentes; A terceira técnica a ser desenvolvida a abertura das mãos para a realização de oitavas;



FIGURA 6: Samba canção 9 – 12 c.

Em pelo menos duas vezes, têm-se a utilização de arpejos para ser executadas pelas duas mãos;



FIGURA 7: Samba canção 21 – 24 c.

Segue abaixo quadro analítico:

Autora: Luiza Camargo
Peça: Samba-Canção
Data: 1984
Editora: Novas Metas

Fonte: Biblioteca Pessoal
Registro: Dó 2 - Mi 5

Seções		A	A'
Macro Análise	Compasso	1 – 16	17 – 30 31 - 33
	Frases (Linha sup.)	Melodia construída com base em acordes de sexta	Acompanhamento harmônico diluído em acordes de dois sons
	(Linha inf.)	Acompanhamento harmônico em ostinato, utilizando tétrades e acordes de cinco sons (blocados)	reutilização do material de A e B
Média Análise	Tonalidade	Dó Maior	
	Ritmo	Ritmo motor (baixo) em 	com variação na seção A'; Frases simétricas na linha superior
	Métrica	Regular: Compasso Quaternário	
	Andamento	Não determinado	
	Articulação	Não determinada	
	Intensidade	Não determinada	
	Textura	Homofônica: melodia acompanhada	
Micro Análise		Células rítmica motivica: 	

Dificuldades técnicas e de leitura: acordes de quatro e cinco sons; polirritmia; mudança de clave para a mão esquerda; abertura da mão direita para realização de oitavas.

FIGURA 8: Tabela analítica da obra Samba Canção

Leitura analítica e pedagógica da obra “Fuxicos III” de Urubatan de Castro:

“Fuxicos III” escrita na cidade de Salvador em 1999, apresenta características vanguardistas, pertencentes à música do século XX, seja pela sua estrutura em quadros, pelo discurso sonoro ou pela liberdade dada pelo compositor Castro em relação às escolhas na forma de organização e andamentos da obra.

Com relação a sua estrutura, vê-se uma obra composta de doze quadros independentes, mas tendo relações diretas entre si, permitindo organizá-la de múltiplas maneiras, colocando o interprete também no papel de co-compositor, modalidade essencial na formação do pianista de nível básico.

Na análise das habilidades técnicas, pôde-se identificar em primeiro lugar: *performance* a quatro vozes, com notas duplas, acidentes ocorrentes e pedal harmônico-melódico;



FIGURA 9: Fuxicos III, quadro C.

Movimentação lateral das mãos, provocando a exploração de mais de uma região do teclado; trabalho com blocos de cinco sons; experiência com notação moderna, fermata curta.



FIGURA 10: Fuxicos III, quadro G.

Independência das mãos para execução de diferentes articulações; abertura da mão esquerda para realização de oitavas.



FIGURA 11: Fuxicos III, quadro H

Possibilidade de improvisação livre, mas respeitando a dinâmica proposta. Fato que corrobora com a filosofia da educação musical defendida por Swanwick e ressaltada na referente pesquisa.

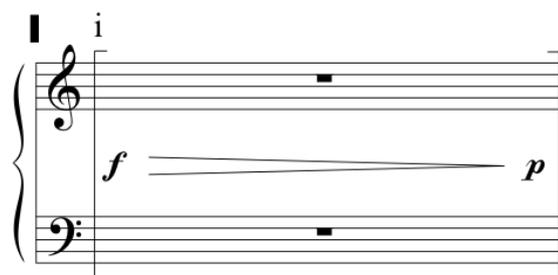


FIGURA 12: Fuxicos III, quadro I.

Segue na página seguinte o quadro analítico:

Autora: Urubatan de Castro Editora: em manuscrito
 Peça: Fuxicos III Fonte: Biblioteca do Autor
 Data: 1999 Registro: SI 2 - Dó# 6!

		Seção Única					
Macro Análise	Seções	Quadro A	Quadro B	Quadro C	Quadro D	Quadro E	Quadro F
Média Análise	Compasso						
	Frases (Linha sup.) (Linha inf.)	Melodia a duas vozes com ataque tímbrico em tempos fracos.	Melodia em formato de arpejo com acidentes ocorrentes	Melodia a quatro vozes em estilo coral.	Melodia com presença de <i>clusters</i> . Utilização do mesmo procedimento da linha superior.	Melodia arpejada com base em harmônicas	Melodia em contraponto Melodia em contraponto
	Compasso	Quadro G	Quadro H	Quadro I	Quadro J	Quadro K	Quadro L
	Frases (Linha sup.) (Linha inf.)	Melodia fragmentada em ambas as linhas com grandes saltos. Ausência melódica, presença de <i>cluster</i>	Melodia em oitavas	Ausência melódica. Criação do executante. Ausência melódica. Criação do executante.	Melodia construída com bases em intervalos "quartais" e finalização em E _{m7} arpejado. Divido entre as linhas superior e inferior.	Melodia em contraponto Melodia em contraponto.	Melodia a quatro vozes terminando com fragmentação melódica e presença de <i>cluster</i> .

FIGURA 13: Tabela analítica da Fuxicos III

	Não Tonal
Tonalidade	
Ritmo	Ritmos sincopados; contratempos; polirritmia.
Métrica	Regular
Andamento	Livre
Articulação	Legato e staccato
Intensidade	pp - ff
Textura	Multitextural: monofônica, homofônica e polifônica contrapontística
Micrô Análise	Seção única com múltiplas idéias e técnicas

Dificuldades técnicas e de leitura: Acidentes ocorrentes; abertura das mão para a realização de intervalos maior que sexta; variação de dinâmica e articulação; trechos a quatro vozes, presença de clusters

FIGURA 14: Tabela analítica da Fuxicos III, continuação

Leitura analítica e pedagógica da obra Lundu e Teclas de Felipe Cantão.

A segunda obra a ser analisada do compositor Cantão, para piano a quatro mãos e percussão (opcional), revela, pelo menos, seis habilidades técnicas distintas pertencentes à prática pianística.

Em “Lundu e Teclas”, o compositor pretende suscitar nos intérpretes e apreciadores, o ritmo de uma dança sensual praticada por mulatos e negros em rodas de batuque: o Lundu, que para Severiano (2008, p.19), é a fusão “de elementos afro-brasileiros, de origem negra e branca, tornando-se o primeiro gênero da canção popular brasileira”.

A primeira técnica que o aluno poderá desenvolver será a independência das mãos ou dissociação, onde no excerto abaixo se tem um contracanto realizado pela mão esquerda em *staccato* e a melodia em *legato* pela mão direita.

Neste trecho encontram-se técnicas referentes a notas duplas (terças, quartas e quintas); cruzamento de mãos e independência de articulação (*legato* e *staccato*).

FIGURA 15: Lundu e Teclas 28 – 31 c.

Técnica de abertura da mão para realização de oitavas em notas brancas e pretas.

FIGURA 16: Lundu e Teclas 28 – 31 c.

Neste ultimo trecho percebe-se a proposta de uma improvisação direcionada, onde o aluno poderá mostrar o grau de maturidade técnica e musical em que se encontra, estimulando o desenvolvimento da forma, harmonia e estilo. Outras contribuições geradas por essa ferramenta podem ser encontradas no segundo capítulo desta pesquisa.

* Improvisação para mão esquerda com o material dos 8 primeiros compassos

FIGURA 17: Lundu e Teclas 10 – 17 c.

Segue na próxima página o quadro analítico:

Autor: Felipe N. Cantão **Fonte:** Biblioteca do autor
Peça: Lundu e Teclas **Registro:** Sib 0 - Sib 4
Data: 2010 **Dificuldades técnicas e de leitura:** Acidentes ocorrentes; abertura das mão para a realização de intervalos oitavas; variação de dinâmica e articulação; notas duplas (terças, quartas e quintas), cruzamento de mãos.

Macro Análise	A			B		C	
	1 - 9	10 - 18	19 - 27	28 - 31	32 - 33		34 - 41
Média Análise	Compasso						
	Frases (Linha sup.)	Contracanto em Ostinato rítmico	pausas	Ostinato rítmico melódico	Melodia com predominância de terças	Ponte para o tema a	Reposição do tema a com sugestão de improvisação para linha inferior.
	(Linha inf.)	Célula geradora em ostinato	pausas	Repetição do tema melódico a	Contracanto com predominância de oitavas "partidas"		Motivo melódico gerado com predominância de graus conjuntos seguidos de saltos de quintas e quartas justas. Contra canto e apoio harmônico do baixo com conclusão melódica usando fragmento melódico apresentado na seção motivo C
	Tonalidade	Mi b menor					
	Ritmo	Ritmo motor no baixo (piano 2)					
	Métrica	Regular: Compasso binário e ternário					
	Andamento	♩ = 55					
	Articulação	Legato					
	Intensidade	mp					
	Textura	Homofônica: melodia acompanhada					
Micro Análise	Motivos melódicos:						

FIGURA 18: Tabela analítica da obra Lundu e Teclas

Conclusão

As peças revelaram importantes coerências com as propostas solicitadas. Com as obra de Luiza Camargo, encontrou-se um trabalho a partir de elementos tradicionais e a valorização de referências da cultura regional e nacional. Urubatan de Castro proporciona o contato com a música do século XX, a oportunidade da exploração desta corrente musical, com seus códigos particulares e novos coloridos sonoros, não no formato de exercícios ou em métodos, mas em peças de ciclos que contribuem significativamente na formação musical do pianista de Nível Básico. Já as composições de Felipe Cantão, procura mesclar a linguagem tradicional com a contemporânea, sem esquecer-se das tradições musicas da região, estando alinhado com as propostas de Keith Swanwick (2003) e uma nova abordagem da música, onde o aluno tem a chance de refletir sobre suas práticas e construções.

O professor/educador deve propor e oportunizar não apenas o conhecimento, mas suscitar interesses muito além das expectativas do discente, pois um aluno interessado, instigante, sabedor de suas necessidades e de uma educação continuada, poderá vislumbrar uma formação integral e integrante com a sociedade moderna, andando com suas próprias pernas no mundo do conhecimento.

Referências

- AMATO, Fucci. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. **Música Hodie**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2001.
- ALVES, Luciano. **Teoria Musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2011.
- BERRY, Wallace. **Structural Functions in Music**. New York: Dover Publications, 1976. p. 194.
- BANDEIRA, Manuel. **Flauta de Papel**. Rio de Janeiro: Alvorada edições de arte, 1957.
- COOK, Nicholas. **A guide to musical analysis**. London: J. M. Dent & Sons Ltd, 1989
- DELTRÉGIA, Claudia Fernanda. **O uso da música contemporânea na iniciação a piano**. 1999. 294 f. Dissertação (Mestrado em Artes - Música) – Instituto de Artes, Universidade de Estadual de campinas, São Paulo. 1999.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria pesquisa e prática. Revista **Em Pauta**, 13, n. 21. Dez, 2002.
- MARTINS, Raimundo. A função da análise no processo de aprendizagem em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegren nº 2, p. 96-103, Jun/ 1995.
- PEN, RONALD. **Introduction to music**. USA: Schaum's book, 1992
- PISTON, Walter. **Harmony**. 5. ed. (revisão de Mark Devoto). London: W. W. Norton & Company, Inc. 1987.
- UZLER, Marianne. **The Well-tempered keyboard teacher**. Broadway, NY: Schimer Books, 1995.
- SAMSON, Jim. Analysis in Context. In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. **Rethinking Music**. Oxford: Oxford University Press, 2001 (1ed 1999). p. 35-54.
- SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade**. São Paulo: editora 34, 2008.
- SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da Composição Musical**. Trad. de Eduardo Seincman. São Paulo: EDUSP, 1991.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **A basis for music Education**. London: Ed. Routledge, 1979.
- _____. **Teaching Music Musically**. London and New York: Routledge, 1999.
- TINHORÃO, José Ramos. **Musica Popular: um tema em debate**. São Paulo: editora 34,

1998.

VERSOLATO, Júlio César. **Rumos da Análise Musical no Brasil** - Análise Estilística (1919-84). Dissertação de mestrado. São Paulo: UNESP, 2008.

WHITE, John. **Comprehensive musical analysis**. London: The scarecrow press, 1994.

O Circo, o Zoológico e a Orquestra: o lúdico na musicalização infantil

Anderson Fabrício Andrade Brasil
Universidade Federal da Bahia – sonsbrasil@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas na turma de Musicalização Infantil, que faz parte dos Cursos da Extensão da Escola de música da UFBA em 2008. Retrata a minha experiência como professor estagiário, expondo a minha prática pedagógica, cuja teoria foi amplamente estudada durante a graduação em Música. Este trabalho traz aspectos pedagógicos e metodológicos aplicados por meio de dois musicais lúdicos: o Circo e o Zoológico da Educadora Alda Oliveira, auxiliados pela apreciação presencial dos instrumentos da orquestra.

Palavras-chave: Musicalização Infantil – Educação Musical – Ludicidade.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Música traz ao aluno um mundo inicialmente composto de medos e muitas indagações, que se desfecham em cima do encontro do aluno diante de sua própria criação, das suas descobertas e sobretudo do conhecimento de si mesmo.

O decorrer da graduação permite ao aluno vislumbrar qual a direção que lhe ocorrerá, qual o público alvo que ele escolherá para ajudar na busca do conhecimento. O objeto do estágio é o grande anseio do estagiário, será o lugar onde ele se deparará com suas dificuldades e se encontrará com o universo real do ensino, o mundo onde se experimentam as teorias. O educador tem que ser capaz de vincular o mundo da criança à música, descobrir as capacidades específicas dos alunos e ajudá-los no desenvolvimento dessas capacidades, tais como: a sua criatividade, a sua estética, suas sensibilidades artísticas. O êxito profissional deriva da capacidade que se tem para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Perguntas e reflexões constantes sobre sua prática docente auxiliam o professor a construir um conhecimento específico que amplia a sua capacidade de atuação. Várias questões permeiam o mundo do educador; os contextos sociais, a realidade da nossa sociedade diante do ensino de música e a história que amparou a educação ao longo dos anos.

A educação musical na formação do indivíduo

A música tem acompanhado a história da própria humanidade exercendo diferentes funções, despertando os mais variados tipos de respostas do ser humano como a expressão de

sentimentos, a comunicação, o relacionamento, o estado de ânimo, ainda que de uma forma não totalmente comprovada.

A existência da música esta ligada ao nosso dia a dia de diversas formas, pois a temos no nosso trabalho, nos ritos, nos transportes, nas festividades, permeando todo o nosso viver. “Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.” (MORAN, 2012, p. 12).

A música sempre foi reconhecida em grandes civilizações como parte fundamental da sua história, e ferramenta preciosa no autoconhecimento e a na auto-expressão (HENTSCHKE, 2003, p.113). Os Gregos criam que a música educava e era a chave de uma filosofia pedagógica. Grandes pensadores como Platão, recomendaram que os príncipes fossem formados na arte da guerra e na arte da música. O ensino de música sempre esteve presente entre as mais preciosas disciplinas, ela sempre esteve entre a busca pelo conhecimento das leis da natureza. (BEYER 1999, p. 22). Para Pitágoras a matemática estava sempre junto com a música, ele compreendia a música como ciência, à música leva a humanidade a uma sensibilidade para a vida, faz a vida se tornar mais agradável (BEYER 1999, p. 23).

É muito importante que a criança que vivencie a música e os elementos musicais, antes de ter a consciência musical desenvolvida. A vivência da música se encontra na passagem da vida natural, instintiva, à vida consciente. As canções, que são um ato musical sintético inconsciente, são elementos imprescindíveis na construção do saber musical. Mas é necessário ainda saber escolhe-las.

A necessidade do ensino da música

Evocar esse pensamento da necessidade do ensino da música é nada mais do que compreender a sua importância na educação, na formação de indivíduos, bem como a solidificação dos fundamentos necessários à construção da cidadania. A educação como um todo, se torna mais eficaz quando se tem a música como um dos seus pilares, pois ela permite o desenvolvimento da sensibilidade para o mundo ao redor das pessoas, integra os contextos de cada indivíduo. Cada pessoa já traz consigo um pouco de música, só necessitando de um equilíbrio no senso das intenções nela contida, sendo que o educador pode ajudar nesse equilíbrio, relacionando essa música com os propósitos educacionais (Swanwick 2003, p. 58).

A música é um dos meios mais eficazes de expressão e comunicação, estando presente em todo o nosso contexto, em cada pequeno momento da nossa vida. Essa presença musical é real e perceptiva, quer seja na ordem fisiológica, afetiva ou mental. O objetivo de todo educador é realizar uma educação mais humana através da música, através da sua vastidão de recursos, que são capazes de trazer uma percepção maior as necessidades humanas.

A música sempre foi um agente que interligou espaços diferentes, culturas diferentes. A música é senhora de vários processos em diversos contextos sociais, mesmo dentro de um determinado contexto, ela não se mantém presa a essa ou aquela peculiaridade cultural.

Conforme Willems (1970), o educador deve fazer o seu educando viver a riqueza musical antes se quer de ter consciência dela, ele é capaz de introduzir a música nas nossas ações mais naturais tais como o andar, o pulsar do coração, o nosso respirar, a fala... (WILLEMS, 1970, p. 20). O educador tem que ser capaz de iniciar a descoberta na mente de seu aluno, sendo ela como uma centelha sujeita a tomar forma e crescimento imprevisível. A música segundo Swanwick é uma troca vital para cada indivíduo, para todas as culturas. Todos nós temos flexibilidade para um “espaço intermediário”, esse espaço pode ser para cada individuo um mundo diferente (SWANWICK, 2003, p. 43).

Segundo Schafer (1991), a música existe porque nos eleva de um estado vegetativo para uma vida vibrante. A realidade do aluno também é um modo simples de fazer o processo didático acontecer (SCHAFER, 1991, p. 87).

Contexto das aulas de Musicalização da Turma

É preciso estar sensível ao contexto sociocultural de sua comunidade, e entender que os conteúdos da arte precisam ser transmitidos com a didática adequada e sua ordem precisa considerar os conhecimentos anteriores dos alunos e seu nível de desenvolvimento cognitivo (PCNs – Arte, 1998, p. 44), em virtude disso, o educador musical tem que ser capaz de evoluir no tempo, evoluir na busca da fiel capacitação, a mergulhar a cada dia em novos conhecimentos.

A Bahia é um estado com uma grande riqueza musical. Vários instrumentos sempre estiveram presentes na construção dessa história, principalmente os de percussão. Estes instrumentos por sua acessibilidade estão presentes em quase todas as casas, são eles recursos marcantes na musicalização infantil no nosso estado. Por essa facilidade e identificação com a realidade da música na Bahia, mas diretamente na cidade do Salvador, a iniciação musical

torna-se necessária logo nos primeiros anos de vida das crianças, que trazem desde cedo na cultura popular à música. Junto a esses instrumentos tão familiares a realidade baiana, foram companheiros deles como recursos utilizados na iniciação musical dessa turma alguns materiais didáticos diversificados, tais como CDs com o timbre de instrumentos de orquestra, CDs de musicais lúdicos e o próprio contato real com os instrumentos da orquestra.

Características da turma

O local onde o estágio foi realizado foi uma turma de Musicalização infantil da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, sendo as aulas realizadas sempre com duração de 1h e 30 min. Quase todos os alunos já tiveram anteriormente algum contato musical antes, mas por outro lado o conhecimento deles foi muito superficial, sendo necessário então trazer novamente muitas coisas já vistas anteriormente. A turma foi composta por 12 alunos, sendo eles donos de muitas particularidades musicais e pessoais. Cada aula se torna uma grande conquista para mim como professor, em função das descobertas daquilo que retém melhor atenção deles, dá forma mais segura de trazer o conteúdo e direcionar o fazer musical na sala.

Metodologia

A metodologia precisa ser vista como um recurso para que se aprimore a forma de ensino, como um meio para que se superem dificuldades, e se compreenda a eficácia com os pontos mais fortes e mais fracos de cada aluno em específico, onde eles precisam ser mais auxiliados. O contato constante com o aluno, a sistematização e o planejamento são recursos indispensáveis para que a aprendizagem aconteça com êxito.

A compreensão de que cada aluno nasceu com uma capacidade de desenvolver-se em alto nível é o ponto de partida. Diante dessa compreensão, as aulas buscam a ênfase na prática instrumental em grupo, propondo aprender escutando, mas também executando, tendo contado e ouvindo os mais diferentes instrumentos e mais inusitados gêneros musicais.

Verificar o desenvolvimento do aluno e perceber todas as mudanças no seu comportamento como um todo, é uma das formas mais confiáveis de verificar a funcionalidade da metodologia que temos empregado.

Segundo Swanwick (2003), o aluno tem que ser estimulado à prática da composição, a improvisação, ao estudo da literatura, das informações dos sinais e dos termos musicais. Ele

defende que os alunos devem ser capazes de ouvir a si mesmos e aos seus colegas, a técnica será o resultado da fluência musical (SWANWICK, 2003, p. 70). A cada nova aula os alunos descobriram o timbre de um novo instrumento, as suas características e a sua utilidade. Fizeram a apreciação de diversos gêneros musicais e movimentaram os seus corpos dançando conforme a leitura que eles mesmos fazem da canção. Em utilização do corpo ainda fizeram trabalhos de locomoção, movimentos de acordo com o andamento escutado, de acordo com a pulsação, com indicação de figuras rítmicas, com expressão, dramatização e coreografias.

O repertório trouxe desde as dissonâncias dos Poemas Musicais de Cecília Cavalieri, a pluralidade do Livro Musicando da Solange Maranhão, as cantigas da tradição oral do Nordeste Brasileiro, os Musicais da Dr. Alda Oliveira, que trazem o zoológico e o circo em suas fieis interpretações. O método Willems trouxe a proposta de que os alunos se movessem, escutassem, definissem e fizessem a sua própria leitura dos instrumentos. Segundo Willems (1970), educar através da Música é desenvolver a consciência dos elementos fundamentais da música, elementos que não são apenas formais, materiais, mas também, e a cima de tudo elementos da vida e de todo ser humano (WILLEMS, 1970, p. 20).

Os objetivos de seu método são musicais, humanos e sociais. Para Willems (1970), a música é a atividade humana mais global, mais harmoniosa, aquela onde o ser humano é ao mesmo tempo material, espiritual, dinâmico, sensorial, afetivo, mental e idealista, em harmonia com forças vitais que animam os reinos da natureza e as leis harmônicas do cosmos.

A metodologia buscou estímulos no canto, no desenvolvimento auditivo, desenvolvimento rítmico e a locomoção. No método Willems (1970), a canção prepara a criança para o futuro estudo dos intervalos. Como a vida empírica procede à vida consciente, é interessante que a criança adquira certa bagagem musical que facilite, mais tarde, o estudo do instrumento. Willems aborda a leitura e a escrita da música que, segundo o autor, são de natureza intelectual e devem servir a arte da música. Por isso, vivido os elementos essenciais, deve passar da experiência prática para a consciência refletida.

Os momentos de relaxamento foram feitos em cima de músicas instrumentais e em reforço de reflexões do professor sobre os aspectos relevantes do respeito à disciplina escolar e doméstica, buscando também em simultâneo a percepção da paisagem sonora proposta por Schafer. Em ritmo trabalhamos a reprodução, criação e improvisação de células rítmicas, a pulsação, palavras, palmas e sons, duração do som, solfejos e ditados.

O Lúdico no fazer e no aprender musical

A utilização de elementos que fazem parte do contexto infantil, como o vendedor de pipocas, o algodão doce, o pirulito, os malabaristas e os animais encontrados no zoológico foram ferramentas riquíssimas na introdução dos elementos musicais.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência (LUCKESI, 1998, p. 3).

Entender que a ludicidade facilita o processo de ensino e aprendizado estabelece um vínculo firme e eficaz na apresentação dos temas musicais, permitem trabalhar o conteúdo musical de forma alegre e prazerosa, transmitindo a música com simplicidade e eficácia. “Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não” (LUCKESI, 1998, p. 3). As aulas eram feitas contextualizando cada nova canção com os instrumentos e os musicais escolhidos. Como as músicas trabalhadas com as crianças eram compostas a partir dos instrumentos populares e da orquestra, as apreciações foram feitas com esses instrumentos.

As aulas sempre eram iniciadas com a prática instrumental ou o conto de histórias infantis que possuísse no seu corpo os personagens dos musicais escolhidos. Em cada aula era convidado um músico diferente com o seu respectivo instrumento, um instrumento utilizado na orquestra, para que pudesse tocar diante das crianças, mostrando a elas o timbre, permitindo também que cada aluno se aproximasse do instrumento, relacionando o professor de imediato os instrumentos a cada canção dos musicais escolhidos. As crianças lembravam-se do timbre da tuba, por exemplo, todas as vezes que escutavam a música do elefante, pois na gravação original da canção que falava sobre o elefante, os sons graves eram reproduzidos por uma tuba. Nesse tipo de apreciação, os alunos tiveram contato visual com quase todos os instrumentos da orquestra, criando relação visual, auditiva com os instrumentos e seus respectivos sons.

O êxito do trabalho se deu por conta de que as canções que traziam os personagens do mundo infantil, neste caso o circo e o zoológico. Como as brincadeiras eram relacionadas pelos personagens do musical e eram feitas em grupo, a relação que cada aluno mantinha com cada personagem era notória, os personagens encontrados nos musicais eram comuns a todas as crianças, gerando ali um recurso rico para o trabalho de integração. As crianças

demonstravam grande animação pela imitação dos animais, pelas brincadeiras, brincadeiras musicais que falavam, por exemplo, das guloseimas do espetáculo circense. Como recurso importante nos aspectos que foram trabalhados sobre a orquestra, foi escolhido como recurso adicional o livro “Orquestra tim-tim por tim-tim”, por ser destinado a crianças, permitindo que elas conheçam a orquestra, seus instrumentos, o papel do maestro e dos instrumentistas, tudo isto de uma forma simples e muito bem ilustrada, trazendo um cd riquíssimo contendo canções com o timbre de diversos instrumentos.

Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo. (LUCKESI, 1998, p. 6).

Os problemas de indisciplina foram muito pontuais, devido a tamanho envolvimento das crianças com as atividades lúdicas dos musicais. O tempo era otimizado por atividades que agregavam apreciação prazerosa e conhecimento musical contextualizado. Freud, conforme Bettelheim (1993) compreendeu que o brinquedo e as brincadeiras são o caminho real para o inconsciente da criança, assim como o sonho é o caminho real para o inconsciente do adulto, ou seja, a experiência do brincar tem seu lado interno; que se expressa no externo (BETTELHEIM, 1993. p. 145). Outro recurso ricamente aproveitado foi o convite estendido aos pais dos alunos para participarem das aulas, eles sempre integravam a turma, desfrutando juntamente com os seus filhos das pinturas de gravuras dos instrumentos da orquestra, e tendo por seguinte a essas pinturas, pequenas apresentações por grupos de câmara que faziam rápidas participações nas aulas. O motivo pela escolha do estágio com iniciação musical na instituição citada foi o entendimento de que canções, histórias e danças auxiliam o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança.

Considerações finais

As dificuldades permitem amadurecimento quanto às limitações como educador, produz descobertas sobre novas formas de aplicação das atividades já conhecidas, e geram a busca de novos conteúdos para o contexto da turma. A aproximação com as crianças nos leva a compreensão da necessidade da adequação de metodologia diante das necessidades específicas de cada aluno, mostrando que a prática do ensino é o momento onde se tem dimensão das necessidades e das nossas superações como educador.

O contexto educacional encontrado em cada turma coloca o professor diante da falta de disciplina familiar de alguns alunos, as concepções diferentes do que é certo e do que é errado, e tudo isto permite amadurecimento, o que nos leva à busca de uma capacitação maior em relação ao controle emocional, e ao aumento do conhecimento humano.

O Estágio se mostra importante por trazer a certeza de que por maior que seja o planejamento pedagógico, sempre haverá imprevistos, e que o professor terá sempre que ser dinâmico o suficiente para resolver os problemas sem que os seus alunos padeçam com ele.

Existem diversos fatos e fatores que são imprescindíveis para a compreensão da educação musical atualmente no Brasil. As primeiras experiências no ensino da música fazem-se necessário, sobretudo em cima de bases sólidas, buscando sensibilidade diante de fatos que marcaram a história do nosso país, do contexto social atual e da diversidade cultural que abunda em nosso contexto educacional. A prática de ensino gera o alicerce necessário para o trabalho com as turmas vindouras, possibilitando visualizar um pouco da realidade educacional atual da cidade do educador, bem com desmistificar tudo aquilo que traz insegurança no contato com as crianças.

Essa experiência com o estágio em musicalização infantil trouxe a certeza de que se pode adquirir um maior conhecimento pedagógico necessário aos desafios futuros, alcançar uma maior maturidade profissional e ter acrescida a sensibilidade musical e humana, requisitos imprescindíveis no exercício da educação transformadora.

Referências

BEYER, Esther (Org.) **Ideias em educação Musical**. Porto Alegre: Meditação, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HENSTTSCHKE, Liane; SOUZA, J. (Org.) **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In **Interfaces da Educação**, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, n. 1, 1998.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

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

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

A Ansiedade de *Performance* Musical sob a ótica da oportunidade de se fazer música: um estudo piloto

Jonathan Guimarães e Miranda

Universidade Federal do Pará / Universidade do Estado do Pará - jgmflute@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho objetiva avaliar a frequência de atuação nos palcos de músicos em Belém do Pará e sua relação com a ansiedade de *performancemusical* ou medo de palco. A coleta de dados foi realizada com estudantes e professores de música através de questionário e entrevista semiestruturada. Uma das hipóteses é que a ansiedade dos músicos possa estar relacionada à baixa frequência de *performances* públicas. Estudos como este podem fornecer dados iniciais para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, servindo para encorajar a discussão sobre a existência do problema, suas possíveis causas, assim como nortear a adoção de medidas terapêuticas e pedagógicas que possam contribuir para a área de educação musical.

Palavras-chave: ansiedade de *performance*, pedagogia da *performance*, educação musical

1. Introdução

O ato de apresentar-se em público é fato corriqueiro na vida do músico. Porém, interpretar sem deixar que o nervosismo atrapalhe é de suma importância, pois uma ansiedade exagerada pode destruir meses de estudo em instantes.

A ansiedade de *performance* musical (APM) pode ser tão debilitante que já é reconhecida como um distúrbio de ansiedade, classificado como uma variante de fobia social. Essa classificação é citada no Manual de Diagnósticos e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) publicado pela *American Psychiatric Association* (APA, 1994).

As definições sobre a ansiedade são diversas. Os termos “ansiedade de *performance*” e “medo de palco” são utilizados muitas vezes como sinônimos ou ainda como cada um sendo uma versão agravada do outro, reciprocamente (STUDER, 2011, p. 762). De acordo com Salmon (1990, apud FEHM, 2006, p. 99), APM é uma apreensão persistente associada ou não a um prejuízo real da *performance*, e que não é condizente com o nível de preparação que o músico obteve em seus estudos. Kenny (2006, p.104) expõe, apoiando-se no modelo de Barlow que a APM se manifesta devido a vulnerabilidades biológicas (hereditárias) e psicológicas, sendo que as últimas podem surgir a partir de experiências ruins ainda na infância. Wilson (2002, apud KENNY 2006, p. 108) descreve a ansiedade como a percepção de uma ameaça havendo a interação entre três variáveis: tendência do intérprete em se tornar ansioso perante situações de interação social, grau de domínio na tarefa a ser executada e importância da apresentação.

Segundo Bruce e Barlow (1990, apud KENNY, 2006, p. 108) verificou-se que pensamentos negativos sobre a *performance* podem ser mais destrutivos do que as alterações fisiológicas e comportamentais associadas. Frases e pensamentos como: “eu odeio minha *performance*”, “eu nunca consigo, fico sempre tenso”, “estrago tudo sempre”, “o que os outros estão pensando”, podem expressar a presença de ansiedade de *performance* (KENNY, 2006, p. 108). Esse quadro pode atingir artistas em geral e não está necessariamente associado à experiência de cada um ou nível de excelência da *performance*.

As escolas de música priorizam o desenvolvimento das capacidades técnicas, muitas vezes negligenciando o aspecto emocional de seus estudantes e a maneira como isso afeta o seu aprendizado e seu futuro como intérprete. A ansiedade pode interferir negativamente no processo de educação musical e pesquisas sobre APM no Brasil ainda são raras, o que suscita a necessidade de trabalhos nesse viés. A maioria dos trabalhos já publicados foi conduzida nos Estados Unidos, Europa e Austrália. Portanto é fundamental um maior conhecimento sobre o problema, e a busca por possíveis soluções deveria ser encorajada e amplamente discutida no ambiente educacional.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que pretende avaliar a ocorrência de APM entre estudantes de música em Belém, compreendendo alunos do curso técnico do Instituto Carlos Gomes e da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, e alunos do curso de bacharelado ou licenciatura em música da Universidade do Estado do Pará. Trabalha-se com a possibilidade de que exista um número representativo de jovens com problemas em lidar com o palco. Estudos sugerem que uma maior vivência de palco leva a *performances* de maior nível (TABORSKY, 2007, p. 22). No contexto local uma das hipóteses é que haja poucas oportunidades de apresentações em público e que esse fator contribua para *performances* com um nível de ansiedade alto.

Este artigo descreve resultados de um estudo piloto que teve como objetivo fazer uma avaliação preliminar sobre a existência de ansiedade em alunos e professores de música e possíveis fatores contribuintes. Os dados foram coletados a partir de questionários aplicados em uma amostra reduzida e que posteriormente serão aplicados à toda a população pretendida no estudo. Desta forma, os resultados aqui apresentados são preliminares.

2. Métodos

Metodologia do Estudo Piloto

Dividiu-se a amostra em dois grupos. O primeiro foi formado por 16 estudantes de ambos os sexos com idades entre 19 e 25 anos dos cursos de bacharelado e licenciatura em música de instrumentos variados. Foram incluídos na amostra apenas alunos com estudo mínimo de 7 anos no instrumento. O segundo grupo foi formado por 8 músicos profissionais de ambos os sexos com idades entre 25 e 35 anos, graduados em música, com pós-graduação concluída ou em andamento. Foram selecionados somente profissionais que atuavam no campo da *performance* musical e no ensino de música em Belém. A inserção de músicos profissionais serviu de base comparativa e também para traçar um perfil das apresentações públicas feitas pelos dois grupos distintos.

O tempo nesse artigo foi expresso em etapas acadêmicas e não em anos. Foram feitas comparações entre a época na qual foi realizado o estudo (dezembro de 2011) e o período correspondente ao estágio acadêmico anterior, no caso dos professores, a graduação em música, e para os alunos, por serem ainda graduandos, o período de suas atividades nos cursos técnico e/ou básico de música.

Com o grupo constituído por estudantes foi feita uma entrevista semiestruturada. A entrevista baseou-se em questões pré-estabelecidas e de acordo com as respostas foram surgindo outras indagações pertinentes ao assunto. As entrevistas foram gravadas em áudio para análise posterior.

Aos professores foi enviado um questionário via e-mail contendo basicamente as mesmas perguntas que foram feitas aos estudantes. Algumas perguntas foram bem objetivas, outras possibilitavam comentários mais vastos contendo a experiência individual. Depois das entrevistas serem transcritas e os questionários analisados procedeu-se a análise das respostas do total de participantes e posteriormente os dois grupos foram analisados isoladamente para verificar alguma variável dentro do seu próprio grupo.

O questionário investigou questões como: frequência de apresentações nos últimos 12 meses; frequência de apresentações na etapa acadêmica anterior; opinião sobre o aumento ou diminuição das oportunidades de se tocar em público; interesse de se apresentar com maior frequência; opinião sobre as oportunidades de apresentação para os dois grupos; auto-avaliação sobre grau de ansiedade ao tocar em público; influência da prática de subir ao palco

como ferramenta para lidar com a ansiedade no aprendizado instrumental e performático.

Metodologia do Estudo Final

Esta metodologia será aplicada na segunda fase do estudo e consistirá na utilização de questionário baseado na escala K-MPAI (*Kenny Music Performance Anxiety Inventory*) devidamente validado para a língua portuguesa (ROCHA *et. al.*, 2011). Esse questionário é ferramenta comum para aferir níveis de APM. Ele é composto de 40 perguntas onde o entrevistado assinala as respostas dentro de uma escala graduada, onde os dois extremos são “discordo plenamente” e “concordo plenamente”. A escala K-MPAI foi baseada na Teoria de Barlow, abordando em suas perguntas componentes cognitivos, fisiológicos e comportamentais. O escore máximo encontrado é 240 e quanto maior esse número, maior o grau de ansiedade do indivíduo.

O questionário utilizado no estudo-piloto é complementar ao questionário K-MPAI e também será utilizado novamente nesta fase em uma amostra maior de sujeitos. O questionário complementar tem como objetivo averiguar alguns dos fatores que contribuem para a APM no contexto musical de Belém visto que a escala K-MPAI nos mostra apenas a incidência do problema e não as possíveis causas.

3. Resultados

Considerando-se a totalidade da amostra composta de professores e alunos, os resultados mostraram que 53,3% dos entrevistados mantiveram presença nos palcos ao menos uma vez ao mês nos últimos doze meses.

Com relação a frequência de atuação artística de professores e alunos, 53,3% relataram que tocavam mais na época do estágio acadêmico anterior em comparação ao período no qual o estudo foi realizado.

Quanto ao número relativo ao aumento ou diminuição das oportunidades de se tocar em público em Belém, 57% dos entrevistados consideraram que houve um aumento. Contudo, 93,3% dos entrevistados relataram que gostariam de se apresentar com maior frequência.

Segundo 71% dos entrevistados, não há oportunidades suficientes para os grupos de professores e estudantes se apresentarem. A auto-avaliação de ansiedade foi feita segundo uma escala de 0 a 5, onde o escore de 0 a 1 correspondia a nenhuma ou baixa ansiedade, de 2 a 3, ansiedade média e de 4 a 5, ansiedade elevada. Cerca de 13,3% relataram pouca

ansiedade, 53,3% relataram uma ansiedade moderada e 33,3% admitiram ser portadores de uma grande ansiedade ao tocar em público.

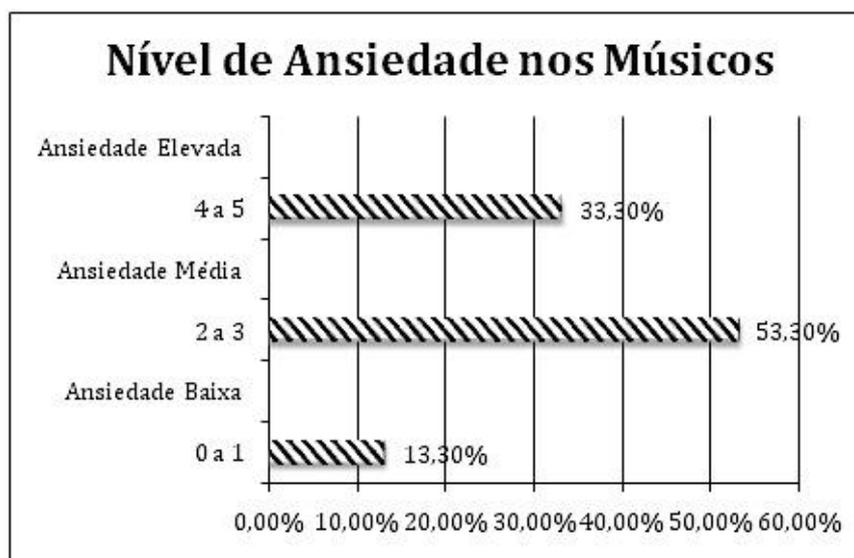


FIGURA 1: Média do nível de ansiedade nos dois grupos.

O último item do questionário analisou se a prática de estar presente nos palcos influenciou sua experiência com a ansiedade no palco. A totalidade dos entrevistados assegurou que a presença no palco foi de suma importância e, para muitos, o único caminho para se aprender como se portar no mesmo.

Faz-se agora a descrição dos resultados para cada grupo separadamente, primeiro para os professores, e depois para os alunos. Cerca de 60% dos professores tocaram mais de uma vez por mês no último ano; entretanto, vale salientar que os que mais tocaram estavam vinculados a um corpo orquestral e/ou diretamente ligados à correpetição. Na época da graduação, 60% dos professores tocavam menos, considerando-se mais ativos performaticamente no presente. A totalidade dos professores considerou que as oportunidades de tocar em público em Belém aumentaram e 80% gostariam de tocar mais vezes publicamente. Quando perguntados sobre as chances de se tocar para os dois grupos, 60% consideram que as oportunidades são suficientes para ambos os grupos, mas 40% consideraram que os professores têm maiores oportunidades.

Do total do grupo dos professores, 80% consideram-se ansiosos em algum nível para tocar. A mesma escala foi utilizada, onde 40% relatou ansiedade baixa, 20% média e 40% elevada. A totalidade do grupo atestou que estar presente nos palcos foi um fator que contribuiu para a diminuição da ansiedade de *performance*.

No grupo dos alunos, todos graduandos do curso de Bacharelado ou Licenciatura em Música, 50% tocaram mais de 12 vezes no ano de 2011 e 60% deles consideraram que

tocavam mais quando alunos do curso técnico e/ou básico de música.

Cerca de 90% declararam que sentiram melhoras na *performance* quando submetidos a uma frequência maior de apresentações públicas. Para 60% deles, as oportunidades de tocar diminuíram e 80% consideram as oportunidades de tocar em público insuficientes para o seu grupo. A totalidade dos entrevistados desse grupo considerou-se ansiosa para tocar, sendo que 70% relataram sofrer de uma ansiedade média e 30% de uma ansiedade elevada para se apresentar. Todos os alunos entrevistados gostariam de subir mais vezes ao palco.

Abaixo, tem-se um comparativo entre os dois grupos analisados.

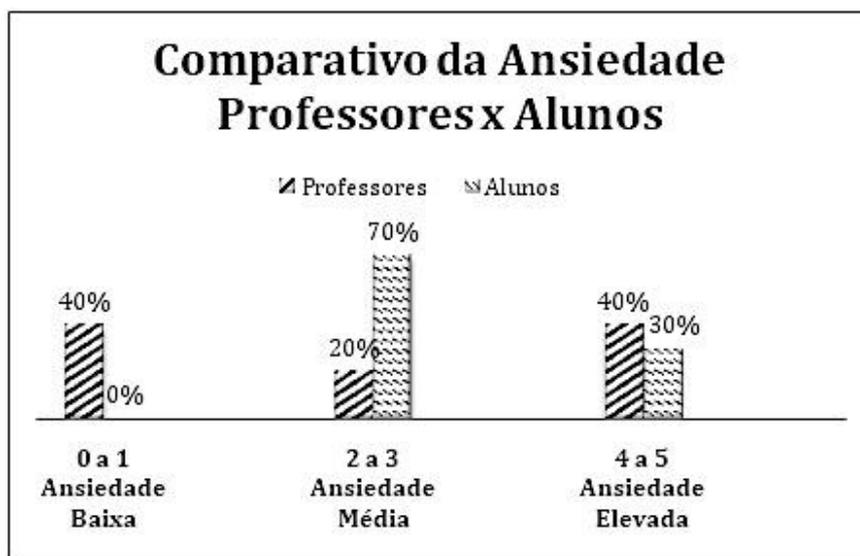


FIGURA 2: Média comparativa entre os dois grupos.

4. Discussão

Nos grupos estudados, tanto professores quanto alunos relataram que tocavam mais em fases acadêmicas anteriores, justificando que dispunham de mais tempo naquela época. Além disso, alguns entrevistados relataram que possuíam uma autocrítica menor, o que fazia com que o tempo de preparação para determinado recital fosse mais rápido, mesmo que as peças não estivessem totalmente prontas. O acúmulo de maior conhecimento, assim como a busca de uma colocação no mercado de trabalho no meio musical extremamente exigente coloca o músico em um estado de constante aprendizado e refinamento, mas que também pode contribuir para desencadear sintomas relacionados à APM. Mor *et al.* (1995, p. 215) pesquisaram 49 músicos profissionais da área erudita e constataram que os que tinham um perfil perfeccionista elevado, com preocupações em tocar bem e até mesmo servir de referência para outros *performers*, apresentavam um alto nível de ansiedade, maior do que os que não se cobravam tanto. Emoções positivas, tais como sensação de alerta, satisfação,

antecipação prazerosa, também têm sido associadas a uma apresentação pública; ainda, alguns consideram que algum grau de ansiedade é benéfico e desejável para se alcançar um desempenho ótimo numa apresentação (STUDER *et al.*, 2011, p. 762).

Alguns alunos, dentre os mais atuantes nos palcos, relataram que a autocrítica e a cobrança dos professores aumentaram quando se tornaram alunos de cursos superiores de música. Uma autocrítica maior poderia ser um dos motivos que contribuiu para diminuir a frequência de apresentações. Uma explicação seria que quando crianças e jovens, a preparação era feita com base em critérios musicais menos exigentes. Com o passar dos anos, as exigências musicais aumentaram, e isso pode ter contribuído para *performances* em menor número, entretanto com maior qualidade.

Outro motivo relacionado ao afastamento dos palcos foi levantado por dois professores, que alegaram que os cursos de pós-graduação, mesmo aqueles que se caracterizam como performáticos, estão tirando os intérpretes de suas áreas de atuação, fazendo com que os músicos troquem os palcos pelo computador. Quando perguntados se não achavam a pesquisa um avanço e algo importante para a *performance*, disseram achar algo imprescindível nos dias atuais, mas que os moldes de muitos cursos de pós-graduação em *performance* não contemplam a mesma de forma satisfatória.

Motivos para afastamento temporário dos palcos como maternidade, cargos administrativos, cursos de mestrado e doutorado foram citados. Os professores que mais se apresentavam eram os que estavam ligados a orquestras profissionais ou eram músicos que atuavam como correpetidores. Esses dados foram importantes para a pesquisa, onde se considerou o contato com o palco, fosse ele como solista, músico de orquestra, correpetidor ou coralista. Os professores que se apresentavam mais, foram os que expressaram o menor nível de ansiedade na *performance* entre todos os entrevistados e que colocaram a prática de tocar constantemente como um fator que diminui a própria ansiedade. Vale ressaltar, contudo, que se considerarmos somente as apresentações solo e com grupos de câmara, o número de apresentações é bem baixo. Esses dados poderiam ser diferentes se esses músicos tocassem solo com maior frequência. O momento de maior ansiedade ocorre em apresentações solo, onde o músico está sozinho no palco e não tem a quem recorrer. Essa é a situação que provoca o grau de nervosismo máximo, seguida por apresentações em grupos camerísticos menores, orquestras e então o contato direto com professor em sala de aula (COX;KENARDY, 1993, JACKSON; LATANE, 1981, *apud* FEHM; SCHMIDT, 2006, p. 100).

No relato dos professores, alguns disseram que a prática do palco deve ser incentivada desde a infância. De acordo com estudos de Dianna Kenny, as crianças não

exprimem um nervosismo tão grande quando se apresentam em comparação aos adultos; em geral elas adoram se apresentar não se atendo aos erros em suas *performances* (KENNY, 2006, p. 103).

As respostas dos professores mostraram com unanimidade que houve aumento das oportunidades para de se tocar em Belém. Entretanto, quase a totalidade ainda gostaria de se apresentar mais. Um entrevistado argumentou que poderia haver maior cobrança das instituições para que os alunos tocassem mais em apresentações públicas e que os professores deveriam ser mais ativos para servir de referencial. Um outro fator correlacionado é a carência de pianistas dispostos a fazer música de câmara ou correpetição. Em geral, os pianistas têm um repertório extenso para dominar sendo poucos os profissionais que se dedicam à correpetição. Isso gera um ciclo vicioso, pois não havendo pianistas correpetidores, professores e alunos passam a tocar menos.

Observa-se também que autocrítica do músico assim como seu grau de preparação influenciam fortemente na sua ansiedade. Para alguns, a ansiedade é inversamente proporcional ao grau de preparação do músico para determinada apresentação. Se o mesmo se prepara com antecedência, compromisso, a ansiedade cai consideravelmente. O mesmo músico quando não faz uma preparação adequada fica extremamente nervoso, ainda mais quando tem uma reputação a zelar. Percebeu-se também que músicos que atuam na área popular tendem a apresentar menor nível de ansiedade. Alunos que atuam em eventos diversos relacionados à música também não sentem ansiedade nessas ocasiões.

Dentro do grupo dos alunos foram encontradas 3 pessoas que possuíam traumas de *performances* anteriores, tendo se privado de se apresentarem por cerca de 2 anos. Elas foram as que apresentaram o nível mais alto de ansiedade entre os pesquisados. Problemas como nervosismo (78,1%) e suor nas mãos (56,7%) foram relatados como frequentes ou sempre presentes em estudantes de música pesquisados por Fehm e Schmidt (2006, p. 103).

A totalidade dos alunos entrevistados, até mesmo os mais ansiosos, confirmou por experiência própria, que a prática de estar com maior frequência nos palcos, é fator essencial para o aprendizado de como lidar com o próprio palco. Quase a totalidade dos alunos entrevistados achou que existem poucas oportunidades de se tocar em público em Belém e todos alegaram que gostariam de tocar mais.

Segundo Taborsky (2007, p. 15) os educadores musicais frequentemente fornecem conselhos inadequados de como seus estudantes deveriam lidar com sua ansiedade de *performance*, acreditando que a ansiedade será menor se tempo de estudo for maior. Nagel (1990, p. 37) argumenta que o acréscimo de horas de estudo não garante uma *performance*

livre de ansiedade. As pesquisas mostram que a qualidade da *performance* melhora com prática real ou simulada da *performance* e não somente com horas extras de estudos (TABORSKY, 2007, p. 20). Educadores musicais também devem estar atentos para o fato de que estudantes mais experientes podem ter melhor desempenho em apresentações públicas, não por experimentarem níveis reduzidos de ansiedade, mas sim, por não apresentarem picos de ansiedade durante a apresentação em si (TABORSKY 2007, p. 23).

5. Conclusão

Na visão dos entrevistados apesar das oportunidades de se tocar em público em Belém terem aumentado, esse aumento não parece ser ainda suficiente para propiciar um contato próximo com o palco, visto que a maioria dos entrevistados almeja tocar com maior frequência. Todos os entrevistados foram categóricos em dizer que o palco contribuiu para que aprendessem a lidar com o próprio ato de tocar em público. Logo, a prática de se apresentar parece ter sido importante para diminuir o medo de palco em ambos os grupos.

Um aumento dos eventos vinculados à música foi notado, mas observou-se que o número de estudantes de música também aumentou consideravelmente, e os espaços e iniciativas para aproveitar esse contingente não cresceram na mesma proporção. Os dados sugerem que Belém necessita de mais locais para apresentações, séries de concertos mais frequentes, recitais de alunos e professores, concertos didáticos e outras iniciativas que coloquem os músicos, principalmente os jovens, em contato com o público.

É fundamental que haja maior conscientização e esclarecimento dos educadores sobre a ansiedade de *performance* para que possam lidar adequadamente com esse quadro e assim potencializar uma formação mais sadia e otimizada de seus estudantes.

6. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

FEHM, Lydia; Schmidt, Katja. Performance anxiety in gifted adolescent musicians. **Journal of Anxiety Disorders**, 20, p. 98-109, 2006.

KENNY, D. T.; OSBORNE, M. S. Music performance anxiety: New insights from young musicians. **Advance in Cognitive Psychology**, 2(2-3), p. 103-112, 2006.

MOR, S.; DAY, H.; FLETT, G. Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artist. **Cognitive Therapy and Research**, 19, p. 207-225, 1995.

NAGEL, J. J. Performance anxiety and the performing musician: A fear of failure or a fear of success? **Medical Problems of Performing Artists**, 5(1), p. 37-40, 1990.

ROCHA, Sérgio de Figueiredo; DIAS-NETO, Emmanuel; GATTAZ, Wagner Farid. Ansiedade na *performance* musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 38 (6), p. 217-221, 2011.

STUDER, R.; GOMEZ, P.; HILDEBRANDT, H.; ARIAL, M.; DANUSER, B. Stage fright: its experience as a problem and coping with it. **Int Arch Occup Environ Health DOI**, 10.1007/s00420-010-0608-1, 84 (7), p. 761-771, 2011.

TABORSKY, C. Musical Performance Anxiety: A Review of Literature. **Applications of Research in Music Education**, 26, p. 15-25, 2007.

Comparação do aprendizado musical entre alunos com características de risco para TDAH e alunos com desenvolvimento típico

Onelma Lobato Lima

Universidade Federal do Pará - onelmalobato@gmail.com

Resumo: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio comportamental caracterizado pela desatenção, hiperatividade e impulsividade, que se manifesta desde a infância. O TDAH pode implicar em problemas de baixo rendimento escolar e acadêmico, e danos ao processo de aprendizagem devido ao déficit no controle comportamental e emocional. O tratamento do TDAH envolve a orientação aos pais e professores e outros. Atualmente, a educação musical tem sido utilizada, também, como forma de intervenção pedagógica com este público. Assim, o objetivo deste trabalho foi realizar a comparação do aprendizado musical, do instrumento violoncelo, entre alunos com características de risco para TDAH e alunos com desenvolvimento típico. Utilizou-se a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical para avaliar cada grupo e posteriormente compararam-se os resultados por meio da estatística descritiva. Os resultados obtidos na comparação do aprendizado musical entre os dois grupos indica que não houve diferença na aquisição de habilidades musicais. Aliás, observou-se que o grupo de alunos com características de risco para TDAH tiveram desempenho geral ligeiramente mais elevado que os alunos sem nenhum transtorno, o que pode ser devido tanto à inibição da hiperatividade comportamental, quanto ao crescimento de uma rede de apoio com competência sobre o transtorno.

Palavras-chave: Música, TDAH, educação musical.

1. Introdução

Este trabalho focalizou o aprendizado musical de alunos com características de risco para TDAH, assim sendo, o mesmo foi realizado no laboratório do Programa Cordas da Amazônia (PCA), com efeito de reforçar juntamente com as informações literárias, a importância da continuidade desses estudos na área de educação musical e outras áreas afins. Sendo assim, este referido trabalho teve como temática “Comparação do aprendizado musical entre alunos com características de risco para TDAH e alunos com desenvolvimento típico” – ou seja, alunos sem nenhum transtorno. E ainda objetivou analisar dois grupos de alunos citados anteriormente, e como objetivos específicos: (a) Avaliar o aprendizado musical de um grupo de alunos com características de risco para TDAH; (b) Avaliar o aprendizado musical de um grupo de alunos com desenvolvimento típico (sem nenhum transtorno) e (c) Comparar o aprendizado musical entre dois grupos de alunos: com características para TDAH e sem características para nenhum transtorno.

Dessa forma, foi com o intuito de objetivar e ampliar a pesquisa sobre a educação musical de crianças com características de risco para TDAH do PCA, que se desenvolveu a pesquisa de Comparação do aprendizado musical entre os dois grupos de alunos com TDAH e sem o transtorno e também foram incluídos os critérios de inclusão e de exclusão desses alunos. Além disso, os alunos foram submetidos a quatro avaliações, para avaliar o aprendizado musical de um grupo de alunos com TDAH e um grupo de alunos sem TDAH e comparar o aprendizado musical dos dois grupos de alunos com características de risco para TDAH e um grupo de alunos sem nenhum transtorno, sendo assim, foram avaliados pela Escala de Avaliação do Aprendizado Musical.

Segundo Barkley (2002) o TDAH é um problema relacionado ao desenvolvimento do autocontrole, compreendendo problemas com os períodos de atenção, do controle de impulsos e nível de atividade motora.

E, além disso, o tratamento do TDAH é dividido em quatro etapas: a informação, o conhecimento, o apoio técnico, a medicamentosa e a psicoterapêutica. Assim sendo, cada uma dessas etapas são importantes na ampliação do processo de conhecimento a respeito do TDAH e também para a construção do entendimento e análise dos sintomas apresentados pelo transtorno (SILVA, 2003).

2. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O TDAH é um distúrbio comportamental, ou um problema de saúde mental, ou um transtorno do desenvolvimento do autocontrole ou um transtorno real e, ou distúrbio de déficit de atenção (BARKLEY & MURPHY, 2008). Apresenta-se a classificação do TDAH em três tipos: (a) predominantemente desatento; (b) predominantemente hiperativo/impulsivo e (c) combinado, que inclui os três tipos de sintomas: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade conforme os autores (ROHDE & BENCZIK, 1998, 1999; BENCZIK, 2000; SILVA, 2003).

Segundo Barkley (2002), o TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole, ou seja, compreendendo problemas com os períodos de atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade motora. Assim sendo, destaca-se que os problemas observados em crianças com TDAH representam com maior frequência prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento, principalmente, referentes à passagem do tempo, apresentando dificuldades em planejar e lidar com seus objetivos e consequências futuras.

Além disso, a estimativa da população infantil de apresentar o TDAH é de 5 a 8% e a proporção na população adulta ocorre de 4 a 5%. A probabilidade é maior nos meninos do que nas meninas de manifestar o TDAH, ou seja, a proporção de gênero é de cerca de 3:1 (BARKLEY & MURPHY, 2008).

O diagnóstico do TDAH segundo Rohde & Benczik (1999), é exclusivamente clínico e é baseado na Escala de Conners e a Escala de Problemas de Atenção do Inventário de Comportamentos de crianças, isto é, nas suas versões para pais e professores são as mais empregadas para o diagnóstico. Desse modo, “Estabelecer critérios para a identificação de uma pessoa DDA sempre foi um grande desafio enfrentado pela Psiquiatria e a Psicologia.” (SILVA, 2003 p. 184).

O prognóstico do TDAH para Barkley (2002) consiste em 57% das crianças em idade pré-escolar que têm maiores possibilidades de serem rotuladas como desatentas por seus pais até os quatro anos de idade e, 40% dessas crianças apresentam problemas de desatenção e, por isso, causam grande preocupação para seus pais e professores.

O tratamento de TDAH pode ser dividido em quatro etapas, caracterizado pela informação, pelo conhecimento, apoio técnico, medicamentosa e psicoterapêutica. (SILVA, 2003). A informação e o conhecimento são fundamentais para o conhecimento do TDAH.

3. A Música e TDAH

De acordo com Swanwick (2003, p. 18), “A música é uma forma de discurso tão antiga quanto à raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras.” O autor reforça que a música é uma arte musical existente há séculos, assim como o ser humano. Além do mais, é por meio dela que passamos também a conhecer a história das pessoas com quem convivemos através da própria forma sonora presente na vida do indivíduo.

Já para Penna (1990), a música é uma linguagem socialmente construída que se caracteriza como um meio de expressão e de comunicação. Além disso, a música para ser efetivamente compartilhada, necessita “*ser “compreendida” – uma forma de compreensão sem dúvida distinta da que se aplica à linguagem verbal cotidiana, conceitual, cuja decodificação é marcada por um alto grau de automatismo*” (PENNA, 1990, p. 20).

De acordo com Penna, a compreensão e a sensibilização da música, surgem do fundamento de um padrão culturalmente compartilhado, isto significa que, uma linguagem artística tem um código organizado dos sons, e sua construção social é uma absorção ocorrida

pela sua vivência, pelo contato com a família, amigos e outros, e também pode ser adquirido na escola.

3.1 Educação Musical e TDAH

Campos (2006) reforça a utilização da música como auxiliador ao tratamento de pessoas com TDAH. Segundo o autor, com o avanço das pesquisas relacionadas à utilização da música no campo terapêutico, escolar e profissionais na área médica, tem comprovado a importância da música como ferramenta de aplicação alternativa de tratamento em indivíduos com TDAH. Possibilitando o auxílio nos processos comportamentais e emocionais dessas pessoas.

Segundo Paiva et al (2007), foi realizado um estudo musical com 6 crianças e pré-adolescentes na faixa etária de 8 a 11 anos de idade. Bem como, foi realizado um trabalho com atividades musicais focando para o auxílio do aprendizado dos alunos hiperativos. Foi desenvolvido 17 encontros entre os participantes e dividido em 2 grupos. Essas atividades musicais também têm sido aplicadas em terapias alternativas e formas não convencionais de ensino para a busca de melhores resultados escolar. Além disso, tem despertado competências e potencialidades presentes nesses indivíduos e de acordo com a pesquisa realizada com atividades musicais, o estudo revelou que os alunos com hiperatividade tiveram que desenvolver de acordo com as atividades musicais a concentração, a exploração das emoções, a percepção de ritmos e sons, e outras sensações que proporcionaram durante o estudo musical que perdurou 6 meses o trabalho com esses alunos. Proporcionando melhoria nos rendimentos escolares desses estudantes.

De acordo com Rickson (2006), esse estudo piloto foi dividido em três grupos, sendo que o primeiro grupo foi direcionado ao grupo controle, enquanto os dois grupos, foram orientados a grupos experimentais. Os participantes do grupo controle 1, foram submetidos a sessões de terapia musical instrucional. Já os participantes do grupo experimental 2 e 3 foram submetidos a sessões com música instrutiva, e em seguida com música improvisada, ou seja, deixando livre para a criação musical desses alunos. Assim como, não foram observadas diferenças significativas na frequência de comportamento motor impulsivo, avaliado a partir do Synchronised Tapping Test (STT) e da Escala Conners, e suas sub-escalas Restless-impulsive e hyperactive-impulsive. Entre os grupos experimental 2 e 3 observou-se uma impressionável diminuição no comportamento motor impulsivo durante o processo de terapia

com a música instrutiva, sendo que foi menor para os estudantes que se ajustaram como impaciente-impulsivo.

As pesquisas desenvolvidas por Pratt, Abel & Skidmore (1995) e Rickson (2006), comprovam que houve uma diminuição nos comportamentos impróprios de indivíduos com TDAH por meio da intervenção musical nesses comportamentos considerados inadequados em sociedade. O que vem afirmar conforme os autores, que a música é um instrumento capaz de alterar comportamentos impróprios e acrescentar uma gama de informações de comportamentos adequados em crianças com características de risco para o TDAH.

4. Método

4.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo comparativo foi desenvolvido por um grupo de participantes voluntários, que aceitaram contribuir com a pesquisa realizada pelo PCA, são eles: crianças com características de risco para TDAH e um grupo de crianças sem nenhum transtorno.

4.2 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da EMUFPA. E ainda, após a aprovação na EMUFPA, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA (084/09 CEP_ICS/UFPA). Assim como, os responsáveis dos alunos participantes do projeto de pesquisa concordaram com a mesma e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.3 Participantes

A seleção dos alunos ocorreu com 14 participantes, sendo 10 do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades entre 9 e 11 anos. Fora diagnosticados 7 crianças com TDAH e 7 crianças sem nenhum transtorno crônico. Sendo assim, foram formadas três turmas heterogêneas. Cada turma era formada em média por 10 a 12 alunos de violoncelo.

Para os alunos participantes da pesquisa, foram incluídos os seguintes requisitos:

- a) Ter entre 9 a 11 anos de idade;
- b) Ser alfabetizado e frequentar aulas em instituição de ensino regular, pública ou privada; e

c) Ter autorização dos responsáveis, após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já para o aluno ser incluído na pesquisa foi necessário se enquadrar nas regras pré-estabelecidas para os participantes, isto é, “características de risco para TDAH”, além de atender aos requisitos anteriormente citados, foi necessária a avaliação utilizando a bateria de Barkley e Murphy (2008) e a escala de Avaliação de TDAH: versão para professores e a Escala de Inteligência de Weschler (WISC III).

4.4 Instrumentos

4.4.1 Escala de Avaliação do Aprendizado Musical

Utilizando a escala de avaliação do aprendizado musical, isto é, no estudo de comparação de dois grupos para o reconhecimento do repertório comportamental desse estudante que utiliza o instrumento violoncelo em grupo. Além disso, a escala pode servir para avaliar individualmente os estudantes de música no desempenho favorável a esse aprendizado e também avaliar os estudantes que manifestam dificuldade de aprendizagem.

A escala inicialmente foi composta por cinco itens referentes à técnica instrumental do violoncelo, um item referente ao entendimento teórico e um item referente à atenção do aluno de acordo com (DEFREITAS, 2007). Depois de realizar um refinamento da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical, retirou-se o item referente à atenção do aluno conforme (DEFREITAS, NOBRE & SILVA, 2009): (a) *Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM)*; (b) *Posição da Mão Esquerda (PME)*; (c) *Posição da Mão Direita (PMD)*; (d) *Qualidade do Som (QS)*; (e) *Afinação (A)*; e (f) *Entendimento Teórico (ET)*. A escala é preenchida em duas etapas: os avaliadores independentes avaliam os estudantes e responderem “Sim” ou “Não” para as cinco perguntas operacionalizadas na preferência de cada comportamento.

Já na segunda etapa, os avaliadores independentes preenchem a escala tipo Likert de 10-pontos de acordo com as respostas preenchidas na primeira parte. Aplicando o método estatístico Alpha Cronbach, avaliadores independentes alcançaram uma coerência interna de 8036 nas três últimas avaliações. A média aceita para verificar a coerência interna de uma escala deve ser igual a 7 ou acima. Foram apresentados os resultados adquiridos com este instrumento por intermédio da observação dos estudantes em cada fase de aproveitamento. Aplicando a estatística teórica que segue diferenças menores que 1, como não significativas e

diferenças igual ou maior que 1, como significativas de acordo com (FIELD, 2009; PALLANT, 2001).

4.5 Ambiente

O ambiente realizado a coleta de dados ocorreu no laboratório do PCA da EMUFPA.

4.6 Aula de música

De fato, o ensino das aulas de música foi apresentado por um professor com experiência na área de educação musical de crianças com TDAH, sendo assistidas por dois monitores que também foram treinados para executar as quatro avaliações do aprendizado musical propostas durante as aulas ministradas no PCA. Assim sendo, as crianças participaram das aulas de música teórica e prática instrumental com a utilização do instrumento violoncelo em grupo.

Além disso, o ensino da aula de música acontecia 2 vezes por semana, com duração de 45 minutos cada aula e no período de três meses. Esses alunos foram selecionados a partir de 45 alunos que compunham três turmas diferentes com uma média de 16 alunos cada, sendo 5 com características de risco para TDAH que foram selecionados utilizando como critério principal ter participado de todas as avaliações do aprendizado musical e 11 com desenvolvimento típico que também foram selecionados a partir de dois critérios principais, que foram:

- a) ter participado de todas as avaliações do aprendizado musical; e
- b) ter características semelhantes aos alunos do primeiro grupo quanto à idade, sexo e escolaridade.

5. Resultados e discussão

Participaram deste estudo 14 alunos, com idades entre 9 e 11 anos, sendo 10 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Desse modo, 7 foram diagnosticados com características de risco para TDAH, cinco meninos e duas meninas, e sete alunos com desenvolvimento típico, e cinco meninos e duas meninas.

Com intuito de averiguar o aprendizado musical dos estudantes com características de risco para TDAH e dos estudantes sem nenhum transtorno crônico, foram incluídos sete alunos com características de risco para TDAH e sete alunos com desenvolvimento típico,

esses alunos também mantinham semelhanças com os alunos do outro grupo quanto a sexo, idade e escolaridade.

E ainda, os participantes do mesmo modo, eram todos ingênuos musicalmente, ou seja, não tinham conhecimento teórico e prático da música. Neste estudo foi utilizado o Alpha Cronbach (método estatístico) instrumento para averiguar a fidedignidade entre os dados obtidos pelos observadores independentes e também a ANOVA de Friedman, para comparar a média entre os grupos. Dessa forma, o nível de significância adotado para o referido estudo foi de $p < 5$.

Relata-se o avanço na assimilação do aprendizado dos alunos com características de risco para TDAH (N=7) relacionado à técnica instrumental do violoncelo, considerando-se cada item que compõe a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical: Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM); Posição da Mão Esquerda (PME); Posição da Mão Direita (PMD); Qualidade do Som (QS); e Afinação (A); e Entendimento Teórico (ET). Referindo-se à primeira avaliação, a média dos itens apresentou a variação de 1,00. Logo, na segunda avaliação, a variação da média foi de 5,57 - 6,43, ressaltando para os itens PME (M=6,43), ET (M=6,43), e A (5,86). Já na terceira avaliação, verificou-se a variação de 7,14 - 8,71, com ênfase para os itens ET (M=8,71), PME (M=8,14) e PIPM (M=7,14). E finalmente na quarta avaliação, a variação da média foi de 9,43 - 9,71, com ênfase para os itens ET (M=9,71), PIPM (M=9,43), e PME (M=9,00).

Relata-se o avanço na assimilação do aprendizado dos alunos com desenvolvimento típico, ou seja, sem nenhum transtorno, (n=7) relacionado à técnica instrumental do violoncelo, Assim, em cada item que compõem a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical: Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM); Posição da Mão Esquerda (PME); Posição da Mão Direita (PMD); Qualidade do Som (QS); e Afinação (A); e Entendimento Teórico (ET).

Relata-se a comparação do aprendizado musical entre os dois grupos, ressaltando a média geral. Verifica-se que os dois grupos demonstraram avanço no aprendizado musical, sendo destacável atentar que na primeira avaliação, o grupo de alunos com desenvolvimento típico demonstrou média geral mais elevada que o grupo com características de risco para TDAH, deve-se pelo fato dos alunos com TDAH terem de adaptar-se ao ambiente ao qual foram inseridos, ou seja, fato que inferiu nos resultados da primeira avaliação com média inferior aos alunos sem o TDAH, fato que foi invertido na segunda à quarta avaliação, onde o grupo de alunos com desenvolvimento típico apresentou média geral menor relacionado aos alunos com características de risco para o TDAH.

Observou-se que os alunos com características de risco para TDAH, não foi um fator causador para o aprendizado da música, verificando que na comparação com os alunos com desenvolvimento típico, ou seja, sem nenhum transtorno resulta-se no avanço semelhante, com aumento avançado ao longo das quatro avaliações. Uma informação importante é a média geral maior para o grupo de alunos com características de risco para TDAH.

Observa-se que houve semelhanças no avanço musical, tal grau no grupo de alunos com características de risco para TDAH quanto no grupo de alunos sem o transtorno.

6. Considerações finais

Através do trabalho realizado, podemos refletir sobre a contribuição do mesmo para o aprendizado musical no desenvolvimento desse ser em suas diversas particularidades e potencialidades, assim como, um desafio no que tange ao aprendizado da música com crianças com TDAH.

Sendo assim, obtivemos vantagens específicas do contexto do aprendizado musical relacionado às crianças com TDAH e sem TDAH. Como ainda, na própria ênfase positiva que o professor/educador possa direcionar para o comportamento adequado e a clareza em mostrar as regras para seus alunos durante as aulas de música, o professor pode ter colaborado na sustentação dos comportamentos adequados, e do mesmo modo para a redução da frequência dos comportamentos inadequados, facilitando mesmo assim a integração e o êxito destes alunos no que se refere à compreensão teórica e prática do instrumento musical (NOBRE, 2011).

Nesse sentido, conclui-se que o ensino do aprendizado musical é um amplo campo de pesquisa sobre as possibilidades e reformulações desse ensino com crianças com TDAH. Assim como, propor métodos alternativos de ensino musical e a utilização de outros instrumentos que possibilitem um alcance de aprendizado musical satisfatório e coerente com as necessidades dessas crianças.

7. Referências

- BARKLEY, Russel A.; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Exercícios Clínicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents. Português. Trad. Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica, um guia de orientação para profissionais**. São Paulo: casa do psicólogo, jan. 2000.
- CAMPOS, Daniel da Costa. **Música; neuropsicologia; transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): diálogo entre Arte e Saúde**. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 2006, Brasília, p. 608-612.
- DEFREITAS Jr, Áureo Déo; Nobre, João Paulo Souza; SILVA, Letícia Silva. Comportamentos verbais e não verbais: como se usam. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE, 1., 2007. **Anais...** Belém, p. 1-13.
- FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- NOBRE, João Paulo Santos. **Mudanças Comportamentais em Crianças com Características de Risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Intervenção a partir da educação musical**. 2011. 132 f. Tese (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, abril, 2011.
- PAIVA, Adriana Catarina de Carvalho et al. A Música Como Recurso para a Aprendizagem do Aluno Hiperativo: Relato de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16. / CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007.
- PALLANT, J. **SPSS survival manual**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2001. p. 286.
- PENNA, Maura. L. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PRATT, R. R., Abel, H. & Skidmore, J. The effects on neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children. **International Journal of Arts and Medicine**. 4 (1), 24-31, 1995.
- ROHDE, L. A, Busnello, E. D, Chachamovich, E., Vieira, G. M, Pinzon, V., Ketzer, C. R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: revisando conhecimentos. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, 1998.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. 41. ed. São Paulo: Editora Gente, 2003.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. p.128.

A construção da metodologia de ensino na perspectiva da educação inclusiva para as turmas de canto/técnica vocal do Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência

Ciro Cesar da Silva Lopes
Fundação Estadual Carlos Gomes/ PA - cirorev05@hotmail.com

Resumo: Este trabalho versa sobre uma experiência pedagógica realizada no Projeto Música e cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência (PMC Polo VI APPD), apresentado como trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva. Teve como objetivo geral: descrever como foi desenvolvida a metodologia de ensino das turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD. A metodologia utilizada foi: estudo bibliográfico desenvolvido através de obras (livros, artigo, monografias e dissertações) e pesquisa de campo, de natureza descritiva, que foi realizada nas turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD em Belém do Pará. Os principais resultados foram: Descrição de formas para trabalhar canto/técnica vocal em uma sala de aula que visa a inclusão, em situações que envolvem pessoas em situação normal de aprendizagem junto a pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no caso, deficiência visual (baixa visão e cegueira) e deficiência físico-motora. Como se pode iniciar um trabalho em uma sala com essas características, que atividades desenvolver, quais as dificuldades a vencer e o que adaptar pedagogicamente.

Palavras-chave: Projeto Música e Cidadania, canto/técnica vocal, metodologia de ensino.

1. Introdução

Em Belém do Pará, no ano de 2007, a Fundação Carlos Gomes (FCG), órgão público ligado ao governo estadual, decidiu dar sua contribuição para processo de inclusão ao montar uma parceria com a Associação Paraense das Pessoas com Deficiência (APPD), entidade de utilidade pública e que representação a causa das pessoas com deficiência no estado do Pará. Surgiu então o Projeto Música e Cidadania Polo VI APPD (PMC Polo VI APPD), no qual a FCG levou ao polo aulas de música para processo musicalização através dos seguintes instrumentos: violão, canto/técnica vocal, flauta-doce, teclado e cavaquinho.

Com o acontecimento do trabalho no PMC Polo VI APPD, fez-se necessário a elaboração de uma metodologia de ensino. Desta forma, para a investigação sobre construção da metodologia de ensino, chegou-se ao seguinte problema: como se deu o desenvolvimento da metodologia de ensino das turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD?

O objetivo geral da pesquisa foi descrever como foi desenvolvida a metodologia de ensino para turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD. Os objetivos específicos foram:

- Descrever a construção da metodologia de ensino a partir das necessidades educacionais especiais encontradas em sala;
- Revelar as adaptações pedagógicas necessárias a partir da identificação das necessidades educacionais especiais.

1.1 Metodologia de pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados para o andamento deste trabalho aconteceram através de: estudo bibliográfico e pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico foi desenvolvido através da seleção de obras (livros, artigos, monografias e dissertações) que abordam o tema. Buscou-se ter acesso a elas para seleção de capítulos ou tópicos de leitura. Nas fontes selecionadas serão feitas as leituras analíticas, textuais, temáticas e interpretativas, bem como o fichamento das mesmas para compreendermos os dados completos da obra e realizarmos citações diretas e indiretas que interessam à presente pesquisa.

A pesquisa de campo, de natureza descritiva, foi realizada nas turmas de canto/técnica vocal do Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência (PMC Polo VI APPD), localizado na Avenida Magalhães Barata, passagem Alberto Engelhard nº 213, no bairro de São Braz em Belém do Pará, que envolveu durante 2007 a 2011 cerca de 60 alunos por ano de diferentes faixas etárias, sendo uns em situação normal de aprendizagem e outros com necessidades educacionais especiais (deficiência físico-motora e deficiência visual). As técnicas de coleta de dados foram: descrição de observações, relatos e análise de memórias, análise dos alunos em sala de aula, entrevista e aplicação de questionário com os alunos e pais, na qual foi revelado como acontece o desenvolvimento do ensino de música no PMC Polo VI APPD. Os dados colhidos receberam tratamento qualitativo.

2. A Construção da Metodologia de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva Para as Turma de Canto do Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência

Construir, segundo Ferreira (2010) no dicionário Aurélio, significa “dar estrutura a, edificar, fabricar, organizar, dispor, arquitetar, formar, conceber, elaborar”, ou seja, perpassa por etapas de conhecer e planejar o que esperamos executar. Por isso na construção da

metodologia de ensino das turmas de canto/técnica vocal do Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência (PMC Polo VI APPD), através do estudo bibliográfico, foi levado em consideração à realidade encontrada na sala de aula, no contexto de inclusão. Passado um primeiro momento de conhecimento do universo de trabalho, prossegue-se, a partir das características apresentadas, para a verificação dos direcionamentos apontados pelo estudo bibliográfico, mais precisamente sobre o que os teóricos tratam a cerca de situações de trabalho com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) como os alunos das turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD.

No decorrer da construção de uma metodologia de ensino, observou-se qual a realidade das turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD para serem seguidas as orientações dos princípios da inclusão, pois a filosofia da inclusão

defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência) (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Foi concebida então uma metodologia de ensino na perspectiva da inclusão, pois se fez necessário este conceito dentro da realidade que é trabalhada, pelas características das turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD, uma vez que o trabalho foi voltado para um grupo heterogêneo de alunos, formado por pessoas com necessidades educacionais especiais (deficiência físico-motora, deficiência visual) e pessoas em situação normal de aprendizagem.

2.1 Descrição da construção da metodologia de ensino das turmas de canto/técnica vocal fundamentada pelo estudo bibliográfico

Durante os anos de trabalho (2007-2011) no Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência (PMC Polo VI APPD), na atuação como professor de canto/técnica vocal, inúmeros alunos passaram pelo PMC Polo VI APPD. As turmas sempre foram formadas por pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e pessoas em situação normal de aprendizagem. Não existiam turmas homogêneas, assim as salas tornam-se espaços comprometidos com a igualdade na oportunidade de aprender, pois todos têm acesso ao conhecimento independente de suas diferenças. “Sem dúvidas, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 26).

Sem nenhum tipo de teste de seleção feito, o único cuidado tomado inicialmente foi que a turma de canto/técnica vocal fosse direcionada para pessoas a partir de 16 anos. Em sala existiam pessoas entre 16 a 75 anos de idade. Passado um ano de experiência do início de trabalho em 2007, foi decidido pela participação de pessoas com idade abaixo da qual foi adotada inicialmente. Todos os anos (2007 a 2011) eram ofertadas 40 vagas nas matrículas no primeiro semestre e no segundo semestre apenas 20 vagas. Sendo considerado a evasão ao final do semestre eram restante cerca de 15 a 25 alunos.

As turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD, durante os anos de 2007 a 2011, recebeu o seguinte público: pessoas em situação normal de aprendizagem e pessoas com NEEs, a saber, deficiente visual (baixa visão e cegueira) e pessoas com deficiência físico-motora. A partir desse contexto, para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino, a literatura de pesquisa mostrou que o professor precisa avaliar que tipo de adaptação pedagógica irá utilizar pra tornar sua aula acessível a todos, bem como para vencer as “limitações” que seu público alvo apresenta. Para Louro (2006) as adaptações pedagógicas poderão ser quanto a currículo, objetivos, conteúdos, material, métodos de ensino, arranjo musical e técnico-musical. As necessidades de adaptações pedagógicas feitas na turma de canto/técnica vocal foram de material, método de ensino e técnico-musical.

A literatura mostra que “A pessoa portadora de baixa visão pode fazer uso de vários recursos em seu benefício, favorecendo seu desempenho nas tarefas diárias, escolares e profissionais” (LOURO, 2006, p. 42). “Para pessoas com deficiência física com cognitivo preservado, ensinamos da mesma maneira que para pessoas sem deficiência” (LOURO, 2006, p. 84). Uma vez feita a adaptação de material para as pessoas com deficiência visual, os dois grupos teriam os mesmos desafios que os em situação normal. Não existiam limitações mentais ou físico-motoras para se entender o conteúdo e para realizar a prática de canto. Para facilitar ainda mais esse processo de musicalização através do estudo de canto/técnica vocal, não se estava a usar a leitura na partitura e sim a prática de ouvir, sentir e reproduzir os sons.

Na abordagem em sala os trabalhos práticos com canto/técnica vocal em sala, iniciava-se com as pessoas se posicionando em círculo e antes dos trabalhos com música, fazia-se uma sessão de relaxamento e alongamento corporal com movimentos físicos para aquecer o corpo, sempre respeitando e analisando as limitações de todos. No momento que se iniciava a aula tudo tinha que girar em torno da coletividade pró-inclusão e das relações interpessoais que seriam formadas naquele espaço para ser um ambiente transformador, uma vez que “a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais

e de preparação para a vida na comunidade” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

Logo após a aula ser iniciada com exercícios de relaxamentos, seguia-se para os exercícios de respiração apresentando a respiração (diafragmática-intercostal ou abdominal-intercostal) mais adequada para a prática do canto, pois “o professor deve esclarecer ao iniciante do canto os ‘fundamentos’ da respiração, [...], por meios de exercícios adequados, a abertura das costelas inferiores, participação dos músculos intercostais [...] do diafragma e dos abdominais” (COSTA, 2001, p. 16). “No canto, a respiração deve ser diafragmática-intercostal, sendo a torácica danosa pra a voz” (COSTA, 2001, p. 29).

Em um segundo momento entravam os vocalizes, nos quais seriam cantados frases musicais regulares com texto (silabas ou vogais), que sobem de meio em meio tom (cromáticos), acompanhados por um teclado. Primeiramente usados para aquecimento vocal, em seguida para dar suporte aos exercícios de articulação e dicção, ressonância, apoio diafragmático, projeção vocal e extensão vocal. Tanto os exercícios de respiração quanto os vocalizes são realizados em grupo.

Quanto à adaptação de material, que “são alterações [...] no material utilizado para favorecer a compreensão dos alunos” (LOURO, 2006, p.84), quando algum material tinha que ser lido em sala sempre havia uma preocupação com as pessoas que tinham baixa visão, logo os textos, como letras de músicas e conteúdo de aula, eram escritos de forma legível no quadro magnético, ou era elaborado um material com letra ampliada. Quando este último não era possível e nos trabalhos com os que tinham cegueira, a turma era dividida em dupla, assim dividindo a tarefa, a pessoa com baixa visão ou a com cegueira desempenharia, dentro da atividade proposta, uma função e a pessoa com visão normal ficaria com a leitura. Tudo isto sugerido na verificação de que “Todos os alunos devem estar envolvidos em ajudar uns aos outros, para não se caracterizar o apoio apenas aos ‘rotulados’ como diferentes” (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 75). Quando levavam o material para casa muitos usavam lupas para a leitura ou mesmo repetiam a atividade em dupla que aprenderam em sala de aula, com o auxílio de amigos ou parentes.

Quanto à adaptação de método de ensino, que são “alterações na maneira de lecionar, [...] nas estratégias de ensino” (LOURO, 2006, p. 84), em uma escola tradicional, na qual o professor ministra aulas de canto para um grupo, pensa-se logo em repertório para formação de coral, partituras e todo um esquema pré-concebido. A metodologia de ensino para as turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD não seguiu esta direção, pois a “inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação” (MANTOAN, 2006, p.

55). O objetivo é tornar acessível o conhecimento, sabendo que “para ensinar toda a turma, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio” (MANTOAN, 2006, p. 48). Para um grupo que não sabe ler partitura seria excludente a princípio trabalhar usando este meio para a prática musical.

Acreditamos que, no processo de musicalização, não se tem necessariamente de chegar à notação musical convencional que, é um código extremamente complicado e para dominá-lo necessitam anos de adestramento. [...] Para os objetivos da musicalização, a representação simbólica necessária ao domínio dos conceitos pode ser respondida por diversos tipos de simbolização – gráfica, gestual etc. (PENNA, 1990, p. 51-52).

Usar a leitura de partitura para o trabalho com canto não é a única forma de fazer com que um grupo de pessoas cante. É necessário levar em consideração a cultura dos participantes, pois

toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costume que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento. Embora possa ser tentador acreditar que apenas os grupos “minoritários” visíveis têm uma cultura, isso não é verdade (SHEVIN, 1999, p. 292).

Nas turmas de canto/técnica vocal do PMC Polo VI APPD encontram-se pessoas que sempre cantaram músicas em suas casas apenas ouvindo e aprendendo melodia e letra juntas, e isto é fazer musical nas suas realidades. “A ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical deve dar condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um” (PENNA, 1990, p. 33). Seria um tanto excludente impor os conceitos tradicionais como “padrão correto”, no entanto, a apresentação dos códigos musicais tem que se dar de forma gradativa e equilibrada. “A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno” (PENNA, 1990, p. 33).

No repertório usado na metodologia de ensino para aquisição da técnica vocal foi focado na música brasileira, na cultura popular, em uma realidade que estivesse próxima à realidade dos alunos. A maioria das músicas do repertório utilizado passaram por adaptações “técnico-musicais”, que são

alterações na maneira de tocar determinado instrumento ou em aspectos técnicos (do instrumento), frente ao convencional, sem alterar em nada o conteúdo essencial da obra. Tais modificações podem ser quanto ao

dedilhado, distribuição de vozes, andamento, dinâmica, entre outros (LOURO, 2006, p.86).

Por conseguinte as músicas selecionadas passaram, quando necessário, por alterações nas questões harmônicas (modulação de tom e/ou mudança de acorde), melódicas (distribuição de vozes e adaptações em trechos da melodia), de andamento e de dinâmica. Suas poesias trouxeram informações importantes para o crescimento cultural do aluno com mensagens de paz, igualdade e solidariedade. As principais músicas trabalhadas nas turmas de canto/técnica vocal foram: “Asa Branca” (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira), “É preciso saber viver” (Erasmoo Carlos/Roberto Carlos), Uirapuru (Waldemar Henrique), “Flores” (Tony Bellotto/Sérgio Britto/Charles Gavin/Paulo Miklos), “Te agradeço” (Dennis Jernigan), “Amazônia” (Roberto Carlos/Erasmoo Carlos), “Sol de primavera” (Beto Guedes/Ronaldo Bastos), Aquarela” (Toquinho/Vinicius de Moraes/G. Morra/M. Fabrizio), “Essencia de Deus” (João Alexandre), “Minha Canção” (Chico Buarque), “Que país é esse?” (Renato Russo), “O Sol” (Antônio Julio Nastácia), “Te Ver” (Samuel Rosa /Chico Amaral /Lelo Zaneli), canções natalinas e composições de alunos.

3. Considerações finais

É perceptível que a construção da metodologia de ensino das turmas de canto/técnica vocal do Projeto Música e Cidadania Polo VI Associação Paraense das Pessoas com Deficiência (PMC Polo VI APPD) se deu da experiência e atuação do professor em sala de aula somado com o estudo bibliográfico aplicado as características do Projeto. A metodologia de ensino seguiu na perspectiva da inclusão visto que seria bem mais adequado ao contexto do PMC Polo VI APPD que é não formal, portanto o forma de ensino de música não seguiu o padrão tradicional de ensino.

Foi descrito no trabalho formas de como trabalhar canto/técnica vocal em uma sala de aula que visa a inclusão, em situações que envolvem pessoas em situação normal de aprendizagem junto a pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's), no caso, deficiência visual (baixa visão e cegueira) e deficiência físico-motora. Como se pode iniciar um trabalho em uma sala com essas características, que atividades desenvolver, quais as dificuldades a serem vencidas e o que adaptar pedagogicamente.

Desta forma, a metodologia de ensino para as turmas de canto/técnica vocal, revelada na presente pesquisa, com todos os acertos e mesmo com algumas limitações, não deixa de

ratificar a sua importância, dar sua contribuição para uma transformação social e colaborar com mais um passo para o processo de inclusão.

Referências

COSTA, Edílson. **Voz e arte lírica: Técnica vocal ao alcance de todos.** São Paulo: Lovise, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Paraná: Editora Positivo, 2010.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. cap 1, p. 21-34.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos: Ed. Do autor, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: edições Loyola, 1990.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial.** V1, n 1. Brasília: Secretaria de educação especial, 2005. p. 07-19.

SCHAFFNER, Beth; BUSWELL, Barbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. cap 4, p. 69-87.

SHEVIN, Mara Sapon. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. cap 17, p. 288-305.

A Intervenção Musical mediando o processo de Aprendizagem de alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)

Suene Ferreira da Silva
enecello@yahoo.com.br

Resumo: A Intervenção musical pode contribuir para o aprendizado de crianças autistas e favorecer o desenvolvimento de suas habilidades. Neste sentido, esta pesquisa pretendeu investigar a mediação da intervenção musical no processo de aprendizagem de alunos diagnosticados com PEA. Os dados foram coletados, durante as aulas de violoncelo, na Escola de Música da UFPA, por meio da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical, observação em vídeo e relatório do monitor. Como resultados, os alunos com PEA apresentaram desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e cognitivas. A pesquisa apresenta-se como uma das possibilidades estratégicas na área da educação que tenham como foco primordial não a terapia musical, mas a possibilidade de intervir no processo de aprendizagem dos alunos com Autismo.

Palavras-chave: Autismo, Mediação, Intervenção Musical.

Introdução

Nas últimas décadas, o Autismo tem sido alvo de pesquisas que visam verificar as várias implicações desse transtorno para desenvolvimento do indivíduo. Contudo, ainda há necessidade de estudos que verifiquem as possibilidades de intervenção que contribuam para o aprendizado de alunos diagnosticados com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

De acordo com a literatura, o Autismo está inserido na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento e interfere em três áreas básicas para o desenvolvimento humano: interação social, comunicação e comportamentos e atividades. (DSM-IV-R, 2000). Tais comprometimentos influenciam diretamente na vida social de indivíduos diagnosticados com o transtorno, pois muitas vezes impossibilitam o uso da linguagem como meio de comunicação, afetando consequentemente a relação social com outros indivíduos.

As PEA, em geral, são de características peculiares e comuns ao mesmo tempo, que afetam as áreas da interação social e comunicação, assim como a criatividade. Além disso, são consideradas perturbações graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, por isso, são consideradas, especificamente no contexto educacional, como Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente. (OLIVEIRA, 2009).

A partir do momento que se tem a linguagem como um instrumento de comunicação e um meio para se estabelecer relações sociais, conclui-se que a ausência desta, ou a sua presença com déficits, acaba por comprometer a vida social desses indivíduos, enquanto seres

sociais inseridos em um determinado contexto histórico e cultural com necessidades de partilhar ideias e informações entre si.

Nota-se que, a participação do outro social na constituição do sujeito é de fundamental importância, pois corresponde ao elo de mediação entre o indivíduo e o mundo social em que está inserido. Quanto a isso, Vygotsky afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p 33).

Viveiros (2008) afirma que o aparecimento da linguagem marca o desenvolvimento cognitivo e social da criança, mesmo que essa ainda não tenha um domínio da linguagem falada. O fato é que, a interação da criança com os membros de seu grupo social, bem como os estímulos sensoriais, afetivos e sociais são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Porém, a realidade da criança com autismo foge à regra de desenvolvimento, pois existem aquelas que começam a falar tardiamente ou apresentam ausência total da linguagem falada, as quais possuem prejuízos qualitativos na comunicação.

Contudo, estas barreiras aos poucos podem ser vencidas, por meio da inclusão desses indivíduos em contextos que possibilitam o desenvolvimento de suas competências sociais e comunicativas, a partir da mediação do professor que desencadeia o processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção Vygotskyana, a interação social é de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Por meio dela, as atividades psicológicas tipicamente humanas se formam possibilitando ao indivíduo que transforme a si mesmo bem como o ambiente em que está inserido para atender às suas necessidades. O mesmo ocorre no processo ensino-aprendizagem, no qual professor e aluno trocam experiências, e mediante esta interação são capazes de intervir um no comportamento do outro, visto que estão inseridos em um mesmo contexto social, histórico e cultural.

Orrú (2009), tratando sobre a inclusão de alunos com transtornos do desenvolvimento, mais especificamente os autistas, afirma que a ação mediadora de um professor especializado na escola inclusiva é imprescindível para ajudá-los na constituição de sujeitos por meio do desenvolvimento da linguagem, da interação social e da contextualização histórica. (ORRÚ, 2009, p. 76).

Na inclusão desses indivíduos em classes regulares de ensino, muitas estratégias podem ser utilizadas de modo a possibilitar a interação de alunos autistas com alunos sem o transtorno e, como consequência, promover uma melhor qualidade de vida para esses indivíduos e suas famílias. Para isso, intervenções têm sido aplicadas a indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), como forma de desencadear o aprendizado, desenvolver suas competências e minimizar comportamentos inadequados.

Muitas metodologias têm sido aplicadas de modo a garantir um aprendizado de qualidade a alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais). Novos modelos educacionais buscam incluir, possibilitando o desenvolvimento das habilidades desses alunos e, sem exclusão alguma, torná-los participantes do processo de educação. A educação musical, por exemplo, tem sido utilizada como forma de comunicação da criança com NEE e o mundo que a cerca, por meio de seu aprendizado musical.

Tendo em vista que a música pode auxiliar no aprendizado dessas crianças, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar a mediação da intervenção musical no processo de aprendizagem de alunos diagnosticados com PEA.

Vale ressaltar que, esta pesquisa apresenta-se como uma das possibilidades estratégicas na área da educação que tenham como foco primordial não a terapia musical, mas a possibilidade de intervir no processo de aprendizagem dos alunos com PEA, para que possam adquirir competências e habilidades que lhes oportunizem uma maior qualidade de vida social. Para tanto, o papel do professor se torna imprescindível, pois sua intervenção como mediador na sala de aula contribui para o desenvolvimento das habilidades musicais que possam ser adquiridas por esses alunos.

Método

Optou-se por utilizar a metodologia qualitativa do tipo participante, voltado para a prática inclusiva, na qual o pesquisador teve contato direto com o objeto investigado, procurando observar as ações dos indivíduos envolvidos.

Participaram da intervenção musical 9 alunos, sendo que 1 aluno possuía diagnóstico de autismo, 2 possuíam diagnóstico de Síndrome de Asperge e 6 não possuíam nenhum tipo de transtorno. Todos do sexo masculino, com faixa etária entre 9 a 15 anos.

Estas crianças faziam parte de uma turma iniciante de educação musical do instrumento violoncelo, no *Projeto Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldades de*

Aprendizagem, vinculado ao *Programa Cordas da Amazônia* (PCA), da Divisão de Inclusão Social (DIS) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

Para a realização das aulas de violoncelo, analisadas nesta pesquisa, contou-se com a presença de um professor e de um monitor para auxiliá-lo nas atividades realizadas em sala.

A coleta de dados foi realizada, em um período de três (3) meses, no Laboratório do Programa Cordas da Amazônia (PCA) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), durante aulas de violoncelo.

Na intervenção, as aulas de música, teórica e prática, foram conduzidas por duas professoras, uma professora auxiliar (P.A.) que tinha apenas a função de aplicar a avaliação, e pela professora de sala (P.S.), que esteve em contato com os alunos durante toda intervenção, juntamente com um monitor, e foi a responsável pela aplicação da última avaliação.

No primeiro momento, correspondente à primeira avaliação, o objetivo principal foi verificar as habilidades que os alunos já traziam consigo antes da intervenção. Para isso, foi aplicada a *Escala de Avaliação do Aprendizado Musical* (DEFREITAS, 2007), na qual os aplicadores avaliavam os movimentos dos alunos de acordo com cada critério contido escala. O mesmo processo ocorreu com todos os alunos, de forma individual.

Após a primeira aplicação da escala de avaliação, deram-se início às aulas. A professora (P.S.) apresentou o instrumento aos alunos, mostrando as partes que compunham o violoncelo. Nesse período de aulas, os alunos aprenderam a manusear o instrumento, internalizando as informações quanto às habilidades musicais, contidas na Escala de Avaliação, que envolviam basicamente: posicionar-se corretamente no instrumento (PIPM), posicionar a mão esquerda no instrumento (PME), manusear o arco com a mão direita (PMD), utilizar o arco para tirar um som de qualidade (QS), colocar os dedos sobre as referências para tirar um som afinado (AF) e internalizar os nomes e os conceitos das figuras musicais apresentadas em sala (ET).

Durante as aulas, os dados foram registrados por meio do *Relatório do Monitor e Observações em Vídeo*. No relatório eram relatados, após cada aula, as dificuldades e as facilidades de aprendizado de cada estudante, bem como se tiveram melhoras no COMPORTAMENTO SOCIAL (*Participação; interação; atenção para seguir instruções etc.*) e se tiveram algum tipo de FUNÇÃO COMUNICATIVA BÁSICA (*Solicitação de necessidades; Pedido de informação; Responder aos outros; Fazer comentários*). O seguinte relatório foi construído a partir do modelo de avaliação das competências básicas, sociais, comunicativas e linguísticas (MARINHO, GOMES, VIEIRA & COL, 2007). Este relatório

permite a avaliar o desenvolvimento das competências Sociais e Comunicativas de alunos com PEA.

Após seis aulas ministradas pela professora de sala (P.S.), com orientação do monitor, os alunos foram submetidos à segunda avaliação, a qual foi aplicada pelo mesmo professor da primeira avaliação (P.A.). Nesta avaliação, o objetivo foi verificar se os alunos haviam internalizado as habilidades musicais referentes aos critérios da escala de avaliação.

Após quatro aulas de intervenção musical, ocorridas depois da segunda avaliação, realizou-se a terceira avaliação na escala, na qual foram utilizados mesmos critérios das avaliações anteriores. Cada aluno foi avaliado individualmente com a presença de dois observadores e, dessa vez, a professora (P.S.) que ministrou as aulas durante a intervenção, foi quem aplicou a avaliação.

Para as análises dos fenômenos observados na situação de aprendizagem foram consideradas as respostas obtidas a partir dos critérios da Escala de Avaliação; Os momentos de interação entre os alunos com PEA, professor e alunos sem o transtorno foram transcritos em episódios ou sequência de falas. Em seguida foram feitos recortes (fragmentos) dos episódios interativos observando os diálogos estabelecidos na sala de aula os quais nos ajudarão a compreender o fenômeno da aprendizagem, no qual a linguagem (verbal e não-verbal) como elemento mediador no processo de aprendizagem como *ferramenta cultural* (ajudará na apropriação das informações) e como *ferramenta psicológica* (ajudará na transformação de comportamentos) nos fará compreender como as situações interativas interferem e contribuem na mudança de comportamentos e a mediar novas aquisições de conhecimentos.

Resultados

Os resultados demonstraram que, a partir da intervenção musical e das interações sociais em sala de aula, os alunos com PEA desenvolveram algumas competências sociais (participação, interação e atenção para seguir comandos), comunicativas (solicitação de necessidades, responder aos outros e fazer comentários) e cognitivas (habilidades de memória, coordenação motora e percepção auditiva).

Para chegar a esses resultados, os dados da pesquisa foram analisados considerando dois momentos: 1) antes da intervenção musical e 2) a partir da intervenção musical.

Em relação às **habilidades musicais** apresentadas pelos alunos com PEA, os resultados mostraram que os alunos não apresentaram domínio sobre os critérios

estabelecidos na escala de avaliação, o que indica que não possuíam habilidades musicais, pois até então não haviam tido contato com o instrumento, e não eram iniciados musicalmente. Quanto às **Competências Sociais**, os alunos com PEA, antes da intervenção, já apresentavam algumas competências, porém, as dificuldades de manter a atenção para seguir comandos eram bem visíveis.

Em relação às **Competências Comunicativas** apresentadas antes da intervenção musical, o relatório do monitor indica que os alunos com PEA possuíam quadros diversificados. Por exemplo, o aluno F (Autista) *“pouco se comunicou verbalmente. Aparentemente mantém pouco contato ocular, pois quando o professor olha para ele, este desvia o olhar”*. O aluno D (Asperger) *“responde ao professor, quando este pergunta o seu nome. Este aluno apresenta um nível comunicacional elevado, tendo em vista que fez solicitações e pediu informação. Contudo, é muito inquieto na maneira de falar, pois fala sem muitas pausas”*.

A partir da intervenção musical, os alunos começaram a apresentar **habilidades musicais**, tendo em vista que a média de aprendizado dos alunos com relação aos critérios da *Escala de Avaliação do Aprendizado Musica*, foi bastante significativa, quando comparada com as médias da primeira avaliação. Os alunos B e D, diagnosticados com Síndrome de Asperger, por exemplo, apresentaram um crescimento quanto à compreensão de informações teóricas, pois apresentaram índice médio no critério *Entendimento Teórico* (ET).

Esses resultados inferem também que os alunos passaram a ter um desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que os critérios da escala de avaliação exigiam um aprimoramento de suas habilidades de memória (para os critérios PME e ET), já que deveriam memorizar a posição dos dedos com relação às marcas que identificavam as notas e deveriam relacionar as figuras musicais com os conceitos teóricos; além de desenvolverem a coordenação motora (para os critérios PIPM e PMD) e a percepção auditiva (para os critérios QS e AF).

Em relação às **Competências Sociais** apresentadas a partir da intervenção musical, os resultados mostraram que os alunos começaram a interagir uns com os outros e com a professora, favorecendo assim o desenvolvimento de suas competências sociais.

Quanto às **Competências Comunicativas** apresentadas a partir da intervenção musical, os alunos passaram a apresentar trocas comunicativas durante as aulas, por exemplo, o aluno F (diagnosticado com autismo), que antes não respondia verbalmente a perguntas e nem fazia comentários, passa a realizá-los.

EPISÓDIO INTERATIVO:

No início da aula o aluno F demonstra estar com sono:

P.S: “Tá com sono?” (a professora pergunta, olhando para o aluno F)

Aluno F: “Mais ou menos...”

P.S: “Por que M... (nome do aluno F) você está com sono?”

Aluno F: “É que... é que... agora quando eu acabei chegando... aí eu senti... aí...aí quando eu cheguei que eu fiquei com sono.”

Os alunos B e D (diagnosticados com Asperger), apesar de possuírem linguagem verbal, também apresentaram um aprimoramento das dimensões mais complexas da comunicação, tais como: consideração do ponto de vista do interlocutor; interpretação dos comportamentos não verbais do outro etc.

Conclusões

Percebe-se, a partir desta pesquisa, que a atividade musical muito pode contribuir para o desenvolvimento de alunos com PEA, ao auxiliar no perfil comportamental e nas habilidades musicais, na compreensão e no desenvolvimento de domínios cognitivos, emocionais, comunicacionais e sociais.

O contato em sala de aula com alunos autistas e as práticas musicais de ensino adotadas durante a intervenção, nos fizeram refletir sobre as dificuldades encontradas para promover um ensino de qualidade a esses alunos, haja vista que são poucas as instituições públicas de ensino musical se preocupam em adaptar práticas educativas, com recursos necessários e profissionais especializados aptos a atender a esses indivíduos, de modo a reduzir suas dificuldades de aprendizagem, e possibilitar o desenvolvimento de suas competências e habilidades, sem exclusão alguma, a ponto de torná-los participantes do processo de educação.

Espera-se que, a partir desta pesquisa, outras intervenções musicais sejam realizadas, de modo a proporcionar um ambiente educativo mais estimulador onde as interações sociais sejam a garantiam de um desenvolvimento para alunos diagnosticados com autismo. Nessa perspectiva, a música poderá cumprir seu papel de integrar o ser na sociedade por meio da educação inclusiva, promovendo seu desenvolvimento social e abrindo possibilidades para outras aprendizagens.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV - TR)**. Washington, DC: Author, 2000.

DEFREITAS, A. D., NOBRE, J. P. S. & SILVA, L. S. Comportamentos verbais e não verbais: como se usam. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE, 1., 2007. **Anais...** Belém.

MARINHO, Susana; GOMES, Ana; VIEIRA, Daniela & col. **Perturbações do Espectro do Autismo: avaliação das competências Comunicativas, Sociais e Linguísticas**, 2007. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/454/1/268-281REVISTA_FCS_04.pdf>. Acesso em: 18/03/10.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. **Perturbação do Espectro de Autismo: A Comunicação**, 2009. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/282>. Acesso em: 25/08/2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação Social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

VIVEIROS, Maria Ângela Jacinto de. **Desenvolvimento Linguístico no Autismo**. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.crda.com.br/tccdoc/41.pdf>>. Acesso em: 13/05/2010.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PROJETO E.L.O.: Alteridade e Complexidade no Contexto da Inclusão

Rosana Olivares de Albuquerque
Organização Santa Marcelina de Cultura - rosa.music.piano@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência trata do Projeto E.L.O.: Encontros, Linguagens e Olhar Social. O projeto tem por objetivo fundamental a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, oferecendo suporte e favorecendo condições de aprendizagem, de interação social e a permanência destes sujeitos no programa de educação musical oferecido pela Organização Santa Marcelina de Cultura, na cidade de São Paulo. Fundamentado na experiência da alteridade e no paradigma da complexidade, procuramos partir do conhecimento e das experiências do aluno, valorizando as diferenças e a diversidade para encontrar, decodificar e refazer o caminho da aprendizagem, dando suporte para uma formação musical de qualidade.

Palavras-chave: Educação Musical, Inclusão, Alteridade.

1. Introdução

O Guri Santa Marcelina foi lançado em 2008 a partir de uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e é gerido pela Santa Marcelina – Organização Social de Cultura. Por meio da educação musical, apoiada por um serviço de atendimento social, oferece a estudantes de seis a dezoito anos uma oportunidade de crescimento cultural e inclusão social.

Para atender à grande demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem musical e redobrando esforços para garantir as condições de permanência nos cursos do polo CEU São Rafael, foi criado o Projeto E.L.O.: Encontros, Linguagens e Olhar Social. Este projeto foi idealizado pela assistente social Cyntia Soares, responsável pelas atividades mensais em grupo com enfoque socioeducacional e atendimento social, e é realizado em conjunto com a presente autora, responsável pelas atividades pedagógicas semanais individuais ou de pequenos grupos, a partir de agosto de 2010.

O projeto é destinado a todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, independentemente da idade, curso, nível sequencial, com ou sem diagnóstico médico. “A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade” (FALVEY et al., 1995, p. 9).

Os objetivos são criar condições facilitadoras que levam ao autoconhecimento do aluno, estimulando uma participação ativa e efetiva destes sujeitos nos cursos que frequentam no Guri Santa Marcelina e, também, criar práticas para seu desenvolvimento integral, minimizando os fatores que dificultam o processo de aprendizagem e de inclusão

sociocultural. Visamos alcançar tais objetivos por meio de um trabalho interdisciplinar que envolve ações musicais, socioeducativas e elementos da psicomotricidade, sendo essas ações individuais e coletivas, em diferentes momentos. Partimos da premissa de que o aluno deve ser contemplado no seu desenvolvimento a partir de dois aspectos: individual (cognitivo) e social (interação com o mundo que o rodeia). Com relação a esse aspecto, Edgar Morin (1921-) afirma que “o ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural” (1999, p. 40).

A base metodológica é a observação continuada e a confecção de um “diário de registros” ao longo da experiência em sala de aula, acrescida da experiência adquirida em salas de espera de clínicas e entidades de reabilitação, nas quais a presente autora acompanha sua filha portadora de paralisia cerebral. Por meio dessa experiência, é possível observar orientações de diferentes profissionais ao final das sessões de terapias, dadas a familiares e cuidadores de crianças com necessidades especiais, bem como conversar com os mesmos, ampliando a compreensão sobre as diversas formas de comunicação, ação, aprendizagem, movimentação e abrindo um leque de opções para a elaboração das situações de aprendizagem que melhor atendam às necessidades educacionais especiais dos sujeitos deste projeto, em consonância com o princípio freireano de diálogo e de percepção das necessidades do aluno.

O acompanhamento social dentro do projeto, desenvolvido pela assistente social, busca contribuir para a garantia de direitos e condições favoráveis ao processo de inclusão, gerenciando-os, nos contextos individual e familiar, para que os alunos envolvidos se tornem protagonistas da sua própria história, diferente de uma simples estratégia de prevenção da exclusão e do risco social. Neste artigo abordaremos principalmente o panorama musical que compõe o ambiente de trabalho da presente docente, sem desmerecer a importância do caráter interdisciplinar.

2. Desenvolvimento das ações

Procuramos, através de práticas socioeducativas e musicais mobilizadas neste projeto e com base nas noções teóricas levantadas, entender a constituição do conhecimento e sua organização, além de buscar elementos que contribuam para a compreensão de como os sujeitos se constituem, tomando como eixo norteador a reconstituição da trajetória sociocultural desses sujeitos na relação com o processo de aprendizagem. Buscamos desenvolver também a capacidade de contextualizar, integrar e englobar em prol de uma

organização de conhecimentos que se relaciona com as informações no contexto da inclusão. Paulo Freire menciona: “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.” (1996, p. 46).

Os sujeitos deste projeto são os alunos de Iniciação Musical I e II e dos Cursos Sequenciais que apresentam, no decorrer da sua formação musical, dificuldades de aprendizagem e/ou socioemocionais que interferem no seu desenvolvimento. As dificuldades são identificadas na dinâmica cotidiana do polo, através da observação e avaliação dos professores durante as aulas e através dos atendimentos sociais dados aos alunos e familiares e que identifica os fatores de risco, como vulnerabilidade social e familiar, problemas de saúde entre outros. Alguns alunos trazem previamente um histórico de necessidades especiais com diagnóstico e relatórios médicos, pedagógicos, psicológicos.

As demandas de dificuldades nas aulas de música surgem de forma muito diversa. Alguns alunos apresentam dificuldades de interação social antes mesmo de identificarmos as dificuldades de aprendizagem; outros interagem socialmente mas não conseguem atingir os objetivos pedagógicos propostos em cada disciplina. Procuramos, então, através de um olhar amplo e sensível, observar outros sinais como desânimo, cansaço, sono, apatia, agitação, desorganização, dentre outros.

Este olhar amplo e sensível deve ser envolvido pelos princípios da alteridade. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O significado de alteridade (*alter*, do latim “outro”) é a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal e dialogar com ele. É ser capaz de apreender o outro na plenitude de sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença.

Existe uma tradição de ensino cujo paradigma é o da colonização, partindo do princípio que o educador é o “detentor do saber” e ensina o aluno, que, portanto, não sabe ou sabe menos que ele. No entanto, há casos em que, embora um indivíduo tenha dedicado boa parte de sua vida ao desenvolvimento acadêmico, muitas vezes encontra dificuldades ao

realizar tarefas simples. Há também exemplos de indivíduos que resistem quando se trata de lidar com as relações de alteridade; hesita ao lidar com conflitos, não consegue discutir com os colegas, receber ou fazer uma crítica construtiva. Devido à demanda cada vez maior das diferenças, torna-se imprescindível uma abertura no olhar do educador, olhar este dirigido ao sujeito que demonstra dificuldades de aprendizagem e/ou de relacionamento social. Essa abertura é necessária para pensar possíveis processos educativos globais e específicos em música, para uma visão mais abrangente, que colete informações variadas e ajude a compor o perfil não só do aluno, mas também o perfil metodológico para a o planejamento das ações socioeducacionais que visam dar suporte para o desenvolvimento musical, oferecendo condições de permanência dos mesmos nos cursos de Educação Musical.

Nesta relação com o outro, carregada de inquietudes, a tolerância, o comprometimento, a empatia, a busca conjunta pelo desdobramento do processo de aprendizagem musical e a relação com os conhecimentos empíricos e tácitos existentes em cada um, enriquecem a experiência, valorizando cada etapa, cada descoberta, cada encontro.

Como escreveu Paulo Freire, o conceito de tolerância pode trazer a ideia de que, apesar de sua superioridade, o tolerante faz um favor ao tolerado. Este, por sua vez, diante da tamanha bondade, mostra-se humilde e grato: "Não é desta tolerância nem deste tolerante nem tampouco deste tolerado que falo. Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo [...] da qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior" (2005, p. 24).

Essas considerações nos fazem dialogar com a concepção da educação musical oferecida pelo Guri Santa Marcelina e seu enfoque sociocultural.

O passeio do olhar do professor pode detectar as dificuldades e os potenciais de aprendizagem e/ou de socialização dos alunos, e, quanto maiores as diferenças, podem surgir inúmeras possibilidades de trabalhos a serem realizados. Mesmo que tenhamos uma organização de conteúdos sequenciais, podemos imaginar ações e combinações, criar situações que resultem numa composição onde o encontro entre vários conceitos abrem vários ângulos de visão sugerindo um mapeamento, um estudo de caso, uma reflexão.

Neste exercício de pensar sobre a música e, explorando todos os pontos de vista possíveis sobre ela, mantemos um movimento de busca de conexões neste universo sonoro, com múltiplas linhas, formas e as mais variadas possibilidades de arranjos.

Na investigação precedente do entendimento do repertório do aluno – o que o aluno sabe, que é diferente ou parecido com o saber que estamos propondo – através da observação de vários aspectos, cognitivo, motor, emocional, social e familiar, procuramos “desenhar um

mapa”, como uma rede que nos mostra pontos de convergência e abrem possibilidades e opções para planejar os caminhos específicos para a aprendizagem musical.

Desde o primeiro contato com estes sujeitos são feitas algumas investigações sobre a forma com que se relacionam com o conhecimento, principalmente o conhecimento musical e sua relação com o processo de aprendizagem, compreendendo este espaço que os abriga individual (Projeto E.L.O.) e coletivamente (encontros coletivos do Projeto E.L.O. e aulas regulares).

Apesar das dificuldades encontradas, esses alunos possuem conhecimentos que os auxiliam na resolução dos “problemas da pragmática da vida cotidiana”. Por outro lado, os mesmos se consideram ignorantes das práticas e conhecimentos formais, como a alfabetização, por exemplo. Nessas ocasiões, algumas questões são levantadas: Que pensamentos estes alunos manifestam sobre si mesmos? Como se veem? Que leitura podemos fazer dessa tensão entre o que são capazes de realizar na prática cotidiana e as insistentes e convictas afirmações como “não sei nada de Teoria”, “não consigo ler”, “não sei escrever”? Os alunos são convidados a falar de suas dificuldades, quais são, como são, como as dificuldades interferem na sua vida. Tudo o que manifestam é levado em consideração e discutido entre as executoras do projeto. Estes dados servem como base para a elaboração de ações e criação de estratégias pedagógicas que facilitem o desenvolvimento musical e socioemocional, através de um plano personalizado, de acordo com as necessidades de cada aluno. O trabalho começa a ganhar forma a partir do momento em que o sujeito ganha autoconfiança, reage à paralisação gerada pela suposta ausência de conhecimento e provoca mudanças nas relações interpessoais, com reflexos até na vida escolar.

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 2635), *sujeito* é o “eu pensante”, consciência, espírito ou mente enquanto faculdade cognoscente e princípio fundador do conhecimento. As “leituras”, as questões levantadas, as dúvidas e reflexões sobre a constituição destes alunos como “sujeitos” sugerem um diálogo com teóricos como Vygotsky, Freire, Morin, Piaget, entre outros.

Há também uma preocupação com a criação de vínculos afetivos que deverão permear todas as ações, para a construção do conhecimento através de vivências, interação entre todas as partes envolvidas (alunos x professores x assistente social x equipe do polo), para uma formação global.

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto.

[...] A análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VYGOTSKY, 2001, p. 15-16).

Piaget (1896-1980) reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva. Para ele, a afetividade e a razão constituem termos complementares: “É o interesse e, assim, a afetividade que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriar” (PIAGET, 1967, apud LA TAILLE, 1992, p. 10). Freire, por sua vez, ressalta a alegria como um dos aspectos que devem permear o trabalho do educador:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. [...] E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 1996, p. 89-90).

A música, assim como as outras linguagens artísticas, tem sido grande aliada no desenvolvimento humano, principalmente por possibilitar grande diversidade de sensações e percepções. Através de experiências musicais e socioeducativas, o aluno é convidado a construir um ambiente onde possa expressar e ressignificar suas dificuldades, limitações e potencialidades cognitivas, afetivas, motoras, sociais e expressivas, deixando-se levar pela curiosidade, pela busca de conhecimentos e informações. Portanto, consideramos nosso espaço privilegiado para o desenvolvimento deste trabalho, por ser um ambiente onde as linguagens perpassam as relações, favorecendo uma visão mais ampla da condição humana de nossos sujeitos.

Após serem identificadas as dificuldades e passar por avaliação social, é agendada uma entrevista e sondagem onde serão desenvolvidas atividades que permitam a observação, investigação e identificação de habilidades ou dificuldades quanto a atenção, concentração, percepção, memória, orientação temporoespacial, funções motoras, linguagem oral e escrita (compreensão e expressão), praxias, funções executivas, raciocínio.

Em nosso espaço de formação, procuramos inserir outro espaço de conversação, onde falar, pensar sobre o que nos acontece se torna momentos de reflexão e escuta. Os sujeitos são convidados a “entrar” na conversa, onde a busca pela “afinação” entrecruza e atravessa as dúvidas e questionamentos, sem a intenção de se chegar a uma conclusão ou de confirmar uma verdade, mas para pensarmos de forma sensível e elaborada. Nas palavras de Larrosa,

Nunca sabemos aonde uma conversa pode nos levar [...] e é essa a maravilha da conversa. A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...] provocadas por uma discussão, por um encontro. Encontro esse que, ao ser sustentado pelo princípio da singularidade da diferença, acaba possibilitando a criação de um novo espaço; um espaço para que as nossas dúvidas e perplexidades também apareçam [...]. Uma conversa é algo no que se entra e, ao entrar nela, transitamos entre o sabível e o não sabível [...] (LARROSA, 2003, p. 63).

Semestralmente são realizadas novas sondagens e, a partir da análise dos relatórios diários (diário de bordo) com observações realizadas no desenvolvimento das diferentes proposições, de reflexões sobre as escolhas nas abordagens das situações de aprendizagem e das dificuldades encontradas, avaliamos o próprio processo de trabalho pensando nas adequações necessárias e buscamos novos caminhos para desenvolvê-lo.

3. Conclusão

Desde a implementação do Projeto E.L.O., em agosto de 2010, 42 alunos foram atendidos. Inicialmente havia 16 alunos, em 2011 havia 18 e, em 2012, foram contabilizados 26 alunos. Dentre estes sujeitos podemos definir diversas variáveis: alguns participaram das atividades do projeto por um período curto de tempo, por terem “se encontrado” e obtido condições de caminhar sozinhos, ou pela dificuldade de permanência devido às dificuldades de locomoção e transporte, problemas de saúde e outros de cunho social. Existem os que permaneceram por um período maior e, com o tempo, foram capazes de superar dificuldades que antes eram encontradas em seu desenvolvimento, “alçando novos voos” em sua autonomia. Há os que permanecem interagindo e evoluindo juntamente com novos sujeitos, e continuarão no projeto enquanto houver necessidade de apoio pedagógico e social.

Semestralmente são analisadas as atividades dos alunos, os relatórios diários e os relatórios sociais para uma avaliação do processo de trabalho, na busca de novos caminhos para desenvolvê-lo. Trata-se de um movimento de reflexão para as escolhas na abordagem das situações de aprendizagens, bem como para entender as dificuldades encontradas, fazer as adequações necessárias e criar novas proposições, fazendo um mapeamento e preparando o planejamento do próximo semestre.

A avaliação do Projeto se baseia na vivência, amadurecimento e aprovação pelos alunos, pais e profissionais envolvidos direta ou indiretamente.

“Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 1999, p. 24).

Referências

- AISCOW, M. **Necesidades Educativas Especiales**. Madrid: Narcea-UNESCO, 1995.
- FALVEY, M. A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. What Is an Inclusive School? In: R. A. VILLA and J. S. Thoudand (ed.): **Creating and Inclusive School**. Alexandria: ASCD, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LARROSA, J. A Arte da Conversa (epílogo). In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D, P&A, 2003, p. 211-216.
- _____. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 24, 2002.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summos, 1992.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Antropologia da Liberdade**. São Paulo: Fapesp e Edu, 1999.
- PIAGET, J. **Le Jugement Moral chez L'enfant**. 7. ed. Paris: PUF, 1992.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

A educação musical como forma de intervenção em alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia

Letícia Silva

Instituto de Ciências da Arte da UFPA – lethitiasilva@gmail.com

Áureo Déo DeFreitas Júnior

Instituto de Ciências da Arte da UFPA – áureo_freitas@yahoo.com

Resumo: o Programa Cordas da Amazônia (PCA) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) vem promovendo uma inovação de linguagem por intermédio do aprendizado musical visando (a) a inclusão social de estudantes de instrumentos de cordas friccionadas, (b) a inclusão social de estudantes diagnosticados com TDAH e Dislexia, e (c) Criação de espaço para atuação prática de estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação de Instituições de Ensino Superior. O PCA constitui em um trabalho de natureza acadêmica, interdisciplinar, desenvolvido na EMUFPA, no bairro da Cremação, na cidade de Belém do Pará. Quanto ao método, os estudantes inscritos foram entrevistados e avaliados por um psicólogo do PCA para identificar aqueles que possuíam o TDAH ou Dislexia. Foram selecionados 27 estudantes sem Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem e 09 estudantes com o transtorno; na faixa etária de 09 a 14 anos de idade. Neste sentido, este trabalho teve por objetivo comparar o aprendizado musical entre crianças e adolescentes com o TDAH ou Dislexia e crianças e adolescentes sem o transtorno. Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstram que devemos investigar e identificar quais os possíveis benefícios da música no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com dificuldades ou não.

Palavras-chave: TDAH; Dislexia; Educação Musical.

Introdução

O termo inclusão vem sendo amplamente discutido na última década. Ações inclusivas predominantemente em âmbito escolar vêm sendo implementadas com vistas a atender as exigências sociais. Ferreira (2005) afirma que existe um consenso entre estudiosos de que inclusão não faz referência apenas a alunos com deficiências, mas a todos aqueles que sofrem alguma forma de exclusão educacional, dentro ou fora das salas de aula.

Nesse sentido, o processo de inclusão educacional deve atender a três agentes: (a) alunos marginalizados por questões culturais e/ou econômicas; (b) alunos que apresentem algum tipo de transtorno do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem; e (c) professores e graduandos que precisam ser qualificados para desenvolver estratégias de ensino mais diversificadas, dinâmicas, e compatíveis com o público que as instituições educacionais recebem (FERREIRA, 2005).

Os transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem são considerados de alta incidência na população. De modo genérico eles podem ser definidos como quaisquer patologias ou eventos, de origem genética ou adquiridos até os primeiros meses de vida, que comprometam o desenvolvimento do indivíduo, podendo causar deficiências, físicas ou mentais, bem como restrições à funcionalidade e à participação social. Exemplos destes transtornos são: (a) o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e (b) os transtornos de aprendizagem, envolvendo a fala, escrita, leitura, e comportamento (NOBRE E DEFREITAS, 2009).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia são dois dos transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem mais frequentes em crianças em idade escolar, persistindo até a vida adulta (CAPELLINE, FERREIRA, SALGADO E CIASCA, 2007). O TDAH é considerado o transtorno neuropsiquiátrico mais comum da infância e está incluído entre as doenças crônicas mais prevalentes entre escolares. Estudos epidemiológicos dão conta que de 3% a 6% das crianças em idade escolar apresentam TDAH (FARAONE, 2003 CITADO POR CAPELLINE, FERREIRA, SALGADO E CIASCA, 2007).

Por sua vez, a DISLEXIA é caracterizada como transtorno da leitura e da escrita, interferindo diretamente no rendimento escolar, o que pode causar um rendimento acadêmico abaixo do que se espera para a idade cronológica do indivíduo, ao seu potencial intelectual e à sua escolaridade (DSM IV, 1995). Segundo levantamentos epidemiológicos a dislexia acomete em torno de 5 a 10% de escolares (CIASCA, CAPELLINI E TONELLOTO, 2003; CIASCA E COLS., 2003 CITADO POR CAPELLINE, FERREIRA, SALGADO E CIASCA, 2007).

O TDAH e a DISLEXIA são condições multideterminadas, isto é, são interações entre fatores genéticos e ambientais, e comumente ocasionam: (a) estabelecimento de relações sociais prejudicadas; (b) sentimento de exclusão, tanto pela criança/adolescente quanto por seus cuidadores; (c) estigma de incapacidade funcional; e (d) comprometimento da vida acadêmica (NOBRE E DEFREITAS, 2009).

Em 2008 foi criado o grupo de pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, uma iniciativa da coordenação do Programa Cordas da Amazônia (PCA), com a Divisão de Inclusão Social da EMUFPA. As principais metas deste grupo são: (1) inclusão de alunos com Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem em turmas regulares de educação musical; e (2) qualificação de professores, alunos de graduação, e alunos de pós-graduação para o manejo adequado com este público (DEFREITA, NOBRE E CASSEB, 2008).

Assim, cabe integração de ações desenvolvidas no PCA que possibilite a inclusão social de estudantes com necessidade educacional especial à formação musical técnica, tecnológica, universitária, e acima de tudo cidadã. Essas ações, também devem contemplar os estudantes de graduação e pós-graduação visando integralizar a grade curricular de seus respectivos cursos. Com isso, permitiremos à coordenação do programa cumprir um papel de fundamental importância: desenvolvimento da educação musical na área de instrumentos de cordas friccionadas por intermédio da inclusão social e criação de um espaço para a extensão universitária, configurando-se como um espaço único baseado na tríade Ensino, Pesquisa, e Extensão.

Objetivo Geral

Promover uma inovação de linguagem que fomente a inclusão social de estudantes com característica de risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou Dislexia por intermédio do aprendizado musical no Projeto Cordas da Amazônia.

Método

O PCA vem promovendo uma educação musical que atende os três pilares da Universidade Federal do Pará: ensino, extensão, e pesquisa. Seguindo esse pressuposto, pesquisadores do PCA vêm desenvolvendo projetos de extensão e projetos de pesquisa que agregam o PCA: Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (DEFREITAS, NOBRE E CASSEB, 2008; LOPES, 2008; RODRIGUES, 2008).

Participantes do PCA: Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem

Critérios de Seleção dos Estudantes

Os estudantes inscritos foram entrevistados e avaliados por um psicólogo do PCA para identificar aqueles que possuíam TDAH e Dislexia. Os estudantes, obrigatoriamente, tiveram que apresentar comprovante de que estavam inscritos em escolas de ensino fundamental. Foram selecionados 27 estudantes sem Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem e 09 estudantes com o transtorno; na faixa etária de 09 a 14 anos de idade.

Formação das Turmas dos Estudantes de Violoncelo

1. Foram formadas 03 turmas, cada uma composta por 12 estudantes.
2. Foram formadas duas turmas voltadas para estudantes com TDAH. Cada turma composta 09 estudantes sem diagnóstico dos Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem e 03 com o TDAH.
3. Foi formada uma turma voltada para estudantes com Dislexia. A turma foi composta 09 estudantes sem diagnóstico de dislexia e 03 com características de risco para Dislexia.

Prática Instrumental dos Estudantes da Intervenção Musical: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia

Os estudantes foram musicalizados por meio da vivência lúdica, onde ao mesmo tempo em que o estudante aprende a conhecer as notas, figuras musicais, claves, compassos, pausas, ritmos e ler partituras, inicia-se o ensino do Violoncelo sem os rigores técnicos importantes. A técnica instrumental só será cobrada posteriormente, respeitando o tempo de aprendizado de cada estudante. Um professor de violoncelo com mais de 10 anos de experiência em sala de aula e 2 pesquisadores/alunos de violoncelo ministraram em conjunto as aulas práticas.

Ambiente Experimental

Laboratório Experimental de Educação Musical da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA.

Cuidados Éticos

O projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Em seguida, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis dos participantes.

Avaliação e Coleta de Dados da Inclusão de Estudantes com/sem Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem.

A avaliação dos estudantes do Programa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi de responsabilidade de um Ph. D. em Educação Musical – Professor de violoncelo da EMUFPA –, 02 bolsistas/ pesquisadores e 02 monitores de violoncelo, e 01 Psicólogo. Doze estudantes de graduação e pós-graduação vinculados à UFPA e Universidade do Estado do Pará (UEPA) participaram da coleta de dados.

Os procedimentos para avaliar os estudantes de violoncelo incluíram 3 avaliações no período de março a junho de 2012. Esse processo de avaliação foi registrado por intermédio dos pesquisadores do Programa Cordas da Amazônia. A Escala de Verificação do Aprendizado Musical, escala tipo Likert de 10-pontos, instrumento para essa avaliação, foi elaborada no PCA da UFPA (DEFREITAS, 2007). DeFreitas e Col. re-adaptaram a escala e validaram a consistência interna da mesma em 2009 (DEFREITAS E COL., 2009).

Diagnóstico

Participantes da clínica de curta duração foram submetidos à avaliação por um psicólogo e uma psicopedagoga para identificar aqueles que possuíam o transtorno TDAH e Dislexia.

Foram selecionados participantes na faixa etária de 09 a 14 anos de idade.

Materiais, Equipamentos, e Instrumentos

1- Escala de Avaliação do Aprendizado Musical: A escala foi composta por 05 itens referentes à técnica instrumental do violoncelo, 01 item referente ao entendimento teórico, e 01 item referente à atenção do estudante. Na primeira parte, solicita-se aos observadores independentes para avaliarem os estudantes e responderem “Sim” ou “Não” para os cinco quesitos operacionalizados a priori para cada comportamento.

Na segunda parte, os avaliadores independentes preencheram a Escala de 10-pontos de acordo com as respostas preenchidas na primeira parte. Utilizando o método estatístico Alpha Cronbach, avaliadores independentes já alcançaram o índice de validade de .432 na

primeira avaliação e .642 na segunda avaliação (DEFREITAS, 2007). De acordo com Briggs & Cheek (1986), a média aceita para validade de uma escala com poucos itens é de 2 a 4.

Ambiente experimental

Laboratório de Educação Musical do PCA da EMUFPA.

Resultados

O Laboratório Experimental de Educação Musical do PCA da EMUFPA foi utilizado para a realização da coleta de dados.

Os estudantes foram musicalizados por meio da vivência lúdica, onde ao mesmo tempo em que o estudante aprende a conhecer as notas, figuras musicais, claves, compassos, pausas, ritmos e ler partituras, inicia-se o ensino do Violoncelo sem os rigores técnicos. A técnica instrumental foi cobrada posteriormente, respeitando o tempo de aprendizado de cada estudante. Um professor de violoncelo com mais de 10 anos de experiência em sala de aula e 2 pesquisadores/alunos de violoncelo ministraram em conjunto as aulas práticas. Antes do início das aulas, o professor instruiu os monitores com referência ao conteúdo programático e o modo de como deveriam se comportar em sala de aula. Enquanto o professor dava as instruções aos alunos, os monitores circulavam em sala de aula dando assistência necessária para os alunos.

Promover intervenção musical envolvendo estudantes com/sem TDAH

Dados sócio-demográficos

No que se refere à intervenção programada para alunos com e sem Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, as aulas ocorreram no período de Abril a Junho de 2012. Um (N=1) professor, e dois (N=2) Monitores, administraram aulas duas vezes na semana. A duração de cada aula era de 45 minutos, havendo, portanto, a carga horária semanal de 90 minutos. No total, 24 alunos foram inseridos musicalmente. Dentre os 24 alunos, 37% (N=9) eram do gênero masculino e 63% (N=15), do gênero feminino. Quanto à faixa etária desses alunos, 54% (N=13) eram crianças e 46% (N=11) eram adolescentes (Tabela 1).

Tabela 1: Comparação das características sócio-demográficas dos alunos de intervenção Musical de violoncelo - Turma TDAH.

	Variáveis	Fa	%
Gênero	Masculino	9	37
	Feminino	15	63
	Total	24	100
Faixa Etária	Criança	13	54
	Adolescente	11	46
	Total	24	100

Promover intervenção musical envolvendo estudantes com/sem Dislexia

Dados sócio-demográficos

No que se refere à intervenção programada para alunos com e sem Dislexia, as aulas ocorreram no período de Abril a Junho de 2012. Um (N=1) professor, e dois (N=2) Monitores, administraram aulas duas vezes na semana. A duração de cada aula era de 45 minutos, havendo, portanto, a carga horária semanal de 90 minutos. No total, 12 alunos foram inseridos musicalmente. Dentre os 12 alunos, 30% (N=4) eram do gênero masculino e 70% (N=8), do gênero feminino. Quanto à faixa etária desses alunos, 42% (N=5) eram crianças e 58% (N=7) eram adolescentes (Tabela 1).

Tabela 1: Comparação das características sócio-demográficas dos alunos de intervenção Musical de violoncelo - Turma Dislexia.

	Variáveis	Fa	%
Gênero	Masculino	4	30
	Feminino	8	70
	Total	12	100
Faixa Etária	Criança	5	42
	Adolescente	7	58
	Total	12	100

Qualificar e avaliar estudantes com TDAH e Dislexia para que ingressem no curso Básico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

Para a qualificação dos estudantes da turma de intervenção TDAH e Dislexia, foi utilizada uma tabela de avaliação do aprendizado musical do PCA com os estudantes envolvidos nesta pesquisa. Essa avaliação foi feita a partir da aplicação do instrumento *Escala de Avaliação do Aprendizado Musical* (DEFREITAS, 2007; DEFREITAS E COL. 2009). Para a análise desse estudo, os pesquisadores utilizaram somente 8 alunos, que compareceram às 3 avaliações.

Nos gráficos abaixo, são apresentadas as descrições do progresso na apreensão da técnica instrumental e teórica de todos os participantes, com e sem TDAH ou Dislexia, as categorias a seguir fazem parte *Escala de Avaliação do Aprendizado Musical* (DEFREITAS, 2007; DEFREITAS E COL. 2009): Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM); Posição da Mão Esquerda (PME); Posição da Mão Direita (PMD); Qualidade do Som (QS); e Afinação (A); e Entendimento Teórico (ET).

Os primeiros gráficos (Figura 1) fazem referência à 1ª avaliação na qual os alunos tanto com e sem TDAH foram submetidos, ressaltando que todos os estudantes apresentaram um índice contínuo em cada uma das categorias avaliadas.

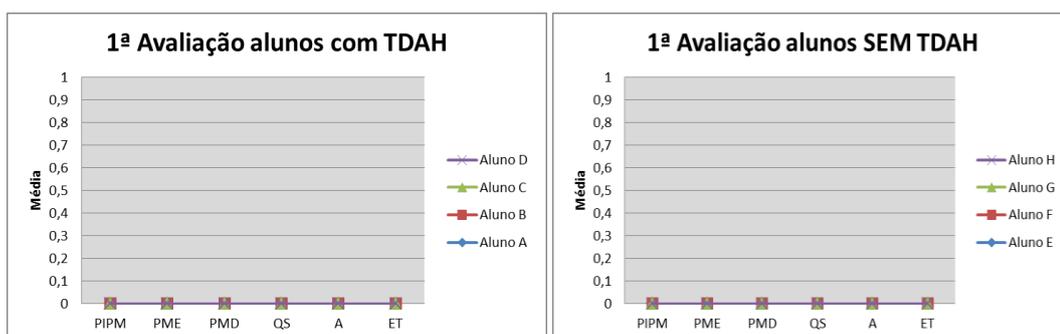


FIGURA 1. Resultado da 1ª Avaliação dos Estudantes com e sem TDAH.

A seguir os gráficos da (Figura2) demonstram o rendimento dos alunos e o desenvolvimento de ambos quanto ao aprendizado musical assimilado de acordo com cada uma das categorias analisadas com o instrumento violoncelo: PIPM, PME, PMD, QS, A e ET. Destacando assim, uma elevação quanto ao desempenho dos alunos nas categorias avaliadas. Podemos observar que os alunos com TDAH obtiveram um rendimento melhor quanto aos quesitos PIPM e PME em relação aos alunos sem o transtorno.

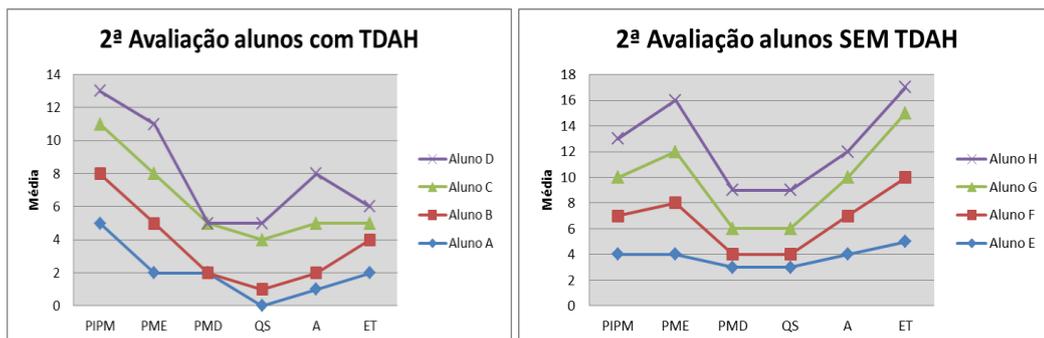


FIGURA 2. Resultado da 2ª Avaliação dos Estudantes com e sem TDAH.

Na 3ª avaliação, os gráficos (Figura 3) demonstram a continuidade quanto ao conteúdo assimilado durante as aulas de música da turma de violoncelo em questão. Corroborando que a avaliação musical realizada com os participantes com TDAH teve um desempenho elevado com relação aos itens: PIPM, PME, PMD e QS, em detrimento dos itens: A e ET quanto às avaliações anteriores.

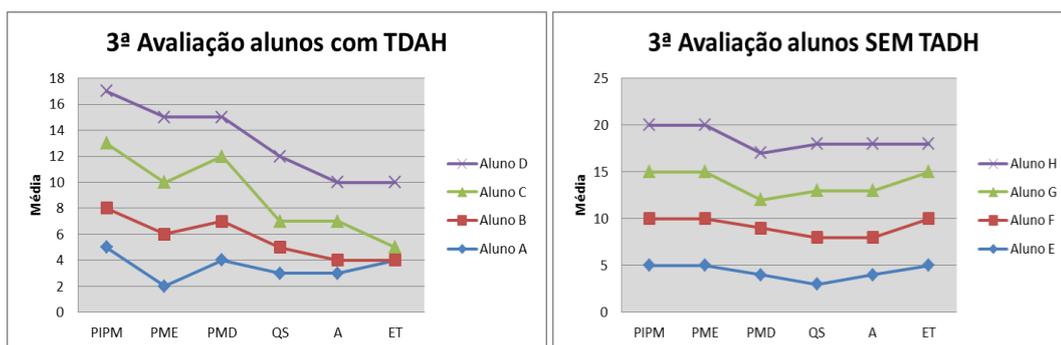


FIGURA 3. Resultado da 3ª Avaliação dos Estudantes com e sem TDAH.

Os próximos gráficos (Figura 4) tratam da comparação do rendimento do *Aprendizado Musical* dos estudantes *com* e *sem* TDAH durante as três avaliações realizadas. Através dos gráficos abaixo podemos observar o desenvolvimento desses estudantes. Em particular, os alunos com TDAH mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem como, por exemplo, falta de atenção e hiperatividade, obtiveram um bom rendimento quanto ao ensino musical.

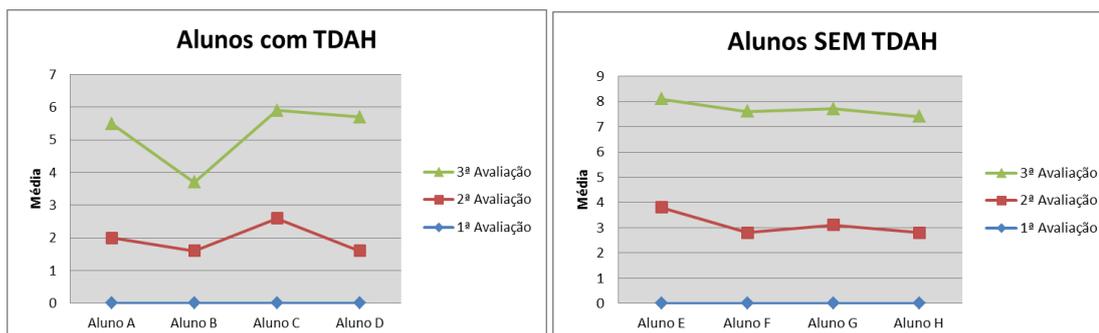


FIGURA 4. Comparação do rendimento dos estudantes com e sem TDAH nas três avaliações.

O último gráfico referente a intervenção TDAH (Figura 5) ratifica a comparação do aprendizado musical dos estudantes *com e sem* TDAH no decorrer das três avaliações. Quanto a esta comparação, podemos observar que os alunos sem TDAH obtiveram melhor rendimento com relação aos alunos com TDAH. Entretanto mesmo com o baixo rendimento dos alunos com TDAH, esses apresentaram um crescimento da 1ª para a 3ª avaliação quanto ao seu aprendizado musical.



FIGURA 5. Avaliação Comparada do rendimento dos estudantes com e sem TDAH nas três avaliações.

Os gráficos da (Figura 6) fazem referência à 1ª avaliação na qual os alunos tanto com e sem dislexia foram submetidos, ressaltando que todos os estudantes apresentaram um índice contínuo em cada uma das categorias avaliadas.

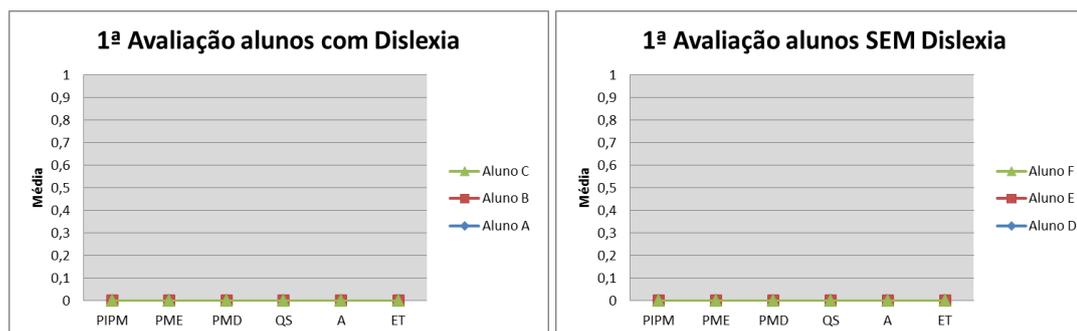


FIGURA 6. Resultado da 1ª Avaliação dos Estudantes com/sem Dislexia.

A seguir os gráficos da (Figura 7) demonstram o rendimento dos alunos e o desenvolvimento de ambos quanto ao aprendizado musical assimilado de acordo com cada uma das categorias analisadas com o instrumento violoncelo: PIPM, PME, PMD, QS, A e ET. Destacando assim, uma elevação quanto ao desempenho dos alunos nas categorias avaliadas. Podemos observar que os alunos com dislexia apesar de terem tido maior dificuldade em relação ao aprendizado musical, obtiveram um crescimento quanto ao conteúdo apreendido da 1ª avaliação.

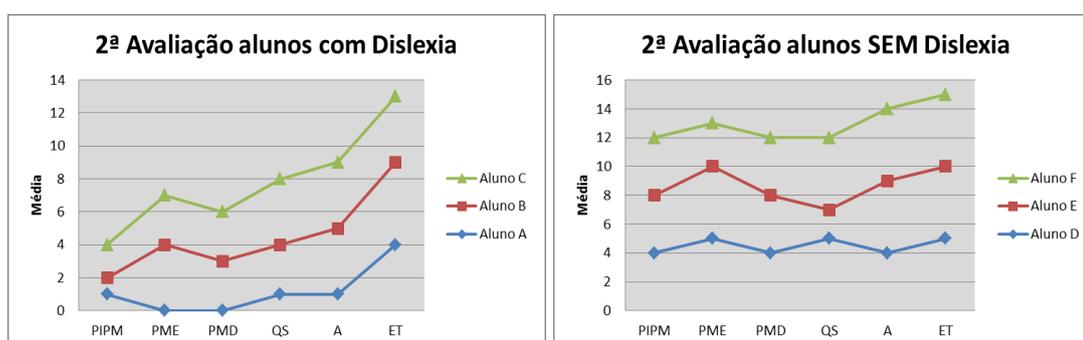


FIGURA 7. Resultado da 2ª Avaliação dos Estudantes com/sem Dislexia.

Na 3ª avaliação, os gráficos (Figura 8) demonstram a continuidade quanto ao conteúdo assimilado durante as aulas de música da turma de violoncelo em questão. Corroborando que a avaliação musical realizada com os participantes desse grupo teve um desempenho elevado com relação às avaliações anteriores.

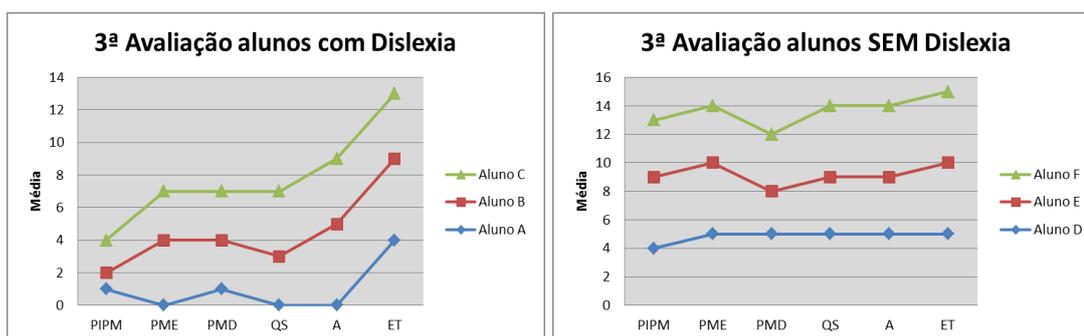


FIGURA 8. Resultado da 3ª Avaliação dos Estudantes com/sem Dislexia.

Os próximos gráficos (Figura 9) tratam da comparação do rendimento do *Aprendizado Musical* dos estudantes *com* e *sem* dislexia durante as três avaliações realizadas. Através dos gráficos abaixo podemos observar o desenvolvimento desses estudantes. Em particular, os disléxicos que mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem, obtiveram um bom rendimento quanto ao ensino musical.

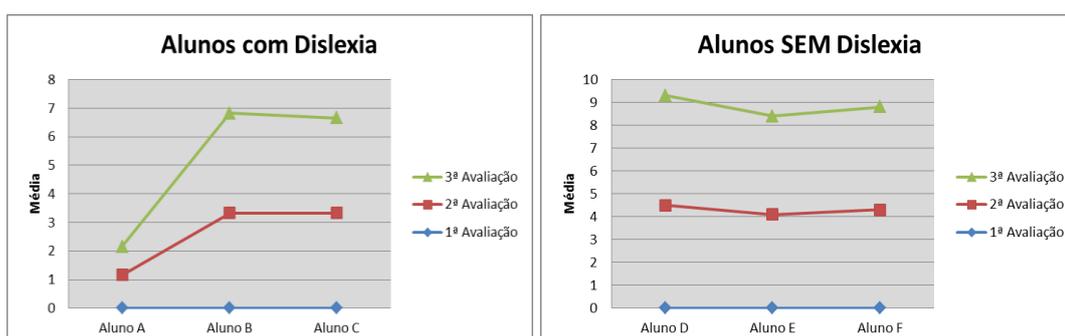


FIGURA 9. Comparação do rendimento dos estudantes com/sem Dislexia nas três avaliações.

O último gráfico (Figura 10) ratifica a comparação do aprendizado musical dos estudantes *com* e *sem* dislexia no decorrer das três avaliações. Quanto a esta comparação, podemos observar que os alunos sem dislexia obtiveram melhor rendimento com relação aos alunos com dislexia. Entretanto mesmo com o baixo rendimento dos alunos com dislexia, esses apresentaram um crescimento da 1ª para a 3ª avaliação quanto ao seu aprendizado musical.

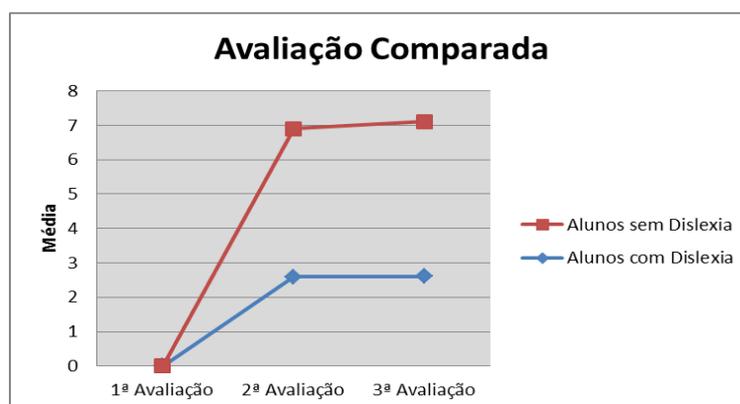


FIGURA 10. Avaliação Comparada do rendimento dos estudantes com/sem Dislexia nas três avaliações.

Conclusão

Dessa forma, após análise dos resultados da pesquisa em questão, pesquisadores sugerem que crianças e adolescentes com o Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) poderiam melhorar o processo do aprendizado musical, se tivessem o ensino contínuo em sala de aula.

Quanto à comparação referente à apreensão do aprendizado musical entre os participantes com o TDAH e participantes sem o transtorno crônico, percebeu-se que a média do grupo de participantes sem o transtorno foi maior do que a média dos participantes com o TDAH. Entretanto, ambos obtiveram elevado crescimento quanto à apreensão da técnica do instrumento e o aprendizado teórico da 1ª para a 3ª avaliação.

Após análise dos resultados da intervenção Dislexia, destacamos a importância da educação musical em participantes com suspeita de diagnóstico, pois a música poderia atuar como uma ferramenta beneficiadora, estimulando e oportunizando aos disléxicos a assimilação de uma dificuldade de aprendizagem que ele possa vir apresentar, visto que pesquisadores sugerem que distúrbios que se originam de deficiências no desenvolvimento da fala, como a dislexia, podem interferir no processo de aprendizado musical. Entretanto, se a atividade musical abrange uma área mais ampla do cérebro, circundando a área responsável pela fala, podemos averiguar quais os efeitos da atividade musical contínua no processo de desenvolvimento da linguagem para os disléxicos.

Contudo, devemos investigar e identificar quais os possíveis benefícios da música no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com dificuldades ou não, pois o aprendizado

musical pode ser um caminho eficiente para o desenvolvimento cognitivo e também um meio de inclusão social.

Referências

BRIGGS, S. R. E CHEEK, J. M. The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. **Journal of Personality**, 54 (1), 106-148; 1986.

CAPELLINI, Simone Aparecida; FERREIRA, Taís de Lima; SALGADO, Cíntia Alves; CIASCA, Sylvia Maria. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 12, p. 114-119, 2007.

CIASCA, S. M., CAPELLINI, S. A., TONELLOTO, J. M. F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbio de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 55-66.

DEFREITAS JR., Áureo Déo; NOBRE, João Paulo dos Santos; SILVA, Letícia; e Cols. Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE, 3., 2009. **Caderno de Resumos**, Belém.

DEFREITAS, Áureo Déo; NOBRE, João Paulo dos Santos; CASSEB, Mariene. Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade –TDAH. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIA DAS ARTES, 2., 2008. **Anais...** Belém.

DEFREITAS, Áureo. Comportamentos verbal e não verbal: como se usam. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE – UFPA, 1., 2007. **Anais...** Belém.

FERREIRA, Vicente J. Assêncio. In: Hiperatividade como causa do insucesso na aprendizagem. JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO. São Luís – MA, palestra proferida em 26/05/05.

LOPES, Tarsis. **Evasão do Programa Cordas da Amazônia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

NOBRE, João. P. S.; DeFREITAS, Áureo. Programa Cordas da Amazônia. SIMPÓSIO DO LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1., 2009. Universidade Federal do Pará. Belém/Pará.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Educação Musical por meio de cordas friccionadas; abrangência no ensino de música**: Um estudo descritivo do Programa Cordas da Amazônia. 2008. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

A Influência das mídias nas preferências musicais dos alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro: Um relato de experiência

Lucilene Aparecida Santos Tavares
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - lucilenejunior@hotmail.com

Professora Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - cidaspe@yahoo.com.br

Resumo: O presente relato descreve o início das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro na cidade de Montes Claros – MG, através do subprojeto Artes/Música: O Ensino de Música nas Escolas do Programa Institucional de Bolsas e Incentivo à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, bem como um estudo sobre a influência da mídia nas preferências musicais dos alunos na referida escola. Através das atividades realizadas obteve-se informações sobre a realidade escolar, por meio da caracterização da escola, além de um direcionamento para a análise sobre a influência das mídias nas preferências musicais dos alunos, mediante a aplicação de questionários e entrevistas. Os objetivos alcançados foram essenciais para constatar que há uma interferência da mídia no gosto musical dos alunos, uma vez que os estilos musicais citados pelos mesmos encontram-se em maior evidência e frequência nos meios de comunicação também citados pelos alunos e que compõem a Indústria Cultural, que tem por finalidade o lucro. A partir da análise dos dados fornecidos pelos questionários e entrevistas, acerca da escuta musical dos alunos e meios de acesso à música, conclui-se, portanto, que a mídia interfere de forma relevante em suas escolhas musicais.

Palavras-chave: PIBID, Mídias, Preferências Musicais.

Introdução

O presente trabalho apresenta as experiências iniciais vivenciadas no subprojeto Artes/ Música, “O Ensino de Música nas Escolas” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, que teve início em outubro de 2011, com a participação de dez acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – instituído pelo Ministério da Educação – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, objetiva promover melhorias na qualidade do ensino público, através de uma articulação permanente e profícua entre Universidades e Escolas de Educação Básica, valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas federais e estaduais, de educação superior.

Estruturado em forma de relato, o texto discorre sobre as experiências vivenciadas nas primeiras aulas ministradas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro bem como um estudo sobre a influência da mídia no gosto musical dos alunos da referida escola.

Realidade Escolar: Conhecendo a escola

A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro está situada à Praça Dom Luiz Vitor Sartori nº 463 - Bairro São João – Montes Claros – Minas Gerais e foi escolhida para o desenvolvimento do subprojeto em Artes/Música devido ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que é de 4.9, número considerado baixo de acordo com os padrões nacionais e por estar localizada em área de risco e vulnerabilidade social.

Inicialmente foi feita a caracterização da escola, com o intuito de conhecer seu espaço físico e os recursos que a mesma oferece, verificou-se que a escola possui: *data show*, *notebook*, máquina digital, instrumentos musicais, rádio corredor, um *micro system* para cada sala de aula, dois laboratórios de informática, sala de multimeios, microfones dentre outros, tais recursos contribuíram para a motivação dos acadêmicos bolsistas com relação ao desenvolvimento do projeto na escola.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atende cerca de 1.300 alunos, incluindo uma turma do projeto Educação para Jovens e Adultos – EJA e outra turma do Programa Acelerar para Vencer- PAV, conforme dados fornecidos pela diretoria.

As Mídias e a Indústria cultural

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra mídia deriva da palavra meio, do latim *médius*, significando aquilo que está no meio ou entre dois pontos. A partir dessa definição pode-se concluir que a mídia funciona como um veículo de informação e comunicação, que abarca televisão, rádio, jornais, revistas entre outros.

Com relação à mídia na escola pode se dizer que ela funciona como meio de compartilhar as informações, uma vez que a mesma é utilizada como ferramenta pedagógica que auxilia na construção do conhecimento.

Para entendermos como funcionam as mídias e seus pontos positivos e negativos faz-se necessário uma reflexão sobre a Indústria Cultural, que abarca de maneira geral os meios de comunicação.

De acordo com Rebouças (2008), Indústria Cultural é o conjunto de empresas, instituições e redes de mídia que produzem, distribuem e transmitem conteúdo artístico – cultural com o objetivo de adquirir lucros.

O termo Indústria Cultural foi utilizado pela primeira vez pelos filósofos alemães Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) em 1947 com a publicação do livro *Dialektik der Aufklärung* em Amsterdã.

Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “Indústria Cultural”, a fim de excluir de antemão interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo com uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular (ADORNO, 1994 p. 92.).

A partir dessa afirmativa pode-se perceber que a Indústria Cultural, tem por finalidade a obtenção de lucro, pois trata a cultura e arte como mercadoria e que o mesmo já se encontra presente há tempos no contexto musical.

Para entender a atuação da Indústria Cultural e se a mesma influencia na vida dos adolescentes, foi feita uma pesquisa com 80 alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, a partir da aplicação de questionários e entrevistas.

Início dos trabalhos em sala de aula

Com o advento da Lei 11.769/2008, vive-se um período de boas perspectivas para a educação musical. Segundo Penna (2010, p.141) “esta lei abrirá múltiplas possibilidades para a educação musical”. Ainda, segundo autora, “precisamos ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a política educacional” (PENNA, 2010, p. 167).

Nessa perspectiva inicia-se na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro as primeiras atividades em sala de aula. A primeira aula foi planejada com conteúdo mais dinâmico com o intuito de conhecer os alunos. O planejamento consistiu em uma aula que agregou momentos de descontração, reflexão e aprendizagem, o que proporcionou aos acadêmicos bolsistas e aos alunos da escola um momento de interação e socialização.

De acordo com Souza (2000, p.7) “sem compreender as realidades socioculturais dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada”. Nessa perspectiva foi feita

uma pesquisa com os alunos através de um questionário, visando conhecer a preferência musical dos mesmos e analisar como as mídias influenciam em suas vidas.

Ainda com relação à aplicação dos questionários HENTSCHKE e DEL BEN (2003, p.181) destacam:

Essa perspectiva nos impõe a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses –, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extraescolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p.181).

Dessa maneira pode-se constatar a importância de práticas pedagógicas que visam conhecer a realidade do aluno, uma vez que o universo sonoro atual oferece inúmeras possibilidades de acesso aos mais variados estilos e gêneros musicais.

De acordo com Meyer, a preferência pode ser definida como a predileção ou eleição determinada por algo. (MEYER, 1963). Tratando-se de música, as preferências podem ser estabelecidas tanto de maneira autônoma, a partir da eleição consciente do indivíduo do que quer escutar em seu cotidiano, como de modo induzido, a partir da escuta involuntária por imposição do meio ou por influência de outros. Nessa perspectiva decidiu-se fazer uma análise dos dados fornecidos pelos questionários, uma vez que os mesmos traçam um perfil da escuta e preferência musical dos alunos.

Participaram da pesquisa, oitenta alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, com idades entre 14 e 17 anos de idade. Os questionários e entrevistas foram compostos de questões acerca do grau de importância da música na vida dos alunos, meios de acesso à mesma e estilos musicais preferidos. Sendo esse terceiro tópico o objeto de estudo do presente relato. A partir da aplicação do questionário constatou-se que os estilos musicais preferidos dos alunos são o Funk, Axé, Pagode, Sertanejo Universitário e Música Eletrônica. O Funk foi o gênero mais citados pelos alunos, como confirma o gráfico 01.

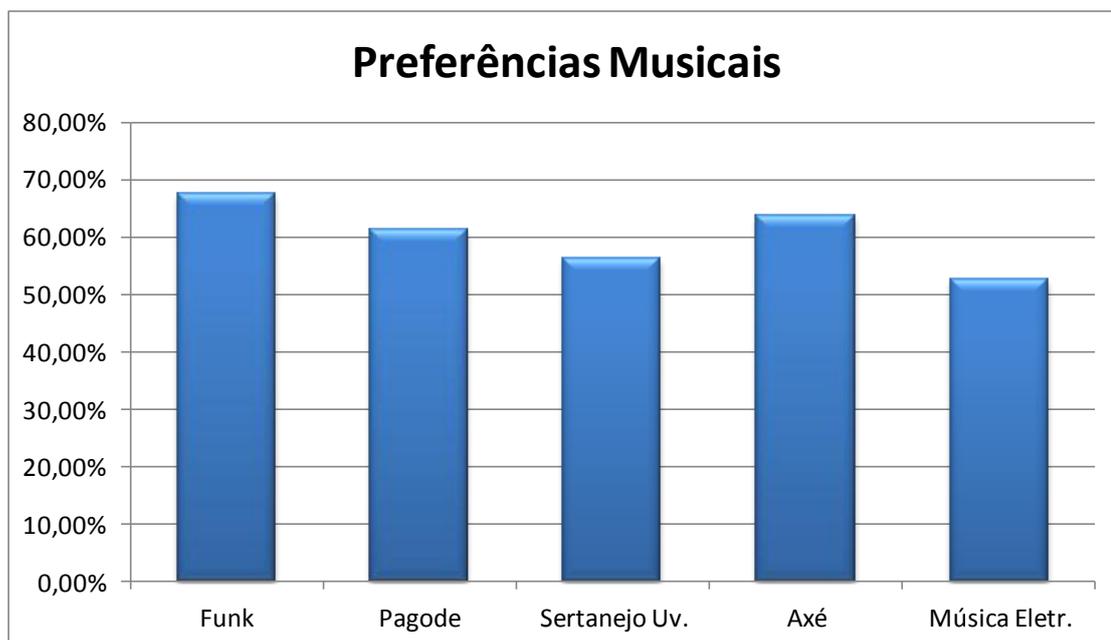


GRÁFICO 01. Preferências musicais dos alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro.

Como pudemos constatar o referido estilo apareceu em 67,5% das preferências, o que se confirma quando os celulares tocam, ou no momento do intervalo, pois o gênero “reina” entre as músicas executadas pelos aparelhos de celular dos alunos. Foram realizadas ainda entrevistas, que confirmam os dados fornecidos pelos questionários.

Um dos recursos midiáticos agregados à Indústria Cultural é a televisão. Um dos maiores e mais acessíveis veículos de comunicação. A respeito desse meio Rebouças (2008), afirma:

A televisão é um forte exemplo de Indústria cultural, apresenta pontos positivos em possuir ótima cobertura geográfica, penetração de público e variedade de conteúdo em vários horários, mas ao mesmo tempo apresenta conteúdos sensacionalistas e que escapam do consciente do expectador, cujo indivíduo possa vir a entrar em estado de alienação. REBOUÇAS (2008).

Dessa forma pode-se perceber os pontos positivos e negativos apresentados pela mídia, pois a mesma é um meio de comunicação bastante abrangente, portanto a fim de vender o produto que anuncia acaba por não incitar a criticidade, mas o contrário. Ainda a respeito dos meios de comunicação Del Ben destaca: “Os meios de comunicação vêm proporcionando novas formas de vivenciar a música e mais que estabelecer e divulgar significados e convenções musicais parece estar influenciando também os modos de compreender e falar sobre música” (DEL BEN, 2000, p. 102).

Segundo Wiebe quanto mais uma música é difundida pela mídia, maior será a possibilidade dela fazer parte das preferências musicais das pessoas. (WIEBE, 1994, p.24). A partir dessa afirmativa conclui-se que a mídia interfere e influencia na escolha musical dos alunos pesquisados, uma vez que os estilos citados são os que mais veiculam em meios de comunicação como: rádio, televisão e internet e que foram também citados pelos alunos como principais meios de acesso à música, como mostra o gráfico 02.

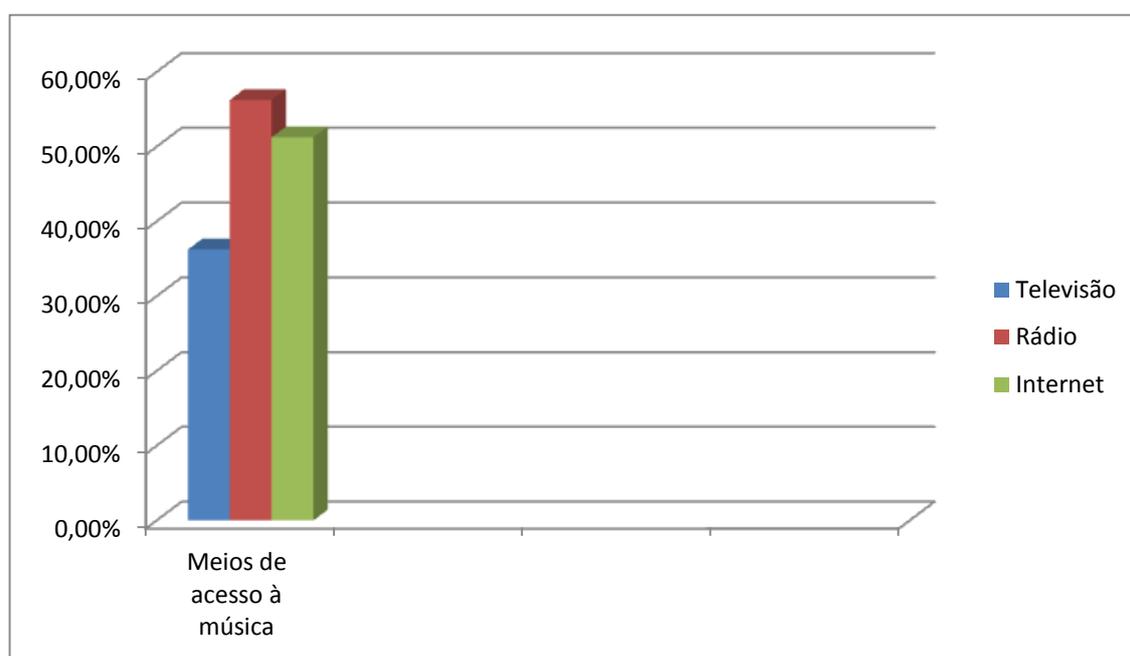


GRÁFICO 02. Meios de acesso à música- Alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro

O gráfico retrata os principais meios que os alunos utilizam para ter acesso à música, sendo este outro fator primordial para a conclusão da pesquisa, quanto à formação musical do aluno, uma vez a partir dos meios midiáticos os adolescentes conhecem, se identificam e passam a reproduzir a música escutada. A esse respeito Porcher *apud* Subtil afirma que o gosto musical dos alunos é formado em sua grande parte a partir da manipulação publicitária (PORCHER, 1982, p. 80). Desse modo nota-se a real interferência das mídias na escolha musical dos adolescentes, uma vez que a exposição excessiva de algumas músicas nos meios de comunicação citados, incita os alunos a consumir o produto apresentado.

As entrevistas realizadas com os alunos fornecem dados de bastante relevância, pois quando interrogados acerca de suas preferências musicais, os mesmos afirmam que o primeiro contato que tiveram com as músicas, que agora fazem parte de suas preferências, ocorreu pelos meios citados acima, o que confirma a interferência da mídia na escolha dos adolescentes.

Considerações Finais

A pesquisa foi de grande importância, uma vez que possibilitou conhecer, identificar e analisar as preferências musicais dos alunos e as interferências provocadas pela mídia.

A partir da análise dos dados obtidos concluiu-se, portanto, que as mídias exercem influência nas escolhas musicais dos alunos, pois como já visto os meios de comunicação citados pelos adolescentes no gráfico 02 expõem de forma exacerbada os estilos musicais escolhidos e representados no gráfico 01. Nesta perspectiva não há como duvidar que as escolhas dos alunos não sofram influência, visto que os mesmos gostam e se identificam com aquilo que lhes é apresentado.

Desse modo, com a análise dos dados fornecidos pelos questionários, entrevistas e a partir de colocações já preconizadas por vários autores no decorrer deste trabalho, confirma-se que a exposição da mídia a determinados gêneros musicais é que faz com que os alunos tornem parte de seu repertório, ou seja, o gosto musical dos adolescentes é formado por imposição e não por escolha.

Referências

ADORNO, Teodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org). **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, L. **Emotion and Meaning in Music**. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

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

Rebouças, Fernando. Indústria Cultural, disponível em

<http://www.infoescola.com/cultura/industria-cultural/>. Publicado em: 02/05/2008. Acesso em: 29/08/2012.

REGIMENTO INTERNO ESCOLA ESTADUAL CORONEL FILOMENO RIBEIRO.
Montes Claros, Minas Gerais, 2011.

SÁ, Simone P. de. **Funk carioca**: música eletrônica popular brasileira. Curitiba: 2007.

WIEBE, G. The effect of radio plugging on students' opinions of popular songs. **Journal of Applied Psychology**, v. 24, 1940.

Prática musical na educação básica: uma experiência com liberdade de expressão sonora

Claudia Maria Souza Mesquita
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jarbas Passarinho” -
cmsmesquita@yahoo.com.br

Emerson de Paula da Silva Costa
Universidade do Estado do Pará - clarinetesibi@hotmail.com

Frank de Lima Sagica
Universidade do Estado do Pará - franksagica@hotmail.com

João Paulo Nascimento Frazão Barbosa
Universidade do Estado do Pará - frazjo@hotmail.com

Rhuan Victor dos Santos Mendes
Universidade do Estado do Pará - rhuansax@hotmail.com

Rodrigo Cohen Leônidas
Universidade do Estado do Pará - digocohen@hotmail.com

Wldney Gomes Costa
Universidade do Estado do Pará - wildney-gomes@hotmail.com

Lia Braga Vieira
Universidade do Estado do Pará- lia41braga@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo consiste em um Relato de Experiência em Educação Musical no eixo temático do Ensino e Aprendizagem em Educação Musical, especificamente no âmbito do ensino de música nas escolas de educação básica. Consiste em um trabalho pedagógico em desenvolvimento¹⁶, baseado na proposta de oficinas de música, com alunos da disciplina Artes do ensino fundamental de uma escola pública estadual, na cidade de Belém do Pará. O objetivo de referido trabalho consiste em estimular a consciência crítica sobre os sons na sua diversidade como potencial musical e estético.

Palavras-chave: Educação Musical, Composição, Oficina de música.

Introdução

A presente proposta de ensino da música, iniciada em abril de 2012, vem sendo desenvolvida nas aulas de Artes com seis turmas do turno da tarde de 6º ao 8º ano do ensino

¹⁶ Este relato é um recorte dos resultados parciais do Subprojeto “Música na Escola”, financiado pelo PBID/CAPES, no período de junho/2012 a dezembro/2013. Está inserido no PROJETO “Universidade e Escola: desafios e caminhos para a form(ação) de professores no contexto amazônico”, da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

fundamental em uma escola estadual de Belém do Pará, cada turma com uma média de 25 alunos.

Com a perspectiva de desenvolver um ensino da música de maneira mais espontânea e ativa, esta proposta está fundamentada nos compositores e repertórios contemporâneos que utilizam instrumentos, objetos e materiais diversos em suas composições musicais. Estes elementos são ferramentas importantes na educação musical, pois colaboram para o desenvolvimento da percepção e sensibilização auditiva dos sons nas suas diferentes nuances, e para a formação de conceitos. Situa-se, portanto, no âmbito da proposta da Oficina de Música.

Segundo Maura Penna (1990, p. 70), a Oficina de Música ou “laboratório de som” está

é uma proposta baseada na ação direta do aluno – exploratória e criativa – sobre o material sonoro, compreendido de uma forma bastante ampla. Antes de música, trata-se de som, matéria-bruta que inclui o ruído. Resulta, sem dúvida, da procura de uma pedagogia compatível com a estética da música contemporânea, diretamente oposta aos padrões tonais, que servem correntemente de referencial para a formação musical.

Nesse âmbito, a perspectiva desta proposta é de que a educação musical na escola, por meio de recursos pedagógicos fundados na estética da música contemporânea, forneça subsídios práticos e teóricos ao educando no desenvolvimento de sua autonomia para compreender, refletir e aplicar o conhecimento do seu dia a dia em possibilidades de criação musical por meio de diversos materiais sonoros. Schafer (1991, p. 295) considera que a música como parte integrante da escola “nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante”. Nessa abordagem, o saber musical e artístico é desenvolvido no momento em que o educando é instigado a explorar os sons que o rodeiam, e ao experimentar novos conhecimentos musicais, enriquece seu repertório de informações e ideias.

O desenvolvimento da presente proposta partiu do interesse em ampliar o conceito do que é música assentado em bases livres de “preconceitos e etnocentrismos”. Daí tanto elementos da música contemporânea quanto elementos como a notação musical “tradicional” serem explorados, este último numa abordagem atualizada, nas aulas de música.

A respeito da notação musical, Ermelinda Paz (2000, p. 237), citando Ângela Carvalho¹⁷, situa a notação como uma das três etapas da oficina de música, a saber:

¹⁷ CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música**: uma caracterização de sua metodologia. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 1988.

“sensibilização e experimentação (em alguns casos, descondicionamento); estruturação e representação gráfica; e apresentação e análise de uma composição”.

Paz (idem, p. 246) lista, ainda, como princípios da oficina de música: sensibilização e conscientização do universo sonoro do indivíduo; inventário sonoro; experimentação e improvisação; apreciação, crítica e reflexão; estruturação e notação; e interdisciplinaridade.

Os elementos acima destacados também são enfatizados por Marisa Fonterrada (2008, p. 179), ao mencionar o fato de que os propositores das práticas musicais fundamentadas nesses princípios

buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”.

Levando em consideração que a educação musical em nossa cidade, Belém – PA, revela uma trajetória com tendência ao ensino tradicional em todos os níveis de escolaridade, constituindo-se em cenário que ainda persiste, esta proposta torna-se espaço no qual o aluno tem a oportunidade de ser ativo no processo do fazer musical, com mais prazer e interação em sala de aula.

Formas de ser e de comportar-se: ecologia das diferenças na vida como preparação para a ecologia das diferenças na música

A experiência profissional no exercício do magistério têm chamado a atenção sobre aspectos envolvendo ações frequentes entre alunos, que percebemos como “comportamentos inadequados”. Vale salientar como “comportamentos inadequados” atos de agressividade dos alunos, que por vezes, não são reconhecidos pela instituição escolar como um problema a ser analisado e combatido.

A definição de “comportamentos inadequados” destacada nesta discussão é compreendida a partir das situações observadas na relação entre pares no ambiente de sala de aula, como os conflitos corriqueiros, com palavras insultuosas, ofensivas, destratando, afrontando e revidando, em situações muitas vezes confundidas com “brincadeiras”.

Essas situações revelam condutas que representam a desobediência a padrões de sociabilidade, como a falta de respeito pelo próximo, ou a ausência de exercício da ética. Nesse contexto, a inserção do estudo da ética na escola

significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam (BRASIL, 1998, p.61).

Essas inquietações foram decisivas no planejamento de estratégias para trazer à discussão um tema tão amplo e complexo quanto o da ética, considerando a ecologia da sala de aula, uma vez que “esses atos explosivos carregam uma força expressiva e contundente para uma ecologia das relações sociais” entendendo que a “ecologia ambiental [...] no cotidiano escolar, tem a sala de aula como espaço predominante de relações e vivências” (FORTUNATO; CATUNDA, 2010, p. 56).

O desenvolvimento desta proposta iniciou-se com a discussão do tema transversal previamente selecionado: a Ética. Para tanto, subtemas foram definidos a fim de adequar a realidade dos interesses dos alunos e da sala de aula. Após o debate desse assunto, durante as aulas de música, vem sendo trabalhado o tema: Meio Ambiente, especificamente o problema da poluição sonora.

A escolha das temáticas em questão se justificam pelo fato de possuírem importância na vida em sociedade e, principalmente, que possam contribuir como um meio facilitador e gerador de possibilidades de tomadas de decisões diante de situações complexas vivenciadas nas relações sociais entre pares.

Outro ponto a ser destacado, é que as ideias inicialmente propostas se alinham com o pensamento de Schafer (1991, p.302; 377). O autor propõe a integração das linguagens artísticas, quando afirma que “vivemos numa época interdisciplinar e frequentemente ocorre que uma aula de música recaia em outro assunto”. Outro elemento em destaque na pedagogia é abordado, qual seja, a atividade em grupo dos alunos. Esse aspecto como parte do ensino e aprendizagem, aliado com o que foi abordado anteriormente sobre as relações entre os alunos, a ética, a ecologia da sala de aula e a relação com o meio, especificamente o sonoro, se empregados em sala de aula, só contribuem para o desenvolvimento de “profundas questões do fazer musical e suas relações com o ambiente e a sociedade” (*ibidem*).

Segue abaixo a primeira atividade desenvolvida nos meses de abril e maio de 2012.

DINÂMICA DE GRUPO

Atividade 1

Tema: CONSELHOS PARA UMA VIDA DE SUCESSO NOS ESTUDOS

O caminho do tolo é reto aos seus olhos, mas o que dá ouvidos ao conselho é sábio. Pv.12.15

Objetivos:**Geral**

* Agir com respeito, solidariedade e responsabilidade nas mais diferentes situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala.

Específicos

- * Conhecer as próprias expectativas de interesse nos estudos.
- * Valorizar os estudos.
- * Sensibilizar-se para a importância do aprendizado em grupo numa cooperação mútua, na qual se evidenciem significativas ações em torno da igualdade e do respeito ao outro.
- * Elaborar folders/ informativos no laboratório de informática para serem distribuídos na escola.

Procedimentos:

* Discutir com os educandos sobre quais os ingredientes necessários para o convívio em sala de aula. A atividade iniciou-se com a seguinte pergunta para ser registrada no caderno:

O que você tem feito para que este espaço, sala de aula, possa representar:

- relacionamentos (amizades)?
- oportunidades?
- conhecimentos?
- realização do bem?

* Finalizado este momento, foi realizada a discussão em grupo em torno do que os alunos escreveram.

* Em forma de esquema ou esboço, os alunos iniciaram a elaboração dos folders em equipe.

* Finalizada mais esta etapa, no laboratório de informática, foram elaborados os folders.

* Após a seleção dos melhores textos, reorganizamos os folders em um único trabalho.

<p style="text-align: center;">04. FAÇA O BEM</p> <p style="text-align: center;">FAZER O BEM</p>  <p style="text-align: center;">SEM OLHAR A QUEM</p> <p>O bem é uma via de mão dupla, faça-o sem esperar nada em troca. Essa é a essência da caridade.</p> <p>É Deus quem nos dá a recompensa na hora em que mais precisamos. Então, atitude! Doe! Ajude!</p> <p>Um simples bom dia, ou um simples sorriso, vale muito a pena.</p> <p>Quando deixamos pessoas felizes, a felicidade nos contagia de tal forma que nos faz sentir pessoas melhores.</p> <p>Ajude aos colegas portadores de necessidades especiais, pois cada gesto de carinho, generosidade e honestidade em sala de aula é a melhor forma de cultivar a alegria e a paz.</p> <p>Leia a Bíblia em Lucas 6:27-31</p> <p>Pense nisso! Faça o bem sempre, principalmente o bem que você pode fazer hoje!</p>	<p style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</p> <p>E.E.E.F.M XXXXX XXXXX</p> <p>Diretora: XXXXXX</p> <p>Disciplina: Artes</p> <p>Profª Coordenadora: Cláudia Mesquita</p> <p>Prof. Colaborador (Lab. Informática): XXXX</p> <p style="text-align: center;">Tema</p> <p style="text-align: center;">“Conselhos para uma vida de sucesso nos estudos”</p> <p style="text-align: center;">Sub temas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionamentos 2. Oportunidades 3. Conhecimentos 4. Faça o bem <p>Elaboradores:</p> <p>Alunos das turmas: 501; 502; 601; 602; 702; 801; 101R</p> <p style="text-align: right;">Belém, PA Maio / 2012</p>	<p style="text-align: center;">“Conselhos para uma vida de sucesso nos estudos”</p>  <p>A dificuldade induz ao desafio mas a dedicação define o caminho da vitória. (Autor desconhecido)</p> <p>Peça a Deus que abençoe os seus planos, e eles darão certo (Prov. 16.3 NTLH)</p>
---	--	--

<p>1. CONSTRUA RELACIONAMENTOS</p>  <p>Uma vida de sucesso nos estudos também depende da habilidade para criar e manter relacionamentos bem sucedidos e duradouros com pessoas do bem, de bons costumes e interessadas nos estudos.</p> <p>Todo relacionamento tem desafios e o maior deles são as diferenças. Dizer não ao preconceito, a violência e ao desrespeito se faz necessário para transformar os conflitos negativos em positivos pautado numa relação de confiança que verdadeiramente valha a pena.</p>	<p>2. APROVEITE AS OPORTUNIDADES</p>  <p>Aproveite as oportunidades! Elas não aparecem a toda hora.</p> <p>Saiba valorizar os estudos. Não jogue fora! Se esforce, para isso, empregue energia acima do normal.</p> <p>Não desista, corra atrás, estude, se aprimore. Estamos no mundo da competitividade, seja o melhor.</p> <p>Não desperdice tempo. Use-o da melhor maneira possível.</p> <p>O tempo representa: disciplina, estabelecer prioridades, desenvolver um estilo de vida saudável e a capacidade para ir até o fim.</p>	<p>3. BUSQUE O CONHECIMENTO</p>  <p>Busque o conhecimento para aprimorar o vocabulário e entender o mundo da atualidade.</p> <p>Pois vai vencer o tempo da pós-modernidade quem tiver o domínio do conhecimento, juntamente com a dedicação, o comprometimento e a responsabilidade nos estudos.</p> <p>Portanto, busque o conhecimento como um meio necessário a sua própria existência. Leia livros, jornais, revistas e informações via internet para ter êxito na vida profissional e pessoal.</p>	
--	---	--	--

Após a avaliação e o encerramento desta primeira etapa do trabalho, estabelecemos uma aproximação/conexão do assunto discutido com a experiência musical dos alunos, vivenciadas durante as aulas subsequentes.

Formas de fazer soar as formas de escrever música

Com o intuito de explorar e ampliar as formas de prática e escrita musical, realizou-se com os alunos atividade que se basearam na definição de paisagem sonora de Murray Schafer (1991). A proposta vem estimulando a capacidade criativa, ao trazer como elemento chave e inicial do trabalho “formas de escrever música”, com grafias e/ ou notações musicais não convencionais de composições.

O presente trabalho tem possibilitado ao aluno desenvolver diferentes maneiras de identificar e interpretar diversos tipos de grafias contemporâneas, bem como exercitar sua capacidade de criação à medida que manipula conhecimentos musicais básicos, como as propriedades ou parâmetros do som: duração, intensidade, altura e timbre. Assim, por meio da paisagem sonora de Murray Schafer, os alunos vêm podendo familiarizar-se com os conteúdos da gramática musical quanto aos parâmetros do som.

A identificação e a interpretação das grafias foram realizadas em grupos, construindo relacionamentos, fazendo com que os alunos compartilhem e coloquem em prática os

conhecimentos sobre propriedades sonoras, através da análise, interpretação e execução da peça.

Descrição

A primeira peça de escrita não convencional que apresentada aos alunos, de Murray Schafer, é composta por figuras geométricas, como triângulo, círculo, quadrado e símbolos “aleatórios”, como linhas horizontais paralelas, linhas cruzadas em zig-zag, pontilhado em forma de espiral etc.

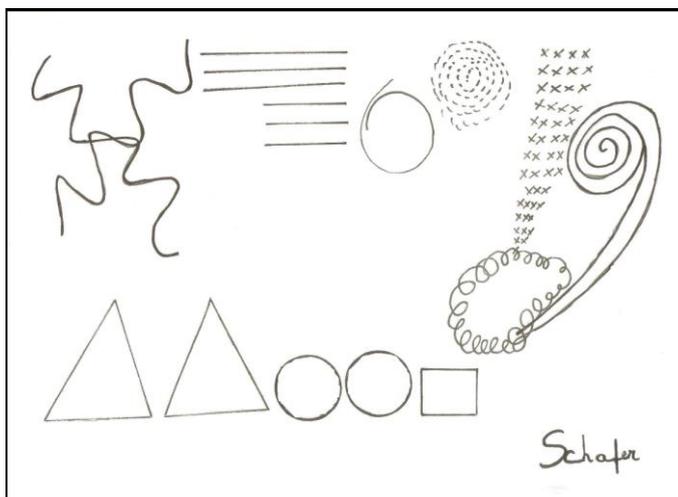


FIGURA 1: Peça atribuída a R. M. Schafer. Sem indicação de fonte ou data.

Explicou-se como seria possível executá-la sem o uso de instrumentos reconhecidos como musicais, mas utilizando objetos da sala, seus corpos e suas vozes como fontes sonoras. Dessa maneira, os alunos puderam aplicar toda a sua capacidade interpretativa e de improvisação, atribuindo, assim, sons às figuras da peça de escrita não convencional.

No início, houve várias dúvidas e questionamentos, tais como: “O que eu faço?”, “Que figura é essa?”, “Que som eu faço no círculo?” e “Como eu faço esse som?”. Todas as perguntas foram respondidas por nós por meio de exemplificações. A grande maioria dos alunos demonstrou interesse; no entanto, a timidez e o receio de ser motivo de risos os deixaram envergonhados, de certo modo os paralisando. Porém, isso ocorreu somente no primeiro momento; após alguns alunos explorarem sons corporais e de objetos de seu material escolar e da sala de aula, outros alunos também se manifestaram, mesmo que de forma imitativa e tímida. Os grupos mais desinibidos fizeram trocas e testes em relação aos sons dados como exemplos, pesquisando outros que mais os agradasse. Cada componente das equipes fazia um ou mais sons usando elementos diferentes e sem ordem estabelecida.

Em primeira instância, os alunos frequentemente reproduziram exatamente os exemplos demonstrados pela professora e monitores. Mas, no decorrer das atividades houve uma significativa melhora na capacidade criativa e independência na elaboração e organização nas execuções de cada participante de cada grupo.

Concluídas as composições baseadas na partitura de Schafer, de durações breves - por volta de 15 a 30 segundos, cada grupo executou a sua, enquanto os outros escutavam e observavam. Diante dos sons que causaram estranheza foram inevitáveis os risos e, apesar de os alunos apresentarem insegurança e incertezas, conseguiram cumprir de maneira proveitosa a atividade proposta e obtiveram bons resultados na ampliação de conhecimentos musicais por meio de prática em conjunto. Alguns alunos ainda tentaram organizar os sons em sequência, isto é, o primeiro interpretava da sua forma a sua parte, em seguida o segundo interpretava do seu modo e assim por diante.

Seguem, abaixo, sons criados pelos alunos referentes às oito figuras que compõem a peça de Murray Schafer:

- ✓ Sons de carro de corrida, arames e buzina (boca): linhas entrelaçadas.
- ✓ Caneta em contato com o arame do caderno para cima e para baixo: linhas paralelas.
- ✓ Caneta fazendo movimento pressionado a carteira, as duas mãos sendo movimentadas em círculo uma contra a outra: círculo em forma de espiral.
- ✓ Som da chuva, furacão (boca) e toques repetitivos da caneta na carteira: tracejado em forma de espiral.
- ✓ Toque do telefone (boca): figura indefinida.
- ✓ Batidas de pés no chão: quadrado.
- ✓ Uma pisada forte no chão extraíndo um som de chute na bola: círculo.
- ✓ Ferro da bolsa batido com a caneta: triângulo.

Outra atividade, embora mais simples para os alunos, foi bem mais trabalhada. Foi entregue uma partitura com a mesma proposta de Schafer. Desta vez, as figuras presentes na partitura simbolizavam um determinado som, como: uma mulher tomando sopa, um ovo fritando, um copo de água etc.



FIGURA 2: Composição criada e registrada por Luana, 15 anos. Material coletado por Luciane Cuervo (2009, *apud* CUERVO, 2010) em aula de música.

Os alunos deveriam escrever os sons que ali estavam sendo representados na partitura, mas de acordo com os parâmetros do som já estudado, por exemplo: a mulher tomando sopa, os alunos deveriam escrever o timbre que ela estava fazendo, usando a onomatopeia, criando uma escrita para aquele som, identificando a intensidade: se é forte ou fraco, a altura: grave ou agudo, e a duração: se é curto ou longo.

Algumas considerações

Chama atenção a forma como os alunos receberam a proposta. A professora trabalhou a propriedade do som de forma bem simples, fundamentada na obra de Murray Schafer. Nela também podemos trabalhar a percepção musical, claro que houve um espanto quanto à forma de criar e executar música contemporânea, mas eles realizaram a atividade sem muitos problemas.

Nesse âmbito, é importante registrar que havia alunos que pensavam que iriam aprender a escrita ocidental, como uma aluna que trouxe de sua casa um caderno de música e alguns poucos alunos que tocavam algum instrumento, mas a escola não pode privilegiar alguns, ela tem que fazer um trabalho que inclua todos os alunos. O trabalho feito na obra de Murray Schafer incluiu todos.

A maioria dos alunos demonstrou estar disposto àquela nova atividade, mesmo não conhecendo a obra de Schafer. A maioria deles incorporou ludicidade à experiência, além da mencionada criatividade - em face de a execução de uma paisagem sonora ser sobretudo um

trabalho de improvisação e, neste caso, a professora ter dado as orientações para eles criarem as suas próprias interpretações.

A priori, a atividade causou certo estranhamento aos alunos, pois interpretar uma obra musical usando apenas materiais existentes dentro de uma sala de aula comum e/ou fazendo percussão corporal e/ou lendo figuras que aparentemente não possuem sentido pode ser uma tarefa difícil até mesmo para um músico. Entretanto, o resultado final dessa atividade foi surpreendentemente satisfatório. A interação entre os alunos, o estímulo à criação, o exercício motor, os risos e os aplausos para os “Músicos Instantâneos” ao término de cada execução/ interpretação, ratificou o sucesso da atividade proposta.

Outro fato importante nessa atividade foi a forma como dela participaram três alunos surdos. O interesse pelo que estava sendo proposto naquela aula de música foi-lhes contagiante. Apesar da comunicação relativamente baixa entre nós e os alunos surdos, houve a compreensão dos três jovens sobre a dinâmica da atividade, obtida de maneira fácil e rápida. Alguns alunos ouvintes que dominavam a linguagem brasileira de sinais, esclareceram qualquer dúvida sobre a interpretação da música de Schafer aos seus colegas.

Dois alunos surdos estavam num grupo com dois ouvintes e o terceiro aluno surdo estava num grupo com mais três ouvintes. Durante a execução, ficamos surpresos com o senso de ritmo e dinâmica de todos os três alunos.

Os grupos utilizavam sons de percussão corporal, sons com canetas palmas, batidas na carteira, entre outros. Dessa forma, utilizando o tato, todos puderam participar ativamente da aula. A prática musical, de fato, faz toda diferença durante uma aula de música, o sentimento de pertencimento dos alunos é um dos fatores ímpares para o sucesso de uma aula.

Durante o intervalo das aulas, os alunos bem mais à vontade conversavam com os amigos de outras turmas. Também notou-se que muitos alunos escutavam música no intervalo. Partindo dessa observação acredita-se ser possível dialogar com eles sobre o interesse pela música: que música preferem? Por que não gostam das músicas que eles não conhecem ou estilos fora do padrão que estão acostumados?

Finalmente, após desenvolver esta proposta com várias turmas, foi possível perceber que há uma série de etapas para ministrar uma aula, sendo necessário um planejamento para estimular e incentivar a participação dos alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. **Temas Transversais: Ensino de quinta a oitava séries / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CUERVO, Luciane. **Paisagem Sonora e Notação Musical:** ou sobre percepção e grafia dos sons. Material produzido para fins didáticos. Porto Alegre: Departamento de música/ UFRGS, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORTUNATO, Ivan; CATUNDA, Marta Bastos. As três ecologias da sala de aula. **Horizontes**, v. 28, n.1, p.55-63, jan./jun. 2010.

PAZ, Eermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no XX.** Metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante.** Tradução Marisa T. de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Composição musical livre e criativa

Silene Trópico
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Augusto Montenegro” -
sitropico@gmail.com

Antônio Damasceno Martins Júnior
Universidade do Estado do Pará - jr_saxx@hotmail.com

Bianca Souto Mota
Universidade do Estado do Pará - bia-mota@live.com

Clíssia Édera Costa de Freitas
Universidade do Estado do Pará - clissiaedera@hotmail.com

Jessyca dos Santos Freire
Universidade do Estado do Pará - jessycasantosjessyca@hotmail.com

Lia Braga Vieira
Universidade do Estado do Pará - lia41braga@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de relato de experiência pedagógica com adolescentes alunos de escola pública da rede estadual de ensino, em Belém do Pará¹⁸. Situa-se no campo da Educação Musical, no eixo temático do Ensino e Aprendizagem em Educação Musical, no contexto do ensino de música nas escolas de educação básica. Consiste em descrição e reflexão sobre o desenvolvimento de vivências artísticas que colocam em diálogo as artes visuais e a música, no âmbito do expressionismo na pintura e na música. O trabalho ainda está em fase de conclusão, mas acreditamos que a escrita sobre a experiência até o momento desenvolvida contribuirá para a avaliação e incremento do fazer pedagógico em sala de aula na disciplina Arte.

Palavras-chave: Educação Básica, composição musical, diálogo entre música e arte visuais.

Introdução

Este artigo relata as vivências artísticas com a composição musical livre e criativa, de elementos sonoros do cotidiano dos alunos de 8ª série regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Augusto Montenegro”, em Belém do Pará.

Envolve as turmas 801, 802, 803 e 804, do turno da manhã, que têm entre 16 e 35 alunos, na faixa etária de 15 a 18 anos.

¹⁸ Este relato é um recorte dos resultados parciais do Subprojeto “Música na Escola”, financiado pelo PBID/CAPES, no período de junho/2012 a dezembro/2013. Está inserido no PROJETO “Universidade e Escola: desafios e caminhos para a form(ação) de professores no contexto amazônico”, da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

O trabalho que relatamos neste texto corresponde às atividades desenvolvidas nos meses de agosto, setembro e outubro de 2012. Apesar de ainda encontrar-se fase de finalização, entendemos que já é possível tecer reflexões sobre o que foi realizado. Desse modo, este relato assume caráter de avaliação contínua do processo em andamento, servindo a revisões necessárias e ao seu incremento.

À guisa de fundamentação

O trabalho que desenvolvemos tem clara inspiração nas propostas de Murray Schafer, publicadas em sua obra “O ouvido pensante” (1991). Marisa Fonterrada (2008, p. 178-179) o situa na “segunda geração’ de educadores musicais [de abordagens, propostas ou métodos ativos], que floresceu na Europa e na América do Norte em meados da década de 1950 e início da seguinte”. Segundo a autora, Schafer está entre os compositores mais interessados “em pensar nas possibilidades de assimilação, por parte dos educadores, de procedimentos utilizados pelos compositores contemporâneos, do que em criar metodologias de ensino, o que os torna atraentes arautos da nova linha de educação musical do que seus executores” (idem, p. 180).

As atividades artístico-pedagógicas que o autor desenvolve são interdisciplinares, pondo em integração as artes, ao envolver no processo de criação musical elementos visuais, expressões verbais e corporais.

O elemento plástico está presente na própria escrita musical aleatória, que se distingue da escrita tradicional. Os compositores envolvidos com o aprendizado dos alunos em sala de aula partiam do pressuposto “das linhas experimentais de composição que incentivam a exploração de sonoridades, prescindindo, porém, de conhecimentos técnicos, que poderiam afastar essas obras do cotidiano dos alunos e professores de música nas escolas de educação geral ou especializada” (FONTEERRADA, 2008, p. 197).

Mas Schafer também estabelece relações entre produções de trabalhos em artes visuais dos alunos com a criação musical, como no capítulo “O compositor em sala de aula” da obra “O ouvido pensante” (1991), em que se inspirou em uma máscara cujo “ar particularmente feroz” era salientado pelo “poema de Bertold Brecht. ‘A Máscara do Demônio da Maldade’ salta à mente” (idem, p. 60).

A atividade que Schafer desenvolve com os alunos a partir dessa máscara envolve ainda a expressão verbal, ao integrar à experiência um poema por ele improvisado e que os

alunos são convidados a recitar, explorando os parâmetros musicais da intensidade, timbre, altura e duração.

Por fim, Schafer acrescenta o elemento dramático à *performance*, por sugestão de um aluno: “Professor, por que alguém não faz o papel do demônio da maldade?” (idem, p. 65).

Ainda nesse capítulo, também há a indicação de sonoridades por meio de movimentos de membros do corpo - horizontais, oscilantes, rápidos, lentos, acentuados, leves ou violentos, utilizando dedos, mãos, punhos, braços.

O trabalho de criação exige a experiência da apreciação, seja da própria criação, seja da criação dos outros. Para Cecília Cavalieri França (2002, p. 12), “ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical”.

Esse é um dos eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área da Arte para o ensino fundamental (BRASIL, 1997), ao lado da produção (que inclui a composição e a execução) e da contextualização (abordagem histórica).

A apreciação também é destacada por Keith Swanwick (2003) como uma das atividades importantes de sua proposta metodológica, precedida pela composição, culminando com a execução (*performance*), envolvendo ainda aquisição de habilidades (*skill acquisition*) e os estudos acadêmicos (*literature studies*), compondo o Modelo C(L)A(S)P. Segundo França (idem, p. 17),

Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa.

É nesse sentido que a autora enfatiza:

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. [...] Acredita-se que uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música (FRANÇA, 2002, p.8).

A maioria dos jovens ouve muito, graças às tecnologias da atualidade que oferecem vários veículos ou recursos sonoros. São mp4, ipods, celulares, microcomputadores, entre outros, tornando possível o acesso a todo gênero de música no cotidiano dos alunos. A esse respeito, Jusamara Souza e Maria Cecília Torres (2009) argumentam:

A atividade de ouvir música ocupa um lugar central na vida de jovens. Motivados e embalados pelas tecnologias a música os acompanha por toda parte. O desenvolvimento de aparelhos portáteis de ouvir música e suas conexões a redes de computadores, aumentou consideravelmente não só o espectro de atividades musicais possíveis como também ampliou os gêneros, programas e dimensões que cada mídia pode oferecer. Assim, cada vez mais os jovens garimpam suas músicas preferidas dentre os programas de rádio, TV e *sites* disponíveis para se ouvir música. E com a programação cada vez mais fragmentada das mídias acabam desenvolvendo os mais diversos estilos de fruição musical.

As autoras abordam as especificidades de cada mídia e as maneiras de ouvir. Também apresentam sugestões de atividades didáticas para audição musical em sala de aula por entender que:

O uso da música intermediado pelas mídias na idade juvenil, trabalhada sob a perspectiva orientada para a ação apresenta um largo espectro de possibilidades de utilização, uma vez que mídias e sua música podem ser um campo diferenciado para a apropriação musical. [...]

O ensino da música pode agora estimular a participação na composição e transmitir uma correspondente competência de criação. Portanto isso significa futuramente não apenas praticar atos seletivos dentro de um acervo de ofertas (“baixe milhões de músicas”), mas também o enriquecimento dos universos de vida musical através de esboços musicais próprios, e com isso navegar de uma outra forma na pluralidade de realidades musicais (SOUZA; TORRES, 2009, p. 58).

Com base nesses fundamentos, desenvolvemos um trabalho que envolveu as artes visuais e a música, em práticas de audição e criação.

Descrição do trabalho

Iniciamos o segundo semestre de 2012 da disciplina Arte abordando o tema do Expressionismo. Partimos da pintura, tendo em vista que elementos visuais, mesmo quando abstratos, são percebidos como mais próximos da realidade concreta, o que é mais difícil em relação à música.

Na primeira aula, foi apresentado um conteúdo escrito no quadro, com o conceito, características e obras que envolvem a arte visual Expressionista, seguido de uma discussão sobre o texto e amostra de algumas obras desse período, com destaque para o quadro “O grito”, de Edward Munch (1863 – 1944). A partir da observação das obras e análise das características, os alunos construíram seus próprios trabalhos, abordando temas sociais e estados de espírito – medo, dor, entre outros. Desse primeiro contato com imagens expressionistas surgiram as primeiras imagens feitas em sala como exercício.



FIGURAS 1, 2, 3: As primeiras imagens feitas em sala como exercício. Fonte: acervo pessoal da professora. Belém, setembro de 2012.

Nossa próxima aula teve como motivação a Música Expressionista. O conteúdo escrito no quadro foi discutido em sala, e também algumas características da música e seus principais compositores: Arnold Schoenberg (1874 — 1951), Alban Berg (1885 — 1935) e Anton Webern (1883 — 1945).

A partir da discussão, em sala, das sonoridades ásperas e angulosas da música expressionista, atonal, dodecafônica e/ou serial, marcada pela emotividade intensa, dissonâncias extremas, partimos para visualização de uma partitura alternativa.

Para tanto, elegemos uma obra de compositor contemporâneo, Murray Schafer (1933), ainda que afastado das propostas consideradas “cerebrais” daqueles três compositores expressionistas. Isto porque em Schafer evidenciamos maiores possibilidades de liberdade para relacionar o visual e o sonoro, aspecto pedagógico que consideramos relevante. Num trecho dessa obra, intitulada “Snowforms”, as fontes sonoras são apresentadas em duas linhas de vozes que se movimentam, até a primeira linha ser registrada em formato de cascata, como mostra a FIGURA 4.

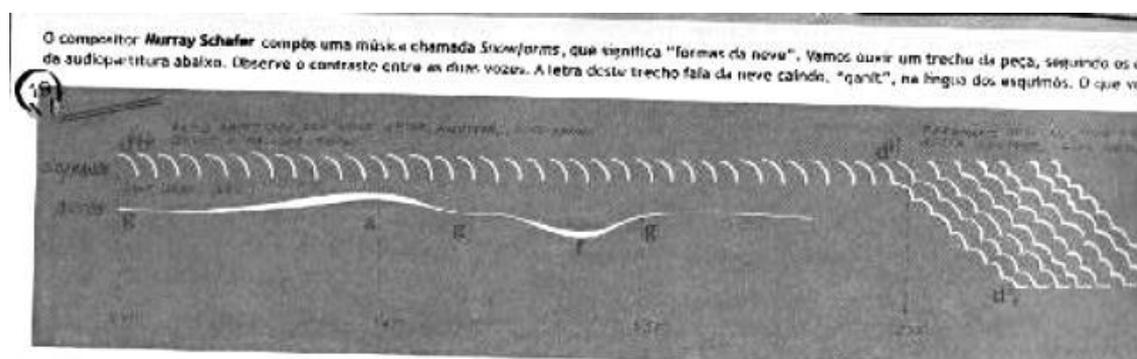
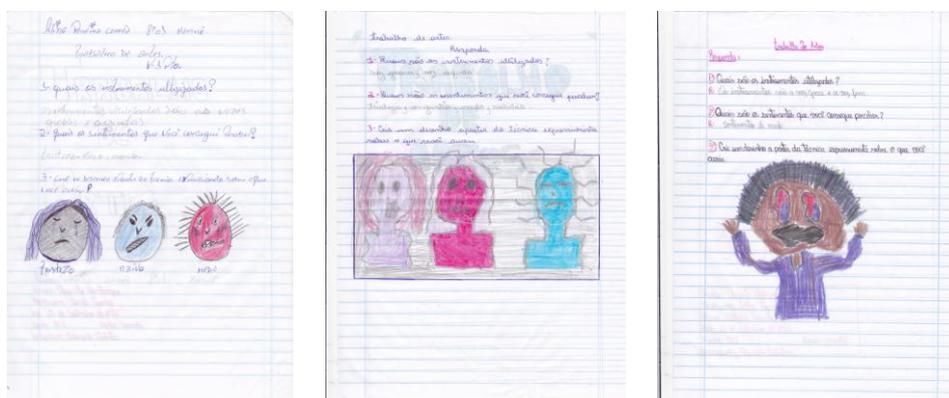


FIGURA: Trecho da Partitura de *Snowforms* (Inuit words for “snow”), de Murray Schafer, 1981, rev. 1983.

A audição desse trecho da obra (FIGURA 4) foi feita na própria sala de aula e durou aproximadamente um minuto. Começamos a analisar e escutamos e através de um breve questionário os alunos responderam o que a música transmitia para cada um deles. Em seguida, criaram uma imagem para o som da música de Schafer. Os alunos pediram que a música fosse rerepresentada várias vezes, para captar o som e “transformá-lo” em imagem visual.

A seguir, apresentamos impressões de alguns alunos sobre a obra. Estes trabalhos fazem parte ainda das primeiras atividades descritas acima; estão em papel com pauta e tem um pequeno questionário sobre os sentimentos e os instrumentos, além do desenho no final.



FIGURAS 5, 6, 7: Impressões de alguns alunos sobre a obra “Snowforms”, de Murray Schafer. Fonte: acervo pessoal da professora. Belém, setembro de 2012.

Na aula seguinte, a proposta foi aprofundar ainda mais a experiência de escuta dos alunos. A aula aconteceu na sala de informática. Com a utilização do *data show* da escola, apresentamos um vídeo para a audição de “Noite Transfigurada” de Arnold Schoenberg.

A partir de então, iniciamos o trabalho de composição musical. Para cada aluno foi entregue a apostila contendo os itens da 2ª avaliação de Artes. O trabalho deveria acontecer em grupo e envolveria todos os aspectos artísticos abordados em sala de aula: plásticas e música.

Na primeira atividade os alunos deveriam fazer uma releitura da obra “O Grito” de Munch em uma cartolina e esta seria posteriormente fixada em uma cortina preta, no momento da execução musical.

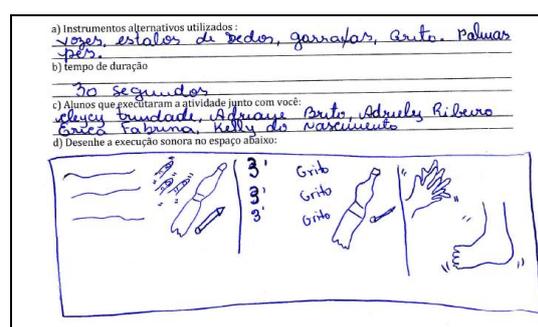
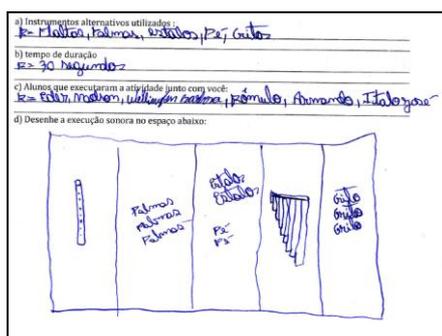
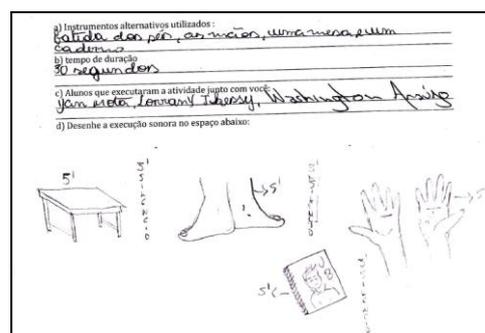
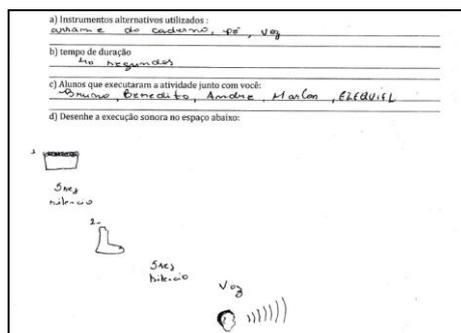


FIGURAS 8, 9: Amostras de releituras da obra “O Grito” de Munch.
Fonte: acervo pessoal da professora. Belém, setembro de 2012.

A segunda parte do trabalho envolveu a criação de paisagens sonoras que expressassem os sentimentos percebidos sonoramente do quadro feito pelos alunos.

Para uma melhor fixação da ideia, exemplificamos a atividade em sala, utilizando uma partitura alternativa construída pela equipe de professores, executada em sala por todos, alunos e professores. Os materiais utilizados foram: 2 garrafas de vidro, arames de caderno, pés e voz. Utilizamos as dinâmicas *ff*, *mf*, *p* (fortíssimo, meio forte e piano). Apresentamos a partitura alternativa e iniciamos um pequeno ensaio com grupos de alunos. Alguns ficaram no naipe dos pés, outros no naipe dos arames de caderno, as garrafas com a professora regente da classe, e determinamos o gesto de silêncio.

Os alunos criariam uma partitura para apresentar em grupo na aula seguinte, definindo os naves e fazendo uma releitura da obra expressionista como parte da avaliação de Artes. Os demais pontos foram atribuídos aos trabalhos mencionados anteriormente, incluindo a leitura dos textos para responder às questões referentes à Arte Expressionista.



FIGURAS 10, 11, 12, 13: Algumas das partituras definindo os naipes e fazendo uma releitura da obra expressionista como parte da avaliação de Artes. Fonte: acervo pessoal da professora. Belém, setembro de 2012.

Considerações Finais

O trabalho descrito vem sendo desenvolvido com a aceitação por parte dos alunos, em geral bastante receptivos, alguns demonstrando grande envolvimento e empenho na realização das atividades propostas.

Entendemos que a relação com as artes visuais foi uma “estratégia” pedagógica que favoreceu a aproximação dos alunos com a música expressionista, a partir da qual eles chegaram à estética contemporânea perscrutadora e de livre expressão de Murray Schafer, desencadeadora do fazer composicional e da *performance* - nesta última, ainda estamos iniciando.

Acreditamos que a experiência estética do fazer musical que estamos propondo a esses alunos amplia seus quadros de referências sonoras, pois dificilmente nossos alunos teriam a oportunidade de percepção de efeitos sonoros por meio de suas escutas “espontâneas” de que as mídias estão repletas. Por exemplo: alguns “bregas” de Belém apresentam o efeito da distorção nas músicas. Em nossa experiência, alguns alunos associaram os efeitos das mídias e sugeriram colocar nos futuros trabalhos. Outro exemplo são os filmes de terror, que também enfatizam efeitos sonoros.

Entendemos que o trabalho de “tradução” de um sentimento através dos sons é uma oportunidade a mais de pensar a música, explorando outros timbres percebidos diariamente num “sonzinho fanhoso” do celular ou de um congestionamento de carros ou mesmo das músicas da atualidade que investem cada vez mais na expressão através de ruídos e sons que transmitam algo mais profundo, mais próximo do interior do ser humano. Esse pensamento nos estimula à escuta ativa, na reta final desta etapa, e a elaborar outras atividades que sejam estimulantes e propositivas na formação estética de nossos jovens alunos.

Trata-se de uma oportunidade para ampliar a escuta e descobrir potencialidades musicais, com possibilidades de acrescentar no seu trabalho dimensões sonoras do nosso dia-a-dia, do nosso interior, das que refletem nossa vida, o cotidiano escolar, ou de uma comunidade. Muitas vezes, a ideia surge de uma comparação de sons que podem estar presentes num filme de cinema, nos sons atuais. Mas o objetivo dessa experiência consiste em, além de reforçar a percepção auditiva, permitir ao aluno transformar sua perspectiva/expectativa de escuta dos detalhes sonoros presentes nas suas músicas e comparar com os sons das mídias, que sensação acústica ele pretende mostrar, ou mesmo qual a intenção musical num trabalho de execução musical.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13 - n. 21, p. 5-41, dezembro 2002.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução Marisa T. de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

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

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

Música na Escola: Uma Experiência na Rede de Ensino do Município de Manaus

Glaucia Antonia Esteves Oliveira
SEMED - glaucia.musica@gmail.com

Resumo: Este Texto relata uma experiência que vem sendo realizada com um grupo de professores e pedagogos, lotados no Centro Municipal de Educação Infantil, da Divisão Regional de Educação I da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – do município de Manaus, que não puderam ter a oportunidade de estudar música, frente à necessidade de oferecer aos alunos da Rede Municipal uma atividade que vá além do currículo, além de contemplar o item da Lei Nº 11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, práticas musicais como exploração do som, canto e ritmo, de interesse do aluno, promovendo no ambiente escolar um espaço de integração entre conhecimento, sensibilidade e criatividade, por meio da linguagem artístico-musical, descrevendo as aulas da oficina como uma prática musical em sala de aula.

Palavras-chave: Educação musical, formação de professores, práticas musicais.

Introdução

O projeto Oficina “Música na Escola” vem sendo desenvolvido após ser observado que, alguns professores que ministram aulas aos alunos da educação infantil de determinadas escolas da rede municipal de ensino, não terem tido a oportunidade de participarem de uma formação para ampliar seus conhecimentos no âmbito da musicalização infantil e que além de contemplar a necessidade de oferecer aos alunos, aulas de música, cumprindo a Lei 11.769/08, que determina o ensino de música na educação básica, promova no ambiente escolar um espaço de integração que contribua entre conhecimento, sensibilidade e criatividade, através da linguagem artístico-musical, bem como desenvolver a percepção auditiva, coordenação e a memória musical, possibilitando a ampliação da bagagem cultural do aluno com aprendizado de músicas em diferentes gêneros e em outras línguas; assim sendo, surgiu a ideia de desenvolver um projeto de oficina de música para estes professores.

1 A experiência

O que motivou realizar esse projeto parte de uma experiência onde, assistindo a apresentação de um coral de crianças do 2ª ano de um CMEI, Centro Municipal de Educação Infantil, numa Mostra de Artes em 2010, foi observado que os alunos cantavam a música de

um cantor (gravação em CD), com o volume do som um pouco baixo e os alunos cantavam a letra sobre a voz do cantor (a).

Perguntado a professora como ensinava música aos seus alunos e se tinha o conhecimento da Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, esta respondeu que, não tinha conhecimento da referida lei e quanto ao ensino das músicas acrescentou que, em sua sala de aula, quando dá, reserva 10 minutos no final da aula, coloca o CD no aparelho de som para os alunos escutarem e quando aprendem apresenta como coral, como de fato, Brito (2003) diz que:

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializadas ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa de interpretá-las. Ensinar música, a partir desta óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

Os alunos aprenderam apenas escutando e repetindo, sem ter sido dada a chance de conhecer o autor, a significação da letra, o movimento e improvisação da música, muito próximo do que Moura escreveu em suas considerações preliminares, que “O potencial educativo da música é amplamente conhecido, porém nem sempre explorado pelo professor, devido às dificuldades em encontrar orientação sistematizada nesse sentido” (MOURA et al., 2008, p. 10), parafraseando as autoras citadas, entretanto, o cumprimento da tarefa de musicalizar, desenvolvendo as capacidades da criança e nela estimulando o gosto pela música, compete ao professor.

2 A Oficina

A oficina tem sido realizada em uma das salas da Divisão de Desenvolvimento Profissional da SEMED, a qual conta com 40 professores previamente convidados a participar da oficina, com faixa etária entre 26 a 57 anos de idade aproximadamente.

A seleção das escolas é feita por bairros próximos, uma vez que os professores geralmente são efetivos numa escola e dobram o horário (carga dobrada) na mesma escola ou escola próxima, com isso, atingindo o objetivo de envolver maior número de escolas, bem como facilitar o deslocamento deste professor e pedagogo, contribuindo com uma efetiva interação entre si.

No primeiro momento, é feita uma brincadeira divertida para que os professores conheçam uns aos outros, afinal, irão trabalhar juntos em grupos, durante toda a oficina e em suas escolas, parafraseando Brito, além disso, um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir (BRITO, 2023, p. 46).

Os professores no centro da sala e a brincadeira começa ao som de uma valsa, “juntar” uma fruta de sua preferência (ou flores, rosas) na árvore ou no jardim, cheirando profundamente e expirando normalmente, dançando e caminhando ao som de uma valsa, oferecendo ao colega, com um sorriso, olhares e gestos de boas vindas.

A dinâmica de apresentação é feita com a música “Bom dia coleguinha” o nome do colega é colocado no lugar de “coleguinha”, trabalhando também o controle da respiração durante a fonação. “Dos órgãos que cooperam na produção vocal nenhum é exclusivo do ‘aparelho fonador’. Eles desempenham também um trabalho no aparelho digestivo e/ou no aparelho respiratório” (VIEIRA, 1996, p.55).

Uma pausa para sentar e descansar, aproveitando um ditado popular que “enquanto descansa, carrega pedra”, apresento na íntegra a Lei 11.769/08, que torna obrigatório, o ensino de música na Educação Básica, como conteúdo obrigatório, mas não específico.

Pausa para um bom, saudável e saboroso lanchinho, afinal, precisariam repor as energias, pois a oficina continua.

3 Dançando, Ouvindo, Brincando, e Cantado com Instrumentos de Percussão

Seguindo com as atividades, sentados no chão, (ou em pé), em forma de círculo, falando ritmicamente a canção de roda “Adoletá”, em seguida cantando em qualquer melodia, que de acordo com a sílaba, bate com a mão direita na mão direita do colega que está sentado (ou em pé) ao seu lado esquerdo, não passam para outra sílaba enquanto o colega não bater, dentro do ritmo, a mão do colega, isto é, prolongando o som, foi observado que os colegas ajudavam o outro, que não batia a tempo do ritmo.

Com esta brincadeira de esperar o ritmo do colega, é proporcionado neste momento um sentimento de união, percebe-se que houve uma integração e a “A música sempre esteve presente desde o início da humanidade, sempre está presente na escola para dar vida ao

ambiente escolar e favorecendo a socialização dos alunos, além de despertar o senso de criação e recreação”. (FARIA, 2001, p. 24).

Como qualquer ser humano, o professor ou o educador traz consigo inúmeras experiências de vida, bem como, as experiências com músicas. E é importante saber lidar com as diversas informações socioculturais, também, para uma proposta pedagógico-musical.

Apropriando-se destas experiências, foi solicitado aos professores que escolhessem seus parceiros em 3 (três) equipes, em livre escolha e consenso, sendo da mesma ou diferentes escolas, em seguida, caminhar até a mesa onde poderiam escolher os instrumentos de percussão:

O trabalho na área de música pode (e deve reunir) várias fontes sonoras. Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano etc. (BRITO, 2003, p. 64).

Aos grupos foi dado papel escrito com informações das “tarefas”. Coube ao primeiro grupo coreografar a canção de roda (folclore brasileiro), “O peão”, usando os instrumentos de percussão, pois, “O aspecto rítmico é inerente ao ser humano, estando ligado à sua parte fisiológica e ao movimento. Sua manifestação na criança acontece intuitiva e espontaneamente”. (MOURA et al., 2008, p. 31).

Coube ao segundo grupo formar uma sala de aula, onde o professor e os alunos foram escolhidos em consenso entre eles, foram apresentados aos alunos todos os instrumentos escolhidos previamente. Durante a aula um instrumento escolhido por um aluno e escondido atrás de outro aluno, que tocou e os alunos identificou quanto ao som fino (agudo) ou grosso (grave), é fato que “A criança aprende, pela vivência, que é a qualidade do som denominada de timbre que permite diferenciar, pela audição, um instrumento musical de outro, ou a voz de uma pessoa da de outra” (MOURA et al., 2008, p. 23).

O terceiro grupo contou um “conto sonoro” que consiste em relatar uma história verdadeira ou não, oralmente, com vários sons emitidos durante a narrativa, pois “utilizando apenas sons vocais, é possível sonorizar histórias, contos de fadas, livros de paisagens sonoras diversas e desenhos de animais” (BRITO, 2003, p. 89). Foram usados os instrumentos percussivos, a voz, as mãos, a boca e os pés, que “durante a narração, as crianças atuam como sonoplastas, interferindo com o material sonoro conveniente para ilustrar o desenrolar das situações” (MOURA et al., 2008, p. 15).

Considerações finais

Observou-se que os professores, após passarem 3 horas em intensa atividade, tiveram reações positivas. As atividades previamente organizadas conduziram os professores a viverem intensamente suas experiências musicais e é sabido que em sala de aula “A criança precisa encarar a aula de música como momento agradável e produtivo” (MOURA et al, 2008, p. 10). Cabendo ao professor proporcionar um clima tranquilo para uma melhor interação entre ensino e aprendizagem.

Foi observada também através dos depoimentos espontâneos, uma preocupação destes professores em “repassar” as atividades aos alunos com um cuidado todo especial, desta vez, voltado exclusivamente para o interesse do aluno, pois agora eles possuem o conhecimento e assim, respeitando e valorizando o aluno como ser individual e pensante, pois as experiências vivenciadas durante a oficina foram importantes e “divertidas”. Sendo assim, torna-se importante e necessária a permanente busca de práticas docentes, e que outros professores, estudantes e arte educadores possam contribuir, aprofundando trabalhos nesta área.

Referências

FARIA, Marcia N. **A música**, fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand – Pr. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS, 40 f., 2001.

MOURA, Ieda C., BOSCARDIN, Maria T. T., ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças** teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

VIEIRA, Margarida M. **Voz e relação educativa**. Porto. Afrontamento, 1996.

Folclore na Educação Musical: uma abordagem pedagógica para o canto coral infantil

Isaiás Monteiro Pinto
isaiaszaza@bol.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é fazer uma abordagem sobre o ensino da música através do canto coral infantil usando canções folclóricas, considerando que as crianças constituem um campo fértil para o desenvolvimento desta atividade. Sendo o folclore uma manifestação popular o uso do folclore na educação tem sido esquecido, embora os estudos sobre esse tema tenham crescido significativamente, são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos pensam e praticam do folclore e da sua música em suas vidas diárias. A primeira parte deste trabalho apresenta uma análise histórica do surgimento do folclore bem como suas definições e características abordando paralelamente o folclore brasileiro e a sua música. Na segunda parte é feita uma abordagem sobre o canto coral infantil e suas características e na última parte é realizada uma correlação da música folclórica e seu uso na educação. Finalmente, este trabalho propõe caminhos para o desenvolvimento pedagógico musical através do canto coral, valorizando a história e a identidade do povo brasileiro.

Palavras-chave: Folclore, Canto Coral, Educação.

Introdução

A música proporciona experiência e a experiência modela parte do nosso caráter, então a música que ouvimos exerce uma grande influência na construção dos nossos traços de caráter.

A infância é a idade das brincadeiras, das canções e de muitas descobertas, sendo assim, as crianças constituem um campo fértil para o trabalho musical e uma atividade coral representa para elas uma fonte de aprendizado útil para toda sua vida, mesmo que ela decida não seguir a carreira musical. Com e através da música pode-se desenvolver atividades básicas que contribuem para o desenvolvimento físico, motor, emocional e social do indivíduo.

A lição do aproveitamento do folclore no ensino, no Brasil, já vem de muitos anos. A brincadeira folclórica [inclusive sua música] contém uma série de valores que, através do tempo, foram sendo selecionados de forma natural por diversas gerações, guardando relações de ajustamento à época e ao meio (CACHAMBU et al., 2005).

No entanto, nos últimos tempos, o uso do folclore na educação tem sido esquecido, embora os estudos sobre folclore e música folclórica tenham crescido significativamente, ainda são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos pensam e praticam de folclore e música folclórica em suas vidas diárias. Não se pode esquecer que o folclore é a

própria história de um povo, sendo contada de gerações em gerações e o seu esquecimento é como uma perda da identidade histórica.

É neste sentido, que este trabalho tem como objetivo abordar o reconhecimento do desenvolvimento pedagógico do canto coral infantil, com base nas manifestações do saber popular, o folclore. Para um melhor entendimento, será abordado seu conceito e características e sua relação com a educação.

Sobretudo, este trabalho espera ser útil para os profissionais envolvidos com a Educação musical infantil no desenvolvimento do canto coral, propiciando um debate a respeito das práticas musicais folclóricas que podem ser relacionadas à infância.

Aspectos do folclore: conceito e definição etimológica e características

Aspectos do folclore

De Lima (2003, p.11), em seu livro “A ciência do folclore”, relata que a palavra folclore foi empregada pela primeira vez 1846 pelo arqueólogo inglês William John Thoms numa carta que endereçou à revista “The Atheneum”, de Londres, sob o pseudônimo de Ambrose Merton.

William, desde a juventude dedicou-se ao estudo da bibliografia e das antiguidades populares e essa carta tinha como finalidade o pedido de apoio para um levantamento de dados sobre usos, tradições, lendas e baladas regionais da Inglaterra. Dessa forma surgiu a palavra “folklore” sendo formada de dois vocábulos do inglês antigo: folk, com o significado de povo; e lore, traduzindo estudo, ciência ou, mais propriamente, o que faz o povo sentir, pensar, agir e reagir (DE LIMA, 2003, p. 11 e 13).

Para saber se um fato apresentado pelo povo é folclórico, devem-se observar as principais características que são apontadas por Megale (MEGALE, 1999; CACHAMBU et al., 2005):

1. Anonimato – Não possui autor conhecido.
2. Aceitação Coletiva – O povo, aceitando o fato, toma-o para si como se fosse seu e o modifica e transforma, dando origem a inúmeras variantes.
3. Transmissão Oral – A transmissão do fato folclórico se faz de boca a boca, pois os antigos e mesmo algumas comunidades do interior não possuem outro meio de comunicação.

4. Tradicionalidade – Não tendo outros meios de aprender, como professores, escolas, imprensa, rádio, etc., as pessoas recorrem às lições do passado, de seus pais e avós, para resolverem problemas do presente.

5. Funcionalidade – Para tudo quanto o povo faz existe uma razão, um destino, uma função.

O folclore brasileiro é extremamente diversificado. Dele fazem parte lendas, mitos, festas, danças regionais e canções populares, crenças, histórias e costumes populares, a religiosidade e medicina popular, o artesanato e etc. (CACHAMBU et al., 2005). Cada povo e região, no caso do Brasil, têm suas formas próprias de manifestação folclórica. De todos os grupos étnicos, os que mais contribuíram para o folclore brasileiro foram a cultura indígena, portuguesa e africana. Além destas três culturas, o folclore brasileiro também sofreu influência de outros povos que chegaram a nosso território nos períodos colonial, imperial e republicano como, por exemplo, os franceses e alguns de seus elementos que encontramos em nossas cantigas de roda (MEGALE, 1999).

Música folclórica brasileira

Villa-Lobos relata que a música folclórica é inteiramente diferente, ela é o desenvolvimento livre do próprio povo expresso pelo som. Para ele, ela representa a mais alta expressão criadora de um povo, portanto uma expressão humana universal. (VILLA-LOBOS, 1991, p. 2).

Eis aqui algumas características da música folclórica brasileira citadas por Megale (MEGALE, 1999, p.81-82):

- Quanto à Conceção pode ser; a) improvisada de maneira espontânea e aceita no momento da criação; b) improvisada, ensaiada e aceita; c) pode ser tradicional- passando de pais para filhos e apresenta formas mais ou menos fixas, como por exemplo, as modinhas e as rodas infantis;
- Quanto ao Gênero, pode ser instrumental e vocal. Sendo esta última relacionada à poesia, que versa sobre os mais variados assuntos, pode ser monódica solista, monódica de solo e coro e polifônica e harmônica, e a instrumental é utilizada para acompanhar a voz cantada e a dança, assim como para realizar prelúdios e interlúdios;
- Quanto à Forma, pode ser: a) canto solista monódico; b) responsorial de solo e coro como por exemplo as rodas infantis;

- Quanto à Estrutura, as melodias possuem pequena extensão. A linha melódica é descendente e a terminação se faz na terça, na quinta e na própria tônica. O compasso que geralmente predomina é o binário e na maioria das vezes o modo é o maior.

O Canto Coral Infantil

A música e a criança

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento. Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e logo com a música, já que ouvir cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras (BRITO, 2003, p. 35).

A musicalização infantil, que pode ser realizada também através do canto coral, desenvolve na criança diversas qualidades como: sensibilidade à música, concentração, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva, disciplina pessoal, dentre outros que colaboram para a formação do indivíduo (GOMES et al., 1998, p. 15).

Já para Cartolano, o canto coral é uma atividade disciplinadora e socializadora por excelência, cuja característica principal é a união. União na fusão das vozes, na harmonização dos sons e dos ritmos, na comunhão dos sentimentos e interesses. Já os gregos, reconheciam a sua importância na educação musical, dando ao canto coral lugar de destaque entre as artes. O valor da prática do Canto Coral pode ser apreciado sob vários pontos de vista, entre os quais destacamos os seguintes (CARTOLANO, 1968, p. 22-23):

- **FÍSICO** - pelo treino de distribuição do ar e capacidade respiratória; desenvolvimento dos pulmões; circulação do oxigênio no organismo; controle dos nervos e dos músculos; flexibilidade dos órgãos e de fonação; desenvolvimento da inteligência e do raciocínio; aperfeiçoamento do sentido auditivo;
- **MORAL** - ajuda a formação do caráter pelas ideias sãs e generosas contidas nas canções; aprimora o senso estético;
- **SOCIAL** - como elemento associativo, ensina a respeitar as partes da composição interpretadas por outros grupos de vozes; estabilidade dentro do grupo, submetendo-se a uma direção sem perda de personalidade.

O canto desempenha o papel mais importante na educação musical, no canto podemos juntar e resumir a melodia, o ritmo e a harmonia e é a melhor maneira para

desenvolver a audição interior que é a verdadeira chave para a musicalidade (WILLEMS, 1978, p. 24).

A Voz infantil: características expressivas

A voz infantil natural não é de forma alguma esganiçada ou rouca, mas sim leve clara e emitida sem esforço. A fim de conservarmos estas características, ao trabalharmos com as crianças, alguns cuidados devem ser considerados. Afinal, estão em nossas mãos valiosos instrumentos, que bem usados, produzirão sons maravilhosos, de boa qualidade, sem que isto signifique desgastes ou deterioração dos mesmos (ANDRADE, 1995).

A voz da criança tem sido vista por muitos como limitada, apenas para cantar músicas fáceis e graves. Mas a realidade é que, sem perder a graça que toda criança tem, ela é capaz de um desempenho de qualidade, podendo atingir uma extensão vocal de até duas oitavas (CRUZ, 2004). Para isso é importante realizar exercícios vocálicos para o desenvolvimento de sua tessitura, sendo necessário ter conhecimento sobre a fisiologia vocal para que não haja nenhum dano à voz.

A qualidade obtida pelo trabalho de desenvolvimento vocal com o grupo tem um volume apropriado. Sendo assim, devem-se evitar comandos do tipo “vamos cantar mais forte” ou “mais animado” (CRUZ, 2004). Isso pode comprometer o trabalho desenvolvido.

O canto, seja como exercício cultural e educativo, seja como arte criadora, é tanto para o menino como é para a menina. Existem algumas concepções colocadas muitas vezes por pessoas que desconhecem o funcionamento da voz infantil que não devem ser abordadas com as crianças, como, por exemplo, as descritas por Ream (1973, p. 12-13):

1. O menino não deve cantar com a mesma voz que a menina.
2. É parte da natureza das coisas que o menino/rapaz não se interesse pelo canto, pois a arte do canto é mesmo mais para as meninas e as moças.
3. É de esperar que certa percentagem das crianças seja de “ouvintes”. Incapazes de formar um conjunto harmonioso com os colegas. E o professor não tem obrigação além daquela de afastar os “desafinados” do grupo.
4. A extensão vocal da criança é muito limitada e, para evitar a voz espremida, não deve entoar muito fora do raio compreendido entre “dó” médio e a sua oitava acima.
5. O menino ou a menina cuja voz é “grossa”, rachada ou fanhosa, é assim simplesmente por natureza.

6. É natural que o menino sofra a “quebra” na voz durante o período de mudança, na puberdade. Assim, deve evitar todo e qualquer canto até que a voz novamente se defina.

Aspectos sobre organização do canto coral infantil

Como organizar um coral (CRUZ, 2004):

- Faixa etária – O agrupamento de crianças de várias faixas etárias pode gerar dificuldades para escolha de repertório, tempo e dinâmica de ensaio. Cada idade tem suas restrições motoras, vocais e de vocabulário. O ideal é dividir o grupo com as idades próximas como, por exemplo: de 6 a 8; de 9 a 11; de 12 a 15. Ou 6 a 9; de 10 a 15.
- Sala de ensaio – O local do ensaio deve ter uma boa acústica apropriada ao canto, ser ventilada, iluminada e longe de ruídos. Precisa ser ampla, proporcional ao número de participantes com cadeiras removíveis.
- Ficha do cantor – deve-se manter um arquivo de fichas com os dados pessoais de cada uma delas. Informações sobre a vivência musical, espaço para avaliação da aptidão musical e da qualidade e extensão vocal.

Princípios básicos desenvolvidos pela técnica do canto coral (CRUZ, 2004):

- Relaxamento, postura e prontidão – A atuação vocal envolve o corpo todo não só o pescoço. Existem muitos exercícios de relaxamento que podem ser feitos com as crianças. Uma boa postura facilita o desempenho do aparelho respiratório, melhorando conseqüentemente, a qualidade do som. É importante não confundir boa postura com apresentação estática e militar.
- Respiração – O professor que tiver uma atuação correta e segura em relação a esse assunto evitará explicações que podem mais confundir do que esclarecer.
- Ressonância – O som produzido pelas cordas vocais é modificado nas cavidades da cabeça e pescoço, que funcionam como alto falantes.
- Articulação – A dicção deve ser clara para que o texto seja compreendido. Elas são fundamentais para que não haja comprometimento do ritmo. Exemplo de um exercício: brincar com caretas, dar sorrisos, jogar beijos, estalos com a língua, sons com os lábios etc.
- Ensaio – O professor deve ter a preocupação em fazer de cada ensaio um encontro completo com começo, meio e fim; deve ter o cuidado de começar e terminar no horário estabelecido. É importante lembrar que a criança aceita participar de qualquer proposta se estiver realmente motivada. As atividades devem ser variadas, porém associadas ao objetivo do trabalho.

- Avaliação – A avaliação nem sempre recebe a devida atenção do professor. O ideal é realizar tudo o que foi planejado. A atividade que não alcançou o objetivo deve ser repensada e, se for o caso, repetida ou abandonada.

A Música Folclórica na Educação

Trabalhando a educação musical usando as canções folclóricas, temos como objetivo principal o de fazer com que as crianças sigam o ritmo espiritual de seu povo e alcancem uma compreensão melhor da comunidade em que vive. O estudo do folclore, em si, contém preciosos ensinamentos que devidamente selecionados e aproveitados serão de valor inestimável na educação do povo. Ao professor também, o folclore ajuda a compreender melhor e viver os problemas da comunidade social (SIQUEIRA, 1953).

No panorama geral do ensino musical em nosso país, a partir de 1910 existiram alguns projetos voltados para o ensino da música nas escolas através do canto orfeônico, no entanto, de uma forma mais concisa e planejada, somente a partir da década de 30 ocorreu a implantação de um projeto de ensino da música nas escolas desenvolvido por Villa-Lobos com o objetivo de elevar o nível cultural geral dos alunos, e formar um público ouvinte mais crítico. Villa-Lobos tinha como propósito operar um verdadeiro nascimento da música brasileira, no sentido de formar, desde o início a identidade do povo enquanto nação; criar e desenvolver esse sentimento cívico de amor à pátria através de canções folclóricas e hinos pátrios, cantados e apresentados nas datas cívicas comemorativas (YING, 2007, p. 14 e 15).

A finalidade do ensino não tinha só como propósito de ler ou escrever notas. “Se não houver nenhum sentido nem alma, nem vida na música, esta deixa de existir”. Deve-se ensinar a conhecer os sons, a ouvi-los, a esperar que certos sons sigam-se a outros, a combinar sons entre si, aprender melodia, a sentir a harmonia não em função de regras, mas pelo som no seu próprio ouvido, e então mais tarde, se necessário, ensinar as regras (VILLA-LOBOS, 1991, p. 2).

O projeto do Canto Orfeônico ocupou por um bom período a atenção e os esforços de Villa-Lobos, que se dedicou a pesquisar, coletar e divulgar, ensinar e também realizar o projeto que acreditava estar mudando a realidade cultural e social do país, organizou uma coletânea de documentos musicais selecionados para o uso das escolas chamado de Guia Prático, dividido em seis volumes dos quais se conhece mais apenas o primeiro, que contém 137 canções infantis populares, cantados pelas crianças brasileiras naquela época (VILLA-LOBOS, 1932, 1991).

No canto coral infantil podem ser utilizadas diversas formas da música folclórica brasileira como o cancionero infantil composto por cantigas de roda, de origem europeia, cantadas pelas crianças em coro, em solo ou em canto responsorial de solo e coro. Ex Ciranda cirandinha, Terezinha de Jesus, Garibaldi foi à missa, Roda pão, se este rua fosse minha, etc. (MEGALE, 1999).

Conclusão

Observou-se, através desta pesquisa, o quanto o folclore é diversificado e a possibilidade de desenvolver uma atividade musical é imensa. Embora apenas as músicas do cancionero infantil terem sido abordadas, é necessária uma pesquisa mais ampla sobre outros fatos folclóricos como, por exemplo, as parlendas e jogos e tantas outras manifestações, e com isso, de alguma maneira resgatarmos e valorizarmos nossa cultura brasileira.

Atualmente, as canções folclóricas, são pouco ensinadas em nossas escolas e cada vez mais as crianças desconhecem essas músicas. A mídia tem-nos bombardeado com muitas músicas de pouca qualidade sendo estas infelizmente, de certa forma, aceitas pelo povo e principalmente pelas crianças.

Sendo assim, a cultura popular brasileira precisa se estudada e repassada, pois conhecendo o passado entenderemos o presente, e através da educação musical de nossas crianças o folclore e nossa história será preservada.

Referências

- CACHAMBU, Adriane et al. O folclore e a educação. Cadernos FAPA, n. 1, 2005.
Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cadernosfapa/>. Acesso em: 30 de setembro de 2012.
- CARTOLANO, Ruy Botti. **Regência:** coral, orfeão, percussão. 3. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1968.
- CRUZ, Gisele. Coro Infantil: orientações para a organização, cuidado vocal e repertório. **Revista de Música Louvor**. Ano 27, v. 1, 1T, 2004.
- ANDRADE, Marina Drumond de. Forte, mais forte, cantem forte!!! **Revista de Música Louvor**. Ano 18, v. 3, n. 64, 1995.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GOMES, Neide Rodrigues et al. **A Criança é a Música**. 2 ed. São Paulo: Fermata, 1998.
- LIMA, Rossini Tavares de. **A Ciência do Folclore**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore Brasileiro**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- REAM, Alberto W. **Um Estudo sobre a Voz Infantil:** para pais e professores. São Paulo: Imprensa Metodista, 1973.
- SIQUEIRA, José. **Música para a Juventude**. Rio de Janeiro: [s.ed.], 1953. (Terceira série)
- VALÉRIA, Káthia. **O Despertar do Canto:** técnica vocal. Brasília: EME, 2004.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático** – Estudo Folclórico Musical. Rio de Janeiro: Vitale, v. 01, 1932.
- _____. **Educação Musical:** Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural, v. 13, 1991.
- WILLEMS, Edgar. **Las bases psicológicas de la educación musical**. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1978.
- YING, Liu Man. **O Ensino Coletivo Direcionado no Violino**. São Paulo: USP, 2007.
Dissertação de Mestrado em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.

Educação musical e tecnologia educacional: curso básico de flauta doce interativo

Jackson Colares da Silva
Universidade Federal do Amazonas - jackson.colares@gmail.com

Resumo: a educação musical vem passando por mudanças consideráveis através dos tempos, determinadas principalmente pelas diferenças culturais e por processos de transformação social. Com o desenvolvimento de equipamentos elétricos e eletrônicos destinados a produção musical, o crescente desenvolvimento da indústria de recursos e produtos multimídia, além dos constantes avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, que proporcionam a difusão da informação e de produtos audiovisuais em formato digital. A integração de produtos multimídia podem estar presentes desde o ensino básico até aos estudos mais avançados de teoria e interpretação musical. Com o objetivo de contribuir com esse cenário que se estabelece de forma bastante rápida e disponibilizar recursos didáticos que não ignorem os processos tecnológicos emergentes e os novos espaços de audição e aprendizagem musical, nos propusemos a estruturar um curso de flauta doce interativo que pudesse ser disponibilizado em diferentes mídias digitais. Além disso, que fosse capaz de servir como ferramenta de apoio para o ensino e aprendizagem do instrumento, utilização de tecnologias informáticas e eletrônicas para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Palavras-chave: Flauta Doce, Educação Musical, Tecnologia Educacional.

1. Introdução

A educação musical vem passando por mudanças consideráveis através dos tempos, determinadas principalmente pelas diferenças culturais e por processos de transformação social. Podemos afirmar que a forma de produzir, aprender e ensinar música sempre esteve vinculada aos meios de produção disponíveis em cada cultura e em cada época da história do homem. Colares (2010), Tavares (1996) afirmam que as técnicas e os meios disponíveis para elaboração e produção de formas e objetos artísticos, independentes do suporte se sonoro, concreto ou virtual, são elementos que condicionam a produção e a criação artística; igualmente são decisivas para entender como o homem de cada época se relaciona artisticamente com os meios de produção. Para Iazzetta (1997) além dos elementos culturais, os ambientes sociais e os meios de produção disponíveis a realização musical sempre esteve sujeita a uma condição básica, mas não obstante, de extrema importância: a audiência, ou seja, que na hora da realização se faz necessário a presença de alguém que execute e de alguém que escute, condição que muda a partir do momento em que as tecnologias eletrônicas começam a ser integradas nos ambientes musicais.

Fubini (1994) comenta que a educação musical nos últimos anos tem sofrido muitas mudanças e que, de alguma forma, tem se complicado muito como nunca antes na história. Antes era apenas um problema de especialização, ou seja, havia um único objetivo de treinar e propiciar a aquisição de determinados conhecimentos dos quais não se poderia deixar de ter, se o objetivo era apreciar determinado repertório que se oferecia fundamentalmente, a um restrito público “burguês” – os únicos que poderiam frequentar as salas de concertos.

Atualmente, o problema que a educação musical enfrenta é tanto quantitativo quanto qualitativo, ocasionado pela quantidade de estudantes que tem e necessitam ter contato com a tradição culta da música, com a pluralidade das tradições musicais de cada povo e nação, por fim, pela grande difusão que tem alcançado a música através dos meios mecânicos e eletrônicos de reprodução.

Somado a essas possibilidades, temos também o desenvolvimento de equipamentos elétricos e eletrônicos, que não somente criam novas formas de difusão como também criam novos instrumentos, outras possibilidades timbrísticas e porque não dizer outras formas de se relacionar com a música. Somados a isso, podemos destacar os constantes avanços das Tecnologias da Informação de Comunicação – TIC’s que proporcionam a difusão da informação musical em formato digital e o crescente desenvolvimento da indústria musical voltados para produtos multimídia que implementam recursos didáticos interativos – RDI que podem ser integrados desde a educação infantil até aos estudos mais avançados de teoria e interpretação musical. Fuertes (2000), comenta que nos dias atuais quando nos referimos a música, independente do estilo ou do suporte utilizado, seja educativo ou comercial, esta encontra-se processada ou reprocessada por algum meio tecnológico, ou seja, essa intervenção da tecnologia pode ocorrer no momento da criação, da interpretação ou da reprodução da obra musical.

Por isso, com o objetivo de contribuir com este cenário que se estabelece de forma bastante rápida e disponibilizar um recurso didático que não ignore processos tecnológicos emergentes e os novos espaços de audição e aprendizagem musical, nos propusemos a estruturar um curso de flauta doce interativo que pudesse ser disponibilizado em diferentes mídias, que fosse capaz de servir como ferramenta de apoio didático tanto para ensino quanto para a aprendizagem da flauta doce, que além de utilizar tecnologias emergentes também desenvolvesse a sensibilidade e a criatividade.

2. Educação Musical e os Recursos Tecnológicos

A integração de recursos tecnológicos no ambiente musical e na educação musical é algo crescente nos últimos anos, podemos destacar alguns eventos que são marcantes para isso: em primeiro lugar podemos dizer que essa integração tecnológica se dá porque as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC's, se desenvolvem de forma bastante acelerada e rapidamente, devem ser integradas para se estar atualizado; em segundo lugar, seria o desenvolvimento da indústria de software musical e de aplicações multimídia focadas especificamente para educação musical; na sequência, podemos ressaltar a necessidade de aproximar essa realidade tecnológica dos centros escolares e escolas de música, que muitas vezes não se ocupam de planejar e estruturar ambientes de ensino e disponibilizar ferramentas tecnológicas necessárias para obter um resultado mais satisfatório e condizente com a realidade circundante do alunado; por fim, podemos ainda destacar a necessidade de trazer a música para um novo tipo de público. Para Adell (1998) a relação entre o fazer musical e sua audiência - lugares e os meios onde se escuta e se "olha" a música são modificados ao longo dos últimos anos pelo aparecimento das tecnologias digitais e portáteis.

O Instituto de Tecnologia para Educadores Musicais – “*Technology Institute for Music Educators – TI-ME*” (2012), identifica sete áreas de aplicação das tecnologias na educação musical:

1. *A utilização de instrumentos eletrônicos.* A utilização de instrumentos eletrônicos permitem tanto a criação de novos sons como a emulação de instrumentos acústicos convencionais. Destaca-se ainda a possibilidade de conexão com outros dispositivos via MIDI para geração automática de partituras, execução com acompanhamentos, gravação, etc.

2. *A sequenciação por meio de programas MIDI.* Quando utilizamos um instrumento musical, geramos uma série de sons com características variáveis; estes aspectos são convertidos em fragmentos de informação ordenados (*sequenciados*) quando utilizamos um dispositivo MIDI. Um *sequenciador* é um programa que permite guardar e recuperar informação para posterior edição dos parâmetros que se façam necessários (timbre, intensidade, tempo, etc.).

3. *A criação de partituras.* Podemos encontrar uma quantidade significativa de programas de notação musical que facilitam o trabalho criativo dos músicos. Semelhante a um processador de textos, estes programas permitem a edição de qualquer parâmetro como:

copiar, cortar, colar, apagar, e por fim imprimir a partitura resultante. Estes programas também incluem o protocolo MIDI.

4. *O ensino mediado por computador - OMC.* Neste caso, trata-se de materiais criados especificamente para ajudar os estudantes no seu processo de aprendizagem, que abrangem uma diversidade de campos: desde história e teoria da música, até o treinamento de habilidades auditivas e performáticas. Contam ainda com um sistema de avaliação e de registro do progresso e dos avanços do estudante.

5. *Multimídia e meios digitais.* Na medida em que os computadores passam a combinar informação em diferentes formatos, estes também se transformam em uma potente ferramenta de apoio para a educação musical. Vale ressaltar, que não serve somente para os professores mas também para os alunos que podem criar documentos sobre temas de seu interesse incorporando sons digitalizados, fragmentos de vídeo, ilustrações, animações, textos e etc. Assim, é possível criar, por exemplo, um completo dossiê perfeitamente ilustrado sobre a biografia de Mozart, ou qualquer outro célebre músico.

6. *Internet e telecomunicações.* Do mesmo modo em que recorremos a internet como fonte inesgotável de informação, podemos também localizar uma grande quantidade de recursos para área da música, como por exemplo, arquivos MIDI de livre utilização, partituras, vídeos digitais, e até mesmo cursos completos de música, como por exemplo, o que oferece Rodríguez Alvira (2000) em seu sitio web. Também podemos compartilhar materiais ou, simplesmente, opiniões com outros usuários de qualquer lugar do mundo de forma instantânea. Para este autor, é totalmente recomendável que professores e estudantes compreendam e dominem esta potente ferramenta.

7. *Processamento da informação, sistemas informáticos e laboratórios.* O computador é um completo recurso que serve de ajuda para que o professor possa planejar suas tarefas, criar documentos, guardar dados sobre seus alunos, etc. Podemos destacar ainda, a necessidade de possuir informação atualizada sobre as configurações mais adequadas para o tipo de projeto ou trabalho que estamos desenvolvendo como por exemplo as possibilidades de conexão para ampliação máxima de um laboratório com vários equipamentos e periféricos conectados em rede.

3. Curso Básico de Flauta Doce Interativo

O Curso Básico de Flauta Doce Interativo é uma estratégia de se aproximar desse cenário tecnológico que já está estabelecido na escola, nesse sentido, entendemos ainda que o

ensino da Arte e neste caso mais especificamente o ensino de música não pode ficar à margem dessa realidade, ou seja, é nosso dever como educadores, desenvolver estratégias e recursos didáticos que venham tornar possível a utilização destas tecnologias nas classes de música, criando novas perspectivas de aprendizagem, oportunizando nossa comunidade a um conhecimento mais contextualizado.

Quando refletimos sobre a dificuldade que os professores de artes enfrentam para conseguir material que ajudem a transformar suas aulas mais dinâmicas e atrativas é que percebemos a ausência de recursos didáticos interativos, onde professores e alunos possam realizar suas consultas e obter as informações desejadas, tanto no âmbito da escola quanto em casa.

Nas classes de música o problema é um pouco mais grave, já que alguns professores além de não possuírem um instrumento musical que favoreça o desenvolvimento de suas aulas, algumas vezes também não possuem a formação necessária para elaborar materiais interativos que apresentem conteúdos mais dinâmicos, atraentes e interativos. Também ocorre que quando um professor domina um determinado instrumento se dedica muito mais em trabalhar os acompanhamentos instrumentais que deve realizar durante as aulas que a observar e avaliar o crescimento de seus alunos seja na técnica de um determinado instrumento ou na compreensão da linguagem musical.

Diante do exposto é que a proposta do Curso Básico de Flauta Doce Interativo se mostra interessante, uma vez que seu objetivo inicial é disponibilizar um recurso didático que agregue vantagens em relação aos recursos mais tradicionais como descrevemos a seguir:

- Flexibilidade no que se refere às coordenadas espaciais e temporais para prática instrumental;
- Possibilidade dos alunos avançarem a seu próprio ritmo de aprendizagem;
- Possibilidade de interpretar obras com acompanhamento sem a necessidade de contar com outros instrumentistas;
- Utilização de melodias populares, podendo dar importância e relevância aos elementos rítmicos, melódicos e musicais do seu entorno;

Podemos destacar ainda, que nesse recurso didático, professores e alunos não necessitarão estar dependentes da execução dos acompanhamentos, podendo o professor concentrar sua atenção no processo de aprendizagem dos estudantes, que por sua vez podem

avançar no conteúdo conforme seu próprio ritmo de estudo, tornando-se mais ativo e autônomo no seu processo de aprendizagem.

3.1. Estrutura e descrição do material

Trata-se de um Recurso Didático Interativo - RDI, que tem a Flauta Doce como elemento principal de desenvolvimento. A Flauta Doce foi escolhida por sua comprovada eficácia na iniciação musical. O curso tem como base a interação entre tecnologia e sociedade, fundamentada em uma metodologia aberta, onde o usuário aprende a interagir com instrumento com a ajuda do computador, utilizando canções do folclore brasileiro e de compositores regionais amazônicos.

A interação entre o computador e o usuário é conforme descrição abaixo:

Na primeira tela (fig.1) é apresentado o título do RDI. Com um click o usuário passa para tela principal (fig. 2) onde é apresentado quatro unidades de conteúdo.



FIGURA 1: Tela inicial.

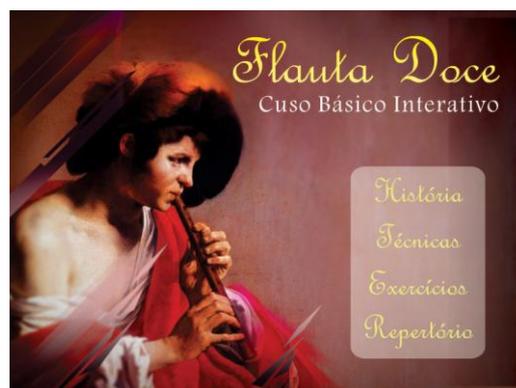


FIGURA 2: Tela Principal.

A primeira unidade de conteúdo trata da História da Flauta Doce (fig.3). Professores e alunos podem ver imagens sobre o instrumento, os principais compositores clássicos, além de poderem ouvir os principais concertos escritos para este instrumento. Assim sendo, o professor dispõe de uma quantidade significativa de informação para trabalhar com seus alunos, tanto no que diz respeito à história do instrumento, bem como dispõe de fragmentos de composições para a Flauta Doce.

A próxima unidade (fig.4) se dedica a disponibilizar através de textos, vídeos e fotografias explicativas uma sequência de técnicas de respiração e dedilhado para a flauta doce.



FIGURA 3: Tela Unidade História.



FIGURA 4: Tela Unidade Técnica.

A terceira unidade (fig.5) se apresenta através de sete capítulos de exercícios graduados. Nos capítulos iniciais ocorre a iniciação musical por meio da flauta doce e do computador como meio. É nesta parte onde se concentra o maior trabalho do RDI. Cada exercício pode ser executado de três formas: (fig.6) 1. flauta e acompanhamento; 2. somente o acompanhamento devendo o aluno realizar a parte da flauta; 3. somente a flauta.



FIGURA 5: Tela da Unidade Exercícios.



FIGURA 6: Tela Capítulo I de Exercícios.

A última unidade (fig.7) também se apresenta em sete capítulos, sendo de repertório. Todo repertório está adequado conforme o aluno vai se desenvolvendo em cada capítulo de exercícios. Assim como cada exercício pode ser executado de três formas, de igual forma o repertório também pode ser executado: (fig.8) 1. flauta e acompanhamento; 2. somente o acompanhamento devendo o aluno realizar a parte da flauta; 3. somente a flauta. Algumas vezes dependendo do repertório os acompanhamentos podem variar entre Piano ou Violão e em alguns casos os dois instrumentos.



FIGURA 7: Tela Repertório.

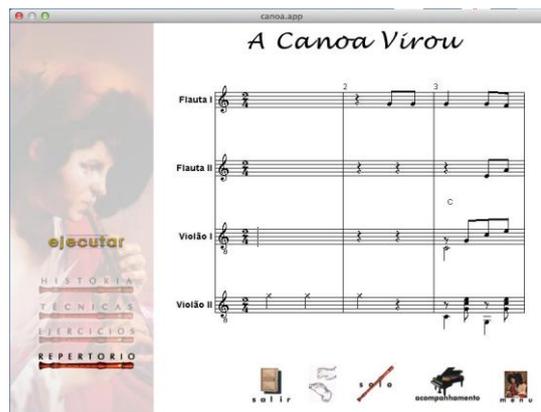


FIGURA 8: Exemplo de Repertório.

6. Referências

ADELL, J.E. **La Música en La Era Digital**. Lleida: Milenio, 1998.

COLARES, J. S. **CAMPUS NET UFAM: Un Modelo de Campus Virtual como Estratégia para Ampliar El Acceso a La Enseñaza Universitaria en El Estado de Amazonas Brasil**. Universitat de les Illes Balears. Tesis doctoral, 2006.

COLARES, J.S.; Brandão, R. Planejamento e Produção de Recursos Didáticos Interativos: Processos e Procedimentos para Integração dos Objetos Sonoros. In: COLARES, Jackson; IBÁÑEZ, Jesús Salinas; ALMENARA, Julio Cabero; SÁNCHEZ, Francisco Martínez (Org.). **Sociedade do conhecimento e meio ambiente: sinergia científica gerando desenvolvimento sustentável**. Manaus: Reggo Edições, 2011, v. 1, p. 51-68.

FUBINI, E. **Música y Lenguaje en la estética contemporánea**. Madrid: Alianza Música, 1994.

FUERTES, C. Uso educativo de la informática musical.
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/>. Acesso em: 02/07/2012.

IAZZETTA, Fernando. O fonógrafo, o computador e a música na universidade brasileira. In da ANPPOM. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1997. **Anais...** pp. 161-165.

RODRÍGUEZ Alvira, J. Teoría y práctica de la música. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/>: Acesso em: 25/06/2012.

TAVARES, M. **Os processos criativas com os meios eletrônicos**. Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas – SP, 1995.

TECHNOLOGY INSTITUTE FOR MUSIC EDUCATORS. Technology Strategies for Music Education. <http://www.ti-me.org/>. Acesso em: 04/07/2012.

Ensinado Música com TIC

Evandro de Moraes Ramos
Universidade Federal do Amazonas - evandromramos@hotmail.com

Rosemara Staub de Barros
Universidade Federal do Amazonas - rosemarastaub@hotmail.com

Resumo: O presente artigo trata de um relato de experiência a partir do uso da tecnologia informacional e comunicativa nos cursos de música presencial no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da UFAM. O texto discute fatores preponderantes para a o sucesso do ensino-aprendizagem em Música. Reflete a respeito da importância da afetividade no ambiente educacional, aborda sobre os recursos tecnológicos disponíveis e também da dificuldade de acesso ao sinal de internet no estado do Amazonas.

Palavras-chave: TIC; formação do educador musical; ensino de música no Amazonas.

Iniciativas e motivações institucionais

O que estamos fazendo para melhorar a qualificação profissional e a vida pessoal de populações da Amazônia que habitam em municípios desprovidos de instituições públicas capacitadas para isso? De que maneira, e por quem, estão sendo ministradas as aulas de música nessas comunidades?

É para tratar disso que passamos a relatar a experiência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que através do Departamento de Artes, do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, muito está contribuindo para formar pessoas que em futuro próximo possam ensinar a apreciar e produzir músicas para aqueles povos que vivem em comunidades espalhados ao logo do território amazonense.

Diversos motivos foram decisivos para que este Departamento acadêmico tomasse a iniciativa em participar desse curso de formação. Entre tantos motivos podemos destacar quatro: 1- nosso compromisso em formar pessoas habilidosas para cultivar futuras gerações de apreciadores e consumidores de música; 2- atender a demanda de profissionais qualificados para atuarem na rede de ensino na área da Música; 3- expandir as ações acadêmicas; 4- não deixar que outros façam o que cabe a nós fazermos.

Superando Desafios

Desde o planejamento desses cursos já tínhamos clareza dos obstáculos que iriam surgir. Por isso, não nos espantamos quando logo no início das atividades administrativas e pedagógicas procuramos e conhecemos a problemática realidade local no que se refere aos recursos tecnológicos e humanos. Mas, foi no desenvolvimento das aulas e observações durante outras atividades que conhecemos mais detalhes.

Por relatos dos próprios alunos conhecemos suas dificuldades: a) dificuldade de compreensão de textos; b) dificuldade nos deslocamentos por transportes (barcos) nos trechos entre onde moram até a sede do polo; c) equipamentos de comunicação insatisfatórios; d) sinal de internet significativamente lento ou inativo, entre outros.

Desses problemas o que mais atrapalha é a internet. Pois, existem ocasiões em que turmas inteiras não conseguem acessar conteúdos de apoio didático por falta de sinal.

Para suprir as possíveis dificuldades dos alunos quanto à concepção e uso de recursos tecnológicos na educação, o Departamento de Artes/UFAM criou e oferta na licenciatura em Música duas disciplinas: Tecnologia Educacional (60h) e Tecnologia Educacional aplicada ao Ensino da Música (60h). Essas, como os nomes sugerem, tratam diretamente sobre os conceitos e recursos tecnológicos no processo educacional. Na primeira disciplina são tratados seus conceitos básicos e na segunda são apresentadas experimentações com uso desses recursos.

É comum a iniciativa dos professores desse departamento acadêmico criarem cursos de extensão com a finalidade de obterem recursos com o propósito de adquirirem equipamentos para aprovisionar suas aulas. Desse modo, temos adquirido os *headphones* com microfones que servem para que esses alunos gravem suas vozes nos microcomputadores.

Quanto às habilidades no manuseio de instrumentos musicais, é raro, em cada turma, haver mais de um aluno que toque com destreza algum instrumento. A grande maioria deles busca com estes estudos formar-se em curso universitário na intenção de obter segurança, ou estabilidade em seu emprego. Ainda assim, demonstram muita dedicação e interesse em apropriar-se dos conteúdos ministrados. Por outro lado, sabe-se que alguns estudantes só participam desses cursos por falta de outras opções de formação.

Conhecendo essa realidade e, amor pela profissão, ao ministrar as aulas os professores de boa vontade procuram passar ânimo aos estudantes na intenção de mostrar as vantagens que poderão alcançar se permanecerem e concluírem essa formação. Em

consequência, durante as aulas, o desempenho de cada professor transforma-se em atratividade aos alunos para com o que está sendo exposto.

Quanto aos equipamentos necessários a esse processo educativo, as instituições de ensino estão buscando cada vez mais alcançar o nível desejado para atender satisfatoriamente suas clientelas. Mas, é obvio que ainda falta melhorar muito. Entretanto, tanto os recursos materiais como humanos estão sendo adequados, ajustando-se, pretendendo serem suficientes para essas atividades. Enquanto que os estudantes, por ainda não estarem acostumados às aulas com recursos tecnológicos, estão demonstrando muita simpatia e interesse em alcançar, o mais breve possível, as habilidades no uso desses equipamentos úteis ao processo de ensino.

Por parte dos universitários, para a aquisição de instrumentos musicais ou computadores, câmeras de vídeos, de modo geral, o comércio nos municípios do Amazonas, exceto a capital, não consegue atender satisfatoriamente às exigências desse novo público consumidor. Por isso, os alunos se reúnem e organizam seus pedidos de aquisição desses materiais através de amigos que se destinam a Manaus.

Para esse povo aguerrido os desafios parecem lhe servir de estímulos às suas conquistas.

Cumplicidade e Afetividade

A coordenação do curso, com a intenção de manter seu grupo unido e estimulado a estudar orienta aos professores que cativem a confiança e amizade dos alunos. Principalmente, que demonstrem afetividade para com a turma.

Na intenção de ensinar o máximo possível, consideramos que para reter a atenção do estudante, em qualquer modalidade de ensino, o componente ‘afetividade’ pode fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso. A aprendizagem está agregada à cumplicidade do aluno naquilo que é informado. Criar condições favoráveis ao aprendizado denota que o aluno acredita que o professor tem a finalidade promover a compreensão dos conteúdos. Com isso, sua mente fica aberta às informações e ao diálogo. Em efeito, o universitário aprende com contentamento.

Rossini (2001) comenta que efetivar as diversas relações em sala de aula é oferecer oportunidade para que a afetividade seja elemento presente no contexto, fortalecendo os vínculos sociais e facilitando o acontecer pedagógico, através de um clima de satisfação, confiança e liberdade; pois *“aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso”*.

A afetividade gera a saudável cumplicidade em busca de interesses coletivos entre docentes e alunos. É oportuno lembrar a frase: ‘quem ama cuida’.

Recursos informáticos

Quanto aos equipamentos de informática necessários às atividades acadêmicas, todos os polos estão equipados com microcomputadores suficientes para atender aos que lá se destinam. Em alguns polos, comprovadamente, existem microcomputadores em excesso nesses ambientes educativos. Por outro lado, faltam outros equipamentos necessários como: *scanner*, impressora, filmadora, entre outros.

Investimentos governamentais dessa magnitude contrariam um pensamento de Paulo Freire (1999) que certa vez previu que os recursos informáticos nas escolas brasileiras serviriam para aumentar ainda mais as diferenças na qualidade das aulas entre as classes sociais do que para aproximá-las. Para nossa sorte, ele estava equivocado. Em nosso caso, os locais onde são ofertados os cursos do PARFOR, nos municípios do Amazonas já disponibilizam de laboratórios de informática equipados com a maioria dos aparelhos necessários às atividades acadêmicas.

Ensinando e aprendendo com TIC

Vivemos na época em que os estudantes estão mais exigentes quanto à forma de ensinar e aprender, só as palavras dos professores e os livros textos não satisfazem aos educandos. Maria Cecília Martins (2006) ao explicar sobre a integração de materiais e mídias diversificadas na prática educacional comenta que: “No desencadeamento da prática educacional, destaca-se também a integração de materiais e mídias diversificadas para que os alunos possam interpretar e dar respostas ao que acontece no mundo que os cerca”. Essa é uma oportunidade para que o professor seja um profissional mais flexível, disposto a introduzir em suas aulas novas ferramentas de ensino e aprendizagem.

Em todas as turmas desse curso temos testemunhado certa ansiedade, por parte dos estudantes, em conhecer os programas informáticos que os discentes imaginam que irão facilitar sua aprendizagem. É notável como eles aprendem com rapidez. O que nos faz concluir que essa ansiedade é a principal motivação para alcançarem, em pouco tempo, a habilidade necessária.

Para captura e edição de áudio o software *Audacity* tem sido aceito com muito ânimo pelos alunos. Desde a primeira tentativa eles exibem empolgação e fascinação quando conseguem gravar e editar suas próprias vozes. Trata-se de um programa livre disponibilizado na internet, fácil de ser assimilado e que pouco ocupa espaço do disco rígido.

Para apresentação eletrônica de trabalhos o programa *PowerPoint*, por ser de interface muito amigável, é um dos que mais facilmente é ensinado e assimilado pela maioria.

Recursos Audiovisuais

Com a intenção de uma melhor elaboração de material de apoio didático optamos por desenvolver audiovisuais pelos próprios professores. Desse modo, é recomendável que os desenvolvimentos desses vídeos sejam planejados com a intenção de ensinar conteúdos e, simultaneamente, para que os alunos criem laços afetivos para com os instrumentos e os instrutores.

Quanto aos recursos audiovisuais, é notável o valor comunicativo dos vídeos que são desenvolvidos profissionalmente para facilitar o ensino das diversas áreas do conhecimento. Aqui, damos destaques aos que são destinados ao ensino da música, vendidos em lojas, ou mesmo os que são gravados por amadores.

Por isso, temos experimentado, com êxito, a utilização de recursos audiovisuais. Vídeos, bem preparados, desenvolvidos por empresas especializadas, ou os do tipo “caseiro” têm sido de muita utilidade para esses universitários. Na atualidade, é oportuno tirar proveito dos equipamentos eletrônicos audiovisuais que estão cada vez mais baratos e mais fáceis de serem manuseados.

Quanto aos audiovisuais, Hernández (2009) considera que o vídeo educativo é então, aquele que carrega a intenção e o tratamento orientado a um enfoque informativo ou formativo, cuja finalidade é complementar processos de ensino-aprendizagem.

Por esses motivos, temos ensinado técnicas de elaboração de audiovisuais, também buscamos motivar os futuros educadores a utilizar e, principalmente, produzirem seus próprios audiovisuais para servirem como apoios didáticos no ensino da música. Para isso, os alunos são orientados e desenvolvem todas as fases da produção de um vídeo educativo, que vai desde o roteiro até a fase final de renderização.

Essas imagens brutas são capturadas por câmeras apropriadas de vídeo ou por celular. Para a edição, por serem de fácil acesso e, não ocuparem demasiado espaço no disco

rígido, temos dado preferência em utilizar os programas *Sony Vegas* ou *Windows Movie Maker*. O trabalho final é comemorado com muito entusiasmo pelos iniciantes.

Como exemplo de vídeo do tipo caseiro, em uma viagem por Madri, capital da Espanha, gravamos como se deve tocar as ‘castanholas’ por demonstração de uma habilidosa espanhola vendedora desses instrumentos.

E temos mais exemplos: em encontros educacionais como congressos e seminários, durante os intervalos, não é raro alguns educadores trocarem entre si cópias de vídeos caseiros, amadores, que gravaram e imaginam que possam ser úteis aos seus colegas de profissão.

Considerações Finais

Quanto ao curso de licenciatura em Música, ainda que estejamos enfrentando as dificuldades previstas desde seu início, os resultados alcançados cada vez mais nos motivam a investir na oferta de cursos através do PARFOR, ou em outros programas dessa natureza, para esses grupos de aprendizes que vivem no ‘*paraíso verde*’ amazonense.

Existe muito empenho por parte dos alunos na busca da compreensão dos conteúdos expostos nos livros, pelos professores, ou nas infinitas páginas da internet.

Por fim, ainda que esses problemas sejam muito significativos, e que em diversos momentos nos deixam preocupados e desanimados, sabe-se que a missão das instituições de ensino é buscar meios e condições de melhorar a educação e a qualidade de vida desse povo. Por isso, considerando que ‘*aquilo que não nos mata nos fortalece*’, e que ‘*contra a força e boa vontade não há resistência*’, continuaremos nessa incessante procura de formação profissional. Até porque essa é nossa ARTE e nosso ofício.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

HERNÁNDEZ, Gladys Daza. El vídeo educativo. Disponível em:
http://cursos.cepcastilleja.org/uploaddata/1/tic/videos/video_educativo.pdf. Acesso em 26 Set. 2009.

MARTINSI, Maria Cecília. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. In: **Módulo Introdutório Integração de Mídias na Educação**. Brasília: SEED/MEC, 2006. CD-ROM.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Trilhas: a tecnologia digital no apoio à manutenção do patrimônio musical da Dança do “Cacetinho” em Manaus

Renato Antonio Brandão Medeiros Pinto
Universidade Federal do Amazonas - renatobrandao76@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar as ações extencionistas de produção de uma revista com partituras editadas para fins de resgate e manutenção da Dança do Cacetinho de Manaus. Observa-se o aspecto histórico e a relação do brinquedo e a cidade, sua função social e de abrigo de canções populares que ao longo dos anos adornam os festejos nascidos do povo. Comenta-se sobre o processo de intervenção da tecnologia digital para edição e recuperação de partituras e o impacto educativo nos alunos de música que participam do projeto. Neste estudo descreve-se o projeto Trilhas que corresponde a uma ação de extensão com o objetivo de produzir volumes de revistas musicais que homenageiam danças e manifestações folclóricas na cidade de Manaus, sua metodologia e o processo de construção do produto final. Como resultado, a revista e seus elementos, histórico, ilustrações e partituras, em um apanhado breve que demonstre um pouco do conjunto. Por fim, trata-se da relação existente entre a máquina e o homem, entre a música e o computador e os meios tradicionais e os novos benefícios trazidos com os recursos inovadores do ambiente virtual.

Palavras-chave: Tecnologia, edição, partituras.

Manaus e a Dança do Cacetinho

Manifestações culturais como danças e música sempre pertenceram ao universo cultural da cidade de Manaus. Ainda hoje, grupos se dedicam a manter esse patrimônio vivo, mantido pela determinação de poucos, empobrecido pela má qualidade de seu registro e concorrendo com novas propostas de diversão.

Esse relato ocorre dentro do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Amazonas(UFAM) como atividade de extensão com o objetivo de registrar a música por meio de partituras editadas e transcritas visando o amadurecimento acadêmico dos alunos participantes do projeto no que se refere ao uso de tecnologia digital para composição de material didático e patrimonial em música.

Em destaque temos a “Dança do Cacetinho”, folguedo antigo que faz alusão aos estereótipos de rituais indígenas. Conhecida amplamente na cidade, essa dança comemora uma disputa entre duas tribos, azul e vermelho, ao som de um saxofone e um surdo, na tentativa de conquistar a linda “Índia Branca”. Exclusivamente dançada só por homens, a Dança do Cacetinho recebe esse nome por conta dos cacetes ou bordunas, levados aos pares, junto aos lenços de cor respectiva a cada tribo se alinham e estalam em choques na

coreografia interessante e envolvente. O som dos cacetes se encontrando complementam a melodia como adorno rítmico e visual.

As melodias utilizadas para cada passo são executadas ao saxofone e recebem o acompanhamento do surdo em cadências de compasso binário ou binário composto somente. Os motivos melódicos são passados do instrumentista mais experiente para outro mais novo e aprendiz. O repasse se dá somente por meio da audição e contato com os ambientes de ensaio.

“Na história da música ocidental, Guido d'Arezzo (990-1050) foi o primeiro músico e teórico que se destacou pelas suas preocupações e virtudes pedagógicas” (MARTINS, 1992, p. 2). Aprender música não é somente ler e executar, outros processos também contribuem. Ainda Martins comenta que a educação musical brasileira nasce e tem os seus parâmetros importados, vindos às ideias de Dewey, aprender fazendo, de acordo com as práticas Norte Americanas.

O interesse de acompanhar e registrar atividades que envolvam música e dança se justificam pelos pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (2001) dispondo sobre a qualidade e importância da dança para o homem e o adorno da música nesse casamento entre as categorias de manifestações. Consta que: “Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem.” E “A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época.” (PCNs, 2001, p. 44-49)

Neste relato tratamos sobre a possibilidade de auxílio dos recursos tecnológicos digitais, no que se refere a edição de partituras e melhoria da qualidade de registro das músicas que pertencem a Dança do Cacetinho.

O Projeto Trilhas

O Projeto Trilhas nasce com o objetivo de promover o resgate, registro e manutenção das manifestações folclóricas na cidade de Manaus por meio da produção de uma revista com o mesmo nome, que contenha um breve histórico, partituras e áudio da dança em questão a ser atendida. Funcionando como uma atividade de extensão, o projeto completa sua 3ª edição, configurado por uma equipe de um coordenador, um auxiliar técnico para formatação gráfica da revista, dois alunos responsáveis pelo levantamento de dados, oito alunos com a missão de editar as partituras no computador e um revisor.

Para Villas Boas (2008), o sentido de se perceber a história como abrigo dos elementos culturais nem sempre nos ajudam a entender o presente, de outra forma, o presente

quando vive manifestações como a Dança do Cacetinho, neste caso, reforça o que se entende como intervenção de tais elementos culturais.

Os procedimentos para o desenvolvimento do projeto são simples. Primeiramente, é feita a escolha da dança a ser trabalhada no período de seis meses e diante disso, a equipe formada por alunos participantes vai a campo coletar as informações sobre os aspectos históricos, visuais com fotos e documentos de vídeo e registro de áudio das músicas utilizadas para as apresentações.

Os alunos que participam do projeto recebem de início uma formação em edição de partituras ao computador, etapa que consome uma carga horária de 24h com o *software Sibelius*. As orientações são distribuídas com o interesse de desenvolver no aluno a capacidade de restaurar partituras envelhecidas, e em outro momento, os mesmo alunos são estimulados a escutar canções e as transmitir para pauta partindo de sua própria percepção auditiva.

Cada aluno recebe duas músicas em formato de áudio, gravação experimental em fita K7 ou CD, por vezes em condições auditivas ruins, as leva e inicia o trabalho de transcrição. Neste caso, a Dança do Cacetinho exige somente a edição da parte do saxofone e surdo, duas vozes e sem possuir letras. O aluno é orientado pelo coordenador a identificar somente o essencial da melodia, ele deve descartar os vícios e erros contidos na execução do saxofonista e percussionista. Por fim, com as partituras prontas e assinadas pela transcrição, esse material é coletado e organizado pela ordem dos passos da coreografia. A revisão fica a cargo de um professor que atende os alunos editores durante toda a etapa de transcrição do áudio para as pautas.

A tarefa do coordenador é compor as partes literais da revista como o histórico, imagens, orientações de uso das partituras e formatação gráfica para a finalização e produção do material. Nesse ponto o trabalho é acompanhado por outro profissional técnico dos *softwares* de publicação e formatação da revista para a gráfica.

Para concluir, as músicas são gravadas em estúdio e compõem um CD que acompanha a revista. A gravação tem como base as partituras desenvolvidas pelos alunos editores, mesmos executores e produtores do conteúdo sonoro. A direção da produção sonora é de responsabilidade do coordenador do projeto, os alunos participam das etapas de gravação com finalidade de também capacitá-los para esse fim.

O período de desenvolvimento do projeto dura seis meses e a produção da revista juntamente com o CD depende da parte operacional da Pró-reitoria que o assiste. Para manutenção e funcionamento das atividades do Trilhas a instituição por meio da Pró-reitoria

de extensão viabiliza uma ajuda de custo de R\$ 1.500,00, destinados a compra de equipamentos para a composição de um laboratório de produção de áudio para o curso de licenciatura em música. Além do aspecto extencionista, os alunos participantes recebem o número de registro ISSN vinculado à Biblioteca Nacional e acumulam já em sua vida acadêmica de graduação, pontos pela publicação de seus trabalhos.

As partituras e o computador

Da mesma forma que nossos trabalhos textuais atualmente são redigidos em modernos editores virtuais, as partituras também podem receber esse mesmo tratamento. Além do aspecto da clareza e organização do espaço escrito, partituras virtuais possibilitam a audição, manipulação, correção, ampliação e distribuição com uma qualidade e facilidade jamais vistas. Alves (2002) comenta que a figura do copista dentro dos centros musicais e orquestras desapareceu diante da versatilidade dessa nova realidade. As vozes de uma grade do maestro “saltam” independentes como mágica com apenas uns “cliques” no computador.

Para o projeto fizemos uso do *software Sibelius* versão 4.0 (figura 1), além de um ótimo editor, respeita os sinais gráficos de dinâmica, expressão e outros, facilitando a correção das próprias partituras.

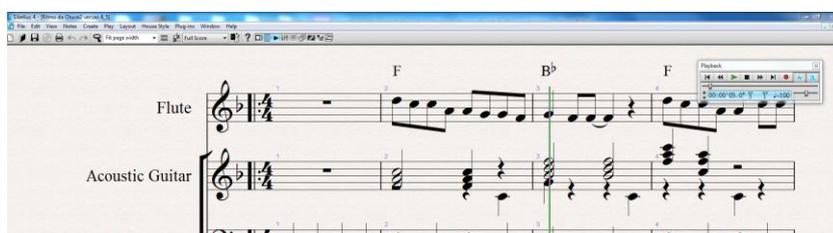


FIGURA 1: Área de edição do *Sibelius 4*.

O exercício de transcrição das músicas possibilitou aos alunos o contato com a ferramenta de edição e os benefícios provenientes dos atributos contidos no programa. Sinais gráficos e símbolos (figura 2) que comumente não são mais vistos em partituras modernas podem ser vivenciados através da experimentação no programa.

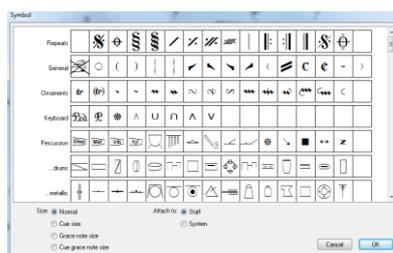


FIGURA 2: Caixa de diálogo para inserção de símbolos na pauta.

Nas oficinas de edição os alunos tiveram a possibilidade de experimentar o resgate de partituras antigas com a alternativa de compor acompanhamentos e arranjos simples para serem executados pelo computador. Além dos interesses do projeto, essa prática visou a estimulação para formar futuros editores e restauradores de conteúdos neumáticos em risco. Para Vasconcelos (2003) é enorme a quantidade de arquivos perdidos ao longo dos anos por descuidos e ações naturais.

A revista **Trilhas: Dança do Cacetinho**

A publicação da revista não tem como objetivo oferecer um conteúdo de pesquisa ou análise musical. Na verdade, ao percebermos que as condições de registro desses folguedos são precárias e longe dos modelos já estabelecidos, vimos uma oportunidade de atender com o potencial técnico do curso de Licenciatura em Música da UFAM.

Mesmo que o exercício de edição de partituras no computador seja algo simples e comum, percebemos que essa tarefa não é de domínio de todos os músicos. Há músicos instrumentistas, arranjadores, compositores e outros, ou seja, cada um dentro do ofício musical desempenha a função que mais lhe agrada. Segundo Alves (2002), o músico de hoje mesmo que não tenha tanta intimidade com novos modelos metodológicos que tenham como auxílio o computador, devem pelo menos, conhecer suas potencialidades antes de julgá-las.

A capa da revista (Figura 3) foi elaborada como propósito de ser modificada a cada volume, isso contribui ao projeto no sentido de se estender para outras danças da cidade.

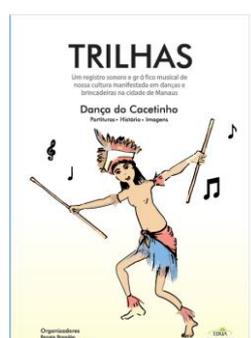


FIGURA 3: Capa da revista.

Todas as imagens do produto final, a revista, são de autoria de alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFAM. O processo de composição parte de fotos e imagens capturadas de cenas de vídeo (Figuras 4 e 5), onde cada aluno teve liberdade de estabelecer seu traço e uso de cores nas ilustrações.



FIGURA 4: Ilustração da revista.



FIGURA 5: Ilustração da revista.

O histórico da dança foi fornecido pela coordenação da mesma. De acordo com os PCNs (2001), “música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época.”. Como já citado, esse não foi um trabalho de pesquisa, as obras transcritas são creditadas ao folclore regional amazonense e seu autor não é mencionado por conta do desconhecimento.

Cada aluno de música participante do projeto teve além das demais funções, a tarefa de transcrever uma música partindo do áudio capturado nas apresentações do grupo. As partituras (Figura 6), uma a uma, foram formatadas dentro do *Sibelius 4*, exportadas em alta qualidade no formato “.pdf” e importadas para o *Corel Draw 11*. As partituras foram dispostas na revista de acordo com a ordem de apresentação de cada passo e sua respectiva música, intervaladas pelas ilustrações.



FIGURA 6: Partitura formatada para a revista.

Concluídas todas as etapas, o material é impresso e composta a boneca¹⁹ e entregue ao órgão responsável pela produção e distribuição. A revista possui 12 peças, correspondentes aos passos da dança, ilustrações coloridas e modelo em espiral.

Tecnologia Educacional aplicada à música

Como os participantes do projeto são alunos de Licenciatura em Música, o contato com a máquina deve favorecer suas práticas futuras, ou seja, esse aluno deve perceber que sua função dentro da educação musical pode ser facilitada quando essas ações de modernidade e meios tradicionais interagem, colaboram para um bom funcionamento da prática docente.

As ações do projeto atingiram diretamente a comunidade que mantém a Dança do Cacetinho, contudo, além de receberem a homenagem e terem suas músicas e parte de sua história publicada em formato clássico de veiculação, viram que a cultura e o conhecimento popular são percebidos dentro das academias; se sentiram acolhidos pelo interesse de jovens e futuros educadores e se convenceram da importância da dança dentro das etapas de formação social de crianças e adolescentes na cidade.

Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. (PCNs, 2001, p. 53).

¹⁹ Nome dado ao modelo impresso antes da publicação de mercado, respeita a formatação visualizada no computador e serve para dar uma noção concreta de como será o produto final.

Os benefícios adquiridos pelo curso de Licenciatura em Música e a Universidade que os abrigarão da divulgação de suas atividades de extensão, produção de conhecimento por meio da arte, distribuição de material didático em música, melhoria na qualidade de formação dos acadêmicos do curso até a percepção da necessidade de manter o projeto diante de tantas outras danças existentes e carentes dessa modalidade de registro de suas ações.

O trabalho desempenhado se demonstrou de forma muito gratificante, percebemos a necessidade que existe de entrarmos, enquanto academia, nesse universo carente de recursos atualizados para seus registros, porém, riquíssimo de conhecimento, conteúdo e motivação. Qualquer intervenção investigativa que venha a ser atribuída a esses grupos folclóricos, certamente terá vasto material em música e em outros aspectos para serem descobertos e vasculhados.

A tecnologia musical no campo educacional deve assumir-se como mais uma ferramenta disponível para a agilidade e clareza do ofício docente e da prática instrumental, da composição e divulgação. Hoje, todo trabalho nesse sentido tem vazão pelos meios informáticos e seu alcance é imprevisível. Não permitir que tanta identidade se perca é função e dever nosso, entidade acadêmica em música, e garantir que o patrimônio de um povo se perpetue são lucros e ações fundamental de comunidades evoluídas.

Referências

ALVES, Luciano. **Fazendo música no computador**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Campus, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília/DF. 2001

MARTINS, Raimundo. Educação musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de educação musical do Brasil no século XX. **Revista da ABEM**, nº 1. 1992

VASCONCELOS, Laércio. **Multimídias nos PCs modernos**. São Paulo/SP: Pearson Education do Brasil, 2003.

VILLAS BOAS, Glauca. Em busca do sentido nacional do folclore. **História, Ciências, Saude** - Manguinhos, 1999.

Presencial (tradicional) vs ensino semi-presencial (a distância), na perspectiva de contextualizar e confrontar o processo do ensino-aprendizagem musical

Ayrton Zettermann Filho
Universidade Federal da Bahia – zetbass@hoymail.com

Resumo: Este trabalho traz a discussão sobre as relações intrínsecas ao processo do ensino-aprendizagem nas modalidades de ensino presencial (tradicional) e semi-presencial (), esta última, com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Serão contextualizados e confrontados alguns aspectos relacionados às práticas educativas, da antiguidade, passando pelo surgimento da escola no Brasil, até os dias atuais. A partir destas análises, discutirei sobre as mudanças de atitudes de ambos os lados, tanto de quem transmite o conhecimento quanto de quem os recebe.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, ensino a distância, ensino presencial.

Introdução

É conhecido sobre a existência de diversas pesquisas relacionadas com as diferentes modalidades educacionais e, pouco se lê sobre a importância de confrontar estas práticas educacionais sob um prisma profissional intrínseco a este trabalho. Apresentarei argumentações e confrontos de ambas as práticas educacionais. Pretendo, por tanto, compreender e confrontar a educação semi-presencial atual, possibilitando uma visão de onde o “estar presente” servirá para contemplar o futuro.

Neste trabalho, um recorte filosófico se fará necessário para contribuir na descoberta de aspectos antropológicos, de ideologias próprias aos sistemas educacionais, às reformas, às novidades, às compreensões e às doutrinas pedagógicas na antiguidade. E, principalmente à cultura de um povo em aprender com estas duas modalidades pedagógicas de maneira presencial e semi-presencial.

As doutrinas pedagógicas na antiguidade

Dentre as doutrinas pedagógicas, anterior à do surgimento da escola no Brasil, temos para o ano de 551-479 a.C o Taoísmo, onde “Tao” significa a razão universal que, é uma espécie de Panteísmo onde seus princípios se baseavam em uma vida pacífica, tranquila, e quieta. Confúcio criara um sistema moral que glorificava a tradição de cultuar os mortos.

Nesta doutrina, onde o pai está sobre o filho, torna-se o pai um imperador dentro de casa. Cria-se a partir disto um sistema de exames, baseado no ensino dogmático e memorizado, onde se fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade.

Na cultura doutrinária Chinesa tinha-se a reprodução de sistemas hierárquicos com obediência, e subserviência ao poder dos mandarins. Para a doutrina Hinduísta, a contemplação e a reprodução das castas onde se exaltavam os espíritos e repudiavam-se o corpo. As mulheres não tinham acesso à educação. Já, na doutrina Egípcia o mais importante era ter a consciência da arte de ensinar, onde se ensinava a leitura, a escrita, a música e a medicina. A cultura Hebraica, desde a infância era rígida, minuciosa e tinha-se o temor a Deus e a obediência aos pais. O método praticado aqui era o da repetição e revisão que, nos dias atuais ainda são seguidos.

Para muitos povos a maneira de se transmitir o conhecimento, de forma presencial, dava-se de maneira parecida, marcada pela tradição de cultuar aos mais velhos. A presença marcante e tradicional de quem transmitia os saberes, estava focada em outras predisposições religiosas como o; Magicismo Babilônico, Teocratismo Hebreu, Panteísmo do extremo oriente, Misticismo Hindu.

As doutrinas pedagógicas acima relatadas, de forma sucinta, foram se organizando em função da emergência da sociedade de classes. O nascimento do estado, da família e da propriedade privada com a divisão social do trabalho, vem ser a resposta para o surgimento da escola como instituição formalizada.

Segundo (GADOTTI, 2005, p. 23), com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem as especialidades, funcionários, sacerdotes, médicos, magos, etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam.

O surgimento da Escola no Brasil

Perpassando por estas doutrinas, chegamos ao Brasil, por volta do século XVI, onde Manuel da Nóbrega organiza a primeira escola. Ele estava junto com o primeiro grupo de missionários vindos com Mem de Sá, da recém-fundada companhia de Jesus.

Em 1550, a Bahia e o Rio de Janeiro tornam-se polos de irradiação da atividade de catequese. No ano de 1575, fora inaugurado, em Olinda, o quarto grande colégio, onde eram ministradas aulas de ler, escrever e algarismos para os filhos de colonos. Nesta época eles cantavam hinos entre aulas de flauta e canto. O principal meio de se transmitir o

conhecimento era pelo auxílio da gramática que continha perguntas e respostas. Era, pois, o principal livro de aprendizagem além da escrita continuar sendo ensinada. Na cultura indígena o que impunha eram cantos e danças, como atividades físicas. Houve também a primeira intenção de se construir um instrumento musical, na qual se baseava em taquaras que, ao baterem no chão, produziam sons para cantarem juntos. Um protótipo de instrumento musical, como a atual maraca, consistia em cascas de coco furados por onde rolam pedrinhas em seu interior. No que diz respeito ao atual processo de aprendizagem musical, os Jesuítas nesta época, acreditavam que através da sensibilização musical tornariam o interesse aos estudos mais atrativos, cantando e tocando com os filhos dos caciques, para irem à escola jesuítica com maior pré-disposição.

A grande influência exercida aqui foi a pedagogia dos jesuítas que chegaram em 1549, sendo expulsos no ano de 1759, regressando em 1847. Até os dias atuais, a educação presencial tradicional jesuítica os retém onde se descurou completamente de um detalhe importantíssimo, a educação popular, por impedir a originalidade de pensamentos e ordenar a ocupação cultural colonialista europeia mundial. Neste tipo doutrinário pedagógico tudo era renunciado para evitar qualquer atitude independente. Sua regra era a obediência ao papa até a morte. O oposto para esta imposição jesuítica foi o surgimento de outras estruturas religiosas católicas que vislumbravam os olhares especificamente para a educação cultural popular, como exemplo a congregação dos oratorianos criada por Filipe Néri (1515-95), onde era ofertado o ensino gratuito em forma de internato.

A partir deste momento temos presente a primeira dicotomia entre esses dois modelos educacionais de aspecto antropológico. O primeiro modelo sendo privado-religioso (tradicional) e o segundo, público-real (não tradicional). Ambos os modelos foram exportados para as colônias. O modelo dominical foi para a América britânica. O modelo católico para a América espanhola e portuguesa.

A doutrina “sobrenatural” (o iluminismo educacional)

Acredito, em tempo, ser necessário relatar, sucintamente, o que representou o iluminismo educacional. Ele representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até os dias atuais persevera preponderantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individual. Uma das formas como a população recebe essa carga educativa atualmente foi a importância que a expressão burguesa nos herdou. Temos para esse período um importante destaque, o grande teórico alemão Emanuel Kant (1724-1804) que, sustentava sobre o

conhecimento ser inato. Para Locke, toda a sabedoria era adquirida pela “experiência”, grifo meu. Por outro lado Kant firmou duas vertentes; uma, que o conhecimento do mundo exterior provém de experiência sensível das coisas. Outra que, o homem é o que a educação faz dele através disciplina, da didática, de sua formação cultural e moral.

De 1776 a 1841, outro grande teórico se destaca como professor universitário, Johan Friedrich Herbart, um dos pioneiros da psicologia científica. Para o processo natural de aprendizagem cultural e de ensino devia seguir quatro fases:

1º clareza na apresentação de conteúdos (fase de demonstração);

2º associação de novos conteúdos com assimilação de outros anteriormente (fase de comparação);

3º codificação e sistematização de conteúdos (fase de generalização);

4º aplicação concreta dos conteúdos adquiridos (fase de aplicação).

Finalizo esta etapa com o filósofo, psicólogo, pedagogo liberal que, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea, John Dewey (1859-1952). Defensor da escola ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade individual. Exerceu crítica contundente à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas. Para ele um empecilho para a educação. Por intermédio dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia libertar as potencialidades do indivíduo rumo a ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser gradualmente aprimorada. Nunca questionou as raízes das desproporções sociais e de restrição do conhecimento.

A nova Escola e a ruptura do ensino presencial

Uma das principais defensoras da nova escola foi Maria Montessori (1870-1952), formada em medicina onde começou o interesse, na universidade, pelo estudo das crianças com deficiência e, depois às crianças normais. A principal missão do método Montessoriano é dar liberdade para as crianças escolherem os materiais a serem utilizados, baseado na educação da vontade e da atenção, além de favorecer a cooperação. O professor preestabelecia os objetos sujeitos à ação delas, pelos quais, as mesmas, tinham total liberdade para agirem sobre eles em sala de aula.

Este método está em antagonismo aos métodos tradicionais que não respeitavam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. Ele tem a função de despertar e desenvolver na criança, por exemplo, um impulso interior que se manifestará em um trabalho natural e intelectual. Montessori defendia a ruptura da ação “presencial” do

educador onde o mesmo não atuaria diretamente sobre o educando, porém oferecia-lhes meios para a sua auto-formação.

O ensino semi-presencial (a distância), apoiado pelas novas tecnologias da informação (TICs)

Acredito que educar através das novas modalidades de ensino atuais seja uma tarefa um tanto desafiadora e difícil. Com a globalização o surgimento das TICs, está provocando mudanças de atitudes de ambos os lados, tanto de quem transmitirá o conhecimento quanto de quem os receberá.

É possível afirmar que, vivemos de certa forma, “algemados” com a informatização. Não se pode negar que a informática tomou conta da realidade, do dia-dia de todos os cidadãos, inclusive das Escolas. Por exemplo, foi-se o tempo em que tínhamos nossas certidões de nascimento trancafiadas em grandes balcões metálicos dos tabelionatos, quase todas as certidões estão sendo digitalizadas e organizadas tecnologicamente.

Sob o ponto de vista pedagógico, não se discute mais se esse fato é bom ou ruim para a atuação profissional na educação, mas quais as novas trilhas que se abrirão com a informática inserida no processo de ensino-aprendizagem e, quais as transformações que ocorrerão quando o ensino-aprendizagem for realizado a distância, na ausência total de um professor. Nos dias atuais, é notório e evolutivo o processo da autodidaxia nas crianças, jovens e adultos.

Por este novo prisma tecnológico, educadores perceberam a possibilidade de várias pessoas acessarem salas de aula virtuais, bate-papos de grupos de trabalho, campus eletrônico e bibliotecas *on-line* compartilhados por todos. Desse modo, constataram que a utilização das TICs na educação acelerará a demanda por profissionais das diversas áreas no mercado de trabalho e apontará para a urgente necessidade de se atualizarem.

Conforme (TOURINHO, 2006, p. 9) nos fala sobre os novos espaços de atuação profissionais não formais como centros sociais, igrejas, clubes e outras agremiações. Acrescenta ainda a estes espaços possibilidade de atuação de músicos na educação a distância (EAD), com o lançamento do edital Prolicenmus pelo MEC, que inclui habilitação em música, uma maneira diferente de pensar o ensino de música para pessoas que já atuam na rede pública e, como consequência da EAD, a necessidade da inclusão digital e do manejo básico dos instrumentos tecnológicos como ferramentas de acesso ao conhecimento.

Segundo (KRUEGER, 2007, p. 98), o uso das TICs nas escolas também ressalta a importância das interações entre professor e seus alunos e entre os próprios alunos. Mais do que nunca, fica claro que o professor não será substituído pelas tecnologias, e que ele é fundamental para, junto com o aluno, construir conhecimento. É essa proposta de estar junto que atribui o caráter interativo da profissão também no âmbito das tecnologias educacionais.

Deste ponto em diante podemos concluir através da pesquisa de Johnson e Johnson (1996), que demonstrou que as tarefas computacionais que exigiram interações entre os estudantes eram “mais espontâneas e mais amplas” do que as interações individuais tradicionais. Também são cada vez mais comuns os aplicativos para EAD via internet que incluem novamente (bate-papos, confecções conjunta de textos entre outros). É possível, portanto, considerar que estes três campos – a docência, a música e a EAD – estimulem as relações interativas e de colaboração entre os docentes e seus alunos e entre os próprios alunos.

Para Gadotti (2005), nessa nova concepção da educação, a função do mestre é inteiramente outra. O mestre já não deve ser um onisciente encarregado de formar a inteligência e encher o espírito de conhecimentos. Deve ser um estimulador de interesses, despertando necessidades intelectuais e morais. Deve ser para seus alunos muito mais um colaborador do que um professor ex-cathedra. Essa nova concepção da escola e do educador implica uma transformação completa na formação dos professores, do ensino de todos os graus. Essa preparação deve ser, antes de tudo, psicológica.

As metodologias

Até o presente, o que é utilizado pelas escolas é o enfoque verbalista onde professor e o livro foram as únicas interações de estímulo para levar aos indivíduos os saberes, fazendo parecer a escola uma fábrica. Com a utilização das TICs, como recurso tecnológico e metodológico, é estimulado no receptor do conhecimento o prazer novo e motivador da aprendizagem. O indivíduo está sempre sedento de estímulos, sensações e percepções. Uma das principais transformações que percebe.

Vejo o principal ganho adquirido sobre as novas linguagens que nos evidenciam que se comunicar não consiste somente em transmitir ideias, fatos, mas sim em oferecer novas formas de ver as coisas, influenciando e modificando, desta maneira, os significados ou conteúdos. Fica registrado um questionamento a ser debatido *a posteriori*; poderíamos

afirmar que para se ter uma educação eficaz, tanto docentes como discentes teriam de se colocar em pleno estado de comunicação?

Novas modalidades para ensino

Já no ano de 1969, McLuhan previu que a evolução das tecnologias modernas traria várias consequências à educação. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual vive impregnada por uma nova linguagem: a linguagem do rádio e da televisão. Sem esses meios, o indivíduo do nosso tempo vive isolado, num analfabetismo funcional e social. É por isso que nas favelas pode se faltar leite, mas não faltará um rádio e uma televisão.

De acordo com (PERRY e RUMBLE, 1987, p. 12), afirmam que a característica básica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que o professor e o aluno se encontram juntos na mesma sala requisitando, assim, recursos que possibilitem a comunicação entre ambos como, a correspondência postal, a correspondência eletrônica, o telefone ou telex, o rádio, a televisão apoiada em meios abertos de dupla comunicação, etc. Afirmam, também, que há muitas denominações utilizadas correntemente para descrever a educação a distância, como: estudo aberto, educação não tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental.

As organizações socioeducativas

O ato democrático para com a educação, quantitativa e qualitativamente, não pode ser um ato de puro conselho como era solicitado pelos teóricos dos anos 70. A educação, instrumento de paz, é o resultado da luta, do movimento popular. Temos diversas organizações de educadores em diferentes países e estão se desenvolvendo no sentido de fortalecer suas entidades, contribuindo para uma nova concepção educativa, como por exemplo, a CMOPE (Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino) e, a FLATEC (Federação Latino-Americana de Trabalhadores na Educação e na Cultura).

Na UNESCO no ano de 1971, ano internacional da Educação, foi criada uma comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação para estudar os problemas educacionais da maior parte dos países e apresentar estratégias de superação. A comissão defendeu o princípio da Educação Permanente como fundamento da educação do futuro.

O ensino a distância

A informatização da educação, o EAD, o envolvimento dos meios de comunicação, a ampliação dos meios não formais e não-convencionais de educação parecem despertar enorme esperança de desenvolvimento da educação nos países latino-americanos. O enfrentamento conjunto e solidário de todos os nossos problemas tem sido apontado como o fator mais importante nessa luta pela educação e pela cultura.

Almeida (2003, p. 8) considera que “a EAD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se limitando a disseminar informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*”. Para (CERQUEIRA, 2005, p. 39), esta situação é comum e até desejável na EAD. Talvez seja este o novo paradigma do profissional, no caso, do professor, envolvido em projetos em EAD: um professor *a posteriori* e não *a priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “colocadas” no processo de ensino-aprendizagem, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas”, nunca “passadas a limpo” *a priori*. Ele deverá sempre estar aberto para o novo.

Já para a pesquisadora Krueger (2007), também defende a flexibilidade e a adaptabilidade do professor quando cita (KENSKI, 2003, p. 30), que nos diz sobre as velozes transformações tecnológicas da atualidade impondo novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada. Independente do grau de escolarização alcançado (CERQUEIRA, 2005, p. 40).

Conforme (PETERS, 2009 apud LINHARES, 2004, p. 215-216), o novo paradigma educacional pós-moderno pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem tenha um formato mais aberto, centrado no aluno, baseado nos resultados, interativo, participativo e, flexível quanto ao currículo, diferente da abordagem pedagógica tradicional. Para ele, a partir dessa transformação, o professor deixa de ser o “sábio no palco” para se transformar no “guia ao lado”. Defende a autonomia do estudante e que o papel do professor seja apenas de balizar e de mediar a aprendizagem.

Na modalidade de ensino a distância, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, a educação é efetivada através do intenso uso das TICs podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009). A separação física entre

professor-aluno e a possibilidade de se encontrarem ocasionalmente são destacados no conceito de (KEEGAN, 1991, p. 38), na qual define a EAD como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidades de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

Conclusão

Tanto para o ensino tradicional (presencial) quanto para o novo ensino (semi-presencial) deveremos ter sempre a presença mediadora importantíssima do professor. No ensino a distância temos o dever de cultivar práticas educativas tradicionais, como por exemplo, a disciplina, a organização dos saberes, mas não o rigor pedagógico. Devemos estar atentos para com o processo de ensino-aprendizagem: A busca dos caminhos de conteúdos programáticos escolares, como temas em que relações contínuas de seus elementos principais possam ser efetivadas, em ações crescentes e de evolutiva complexidade, na construção dos cursos de graduação; A formação profissional contínua dos envolvidos – professor e aluno – como princípio norteador, de modo a compor ações de responsabilidade pessoal e institucional, na construção continuada do profissional necessário aos desafios da realidade atual; Um coletivo que interage de forma responsável e atuante na busca dessa formação profissional.

Todavia, para chegarmos a uma pesquisa contextual com um levantamento de dados bem estruturados e aplicação dentro de uma proposta pluricultural será necessário considerar as diferentes modalidades de se transmitir conhecimentos. Lançar um olhar para a grande parte das culturas não oficiais que utilizam até hoje a transmissão oral, passando através delas terminologias próprias e com resultados bem específicos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul/dez. 2003.

ANASTASIOU, L.G. C. **A Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX: Curitiba, 1998.

BELLONI, Maria Luzia. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BONILLA, Maria, H. S. 1998. Disponível em:
<http://www.faced.ufba.br/~bonilla/publicacoes.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em:
http://www.planal-to.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 25 nov. 2011.

CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. **Mediação pedagógica e chats educacionais**: A tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DWYER, D. Apple classrooms of tomorrow: What we've learned. **Educational Leadership**, 51(7), 4-10. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 508 281), 1994.

EBERT, C. R. C. O Ensino Semi-Presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. **Educar**, Curitiba. Ed UFPR, n. 21, p. 83-98. 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, Ática, 2005.

GALL, Meredith; GALL, Joyce; BORG, Walter. **Educational research**: An introduction. 7 ed. New York: Allyn and Bacon, 2003.

HOLMBERG, Borje. **Educaión a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1985.

JOHNSON, David W.: JOHNSON. Roger T. Cooperation and use of technology. In: JONASSEN. David H. (ed). **Handbook of research for educational communications and technology**. New York: Macmiliam, 1996, p. 1017-1044.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KRÜGER, Suzana Ester. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas

práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 97-107, set, 2007.

LUHNING, Angela Elizabeth. A educação musical e a música da cultura popular. XI SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 1996/ XIV SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS DE MÚSICA, 14, 1996.

MCLUHAN, H. M Mutotions 1990. Paris, Name, 1969, p. 35-58. Tradução de Moacir Gadotti e Mauro Angelo Lenzi. In **Educação Municipal**, São Paulo, Cortez, nº 5, novembro de 1989.

MONTESSORI, Maria. **Em família**. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d. p. 43-48.

MORAN, José Manuel; MASETO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediações pedagógicas**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José Manuel: O que é Educação a Distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 05 out. 2011.

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

PERRY, W.; RUMBLE, G. **A short guide to distance education**. Cambridge: International Extension College, 1987.

PETERS, Otto. A Educação a Distância em transição: Tendências e desafios. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2009. In: LINHARES. B. C., 2004, p. 215-216. **Revista Extra-Classe**, n.1, v. 2, ago 2008.

PORTAL DO CONSÓRCIO CEDERJ/FUNDAÇÃO CECIERJ. Institucional (histórico da Fundação CECIERJ) e graduação (metodologia e cursos). Disponível em: http://www.cederj.edu.br/fundacao-cecierj/exibe_artigo.php. Acesso em: 24 out 2011.

RUMBLE, G e OLIVEIRA, J.: **Vocational Education At a Distance**. International Perspectives. London: Kogan Page, 1992.

TOURINHO, Cristina. **Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais**. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set, 2006.

MEC, Portal do MEC – Projeto Pró-Licenciatura (Prolicenmus). 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=:ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio&catid=215. Acesso em: 01 jun. 2012.

Ensino e aprendizagem da Banda de Música

Josiane de Jesus Lopes
josi_clarinet@hotmail.com

José Ruy Henderson Filho
Universidade do Estado do Pará - ruy.edu@gmail.com

Resumo: O presente estudo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou o processo de ensino e aprendizagem musical em duas bandas de música originárias de Barcarena, no Estado do Pará. Trata-se da Orquestra Ministério de Louvor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus (IEAD) e da Corporação Musical Barkamiri formada de maneira independente pelos próprios músicos de Barcarena, Igarapé-Miri e atualmente também da Capital, Belém. A pesquisa constitui-se de natureza qualitativa, tendo o estudo de caso como método e a entrevista semiestruturada com regentes e ex-regentes das bandas como técnica de coleta de dados. Os resultados mostram ampla diversidade no ensino e aprendizagem oriunda da iniciação musical da escola de música da igreja e dentro da banda além da continuidade desse processo em escolas de música em Belém.

Palavras-chave: banda de música; ensino e aprendizagem; práticas musicais.

Introdução

O historiador e antropólogo Vicente Salles já observava o papel da banda de música no processo de ensino e aprendizagem musical no Estado do Pará, mesmo nas classes sociais mais carentes onde essa manifestação musical desenvolve um espírito forte que é alimentado pela música, formando as bandas em associações democráticas que ultrapassam barreiras para fazer música.

A banda de música tem sido tradicionalmente a única escola para um contingente considerável de músicos no Brasil [...] A banda de música é, pois o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo nas comunidades mais simples, uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais (SALLES, 1985, p.11).

A abordagem histórica feita por Salles das bandas civis e militares da capital e interiores do estado do Pará demonstra importantes mestres, instrumentistas. Porém, Cantão (2009, p. 23) faz uma observação necessária à obra *Sociedades de Euterpe*, ela não relata a atividade dos músicos evangélicos²⁰.

²⁰ A Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Belém do Pará foi fundada em 1911 pelos missionários suecos Daniel Berg e Gunnar Vingren. Considerada igreja-mãe em todo o Brasil. Em 18 de março de 1936 já contava com uma pequena orquestra formada por 2 flautas, 1 clarineta, 1 piston, 2 violinos e 1 bandolins. A igreja contrata um professor de música para lecionar a gramática musical. A ideia deu bons resultados. Nos anos 40, a orquestra dá lugar à banda de música. A utilização de uma banda no culto transforma-se num fato inédito jamais

A Igreja Evangélica Assembleia de Deus tornou-se a primeira igreja evangélica que adotou o uso de banda dentro do serviço litúrgico. Desde o final da década de 1930, as igrejas evangélicas contribuíram para incentivar a prática instrumental, especialmente de instrumentos de sopro. Esse modelo propagou-se pelo interior do Estado à medida que as igrejas iam sendo implantadas nas cidades do interior (CANTÃO, 2009, p. 23).

O prazer de tocar na banda faz com que os músicos passem muito tempo juntos, ensaiando, fazendo audições de outros grupos, procurando vídeos, copiando e adaptando partituras. Nesse sentido a banda de música vem sendo considerada mais um espaço social de ensino e aprendizagem musical.

Considera-se esse espaço como lugares de sociabilidade pedagógico-musical. São não só espaços físicos, mas espaços sociais de ensino e aprendizagem musicais, de trocas intelectuais e de circulação de informações nos quais exprimiam-se interesses, ideias, gostos, usos, paixões, símbolos (BAECHLER apud GONÇALVES, 2007, p. 304).

Gonçalves (2007) se refere a uma sociabilidade pedagógico-musical, com o foco direcionado para as interações estabelecidas pelos componentes que frequentavam alguns dos espaços onde se aprendia/ensinava música em Uberlândia, dentre esses espaços de sociabilidade estudados pela pesquisadora estão às bandas de música.

Em meio a esse espaço social de ensino e aprendizagem que a banda de música se torna, é que surgiu o estímulo de observar um interessante processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho, que é parte de uma pesquisa de conclusão de curso, objetivou analisar o processo de ensino e aprendizagem da Orquestra Ministério do Louvor e da Corporação Musical Barkamiri.

No meio da banda

A banda de Música é um importante espaço para o ensino e aprendizagem musical, suas práticas são norteadas de benefícios para o desenvolvimento do ser humano, Brécia (2003, p.45) cita que:

Além de relacionar-se intimamente com a estrutura das capacidades cognitivas nos seres humanos, a música tem a ver, no que respeita à sua

visto no Pará. Tal acontecimento influenciou muitos jovens evangélicos na capital, no interior e nos outros estados que passaram a adotar práticas musicais semelhantes, centradas no ensino da música e na formação de bandas. A partir dos anos 60 muitas igrejas evangélicas do interior investiram em pequenas escolas e na criação de bandas.

aprendizagem e execução, com outro domínio relevante da psicologia, o das capacidades psicomotoras.

Além desses benefícios, Lima (2007) relata que a banda de música exibe a pluralidade de mediações sociais que contribuem para a dinâmica de um fenômeno musical vivido como prática coletiva e trabalho em equipe.

No Estado do Pará, a banda de música é responsável, na maioria dos casos, em levar a educação musical aos jovens, onde desenvolve além de capacidades cognitivas, saberes que influenciam na formação musical e social dos participantes.

Salles na época do Grão Pará já registrava um número expressivo de bandas de música tanto na capital como nos interiores do Estado assumindo a função de escolas de música.

[...] não poderíamos ter boas orquestras se não tivéssemos boas bandas de músicas [...] No Brasil tem sido, além disso, celeiro dos músicos de orquestra, no que tange as madeiras, metais e percussão. O ensino da música no Pará não foge a regra geral (SALLES, 1985, p. 10).

Atualmente a presença de bandas civis, militares e evangélicas na realidade paraense é muito grande, responsáveis pela educação musical de seus integrantes, em sua maioria, adolescentes e jovens que dificilmente teriam acesso ao ensino de música em consequência das difíceis condições socioeconômicas em que vivem.

Na cidade de Barcarena as práticas musicais de banda musical ainda são bem recentes, mas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, este pode configurar, sobretudo, em grandes experiências vivenciadas ao longo das trajetórias musicais de seus participantes.

Assim, torna-se necessário entender com clareza como ocorre o ensino e aprendizagem de música da Orquestra Ministério de Louvor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus (IEAD) e da Corporação Musical Barkamiri formada de maneira independente pelos próprios músicos de Barcarena, Igarapé-Miri e atualmente também de Belém.

Metodologia

O presente estudo descreve e procura analisar como acontece o processo de ensino e aprendizagem dentro da banda de música, adotando os procedimentos da pesquisa qualitativa.

Diante das questões de pesquisa e considerando a abordagem qualitativa, o método adotado foi o estudo de caso. Yin (2005), afirma que o estudo de caso é uma estratégia

escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. Usa técnicas de observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas com as pessoas neles envolvidas e mais uma ampla variedade de evidências, como, documentos, artefatos etc.

A Pesquisa

Para realização desta pesquisa, foi escolhida a Banda de Música da Igreja Evangélica Assembleia de Deus (IEAD) denominada como Orquestra Ministério do Louvor da cidade de Barcarena, no Estado do Pará, que desenvolve o trabalho de banda de música na cidade durante vinte e oito anos.

Durante a definição do objeto a ser pesquisado, entretanto, foi incluída a banda marcial denominada de Associação Musical Barkamiri, uma banda independente, de formação recente, com aproximadamente cinco anos, por amigos músicos das IEADs em Barcarena e Igarapé Miri e atualmente de Belém.

Para definir os critérios que apontariam o objeto de pesquisa, foi necessário verificar as características de cada uma das bandas. Foi verificado no período inicial deste trabalho, que a banda Municipal se encontrava com as atividades interrompidas, motivo que impossibilitou de realizar o estudo com aquele grupo.

A existência de uma escola de iniciação musical que funciona juntamente com a banda da IEAD nos possibilitou entender como ocorre a iniciação musical dos jovens que almejam dela participar, na Corporação Barkamiri a iniciação musical acontece na escola de música da IEAD e continua nas escolas de música de Belém.

Um ponto em comum nas duas bandas são os músicos que iniciam na banda da igreja e ingressam na banda marcial e o livre trânsito entre as bandas, porém com práticas e objetivos musicais diferenciados.

A Orquestra Ministério do Louvor, como já foi dito, é vinculada a IEAD cujo objetivo é de acompanhar as atividades da referida igreja, bem como outras manifestações públicas da prefeitura, já que a municipal está desativada. É a igreja responsável por oferecer condições para o funcionamento das atividades da Banda.

A Associação Musical Barkamiri, não tem vínculo com nenhuma instituição formal, recentemente foi legalizada como Associação, mas seus idealizadores são os próprios membros que são responsáveis pelo funcionamento da Banda. Tem como objetivo os

Campeonatos de Bandas, motivados pelas influências das bandas marciais do sudeste do País e das bandas norte-americanas.

Por intermédio das entrevistas com os regentes, buscamos perceber a relação da banda com o desenvolvimento de habilidades musicais, assim como detectar se os jovens encontraram nesta atividade de banda de música, não só uma profissionalização, mas uma nova perspectiva de vida.

Para empreender os procedimentos metodológicos, foi necessário conviver por um determinado período com os sujeitos envolvidos, durante o período de coleta de dados, observar e estar presente nas atividades da Banda, nos ensaios, apresentações e aulas da escola, e em outros momentos relevantes, por vezes informais, no intuito de compreender o cotidiano e relacioná-lo a este estudo.

Ensino e aprendizagem da Orquestra Ministério do Louvor e Corporação Musical Barkamiri

As bandas pesquisadas configuram-se como espaços democráticos de acesso à educação musical. Um entrevistado revela a empolgação dos jovens diante da novidade e oportunidade de ensinar e aprender música:

[...] quando a música chegou a Barcarena era novidade, todo mundo correu e eu só fiquei olhando de lado, quando o momento que vi os colegas todos estudando música eu acabei me interessando e tive uma força muito grande dos próprios colegas, na época eram alunos e me repassavam na brincadeira algo que eles aprendiam na igreja e através desses primeiros ensinamentos com os colegas dentro da igreja eu acabei me interessando e entrando realmente de fato e direito me matriculando na época na escola de música que tinha na Assembleia de Deus. (CESAR²¹)

A escola de música era a responsável pela iniciação musical, tendo como objetivo a formação de músicos para a banda da igreja. Depois de ter a primeira formação da Banda, os próprios músicos ministravam as aulas de música incentivando outras pessoas a ingressarem na banda.

[...] pela década de 90 talvez a gente tenha começado essa aula de música, com o nosso instrutor que na época era o Tomás, aprendemos com ele algumas coisas, e eu fui aproveitado pelo Tomás para continuar a aula de música que ele tinha iniciado e foi o meu começo como instrutor da escola de música da Assembleia de Deus. Foi esse o começo com o Tomás, depois o Tomás saiu e eu fiquei sozinho assumindo esse cargo de instrutor (CESAR).

²¹ Ex-regente que foi aluno da primeira formação musical da banda da igreja, tornou-se professor, regente. Formado em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música, desenvolve seu trabalho dentro das escolas da rede pública na cidade de Barcarena.

A segunda parte do aprendizado que começa no instrumento acontece de maneira muito livre, exploratória e às vezes difícil para o aluno.

A gente aprendia teoria musical que era feita no período básico de seis meses, após isso a gente começava a fazer a parte prática, só que a parte prática era muito complicada, porque a gente não tinha acesso a estudos fora do município, então a gente aprendia só a escala do instrumento e a partir daí, desse ponto, era cada um por si (APOLLARO²²).

Por isso, o professor ingressava logo o aluno na banda para não desmotivar, sabendo o quanto significava para o aluno tocar na banda de música da igreja. O valor que representa em conseguir tocar e participar da banda acaba por tornar essa dificuldade prazerosa, pois as descobertas e superações elevam a autoestima do aluno ao reconhecer que está se tornando um músico.

[...] antigamente se via figuras e notas musicais em sua frente e você não conseguia entender o que significava aquilo. Então uma descoberta diferente, e por outro lado também tocar na banda de música da igreja, principalmente hinos da harpa, foi uma realização que eu tinha desde pequenininho, escutava a banda da Assembleia de Deus do Templo Central em Belém tocar hinos e achava aquilo muito bonito, muito maravilhoso, realmente me completei naquele momento (CESAR).

Tudo foi uma nova experiência para uma criança de 10 anos, isso teve um significado muito importante porque ajudou na minha formação como pessoa, ajudou no entrosamento em grupo, muito importante (...). Conviver com pessoas mais velhas, com pessoas da minha idade eram poucas mais tinha. Muito importante nessa formação como pessoa (APOLLARO).

Batista (2010, p.48) argumenta que “Sendo a banda instituição onde a participação é espontânea, destituída de qualquer interesse financeiro e caracterizada principalmente pela vontade em servir”. Sendo o companheirismo um dos principais pontos em que se deve apoiar a banda, como cita Batista; “Sem ele (o companheirismo), pode-se dizer que não existe a banda”.

Esse companheirismo incentiva o processo de ensino e aprendizado, uma vez que o aluno já tenha passado pela iniciação musical, que continua dentro da banda agora na parte prática.

Com o tempo esses alunos vão desenvolvendo suas habilidades, como cita os entrevistados.

²² Atual regente da Orquestra Ministério do Louvor e da Banda Marcial Barkamiri, teve sua iniciação musical na igreja, com participação em vários grupos musicais, desenvolve seu trabalho no meio das bandas de campeonatos no Estado do Pará.

É, realmente esse ponto aí é interessante, porque mesmo no estudo coletivo eu imagino que cada um tem sua particularidade, ou seja, cada um desenvolve mais, outros desenvolvem mesmos. Uns vão para o lado melhor, outros para outro lado. Na questão de leitura, na questão de técnica, na questão de prática e houve mesmo uma divisão nesta questão de conhecimento. De todos os alunos de música da época que comecei, tocaram muito bem, se tornaram maestro, outros se tornaram compositores, outros não superaram tanto a questão instrumental, mas em outra situação na questão vocal. Então cada um teve o seu lado desenvolvido (CESAR).

Comecei a escrever junto com o Daniel, escrevíamos alguns arranjos juntos, mas chegou um determinado momento que parei e ele continuou, tanto que até hoje ele desenvolveu essa habilidade, após o Arnaldo que foi nosso professor, ele desenvolveu muito essa habilidade de escrever, o Elder outro componente também desenvolveu a habilidade de escrever, o Rafael também. Eu tendi um pouco, a princípio, de ser arquivista, gostava de organizar as coisas, escolher músicas, depois veio o Rafael que também se identificou com o arquivo, o Julius se identificou com o arquivo. Depois a questão de liderar ensaios, a gente começou em grupos pequenos, foi se expandindo até passar para a Banda toda na ausência do regente, tanto que aos 15 anos de idade cheguei à regência da banda da igreja, muito novo (APOLLARO).

A continuidade do processo de ensino e aprendizagem também ultrapassou as fronteiras da cidade de Barcarena, a procura por conhecimento musical se tornou tão intensa que bastou uma oportunidade para a especialização musical ser feita em Belém.

No momento que surgiu oportunidade em Belém orientado por alguém e pelo desejo que tinha de aprofundar meus conhecimentos, eu ingressei no vestibular da UFPA no curso de Licenciatura em Educação Artística já que havia habilitação em música, isso me chamou atenção me agradou muito e foi no momento que eu ingressei e o objetivo era esse mesmo, esse meio musical que Belém proporciona para nós e através desse curso na UFPA muitos conhecimentos foram adquiridos, colegas, bandas, tudo a gente foi aprendendo, olhando e trazendo o que fosse necessário para cá, para nossa banda de música da Assembleia de Deus (CESAR).

A intenção dessa procura de conhecimentos musicais era justamente pela gratidão que os músicos tinham pela banda e a vontade de retribuir levando melhorias para a mesma. A saída dos músicos para a Capital proporcionou para o município a formação de outra banda, concretizando a ideia de formar uma Banda de metais.

A criação da Banda Barkamiri foi resultado desse longo processo de ensino e aprendizagem que começou nas IEADs, passando pelas escolas de música de Belém (Instituto Carlos Gomes e Escola de Música da UFPA, até chegar à licenciatura e ao bacharelado em música) e voltando para seus municípios onde a única prática de banda musical era dentro IEADs.

Dessa forma nasceu o anseio por novas práticas musicais em diferentes espaços com um vasto repertório musical.

Essa formação partiu de um intercâmbio dentro das bandas de música das Igrejas, Igarapé Miri e Barcarena e hoje a gente mantém ai, fora da banda da Igreja, o único trabalho que a gente mantém fora que é essa orquestra de metais, a gente consegue reunir hoje além dos músicos de Barcarena e Igarapé Miri, grupo ou orquestra agrega músicos também da cidade de Belém, Capanema, Vizeu, mas os músicos são residentes todos em Belém, mas são desses municípios. A gente mantém um grupo com nossa visão de fazer um trabalho voltado para instrumentos de metais: trombones, trompetes, euphones, trompa, tubas e agente consegue fazer um trabalho de qualidade, assim, quanto dentro da igreja quanto fora isso ajuda muito na formação do músico, nosso músico trabalha outros lados como a parte técnica, que a gente já conseguiu fazer algumas coisas de nível mais um pouco a frente do que a gente faz dentro das bandas da igreja, isso vem contribuindo muito nessa evolução na parte técnica (APOLLARO).

A banda de metais, como chama Apollaro, não possui uma escola de música, não tem a preocupação de iniciação musical, mas de dar continuidade ao que foi aprendido nas escolas de música da igreja e pela busca profunda de conhecimento nas escolas de música de Belém.

Considerações finais

Para os jovens das bandas pesquisadas, suas experiências com a banda vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para o indivíduo, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo. Ambas as bandas têm sua importância para a comunidade e para a vida de cada componente que luta pela existência dessa manifestação musical que resiste em cada geração.

Portanto, o ensino e aprendizagem da Orquestra Ministério de Louvor e da Corporação Barkamiri direcionam em várias habilidades musicais adquiridas pelos sujeitos, que vão se estendendo para as aprendizagens sociais, humanas, culturais, econômicas, todas essas teias de relações formam a banda.

Referências

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação Preventiva. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.

BATISTA, Nylton. **Banda de música**: A Alma da Comunidade. São Paulo. Scortecci, 2010.

CANTÃO, Jacob Furtado. **O “Toque” da clarineta**: um estudo realizado em três bandas de música “Rodrigues dos Santos”, “31 de Agosto” e “União Vigiense” da Região do Salgado – PA, 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação Musical e Sociabilidade**: Um estudo em espaços de ensinar/ aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RG, 2007.

LIMA, Marcos Aurélio. **A banda estudantil** um toque além da música. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe**: as bandas de música no Grão-Pará. Brasília: Edição do Autor, 1985.

YIN, Robert k. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Música Japonesa: Reflexões sobre a teoria e o ensino de *Koto*

Ednézio Teixeira Pimentel Canto
Universidade do Estado do Pará - ednesio.2@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo principal comunicar reflexões e resultados obtidos acerca da pesquisa, ainda em andamento, sobre o estudo do ensino de música oriental japonesa por meio do instrumento musical denominado *koto*, e baseado na análise da literatura musical para o instrumento. Através da análise do repertório do instrumento e do desenvolvimento histórico e técnico pretende-se observar a técnica empregada para execução das obras e como essas são utilizadas como recurso pedagógico para o desenvolvimento técnico e para a iniciação musical do aluno. Levando em conta a diferença entre os métodos de ensino instrumental ocidental e oriental, observam-se pontos que sirvam de facilitador ou diferenciador de ensino.

Palavras-chave: *koto*, música japonesa, educação musical.

Introdução

Partindo da curiosidade e de pouco material sobre música oriental, surgiu o interesse de tornar tal assunto um objeto de pesquisa, com a finalidade de ampliar o material acadêmico direcionado ao tema. Através da vinda de uma professora japonesa de *Koto* a Belém, Professora Hiroko Yamada, com o intuito de ministrar aulas do instrumento musical *koto*, e da criação da Associação Cultural de *Koto* de Belém, situada no prédio da APANB (Associação Pan-Amazônica Nipo-Brasileira), foi possível iniciar o estudo do instrumento.

As principais fontes indicam que o instrumento certamente teve sua origem da China. Os antigos diziam que o som do *koto* seria as palavras de Deus, e sua imagem é comparada com a de um dragão. Tomando o papel de aluno foi possível vivenciar a prática de ensino do instrumento. Observações essas também feitas, ocasionalmente, em uma oficina ministrada pela Associação Cultural de *Koto* de Belém no período de 10 a 13 de setembro, durante a XXV Semana do Japão, culminando numa apresentação no dia 14 de setembro.

Durante a procura de material já existente sobre o tema abordado, o trabalho cujo tema é: “Dragão Confabulando: Etnicidade, Ideologia e Herança Cultural através da Música para *Koto* no Brasil” (SATOMI, ALICE L. Salvador-BA, 2004), que trata aspectos extremamente relevantes sobre o instrumento em questão, seu repertório, aspectos musicais japoneses no âmbito imigratório, disseminação e conservação de costumes e aspectos do país de origem na comunidade Nikkei e a prática cultural dentro da mesma, teve um papel fundamental para pesquisa.

Para o entendimento do método de ensino foi levado em conta alguns pontos referentes às técnicas empregadas pelas mãos esquerda e direita, da diferença de estilos de execução de peças ao instrumento devido às diferentes escolas existentes, notação empregada, uso de mnemônicos (chamados de *shofu*), repertório, e outros aspectos referentes a práticas musicais empregadas no ensino do instrumento.

Entendimentos sobre Música Japonesa

A teoria musical japonesa necessita, primeiramente, do entendimento da teoria musical chinesa para que seja bem compreendida, já que é nela que reside a sua criação. Adriaansz (1973, p. 31) diz que a arte e a música japonesa tiveram origem na China dos T'ang, e apesar de ocorrer mudanças nessas áreas no período Nara (710-784), o ímpeto original chinês que foi empregado até o Sec. XVII e XVIII na estrutura do *sokyoku* ('música para *koto*' ou escolas de *koto*, segundo Satomi, 2004, p. xxi) não pode ser entendida sem alguma teoria chinesa. Porém, desta, será abordado o básico para a compreensão da teoria japonesa, pelo grau de sua complexidade, que envolve outros aspectos além dos musicais, como Roland de Candé aponta:

O coerentíssimo sistema musical dos chineses apresenta-se, em geral, sob uma forma bastante complicada, devido a numerosas relações com ideias morais e cosmogônicas. Como na maior parte das tradições orientais (ROLAND DE CANDÉ: tradução Eduardo Brandão, 2001, p.110).

A música japonesa e a chinesa se utilizam de sistemas modais. A base destes está diretamente relacionada a uma série de tubos sonoros, chamados *Iyu*. Esses tubos definem a altura absoluta dos sons e o valor dos intervalos da escala, onde se apresenta a escala engendrada pelo "ciclo das quintas", sendo reduzida a uma mesma oitava. "Cada tubo dá a quinta do precedente, trazida aos limites de uma oitava por redução de oitava (comprimentos dobrados)" (ROLAND DE CANDÉ, 2001, p. 112). Apesar de esses *Iyu* conterem as doze notas que também são utilizadas no modo ocidental, porém numa escala pitagórica, o sistema se baseia na escala pentatônica e utiliza das quatro primeiras sucessões de quinta para formá-la. Cada grau apresenta um nome característico, e na cultura chinesa representa mais do que um simples som (ROLAND DE CANDÉ, 2001, p. 111). Essa sucessão das primeiras quinta gera uma escala com os intervalos de $1+1+1/2+1+1/2$ de tom. Dois graus são introduzidos entre os intervalos de terça menor, e assumem as posições dos graus IV e VII, respectivamente, esses graus são encontrados tanto na teoria chinesa quanto na japonesa (fig.

1). Adriaansz (1972, p.31) os chama de graus de cambio, e afirma que esses nunca são usados como centro tonal na musica chinesa.

Chinese: kung shang Chiao pien-chih chih yu pien-kung
Japanese: kyu sho kaku hen-chi chi u hen-kyu

FIGURA 1: Nome dos graus da escala chinesa e da japonesa.

Essas cinco notas básicas (kyu, sho, kaku, chi e u), na teoria japonesa, assim como na chinesa, formam cinco modos diferentes. Podemos encontrar na teoria japonesa duas estruturas, onde o diferenciador será a posição das notas de cambio. Na estrutura denominada *ryo* por Adriaansz (1973, p. 33), essas notas se encontram nos graus IV e VII, o equivalente a estrutura chinesa. Já a outra estrutura encontrada, denominada *ritsu*, apresenta os graus III e VII com as notas de cambio.

Satomi (2004, p. 30) expõe a tipologia cronológica utilizada por Adriaansz:

Gakuso, para o gênero *gagaku*, cujos registros mais antigos remontam ao séc. VIII; *tsukushiso* para a escola Tsukushi-goto, da região de Kyushu³, que reuniu no séc. XVI o repertório elaborado desde o sec. XII; *zokuso* para as correntes Yatsunami, Ikuta e Yamada a partir de meados do séc. XVII; e *shinso* a partir da era Meiji, em 1868 (1984, p. 467).

Adriaansz ainda diz que a primeira real inovação nas escalas do *sokyoku* não ocorreu antes da primeira metade do Sec. XVII, quando o Yatsunami Kengyo introduziu o *in-sen* (escala in), criando o moderno *sokyoku* secular: o *zokuso* (1973, p.33). Yatsunami Kengyo introduziu essa escala, que já era utilizada na música para *shamisen*, na musica de *koto*, modificando a afinação anteriormente utilizada pelo instrumento, a *oshiki*, criando a nova afinação que se tornou característica na musica *zokuso*, a *hirajoshi*. Adriaansz (1973, p. 34) nos mostra que essa afinação possui a mesma configuração da escala *in* na sua forma descendente (fig. 2).

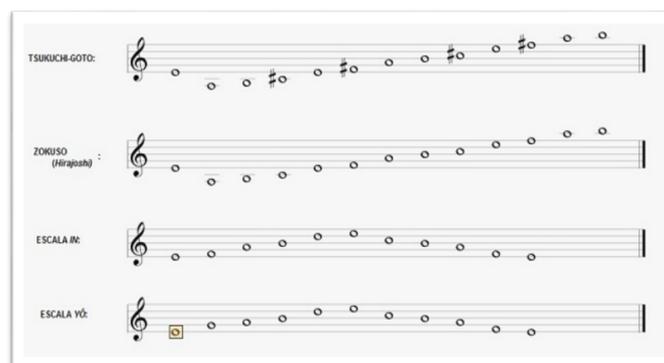


FIGURA 2: Estrutura das escala *In* e *Yô* e afinações utilizadas no instrumento.

Outras afinações são encontradas, entre elas temos: *han-kumojoshi*, *nakazora* e *akebono*. Adriaansz (1973, p. 34) diz que essas afinações mais a *hirajoshi* são as encontradas no gênero musical denominado *kumiuta*, e esses são transposições da afinação padrão do *zokuso*, na subdominante, dominante e dominante da dominante, respectivamente.

Notação e a utilização de mnemônicos

O sistema de notação japonês se utiliza de ideogramas do próprio alfabeto para definir a nota, o tempo, compasso, etc. No caso do *koto*, são utilizados os ideogramas *kanji*, *hiragana* e *katakana* para definir a técnica utilizada, a corda tocada, a afinação, e outros aspectos. Existe uma diferença de notação que varia de escola para escola. As correntes que sobrevivem até hoje e são as mais famosas são a *Ikuta* e a *Yamada*.

Na escola *Ikuta-ryu*, os quadros são dispostos em colunas verticais, já na *Yamada-ryu* a notação é feita em linhas horizontais (fig. 3). Esse tipo de notação descende das primeiras escolas de *koto*, como a *Tsukushi-goto*, e vem se mantendo e se desenvolvendo. O sistema de notação japonês apresenta um nível de precisão tão eficiente quanto o existente na música ocidental. Quando a informação de afinação não está presente fica subentendida a utilização da afinação *hirajoshi*.

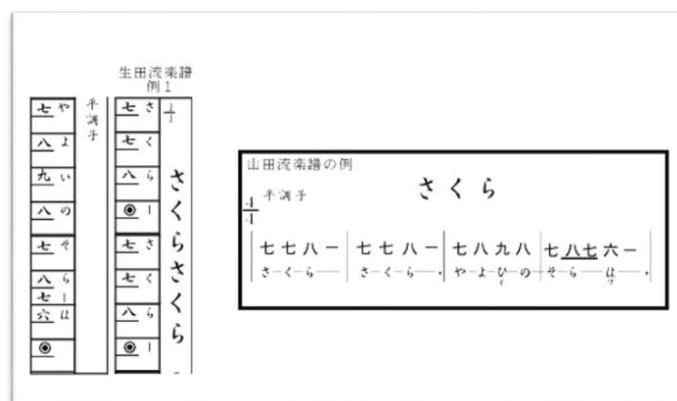


FIGURA 3: Notação Yamada-ryu (à esquerda) e Ikuta-ryu (à direita).

Adriaansz (1973, p. 41) diz que a notação serve mais como um suporte para a execução, pois geralmente o aprendizado de uma peça ocorre com o professor executando um trecho e o aluno escutando e repetindo. Esse fator pode ser facilmente entendido pela grande utilização de mnemônicos, empregados tanto na música japonesa quanto na própria cultura do Japão, que dão grande base para o entendimento de técnicas e padrões melódicos utilizados. Esses são chamados de *Shofu* no ensino de *koto*.

Os mnemônicos estão presentes em todo o ensino de música japonesa. No caso dos *Shofu*, representam diversos aspectos na música para koto, alguns se referem a grupos de técnicas, como o caso do *shan*, que representa intervalos harmônicos, e é utilizado na *awasezume*, *kakite* e *oshiawase*, que são técnicas utilizadas no instrumento pela mão direita. O mais conhecido e utilizado é o *kororin*, que apresenta um padrão rítmico e melódico, ocorrendo num padrão descendente com o ritmo envolvendo uma figura pontuada, que é de onde vem seu nome (SATOMI, 2004, p. 77).

O Dragão Koto

Começou ganhando espaço no gênero *gagaku*, e com o passar do tempo começou a ganhar mais força, passando a ser instrumento solista, e surgindo gêneros próprios para o instrumento, tornando-se hoje um dos instrumentos mais populares entre os tradicionais do Japão. Cada parte do *koto* é comparada a uma parte do dragão (fig. 4). Satomi (2004, p. 26) diz:

A “língua do dragão” pode ser delineada em marfim e a “cabeça do dragão” decorado com entalhes na própria madeira, que, por sua vez, ainda pode ser protegido com um chapéu feito de tecido brocado. Perto das extremidades situam-se as duas ‘cristas’ *kaku*, suportes fixos das cordas com menos de 2 cm de altura. Para obter a afinação desejada, utilizam-se sob as cordas cavaletes moveis entre 5 e 6 cm de altura, chamados *ji*, em marfim, madeira ou plástico, cuja forma corresponde a um Y invertido.

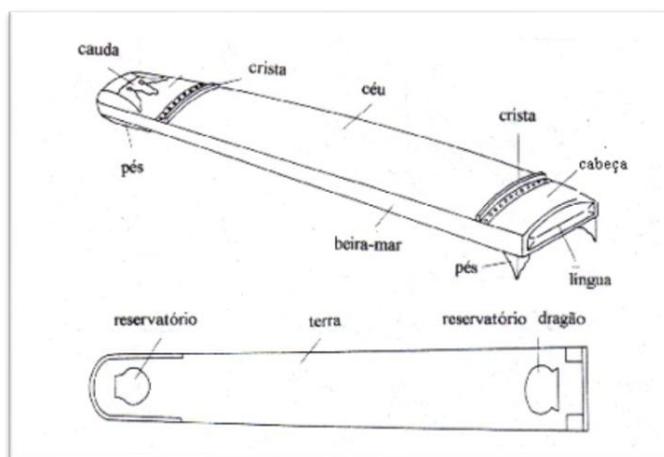


FIGURA 4: Estrutura do *koto* (SATOMI, ALICE L.2004, p. 26).

O instrumento apresenta treze cordas, apesar de existirem outros tipos, como o de dezessete cordas, de vinte cordas, o *koto* baixo, e etc. As dez primeiras cordas são nomeadas em japonês, e escreve-se o nome desses utilizando ideogramas *kanji*: 1(ichi) 一, 2(ni) 二,

3(san) 三, 4(shi/yon) 四, 5(go) 五, 6(roku) 六, 7(shichi/nana) 七, 8(hachi) 八, 9(kyu) 九 e 10(jyu) 十. As cordas 11, 12 e 13 são denominadas 斗(*to*), 為(*i*) e 巾(*kin*). O instrumento é tocado com plectros, feitos de marfim ou de plástico, nos dedos indicador, médio e no polegar, chamados de *tsume* (爪), que em japonês significa unha. Ao ensinar a executar *awasezume*, uma técnica de cordas duplas na qual essas são tocadas simultaneamente com os dedos polegar e o indicador, os dedos vão em direção ao centro estacionando na próxima corda no sentido em que é pressionada, a Professora Hiroko Yamada, explica que o movimento é semelhante ao ato de pegar um ovo com as pontas dos dedos, para facilitar a visualização e a aplicação da técnica.

Na afinação *hirajoshi* as cordas são configuradas da seguinte maneira: E一, A二, B三, C四, E五, F六, A七, B八, C九, E十, F斗, A為 e B巾. O intervalo entre as duas primeiras cordas (一 e 二) é descendente, mas da corda 二 até a corda 巾 são ascendentes (fig. 2), ou seja, as cordas 一 e 五 possuem igual afinação. Cada escola possui uma maneira de se posicionar ao executá-lo, que geralmente é posicionado no chão, apoiado em seus pés. Nas escolas Ikuta-ryu e Yamada-ryu o instrumentista senta com as pernas cruzadas para tocar o instrumento, sendo que se diferenciam pelo ângulo em que as pernas permanecem em relação ao *koto*. Na Ikuta-ryu o instrumentista se posiciona na diagonal em relação ao instrumento, com o tronco levemente virado, ficando de frente. Já na Yamada-ryu, a perna do instrumentista forma um ângulo reto em relação ao instrumento. Essas duas últimas são as mais difundidas e presentes hoje. Outra diferença diz respeito ao formato de seus *tsume*, que na Ikuta-ryu apresenta as pontas quadradas e na Yamada-ryu é arredondada.

Técnicas do Instrumento

Adriaansz (1973) expõe em seu livro técnicas utilizadas no instrumento, que ele chama de técnicas padrões clássicas. São divididas em 17 técnicas para mão direita, (*migite jyushichi-ho*), e 8 técnicas para mão esquerda, (*hidarite hachi-ho*). A maioria das técnicas de mão esquerda referem-se à mudanças de afinação, como glissandos e bordaduras. Já as da mão direita variam entre padrões melódicos e rítmicos, intervalos harmônicos e variações de timbrísticos. As mais comuns no início do ensino do instrumento são a *sukuizume* (equivalente à alternância de direção de arco nos instrumento de corda arcada, ou ainda a palhetada alternada em instrumento de cordas de palheta, como o bandolim), *awasezume* (intervalo harmônico executado com os dedos médio e polegar), *kakite* (intervalo harmônico

executado em cordas vizinhas com os dedos polegar e indicador) e *oshide* (mudança de afinação pressionando a corda do lado esquerdo dos trastes, *ji*). Algumas ocorrem apenas em uma determinada escola e/ou região (como o caso da *uohizume*, que se apresenta tipicamente na Yamada-ryu).

Observações referentes à aprendizagem

Durante as aulas, um dos focos de observação se baseia no repertório utilizado. Na primeira aula, na Associação Cultural de *Koto* de Belém, é apresentado ao aluno o instrumento, sua filosofia básica, a estrutura do instrumento, suas cordas, os *Tsume* e o modo de posicioná-lo na hora de tocar. A primeira música que é apresentada ao aluno é a música “sakura sakura” (fig. 3), que fala sobre a flor de sakura, típica do Japão. A afinação indicada nessa música é 一D, 二G, 三A, 四A#, 五D, 六Eb, 七G, 八A, 九A#, 十D, 斗Eb, 為G, 巾A; porém, devido ao choque ocorrido na teoria ocidental entra um bemol e um sustenido na mesma escala e baseado na teoria modal japonesa explicada por Adriaansz (1973), o mais coerente seria considerar o A# como uma Bb. Nas aulas regulares, mesmo sem usar os dedos indicador e médio nessa primeira obra, o aluno utiliza todos os *Tsume*, mas na oficina ministrada pela Associação Cultural de *Koto* de Belém os alunos que estavam tendo um primeiro contato com o instrumento só utilizaram o *Tsume* do dedo polegar. A professora utiliza a técnica de *Shofu* descrita por Adriaansz. Pouco antes de esta etapa terminar a execução realizada pelo aluno e a professora já adquiri um caráter mais polifônico, com a professora executando um acompanhamento que recheia a peça. Na oficina a mesma obra é vista, mas ocorre uma divisão onde uns alunos executam partes diferentes. Na mesma fase ainda é vista a peça “atirei o pau no gato”, numa tentativa de integração nipo-brasileira.

Na peça seguinte trabalhada em aula, chamada *hanaikada*, começam a aparecer às técnicas *sukuizume*, *awasezume* e *oshide*. Essa peça já apresenta um caráter mais moderno dentro do repertório do instrumento. Consiste de uma peça para duo de *Koto*, em quatro aulas foi possível executar a peça fazendo a leitura sem interrupções. Após a leitura e o estudo da primeira parte o aluno passa para a segunda parte, na qual é mais facilmente executada após o desenvolvimento técnico adquirido com o estudo da primeira parte. O uso de *Shofu* se intensifica pelo aumento de técnicas presentes na obra.

A próxima peça vista já apresenta um caráter bem mais moderno. É uma espécie de grupo de câmara, com um *koto* solo, uma flauta *shakuhachi*, duas partes de *koto* e *koto* de 17 cordas. Esta requer um desenvolvimento técnico maior e também é mais extensa. O uso de

mnemônicos é sempre utilizado, principalmente quando a professora executa uma parte e o aluno outra. Esse recurso serve para que o aluno não se perca na hora de executar o ritmo que está escrito. Sempre é observado se a técnica está sendo empregada de maneira correta e se o som produzido está soando de acordo com a proposta do que está escrito, segundo a notação da técnica que deveria ser utilizada.

Conclusão

No decorrer da pesquisa, que esta apenas no início e ainda em andamento, é possível constatar que o fator mais utilizado e que mais contribui para o aprendizado do instrumento é a utilização dos mnemônicos, que servem não só como facilitadores, mas também como agentes fixadores de aprendizado, principalmente para aqueles alunos que não tiveram uma iniciação musical. Também serve de ajuda para aqueles que não têm conhecimento do idioma japonês, já que a notação ocorre baseada nesse idioma. Toda a gama de *Shofu* que se apresentam também ajuda a definir cada técnica ou grupo de técnicas empregadas no instrumento. Se apresenta como um maior facilitador de compreensão e execução musical.

O repertório para o instrumento é extenso e diversificado, e hoje, o instrumento também é utilizado nos moldes ocidentais, porém ainda é muito utilizado na manutenção dos costumes da música japonesa. O trabalho desenvolvido pela Professora Hiroko Yamada e pela Associação Cultural de *Koto* de Belém como um todo já começam a apresentar resultados, mesmo estando bem recentes e o interesse pelo instrumento vem aumentando e a busca de alunos pelo aprendizado do instrumento também. O ensino do instrumento apresenta fatores bem peculiares da cultura que se origina, e o ensino no território nacional causa uma grande conexão cultural, que já é bastante presente entre os dois países.

Referências

- ADRIAANSZ, Willem. *The Kumiuta and Danmono Traditions of Japanese Koto Music*. University of California Press, 1973. Disponível em:
http://books.google.com.br/books?id=LDxSOWWdyWcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acessado em: 07 out. 2012.
- CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**: volume I. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução: Manna Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GROVE MUSIC ONLINE. Disponível em:
<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/43335pg1#S43335.1>.
Acessado em: 04 out. 2012.
- MAY, Elizabeth; HOOD, Mantle. 4. Some of Japan's Music and Musicians Principles. In: **Music of Many Cultures: An Introduction**. University of California Press, 1983. p. 44-55.
- SATOMI, Alice Lumi. **Dragão Confabulando**: Etnicidade, Ideologia e Herança Cultural através da música para koto no Brasil. Tese de Doutorado. UFBA, 2004.

Música nas ilhas: um olhar sobre as manifestações musicais dos povos ribeirinhos do Combú

*Tássila Crystiane Freitas Albuquerque*²³
Universidade Federal do Pará – UFPA/ICA - tassila_cfa@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer um relato de experiência sobre as manifestações musicais dos povos ribeirinhos das ilhas que cercam a cidade de Belém, atendidos pelo Projeto *Música nas Ilhas* da Ong AmaZonArt, que trabalha com inclusão social através da música. Este estudo está fundamentado teoricamente em publicações de Barros (2009), Malinowski (1976) e Ribeiro (1995). Levanta reflexões sobre a música ribeirinha e contribui para o conhecimento de projetos sociais que utilizam a música para transformar realidades.

Palavras-chave: música, ribeirinhos, música ribeirinha.

Introdução

A Amazônia é fonte de inspiração para muitos compositores, poetas e músicos. Nas margens dos seus rios, muitas cidades e comunidades surgiram, e, com esses lugares, nasceu também uma cultura bem particular. A partir do contato estabelecido e da observação da realidade e cultura desta população ribeirinha, este trabalho tem como objetivo fazer um relato de experiência sobre as manifestações musicais ribeirinhas observadas no decorrer das ações desenvolvidas pela ONG AmaZonArt com ribeirinhos e contribuir com reflexões sobre o tema, o qual não se pretende esgotar, e, sim abrir novas possibilidades de outros olhares.

Ao pensar na música ribeirinha, vários questionamentos vêm à tona. Este artigo faz um percurso bibliográfico para dar suporte à questões como: o que é a música ribeirinha? Qual a origem desta música que se pretende chamar ribeirinha? Dessas tantas inquietações, surge a necessidade de primeiramente buscar uma definição para o termo “ribeirinho” para se delimitar a área de abrangência que o termo remete.

Conceito de Ribeirinho

Povos ribeirinhos são populações tradicionais que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de subsistência e cultivam pequenos roçados para consumo próprio. Podem praticar também atividades extrativistas. As populações

²³ Mestranda em Artes – ICA/UFPA, Esp. Arteterapia (UNAR-SP), Psicóloga (UFPA). Contato: contato@tassilaalbuquerque.com.br / www.tassilaalbuquerque.com.br.

tradicionais, entre elas os ribeirinhos, foram reconhecidas pelo Decreto Presidencial nº 6.040, assinado em 2007.

Ribeirinhos são pessoas, famílias, comunidades que vivem às margens dos rios. Na região amazônica, uma das maiores bacias hidrográficas do mundo, residem muitos ribeirinhos, com uma cultura diferenciada, marcada pela riqueza de mitos, sabores e costumes. Os períodos de cheia dos rios influenciam na sua atividade econômica, atividades da vida diária, profissão, estudo e lazer.

Os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Essa unidade não significa porém nenhuma uniformidade. O homem se adaptou ao meio ambiente e criou modos de vida diferentes (RIBEIRO, 1995, p.120).

Como explica Ribeiro (1995), cada população se adapta de uma forma diferente conforme sua realidade e contexto em que está inserida. Segundo Silva (2000), os ribeirinhos possuem um modo de vida peculiar, distinto do modo das demais populações do meio rural ou urbano, possuem sua cosmovisão marcada pela presença das águas. Para estas populações, o rio, o igarapé e o lago não são apenas elementos do cenário ou da paisagem e sim algo construtivo do modo de ser e de viver do homem. É preciso conhecer essa cultura para se compreender sua música (Barros, 2009). A partir deste cenário, este estudo pretende voltar o olhar para as manifestações musicais desta população.

Música Ribeirinha

Após compreender o que se entende pelo termo *ribeirinho*, para poder chegar às manifestações musicais atuais desse povo, é importante buscar um pouco dos conceitos de música na Amazônia e de sua origem nas práticas musicais da região desde o período colonial da Amazônia. Em seu livro *Repertórios Musicais em Trânsito*, Barros (2009) fala sobre a pesquisa nas culturas musicais amazônicas:

Os conceitos de música e cultura abarcam, ainda, as noções de preservação, tombamento e registro, caminhos que conduzem a reflexões a cerca do próprio fazer etnográfico, dentro do percurso da etnomusicologia (p.36).

É preciso conhecer a história e a herança musical amazônica que se tem conhecimento desde o período colonial, entrar em contato e estabelecer um diálogo entre a origem e o contexto atual para se compreender o que é a música ribeirinha.

Práticas Musicais na Amazônia Colonial

As origens das práticas musicais na região amazônica está ligada aos jesuítas, as missões católicas do período colonial da Amazônia (SALES apud Barros 2009, p. 52). De acordo com Barros (2009) pode ter tido início com as festas de santo, as quais podem ter iniciado devido a permanência jesuíta de tal modo presente com suas práticas musicais a ponto de ter dado início, de forma tão duradoura, a uma manifestação, como as festas de santo:

Nunes Pereira faz menção às práticas musicais empregadas pelos jesuítas no Pará e descritas pelo padre João Daniel em suas crônicas, comentando os objetivos de dados instrumentos até hoje tocados tanto nas festas de santo do Rio Negro quanto em outras manifestações religiosas na Amazônia (BARROS, 2009, p.54).

No município de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, os jesuítas introduziram a gaita e o tamborino por meio de um costume de esmolar aos sábados de casa em casa, com o propósito de arrecadar fundos para os grandes colégios internatos e hospitais (BARROS, 2009, p.57). O que deu origem a um dos elementos das festas de santos na localidade.

No século XVII, no estado do Pará, Salles (1962 apud Barros 2009) menciona da influência musical dos jesuítas com a inserção de instrumentos como a gaita, viola e a introdução de ensino musical sistemático em tábuas de madeira dura em que se utilizava a xilografia. Cita que:

Consta que no século XVIII foi instalado o bispado no Pará, sendo trazido D. Bartolomeu do Pilar, cantor que criou um corpo artístico para a Catedral da Sé. Em 1786, Frei Caetano Brandão instaurou no seminário, uma cadeira de música vocal e outra de canto gregoriano, “mandando vir de Portugal as músicas dos melhores autores (Salles, 1962 apud BARROS, 2009, p. 57).

Desta forma, percebe-se a forte influência da Igreja Católica na música amazônica, sua influência nas festas de santo e manifestações religiosas. As quais acontecem até hoje em muitas cidades e comunidades ribeirinhas.

Ao longo do tempo, outros grupos também influenciaram nas práticas musicais que hoje observamos entre os ribeirinhos, como o forró dos nordestinos, que vieram para região amazônica no período de grande exploração das seringueiras para o extrativismo do Látex, o famoso ciclo da borracha, o qual trouxe muitos imigrantes do nordeste do Brasil. Até hoje, ao visitar as comunidades ribeirinhas próximas a Belém, encontramos marcas de extração do látex em algumas árvores.

Manifestações musicais observadas

A partir da experiência de trabalho com comunidades ribeirinhas das proximidades de Belém, da observação participante do trabalho desenvolvido com essas comunidades, do estudo sobre a cultura deste povo e o contexto em que se inserem, levaram-me a pensar a música ribeirinha, a partir de alguns pontos selecionados que podem contribuir para a compreensão das manifestações musicais deste povo, como pode ser visto a seguir:

a) Festividades Religiosas

As festas religiosas, de santos, estão sempre presentes na vida ribeirinha desde o período colonial, como já foi visto anteriormente. Muitas são as homenagens aos santos, como a Marujada de São Benedito, Folia de Reis e o Círio de Nazaré, no qual foi criado um Círio Fluvial. No entanto, ao realizar pesquisas e entrevistas sobre a realidade local para planejar as ações da Ong AmaZonArt, foi percebido que muitos ribeirinhos não acompanham mais o Círio, um dos motivos apontados foi que não tinham como acompanhar o círio, visto que *“criaram um círio que disseram ser pra nós, mas a marinha proíbe a aproximação dos nossos barcos, por serem pequenos” (SIC)*.

Apesar desta realidade observada em muitas falas de ribeirinhos do Combu, a música religiosa se faz presente nas práticas religiosas e nas festividades das igrejas. De acordo com a pesquisa realizada por Teixeira e Alves (s.d. p. 5), era observado que:

A religião cristã exerce papel importante no cotidiano das crianças ribeirinhas do Combu, que costumam acompanhar os pais nas cerimônias religiosas. Tanto as crianças protestantes quanto as católicas afirmaram conhecer histórias bíblicas e cânticos religiosos (TEIXEIRA, s.d, p.5).

Em visitas a muitas casas de ribeirinhos, encontram-se poucos móveis, mas quase sempre existe algum símbolo religioso. Em seus relatos percebe-se a forte presença da religião na vida deste povo, especialmente quanto às expectativas de trabalho.

b) Músicas infantis

Muitos dos encontros e festas que acontecem na região das ilhas estão relacionadas as atividades escolares das crianças ribeirinhas. Neste contexto, histórias e músicas infantis são contadas, cantadas e habitam o imaginário infantil. Na pesquisa realizada por Teixeira e

Alves (2008), denominada *O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu*, observa-se como a música infantil se faz presente na vida dos ribeirinhos:

As histórias e músicas infantis também povoam o universo da criança ribeirinha da Ilha do Combu, mas com uma frequência bem menor que as brincadeiras. (...). Todas as crianças afirmaram gostar muito de música, principalmente de brinquedos cantados e canções de roda, mas ao serem inquiridas sobre as que conheciam, o repertório mostrou-se limitado.

A pesquisa indica que as crianças conhecem mais histórias que músicas infantis. De fato, nesta região alguns mitos e lendas ainda são muito fortes, como a lenda do Boto, que as crianças contam que vêm nas águas dos rios. Teixeira e Alves (2008), ao perguntarem sobre as músicas que as crianças sabiam cantar, percebeu-se que:

Das onze crianças que disseram saber cantar alguma música, apenas uma conhecia mais de uma canção infantil. Uma criança respondeu que conhecia apenas músicas denominadas bregas, gênero musical regional, caracterizado por letras populares e ritmo dançante, bastante veiculada pela indústria cultural local, principalmente pelas rádios. Outra criança conhecia apenas hinos religiosos. (TEIXEIRA, ALVES, 2008, p.5)

Conforme os autores acima, ao observar as músicas executadas nos restaurantes e casas ao longo do caminho percorridos até as escolas atendidas pela Ong AmaZonArt, era percebida a forte manifestação musical local do brega. No entanto, ao participar das atividades promovidas pela escola e ao assistir apresentações musicais das crianças, as músicas cantadas estavam ligadas principalmente a elementos da natureza, mensagens de preservação ambiental e brincadeiras com animais. Isto foi observado tanto nas Unidades Pedagógicas da Ilha do Combú, que atende crianças das Ilhas do Papagaio e Maracujá, quanto nas Unidades de Jutuba, Cotijuba e Caratateua.

c) Música Popular

De todas as manifestações musicais observadas nas Ilhas, as mais frequentemente encontradas são o brega, tecnobrega e músicas de gênero similar ou proveniente destes com misturas de outros estilos musicais. Ao longo dos rios, foram visualizadas muitas faixas indicando festas de aparelhagem assim como casas e barcos que passavam com o som dessas músicas. Como foi mostrado anteriormente na pesquisa sobre as músicas infantis, até as crianças conhecem mais músicas brega do que outros estilos.

d) Música Regional Paraense

O Carimbó, música regional do Pará, muito presente na vida dos paraenses, foi visto sendo apresentado nas escolas ribeirinhas por crianças e jovens. Mas não foi tão visto, como foi o brega.

e) Música Erudita

A experiência da música erudita ou música clássica observada entre os ribeirinhos estava ligada diretamente às atividades da Ong AmaZonArt, que leva apresentações e oficinas não formais de música clássica para a região das Ilhas desde 2005, através do violoncelista paraense Diego Carneiro. Ao longo desses anos, percebeu-se que o contato inicial de muitas crianças com o instrumento clássico como o violoncelo e o violino, foram a partir das atividades desenvolvidas pelo músico e por seus convidados, a maioria europeus que vêm à Amazônia à convite do músico para apresentações e concertos beneficentes na cidade de Belém e na Ilha do Combu.

Através do acervo fotográfico da Ong e de fotos das ações que registrei durante as atividades da Ong, pode-se acompanhar um pouco da trajetória da Ong, um trabalho desafiador devido as dificuldades de transporte dos instrumentos, como o violoncelo, e até mesmo de voluntários, que muitas vezes foram realizados em pequenos barcos movidos a motor ou até mesmo remo.

Música nas Ilhas

A AmaZonArt é uma Ong fundada em Londres, no ano de 2009, pelo violoncelista paraense Diego Carneiro. Ao longo dos anos, já foi contemplada com três prêmios internacionais. Desenvolve seus projetos sociais na região amazônica. Inicialmente atendia a Ilha do Combú, situada em frente a Belém. Com o passar dos anos, as atividades e parcerias expandiram, e, atualmente atende outras Ilhas, a do Maracujá, a Ilha do Papagaio, Caratateua, Cotijuba e Jutuba. Além de cidades do interior do estado como Bragança e Augusto Corrêa.

AmaZonArt utiliza a música como principal meio de inclusão social de crianças de comunidades ribeirinhas que muitas vezes nunca tinham assistido a uma apresentação musical de tradição erudita europeia. Através de oficinas de musicalização, concertos didáticos,

master classes, arteterapia, conto de histórias, acompanhamento às famílias e apoio material às comunidades, a Ong leva novas oportunidades através música para pessoas em situação de vulnerabilidade social que vivem isoladas dos grandes centros urbanos e que dificilmente tiveram acesso antes a música clássica e a instrumentos como violoncelo, violino, viola e violão. A Arte foi o caminho que escolhido para pensar a educação, a natureza e a paz no lugar da violência experienciada pela pobreza.

A Ong iniciou oficialmente suas atividades, na Ilha do Combu e em Bragança em 2009. Em 2011, a Ong encerrou suas atividades anuais com a expansão de suas atividades para outras Ilhas próximas a Belém.

O trabalho desenvolvido pela Ong se dá através das Unidades Pedagógicas existentes nos lugares em que atua, através de parcerias com os órgãos administrativos e dirigentes responsáveis, sejam de administração pública ou privada. São realizadas visitas às comunidades, concertos didáticos e levantamento das necessidades de cada local a partir da demanda apresentada por cada escola e a observada pela equipe voluntária formada por músicos, advogada, arte-terapeuta, psicóloga e outros voluntários e parceiros da Ong.

Em 2011, mais de quatrocentas crianças foram beneficiadas com oficinas de musicalização e máster classe. Um aluno de Bragança, em situação de risco e vulnerabilidade social, tornou-se professor e responsável pela Escola de Música do CRAS de Urumajó, na cidade de Augusto Correa – PA, onde a Ong levou suas atividades em 2011.

Além do trabalho dos músicos, é realizado um acompanhamento às famílias dos alunos e aos professores, através da Arteterapia e da Psicologia. Oficinas e encontros com as famílias são realizados para orientar e estimular os familiares a apoiarem seus filhos no processo de aprendizagem musical. Através deste trabalho, entrevistas, pesquisas de campo, questionários e observações foram realizadas para conhecer a realidade e contexto de cada comunidade e fazer a intervenção necessária.

É enorme a diferença entre o relacionar-se esporadicamente com os nativos e estar efetivamente em contato com eles. Que significa estar em contato? Para o etnógrafo significa que sua vida na aldeia, no começo uma estranha aventura por vezes desagradável, por vezes interessantíssima, logo assume um caráter natural em plena harmonia com o ambiente que o rodeia (MALINOWSKI, B. 1976, p. 21).

A experiência da música como veículo de inclusão social, é muito valiosa. Através deste trabalho é possível entrar em contato com os nativos como citou Bronislaw acima. Um contato verdadeiro que assumiu justamente como diz o autor, esse caráter natural. Em 2011, praticamente semanalmente a equipe da Ong estava às seis horas da manhã, no porto da

Palha²⁴, para pegar o barco que levava as crianças para as Unidades Pedagógicas, que passava de casa em casa, buscando as crianças, para realizar atividades com as mesmas, familiares ou os professores.

Esta experiência oportunizou conhecer a música que esse povo vibra, o contexto em que se insere, o contato com o novo, a oportunizar outras manifestações musicais, desenvolver novas habilidades e descobrir potenciais, mostrou o poder que a música tem de transformar realidades, seja a do pesquisador ou a da comunidade observada.

Considerações Finais

Este estudo possibilitou levantar reflexões sobre a música ribeirinha. Não teve a pretensão de concluir nenhum pensamento sobre o assunto. Visto que muito ainda precisa ser pesquisado. A Amazônia é tão rica e diversa, inclusive no caso das manifestações musicais dos povos ribeirinhos. Neste trabalho, o foco foram os ribeirinhos do Combu, mas quantas outras comunidades existem e ainda não tivemos acesso. O relato da experiência proporcionada pela Ong AmaZonArt contribui para o conhecimento da musicalidade desses locais e dos projetos sociais que utilizam a música para transformar realidades. Iniciativas tanto acadêmicas quanto sociais são importantes para o melhor conhecimento e futuras contribuições para a melhoria da qualidade de vida desta população, que até pouco tempo atrás, nem energia elétrica, tinham em suas casas.

Ficam aqui os agradecimentos a comunidade ribeirinha que sempre acolheu muito bem a todos da Ong e proporcionou este contato tão rico para que este trabalho fosse realizado. À professora Líliam Barros pela valiosa contribuição e possibilidade de transformar esta experiência em artigo. A AmaZonArt pelo trabalho proporcionado e a todos os solidários e parceiros que foram importantes com suas diversas contribuições para a realização das atividades da Ong e à equipe profissional das Unidades Pedagógicas visitadas e onde foram realizadas atividades.

Talvez fosse interessante centralizar um olhar para as práticas musicais do povo ribeirinho, focalizando um estudo mais detalhado no futuro.

²⁴ Porto situado na Avenida Bernardo Sayão, na cidade de Belém, onde saem diariamente pequenas embarcações em direção às ilhas que cercam a cidade.

Referências

AMAZONART ONG. Disponível em: www.amazonart.info . Acessado em: 20 nov. 2011.

BARROS, Liliam C. S. **Repertórios Musicais em Trânsito**. Ed. Universitária UFPA. 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1976. (Pensadores(os); v.43)

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

SARAIVA, Adriana L., SILVA, Josué C. **Espacialidade das festas religiosas em comunidades ribeirinhas de Porto Velho, Rondônia**. Rio de Janeiro. Espaço e Cultura, N. 24, p. 7-18. 2008.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moisés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300005>.

Partilha de Boas Práticas: a aprendizagem da música em contextos não formais

Joana Cristina de Sousa Nogueira
Universidade de Santiago de Compostela - Joanogueira@gmail.com

Resumo: A educação é uma experiência social com a qual o ser humano aprende a descobrir-se a si mesmo, a desenvolver a relação com os outros, adquirindo bases no campo do *saber* e no tendo em vista o *saber fazer*. É dever de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem de, continuamente, (re)construir *saber* e ir sempre mais além desse mesmo saber/conhecimento, preocupando-se com o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber estar*, e para além da educação formal, implicar-se na não formal, como prática criadora de condições propícias à aprendizagem.

Dentro da nossa investigação em curso, no programa doutoral, é nosso propósito, com o presente artigo partilhar uma boa prática, para demonstrar que a promoção de atividades de cariz não formal contribui para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. Trata-se de uma retrospectiva e, em consonância com Josso (2006, p.4), pretende-se ativar ações “para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e o nosso ambiente humano e natural”, de forma a compreendermos melhor o ambiente em que estamos inseridos e melhor responder aos apelos constantes que nos são colocados.

Palavras-chave: educação, educação musical, aprendizagem.

Contextualização

A educação é uma experiência social com a qual o ser humano aprende a descobrir-se a si mesmo, a desenvolver a relação com os outros, adquirindo bases no campo do conhecimento e no saber fazer. É dever de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem de, continuamente, construir *saber* e ir sempre mais além desse mesmo saber/conhecimento. À escola cabe educar de forma a acompanhar o progresso e criar no aluno a prática livre dos seus direitos e deveres como cidadão. Daí que o processo de educação, em qualquer área, deva lançar mão a todo tipo de recursos que facilitem a aquisição do conhecimento a construir. É, pois, da responsabilidade do professor, identificar, com a mente aberta e sem preconceitos, a cada momento, qual o tipo de estratégias pedagógicas que são mais indicadas para ajudar o aluno a atingir um determinado objetivo.

Já é de longa data a preocupação de todo o pessoal docente, qualquer que seja a sua área curricular disciplinar, sobre a forma como poderá motivar os seus alunos dentro da sala de aula, questão essa que é colocada quotidianamente, sempre que se sai de uma sala de aula, perante a heterogeneidade de alunos que se nos apresentam hoje em dia.

Dada a persistência dessa mesma questão, pensamos realizar uma investigação de forma a poder dar um contributo para a sua elucidação na área científica da Música, especificamente na Educação Musical.

Ao escolhermos essa área de investigação, tendo consciência do quanto é abrangente, foram sempre ponderadas as dificuldades que irão surgir ao longo da sua execução. Não deixa, porém, de constituir uma matéria que nos fascina, pois contribuirá para o nosso crescimento no nível profissional e para todos aqueles que se questionam e se preocupam com o modo de criar condições para a construção de conhecimentos, isto é, condições propiciadoras da aprendizagem. Será nosso propósito tentar demonstrar que a promoção de experiências fora da sala de aula, contribui para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Atualmente, a aprendizagem dos alunos depende em muito da forma como estes assistem a uma aula ou mesmo do conhecimento que trazem muitas vezes na sua bagagem. Logo, o docente é, sem sombra de dúvidas, o responsável pela educação dos seus estudantes. A educação implica o recurso à criatividade e à função que ela assume no envolvimento por parte das crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua aprendizagem. Logo, a função do educador vai além da mera transmissão de conhecimento. O desenvolvimento da criança depende daquilo que mais a impressiona. Daí que seja pertinente pensar-se no modo como colocamos os nossos alunos em contato com os conteúdos programáticos/conhecimentos.

A actual reorganização do ensino da música em Portugal vê o aluno como aquele que tem o papel principal; defende uma educação para a cidadania, para a solidariedade, tendo em conta o meio onde o indivíduo está inserido. Nesse sentido, foi buscar, ao antigo programa de Educação Musical do 2.º ciclo, três grandes estruturadores do processo de aprendizagem musical – ouvir, compor e o interpretar, apoiando a prática nas experiências e nas vivências dos alunos.

Essa experiência passa mais pelo som e não tanto pela notação e simbologia. O sistema educativo só proporciona o Ensino da Música, basicamente no 2.º Ciclo; actualmente, o Ensino da Música inicia-se no 1.º Ciclo, no programa implementado através das actividades extracurriculares, sendo esta uma realidade muito recente (tal como nos mostra o Despacho n.º 16795/2005). Se pensarmos ao nível do pré-escolar, a aprendizagem da música é quase inexistente. Digamos que, enquanto disciplina obrigatória, esse primeiro contacto é, de facto, no 2.º Ciclo, seguindo as orientações curriculares da tutela e estrutura, segundo um horário pré-estabelecido. Trata-se de um ensino gratuito, assumido por professores quase todos eles

com licenciatura.

É, pois, no 2.º Ciclo, que todos os alunos têm acesso à aprendizagem da Música dado esta ser uma disciplina obrigatória. Já é também frequente ver-se a música no 3.º ciclo, se bem que esta não passe de uma disciplina facultativa, neste ciclo. O número de escolas que adoptam a Música no 3.º ciclo, são um minoria.

Assim, afiguram-se-nos as seguintes questões:

(i) Como atuam os professores de Educação Musical nas escolas públicas em Portugal, para que esta área seja ainda pouco respeitada pelo classe docente?

(ii) Qual a importância da implementação de diversificadas atividades em diferentes contextos para a promoção da disciplina de Educação Musical?

Pensamos que, pelo recurso a métodos ativos, o ajuste entre aquilo que aos professores cabe realizar e aquilo que os alunos aprendem, em contexto não formal, pela sua componente prática que lhe está associada, poderá vir a privilegiar o *saber fazer*. Pelo *fazer*, oferecemos aos alunos a oportunidade de experimentarem, pensarem e refletirem por si, não os limitando apenas a repetir o que os outros dizem ser. Dessa forma, o professor ao colocar, no centro do processo ensino-aprendizagem, o aluno, a partir das suas vivências e das suas práticas artístico-musicais poderá desenvolver uma literacia artística, através das experiências realizadas, experienciadas; coloca, deste modo, o aluno em contato com as diferentes artes e áreas do saber.

Em nossa opinião, a didática possibilita a mediação que ao professor cabe realizar ao pôr os alunos em interação com o *saber*, de forma que, por um lado, esses mesmos alunos possam assim construir os conhecimentos e, por outro, o professor possa optar por uma postura de valorização constante da sua área de conhecimento, contribuindo de forma positiva para a educação, não se limitando apenas a cumprir programas prescritos a nível nacional.

O desafio, que se coloca à escola do século XXI é o de preparar os jovens para que vivam o quotidiano com autonomia e auto-confiança pelo desenvolvimento de competências de iniciativa, responsabilidade e independência que, dentro de um espírito de justiça e de liberdade, lhes deve inculcar; a escola tem de estar preparada para implementar essas mesmas competências na prossecução de um desenvolvimento cultural amplo e abrangente, dentro do espírito democrático consignado na Constituição, visando o progresso socioeconómico, moral e científico da nação.

Em consonância com Dayrell (1996), a experiência vivida é matéria-prima, a partir da qual os jovens articulam a sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão do mundo, rede de significados. Os alunos já chegam à escola com um

conjunto de experiências vivenciadas, em múltiplos espaços; através dessas experiências, podem elaborar uma cultura própria – uns “óculos” pelos quais vêm, sentem e atribuem sentido e significado à realidade onde se inserem.

Como tal, acreditamos que a escola deve educar de forma a acompanhar o progresso e criar na criança a prática livre dos seus direitos e deveres como cidadão; tal como diz Oliver, in Morissette (1994), o ensino é necessário porque a vida não é uma escola e porque na vida, só se aprende na medida em que se estiver preparado para colher ensinamentos da nossa própria experiência.

Stern (1973) afirma que a educação é mais do que a cultura ou mesmo do que o conhecimento, ou seja, a educação é sobretudo a criatividade que ela exerce na formação dos alunos. Este autor leva-nos a refletir sobre a ação que a educação formal exerce na expressão dos nossos jovens. As atividades educativas tradicionais, com que se preenche o cotidiano da vida escolar da criança, são consideradas pelo autor como algo que, para a criança, de nada vale. Para Gonçalves (1991), o desenvolvimento da expressão da criança é motivado e dependente daquilo que mais a impressiona, que será a sua vida e o seu mundo próximo. Não importa a forma de expressão que o aluno tem oportunidade de experimentar; o que importa é que o aluno seja capaz, de uma forma direta, refletir sobre si mesma, isto é, se possa desenvolver e reconhecer e progredir.

As diferentes formas de expressão artística na escola são uma mais valia na formação do ser humano; por um lado; pela componente prática e, por outro, por serem áreas com que os alunos se identificam. A educação artística deverá desenvolver nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência não só deles próprios, mas também do seu meio ambiente natural e cultural, e que o acesso a todos os bens, serviços e práticas culturais deve fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos e culturais; um papel fundamental na transmissão cultural e na evolução da comunidade e dos indivíduos. Para que o aluno compreenda o professor deverá utilizar sempre uma metodologia ativa, isto é, o experimentar antes de tudo. Quando o professor atua dessa forma, está a pôr a sua planificação em prática, o conhecimento está a ser transmitido de uma forma ativa, pois o aluno está a realizar logo, também assume um papel ativo pois tudo é pensado nele. De forma objetiva, diremos ser necessário considerar a educação integrada em todos os meios educativos, visando o desenvolvimento total do ser humano.

A integração da música na educação da criança proporciona-lhe um enriquecimento no nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais. Deste modo, é necessário refletir sobre a música, sobre o que ela representa

para todos nós, em particular para as crianças. Daí que seja evidente falar-se na Música como fator social integrador e multicultural, razão pela qual vários autores defendem a prática da interdisciplinaridade. Por ser um conceito tão amplo e tão rico, deverá ser o mais amplamente possível, aproveitada e acolhida pelas escolas, para que se possam elaborar e concretizar projetos de forma mais benéfica possível para as nossas crianças e para os nossos jovens.

A instituição: Casa da Música

A Casa da Música foi inaugurada em Abril de 2005 (no âmbito da cidade do Porto capital da cultura). É um edifício com várias áreas e todas elas podem ser adaptadas a concertos / espetáculos, existindo praticamente todos os dias este tipo de iniciativas. O serviço educativo da Casa da Música dispõe de várias iniciativas ligadas aos jovens, proporcionando concertos variados sempre com o intuito de proporcionar experiências que os levem à descoberta da música. Oferece, ainda, vários workshops de criação musical desde bebês, pais e educadores. Há uma aposta sempre em métodos inovadores. Associam-se também projetos artísticos educativos e comunitários, assumindo assim este serviço educativo uma dimensão social, abrangendo a realidades distintas sejam elas pessoas com necessidades educativas especiais a projetos de rua. Faz-se, assim, uma interação entre o público, seja ele de que natureza for. com músicos profissionais. O serviço educativo é assim uma espécie de laboratório de experiências ricas e multidisciplinares com performances criadas na própria casa da música.

A aprendizagem da música em contextos não formais

Como responder a estes desafios? Sendo a música a nossa área de intervenção, de forma mais objetiva, diremos ser necessário considerar a educação holística em todos os meios educativos, visando o desenvolvimento total do ser humano. A integração da música na educação da criança proporciona-lhe um enriquecimento no nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais. Deste modo, é necessário refletir sobre a música, sobre o que ela representa para todos nós, em particular para os alunos. Daí que seja evidente falar-se na música como fator social integrador e multicultural e por muitos defendidos interdisciplinarmente. Por ser um conceito tão amplo e tão rico deverá ser o mais amplamente possível, aproveitada e acolhida pelas escolas, para que se possam elaborar e concretizar projetos o mais benéfico possíveis para as nossas crianças e para os nossos jovens.

O Espetáculo em si: “Verne – 20 mil músicas”

O serviço educativo da Casa da Música apresenta algum tipo de espetáculo no dia mundial da criança. Neste âmbito, lançou um projeto artístico e formativo para professores de música, músicos, educadores de infância e alunos finalistas dos cursos de ensino de música, para assinalar o Dia Mundial da Criança, com o espetáculo: “Verne – 20 mil músicas submarinas”, um espetáculo que teve, como ponto de partida, o tema da programação da Casa da Música relativa a 2012: França. Há semelhança de todos os projetos propostos pelo serviço educativo, os interessados no projeto tiveram de apresentar os seus *curricula vitae* que foram sujeitos a uma seleção para admissão, a fim de integrar o *cast* do espetáculo. Este projeto contou com a orientação de Ricardo Batista, Serginho e Paulo Neto. Várias foram as sessões de formação; paralelamente, decorriam ensaios para o espetáculo. Logo no início do ano letivo, coloquei esta atividade no plano anual de atividades da disciplina de educação musical/ música para quer fosse ou quer não fosse selecionada os alunos do 2.º e 3.º ciclos pudessem assistir a este espetáculo.

Na totalidade participaram cerca de 250 alunos e 18 docentes.

Os objectivos para esta atividade foram:

- (i) contactar com a música noutra contexto que não a escola;
- (ii) assistir a um espetáculo musical;
- (iii) construção de adereços alusivos ao mar (peixes) para serem utilizados em interação no espetáculo.

Assim, desenvolvemos, nas aulas de Educação Musical, vários diálogos com os alunos acerca do projeto em que viriam a participar; mostramos vídeos e fotografias das várias sessões de ensaios dos professores. Com tudo isto, pretendíamos motivar os alunos para que participassem nesta visita e, por outro lado, dar a conhecer aos alunos como funcionam os bastidores de um espetáculo, bem como inspirar os alunos na construção de adereços para usarem no dia do espetáculo.

Posteriormente, pedimos a todos os alunos que, de forma anónima, escrevessem algo de positivo sobre o que viram, pelo que, várias foram as opiniões que destacamos as principais: “foi a primeira vez que assisti a um espetáculo o vivo”; “foi a primeira vez que vim à casa da música”; “espero que nos próximos anos possamos voltar a participar nesta atividade”; “foi giro ver a professora noutra contexto fora da sala de aula”; “ficámos a conhecer quem foi Júlio Verne e a sua história”. Com base nos depoimentos dados

anonimamente pelos alunos, podemos afirmar que os alunos revelaram gostar muito ter participado na atividade proposta, sendo assim atingidos os objetivos deste projeto.

É ainda de referir que esta atividade decorreu de forma muito satisfatória, em que a colaboração de todos os docentes, que acompanharam as respectivas turmas, foi muito importante para a concretização desta mesma atividade. Saliente-se que este tipo de projetos performativos continuam a ser raros, pelo que se deveria apostar mais na formação de professores, dentro desta área onde todos trocam e partilham experiências; posteriormente, até se poderiam implementar estes projetos nas nossas escolas, onde os atores seriam os nossos alunos, e gerir os recursos humanos do pessoal docente, podendo ser integrando o teatro, a expressão corporal e vocal. Promove-se também a interdisciplinaridade, articulando várias áreas nomeadamente, a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira, neste caso a Língua Francesa, e a Educação Visual e Tecnológica, dado que houve necessidade de se dar a conhecer quem foi Júlio Verne (escritor francês pioneiro na escrita de ficção científica), bem como algumas realidades acerca do país em questão: França.

A nível da Educação Musical foram trabalhadas características da música francesa e da concepção de espectáculo em termos comunitários e, mesmo, sociais, evidenciando também a noção de formação de públicos no âmbito da arte. O espectáculo “Verne – 20 mil músicas submarinas” contou com duas apresentações públicas, culminando o projeto artístico e formativo com o mesmo nome, que envolveu cerca de cinquenta professores. Imersos no imaginário do consagrado autor Júlio Verne, o palco encheu-se de música com a ajuda de instrumentos escultura, onde predominaram sonoridades recheadas de aventura. O espectáculo foi todo construído, através de material reciclado e foi dado a conhecer aos alunos na sala de aula, várias sugestões para construção de instrumentos musicais a partir de material reciclado, alertando assim consciências para a importância da reciclagem. Durante a formação, os participantes foram desafiados a empregar novas metodologias e estratégias de ensino na sala de aula bem como despertou o lado performativo muitas vezes adormecido.

Notas Finais

Estas iniciativas não passam infelizmente muitas vezes do papel nas escolas. Projetos a que podemos chamar performativos são pouco valorizados nas escolas o que acaba por desmotivar muitos docentes de forma a os planificar e concretizar. No entanto, temos sempre de olhar para os nossos jovens que tanto necessitam de ser espicassados para colocarem o seu lado criativo tão pouco valorizado a funcionar na sociedade atual. Podemos ainda alertar

mentos para a questão da importância da articulação entre disciplinas e da do trabalho colaborativo / cooperativo quase inexistente nas escolas. Trabalho esse que poderia ser muito mais aproveitado se se realizassem atividades mais apelativas junto dos nossos alunos. Em consonância com Hentshke (2002), o ensino da música na escola deve assim ser construído a partir da realidade dos alunos, contemplando os interesses, preferências, desejos e saberes. Ao mesmo tempo buscam acrescentar algo a esse repertório.

Quanto ao papel da professora não foi nada mais que o de criar climas de atenção e concentração, estabelecer regras e formas de se relacionar com o grupo. Estaremos, assim, num ponto de partida para outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida. Uma escola que responda às novas perspectivas da educação/ensino que emergem na atualidade. Como balanço final, estes projetos não podem ter fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro das escolas. A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso abrangente, que provou que a articulação entre os currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos a trabalhar não só se completam como se potenciam. Acreditamos que esta foi uma experiência marcante para os alunos que a viveram e temos esperança que, no futuro, a Educação Artística esteja presente em todas as escolas, para nos ajudar a aprender e a crescer, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística.

Referências

DAYRELL, Juarez. **A Escola como Espaço Sócio-Cultural: Múltiplos Olhares Sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GONÇALVES, Eurico. **A Arte Descobre a Criança.** Amadora: Raiz Editora, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. The connecting figures in the narratives of formation: formative, deformative and transformative. **Revista Educação e Pesquisa**, S. Paulo, vol. 32 n.º 2, p. 373-383, 2006.

MORISSETTE, & GINGRA. **Como Ensinar Atitudes.** Lisboa: Edições Asa, 1994.

HENTSHKE, Liane. **Um estudo longitudinal aplicado à teoria musical de Swanwick.** Porto Alegre: CPG em Música, 2002.

STERN, Arno. **A Expressão.** Porto: Livraria Civilização, 1973.

Uma Proposta de Sistematização de Prática do Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda Baseada nos Hinos da “Harpa Cristã”

Luiz Viana da Silva Junior
Universidade do Estado do Pará - luizvianapv99@gmail.com

Resumo: Este artigo consiste em recorte de pesquisa em andamento e surgiu da lacuna de orientação didática quanto a material musical específico para o ensino inicial de músicos de banda no contexto de igreja evangélica. Daí o objetivo de referido estudo ser o de sistematizar uma prática de ensino coletivo de instrumentos de banda em igreja evangélica, utilizando hinos da “Harpa Cristã”, com os quais os músicos membros dessa igreja se identificam. Tal identificação aponta uma musicalização prévia que tende a favorecer o processo de educação musical, quer pela familiaridade sonora em face dos esquemas de percepção já incorporados, quer pelo estímulo relacionado ao valor positivo atribuído ao repertório. O recorte aqui apresentado refere-se à revisão de literatura que abrange um histórico da Igreja Assembleia de Deus, a música nessa Igreja e considerações sobre a Harpa cristã.

Palavras-chave: Banda de Música, Ensino Coletivo, Harpa Cristã.

1 Introdução

Esta pesquisa surgiu do meu interesse sobre as práticas de musicalização para a formação de bandas de música em igrejas, tendo em vista um relevante destaque no cenário musical evangélico brasileiro em suas diversas formações vocais e instrumentais. Nesse sentido, Freitas (2008, p. 8) afirma que “a música sempre esteve associada ao acompanhamento de diversas práticas religiosas, no entanto, o aumento do número de músicos advindos dos meios evangélicos impõe um maior esclarecimento dessa nova realidade”, sobretudo porque “as bandas evangélicas tem sido grande celeiro de onde saem músicos para as grandes orquestras e bandas seculares” (idem, p. 13).

Desde cedo, observei essa realidade em bandas e fanfarras de escolas públicas, projetos sociais e outras instituições, como instrumentista e instrutor de instrumentos de sopro e percussão. Porém, quando fui convocado para ser um dos professores de música da igreja onde atuava como membro e músico da banda, tive muita dificuldade em desenvolver o trabalho ao notar que não havia qualquer orientação didática de caráter religioso que pudesse ser utilizada para o ensino em grupo com os iniciantes dos instrumentos de sopro naquele contexto.

Os estudantes de música da igreja, logo nas primeiras aulas, aprendem a dedilhar a escala do instrumento para começar o processo de tocar através do ver e ouvir simultâneos às aulas de gramática musical. A esse respeito, Costa (*apud* FREITAS, 2008, p. 12) considera

que a carência de aumentar o número de integrantes da banda faz com que esses instrumentistas sejam estimulados a praticar e empregar o pouco que aprendem para tocar nos cultos.

Para que os instrumentistas iniciantes pudessem se apresentar nos cultos com a banda, eu escrevia arranjos simples com figuras longas e no máximo semínimas, caracterizando um acompanhamento harmônico da melodia principal dos hinos da “Harpa Cristã”, da hinologia pentecostal, que cada membro da igreja evangélica deve possuir e levar para o culto (ARAÚJO, 2007). Embora não tivessem maturidade sonora, conseguiam tocar o arranjo proposto em poucos ensaios, juntamente com os veteranos, revelando o que disse Almeida (2004, p. 16):

Vocês não podem imaginar a alegria que se apossa das pessoas quando conseguem realizar um trabalho desse tipo. Elas se sentem realizadas e motivadas a estudar com afinco para vencer todas as dificuldades que aparecerem.

Constatada a situação da carência de sistematização do ensino coletivo na banda de música iniciada sob as dependências da igreja da qual sou membro, surgiu a seguinte pergunta: que proposta didática poderá contribuir para as práticas de ensino coletivo em igrejas evangélicas, especificamente com bandas de música iniciantes, nos quais seu conteúdo musical contemple aspectos de cunho social e religioso?

Souza (2004, p. 9) depara-se com uma indagação semelhante ao refletir sobre a prática docente:

como ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural? Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos.

Diante disso, esta pesquisa traçou, como objetivo geral, sistematizar uma prática do ensino coletivo específico para bandas de música iniciantes, cujos conteúdos musicais sejam desenvolvidos por meio de músicas de cunho religioso, atendendo a um determinado grupo social, sendo coerente com o meio/espço trabalhado, isto é, igrejas evangélicas como principal foco de aplicação. Os objetivos específicos são: estabelecer objetivos dessa prática de ensino coletivo; analisar o repertório dos hinos da “Harpa Cristã” a serem trabalhados na proposta, elaborar conteúdos técnico-musicais progressivos com base na melodia principal dos hinos selecionados e organizar método/técnicas/atividades de ensino e de avaliação.

Tendo em vista os diversos contextos socioculturais existentes, esta pesquisa busca favorecer principalmente o cenário musical de igrejas evangélicas. Notoriamente, a música litúrgica nas suas diversas formações vocais e instrumentais vem se destacando significativamente como recurso pedagógico na transmissão de conhecimentos musicais em projetos, oficinas e cursos ofertados geralmente nas dependências de igrejas evangélicas. A proposta de ensino para bandas de música iniciantes, além de abranger um determinado grupo social, pretende contribuir para o aprimoramento da educação musical, proporcionando uma ampliação dos materiais didáticos para o ensino coletivo.

A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio de leitura de livros, artigos de periódicos científicos, artigos com relatos de experiências no ensino coletivo, revistas, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses, *blogs* e sítios da internet, no campo da educação musical e da música evangélica da “Harpa Cristã”. Toda essa leitura tem servido de fundamento teórico-metodológico para a elaboração da proposta de sistematização de prática do ensino coletivo de instrumentos de banda baseada nos hinos da “Harpa Cristã”. Essa proposta vem sendo estruturada a partir de arranjos de vinte e um desses hinos, selecionados aleatoriamente, já que todos são bastante conhecidos pelos evangélicos da Assembleia de Deus. A proposta apresenta o ciclo docente, que compreende, entre outros elementos, os objetivos, os procedimentos de ensino e de avaliação da aprendizagem.

A estrutura do relatório da pesquisa em tela compreenderá tópicos sobre: o histórico da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, a música e seus aspectos tradicionais nessa igreja, o ensino coletivo em bandas de música e uma proposta de sistematização do ensino coletivo para bandas de música iniciantes com hinos da “Harpa Cristã”. A seguir, são desenvolvidos somente os dois primeiros tópicos, compondo o recorte de que trata este artigo.

2 Breve histórico da Igreja Evangélica Assembleia de Deus

Em março de 1557, chegou ao Brasil a segunda expedição de colonos franceses a fim de estabelecer a França Antártica em terras brasileiras. Nesta mesma data foi realizado o primeiro culto evangélico do Atlântico Sul, no qual cantaram o Salmo 5 com melodia desconhecida hoje, dirigido pelo pastor calvinista francês (huguenote) Pierre Richier na Ilha de Villegaignon, Baía de Guanabara – RJ, onde situa-se atualmente a Escola Naval da Marinha do Brasil (SOUZA, 2011, p. 15).

Naquele mesmo ano, o vice-almirante francês Nicolau Durand de Villegaignon, comandante da primeira expedição, havia tomado algumas providências para que o protestantismo fosse estabelecido no Brasil:

escrevera a João Calvino, líder da Igreja Reformada em Genebra, solicitando membros daquela igreja para estabelecerem aqui uma obra cristã nos moldes daquela, para se encarregarem da evangelização dos naturais da colônia e da catequese em geral. Calvino enviou 14 huguenotes, entre os quais dois pastores (Du Pont de Corguilleray, líder do grupo; e Pierre Richier, pastor e doutor em teologia) e um estudante de teologia, que serviu como cronista (*idem*, p. 15).

Porém, somente em meados de 1810, os cultos evangélicos passaram a ter caráter definitivo no Brasil, com a fundação da Igreja Anglicana no Rio de Janeiro (*idem*, p. 16).

Souza (2011), ao falar sobre a obra cristã nos moldes “daquela igreja”, se referia às igrejas protestantes de Genebra – CHE que exerciam o culto a Deus de forma simples, sem rituais pomposos ou cerimônias suntuosas (SILVA, 2002, p. 1).

A partir da fundação da Igreja Anglicana (1810) no Rio de Janeiro, surgiram as igrejas Metodista (1835), Luterana (1845), Congregacional (1855), Presbiteriana (1862), Episcopal (1890), Adventista (1895), Congregação Cristã (1910) e Assembleia de Deus (1911) (SOUZA, 2011, p. 16). Essas igrejas, atualmente chamadas de tradicionais ou históricas, surgiram em meio ao Movimento de Fé Apostólica²⁵, conforme Marfinoff (2010, p. 68):

Atualmente podem-se distinguir entre as igrejas protestantes as chamadas tradicionais ou históricas, as pentecostais, estas frutos do movimento avivalista²⁶ ocorrido no século XIX na Inglaterra e nos Estados Unidos, além das neopentecostais, que surgiram no início da década de 1930.

Em Belém, a Igreja “Assembleia de Deus” foi registrada oficialmente em Cartório, no dia 11 de janeiro de 1918 por Gunnar Vingren. Com sua expansão, sofreu perseguições da imprensa e de outras religiões (ARAUJO, 2011, p. 19; SOUZA, 2011, p. 25).

²⁵ O Movimento de Fé Apostólica teve início nos EUA, no século dezenove, por Charles Parham. Disponível em: <http://pensarfazmuitobem.blogspot.com.br/2011/05/Assembléia-de-deus-cem-anos-de.html>. Acesso em: 07 de maio de 2012.

²⁶ Jesus Movement ou Revolução de Jesus foi “um movimento de avivamento baseado na pregação bíblica e promovido por várias organizações cristãs que trabalhavam com jovens nos Estados Unidos, em 1971, e que se espalhou também por outros países” (MARFINOFF, 2010, p. 70).

3 A música e seus aspectos tradicionais na Assembleia de Deus

O Movimento Pentecostal desde os seus primórdios utiliza a música como parte integrante de sua forma de louvor e adoração no decorrer de todo o culto prestado ao Deus Pai, Filho e Espírito Santo. A utilização dos hinários e hinos por diversas igrejas históricas no canto congregacional ou coletivo, em que todos da igreja cantam o mesmo hino dirigido por uma ou mais pessoas (ARAÚJO, 2007), tornou-se uma das principais características da tradição pentecostal.

Segundo Araújo (2011, p. 118), o valor da música no Movimento Pentecostal

para a adoração, evangelismo, educação e edificação da igreja tem se destacado com uma das principais ênfases do pentecostalismo em todas as partes do mundo. A música ocupa, portanto, uma função vital na experiência religiosa do crente pentecostal, expressando um grande âmbito de valores sociais, políticos e econômicos, estilos de adoração e gostos musicais. Não somente isso, ela tem exercido poderosa influência sobre os conceitos teológicos e sobre o modo de vida dos crentes.

A música pentecostal apresenta o aspecto espiritual como principal fator desde os primórdios quando influenciada pela hinologia da Reforma Protestante, *black music*, *negro spirituals* e hinos *gospel* (canções de testemunho). Nos EUA, o desenvolvimento da tradição musical deu-se pelo surgimento do *gospel song*, os hinários, as músicas para corais e os grandes corais, a música contemporânea com a música *gospel* negra, a adoração eclética e o ministério de louvor (ARAÚJO, 2007, p. 496-497).

3.1 Os primeiros hinos e hinários pentecostais

No início, as Assembleias de Deus utilizavam os tradicionais hinos protestantes do hinário da Igreja Congregacional, o “Salmos e Hinos”, cujo uso era comum em várias denominações evangélicas. Contudo, sentiram a necessidade de que os hinos cantados focassem refletissem e expressassem suas verdades e fervor pentecostal peculiar da doutrina ensinada (ARAÚJO, 2011, p. 119).

Werner Ewald (2010, p. 129), ao refletir sobre “Música e Igreja”, destaca alguns dos propósitos relacionados à música, tanto de caráter material quanto espiritual, generalizando os ideais das igrejas evangélicas a esse respeito, e o porquê da necessidade de cantar hinos que remetessem a uma realidade própria:

a música no âmbito de uma comunidade de fé, independente da denominação é funcional. Também é coletiva. Ela é uma forma de expressar

os conteúdos próprios das igrejas, a saber, o próprio evangelho e a exposição da boa notícia de que, a partir de Cristo, nos é concedida a salvação. Música das igrejas é *evangélica*: ela é criada e executada especialmente dentro do culto cristão, que é a reunião das pessoas que confessam sua fé em Jesus Cristo. [...] A música é, portanto, uma ferramenta para o fazer maior da igreja, qual seja pregar a palavra de Deus. O fazer musical, nesse contexto, deve levar em consideração uma profunda reflexão teológica das pessoas que coordenam o ministério musical nas comunidades cristãs e necessita ser democrático e plural, uma vez que a comunidade religiosa é, ao mesmo tempo, receptora e participante desse fazer.

Surgiram então compositores e tradutores brasileiros de hinos de hinários suecos e americanos.

Gunnar Vingren e Daniel Berg, no ano de 1917, montaram um caderno de 24 hinos com letra e música, 10 com letra em inglês e 14 com letra em sueco. Depois, os missionários suecos prepararam um hinário com 194 hinos, impresso dia 6 de outubro do mesmo ano.

Com o passar dos anos, outros hinos foram sendo cantados e conhecidos na igreja, tornando possível a publicação de um próximo hinário chamado “Cantor Pentecostal”, visto como o primeiro hinário das Assembleias de Deus. Impresso pela tipografia Guajarina em 1921, sob a orientação editorial de Almeida Sobrinho, tinha este 44 hinos e 10 corinhos (ARAUJO, 2007, p. 154 e 497).

No intuito de suprir a falta de “Harpa Cristã” que vinha sendo impressa desde 1922, Gunnar Vingren editou em 1931 o hinário “Psalterio Pentecostal” com 221 hinos, impresso na Gráfica Fernandes & Rohe, na cidade de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Este foi uma coletânea de diversos hinos extraídos de hinários brasileiros e estrangeiros (ARAUJO, 2007, p. 758; 2011, p. 120).

3.2 A “Harpa Cristã”

A primeira versão foi editada e lançada em Recife (PE), no ano de 1922, contendo 100 hinos, sob a orientação editorial do pastor Adriano Nobre de Almeida, que viria a tornar-se o hinário oficial das Assembleias de Deus. Teve uma tiragem inicial de mil exemplares, impressa nas oficinas do Jornal do Comércio e distribuída para todo o Brasil pelo missionário Samuel Nyström (ARAUJO, 2007, p. 341, 342).

Sua segunda edição, já com 300 hinos, foi publicada em 1923. Impressa nas Oficinas dos Irmãos Pongetti, no Rio de Janeiro, teve tiragem de 3.000 exemplares (Jornal Boa Semente, dezembro de 1923, p. 4).

Em 1929, na cidade de Belém do Pará, foi publicada por Samuel Nyström e Julião Silva e impressa na gráfica do Jornal Boa Semente a primeira versão da “Harpa Cristã” só com música, tendo apenas os títulos dos hinos.

A terceira edição foi publicada em 1932, contendo 400 hinos, numa tiragem de 5.000 exemplares. Ainda no mesmo ano, foi lançada a quarta edição com 458 hinos e 11 corinhos, em uma tiragem de 10.000 exemplares. Foi lançada uma versão mimeografada no Rio de Janeiro com as músicas de 400 hinos. Em seguida, a quinta edição com 512 hinos, em 8.000 exemplares.

Após a quinta edição, outras versões da “Harpa Cristã” foram publicadas pela Casa Publicadora das Assembleias de Deus (CPAD), até atingir 524 hinos no ano de 1941, sendo reconhecida como o hinário oficial das Assembleias de Deus e que a caracterizou por várias décadas. A partir de 1976, a CPAD começou a produzir e a distribuir bíblias com harpas.

Em 1979, na cidade de Porto Alegre (RS) o Conselho Administrativo da CPAD cumprindo resolução da Assembleia Geral da CGADB, convocou uma comissão para fazer uma revisão geral da música e da letra da “Harpa Cristã”. Dentre os trabalhos desta comissão houve a tradução de diversas letras da hinódia escandinava e transporte de algumas das músicas para tons mais acessíveis ao canto congregacional.

O resultado do trabalho feito pela comissão foi o lançamento da “Harpa Cristã” em 1992, contendo 628 hinos em uma nova sequência numérica, no entanto posteriormente modificada e atualizada constando os antigos 524 hinos, acrescentando-se os 116 novos hinos, originando a atual “Harpa Cristã” ampliada com 640 hinos (ARAUJO, 2007, p. 341, 342).

3.2.1 Aspectos práticos da “Harpa Cristã” no cotidiano religioso

As igrejas evangélicas que empregam a “Harpa Cristã” para o direcionamento do canto congregacional têm liberdade musical no que diz respeito ao emprego de outros parâmetros harmônicos distintos dos originais publicados pela CPAD, a execução dos hinos em diferentes gêneros e estilos, bem como os participantes/membros dessas igrejas podem utilizar as músicas da Harpa em demais eventos de caráter religioso, tornando-o um repertório não restrito apenas às programações da igreja ou aos cultos de rotina.

No “Manual da Harpa Cristã”, elaborado pelo pastor Claudionor de Andrade e publicado pela CPAD em 1999, e nas demais harpas cristãs, consta um guia sobre os temas e assuntos abordados pelos hinos, o qual contribui para que seus usuários tenham um

direcionamento na escolha dos hinos conforme a programação do evento na Igreja ou em outras situações de atividades cotidianas.

Atualmente, a produção de mídias com os hinos da “Harpa Cristã” tem se difundido por meio de variadas formações vocais e instrumentais, bem como a publicação de diversos outros materiais/meios de divulgação.

Abaixo um conjunto de imagens de algumas das produções feitas com fundamento na “Harpa Cristã”.



FIGURA 1: Publicações da “Harpa Cristã”. Arte: Luiz Viana.
Fonte das imagens: Google imagens. Belém, junho de 2012.

4 Considerações Finais

O estudo bibliográfico aqui apresentado permitiu entender que a “Harpa Cristã” faz parte de uma organização do ritual litúrgico, em que necessariamente não precisa estar inserida ou apresentada em determinada ordem, mas que, com o tempo tornou-se elemento musical essencial na conservação da identidade religiosa. Diante desse argumento, a literatura apresentada contribui para compreendermos a relevância do repertório a ser utilizado, sua influencia prática na sociedade.

Sendo assim, usar essas músicas para a elaboração de uma sistematização de ensino é uma maneira de aproveitar um material sonoro de fato conhecido e apreciado pelas pessoas dessa igreja.

Acredito que o ensino por meio de arranjos simplificados com os hinos da “Harpa Cristã” tende a incentivar e contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de banda no contexto da Assembleia de Deus.

Referências

ALMEIDA, P. J. C. D. Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais no ensino coletivo de instrumentos musicais - um relato. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.

ARAÚJO, I. D. **Dicionário do Movimento Pentecostal**. Rio de Janeiro: CPAD, 2007.

_____. **100 Acontecimentos que Marcaram a História das Assembleias de Deus no Brasil**. Rio de Janeiro: CPAD, 2011.

EWALD, W. **Música e Igreja**: reflexões contemporâneas para uma prática milenar. Porto Alegre: Sinodal/Conselho Nacional de Música da IECLB, 2010.

FREITAS, D. F. D. **Educação Musical Formal, Não Formal e Informal**: Um Estudo Sobre os Processos de Ensino da Música nas Igrejas Evangélicas do Rio de Janeiro. Monografia (Licenciatura em Música) - Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Arte da UNIRIO, 2008.

MARFINOFF, E. H. D. S. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, março 2010.

SILVA, J. H. D. A Música na Liturgia de Calvino em Genebra. **Fides Reformata**, São Paulo, v. 7/2, p. 1-3, julho-dezembro 2002.

SOUZA, B. D. **História Centenária da Assembleia de Deus**. 8. ed. Belém: [s.n.], 2011.

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

Estratégias de Educação Musical para disléxicos

Maria Luíza S. B. - mluizasb@yahoo.com.br

Resumo: A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, e habilidades de soletração e decodificação pobres. As principais teorias sobre as causas da dislexia são as hipóteses de nível cognitivo e de nível cerebral. A música é um dos domínios sócio-cognitivos mais antigos e fundamentais da espécie humana. Supõe-se que as habilidades musicais dos humanos desempenharam um papel fundamental na evolução filogenética da linguagem e que o comportamento do fazer musical abrange importantes funções evolutivas, como a comunicação, coordenação de um grupo e coesão social. Este trabalho pretende mostrar algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo professor de música para que o seu aluno disléxico consiga resultados satisfatórios na aprendizagem dos conteúdos musicais e na prática instrumental, estimulando, assim, a criatividade e a socialização destes indivíduos.

Palavras-chave: Educação Musical, Dislexia, Aprendizagem.

Introdução

Ele sempre foi um menino brilhante e inteligente, rápido nos jogos, e em nenhum aspecto inferior aos colegas da mesma idade. Sua grande dificuldade foi – e permanece – sua incapacidade de ler. Está na escola ou sob a supervisão de alguém desde os 07 anos, e muito tem sido feito para ensiná-lo a ler, mas, apesar do treinamento trabalhoso e persistente, é só com dificuldade que ele consegue soletrar palavras de uma sílaba... Depois testei sua capacidade de leitura de números e descobri que fazia tudo com facilidade. Leu rapidamente o seguinte: 785, 852, 017, 20, 969, e resolveu corretamente: $(a + x) = a^2 - x^2$... Ele diz gostar de aritmética e não ter dificuldade com ela, mas que palavras impressas ou escritas “não têm significado para ele”, e o exame que fiz com ele me convenceu de que sua opinião é correta... Ele tem o que [Adolf] Kussmaul [neurologista alemão] chamou de “cegueira verbal”... Eu poderia acrescentar que o menino é esperto e de inteligência média em seus diálogos. Seus olhos são normais... e sua visão é boa. O professor que lhe ensinou durante alguns anos diz que ele seria o menino mais bem preparado da escola se o ensino fosse totalmente oral (SHAYWITZ, 2006, p. 25).

O relato acima foi descrito pelo Dr. W. Pringle Morgan, de Seaford, sobre Percy F., 14 anos, no *British Medical Journal*. Quando relatou este caso, o termo dislexia ainda não era utilizado, sendo, então, denominada cegueira verbal, que era considerada uma disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças saudáveis. À medida que o conceito de cegueira verbal evoluía, apareciam casos na literatura médica que descreviam homens e mulheres que liam normalmente, mas que perderam a capacidade de ler devido a um derrame, tumor ou lesão traumática. Estes casos despertaram pesquisadores de outras áreas como psiquiatria, educação e psicologia, que buscaram compreender as origens da dislexia, bem como os

sintomas e os efeitos psíquicos, sociais e neurológicos que atingem os indivíduos disléxicos. Atualmente, o diagnóstico e o acompanhamento do indivíduo são feitos por uma equipe multidisciplinar.

Segundo a *International Dyslexia Association* – IDA, a dislexia é definida como:

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica de origem neurológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, e habilidades de soletração e decodificação pobres. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit no componente fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e a instruções eficazes em sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento geral²⁷ (REID, 2009, p. 6).

No entanto, várias organizações, pesquisadores e instituições têm outras definições, de acordo com as hipóteses levantadas para a causa do problema ou para um melhor esclarecimento dele.

As principais teorias sobre as causas da dislexia são:

- a) Hipóteses de nível cognitivo (déficit fonológico, duplo déficit, automatização);
- b) Hipóteses de nível cerebral (córtex cerebral, déficit magnocelular – visual, auditivo e pansensorial, déficit cerebelar).

Muitos autores e pesquisadores publicaram textos acerca da origem, evolução, desenvolvimento e tratamentos possíveis para minimizar os sintomas. Dentre eles, estão a Dr^a Sally Shaywitz e a Dr^a Angela Fawcett.

Em relação às pesquisas que incluem o estudo da música com disléxicos, o Dr. Tim Miles e a Dr^a Sheila Oglethorpe publicaram dois livros, respectivamente: *Music and Dyslexia* e *Instrumental music for dyslexics*. Em co-edição com John Westcombe e Diana Ditchfield, Tim Miles reúne textos que contém relatos de experiência, pesquisas experimentais e não-experimentais, bem como orientações práticas para os professores ensinarem música para seus alunos.

²⁷ *Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.*

A música no cérebro

A música é um dos domínios sócio-cognitivos mais antigos e fundamentais da espécie humana (JENTSCHKE et al., 2005, p.232). Supõe-se que as habilidades musicais dos humanos desempenharam um papel fundamental na evolução filogenética da linguagem e que o comportamento de fazer música abrange importantes funções evolutivas, como a comunicação, coordenação de um grupo e coesão social. Como a percepção e a produção musical envolvem praticamente todas as funções cognitivas, a música tem se mostrado como uma ferramenta valiosa para a investigação da organização funcional do cérebro humano (JENTSCHKE et al., 2005, p.232).

Segundo Zanin (2011), as áreas cerebrais estimuladas pela música são:

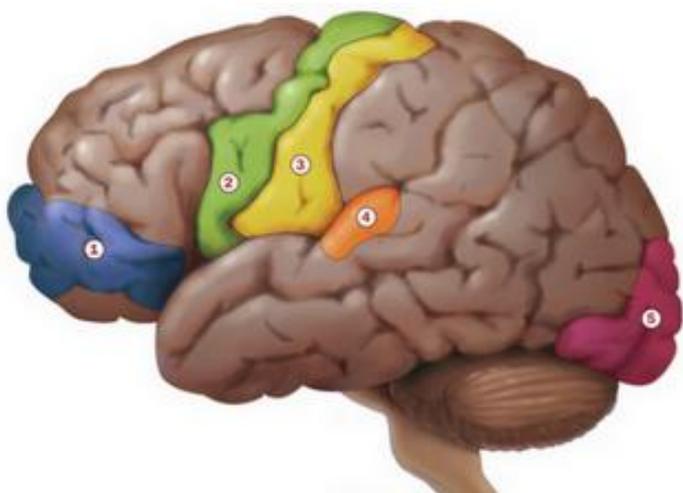


FIGURA 01: Lado esquerdo do cérebro.

1. **Córtex pré-frontal:** Essa região do cérebro desempenha um papel na criação, satisfação e violação da confiança. Ela pode reagir, por exemplo, quando falta algo. Um estudo recente mostrou que, durante a improvisação, uma parte do córtex pré-frontal envolvida no monitoramento do desempenho é desligado, enquanto as partes envolvidas em pensamentos se auto-iniciam;

2. **Córtex motor:** A música nos causa movimentação. Geralmente quando ouvimos uma boa batida nos movimentamos quase que involuntariamente. O córtex motor é envolvido. Interessante que quando tocamos algum instrumento, que exige cuidadosamente movimentos físicos programados, essa área do cérebro é ativada, o que sugere uma forte ligação com o córtex auditivo;

3. **Sensoriais do córtex:** Tocar um instrumento envia mensagens táteis para o córtex sensorial;
4. **Córtex auditivo:** Ouvir qualquer som, incluindo música, envolve esta região, que contém um mapa de lotes para a percepção e análise dos sons;
5. **Córtex visual:** Leitura de música ou assistir a movimentos de um *performer* ativa o córtex visual.

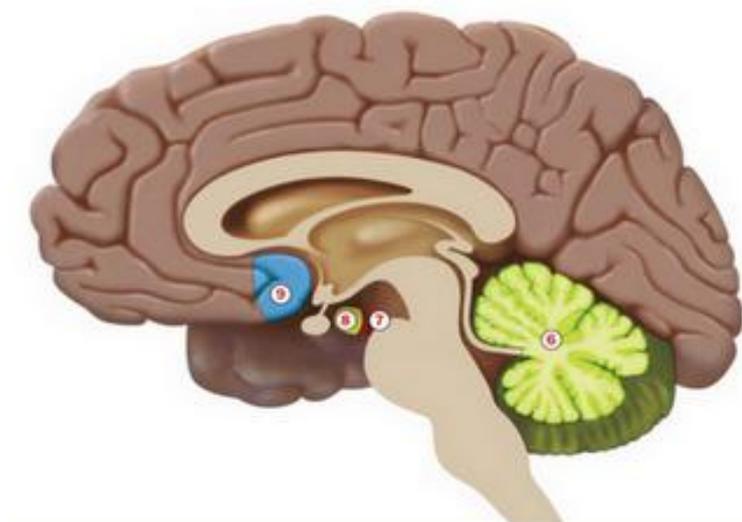


FIGURA 02: Parte interna do cérebro

6. **Cerebelo:** Movimentos como o do pé batendo e passos de dança ativam essa parte do cérebro. Isto poderia ser por causa do papel do cerebelo no tempo e na sincronia, que ajudam as pessoas a acompanhar o ritmo. O cerebelo também está envolvido no lado emocional da música e ajuda-nos a perceber sutis diferenças entre acordes maiores e menores.
7. **Hipocampo:** Conhecida por desempenhar um papel na memória de longa duração, o hipocampo (parte do que é mostrado) pode ajudar o cérebro a recuperar memórias que dão um sentido de som ou de contexto. Ele também ajuda as pessoas a relacionar a música com uma experiência em determinado contexto, o que pode explicar o fato de ser ativado durante a música agradável ou quando o indivíduo está emocionalmente carregado;
8. **Amígdala:** A amígdala parece estar envolvida na memória musical. Ele reage de forma diferente para os acordes maiores e menores, e a música que leva a tremores tende a afetá-la.
9. **Núcleo accumbens:** Esta estrutura do cérebro é pensada para ser o centro do sistema de recompensa. Ele reage à música emocional, talvez através da liberação de dopamina” (ZANIN, 2011).

Pesquisadores que estudam pessoas adultas têm sugerido que a apreciação da música é predominantemente um atributo do hemisfério direito do cérebro, sendo este o hemisfério que processa a afinação, o contorno melódico, a memória tonal e o timbre (Gordon, 1978; Borchgrevink, 1982; Overy, 2000; Schneider et al., 2005 apud OGLETHORPE, 2002, p.58). Overy também investigou se crianças (com média de 6 anos e 4 meses) apresentaram ou não a mesma especialização hemisférica. Os pesquisadores sugeriram que estas habilidades se desenvolvem com a idade. O hemisfério esquerdo é, principalmente, mas não exclusivamente, responsável pelo ritmo e pela nomeação ou identificação das músicas. É o lado lógico do cérebro, necessário para habilidades de leitura e ortografia. Logo, uma criança disléxica seria naturalmente inclinada para as habilidades relacionadas ao lado direito do cérebro, que provavelmente incluem a música, artes e esportes. Essas crianças estão suscetíveis a serem atraídas a uma habilidade mais compatível às suas inclinações do que as habilidades de leitura e escrita, que são processadas do lado esquerdo do cérebro (OGLETHORPE, 2008b, p.58).

Quando se trata de aprender música, a tendência da maioria das pessoas é fazer uma associação com a aprendizagem da teoria musical e da prática de um instrumento. Logo, surge o questionamento: “se um disléxico tem dificuldades com leitura e escrita, como a música poderá ajudá-lo?” A resposta para esta pergunta vai além da questão da leitura e escrita. Deve-se levar em consideração a multiplicidade das dificuldades que um disléxico pode ter, que vão desde uma memória de curto prazo deficiente às dificuldades na organização e sequenciamento da ortografia. Neste sentido, aulas de música talvez possam colaborar para o desenvolvimento global do indivíduo, na busca de uma qualidade de vida satisfatória.

Sheila Oglethorpe (2008b) afirma que é habitual considerar a dislexia como um feixe de problemas que precisam ser contornados, e esta tarefa é, muitas vezes, difícil para um disléxico realizar, pois ele vive em um mundo essencialmente não disléxico. Ela diz ainda que é preciso questionar se os critérios estabelecidos por organizações não-disléxicas valem a pena ser seguidos por disléxicos, considerando suas limitações. Acredita, também, que haja espaço na música para o desenvolvimento dos disléxicos, particularmente no ensino de música, por pessoas comprometidas com este trabalho (OGLETHORPE, 2008b, p.58).

Estratégias de educação musical para disléxicos

Os métodos de educação musical existentes na contemporaneidade foram pensados por educadores preocupados com um ensino musical eficaz, que resgatasse os contextos culturais dos alunos ou permitisse a vivência musical despertadora do entendimento de

conceitos muitas vezes vistos somente no campo teórico, como as propriedades do som, percepção musical, etc. Educadores como Émile Jaques-Dalcroze (1869-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Edgar Willems (1890-1978), Shinichi Suzuki (1898-1998) e Swanwick (1937 –) contribuíram de forma crucial para o desenvolvimento da educação musical. No entanto, esses educadores não elaboraram diretrizes para a aplicação dos seus métodos em indivíduos com algum tipo de distúrbio, transtorno ou déficit de aprendizagem.

Em relação à dislexia, a prática descrita por educadores tem apontado os melhores caminhos para uma aprendizagem musical efetiva, apesar das dificuldades de ordem motora, visual e/ou auditiva apresentadas pelos indivíduos disléxicos. Os relatos destas práticas musicais foram publicados em dois livros, editados por Tim Miles, John Westcombe, Diana Ditchfield e Sheila Oglethorpe.

Music and Dyslexia: a positive approach (MILES *et al.*, 2008) apresenta experiências de educação musical com crianças disléxicas. Em um dos capítulos, Sheila Oglethorpe apresenta algumas orientações para as aulas de música dos disléxicos. Ela afirma que:

Uma pessoa disléxica, que está mais preocupada com as notas, deve tentar se acostumar a deixar que algumas delas passem, ao invés de prejudicar a pulsação. Para os pianistas, duetos podem ser extremamente úteis para encorajar a pulsação contínua. Para outros instrumentistas, algum acompanhamento é altamente recomendado. O exercício, então, começa a ser mais prazeroso, com gosto de um fazer musical. Alguns alunos respondem bem quando se sugere que eles toquem somente a primeira nota do compasso. Isso os ajuda a controlar o pulso linear até o próximo tempo forte sem preocupações. Músicas fortemente ritmadas são melhores para isso. Gradualmente, eles podem ser encorajados a preencher os outros tempos, mas isso deve ser feito passo a passo, sem grandes pretensões, deixando de lado tudo para o que não se sintam preparados (OGLETHORPE, 2008b)²⁸.

Todas as estratégias utilizadas pelo professor para aliviar as dificuldades de seus alunos disléxicos, como ampliação do texto, impressão em papel colorido, etc., também devem ser utilizados no ensino de leitura à primeira vista. Afirmar que essas estratégias

²⁸ *A dyslexic person who is more worried about the notes should try to get used to leaving some of them out rather than allow the pulse beat to suffer. For pianists, duets can be extremely helpful in encouraging this. For other instrumentalists, some accompaniment is highly recommended. The exercise then begins to feel more like making music. Some pupils respond well when it is suggested that they just play the first note in each bar. It helps them to track through a line of music is best for this. Gradually, they can be encouraged to fill in the other beats, but only step by step, not attempting too much at a time and still leaving out anything that they do not feel ready for.*

resolveriam o problema de leitura dos disléxicos seria criar falsas esperanças e gerar falsas expectativas. Deve-se tentar de tudo e ver o que realmente funciona melhor. Contudo, cada experimento deve ser aplicado dentro de um prazo suficiente para que sua eficiência seja observada. É preciso registrar as práticas para que sejam utilizadas conforme a necessidade dos alunos. Para Oglethorpe (2008a), uma coisa é certa: “para muitos disléxicos, a leitura à primeira vista é geralmente um trabalho árduo, mas o disléxico frequentemente é o mais dedicado. Eles acham que realmente podem desfrutar da leitura à primeira vista, e toda a dedicação investida terá valido a pena”.

A educadora Howlett-Jones (2008 apud OGLETHORPE, 2008a, p.90) aconselha aos educadores:

- ✓ Não fazer indicações sobre as diferenças entre os alunos com necessidades especiais e seus colegas, pois a diferença pode ser interpretada como uma crítica;
- ✓ Usar o termo “muito bem!” (falado com entusiasmo e, às vezes, com surpresa) é essencial para a auto-estima do aluno. Os sucessos devem ser anotados e mapeados;
- ✓ Prosseguir com uma abordagem contínua: muitas crianças disléxicas, quando encontram um conjunto de exercícios teóricos, desanimam, mas exercícios transformados em jogos são mais bem-sucedidos e memoráveis. Atividades como procurar objetos, emparelhamento, formas de montagem, falar em voz alta, cantar e mímicas podem ser aplicadas.

Outro livro bastante relevante na questão educacional de disléxicos é o *Instrumental music for dyslexics: a teaching handbook*, escrito por Sheila Oglethorpe (2002), que apresenta questões como: o entendimento da dislexia, a comunicação entre os alunos e professores de música, considerações sobre questões auditivas, visuais e motoras, memória e leitura à primeira vista, teoria musical e um breve comentário sobre expectativas futuras para os disléxicos. Por fim, apresenta um pequeno repertório comentado para pianistas, desde o nível iniciante até um nível mais avançado, como também para duos pianísticos.

Os dois livros são fundamentais para a área de educação musical, pois apresentam didáticas específicas para a condução de uma aula de música onde o disléxico perceba que suas possíveis dificuldades motoras e sua necessidade de um tempo maior para realizar as tarefas são respeitados, obtendo, assim, um melhor aproveitamento de todo o conteúdo musical. Além disso, os estudos sobre dislexia e educação musical são fortalecidos e divulgados, pois o acesso a esse material proporciona a capacitação dos professores para um melhor trabalho com as crianças e os adultos disléxicos.

Considerações

O disléxico está inserido em numa sociedade letrada, veloz, perfeccionista e impaciente. Este modelo de sociedade compromete a sua auto-estima, uma vez que ele tem problemas nessas áreas citadas. Ele passa a não aceitar a sua própria condição e pode tornar-se uma pessoa triste, isolada e mal-humorada. Porém, muitos aprendem a ser felizes da maneira como são. A música pode ter um papel fundamental neste processo de aceitação das próprias limitações, apresentando ao disléxico novas possibilidades de aprendizado e novos caminhos onde eles se expressam da maneira como querem e como veem o mundo.

Para cumprir com os objetivos educacionais, o professor de música pode recorrer a outros profissionais, como o psicopedagogo, que auxilia no melhor direcionamento das atividades aplicadas aos disléxicos e procura estimular as áreas que apresentam maiores dificuldades. O professor também precisa se informar e buscar novos conhecimentos sobre a dislexia.

Todos os profissionais envolvidos no trabalho com disléxicos (educadores musicais, psicopedagogos, médicos, psicólogos, etc.) precisam estar preparados para atender às necessidades apresentadas pelos sujeitos e dispor de tempo, paciência, compreensão, conhecimento, atenção e persistência, confiando sempre na capacidade destes indivíduos.

Referências

JENTSCHKE, S.; KOELSCH, S.; FRIEDERICI, A. D. **Investigating the Relationship of Music and Language in Children Influences of Musical Training and Language Impairment**. New York, v. 242, p. 231-242, 2005.

MILES, T. R.; WESTCOMBE, J.; DITCHFIELD, D. **Music and Dyslexia - a positive approach**. London: Wiley, 2008. p. 176

OGLETHORPE, S. **Instrumental music for dyslexics - a teaching handbook**. London: Whurr Publishers, 2002. p. 178

OGLETHORPE, S. Can music lessons help the dyslexic learner? In: T. R. MILES, JOHN WESTCOMBE, D. D. (Ed.). **Music and Dyslexia: a positive approach**. Wiley ed. Chicester/UK: [s.n.], 2008a. p. 176.

OGLETHORPE, S. Sight-reading. In: MILES, T. R.; WESTCOMBE, J.; DITCHFIELD, D. (Eds.). **Music and Dyslexia: a positive approach**. First ed. Chicester/UK: Wiley & Sons, 2008b. p. 82-91.

REID, G. **Dyslexia: a practitioner's handbook**. 4. ed. Chicester/GB: John Wiley and Sons Ltd, 2009. p. 408

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 288

ZANIN, H. A música e as regiões que ela estimula no cérebro. Disponível em: <http://hudsonzanin.blogspot.com/2011/04/musica-e-as-regioes-que-ela-estimula-no.html>. Acesso em: 19 fev. 2012.

Música e Inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil

Glaucia Freire de Oliveira
Escola de Música da Universidade Federal do Pará – glau_glau15@hotmail.com

Paulyane Silva do Nascimento
Escola de Música da Universidade Federal do Pará – paulyanenascimento@gmail.com

Áureo Déo DeFreitas Júnior
Escola de Música da Universidade Federal do Pará – áureo_freitas@yahoo.com

Geyze Ambé
Escola de Música da Universidade Federal do Pará

Resumo: Este trabalho irá relatar uma experiência de aula de Percussão em uma turma de inclusão social heterogênea (formada por crianças típicas - sem nenhum transtorno crônico ou dificuldades de aprendizagem; e, crianças dentro do Transtorno do Espectro do Autismo - TEA). O principal objetivo desta aula é proporcionar ao aluno com TEA, a musicalização em instrumentos percussivos, a partir da repetição, da interação, do compartilhar, bem como do estímulo ao seguimento de regras, focos estes que proporcionam, além do aprendizado musical, o lapidar de comportamentos sociais.

Palavras-chave: inclusão social, educação musical, percussão, autismo.

Introdução

Hoje percebemos que a inclusão, em todos os campos sociais, principalmente na educação, é um tema muito presente. É comum nas escolas, encontrarmos pessoas com deficiência ou algum transtorno de aprendizagem, porém para uma grande porcentagem de educadores musical, especificamente, torna-se um desafio ainda maior. Talvez, por que muitos ainda acreditam que a música para pessoas com deficiência somente tem a função terapêutica, não percebendo que esta pode ser um meio de expressão e, também, uma das possíveis formas de profissionalização.

Para Koellreutter (*apud* Brito 2001), a música trabalha a concentração, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, autodisciplina, criatividade, memória e pode valorizar o ponto de vista nacional, religioso e social. Portanto, a pessoa com deficiência deve por direito ter acesso à educação musical visto que essa trabalha elementos de extrema importância para o desenvolvimento e formação humana.

Tratando-se de pessoas com o Transtorno do Espectro autístico (TEA), geralmente demonstram inaptidão em se relacionar com grupos e estabelecer vínculos de amizade. Além

disso, têm dificuldades em participar de jogos cooperativos, pois demonstram pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outras pessoas. Porém, conforme crescem alguns indivíduos melhoram de maneira muito significativa as suas relações interpessoais, mas não se sabe se essa habilidade é aprendida ou se pode ser considerada espontânea dentro do desenvolvimento (SALLE et al., 2005).

É possível encontrarmos hoje, no meio científico, propostas terapêuticas complementares, porém, não menos importantes no processo do desenvolvimento de habilidades e incentivo a interação social dessas crianças. A educação musical enquadra-se entre essas propostas terapêuticas e, mais ainda, como intervenção para o desenvolvimento de habilidades, pois possibilita um novo ambiente oportuno ao aprendizado.

Dentre os métodos de educação musical encontramos o de Carl Orff, que tem como princípio o agir, reagir, interagir e colaborar, dando importância ao jogo, à improvisação e à criação (SOUSA, 2000). Diante dessa perspectiva, este método pode auxiliar de maneira significativa no desenvolvimento social e na aprendizagem musical dessas crianças, bem como servir como base de muitas atividades feitas em sala.

As aulas

Contamos com a participação de 10 crianças, sendo 5 com TEA e 5 típicas, ou seja, sem qualquer transtorno crônico ou dificuldades de aprendizagem, com faixa etária de 6 a 8 anos de idade. Cada aula teve duração de 30 minutos, e os encontros ocorriam 2 vezes na semana, com duração de 3 meses. Faziam parte da equipe duas Professoras de Música e duas monitoras, devidamente treinadas para dar suporte às crianças.

Dávamos início a todas as aulas, organizados em meia lua, sentados sobre um tatame com a cestinha de instrumentos à frente, e cantando a música de acolhimento “Olá Maria” (autor desconhecido). Esta canção tinha por objetivo apresentar e dar boas vindas aos alunos, nesse momento era cantado o nome de cada um deles (Ex: Olá Pedro, Boa tarde Pedro, que bom que você veio gosto muito de você!”), e estes, por sua vez, deveriam pegar um cartão de velcro (Com sua foto e nome), os quais estavam dispostos sob o tatame, e colar em um mural com velcro, que estava disposto em frente aos cartões. No início da oficina, observou-se que as crianças com TEA tinham muita dificuldade em levantar e pegar, sem auxílio, a ficha com o seu nome, sempre era necessário que uma das monitoras os direcionassem ao mural. Vale ressaltar, que nestes momentos, as crianças típicas mostravam-se como que “intrigadas”, “sem entender” porque os outros não conseguiam. Com o passar de algumas aulas, no entanto,

percebeu-se que todos os alunos com TEA, logo que chegavam, já se direcionavam, antes mesmo de começarmos a aula, para verificar se seu nome e foto estavam no lugar. Uns até colavam seu cartão no mural.

Após a apresentação, sentados em meia lua, cantávamos a música “Quem sabe fazer um som assim?” (Autor desconhecido).

Música: Quem sabe fazer um som assim?

Autor: Desconhecido

Letra:

Quem sabe fazer um som assim “toc, toc”

Quem sabe fazer um som assim “toc, toc”

Assim, “toc, toc”, assim “toc, toc”

Quem quiser aprender olhe pra mim “toc, toc”.

Inicialmente, a professora direcionava o aluno à melhor forma de manusear (segurar/tocar) cada instrumento: clave, ganzar e coquinho. Durante momentos diferentes da música era realizada a troca de instrumentos. No primeiro momento, a professora cantava a música e ao mesmo tempo tocava um dos instrumentos de percussão, mantendo um ritmo que acompanhava a canção. Seguindo os comandos da professora, os alunos deveriam repetir o ritmo proposto. Essa atividade se repetia até o momento em que todos os instrumentos fossem utilizados.

Durante esta atividade, no correr da oficina, o que se tornou mais relevante foi a cooperação entre os alunos, pois os que conseguiam tocar o ritmo proposto e segurar os instrumentos corretamente, passaram a ajudar os amigos que não conseguiam seguir os comando, assim como foi diminuído o auxílio dos Professores e monitores na execução da atividade. Os professores, preocupados em trabalhar a percepção, a pulsação, o ritmo, a atenção, a coordenação motora e o timbre foram surpreendidos mais tarde pelo desenvolvimento de algo ainda mais importante: a socialização. Após algumas aulas, pôde-se observar também, que a música ficava tão memorizada que algumas crianças com TEA, mesmo sem possuir a habilidade de fala, saiam vocalizando a canção e batucando nas paredes, ou em qualquer outro objeto que tivesse pela frente, o ritmo da mesma.

A terceira música cantada era “Garibaldi” (abaixo transcrita):

Música: Garibaldi

Autor: Desconhecido

Letra:

Garibaldi foi à missa

Num cavalo sem espora

O cavalo tropeçou

Garibaldi pulou fora.

Garibaldi foi à missa

Num cavalo alazão

O cavalo tropeçou

Garibaldi foi ao chão.

Nessa atividade era trabalhada a percepção de intensidade, davam-se os comandos de como segurar o instrumento corretamente, que nesse caso era o coquinho, e depois dizíamos de que forma aquela música deveria ser cantada/tocada, forte ou fraca e que o instrumento deveria seguir a mesma intensidade da voz. Para verificar o conhecimento de som de mundo foi perguntado aos alunos, “Com o que se parece o som desse instrumento?” no momento em que a professora apresentava o instrumento e seu som.

Respostas: “O som do passo do Cavalo”, “uma batida na porta”, “macaco”.

A professora diz: - “Um Macaco????”

O aluno responde: - “Sim, por que é um coco que dá no coqueiro, lá mora o macaco.”

E depois, ao invés de lembramos do cavalo do Garibaldi, a música passou a lembrar o macaco também.

Além da extensão de elementos comparativos do som na natureza, foi possível perceber, que aquelas crianças com TEA, que inicialmente executavam a atividade somente com auxílio, passaram a executá-la sozinha, mostrando maior iniciativa, firmeza no movimento de segurar, pegar e tocar, seguindo o ritmo proposto, e, conseqüentemente, colaborações quanto ao desenvolvimento tanto da coordenação motora fina, quanto da coordenação motora grossa, e do seguimento de regras.

A quarta música era “Mestre André” (abaixo transcrita):

Música: Mestre André

Letra:

Foi na loja do mestre André que eu comprei

O meu tambor (toc, toc, toc), o meu tambor (...), o meu tambor (...)

Ai olé, ai olé, foi na loja do mestre André (2x)

Foi na loja do mestre André que eu comprei

O meu ganzá (toc, toc, toc), o meu ganzá (...), o meu ganzá (...)

Ai olé, ai olé, foi na loja do mestre André (2x)

Foi na loja do mestre André que eu comprei

A minha clave (toc, toc, toc), a minha clave (...), a minha clave (...)

Ai olé, ai olé, foi na loja do mestre André (2x)

Foi na loja do mestre André que eu comprei

O meu coquinho (toc, toc, toc), o meu coquinho (...), o meu coquinho (...)

Ai olé, ai olé, foi na loja do mestre André (2x)

Foi na loja do mestre André que eu comprei

A minha banda (toc, toc, toc), a minha banda (...), a minha banda (...)

Ai olé, ai olé, foi na loja do mestre André (2x)

Nesta atividade, inicialmente, uma das professoras sugeria um ritmo que a música seria tocada, os alunos deveriam seguir esse ritmo e continuar tocando sem cantar, a professora dava o comando que iria contar até quatro e todos deveriam parar no mesmo momento. Contava, e todos conseguiam parar no momento exato. Logo depois, iniciavam a música e, após cada refrão, a professora falava o nome do instrumento sem pegar ou mostrar qual o seria, para dessa forma verificar se além de conseguir se concentrar em cantar e tocar, as crianças já conseguiam identificar os instrumentos por seus nomes. No último refrão, referente à “banda”, cada criança era convidada a escolher dois instrumentos para tocar juntos seguindo o mesmo comando.

Inicialmente, muitas crianças, até mesmo as típicas, apresentaram dificuldades quanto ao comando “parar”, representado pelo número quatro, mas com o passar das aulas, todos conseguiram executar esta os ainda esperavam a professora indicar o instrumento pegando-o, somente com o passar de algumas semanas as crianças passaram a reconhecê-los sozinhos.

A quinta música que cantávamos era “Passa, passa gavião”

Música: “Passa, passa gavião”

Adaptação: Lúcia Uchôa

Letra:

Passa, passa gavião, todo mundo passa (2x)

Refrão: Bater palma soa assim (2x)

Assim assado, carne seca no ensopado (2x)

Passa, passa gavião, todo mundo passa (2x)

Refrão: Pés no chão têm som assim (2x)

Assim assado, carne seca no ensopado (2x)

Passa, passa gavião, todo mundo passa (2x)

Refrão: A serpente faz assim (2x)

Assim assado, carne seca no ensopado (2x)

Passa, passa gavião, todo mundo passa (2x)

Refrão: Pra parar se para assim 2x (estátua)

Assim assado, carne seca no ensopado 2x

Para realizar essa atividade os alunos e a professora ficavam dispostos de pé, em formato de “roda”, de mãos dadas. Quando começávamos a cantar, a canção todos se movimentavam em roda para a direita. Em cada refrão, as crianças deveriam repetir os movimentos corporais sugeridos pela professora. Estes movimentos corporais eram: bater palmas; bater os pés; imitar o som da serpente; parar lentamente.

Com o objetivo de trabalhar imitação, coordenação motora e socialização, essa foi a atividade que mais conseguimos perceber as dificuldades dos alunos com TEA, pois ela requeria participação de maneira muito expositiva deles, algo que é difícil acontecer espontaneamente na grande maioria dos autistas. Durante as primeiras aulas, eles só ficavam observando o movimento dos professores, monitores e demais colegas e só participavam se alguém pegasse as mãos ou pés fazendo com que eles repetissem o movimento, porém, com o correr das aulas, observou-se no mesmo uma maior atenção aos amigos fazendo os movimentos. Em algumas aulas não foi necessário tocar ou reforçar que eles fizessem os movimentos, eles simplesmente o faziam.

A última música, por sua vez, tratava-se de uma música com foco em gestos, bem como a marcação do final da aula e era dada pela música “Tchau” (abaixo transcrita)

Música: Tchau! Tchau! Tchau!

Composição: Glaucia Freire

Letra:

Tchau! Tchau! Tchau! A aula já está acabando!

Tchau! Tchau! Tchau! Pra casa eu vou voltar!

Com alegria termino esse encontro

Com alegria eu quero retornar.

Tchau!

Neste momento, voltávamos todos a sentar em “roda”. Ao cantar a música acima, a professora gesticulava com as mãos o sinal de “tchau”, indicando para os alunos o término da aula. A melodia é repetida três vezes. A professora solicita que os alunos repitam os mesmos movimentos de “tchau” e no final deem uma abraço nos amigos, calcem os sapatos.

Posteriormente, era dito que estavam dispensados, mas sempre reforçando quando seria o próximo encontro.

Mediante esta atividade, foi possível perceber que as crianças com TEA apresentavam uma melhor compreensão da sequência das atividades, inclusive tendo iniciativas quanto a pegar seu calçado e despedir-se dos coletas, o que também era reforçado pelos pais quando vinham pegá-los na porta da sala: “De tchau pra Professora”, “E o beijo da professora”.

Conclusão

A iniciativa deste trabalho nos leva a fortalecer não somente as possibilidades que o trabalho de percussão infantil proporciona em termos de desenvolvimento musical, uma vez que é visível a importância do convívio de crianças com TEA, com crianças típicas, em ambientes regulares de educação, como da educação musical, isto porque, a música, por si só, é uma arte que envolve sentimento e movimento, tornando-se uma arte desenvolvedora e mantenedora de comportamentos sociais adequados.

O ambiente da educação musical geralmente é permeado por regras o que, aliado ao trabalho em grupo, funciona como uma porta de aprendizagem e lapidar de comportamentos sociais positivos, uma vez que a criança, ao estar em contato com seus pares, experimenta novas formas de executar atividades.

Pode-se concluir, portanto, que agregar a música à condução de atividades de vida diária, como a utilização da mesma para pontuar regras básicas de higiene, e de comportamento, pode estimular o fixar de conceitos, fortalecendo assim a necessidade constante de familiares e professores reforçarem comportamentos positivos e modularem os comportamentos esperados. No entanto, para possibilitar uma melhor qualidade de vida às crianças dentro do espectro, além da música, observa-se que ingredientes vitais, como a paciência, a dedicação e a parceria, com os profissionais envolvidos na condução de terapias com a criança, são extremamente importantes, dado que é este apoio mútuo que possibilitará o traçar do perfil, bem como o visualizar de melhorias, e o reconhecimento das potencialidades da criança.

Referências

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**, o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

SALLE, E.; SUKIENNIK, P. B.; SALLE, A. G.; ONÓFRIO, R. F.; ZUCHI, A. Autismo infantil - sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr., W. e cols. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: CORDE. p. 11-15, 2005.

SOUSA, M. R. **Metodologias do ensino da música para crianças**. Edições Gailivro. 2000.

Educação Musical Infantil e Autismo: uma proposta de ensino

Beatriz Mauler Borges
Universidade do Estado do Pará - biaborges@hotmail.com

Glenda da Rocha Monteiro
Universidade do Estado do Pará - glendasax@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho situa-se no eixo do Ensino e Aprendizagem em Educação Musical, no âmbito da inclusão social. Tem como foco apresentar uma proposta de ensino musical inclusivo, baseada na análise do trabalho realizado no projeto Tecer. Partindo de um parâmetro geral sobre o histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva, apresentando como foco o Autismo, foram pesquisadas técnicas, materiais e atividades que podem ser aplicadas pelo educador musical em sala de aula. Diante de um trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais, o educador precisa adaptar suas aulas, encontrando meios de integrar e incluir estes alunos de forma que eles aprendam de maneira eficaz.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Autismo, Educação Musical.

Introdução

A partir da segunda metade do século XVIII, surgem inicialmente na França e na Suíça os primeiros programas de atendimento educacional à população portadora de atrasos do Desenvolvimento, que logo se expandiram por outros países, incluindo o Brasil. (SICA, 1991; MAZZOTA, 2001 *apud* FRANÇA & LOUREIRO, 2005).

A Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, antes restrito ao atendimento dos educandos com necessidades especiais, vem redimensionando o seu papel, para atuar prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento e atendimento a esses alunos, que necessitam de acomodações especiais, sejam estas físicas, intelectuais e/ ou sociais, para aprender (BERGER, 2003).

A partir do século XX, a Educação Especial no Brasil vivenciou grandes transformações e as mudanças ocorridas puderam proporcionar a integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A partir da segunda década do século XX identificam-se esforços que visam não somente a inclusão, mas também a integração da criança portadora de deficiência mental, sensorial ou física em programas multidisciplinares de ensino que procuram desenvolver ao máximo as habilidades dessa população, o que evidenciou a necessidade do desenvolvimento de equipes de profissionais especializados (COUTO; PANTUZZO *apud* FRANÇA & LOUREIRO, 2005 p. 1).

Essa educação foi impulsionada por movimentos sociais que visavam mais igualdade entre todos os cidadãos e reivindicavam a superação de qualquer tipo de discriminação. Aos poucos, incorporou-se ao sistema educacional regular e buscou formas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. Ao mesmo tempo produziu-se uma grande reflexão no campo da educação, onde a escola apresentava-se como responsável diante dos problemas de aprendizagem que eram manifestados.

A reflexão situa-se agora nas condições educativas e nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão dos recursos para que os alunos com necessidades educativas especiais recebam nelas um ensino satisfatório (MARCHESI, 2004, p. 23).

A maneira de organizar a Educação Especial foi modificada com a proposta da Educação Inclusiva, onde o atendimento educacional desses alunos é dirigido da educação especial para educação regular. Sobre a Educação Inclusiva, Marchesi (2004) afirma:

Sua base situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem as condições físicas, sociais ou culturais (MARCHESI, 2004, p. 22).

Com a criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), ocorrem mudanças relacionadas aos cuidados no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. Em seu Capítulo V, a LDB determina a inclusão no ensino público de crianças portadoras de deficiências leves até as mais comprometidas.

Partindo desses pressupostos, a educação musical também deve estar inserida nesse meio educacional inclusivo, pois busca desenvolver as faculdades do homem (LOURO, 2008). Além do reencatamento do mundo (PELLANDA, 2004), a educação musical trabalha a concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade e muitos outros aspectos qualitativos existentes no ser humano (LOURO, 2008).

As novas propostas de educação musical diferenciadas do padrão tradicional do ensino da música que possui caráter técnico profissionalizante (PENNA, 2004), ainda aplicado nas escolas especializadas de música, apresentam-se com novas formas dentro das salas de aula do ensino regular, procurando atingir novos objetivos além de preparar instrumentistas.

A fragmentação do conhecimento gerou uma educação formalizada dividida, em que a imaginação e a emoção são negadas como ferramentas cognitivas, apenas sendo utilizadas

como parte de criação necessária para o desenvolvimento e ampliação de domínios da tecnocracia (DUARTE JUNIOR, 1995). A educação musical, em meio a esse “mundo” tecnocrático, assim como o ensino das artes, tem sido um meio de “reencantar” a vida (PELLANDA, 2004).

Com os novos parâmetros estabelecidos para a educação musical no Brasil, com os seus padrões políticos e sociais (PENNA, 2004), a música na escola passou a enfrentar a realidade, que varia de local para local, o que muitas vezes se torna dificuldade para alguns professores.

Se apenas modificações como escolas que apresentam realidades sociais diferentes, coordenações diferentes, e turmas com históricos diferenciados já se apresentam como trabalhosas, ainda muitos professores encontram a situação de criar um ambiente inclusivo para alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Comumente, são encontrados nas escolas alunos que apresentam atrasos do Desenvolvimento, que incluem os seguintes diagnósticos:

- Transtorno do Desenvolvimento – caracterizado por um atraso cognitivo e sócio emocional (Autismo, Síndrome Savant);
- Distúrbios de Comportamento – inclui os casos de hiperatividade e agressividade;
- Distúrbios de Aprendizagem – o atraso se apresenta em áreas específicas de aquisição de habilidades em aritmética, escrita, leitura, linguagem e fala que muitas vezes somente são identificados nos dois primeiros anos do ensino fundamental;
- Retardo Mental – envolve de forma conjunta um atraso global na aquisição de habilidades cognitivas, linguagem, motora e psicossocial (DSM-IV-R, 1995, AXIS II, p. 39).

Neste artigo, é abordado especificamente o Autismo, para uma compreensão maior sobre em que consiste esse Transtorno do Desenvolvimento e será apresentado um parâmetro geral de como este se encontra inserido na Educação Musical Inclusiva.

Autismo: um Transtorno do Desenvolvimento

As causas, explicações e soluções para o Autismo ainda apresentam-se obscuras para muitos pesquisadores e educadores, que encontram em casos do espectro autístico desafios à intervenção terapêutica e educativa. A origem e natureza deste transtorno qualitativo do desenvolvimento não são bem definidas, e como não há uma causa específica, é difícil encontrar meios de prevenção. Embora estas ainda não tenham sido identificadas, existem várias hipóteses e sugestões a respeito.

Muitos especialistas concordam que o autismo é um distúrbio neurológico vitalício, enquanto que alguns pesquisadores acreditam que, pelo menos, algumas das formas de autismo são geradas por lesões na formação do cérebro (KOEGL *apud* SMITH, 2008). Outros estudiosos afirmam que o autismo é basicamente uma falha do lobo frontal e muito se discute sobre a possibilidade de causas genéticas no Autismo (PIVEN *apud* SMITH, 2008).

As especulações mais recentes sobre as causas dessa patologia incluem toxinas ambientais, anomalias gastrintestinais e sintomas do sarampo, caxumba e vacinas da rubéola. Algumas afirmações gerais podem ser feitas sobre as características apresentadas por pessoas com esse transtorno, mesmo que este não seja homogêneo em todos os casos. O autismo é identificado durante a primeira infância, porém pode estar presente desde o nascimento ou ainda mais cedo, na gestação.

O autismo não apresenta características físicas específicas associadas a tal condição, mas normalmente afeta três áreas importantes que ajudam a defini-lo (BARNHILL *apud* SMITH, 2008): a comunicação; a interação social; e o repertório restrito de comportamentos ou de interesses.

Conforme Berger (2003, p. 204), na infância e na adolescência a falta de compreensão social mostra-se “devastadora”, pois “os relacionamentos humanos são o caminho normal em direção à aprendizagem e ao autoconceito”. Muitas vezes as crianças autistas parecem “frias, indiferentes e não se envolvem até que alguma coisa provoque uma explosão de risos, ou, pior, de fúria”.

“Ele vive no seu próprio mundo” é uma frase bastante utilizada para designar e caracterizar uma pessoa portadora de autismo, que apresenta uma desordem neurológica manifestada por uma tríade de sintomas: déficit de interação social, dificuldade de linguagem e comportamento repetitivo (FRAGA, 2010).

O autismo, por não ser uma disfunção única, mas sim um espectro de problemas que variam de tipo e intensidade, abarcando uma infinidade de comportamentos e sintomas secundários, os médicos e cientistas preferem classificá-lo de maneira geral, como desordens do espectro autista (FRAGA, 2010).

Conforme Berger (2003), muitas crianças apresentam sintomas de autismo menos graves. Estas recebem, às vezes, o diagnóstico de “autistas de alto funcionamento” ou são consideradas portadoras da Síndrome de Asperger. Uma criança, portadora desta Síndrome, por exemplo, pode conversar, frequentar escolas e ter uma vida independente quando envelhecer.

O espectro autista, por abranger diversas características, pode ser dividido, de maneira geral, em três “tipos”, os quais apresentam características diferentes de intensidade, segundo Fraga (2010):

- Síndrome de Asperger, que é considerada uma forma de autismo mais branda. Os portadores desta Síndrome apresentam os três sintomas básicos, que são: dificuldade de interação social, de comunicação e comportamentos repetitivos, mas suas capacidades cognitivas e de linguagem são relativamente preservadas. Alguns apresentam níveis de QI acima da média, e por este motivo podem ser considerados como “gênios” na resolução de enigmas e descobertas de códigos. Estes portadores representam 20% a 30% dos portadores de desordens do espectro autista.

- O “autismo clássico”. Identificado pelo médico Leo Kanner, foi caracterizado pelo comprometimento das capacidades cognitivas que varia de moderado a grave, além da dificuldade de interação social, de comunicação e movimentos repetitivos.

- Autistas do tipo regressivo. Neste tipo de autismo, incluem-se aqueles que se desenvolvem normalmente até aproximadamente um ano e meio e, em seguida, até os 3 anos, sofrem regressão da linguagem e do comportamento, tornando-se autistas.

Trabalho musical com crianças autistas: desafios e superações

Quando um professor se depara com um diagnóstico de autismo em suas turmas de ensino regular, geralmente encontra dificuldades em criar ou adaptar seu planejamento para atender as necessidades do aluno e inseri-lo nas atividades propostas em sala.

Analisando o trabalho de Guimarães (2009), realizado no projeto Tecer, espaço terapêutico sediado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde se desenvolveu um plano de atividades musicais para crianças portadoras de autismo e psicose infantil. Este artigo propõe apresentar uma forma de ensino musical para crianças portadoras de autismo baseada neste trabalho.

O projeto Tecer, que foi idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Jussara Falek Brauer, investia na construção de um espaço de convivência com crianças e jovens portadores de distúrbios graves. Neste espaço, procurou-se enfatizar a capacidade integradora e o simbolismo existente nas atividades musicais, baseando-se em conceitos de Juliet Alvin, que afirma: “o valor da música, no caso de pessoas portadoras de distúrbios emocionais, é prover uma válvula emocional dentro do grupo”. (ALVIN, apud GUIMARÃES, 2009, p. 5).

Com base na pesquisa realizada, Guimarães (2009) verificou que, em primeiro lugar é preciso identificar e conhecer os alunos e as pessoas que trabalham com estas crianças, e o espaço destinado às aulas, adaptando-o conforme as atividades.

No projeto, o iniciar das aulas foi feito de maneira que não apresentasse nenhuma demarcação que simbolizasse esse início. A fim de estabelecer o contato inicial com os alunos, o professor apresentou instrumentos a eles quando estavam brincando com outros objetos, até conseguir o envolvimento de todos com a exploração de instrumentos e sons.

Conforme a pesquisa realizada nesse projeto, a partir da experiência e contato com as crianças, definiram-se alguns caminhos que tiveram grande eficácia na abordagem de conceitos musicais de maneira de lúdica e interativa e na elaboração de atividades e materiais para serem utilizados.

Esses suportes, apontados no texto, são feitos com materiais concretos e visuais, como barbantes pintados, papéis coloridos, fios de lã, fitas coloridas, dentre outros, utilizados para designar diferentes alturas, durações e timbres sonoros, além de desenhos para a construção de partituras, que possam atrair a atenção dos alunos para uma melhor assimilação dos parâmetros sonoros e códigos musicais, caso, estes últimos, queiram ser empregados pelo professor.

O educador musical pode trabalhar os conteúdos musicais e sonoros de maneira lúdica, com intuito de provocar uma aproximação entre ele e os alunos. Conforme Jeandot (1997), a motivação está relacionada com o prazer obtido na atividade e pode ser alcançada por meio de jogos musicais. O jogo estimula a criança a escutar e a discriminar o som dos instrumentos, além de identificar os motivos sonoros que se repetem.

A proposta de ensino aplicada no projeto Tecer estimulou a confecção de objetos sonoros por parte dos alunos e professores, o que conseqüentemente gerou um grupo mais conciso do que o que se apresentava anteriormente. Quanto à produção de materiais e instrumentos musicais pelos alunos, Jeandot (1997) e Brito (2003) afirmam que a utilização desse procedimento desperta no aluno a vontade de explorá-los para obter diversas sonoridades possíveis.

O segundo caminho, apresentado por Guimarães (2009) foi a elaboração de um projeto artístico que abordasse todos os conteúdos apresentados nas aulas e que ocasionasse uma maior interação entre os alunos e a música. O tema e objetivo deste projeto era compor e confeccionar uma partitura sobre a “viagem de um trem”. Este tema foi escolhido por conta da simbologia agregada ao mesmo: o trem como modo de passagem, ligação entre lugares, união entre todos que se encontram no mesmo vagão.

Os meios utilizados para que o projeto artístico fosse realizado foram a exploração e improvisação de sons e gravação destes, e a construção de desenhos, os quais fizeram parte da produção de uma partitura, que não indicava sons exatos, mas determinava um sentido para os sons improvisados. Essa produção esteve “interligada” por um material utilizado desde o início das atividades em sala: o barbante, o qual possuía a função simbólica de representar a linha de um trem, o que também criava uma metáfora de relação e união entre todos, amarração entre cada aula.

No espaço Tecer, o trabalho realizado baseou-se na metodologia de projetos, pelo fato de os participantes precisarem de uma ligação entre as aulas e pelo trabalho em torno de um tema específico possibilitar uma maior interação entre eles e o conteúdo musical. Essa metodologia de elaboração de projetos gera um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos, em relação à sua própria aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA *apud* GUIMARÃES, 2009, p.8).

Como consequência de todo o trabalho realizado nesse projeto, além do aprendizado musical, os alunos se ajudaram em todo o processo, envolveram-se com o objetivo do projeto e apresentaram um sentido em todo o “fazer musical”, contribuindo para transformar o dia-a-dia das crianças e jovens que participaram.

Sobre os alunos portadores de autismo, Guimarães (2009, p. 4) afirma: “nestes indivíduos, sempre está em falta, ou de forma precária, o sentido de brincar, fazer, construir, buscar, indagar”. O educador musical tem como papel apresentar um trabalho criativo, despertando a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos alunos (JEANDOT, 1997, p. 21). O professor deve considerar a importância de estimular as crianças a fazerem suas próprias pesquisas, explorações e descobertas sonoras.

Se trabalhada adequadamente pelo professor, a música, para pessoas portadoras de distúrbios emocionais graves, pode apresentar grande eficácia, pois é vista como atividade organizadora e/ou expressiva, e é trabalhada como linguagem (BRAUER *apud* GUIMARÃES, 2009).

Considerações Finais

Durante muitos anos, movimentos sociais surgiram com o intuito de criar uma educação que apresentasse mais igualdade entre todos os cidadãos e que superasse qualquer tipo de discriminação. Essas transformações vêm ocorrendo, porém, para acompanhar estas

mudanças, faz-se necessário que o educador esteja preparado e apresente uma formação de qualidade.

Diante das mudanças ocorridas no sistema educacional, as quais apresentam uma crescente inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, o professor precisa adaptar-se e encontrar formas para que essa inclusão ocorra de maneira efetiva.

Os educadores musicais encontram diversas variáveis no ensino regular inclusivo quando trabalham com crianças portadoras de Transtornos do Desenvolvimento, como conflitos familiares, efeitos de medicamentos, alterações de estados psíquicos, que ocasionalmente causam instabilidade emocional. Esses fatores podem ser encarados como dificuldades para construção de atividades que se enquadrem na demanda desses alunos.

Alguns comportamentos apresentados pelos alunos, que podem vir a dificultar, modificar ou até mesmo descartar planejamentos das aulas são citados por Guimarães (2009), que afirma que as crianças apresentam dificuldades na fala e socialização, não têm o hábito de estruturar brincadeiras e de manter uma conversação.

Porém, se o educador tiver conhecimento destes fatores e de técnicas, atividades e materiais que auxiliem no seu trabalho, e obtiver uma formação qualificada, a fim de preparar-se às demandas das escolas regulares inclusivas, o seu trabalho será eficaz e, dessa forma, poderá encontrar meios satisfatórios para a integração, inclusão e aprendizado por parte dos seus alunos.

Referências

BERGER, Katheleen Stassen. **O Desenvolvimento da Pessoa: do nascimento à terceira idade**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DSM-IV-R. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1995.

FRAGA, Isabela. Autismo: ainda um enigma. **Revista Ciência Hoje**, v. 45, n. 270. Rio de Janeiro, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; LOUREIRO, Cybelle Marie Veiga. Função da musicoterapia na educação musical especial: da inclusão física à integração do portador de atraso do desenvolvimento no ensino regular da música. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005. **Anais...** Belo Horizonte.

GUIMARÃES, Pedro da Silva. Educação Musical: novos suportes e projetos. *Revista Travessi*, v. 3, n. 9. Unioeste, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/search/authors/view?firstName=Pedro&middleName=&lastName=da%20Silva%20Guimar%C3%A3es&affiliation=UNESP>. Acesso em 22/06/2012.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.

JUNIOR, João Francisco Duarte. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LOURO, Viviane. **Música e Inclusão: uma breve reflexão sobre o processo pedagógico musical e a pessoa com deficiência**. São Paulo: [s.n.], 2008.

MARCHESI, Álvaro; COLL, César; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SMITH, Debora Deutsch. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Aprendizado do violoncelo: influência da qualidade de vida de crianças e adolescentes com características de risco para transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

Thaís Carneiro

Escola de Música da Universidade Federal do Pará – tcarneiro@hotmail.com

Letícia Silva

Escola de Música da Universidade Federal do Pará – lethitiasilva@gmail.com

Áureo Déo DeFreitas Júnior

Escola de Música da Universidade Federal do Pará – áureo_freitas@yahoo.com

Resumo: Esta pesquisa investigou a influência da qualidade de vida no aprendizado musical de crianças e adolescentes com característica de risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É um transtorno comportamental de origem multideterminada, atinge de 3 a 6% da população em idade escolar, caracterizada pela impulsividade, hiperatividade e déficit de atenção. Foram selecionados 7 participantes com TDAH (9 e 11 anos) sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, escolhidos a partir de avaliações realizada por: (a) Escala de TDAH: versão para professores; (b) Checklist de comportamentos na infância e (c) Escala de Inteligência Wechsler. Esses alunos foram inseridos nas turmas de violoncelo formadas por 16 alunos (11 sem TDAH e 5 com TDAH). Para avaliar o aprendizado musical utilizou-se a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical. Os resultados demonstram que 5 dos 7 participantes apresentaram qualidade de vida preservada e 2, qualidade de vida prejudicada. Em relação ao aprendizado musical, observou-se que todos apresentaram progresso, com alguns pontos de dificuldades. Quanto à influência da qualidade de vida no aprendizado musical, observou-se que 3 participantes apresentaram coeficiente de aprendizado musical inferior sendo que 2 dentre estes apresentaram qualidade de vida prejudicada.

Palavras-chave: TDAH, aprendizado musical e qualidade de vida.

Introdução

Estudiosos da educação musical tratam a inclusão como uma área bastante abrangente que envolve não só os “portadores de deficiência” (termo utilizado por Viviane Louro, em Mesa Redonda sobre Inclusão no XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010), mas também aqueles em situação de risco social, devido ao desfavorecimento quanto a fatores econômicos, religiosos, políticos, étnicos, de gênero, entre outros, e que se refletem nas desigualdades da aprendizagem escolar (SANTOS, 1994; ANDRÉ, 2008; CRUVINEL, 2005; KATER, 2004).

Na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), a partir de

2008, foram iniciados estudos envolvendo alunos com dificuldade de aprendizagem, causadas por deficiências mentais. Os principais enfoques foram nos casos de TDAH, autismo e dislexia, cujas investigações vêm sendo desenvolvidas em classes coletivas de ensino do violoncelo (DEFREITAS et. al., 2008; 2009).

O TDAH é um transtorno que, a princípio, pode ser considerado um dos menos exigentes em termos de necessidades de espaços e equipamentos específicos. No entanto, há necessidade de que o professor esteja preparado para perceber quando se trata de um aluno irrequieto ou quando esse aluno tem TDAH. A tendência é negligenciar o problema, por desconhecimento de sua gravidade e do desafio que ele apresenta para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Como acontece quanto aos estudos sobre inclusão em educação musical, o tema “qualidade de vida” também é raro nessa área, o que ainda limita afirmativas conclusivas sobre o tema, não obstante a sua importância. O que se observam são investigações em sua maioria sobre como a música contribui para o desenvolvimento em geral do indivíduo, e isso graças aos avanços na área da Musicoterapia. Os estudos sobre cognição na área da música, com especial destaque para Sloboda (2008), tem sido valiosos para a compreensão da aprendizagem musical; como efeitos, podem colaborar para a compreensão do desenvolvimento geral do indivíduo.

Nesta pesquisa, interessa relacionar o aprendizado musical do indivíduo com Características de Risco para o TDAH à sua qualidade de vida, tendo em vista verificar como esta variável interfere no aprendizado, especificamente na classe de violoncelo onde se vem realizando pesquisas no âmbito da aprendizagem musical.

O que é o TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), encontrado em crianças, adolescentes e adultos, é definido por características comportamentais observadas pela falta de atenção e concentração, impulsividade, hiperatividade e pela diminuição do autocontrole acarretando mudanças no comportamento e dificuldades na aprendizagem, levando ao comprometimento nas relações sociais, acadêmicas e profissionais (ANDRADE, 2006; ANTONIUK et. al., 2003).

Segundo Mesquita (2009), o conceito do TDAH mais seguro e mais utilizado é o descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais, quarta edição (DSM IV). Este descreve as características do indivíduo com TDAH, principalmente a desatenção e/

ou hiperatividade, como os sintomas mais severos que os apresentados em indivíduos sem o transtorno. Esses sintomas podem estar presentes antes dos 7 anos de idade, mas cerca de 5 a 13% apresentam os sintomas em idade escolar.

Alvarez (2004), afirma que a hiperatividade é um dos principais sintomas observados nos indivíduos que possuem TDAH, notados principalmente nos comportamentos de excessiva e intensa atividade motora, prejudicando o processo de aprendizagem, vez que essa hiperatividade impede a manutenção da atenção.

É importante observar que o ambiente social em que o indivíduo vive tem uma importância fundamental na formação da sua identidade e de seu desenvolvimento psicossocial. Por muito tempo, a família foi considerada o primeiro ambiente social. Após a Revolução Industrial, a escola passou a ser o segundo ambiente de importância para o desenvolvimento do ser humano (PATTO, 1999).

A escola que possui crianças ou adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) precisa ter clareza de que as técnicas pedagógicas convencionais ou medidas socioeducativas nem sempre apresentam resultados satisfatórios em indivíduos com TDAH. Muitos desses fatores se dão pelo despreparo das escolas na adaptação para receber alunos diagnosticados com TDAH, necessidade de uma atenção especial, de uma metodologia de ensino apropriada, da informação e compreensão do professor sobre o que é TDAH, de uma sala de aula com poucos estímulos ambientais e sonoros e com um número menor de alunos (SILVA E SOUZA, 2005).

Crianças e adolescentes com TDAH apresentam dificuldade em adaptar-se a um ensino tradicional e mostram um risco de fracasso escolar duas a três vezes maiores do que outras crianças sem dificuldades escolares, mas com inteligência equivalente. Essas crianças e adolescentes tem a possibilidade de desenvolver problemas no relacionamento com colegas, pais e professores, e desenvolver comportamentos antissociais (DUPAUL E STONER, 2003).

A música e o indivíduo com TDAH

Em se tratando de psicologia do desenvolvimento, existem pesquisas que sugerem que a música e a linguagem caminham juntas e são de grande importância na infância de uma criança (ILARI, 2005).

Weibe (2007) descreve em seu estudo de caso, a experiência acadêmica de um adolescente do sexo masculino com diagnóstico de TDAH, de como a música pode afetar positivamente a sua capacidade de auto-regulação e como lidar com os efeitos negativos do

TDAH durante trabalhos em sala de aula e suas tarefas realizadas em casa. Os resultados foram satisfatórios, verificando-se que houve um aumento da concentração na capacidade de assistir as aulas e realização de tarefas. Melhorou a capacidade de prestar atenção às tarefas e suas habilidades de memorização. Concluem que ouvir música ativa várias funções terapêuticas; auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas como atenção e memória em curto prazo; acelera a aprendizagem de línguas estrangeiras em leitura e no aprendizado da matemática; ocorre o desenvolvendo de uma consciência individual de si mesmo e seu meio ambiente. A música fortalece a autoestima promovendo a expansão da comunicação verbal e habilidade não-verbal levando a melhoras nas habilidades sociais e a capacidade de expressar emoções.

Um estudo realizado por Paiva et. al., (2007), utilizou a música em crianças e adolescentes entre 08 e 11 anos com TDAH. O objetivo do estudo foi estimular os alunos considerados hiperativos, através do uso da música, usando o ritmo, o timbre dos instrumentos e melodias cantadas e tocadas em grupo. A coleta dos dados foi realizada por meio de atividades artísticas desenvolvidas em uma sala de aula equipada com o material necessário. Como resultado verificou-se uma maior integração e sociabilidade dos participantes nas atividades, obedecendo aos comandos e regras; houve melhora em suas vidas escolares com o aumento de algumas notas escolares, e conclui-se que, devido à música ser uma atividade agradável, ela ocasiona uma melhora na atenção dos alunos em sala de aula (PAIVA et. al., 2007).

Aprendizado Musical

Vêm aumentando a cada ano o interesse pela educação musical, seu desenvolvimento e benefícios causados principalmente nas crianças. Quando se conceitua o conhecimento musical, imagina-se um conhecimento vindo da experiência musical do ser humano e o seu contato com os elementos envolvidos na linguagem musical. Esses elementos são o timbre, ritmo, melodia, intensidade e harmonia. Sloboda (1985) afirma que uma criança é considerada com consciência musical, a partir do momento em que consegue diferenciar as sequências de sons musicais e a sequência de sons não musicais.

O ser humano, para adquirir uma habilidade musical, é necessário que ocorra a interação deste com o meio musical, e que esta interação aconteça sobre uma base de competências e disposições inatas e que a partir daí pode ocorrer o desenvolvimento das habilidades musicais de duas formas: a aprendida nas escolas especializadas e as

habilidades adquiridas através da cultura em que o indivíduo está inserido (SLOBODA, 2008).

Nesta pesquisa, utilizamos como método de ensino, o desenvolvido no Programa Cordas da Amazônia (PCA), criado em 2006 como um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Este projeto utiliza aulas de Violino, Viola e Violoncelo em grupo de crianças, adolescentes e adultos, aplicando especialmente, a inclusão social no processo da aprendizagem musical. Esta inclusão se dá no indivíduo que possui principalmente Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (NOBRE, 2010).

Os métodos utilizados no PCA são baseados no Método Suzuki (Japão) e no String Project - USA (Projeto Cordas Norte-Americano), que incluem músicas do folclore mundial, músicas de compositores como: Bach, Vivaldi, Saint-Saens, Fauré, Haydn Heitor Villa-Lobos, Piazzola e outros. (FARIAS, 2009 apud NOBRE, 2010).

Método

Caracterização da pesquisa

Estudo experimental do tipo ABA, realizando-se: (A) uma medida do comportamento, (B) a intervenção com educação musical, e (A) nova medida após a intervenção.

Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da Escola de Música da UFPA (EMUFPA). Após isso, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA (084/09 CEP_ICS/UFPA). Os responsáveis que concordaram com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Escolha das escolas

Utilizou-se um critério aleatório na escolha das escolas públicas e privadas.

Participantes

Foram selecionados 7 participantes com características de risco para TDAH, com

idades entre 9 e 11 anos de ambos os sexos, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Critérios de Inclusão para Crianças com TDAH

- Apresentar avaliação positiva para TDAH a partir da avaliação do serviço de psicologia do PCA;
 - Apresentar idade de 9 a 11 anos;
 - Apresentar quadro clínico sem comorbidades debilitantes (física ou cognitiva);
 - Estar isento de tratamento farmacológico e nem frequentar psicoterapia;
 - Ser musicalmente ingênuo;
 - Frequentar aulas em instituição de ensino regular, sendo assim, alfabetizado.
-

Critérios de Exclusão para Crianças com TDAH

- Apresentar avaliação negativa para TDAH a partir de uma avaliação do serviço de psicologia do PCA;
 - Ter menos de 9 e mais de 11 anos;
 - Possuir comorbidades debilitantes (física ou cognitiva);
 - Possuir histórico de musicalização;
 - Frequentar escola de ensino especial.
-

Avaliação

Para Identificação do TDAH

- Realizada antes da intervenção, pelos psicólogos do PCA, conforme as etapas:
- Avaliação da criança a partir dos relatos dos professores da escola regular que frequenta;
- Avaliação da criança a partir dos relatos dos pais;
- Avaliação a partir de testes padronizados com a própria criança.

Avaliação da Qualidade de Vida

Avaliação da Qualidade de Vida do aluno, a partir de instrumento padronizado que considera o relato da própria criança/adolescente.

Avaliação de Linha de Base para o Aprendizado Musical

Avaliação para identificar os comportamentos já presentes no repertório do aluno em relação à prática musical, utilizando a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical.

Avaliação do Aprendizado Musical

Feita a partir da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical. Esta etapa é realizada individualmente com cada aluno, atendendo aos seguintes passos:

- 1 – O professor solicita ao aluno que execute alguns comandos (tocar uma música em pizzicato, tocar com o arco);
- 2 – Dois avaliadores, previamente treinados, observam o aluno e preenchem de forma sistemática e individual a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical;
- 3 – As observações realizadas pelos dois observadores fornecem uma média numérica.

Formação das Turmas de Intervenção

Os alunos selecionados foram distribuídos em turmas, compostas por 16 alunos. Os 7 alunos com características de risco para TDAH foram alocados em 2 turmas

O número total dos alunos selecionados foi de 32. Os horários das turmas eram fixos, com duração de 1h por vez, totalizando 2h por semana. As aulas eram ministradas por um professor titular, acompanhado de dois assistentes.

Resultados

Os resultados obtidos com este estudo demonstram um quadro semelhante ao observado por Nobre (2008) em um estudo sobre avaliação de Qualidade de Vida em portadores de doenças crônicas. Visto que, se observou, que em sua maioria, crianças e adolescentes tendem a avaliar sua qualidade de vida de forma positiva, mesmo possuindo uma doença ou transtorno de caráter crônico. Outro ponto comum entre os estudos, é que mesmo os participantes que avaliaram sua qualidade de vida geral de forma positiva, demonstraram na categoria tratamento, uma avaliação mais prejudicada. O que sugere que os participantes só relacionam prejuízos advindos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade quando necessitam se submeter a atendimento clínico.

Esta análise é possível, visto que dos 7 participantes da pesquisa, apenas 2 apresentaram avaliação geral da qualidade de vida prejudicada. Os demais apresentaram avaliação positiva, ressaltando a categoria tratamento que foi avaliada de forma negativa por todos, mas não implicou na avaliação geral, visto que se excluirmos esta categoria na análise, os resultados não se alteram. Estes resultados podem estar relacionados a dois motivos: a) dessensibilização às contingências do tratamento/avaliação diagnóstica, como frequência a consultas médicas e realização de exames, ou b) baixo entendimento acerca das implicações do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) sua rotina, atribuindo ao TDAH apenas as contingências aversivas presentes durante avaliação clínica (associadas a consultas médicas, realização de exames, baixo rendimento acadêmico).

Em relação ao Aprendizado musical, observou-se, com os dados obtidos por meio da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (DeFreitas, 2008), que todos os participantes apresentaram desempenho crescente ao longo das quatro avaliações. Os quesitos que ofereceram maior dificuldade aos participantes foram Posição da Mão Direita (PMD), Qualidade do Som (QS) e Afinação (A). Na análise individual do aprendizado musical, durante a primeira avaliação, observou-se uma linearidade no aprendizado, todos apresentaram coeficientes de aprendizado musical baixo, visto que nunca haviam estudado música. Já na segunda avaliação, observa-se o crescimento no coeficiente, o que se repete na terceira e quarta avaliação.

Assim, em relação ao aprendizado musical, observou-se que os 7 participantes apresentaram aumento no coeficiente de aprendizado musical, com menor rendimento nos itens: (PMD), (QS) e (A). No entanto, mesmo nestes itens observou-se o desenvolvimento musical. Nesse sentido, o curso de aprendizado desses alunos com TDAH não se difere do curso que os alunos com desenvolvimento típico (DEFREITAS, 2009).

A relação entre Qualidade de Vida e Aprendizado Musical, analisando as médias individuais, observa-se que dos 7 participantes, apenas 2 obtiveram coeficientes maiores que a média ficando os demais abaixo, 2 apresentaram avaliação da qualidade de vida prejudicada e os demais, avaliação positiva de sua qualidade de vida. Dessa forma, sugere-se que dentre estes participantes, a qualidade de vida não parece ter sido um fator determinante para o aprendizado.

Uma análise mais rigorosa acerca das características sócio demográfica e das características mais específicas que incluem estes participantes com características de risco para TDAH pode auxiliar no entendimento de que variáveis de fato podem estar interferidos no aprendizado musical. Em tempos, é necessário que se leve em consideração

uma característica relevante do grupo avaliado. Estes participantes parecem desconhecer as implicações das características de risco para TDAH que apresentam. Este é um fato amplamente discutido na literatura, e que encontra amparo na pesquisa realizada por Nobre (2008).

Considerações Finais

Com esta pesquisa foi possível identificar que alunos com TDAH podem ter acesso à educação musical, com reais potencialidades de se desenvolver como músicos. Isto é importante, porque tradicionalmente, estes alunos ficam à margem das instituições de ensino musical, pois o que se pretende nas escolas de música é a formação de *performers*, e o aluno com TDAH tem em seu desenvolvimento uma série de características que comprometem o alcance desse objetivo, tais como: comportamento motor impulsivo, déficit de atenção e impulsividade.

No entanto, não se pode desconsiderar que estes alunos representam um desafio maior no processo de ensino-aprendizagem. Falando especificamente da aula de violoncelo, pode-se identificar como principais dificuldades, manter-se sentado durante a aula, reduzir a atividade motora irrelevante para a tarefa musical, manter a atenção aos comandos e seguir as regras. Identificadas estas dificuldades, é possível traçar um planejamento da forma mais adequada para o manejo com estes alunos em sala de aula, principalmente se considerarmos que estes alunos estão inseridos em turmas regulares de violoncelo, não sendo conferido a eles tratamento diferenciado no que se refere às tarefas da aula, tampouco, ao seguimento de regras.

Neste sentido, ressalta-se que não foram ignoradas as limitações que estes alunos apresentavam, mas sim, privilegiou-se avaliar o seu desenvolvimento global, para que fossem identificadas além das dificuldades, as suas potencialidades. Isto foi necessário, para que os professores tivessem embasamento para o manejo mais adequado com estes alunos, no sentido de atender algumas demandas específicas deles, como: sair da sala com mais frequência, levantar-se durante as aulas, responder de imediato a perguntas, mesmo antes de sua completa elaboração, ocasionando erros frequentes mesmo quando eles possuíam conhecimento.

Isto só foi possível, devido aos esforços em formar uma equipe multiprofissional para avaliar os alunos, bem como pelo traçado do perfil de cada um deles, sejam os que possuíam desenvolvimento típico, sejam os que apresentavam o TDAH.

Por se tratar de um campo de pesquisa recente, e promover a inclusão de alunos que tipicamente são excluídos das instituições de ensino musical, este estudo se mostra relevante, contribuindo para que educadores musicais se disponibilizem para atender a este público, refinando os métodos de ensino musical. Assim, sugere-se que mais estudos sejam realizados, com o objetivo de expandir os conhecimentos nesta área.

Referências

ALVAREZ, Isabel Francisca. **Los beneficios de la Música en el tratamiento de La Hiperactividad**. Madrid. Filomúsica, 2004.

ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. **A Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2006. 121F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Papirus, 2008.

ANTONIUK, S. et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: estudo em crianças e adolescentes através do DSM-IV. *Jornal Paranaense de Pediatria*, Paraná, 2003. Disponível em < http://www.spp.org.br/Jornal/dezembro_2003.pdf>. Acesso em 10 de set. 2009.

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

DEFREITAS JR, Áureo. Comportamentos verbal e não verbal: como se usam. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIA DAS ARTES, 2007. Belém, Pará.

DEFREITAS JR, Áureo Déo; NOBRE, João Paulo dos Santos; CASSEB, Mariene. Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIA DAS ARTES, 2., 2008, **Anais...** Belém.

DEFREITAS JR., Á. et. al. Aprendizado musical de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE, 3., 2009. **Anais...** Belém.

DUPAUL, George; STONER, Gary. **ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies**. New York: The Guilford Press, 2003.

DSM-IV Workgroup. **The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fourth edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric, 1994.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de Musicologia**, 2005. Acesso em 25 de junho de 2009.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, março 2004.

MESQUITA, Raquel Cabral de. **A Implicação do Educador diante do TDAH: Repetição do Discurso Médico ou Construção Educacional?** Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Asma e Qualidade de Vida: Estudo Comparativo entre um**

Grupo de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Asma e um Grupo sem Doença Crônica. Trabalho de conclusão de Curso. Faculdade de Psicologia. Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Mudanças Comportamentais em Crianças com Características de Risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Intervenção a partir da educação musical.** 2010. 30f. Projeto de Mestrado. Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PAIVA, et. al. A música como recurso de aprendizagem para o aluno hiperativo: uma pesquisa com 6 alunos entre 8 e 11 anos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007. **Anais...** Campo Grande.

PATTO, Maria. Helena. **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, Regina Márcia. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares - Análise Comparativa de Quatro Métodos. In: **Fundamentos**, 1. Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Rio Grande do Sul, junho/1994.

SLOBODA, John. **The Musical Mind:** The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1985.

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

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 7, n. 3, 295-9, jul-set, 2005.

WIEBE, Joni. **ADHD, the Classroom and Music:** A Case Study, 2007.

PÔSTERES

O perfil do estudante de licenciatura em música de um curso de educação a distância

Sérgio Cândido de Oscar

UNIS – Varginha – MG/ Prefeitura de Juiz de Fora – MG – sergioscar@yahoo.com.br

Juliana Curzi Bastos

Prefeitura de Juiz de Fora – MG – julianacurzi@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta dados parciais sobre a pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre as características socioculturais dos estudantes do curso EAD de Licenciatura em Música do Centro Universitário do sul de Minas – UNIS. Por meio da aplicação de um questionário respondido pelos estudantes do primeiro período do curso, foi possível obter informações a respeito do conhecimento musical prévio à universidade, os motivos que os levaram a escolher a graduação em música, atividades que desenvolvem atualmente e as expectativas com relação ao curso. Embora este estudo seja ainda bastante propedêutico, pretendemos contribuir para o debate acerca da formação do professor de educação musical e discutir a construção de um currículo que atenda a demanda dos futuros professores.

Palavras-chave: perfil, estudantes, licenciatura.

1. Introdução

Com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos estudantes do curso de música do Centro Universitário do Sul de Minas, que iniciou suas atividades no primeiro semestre do ano de 2012 e também gerar informações que possam futuramente subsidiar o debate sobre o currículo trabalhado nos cursos de licenciatura em Música, buscamos levantar informações relevantes sobre o perfil dos cursistas por meio do envio de um questionário eletrônico que foi encaminhado para todos os estudantes e que foi respondido voluntariamente por 46,34% dos alunos matriculados no segundo período do curso de licenciatura em Música da instituição, que funciona por meio da plataforma SABE com polos em três municípios do Estado de Minas Gerais.

Esta pesquisa está ainda em uma fase inicial, uma vez que o curso de Música é bastante recente e conta até o momento com apenas uma turma de licenciatura em Música que está no 2º período. Nossa intenção é gerar informações que possibilitem a comparação com pesquisas similares já realizadas em outras instituições brasileiras como UDESC, UNI-RIO e também instituições estrangeiras como a Universidad Autónoma de Yucatán.

Assim, nossa proposta é desenvolver uma pesquisa que possa contribuir com a melhoria da qualidade da universidade, oferecendo informações que possam alimentar os debates sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Educação Musical a médio e longo

prazo, não só do UNIS, mas também de outras instituições com cursos de licenciatura em Educação Musical.

2. Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse trabalho, no âmbito da UNIS, está alinhada com os parâmetros da pesquisa de cunho qualitativo. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário eletrônico e a observação dos perfis individuais dos estudantes na plataforma educativa. Os estudantes que participaram da pesquisa, responderam voluntariamente o questionário eletrônico que foi passado aos mesmos por meio de um link. Não solicitamos aos estudantes a identificação, o que deu aos estudantes maior liberdade de expressão.

O questionário contemplou a coleta de dados sobre o curso, na percepção dos estudantes voluntários e também sobre características dos estudantes. As informações colhidas foram analisadas e interpretadas a partir de duas categorias: dados sobre os estudantes e sobre o programa educativo e acadêmico. Para este artigo selecionamos dados extraídos dos questionários para descrever e refletir sobre o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Música, o conhecimento musical anterior à universidade, a escolha profissional e a vida laboral dos mesmos.

3. Os estudantes

O grupo pesquisado ingressou na primeira turma curso de Licenciatura em Música da UNIS no primeiro semestre de 2012. Atualmente o grupo é formado por oitenta e dois alunos, sendo vinte e sete mulheres (33%) e cinquenta e cinco homens (67%). Dos estudantes que abandonaram o curso, vinte e três são do sexo masculino e apenas três são do sexo feminino.

Entre os oitenta e dois estudantes matriculados no segundo semestre, quarenta e quatro, não colaboraram com a pesquisa – a maioria (53,66%) e trinta e oito estudantes (46,34%) responderam ao questionário eletrônico. Dos estudantes que participaram, 21% têm entre dezoito e vinte e cinco anos de idade e cerca de 79% estão acima dos vinte e seis anos, destacando que 28,95 dos alunos possuem quarenta anos ou mais. Estes dados podem ser vistos no gráfico a seguir:

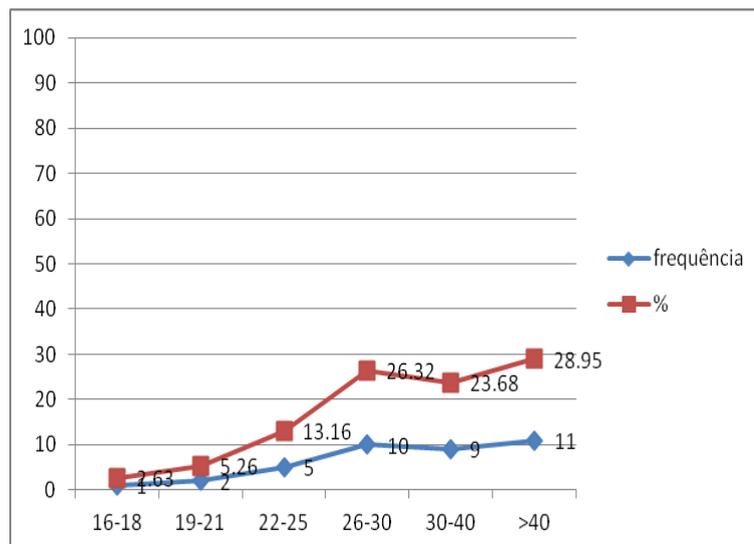


Gráfico 1: Idade dos estudantes – 2º semestre 2012.

Quinze por cento dos estudantes se auto declararam pretos, vinte e um por cento pardos e sessenta e três por cento e auto declararam brancos.



Gráfico 2: Auto-declaração de cor ou raça.

Metade dos estudantes que participaram da pesquisa são solteiros, 31,58 são casados e apenas cinco são separados ou viúvos. A grande maioria dos estudantes, cerca de 74% não possui filhos. 26 % possui um ou dois filhos.

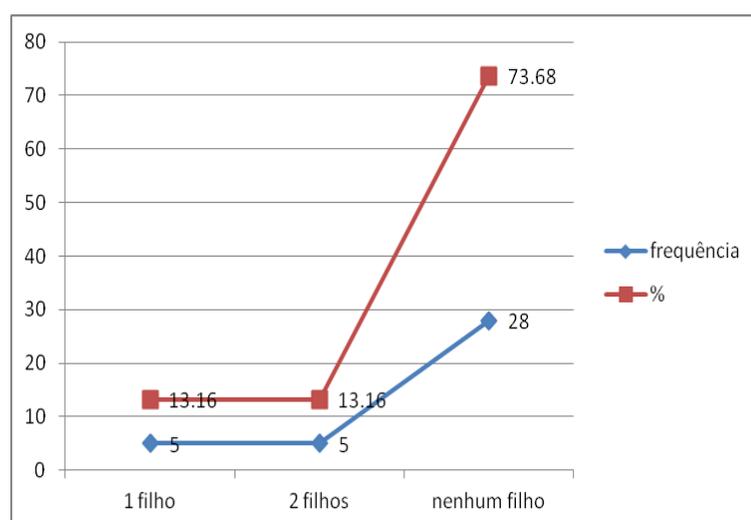


Gráfico 3: Estado civil dos estudantes.

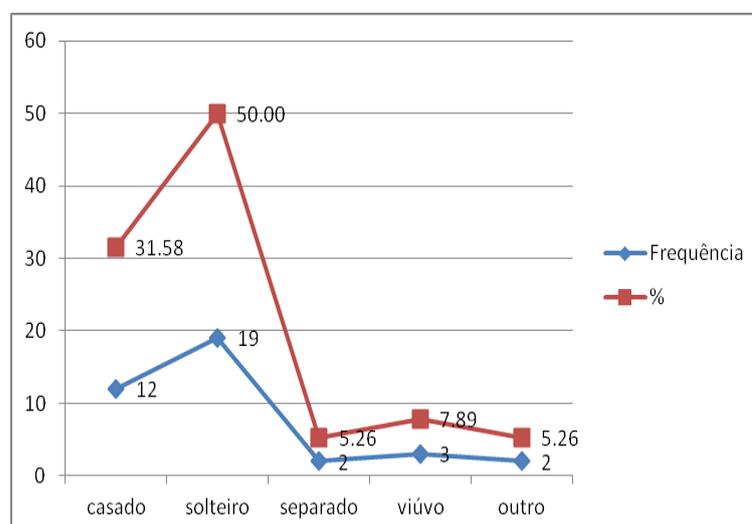


Gráfico 4: Número de filhos.

A maior parte dos estudantes reside fora dos polos. Conforme podemos verificar no gráfico 5, apenas 6 estudantes residente em cidades pólo. A maioria dos estudantes reside em municípios mineiros, mais nota-se também a presença de estudantes de outras unidades federativas como Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo.

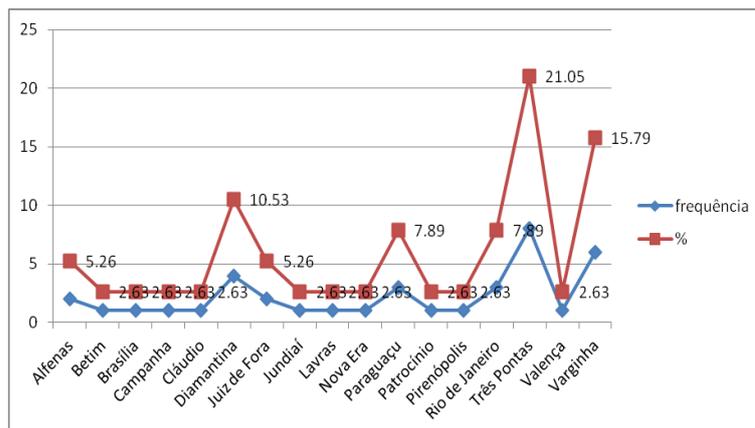


Gráfico 5: Município de residência dos estudantes.

Quanto a vida laboral dos estudantes, verificamos que 81% dos estudantes já atuaram ou atuam profissionalmente com música, e os demais, representando 19% do grupo desenvolvem atividades em outras áreas não relacionadas à música. Considera-se aqui a atuação de músico aqueles que tocam em bares, orquestras, festas de casamento ou lecionam em cursos livres ou cursos técnicos de música.

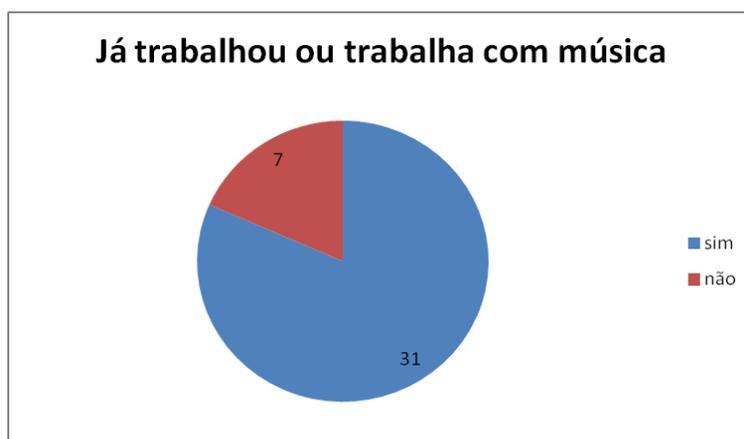


Gráfico 6: Estudantes que trabalham ou já trabalharam com música.

Cerca de 74% dos estudantes lecionam ou já lecionaram música, conforme podemos constatar no gráfico abaixo.

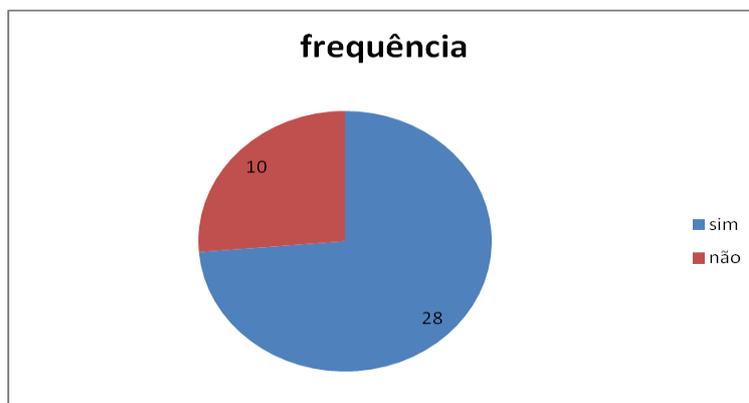


Gráfico 7: Estudantes que lecionam ou já lecionaram música.

A grande maioria dos estudantes respondeu já ter algum conhecimento musical, (75%) e reconhecem a importância do acesso a um curso de licenciatura em música para ampliar o ‘saber música’ (ler e escrever) e ‘fazer música’ (tocar um instrumento e/ou cantar). Muitos estudantes, manifestaram essa oportunidade como única por que já encontram-se inseridos no mercado de trabalho e muitos deles impossibilitados de mudar de cidade para realizar um curso presencial de música. Como verificamos nas estatísticas acima apresentadas, a maior parte dos estudantes já trabalha com música, seja no ensino ou como músicos. Embora fique fácil interpretar que os mesmos já se consideram músicos, a grande maioria reconhece a necessidade de buscar mais conhecimento e aperfeiçoamento profissional por meio do curso de licenciatura.

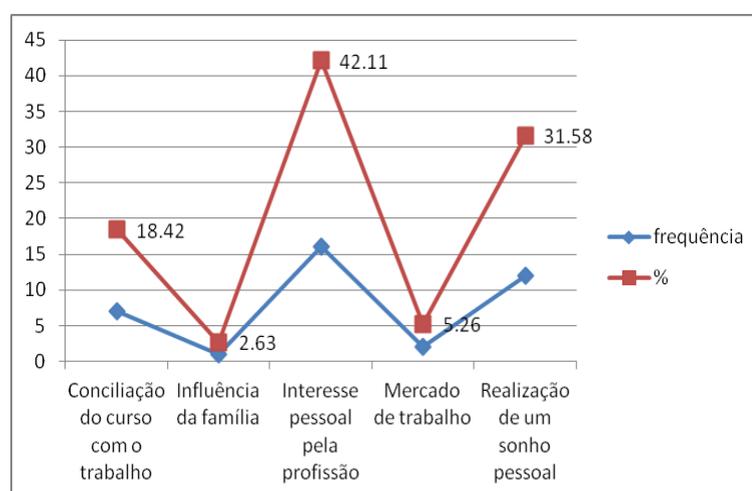


Gráfico 8: Motivo que levou a escolher o curso.

No gráfico acima, o fator aperfeiçoamento fica claro quando observamos que cerca de 42% dos estudantes afirmaram que sua escolha foi guiada pelo interesse pessoal pela profissão, já que a grande maioria, conforme já verificamos anteriormente já trabalhou ou trabalha com música. Embora a turma seja bastante heterogênea quanto aos conhecimentos musicais, pois a formação musical varia muito de aluno para aluno, a grande maioria demonstrou ter alguma experiência seja com canto ou em algum instrumento musical.

Outro aspecto interessante desse grupo, é o número de estudantes que já cursou ou cursa outro curso superior. Como já vimos muitos estudantes provavelmente buscaram outra formação superior devido a falta de oportunidade de para cursar música anteriormente. O gráfico 9 mostra que 26% já concluíram outro curso superior, 18% começaram uma outra faculdade, porém não concluíram e 18% dos estudantes estão realizando outro curso superior concomitantemente com a faculdade de música.

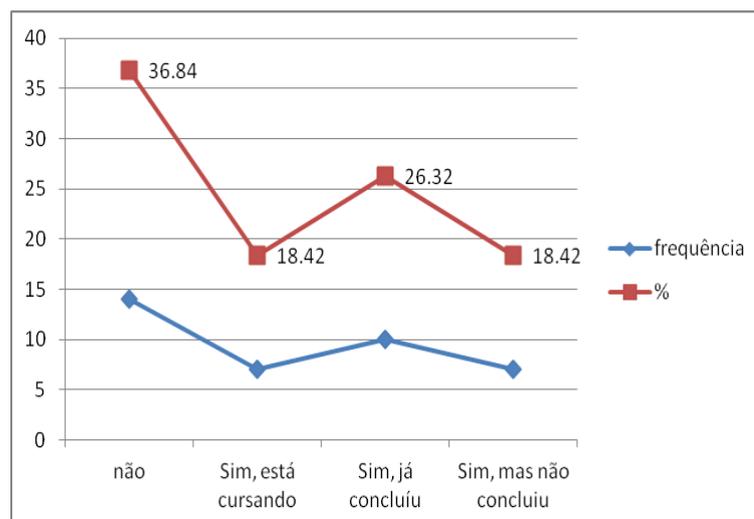


Gráfico 9: Alunos que já possuem outro curso superior.

Mais da metade dos estudantes declararam já ter realizado pelo menos dois vestibulares.

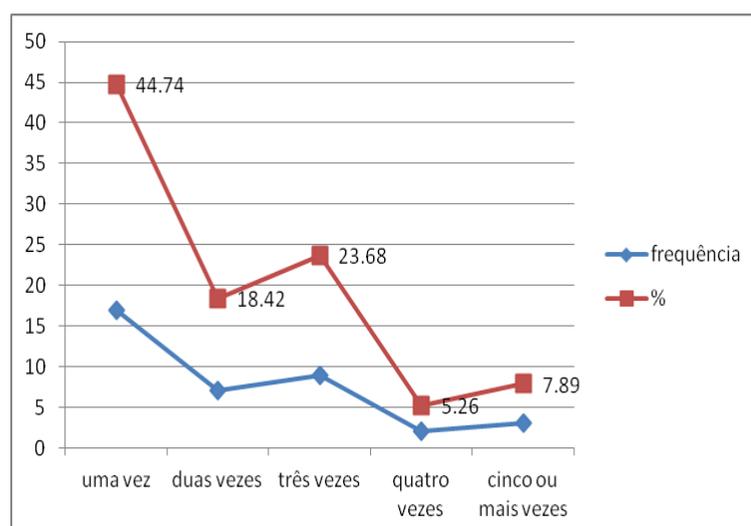


Gráfico 10: Número de vestibulares prestados.

Uma informação importante de nossa pesquisa, refere-se ao local de realização do ensino médio. Nossa pesquisa revelou que 68,42% dos estudantes do curso de Licenciatura em Música realizaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas, a maioria desses estudantes também declarou ter estudado no turno da noite, confirmando um perfil de aluno trabalhador, o que justifica a procura do curso a distância pela flexibilidade de horários oferecida por essa modalidade de ensino.

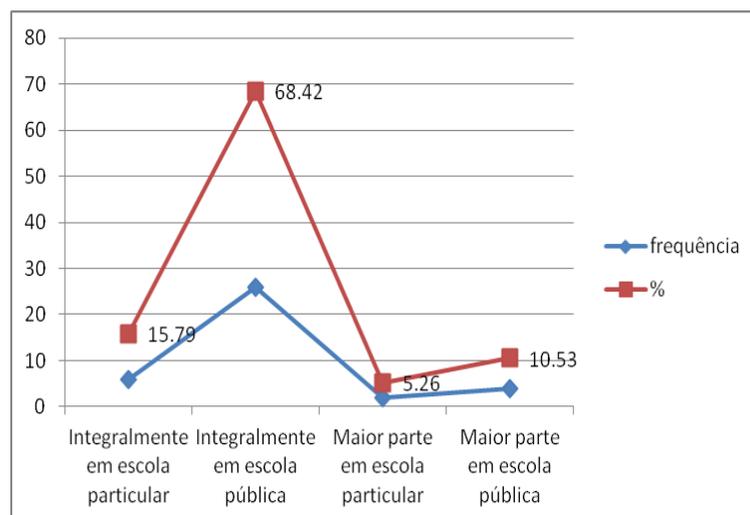


Gráfico 11: Realização do Ensino Médio.

3. Considerações finais

Este breve estudo teve como objetivo oferecer informações iniciais sobre o perfil dos estudantes de licenciatura em música do Grupo UNIS, com vistas a dar subsídios para o debate curricular dos cursos de licenciatura em Música e Educação Musical. Mostramos um recorte da população de estudantes bastante representativo, porém também bastante inicial já que se trata da primeira e única turma desta instituição até o momento. Consideramos que um acompanhamento longitudinal sobre o desenvolvimento desses estudantes, bem como novos levantamentos das turmas que ingressarão no futuro irão propiciar a criação de um banco de dados sobre os estudantes e seus perfis, contribuindo para a reflexão sobre o que deve ser contemplado pelos currículos das faculdades de licenciatura em música e metodologias do ensino de música na modalidade a distância.

Verificamos que o perfil do estudante de música do grupo UNIS é caracterizado por alunos trabalhadores, que já possuem experiência no campo da música, seja como músico que atua em bandas, igrejas, bares ou como professores de música em escolas de ensino técnico ou mesmo escolas de ensino livre. A grande maioria tem o objetivo de lecionar música, até mesmo pelas expectativas geradas pela Lei n.º 11.769, que obriga as escolas públicas do país a inserir no currículo da educação básica o ensino da música. Constatamos, na análise dos questionários, que muitos dos estudantes têm desejo de se tornar professores na rede pública ou privada de ensino ou mesmo como professores particulares de instrumentos e/ou professores em escolas livres de música, sendo que muitos deles já o fazem.

Referências

MATEIRO, T.&CARDOSO, M. C. S. O estágio, o registro e a reflexão dos estudantes de música. **DAPesquisa**, v. 1, p. 1-12, 2005.

MATEIRO, T. Pesquisas na área de educação musical com o auxílio do computador na análise de dados qualitativos. **Em Pauta**, v. 16, p. 101-121, Porto Alegre, 2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México. Actas... IASPM, 2002. Disponível em: <[http:// www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf](http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2005.

Tópicos especiais em educação musical: atividades de música com pacientes da UEASBA E CAPS

Nathalya de Carvalho Avelino

Universidade do Estado do Pará – Campus XII - musicantl@hotmail.com

Vânia de Sousa Compasso

Universidade do Estado do Pará – Campus XII - vaniacompasso@gmail.com

Resumo: A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, e quando se trata de pessoas quase que excluídas da sociedade por conta de suas patologias mentais e físicas, a educação inclusiva tem como sua obrigação o dever de cumprir metas para inclusão dos mesmos na vida social. Com esse objetivo a música enquanto facilitadora do funcionamento da humanidade vem completar este papel. Além de que, temos realizados atividades musicais nas instituições Unidade de Ensino e Assistência do Baixo Amazonas (UEASBA) e no Centro de Assistência Psicossocial CAPS II, em um processo pelo qual estamos vivenciando práticas inovadoras de educação especial. Fora da academia temos a experiência com diferentes pessoas e patologias, no qual nos estimula a buscar novas maneiras de ensinar e aprender música. E que esta continuaria a se desenvolver a cada encontro com esses pacientes em ambas as instituições. É evidente que inovadoras estratégias e recursos na prática, nestas instituições, nos tornam mais preparados ao ambiente de trabalho, o que acarreta em uma construção de princípios sobre a prática da educação musical inclusiva.

Palavras-Chave: educação inclusiva, música, práticas inovadoras.

Justificativa

Nos dias atuais a música tem sido objeto de discussões no que tange a área da saúde. Pesquisas apontam altos índices de pacientes que alcançam melhora no quadro clínico e em alguns casos até a cura.

O problema dos deficientes intelectuais é que mesmo em classes regulares, continuam segregados socialmente. Esta segregação resulta em não produtividade, inativos economicamente, cidadãos de segunda classe e seres inferiores.

E apesar do avanço da medicina trazendo longevidade, socialmente são exterminados. Nos processos de aprendizagem busca-se trabalhar com este bloqueio social do deficiente intelectual, trabalhando assim com a sensação, que ativa as estruturas neuro-sensoriais; a percepção, que trabalha a consciência das sensações; a formação de imagens que desenvolve a sensação, percepção e memória; a simbolização, que é a representação da experiência e por fim, a conceituação que abstrai e categoriza.

A partir de então se pretende neste trabalho abordar sobre a música na educação especial, conceituando cada uma e depois interagindo as duas a partir de referências bibliográficas.

Conhecendo sobre Educação Especial

Até o século XV, crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas, exercendo as funções de bobos da corte. Martinho Lutero até defendia que os deficientes mentais eram seres diabólicos, merecedores de castigo para serem purificados. Entre os séculos XVI e XIX, os deficientes mentais continuavam isolados, mas agora em asilos, conventos, etc. Só passam a serem vistos como cidadãos no século XX. E a partir dos anos 60 inicia o processo de defesa da normalização e integração do MT na sociedade. E neste mesmo período a Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LBD 4024 de 1961. E ao passar dos anos essa discussão foi levada adiante, passando pelo poder público, pela sociedade e pelos familiares dos DM's que se organizaram e travaram uma briga em busca dessa integração e atualmente permanece em vigor as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada pelo Ministério da Educação.

Segundo Gainza (1988), a educação especial compete abordar os casos e situações que, por se afastarem da “norma” ou normalidade, comportam problemas especiais que transcendem o âmbito da educação geral.

Assim como na musicoterapia a educação especial tem duas principais abordagens: a ativa e a passiva. Sendo que a concepção passiva “mostra as atitudes de resignação diante da fatalidade da deficiência, em que os pais e os próprios educadores têm baixas expectativas, não ousando nas situações cotidianas e no prognóstico da vida escolar e do futuro profissional” (BEYER, 2005). Já na ativa, na esfera familiar, busca “trabalhar com os pais as atitudes de superproteção e de rejeição. E na escola, significa promover experiências de inclusão escolar” (ibid).

Música na Educação Especial

O deficiente mental seja qual for o seu comprometimento maior: mental, físico ou emocional, responde ao estímulo musical, tanto quanto os indivíduos situados na faixa de normalidade. (TANGARIFE, 2010)

Torna-se preciso também fazer uma comparação entre disciplinas importantes e traçar as similaridade de cada uma. E educação musical, é o ensino da música em geral situando-se no campo sistemático da Musicologia. (NEW GROVE apud TANGARIFE, 2008); a Musicalização, segunda GAINZA (apud TANGARIFE, 2008), é favorecer o indivíduo a se tornar sensível e receptivo ao fenômeno sonoro (...) um despertar para a linguagem sensível dos sons, vibrando o potencial presente em todo o ser humano. A Educação Especial como já citado acima, é um subsistema da Educação Geral, vista como um processo contínuo e caracteriza-se por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que permeiam o ensino desde a Pré-Escola até o Ensino Superior. (ALENCAR apud TANGARIFE, 2008). Cabe lembrar que os deficientes mentais e intelectuais, bem como os físicos, podem passar pelos quatro tipos de abordagem já mencionados, pois apesar das dificuldades encontradas, todos os exercícios, atividades e metodologias devem ser adaptados para a realidade do aluno da educação especial.

De acordo com Louro (2009),

A inclusão da pessoa com deficiência dentro do processo educacional da música no Brasil ainda é pouco discutida e difundida, pois as iniciativas inclusivas em relação a essas pessoas, geralmente, são estruturadas para a educação básica, levando ao ostracismo os cursos específicos, como os de música, por exemplo. Esse tipo de atitude, ou melhor, falta de atitude sobre essa temática por parte do universo acadêmico musical, faz com que as pessoas, inclusive muitos professores de música, acreditem que, quando mencionamos: “ensinar música para uma pessoa com deficiência”, estamos querendo dizer: “ajudar essa pessoa a se reabilitar ou se incluir na sociedade”.

Música no tratamento de pacientes com Hanseníase e Deficientes mentais.

A disciplina tópicos especiais em educação musical veio nos mostrar através de atividades relacionadas a prática em ambientes diferentes do meio da academia, as diferentes maneiras de se trabalhar a música, e que a mesma pode atingir, de forma positiva, a vida social de pacientes com patologias como hanseníase, depressão, esquizofrenia, dentre outras. Esta realidade está possibilitando aos acadêmicos uma busca por práticas e estratégias sobre a importância da música como um recurso e um meio no qual propicia aos pacientes um contato com o meio musical sem a preocupação do ensino-aprendizagem formal, mas como uma forma de expressão artística que proporciona prazer e alegria aos mesmos.

A prática desta disciplina tem nos levado a uma questionamento a respeito de como a educação musical pode ser oferecidas a pessoas de qualquer idade e com qualquer patologia.

Temos observado pacientes empolgados com as atividades que vão desde o canto até construção de instrumentos artesanais de percussão, o que proporciona a esses pacientes, que passam muito tempo em tratamentos, uma sensação de importância frente à sociedade.

É consenso que o profissional ou futuro profissional da educação musical busque por meio de atividades como esta, inovações e estratégias para compartilhar a música como ferramenta cabível em todas as linguagens e faixas etárias, além de ser utilizada como ferramenta capaz de contribuir na auto-estima e tratamentos de pacientes com vulnerabilidade social.

É comum que pacientes, principalmente os mais idosos, reclamem da rotina exaustiva de tratamentos e remédios nos centros onde os mesmos são tratados. E a música enquanto ferramenta de educação e cultura vem por meio de alunos do curso de licenciatura plena em música da Universidade do Estado do Pará, mostrar a essas pessoas que é possível viver bem, pois temos experiências de pessoas que se sentem muito melhor após as sessões de músicas e construções de instrumentos musicais. Sendo assim, torna evidente e necessário que nós futuros educadores usemos de estratégias e recursos para tornar o ambiente de trabalho em algo mais prazeroso e divertido.

Dentro deste princípio a educação nos torna mais humanos, quando partimos do conceito de que experiências como estas compartilhadas na Unidade de Ensino e Assistência do Baixo Amazonas (UEASBA) e no Centro de Assistência Psicossocial (CAPS). Utilizamos diversos recursos para atrair a atenção junto a música, buscando despertar nestes pacientes o verdadeiro valor sobre o mundo em que vivemos. Suponhamos que grande parte destes pacientes passa a maioria de seu tempo neste ambiente e a grande maioria passa por restrições concernentes a vida social comum, como frequentar o teatro, o cinema, casas de shows, dentre outros ambientes em que se tem cultura e arte. E é importante ressaltar que a música não resolve por si só, problemas de caráter psicológicos ou patológicos, mas contribui de forma significativa na auto estima dos mesmos. Por fim, temos a experiência de que a forma que estamos trabalhando a música com esses pacientes contribui para integração entre academia, sociedade e pacientes.

O CAPS II e a UEASBA são duas instituições que trabalham diretamente com pacientes com diversas patologias. No caso do CAPS são pessoas com varias doenças psicológicas, e a UEASBA são pacientes com doenças de caráter físico. Mas o que neste trabalho melhor justifica a importância dessas praticas é o fato de ampliar as possibilidades de experiência em campo, e os conhecimentos adquiridos, além de despertar a motivação e o interesse dos mesmos.

Os pacientes da instituição UEASBA, foram recepcionados com apresentações de músicas populares o que proporcionou no momento alegria com canções que marcaram grande parte da juventude daqueles senhores e senhoras que estavam ali, sendo que em sua maioria eram pessoas com melhor idade.



FIGURA 5 Atividades na UEASBA.

Para envolvimento dos mesmos fizemos atividades como dançar, bater o pé, bater a Mão, sendo que sempre estávamos dando suporte, já que se tratava de pacientes idosos e com hanseníase.



FIGURA 6 Alunos da Turma de Música 2010 em execução das Atividades de Educação Musical

Contudo, tivemos na instituição CAPS II também as mesmas atividades. Os pacientes desta instituição possuem patologias diversificadas como esquizofrenia, depressão, dentre outras doenças mentais, e que os resultados em cada um acontece de forma diferente,

uns respondem aos estímulos das atividades realizadas, outros apenas ouvem e prestam atenção, alguns participam, outros só observam.

Todas essas atividades continuaram sendo realizadas até o final do mês de novembro deste ano de 2012, em ambas as instituições todas as terças feiras.

Considerações finais

A música tem um papel muito importante na formação, na conscientização, na reabilitação, na vida de qualquer indivíduo. Portanto, na educação inclusive esta realidade não é diferente. O uso da música com deficientes mentais pode não só levar a resultados inéditos, bem como a resultados melhores do que uma pessoa sem deficiência obteria.

Contudo, além de todas as abordagens aqui exposta, para obter o sucesso da integração social dos pacientes, é necessário que respeite seu tempo. Fazendo dele um aliado nas atividades musicais, pois quando se acompanha o ritmo do aluno/paciente, os resultados são obtidos com mais êxito.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Estúdio Dois, 2009.

TANGARIFE, Ana Sheila. Repensando a musicoterapia e a deficiência mental. **Revista Vozes da Musicoterapia**, 2008.

TANGARIFE, Ana Sheila. **A pessoa com necessidades especiais, a música e a musicoterapia**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2010.

Formação do educador musical sob a ótica dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música no município de Santarém – PA

Nathalya de Carvalho Avelino

Universidade do Estado do Pará – Campus XII - musicantl@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, realizada na cidade de Santarém para obtenção do Título de Licenciada Plena em Música sob a orientação do Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho. Com o objetivo de investigar a formação do educador musical sob a ótica dos alunos de licenciatura em música. Na revisão de literatura apresento a formação do educador musical e a importância do curso de licenciatura em música em Santarém-PA. O método utilizado foi o *survey* de desenho interseccional. Através dele foram selecionados vinte e dois licenciandos de música de Santarém-PA, que participaram da pesquisa. A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista semi-estruturada. Os resultados deste trabalho mostraram que os licenciandos vêm sua formação de forma tradicional e que os espaços de atuação dos mesmos estão mais focados no contexto não-escolar. A maioria dos entrevistados atua ou já atuou fora do ambiente escolar e que através dessa atuação adquiriram conhecimentos que complementam sua formação.

Palavras-chave: Formação de professores, formação do educador musical, educação musical.

Formação do Educador Musical

A educação musical tem sido reconhecida como parte fundamental na história da civilização. “Para os gregos a música possuía um caráter formativo, uma maneira de pensar, de ser, de educar e civilizar. Dizia Platão que o homem bom é um músico por excelência, porque cria uma harmonia não com a lira ou outro instrumento, mas com o todo da sua vida”. (D’OLIVET *apud* SANTOS, 2007, p.52).

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, uma nova postura é exigida quanto ao processo de ensino aprendizagem, o que significa, sobretudo, que deve-se fazer uma reflexão mais aprofundada sobre a formação de professores de música.

A universidade tem uma grande responsabilidade diante de toda propagação e discussão sobre a educação musical, pois o educador, além de “buscar o conhecimento, precisa selecioná-lo e administrá-lo dentro do contexto escolar” (LOUREIRO, 2003, p.194).

O esforço que a educação musical vem fazendo ao longo dos anos para ser legitimada diante das instituições educacionais e da sociedade brasileira reafirma as idéias, as proposições e as propostas construídas na luta pelo reconhecimento da área e pela valorização do educador musical. (LOUREIRO, 2003, p. 191)

O fato da maioria dos cursos de licenciatura em educação artística ter privilegiado as artes visuais, o ensino da música foi desaparecendo dos currículos escolares de forma gradativa e se tornando uma atividade passiva nas escolas que possuem aulas de música.

E hoje, apesar da aprovação da Lei 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música nas escolas, ainda existe uma grande necessidade de fortalecer o espaço escolar que foi concedido aos educadores musicais. E para isso, “é necessário que os cursos de licenciatura em música desenvolvam nos licenciandos capacidades críticas e reflexivas, e não atitudes passivas de meros consumidores de saberes” (CERESER, 2003, p. 20), pois os currículos desses cursos “se encontram descontextualizados, compartimentados e desatualizados, preocupados em transmitir conteúdos, sem haver conexão entre eles” (HENTSCHKE *apud* CERESER, 2003, p. 20).

Mota (2003) considera três aspectos como eixos de um currículo de formação em educação musical: um currículo centrado na atividade musical, onde toda formação deve ser organizada em torno do ato de fazer música; a integração da ação e do seu significado, em que os saberes se conjugam partindo do ato de conhecer para o ato de agir, o que a autora propõe é um currículo em que sistematicamente se trabalha ora em espaços diversificados de aprendizagem musical teórica e prática, no sentido puro do termo, e espaços de projeto em que esses saberes são experimentados, interpretados e contextualizados; a autonomia, onde a formação permite ao aluno, futuro professor, encontrar-se na sua própria personalidade musical, desenvolver a sua imaginação para compreender e nomear novas situações bem como construir alternativas credíveis.

Por esse motivo Mota (2003), sugere uma multiplicidade de situações que não apenas a de sala de aula.

Visitas de estudo, concertos, workshops, planejamento de programas temáticos poderão envolver alunos e professores num processo não só mais dinâmico e participado como também, e, sobretudo, propiciador de aprendizagens significativas e duradouras pela relevância pessoal e emocional de que se revestem. (ibid)

Nesse trabalho, tenho como objetivo contribuir na formação do educador musical. Cooperando assim para as supostas reformulações curriculares dos cursos, mas devo lembrar que antes de qualquer reformulação nos currículos é necessário fazer uma análise sobre o contexto em que o curso está inserido, pois algumas decisões podem causar sérios problemas posteriores para a instituição. Contudo, as informações desta pesquisa deixarão dados sobre a situação da formação do educador musical em Santarém-PA.

A importância do curso de Licenciatura plena em música em Santarém – PA

O Município de Santarém é conhecido como a “terra da musicalidade” e faz jus a este título com a presença de bandas e escolas de música, verifica-se então o baluarte e alicerce que o referido município pode continuar a ser no que tange a educação musical (FONSECA, 2005).

No momento da interiorização do curso de educação artística – habilitação em música da Universidade do Estado do Pará, Santarém foi a cidade mais indicada por já existir na época escola e ações de educação musical.

Na primeira etapa da interiorização, Santarém será a cidade do interior paraense que melhor oferece condições para a sua implantação, porque já possui uma escola de música a nível técnico e uma banda de música formada por instrumentista de sopro e percussão, que podem, futuramente, alcançar o nível superior na área de Educação musical e, posteriormente, vierem a atuar profissionalmente como educadores, dentro das escolas públicas e privadas daquela região. (Projeto de interiorização do curso, 1999)

Através dessa interiorização, deu-se início a profissionalização de educadores musicais na cidade. Porém, através de uma pesquisa sobre os profissionais envolvidos com a educação musical nas escolas, realizada em Santarém no ano de 2004, observa-se que

apenas 17,39% dos professores habilitados em educação musical, de fato trabalham nas escolas estaduais do ensino médio, 4,34% são professores licenciados em Língua estrangeira (inglês), 8,69 licenciados em Literatura e 4,34% licenciados em História. (FONSECA, 2005).

As licenciaturas na área de música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil, tendo como principal *lócus* de formação a universidade. (PIRES, 2003 p. 81). Santarém, por sua vez, dispõe de uma universidade que oferece o curso de licenciatura plena em música, propiciando a profissionalização de educadores musicais para atuarem nas escolas de educação básica da cidade. Considerando que é o único curso de licenciatura em música na cidade, isso dá respaldo para o preenchimento de vagas professores de música nas escolas, substituindo os professores que lecionavam a disciplina de Arte, sendo licenciado em outra área. Esse crescimento é possível pela permanência do curso de licenciatura em música em Santarém, pois a cada ano a universidade forma profissionais licenciados para atuar na educação musical, suprimindo assim grande parte da carência de professores formados em música.

Metodologia da Pesquisa

Para investigar a formação do educador musical sob a ótica dos alunos de licenciatura em música utilizei o método de survey, que “se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica” (BABBIE, 2005, p.95). Após definir “o que” ou “quem” seria estudado, utilizei o desenho de survey interseccional, onde “dados são colhidos num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião” (BABBIE, 2005, p. 101).

Como técnica de pesquisa, a entrevista semi-estruturada mostrou-se a mais apropriada. Essa técnica permite que o entrevistador tenha uma participação ativa, pois apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões na compreensão do contexto.

Para a realização da amostragem adotei alguns critérios, onde só foram selecionados alunos que estivessem matriculados e cursando regularmente o 3º e 4º ano, pelo fato de estarem cursando ou já terem cursado as disciplinas pedagógicas nesse período e conseqüentemente ter vivenciado a prática pedagógico-musical.

Análise e Discussão de Resultados

Nesta pesquisa busquei investigar a formação do educador musical sob a ótica dos licenciandos em música no municio de Santarém-PA. Neste sentido, procurei identificar os locais de atuação dos licenciandos, analisar os conceitos de formação de professores e educação musical, conhecer a opinião sobre a nova Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade da música nas escolas e identificar fatores que contribuem para a formação do educador musical.

Consta que a maioria dos licenciandos já vivenciou a educação musical como docente. Verifiquei também nesta pesquisa as dificuldades, alegrias, inquietações e alvos dos licenciandos tanto em sua formação quanto na sua atuação como educador musical.

A iniciação musical dos licenciandos aconteceu através de uma educação formal para 41% e não-formal para 59%. E as influências ocorreram na igreja, na família, através de amigos, e ainda por gostarem de música desde crianças. Após ingressarem no curso de licenciatura em música, os licenciandos tiveram a oportunidades de atuar em alguns locais como escolas de ensino regular, escolas de música, projetos de extensão oferecidos pela universidade, projetos municipais e em igrejas, onde desenvolviam atividades como educador musical.

Apenas 11,7% dos licenciandos atuam ou já atuaram em escolas de educação básica e 11,7% em escola específica. E 76,6% atuam ou atuaram em projetos de ambientes fora do contexto escolar, sendo que 41% em projetos municipais, 17,8% atuaram nos projetos de extensão na universidade e 17,8% em atividades na igreja.

No que tange ao ingresso no curso de licenciatura em música, pude analisar que 27% dos licenciandos optaram pelo curso para aperfeiçoar a performance musical, e que 32% escolheram o curso para aprender mais sobre teoria musical. Com isso, concluí que a maioria dos licenciandos entra no curso com objetivo de ampliar suas habilidades e conhecimentos musicais, e 41% ingressa no curso com o intuito de se profissionalizar como educador musical, aprendendo música para ensinar.

Concluí que os licenciandos vêem a área de educação musical como um espaço de atuação vasto, tanto na área pedagógico musical quanto na área da performance. Porém eles relatam que ainda há muitas falhas na sua formação, pois encontram dificuldades relacionadas à carga horária de disciplinas e qualificação de professores. E ainda propõe a inserção de algumas disciplinas importante como filosofia, oficina de percussão, entre outras. Neste sentido, os licenciandos solicitam uma revisão na grade curricular do curso relacionada às disciplinas pedagógico-musicais, pois ainda encontram dificuldades para atuação em alguns contextos de educação musical.

Segundo informações dos licenciandos, a realidade da escola é diferente do que é estudado nas disciplinas pedagógicas, pois o contexto escolar é muito diversificado e o estudo da música nas escolas deve ocorrer de acordo com a vivência musical dos alunos. No entanto, as disciplinas relacionadas à prática educativa deveriam ser ofertadas desde os semestres iniciais do curso, para que haja um esclarecimento e envolvimento dos licenciandos com o contexto pedagógico musical.

Considerações Finais

Apesar desta pesquisa não ser suficiente para obter uma visão da formação do educador musical no Brasil, espero que através da voz dos licenciandos, este trabalho possa contribuir para refletir sobre a necessidade de reformulação da grade curricular dos cursos de formação do educador musical.

Referências

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, João P. S. **A Importância do curso de licenciatura em música da UEPA no município de Santarém – PA**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Pleno em Educação Artística – Música). UEPA, 2005.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Capinas, SP: Papyrus, 2003.

MOTA, Graça. A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. **Revista do Centro de Educação**. vol. 28, n. 2, 2003.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**. n. 8, p. 11-16, 2003.

PIRES, Nair. **A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia**. Revista da ABEM, n. 9, p. 81-88, 2003.

SANTOS, Welington Tavares. Educação musical e formação de professores. **Revista Científica/FAP**, n. 2, p. 51-61, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura plena em Música**. Belém, 2002.

**Flauta doce no contexto escolar:
reflexões sobre a observação, o planejamento e práticas musicais do
estagiário em música no ensino fundamental**

Nelson dos Santos Dutra
Centro Universitário Metodista Sul – IPA/
Escola Estadual Esther Virgolino – AP – nelsantos.d@gmail.com

Silvia Gomes Correia
Centro Universitário Metodista Sul – IPA/
Escola Estadual Esther Virgolino – AP – amapamusica@gmail.com

Resumo. A temática deste relato trata de algumas reflexões de cenas das práticas musicais que vivenciamos durante o estágio supervisionado I do curso de licenciatura em música do Centro Universitário Metodista/IPA, na cidade de Porto Alegre/RS. O referido estágio destina-se a prática pedagógica no ensino fundamental, no qual foi realizado em uma escola pública estadual da cidade em menção. De acordo com a experiência vivenciada nessa instituição, buscamos situar as perspectivas de práticas musicais no âmbito do ensino coletivo da flauta doce na disciplina de artes, no sentido de abordar algumas características desse ensino e apontar para o surgimento de novas discussões em torno dele. Para tanto, nos apoiamos em estudos de Beineke (2003), Cruvinel (2005) e Tourinho (2007).

Palavras – chave: educação musical, ensino coletivo de instrumentos, flauta doce .

Introdução

Este texto é um relato de experiência que apresenta reflexões sobre algumas atividades pedagógicas e musicais que foram desenvolvidas no segundo semestre de 2011 durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura em música do Centro Universitário Metodista/IPA.

O fato de refletir no planejamento das atividades que serão ministradas no campo de atuação do estagiário, impõe a ele desafios que merecem ser suplantados, pois um curso de formação de professores, seja em qualquer área apresenta diretrizes, teorias, perspectivas educacionais, atividades práticas e outros aspectos concernentes à formação, mas é no estágio propriamente dito, que o cerne de muitas dessas dimensões teóricas é colocado em evidência. Nesse sentido, ao trazer essa reflexão sobre a prática do ensino coletivo da flauta doce no contexto escolar, temos como objetivo, neste relato, abordarmos possibilidades do ensin instrumento na aula de artes, na observância do contexto que será ministrado, bem como os níveis de ensino e o público almejado.

O espaço de atuação e a aula de música

O campo empírico que foi realizado o estágio denomina-se Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio (CEFTS), localizado no Bairro Petrópolis da cidade de Porto Alegre. Esse educandário oferta o ensino fundamental e médio, sendo o primeiro ministrado no turno vespertino e o ensino médio nos turnos diurno e noturno, respectivamente.

A opção por realizar o estágio nessa escola deu-se em razão por alguns fatores, dentre os quais encontra-se o fato de já trabalharmos com a docência em música na nossa cidade natal – Macapá no estado do Amapá, uma região que ainda não oferta cursos superiores em música, e com isso, ter o desejo de conhecer a realidade do ensino de música na educação básica em outro estado. Outro motivo pela escolha do educandário, vincula-se ao aspecto de que no ensino fundamental, especificamente na disciplina de artes são ministradas aulas de flauta doce por uma professora especialista em música.

O período da observação no estágio nos possibilitou uma reflexão sobre os benefícios didáticos e práticos contidos no ensino coletivo do instrumento no contexto escolar. Levou-se em conta de que o ensino da música na educação básica, ainda apresenta muitos desafios a serem suplantados, principalmente quando se considera de que a maioria dos professores de música na observância dos recursos disponíveis na escola, define seu próprio planejamento em relação aos conteúdos de música que eles julgam ser necessários para o aprendizado musical do aluno. Essa situação é visível pela ideia de que se desconhece em muitas esferas de ensino, uma ação política que defina tais diretrizes para o ensino de música nesses contextos.

No caso do CEFTS, a professora define seus conteúdos de música dentro de projeto amplo na disciplina de artes. Nas séries que são trabalhadas com a flauta doce, cada aluno possui sua flauta e um polígrafo contendo partituras de músicas clássicas e do folclore brasileiro. A escola também possui um teclado que a professora utiliza para acompanhar seus alunos. O estudo da partitura e da técnica não são premissas dentro desse trabalho, o que mais conta é o trabalho auditivo, de imitação e de interação musical. A professora explica sobre as notas musicais, seus valores e figuras correspondentes na medida em que surge a necessidade dentro da própria prática musical dos alunos. O que conta é a percepção auditiva que os alunos vão adquirindo ao corresponderem com a imitação sonora da forma tocada pela professora. A esse respeito, Tourinho (2007) destaca que,

A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais. A partitura no ensino coletivo ou não está presente nas

aulas iniciais, onde o trabalho é feito por imitação, ou é apresentada de forma funcional, isto é, serve para um resultado específico e imediato. Junto com musicalizar está implícito o conceito de desenvolver a percepção auditiva mais do que decodificar símbolos musicais (p.2).

Outra aspecto presente nessa atividade é o sentido da “fluência musical”, que é considerado como essencial para uma boa prática musical. Beineke (2003) defende que o princípio da fluência musical deve levar em conta que os alunos sejam “incentivados a tocar de ouvido, tirando músicas que fazem parte de suas vivências cotidianas” (p.89). Nessa direção, tais objetivos vão ao encontro das necessidades dos alunos, na medida em que eles desenvolvem suas habilidades instrumentais, a percepção auditiva e possibilitam que adquiram independência musical na instância em que esses alunos reflitam “que não dependem da partitura para tocar as músicas que desejam” (BEINEKE, 2003, p.89).

Pode-se caracterizar de acordo com o contexto mencionado, de que as aulas lá ministradas denominam-se de ensino coletivo homogêneo²⁹ (Cruvinel, 2005), pois apesar da professora utilizar o teclado para acompanhar os alunos, a ênfase é o ensino de flauta ministrada somente nas 5ª e 6ª do ensino fundamental nessa escola.

No contexto da regência no estágio

Depois do período da observação demos seguimento ao planejamento e a regência das aulas. Optamos seguir na linha das atividades do ensino coletivo da flauta doce dentro de cinco princípios de aprendizagens apontados por Tourinho (2007). Segundo a autora, o primeiro é que todos podem aprender a tocar um instrumento. O segundo é acreditar que todos aprendem com todos – o que chamamos de interação. O terceiro princípio vincula-se ao “ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração”. No quarto princípio, o planejamento é feito para o grupo e considera as habilidades individuais de cada um. E o quinto princípio dá se através da “autonomia e decisão” empreendidas de acordo com cada grupo (p.2-4).

Desse modo, durante as primeiras aulas compartilhamos com os alunos, uma música do folclore brasileiro de nossa região chamado de “marabaixo”. Levamos um tambor para a sala de aula e abordamos sobre a origem desse ritmo – o batuque - trazido pelos pioneiros da nossa região. Ressaltamos que esse ritmo compõe a dança folclórica do estado do Amapá. Em

²⁹ Para Cruvinel (2005), há o ensino coletivo homogêneo e o heterogêneo. O primeiro ocorre quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo. Já o segundo, ocorre quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo (p.74)

seguida ensinamos a letra, a melodia e o ritmo de uma canção do marabaixo do Amapá. Apesar da homogeneidade encontrada no ensino da flauta nesse contexto, proporcionamos também certa heterogeneidade na medida que ensinamos a batida do marabaixo no tambor. Dividimos a turma em dois grupos, alguns tocaram flauta, outros cantaram e fizeram o ritmo com as mãos, e outros, revezaram com o toque do tambor.

Algumas considerações

O ensino coletivo da flauta doce desenvolvido no CEFTS nos proporcionou um aprendizado significativo em torno das possibilidades existentes para o ensino de artes na educação básica. Destacamos também, a oportunidade de trazer uma música do folclore do norte do Brasil, que representou naquela regência, acessos a outras culturas, na instância de se abordar uma parte da história do nosso povo e interagir com a prática musical ali ministrada. Assim sendo, o cerne da questão quando se trabalha com o ensino coletivo do instrumento é possibilitar que todos possam participar de maneira criativa e significativa. Os desafios múltiplos na sala de aula, mas toda experiência musical se baseia em instâncias de descobertas, de integração, de partilhamento e de constante reflexão sobre as formas de aprender e de se ensinar música.

Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.86-100.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social.** Goiânia: ICBC, 2005.

TOURINHO Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 16., 2007 / CONGRESSO REGIONAL AMÉRICA LATINA DA ISME, 2007. Disponível em http://www.abemeducao musical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf. Acesso em 28/10/2012.