



Ensaaios sobre educação musical: perspectivas práticas, recursos tecnológicos e formação musical

Alexandre Milne - Jones Náder
Organizador



Organizador

Alexandre Milne-Jones Náder

**Ensaio sobre educação musical: perspectiva práticas,
recursos tecnológicos e formação musical**



Edições Uern
Mossoró | 2017

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Moraes

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva

Conselho Editorial das Edições UERN

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Wellington Vieira Mendes



Projeto Gráfico:

Amanda Mendes de Amorim

Ensaios sobre educação musical perspectivas práticas, recursos tecnológicos e formação musical/Alexandre Milne-Jones Náder (Org.) – Mossoró – RN: EDUERN, 2017.

247p.

ISBN: 978-85-7621-205-8

1. Educação musical - Ensaios. 2. Educação musical – Perspectivas práticas. 3. Educação ambiental – Recursos tecnológicos. 4. Formação musical. I. Náder, Alexandre Milne-Jones. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 780.7

SUMÁRIO

MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA, A PARTIR DA LEI Nº11.769/2008: ARTIGOS PUBLICADOS NAS REVISTAS SEMESTRAIS DA ABEM 2012 - 2015	07
A APLICAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRA- MENTA DE AUXÍLIO AO ENSINO MUSICAL	25
O AUXÍLIO DE SOFTWARES NA EDUCAÇÃO MUSICAL	43
A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA JOÃO OLIVEIRA LIMA, DE QUI- XERÉ/CE	61
MOTIVOS E VARIAÇÕES, FRASES E CADÊNCIAS, FORMA E HARMONIA, RITMO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CHORO HOMENAGEM A CÍCERO DANTAS	81
A INSERÇÃO DE MÚSICA NAS ESCOLAS ATRAVÉS DO PIBID: PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ	93
A MÚSICA COMO FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL – UM CASO DE ALAGOINHA	110
O ENSINO DE MÚSICA NO CONSERVATÓRIO D’ALVA STELLA NOGUEIRA FREIRE: O DISCURSO MUSICAL DO ALUNO	124
A MÚSICA ENQUANTO FERRAMENTA DE ESTÍMULO DE LIN- GUAGEM EM CRIANÇAS AUTISTAS	140
PÍFANOS POTIGUARES: UM CONTEXTO HISTÓRICO DO PATRI- MÔNIO MOSSOROENSE	153
O MÉTODO DA CAPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDI- ZAGEM NA BANCADA DE SAXOFONES DA BANDA DE MÚSICA	169

13 DE MAIO, DA CIDADE DE QUIXERÉ/CE
ESPAÇO NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM MUSICAL: RE-
FLEXÕES SOBRE UM GRUPO ESPECÍFICO NA IGREJA CATÓ-
LICA DE APODI/RN

A BANDA FILARMÔNICA DA JUVENTUDE SOLIDÁRIA DE **200**
GROSSOS: ACESSO AO ENSINO DE MÚSICA COLETIVO GRA-
TUITO E POSSÍVEL AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO

MÚSICA: AGENTE AUXILIADOR NA APRENDIZAGEM **215**

O ENSINO DE MÚSICA NA FILARMÔNICA 15 DE DEZEMBRO **230**
DA CIDADE DE BARAÚNA/ RN

Prefácio

A Educação Musical é cada vez mais encarada, nos dias atuais, como uma área de conhecimento consolidada pelas mais diversas áreas do conhecimento científico brasileiro. No Brasil, o cenário da pesquisa em educação musical tem se transformado significativamente nos últimos anos, um processo que vem consolidando diversos programas de pós-graduação, que outrora não eram considerados amplamente pelas instituições de ensino superior.

Em Mossoró e na região do Alto Oeste, especificamente, tenho acompanhado o desenvolvimento da área de Educação Musical na cidade nas últimas três décadas. Primeiramente acompanhei nos 05 primeiros anos da década de 1990 como estudante e logo após iniciei na carreira do magistério até os dias atuais. Nesse período, existem fatos importantes a serem ressaltados, como a consolidação da criação do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a criação do Curso de Licenciatura em Música da UERN até a iniciativa da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) iniciar uma turma de pós-graduação em arte-educação com ênfase em Música.

Destaco nesse período o trabalho desenvolvido pelo professor Alexandre Milne-Jones Náder voltado para o ensino e a pesquisa em Educação Musical na cidade de Mossoró. Alexandre Náder vem atuando nos últimos 07 anos como educador musical, fomentando realização de eventos científicos e projetos de ensino na área de educação musical em Mossoró. O professor Alexandre tem destinado suas investigações sobretudo para as questões da educação básica e políticas públicas para área de música.

A coletânea organizada pelo professor Alexandre Náder abriga textos relevantes que tratam desde as questões de inclusão social por meio da educação musical até os recursos tecnológicos para aprendizagem musical. Nessa publicação é discutido a música como ferramenta de estímulo para linguagem em crianças autistas, os desafios da implementação da música na educação básica, bem como os aspectos legais e as políticas públicas que apoiam espaço escolar formal e não formal.

Sem dúvida, essa obra será mais um dos trabalhos que

deve necessariamente ser alvo de pesquisas realizadas sobre a educação musical na cidade de Mossoró e região.

Parabéns a todos que participaram por trazer para a Educação Musical mossoroense mais essa significativa produção.

Dr. Giann Mendes Ribeiro

MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA, A PARTIR DA LEI Nº11. 769/2008: ARTIGOS PUBLICADOS NAS REVISTAS SEMESTRAIS DA ABEM 2012 - 2015

Luís Fernandes de Moura¹
Giann Mendes Ribeiro²

Resumo

O ano de 2008 foi muito marcante para o sistema educacional do Brasil, especialmente para o campo da Educação Musical e da Arte, pois, naquele ano, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB alterou a Lei nº 9.394/96, através da Lei nº11. 769, de agosto de 2008. De acordo com esse dispositivo, o Ensino da Música tornou-se um componente curricular obrigatório nas escolas de ensino básico do nosso país, com um prazo de três anos para a adequação do sistema brasileiro de ensino às normas estabelecidas pela LDB. Nessa perspectiva, o presente texto, através da pesquisa bibliográfica, objetiva realizar um levantamento dos artigos referentes à música nas escolas, a partir do ano de 2012, publicados na *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical), no período de 2012 a 2015, caracterizando o nosso estudo como um Estado do Conhecimento.

Palavras-chave: *Revista da ABEM*. Ensino da Música. Estado do Conhecimento. Lei nº 11.769/2008.

Abstarct

The year 2008 was very marked for the educational system in Brazil, especially for the field of Music and Art Education, since, in that year, the Law of Directives and Bases - LDB amended Law 9,394 /

1 Licenciado em Música. Aluno da Especialização em Arte Educação com ênfase em Música, promovida pela FVJ – Faculdade Vale do Jaguaribe, e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POENSINO (UERN/IFRN/UFERSA). lluisprof@hotmail.com

2 Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

96, through Law No. 11 . 769, August 2008. According to this mechanism, Music Education has become a compulsory curricular component in our country's elementary schools, with a three-year term for the adaptation of the Brazilian education system to the established norms by LDB. In this perspective, this text, through the bibliographic research, aims to carry out a survey of the articles referring to music in schools, from the year 2012, published in the Journal of ABEM (Brazilian Association of Music Education), in the period from 2012 to 2015 , characterizing our study as a State of Knowledge.

Keywords: ABEM Magazine. Teaching Music. State of Knowledge. Law n° 11.769 / 2008.

Aspectos gerais do trabalho

A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, a partir da Lei n° 11.769, de 2008, vem provocando múltiplas discussões no sistema educacional de nosso país. A partir dessa afirmação, objetivamos realizar um levantamento dos artigos publicados na *Revista da ABEM*, 2012-2015, que, de alguma forma, mencionem o ensino da Música na escola, a partir do novo dispositivo. Somos cientes que a referida Lei não vigora mais, pois, recentemente, no dia 02 de maio de 2016, a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, sancionou a Lei n° 13.278/16³ . Esta substitui a Lei n° 11.769 e torna obrigatório, além do Ensino de Música na Educação Básica, o das outras três linguagens do componente Arte, a saber: Dança, Artes Visuais e Teatro, com o prazo de cinco anos, a partir da referida data, para que os sistemas de ensino implantem as mudanças cabíveis, em decorrência dessa nova Lei.

A respeito da Lei n° 13/278 de 2016, Figueiredo e Meurer (2016, p. 516) declaram que

Ainda que Lei 11.769/08 não esteja mais em vigor, a música continua presente a partir da nova lei que estabelece as linguagens artísticas que devem com-

3 In Diário Oficial da União – seção 1- 3/5/2016, página 1(página original).

por o currículo escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL 2016) continuam em vigor, oferecendo orientações específicas para implantação da música nos currículos.

Entendemos que a Lei 11.769 teve um papel importantíssimo para a inserção da Música no currículo da educação básica brasileira, além de ter provocado múltiplas discussões nos diversos campos da educação, em especial na área de Educação Musical. Por essa razão, resolvemos enfatizar essa lei na presente comunicação.

É notório que, desde a implementação da lei de 2008, até os dias atuais, professores de universidades e de Ensino Básico, pesquisadores e escritores ligados à Educação Musical e/ou ao Ensino da Arte, e até mesmo outros profissionais da educação, vêm engajando-se, de alguma maneira, no intuito de compreender o funcionamento do dispositivo da nova lei, para assim dialogarem sobre esse novo componente curricular, que entendemos ser um possível gerador de diversas transformações direcionadas à adequação dos saberes da música na escola básica. Ações como concursos para professores, metodologias e didática para o ensino, currículo, inserção da linguagem musical no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, estrutura física adequada, dentre outras providências, julgamos ser de tamanha importância para a presença dessa linguagem artística no cotidiano escolar. Mas, infelizmente, como afirmam Romanowiski e Ens (2006, p. 38), “Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, seja escolares ou não escolares”.

No parágrafo seguinte, realizamos um breve histórico sobre a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, que tem atuado, significativamente, na discussão e na publicação de escritos diversos, referentes à inserção da Música na Educação Básica.

A ABEM foi criada em Salvador, Bahia, em 1991 e teve a senhora Alda de Jesus Oliveira como sua primeira presidente eleita. Segundo essa escritora (2012, p.18), pode-se considerar que a ABEM teve como semente geradora a Semana de Educação Musical, evento originado também naquele estado e promovido anualmente pela

EMUS/UFBA – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. A “Semana” era composta por vários professores universitários que propunham inovações no campo da educação musical, através de discussões em grupo, com professores de escolas e profissionais ligados à educação, para traçarem políticas referentes à problemática do ensino da música no Brasil. A Semana de Educação Musical comemorou dez anos de existência em 1990 (ABEM, 2012, p.18).

Metodologia empregada

Para a realização desse trabalho, utilizamos a pesquisa de caráter bibliográfico, através da coleta do material disponibilizado eletronicamente na *internet*, do qual fizemos *download*, ou lemos *online*. Com o acesso aos acervos, aos textos de sala de aula e às orientações dos professores do mestrado em ensino, o qual cursamos, assumimos a tarefa de realizar um Estado do Conhecimento que, segundo Romanowski e Ens (2006, p.40), é um tipo de estudo que aborda somente um determinado setor do que é publicado sobre um tema pesquisado. Nessa perspectiva, realizamos leituras em livros e artigos de autores que tratam das pesquisas do Estado da arte e Estado do Conhecimento.

Não enveredamos pelo caminho da construção do Estado da Arte porque, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p.48), esse tipo de estudo necessita muito tempo para a realização de leitura dos materiais, o que se mostrava fora de nossas possibilidades, pois tínhamos outras atividades acadêmicas concomitantes e de extrema importância. Conforme essas autoras, “Em muitas áreas são produzidas centenas de pesquisas em um só ano” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.48).

Em nossa busca por embasamento, lemos também algumas pesquisas produzidas nessas duas tipologias, Estado da Arte e Estado do Conhecimento, objetivando que as mesmas nos subsidiassem na produção do presente trabalho. Para Ferreira (2002, P. 258), essas duas denominações são definidas como de caráter bibliográfico. A esse respeito, o autor explica que:

[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando

responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições vêm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Como destacamos em parágrafos anteriores, Romanowski e Ens (2006, p.40) atribuem a denominação Estado do Conhecimento como tipo de pesquisa mais simples e, portanto, sem muito aprofundamento. O presente estudo é baseado nessa perspectiva de pesquisa. Auxiliados pelos diversos escritos digitais, apostilas e livros impressos, atentamos para o levantamento do material fundamental para a composição do nosso objeto de observação. Descreveremos, detalhadamente, como efetivamos as nossas buscas.

Quando decidimos realizar um mapeamento sobre os artigos produzidos e publicados periodicamente nas revistas da ABEM, de 2012 a 2015, traçamos também a estratégia de selecionar apenas os textos que, de alguma forma, apresentassem qualquer afinidade com o tema central de nossa pesquisa: a música na Educação Básica. A partir dessa seleção, iniciamos a nossa coleta, objetivando destacar os trabalhos que fornecessem contribuição, mesmo que parcialmente, para a inserção da linguagem musical nas escolas do nosso país. Para tanto, buscamos catalogar o número de artigos produzidos e seu reforço quanto à importância do ensino da música nos respectivos espaços educacionais.

Poderíamos também realizar a nossa busca em outras revistas bem conceituadas e de grande repercussão em nosso território, como é o caso da revista eletrônica *OPUS*, da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, mas fomos arrebatados pela convicção de que os periódicos da ABEM dariam respostas satisfatórias e suporte bibliográfico à nossa investigação, tendo em vista as grandes contribuições dessa associação para o desenvolvimento da educação musical no Brasil. Além do mais, ela alcança repercussão mesmo fora do Brasil e a sua revista (*Revista da ABEM*) conquistou e mantém o conceito Qualis A1, na área de Música, e B1, na área de Educação. Saibamos um pouco mais sobre a associação no texto seguinte:

A ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e atuação na área de educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino. A ABEM está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e é membro ISME (International Society for Music Education) (Página digital da ABEM).

O nosso propósito de investigar os artigos divulgados na Revista, a partir 2012, foi motivado pelo fato de ser esse o ano que a Lei nº11. 769 determinou como prazo para que o sistema educacional brasileiro se adaptasse às novas exigências outorgadas por esta lei.

Embasamento teórico

Analisar as produções literárias que discutem temas importantes para o desenvolvimento de um campo de estudo é uma tarefa complexa e exige bastante dedicação do pesquisador. Segundo Romanowiski e Ens (2006, p.39), análises do tipo Estado da Arte propiciam examinar as ênfases e os temas relevantes que são abordados pelos pesquisadores de uma determinada área de conhecimento. Para um Estado da Arte no campo pedagógico, por exemplo, as autoras apresentam uma série de dados que podem ser observados:

[...] os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWISKI; ENS, 2006,

Podemos conectar alguns desses pontos apresentados por Romanowski e Ens com os títulos dos artigos de Montandon(2012)⁴, quando esta aborda a questão de políticas públicas para a formação de professores no Brasil e o título de Quadros Jr. e Costa (2015)⁵. Estes autores tratam da formação inicial de docentes em nosso país.

Almejando maior agilidade em nossa pesquisa, procuramos saber como os resumos dos artigos poderiam auxiliar-nos na filtragem do material que coletamos, em sua totalidade. Buscamos em Ferreira (2002, p.268) um esclarecimento sobre assunto. A autora afirma que uma quantidade selecionada de resumos organizados no âmbito de uma determinada área de conhecimento é capaz de contar a História da produção acadêmica dessa área (Alfabetização, Leitura, Formação do Professor, Educação, Matemática, dentre outras, são exemplos). Nessa perspectiva, a autora argumenta que através de alguns aspectos dessa história, pode-se detectar que há limitações no processo. É nesse momento que a pesquisa chega para contribuir, no sentido de aprofundar o conhecimento para a apresentação de possíveis respostas, ainda que momentâneas, às indagações que permeiam o momento. Mas, também há limitação no tipo de estudo, isto é, não se saberá tudo sobre o que é investigado. Poderá surgir outra pesquisa que descobrirá outros dados que ainda não tinham sido coletados, analisados e revelados.

Sobre o ensino da Música

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, fez transformações em todos os níveis de ensino e integrou o ensino das Artes como componente obrigatório à grade curricular da Educação Básica. De acordo com Hentschke e Oliveira (2000), uma das grandes decisões implantadas pela nova LDB, para a área artística, foi a de substituir a terminologia Educação Artística, por

4 Ver Quadro 4 apresentado no nosso artigo.

5 Ver Quadro 4 apresentado no nosso artigo.

Ensino das Artes. As autoras ainda comentam que a inserção do Ensino das Artes nesse ciclo da educação surgiu para o campo da Música como uma oportunidade de valorizar e de legitimar a inclusão dessa linguagem artística nos currículos escolares. A esse respeito, A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 26 – 6º, diz que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não excludente, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo”.

Nos anos 2000, com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, os sistemas brasileiros de ensino tiveram três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas pela LDB. Em conformidade com essa lei, a redação apresentada pela Lei nº 12.287/2010 dispõe que “o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC, objetivando a discussão sobre o ensino de Arte e de Música na escola, viabilizou uma reunião com especialistas da área musical para debater o assunto. A partir do que foi discutido na reunião, produziu-se um documento como subsídio para o Conselho Nacional de Educação – CNE, definindo as Diretrizes para o ensino da Música na Educação Básica, e em 04 de dezembro de 2013 foi aprovado o Parecer CNE/CEB Nº: 12/2013, homologado no dia 05 de maio de 2016 e comunicado por Luiz Ricardo Queiroz, atual presidente da ABEM, no site desta associação. Atualmente está em vigor a Lei nº 13.278, de 2016, anulando a Lei nº 11.769, conforme já descrevemos na parte introdutória do presente trabalho.

A Revista da ABEM

A *Revista* foi criada em 1992 e até o segundo semestre de 2015 publicou 35 periódicos. No quadro abaixo, descrevemos a quantidade de revistas publicadas em cada ano:

Ano	Quantidade	Ano	Quantidade	Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
1992	01	2001	01	2006	02	2011	02
1995	01	2002	01	2007	03	2012	03

1996	01	2003	02	2008	02	2013	02
1997	01	2004	02	2009	02	2014	02
2000	01	2005	02	2010	02	2015	02

Quadro 1

Atentos aos dados contidos no quadro acima, podemos constatar que, do ano de 1992 até 2002, a *Revista da ABEM* publicou apenas um periódico anualmente e que não houve publicação dessa revista nos anos de 1993 e 1994. Podemos observar também que, do ano de 2003 até 2011, a revista lançou dois números, semestralmente, em cada ano. Já em 2012, em comemoração aos 20 anos de existência e sucesso, a revista publicou três edições; nos anos de 2013, 2014 e 2015, dois periódicos em cada ano.

Em nossa análise, além de destacarmos a composição da diretoria da Associação e alguns dados catalográficos, julgamos pertinente apresentar o número artigos publicados em cada revista, de 2012 a 2015.

Revista da ABEM: periódicos semestrais de 2012 a 2015				
Volume	Nº	Londrina	Período/Ano	Quantidade de Artigos
20	27	Londrina	jan./jun.2012	14
20	28	Londrina	Número especial 20 anos. 2012	10
20	29	Londrina	jul./dez. 2012	13
21	30	Londrina	jan./jun. 2013	09
21	31	Londrina	jul./ dez. 2013	09
22	32	Londrina	jan./jun. 2014	09
22	33	Londrina	jul./dez. 2014	09
23	34	Londrina	jan./jun. 2015	09
23	35	Londrina	jul./dez. 2015	10
Total de revistas publicadas:			09	
Total de artigos publicados:			92	

Quadro 2

Após o levantamento dos 92 de artigos publicados, nos nove periódicos, procuramos encontrar, no sumário de cada um de-

les, a afinidade dos títulos com o tema central de nosso estudo - o ensino de Música na Educação Básica, a partir da Lei 11.769/2008. Quando essa relação direta era possível, recorreremos aos resumos e às palavras-chave de cada texto. Finalmente, ao não detectarmos algum tipo de referência sobre essa implementação legal, através dos componentes iniciais apresentados, realizamos a leitura de alguns textos na íntegra, buscando alguma citação sobre a música na escola básica, considerando o teor da valorização dispensada ao tema. Do total de escritos, conseguimos filtrar 20 trabalhos abordando o assunto. Nessa perspectiva, categorizamos a quantidade de textos produzidos, tendo como foco principal a questão do ensino de Música no referido espaço escolar, em nosso país. Em cada revista, obtivemos os seguintes números:

Descrição	Quantidade de artigos
Revista de 2012, volume 20, número 27	00
Revista de 2012, volume 20, número 28	04
Revista de 2012, volume 20, número 29	03
Revista de 2013, volume 21, número 30	03
Revista de 2013, volume 21, número 31	02
Revista de 2014, volume 22, número 32	01
Revista de 2014, volume 22, número 33	03
Revista de 2015, volume 23, número 34	02
Revista de 2015, volume 23, número 35	02

Quadro 3

(Quantidade de artigos com referência ao tema Ensino de Música, a partir da Lei nº 11.769/2008)

Ao lermos o sumário da revista de número 27, verificamos que, dos 14 artigos publicados, dentre eles uma resenha, seis empregaram a terminologia Educação Musical em seus títulos. Nessa perspectiva, aprofundamos nossa leitura e pudemos detectar que quatro

artigos utilizaram a referida terminologia em seus resumos e seis em suas palavras-chave. Mas, apesar dessas abordagens, os autores dos respectivos textos desse periódico não fizeram qualquer referência ao Ensino de Música na Educação Básica, à luz da Lei nº 11.768 - foi o que constatamos quando lemos os textos na íntegra. Não estamos defendendo a ideia de que, pelo fato de um texto falar sobre Educação Musical, necessariamente tenha que discutir sobre a música na Educação Básica, mas sim, que apenas tomamos aqueles vocábulos como um caminho para nortear a nossa filtragem.

A respeito dos resumos, fomos buscar alguma explicação em Ferreira (2002). O autor afirma: “[...] em sua maioria, seu estilo verbal é marcado por uma linguagem concisa e descritiva, formada de frases assertivas, em certo tom ‘enxuto’, impessoal, sem detalhamento, com ausência de adjetivos e advérbios” (FERREIRA, 2002, p.268).

Até o presente momento da nossa pesquisa, realizamos apenas um levantamento de caráter quantitativo, não nos atendo a uma análise dos conteúdos produzidos em cada um dos 20 artigos selecionados por nós para compor o objeto de estudo do nosso tema central. A partir do seguinte parágrafo direcionaremos nossa pesquisa para uma descrição mais detalhada dos dados das revistas e de seus respectivos artigos, procurando captar se eles contemplam o tema central do nosso trabalho. Iniciaremos essa parte descritiva, apresentando um quadro composto pelos títulos dos artigos e seus respectivos autores. Antes, porém, faz-se necessário apresentar as siglas das instituições de Ensino Superior às quais os autores dos artigos estão ligados: Universidade de Brasília (UnB); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade Paulista Júlio de Mesquita (UNESP); Universidade de Granada (UGR) - Granada/ Espanha; Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio

Grande do Norte (UFRN).

Ano e Nº da Revista	Título do artigo	Universidade	Autor(es)
2012	A ABEM e a educação musical do século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede	UEL	KLEBER, Magali
	Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e procedência	UnB	MONTANDON, Maria Isabel
	Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica	UFM	SANTANA, Arão Parangá de
Nº28	Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN	UFRN	MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de
Nº29	Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008	UFPB	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva
	A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica	UEM	VEBER, Andréia
	Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical	UERGS	RECK, André Müller
2013 Nº30	Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008.	UFF	REQUILÃO, Luciana Pires de Sá
	Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses	UFBA	DANTAS, Taís; PALHEIROS, Graça Maria Boal
	Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011)	UFOP UFMG	PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas
Nº31	Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical	UnB	MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patricia Lima Martins
	Gestão de sala de aula na educação musical escolar	UCS	SILVA, Rafael Rodrigues da
2014 Nº32	Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia	UNESP	HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszevski
Nº33	Práticas do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992 -2012)	UDESC	MATEIRO, Tereza; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de Souza
	Conexões entre educação musical e o campo do currículo	UNIRIO	SOBREIRA, Silvin Garcia
2015 Nº34	Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil	UFRGS	SOUZA, Jusamara
	O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013)	UNESP	ARROYO, Margarete
Nº35	Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política perspectiva da Teoria Ator-Rede	UnB	ABREU, Delmary Vasconcelos de
	Las políticas educativas de reforma y su impacto en la educación musical escolar. De donde venimos y hacia donde podemos ir	UGR UFSM	ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira
	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória	UFMA	QUADROS Jr., João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da

Quadro 4
(Artigos, autores e respectivas instituições de ensino)

Realizaremos agora alguns comentários sobre cada um dos 20 artigos selecionados para o corpus da nossa pesquisa.

O artigo de Kleber (2012, p.31) discute sobre a importância da ABEM para a Educação Musical do século XXI, trazendo também à tona a lei sobre a obrigatoriedade da Música na escola. Embora a referência desse autor sobre o ensino desse conteúdo seja apenas para mostrar as dificuldades para a efetivação da implantação dessa arte na escola. Já o texto da Montandon (2012), é voltado para as questões de política para Educação e a formação de professores. A autora (2012, p. 58) refere-se à Lei nº 11.769 para denunciar que a implementação dessa nova lei pode estar servindo mais para a ampliação de postos de trabalho do que para a formação dos estudantes. Em Santana et al (2012, p. 98), temos um histórico da Arte/Educação no Brasil. Esse pesquisador comenta que há um enfraquecimento do ensino Arte/Educação e infere que a Lei nº 11.769 pode estar contribuindo para o agravamento do panorama dessa área. A comunicação de Santana et al (2012, p. 118-119) trata das ações que as Secretarias de Educação, a legislação e os professores precisam defender, para a efetivação da inserção da música na escola. Esse artigo faz parte da revista nº 28, de 2012. A seguir, comentaremos sobre três trabalhos da revista nº 29, do referido ano.

Os artigos de Queiroz (2012) e de Reck (2012) percorrem direções diferentes em seus objetivos. Enquanto aquele autor traça um histórico sobre os caminhos percorridos pela música na escola e as perspectivas do seu ensino na atualidade, a partir da nova legislação, o segundo pesquisador procura observar como a prática da música gospel pode contribuir para a construção de identidades musicais e para o favorecimento à integração com outras disciplinas escolares, ressaltando também a importância da lei 11.769, de 2008, para a música no contexto escolar. O artigo de Veber (2012) defende a escola de tempo integral como um espaço potencial para o Ensino de Música na escolaridade básica.

O presente parágrafo trata dos três artigos da revista nº 30 e dos artigos da revista nº 31, de 2013 (quadro 04). Requião (2013) trata de compreender os impactos da lei que torna o Ensino de Música obrigatório nas escolas públicas de nosso país e apresenta os resultados de um projeto intitulado “Implementação da Lei 11.769” (RE-

QUIÃO, 2013, p. 94). O trabalho de Dantas e Palheiros (2013, p. 63-64) caminha em busca de respostas sobre a motivação dos estudantes de Licenciaturas em Música e a formação de professores nessa área. Pires e Dalben (2013, p. 63-104) realizaram uma pesquisa do tipo Estado da Arte sobre o tema Educação Musical na Educação Básica, produzido na *Revista da ABEM* 1992-2011. Já Martinez e Pederiva (2013, p.11), na revista de nº 31, lançam o seu foco de pesquisa para traçar um breve histórico sobre a Educação Musical institucionalizada Brasil. As autoras apresentam contribuições para o futuro desse tipo de educação. O texto de Silva (2013) é direcionado para a discussão sobre a gestão da sala de aula pelo professor. Silva (2013, p. 69) destaca que, com a aprovação da Lei nº11.769, os interesses pela formação de professores para atuarem nessa área cresceram bastante.

Trataremos, neste parágrafo, de quatro artigos: um da revista nº 32 e três da revista nº 33, de 2014. O primeiro é de autoria de Henriques (2014, p. 39-40). Motivado pela Lei 11.796, o autor tece uma discussão em torno da importância da música na formação do professor de Pedagogia. Mateiro et al (2014) produziram um Estado da Arte sobre as publicações nos anais da ABEM 1992-2012, que discutiram as práticas do canto em sala de aula. As autoras esperam que, com a nova lei que trata da música na escola, o cenário musical venha a se modificar. O artigo de Sobreira (2014, p. 95) investiga as produções da *Revista da ABEM* e da revista *Fundamentos da Educação Musical*, entre 1992 e 2013, objetivando a conexão do campo da Educação Musical com o campo do Currículo. Já o artigo de Souza (2014, p. 109-110) é um ensaio sobre diversas histórias que a Educação Musical no Brasil vem construindo.

Este parágrafo encerrará a lista de comentários sobre os trabalhos que nos comprometemos em produzir. Restam apenas quatro, do total de 20 artigos que selecionamos, para comentar, de maneira rápida. Os trabalhos estão contidos nas revistas nº 34 e 35, de 2015. O texto de Arroyo (2015, p. 58-60) problematiza a relação entre música, jovens estudantes e escola pública do estado e da cidade de São Paulo, conectando esses significantes com as políticas educacionais e curriculares. O artigo de Abreu (2015, p. 126) tece reflexões sobre o professor de música que atua dentro da disciplina Arte e que, muitas vezes, tem que realizar movimentos persuasivos em defesa da sua

profissionalização no Ensino de Música e na valorização da mesma. Aróstegui et al (2015, p. 25-26) argumentam que há uma redução do Ensino de Música nas escolas e que a educação musical deveria apresentar respostas a esse fato, promovido pelas políticas educativas. Já Quadros Jr. e Costa (2015, p. 35-36) apresentam dados significativos na formação inicial de professores de música. Esses pesquisadores destacam que a música vem satisfatoriamente ganhando espaço na Educação Básica e que são observadas transformações nos cenários político e educacional, a partir da Lei 11.769/2008.

Os comentários que tecemos a respeito dos vinte artigos que filtramos para as nossas análises foram construídos a partir de leituras realizadas em algumas páginas de cada artigo. Portanto, sugerimos o que o caro leitor interessado em saber tudo sobre as pesquisas realizadas pelos autores, busque os artigos na íntegra, a partir dos dados catalográficos que fornecemos no quadro 2 deste artigo.

Considerações finais

A motivação para a construção desse artigo surgiu através da nossa vontade de realizar algo que ainda não tínhamos feito: coletar uma quantidade trabalhos publicados em uma revista e produzir um Estado do Conhecimento sobre esse universo. Essa experiência serviu para nos mostrar o quanto é complexo trabalhar com esse tipo de pesquisa. Principalmente ao tomarmos, como objeto de pesquisa, a *Revista da ABEM*, tão conceituada, tanto no campo da Música quanto na área da Educação, em nosso país.

Quando decidimos lidar com a tarefa de buscar artigos que tratassem do Ensino da Música na Educação Básica brasileira, a partir da Lei nº11.769, de 2008, já sabíamos que a produção e publicação literária a esse respeito seria numerosa. Por essa razão, delimitamos nossa pesquisa para tratar de periódicos apenas em uma revista. A partir daí, resolvemos trabalhar com as revistas da ABEM publicadas de 2012 até 2015 e, concomitantemente, com textos que tratassem da temática Música na Educação Básica, a partir da Lei nº 11.769, objetivando contribuir para o avanço da Educação Musical na escola. Obtivemos um ótimo resultado e planejamos realizar outras pesquisas desse tipo, com o objetivo de prestar nossa contribuição para a área da

pesquisa e do Ensino da Música na escola.

Referências

ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical. 2012. Disponível em www.abemeducacaomusical.com.br.

ABREU, Delmary, Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política perspectiva da Teoria Ator-Rede. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 34, p. 125-137. jan./jun. 2015.

ARÓSTEGUI, José Luís et al. Las políticas educativas de reforma y su impacto em la educación musical escolar, De donde venimos y hacia donde. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 35, p. 24-34. jul./dez. 2015.

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 34, p. 58-79. jan./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer e Projeto de **Resolução CNE/CEB n.12/2013**. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música nas Escolas. Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental de (9) anos**. Brasília: MEC; SEB, DICEI, 2013.

DANTAS, Taís; PALHEIROS, Graça Maria Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 30, p. 63-76, jan./jun. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.
HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Educação musical na escola: con-

cepções do aluno de pedagogia. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 32, p. 39-51, jan./jun. 2014.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.). **Educação musical em países de língua neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 47-64.

KLEBER, Magali. A ABEM e a educação musical do século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 28, p. 27-34, *Número especial*, 20 anos, 2012.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. 428 p. (*Série Legislação*, n. 12).

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 31, p. 11-22, jul./dez. 2013.

MATEIRO, Tereza et al. Práticas do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992 -2012). In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 33, p. 57-76, jul./dez. 2014.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 28, p. 118-130, *Número especial*, 20 anos, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e procedência. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 28, p. 47-60, *Número especial*, 20 anos, 2012.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 30, p. 103-118, jan./jun. 2013.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da.

Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

RECK, André Müller. Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 29, p. 159-170, jul./dez. 2012.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 30, p. 91-102, jan./jun. 2013.

ROMANOWISKI, Joana Paulino; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. In **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez.2006.

SANTANA, Arão Paraguá de. Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 28, p. 94-104, *Número especial*, 20 anos, 2012.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 31, p. 63-76, jul./ dez. 2013.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 33, p. 95-108, jul./dez. 2014.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. In **Revista da ABEM**. Londrina, n. 29, p. 39-50, jul./dez. 2012.

A APLICAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO AO ENSINO MUSICAL

José Odair Freire dos Santos⁶

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma análise holística de artigos que abordam a tecnologia e a educação musical nos últimos anos, com a necessidade de conhecer as perspectivas da utilização dos recursos tecnológicos na prática pedagógica, em diversos níveis e modalidades de ensino. Esse artigo possibilita identificar quais práticas têm sido convergentes, além daquelas divergentes, revelando uma variedade de assuntos tratados, sendo uma reflexão daquilo que está sendo produzido na área musical. Estudos apontam para caminhos que se aproximam do entusiasmo e para a motivação pelas facilidades, com vasta diversidade de recursos, proporcionados pelo desenvolvimento tecnológico, ainda em transformação. Comprovou que há uma busca contínua por atualizações e novos conhecimentos, de modo abrangente, uma vez que se trata de uma área em constante mutação.

Palavras-chave: Educação. Música. Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC.

Abstract

This present work is a holistic analysis of articles that deal with technology and music education in the last years, with the need to know the perspective of the use of technological resources in pedagogical practice in different levels and modalities of teaching. This essay makes it possible to identify which practices have been convergence beyond those divergent, revealing a variety of subject treated being a reflection of what is being produced in the musical area. Studies point to ways that approach enthusiasm and motivation for the facilities,

⁶ Pós-Graduando em Arte-Educação com Ênfase em Música, pela Faculdade do Vale Jaguaribe – FVJ, RN, 2017. odair2010.1@hotmail.com.

with a wide diversity of resources, provided by the technological development still in transformation. He verified that there is a continuous search for updates and new knowledge in a comprehensive way, since it is an area in constant mutations.

Keywords: Education. Music. Information and Communication Technology – ICT

Introdução

Com o desenvolvimento da globalização, seguido pela evolução tecnológica, surgiu grande inquietação dentro do contexto educacional, onde se imaginava a substituição da mão-de-obra disponível e meios de produção, por máquinas que possibilitem pesquisas instantâneas, em sites de buscas, como um mecanismo de produção intelectual, sendo esse o mundo da informação.

Entretanto, observou-se, no cenário pedagógico, que esses recursos não produzem conhecimento, mas informação, além de não serem capazes de formar cidadãos para a vida e nem para o mercado de trabalho, onde, cada vez mais, há uma demanda por profissionais qualificados e com o domínio de informações tempestivas, úteis e relevantes nas atividades do cotidiano das pessoas e das famílias. Contudo, sem o conhecimento que lhes permite o uso e a aplicação dessas informações, não obteriam seu principal objetivo, e até mesmo sua aplicação e finalidade, pois seriam apenas dados isolados, desconexos e sem fundamento, perdidos no tempo e no espaço.

Porém, no transcorrer e no desenvolvimento dos meios tecnológicos, em plena efervescência, com o surgimento de novos recursos, modernos e evoluídos, brota uma procura crescente por educadores, em especial aqueles que dominam e podem compreender e transmitir esses conhecimentos, latentes e equivalentes: são saberes repassados com a utilização e o manuseio das informações geradas ciclicamente, dentro do arcabouço das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs.

Esse trabalho de pesquisa tem como finalidade saber: Como os recursos tecnológicos podem auxiliar o processo de ensino musical? Para tanto, pretende-se investigar publicações que abordam

a temática, suas perspectivas e possibilidades dos aportes tecnológicos na educação musical e identificar quais são os pontos em comum tratados nessa matéria.

São esses procedimentos considerados suficientes para revelar as indagações apontadas nesse artigo, quanto ao manuseio das novas tecnologias aplicadas para o desempenho de uma formação musical, em uma conjectura moderna, fomentando o docente como um agente de novas perspectivas de ensino contemporâneo, firmado na visão referencial de Cuervo, Gohn, Krüger e Ribeiro, que abordam a Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs, na educação musical e suas diversas concepções em múltiplos contextos, níveis e modalidades de ensino, além de Moraes, que discute a problemática ideológica da tecnologia na educação e suas compreensões na pós-modernidade.

Esse trabalho não encerra a matéria, tampouco tem a pretensão de esgotar, mas sim, evidenciar as principais utilizações da tecnologia em favor da formação musical, em um contexto que aborda essa temática e sua complexidade, bem como os elementos que sustentarão a contínua aplicação das ferramentas tecnológicas na Educação Musical.

Desenvolvimento

Há muito tempo, filósofos da Educação elaboram planos e desenvolvem estruturas firmadas em ideologias, dentro de uma óptica científica social, que fundamentem o progresso educacional em uma contextualização contemporânea que possa ser atrativa aos estudantes, despertando o interesse e o entusiasmo, com a busca de atrair a atenção e aproximar o aluno, frente aos conhecimentos necessários para a formação, que lhes são transmitidos dentro das instituições educacionais, possibilitando a autonomia desse cidadão, como um agente transformador da sociedade e/ou de comunidades onde esteja inserido. Portanto, é nas escolas que esse grande gerador de novos conhecimentos flui, atuando como centros laboratoriais, onde se buscam programas e ações de melhorias para a metodologia de construção social do cidadão, com delineamento de formação da identidade do sujeito, sendo atribuído através das novas tecnologias, onde o professor assume a função de curador das informações mundiais, promovidas

por esses equipamentos e motores de buscas da internet.

Mesmo com as limitações, o desenvolvimento de tais *softwares* representa uma enorme entrada para educadores musicais. “A internet se transforma definitivamente em uma plataforma de ensino e aprendizagens, usando não somente a palavra escrita, mas também sons.” Através de mídias audiovisuais. (GOHN, 2010, p. 124)

Assim, como já é conhecido, a maior parte das plataformas e arquiteturas pedagógicas tecnológicas, apesar de aplicar um delineamento de programas computacionais com uma das bases de sua sustentação para uma educação contemporânea realmente, em sua maioria era desenvolvido como procedimento que coordena o raciocínio, o juízo de valor e os métodos indutivos e dedutivos, no diagnóstico da problemática, com a segregação de disciplinas. Havendo uma aproximação de quase sua totalidade, seria a decomposição e separação no método estratégico e produção de materiais na atividade educacional em relação com às demais áreas de conhecimentos e de orientação cognitiva, nos processos de programação, geração e desenvolvimento, até verificação dos resultados destes projetos.

Podemos afirmar que o problema maior desses projetos governamentais e privados daquela época estava centrado no desconhecimento do usuário, em termos de necessidades, expectativas, interesses, aspirações e potencialidades, associado à escolha dos recursos tecnológicos e produção de programas de forma dissociada das reais condições de aprendizagem dos alunos. Grande parte das ações e propostas desenvolvidas consistia em ações descontextualizadas, acrescidas de sistemáticas de avaliação inadequadas, ou até mesmo, inexistentes. Entretanto, o aspecto mais grave, sob o nosso ponto de vista, estava no fato de que à maioria dos projetos desconsideravam o indivíduo como principal centro de referência de toda ação educacional. (MORAES, 2007, p. 3).

Assim, um conhecimento produzido em tempos passados revela uma educação defasada e ultrapassada, divergindo do fato, atualmente necessário, no contexto geral e no dia-a-dia dos cidadãos: são políticas que nada criam e tudo copiam. Em uma formação fragmentada, não geram novos saberes e concebem indivíduos sem suas competências, sem um pensamento crítico, para reestruturação dos conceitos predeterminados, sendo a prorrogação de antigos paradigmas. Dessa forma, será a constituição de um cidadão sem autonomia para compreender sua capacidade de transformação do meio social no qual está inserido.

O pensamento educacional X a tecnologia

Na análise da educação na contemporaneidade frente à tecnologia há, como destaque, a prática pedagógica em uma visão do modelo positivista educacional, baseado no sistema industrial, onde o educador está preso às amarras do passado e, por isso, réplica os métodos aprendidos e vivenciados, não gerando nova concepção de desenvolvimento das atividades educacionais, com a transmissão dos ensinamentos absorvidos.

Percebemos que a problemática maior estava na forma de apropriação da tecnologia pela escola, nos modelos pedagógicos utilizados e que apesar de incorporarem características que os livros não possuem, continuavam perpetuando o velho ensino, “otimizando o péssimo”, a partir de uma nova versão tecnológica visualmente mais bonita e agradável, mas política e pedagogicamente vazia. Desde o início de nossos trabalhos, observávamos que a maioria das propostas de uso das tecnologias na educação se apoiava numa visão tradicionalista, na superatividade entre sujeito e objeto do conhecimento e, conseqüentemente, na fragmentação das práticas pedagógicas. (MORAES, 2007, p. 23).

De outra forma, é de suma importância destacar que outros educadores corroboram, como Cuervo (2012, p. 65), quando descreve que

há aqueles que defendem que o uso sistemático e intenso de recursos tecnológicos – especialmente a internet e a difusão da escrita peculiar a redes sociais e dispositivos móveis – estaria prejudicando o desenvolvimento intelectual das novas gerações de estudantes, tornando-os desatentos e superficiais de modo geral.

A excelência na apropriação das definições conceituais da linguagem cibernética, que promove uma boa adequação para reconhecimento dos elementos e dos indivíduos que estão envolvidos direta e indiretamente, nas mais diversas instâncias, e a qualificação para operação dos recursos tecnológicos permitem discutir as oportunidades e ameaças que os sistemas computacionais podem promover na prática pedagógica e na formação dos discentes.

Sem dúvida, as novas TICs possuem a força de proliferação e difusão dos conceitos de ensino, nas modalidades presenciais e à distância, e em diversos níveis de educação. Contudo, não se mostra suficiente para dispersar a natureza dos problemas da Educação, isso porque a formação e a transmissão de conhecimentos “são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e conhecimento”. (MORAES, 2000, p. 12)

É imprescindível poder conhecer o programa governamental e políticas públicas para sistematização e cibernéticos, de cunho introdutório, dos equipamentos midiáticos na formação dos alunos da Pós-Modernidade, que podem ser o caminho para uma formação mais consistente, assegurando a qualidade do ensino e suas perspectivas, assim como nos países mais desenvolvidos. Porém, é sabido que há diversos problemas na educação pois, além da tecnologia e seus pormenores, não há, nas escolas, condições de infraestrutura mínima necessária que contemplem todos os educandos, pela falta de equipamentos e profissionais qualificados, como técnicos de informática e, ainda, provedores de internet que não fornecem a adequada frequência de velocidade contratada, ou seja, são custos elevados prometidos e não disponíveis, de fato.

Por outro lado, as respostas sobre as desvantagens

apontaram para os problemas técnicos, principalmente quanto à conexão de Internet lenta ou instável para acesso ao Teleduc, falta de conhecimento geral de informática e Internet ou de operacionalização do *software*, e problemas no funcionamento de algumas ferramentas – principalmente em relação às atividades *síncronas*. Estas são realizadas em tempo real, quando os participantes estão conectados ao mesmo tempo via Internet, *online*, participando de bate-papos (*chats*) e outras atividades simultâneas. Já nas atividades *assíncronas*, com interações sucessivas, em horários diferentes, como fóruns, portfólios, diários de bordo, etc., não foram relatados tantos problemas técnicos por parte do *software*. (KRUNGER, 2006, p.82)

As mídias digitais selecionadas para determinado ensino são imaginadas conforme as necessidades vislumbradas pelo educador no instante em que é feito o planejamento de aulas, identificando os benefícios pela boa compreensão e manipulação dos estudantes dos recursos tecnológicos, acreditando estarem disponíveis, sendo, porém, outra a realidade.

Essa estrutura pedagógica oportuniza o alunado que conhece e é detentor desse saberes que, de maneira geral, são habilidades produzidas pela capacidade da utilização desses equipamentos, que findam não sendo aplicados nas práticas educacionais, ficando, assim, disperso. O entendimento de como os discentes se relacionam com as tecnologias está presente em sua rotina e, ainda, a forma como as manipulam, produzem uma nova possibilidade de amadurecer os estudos e potencializar os conhecimentos musicais e diversos:

As pesquisas realizadas na área da música/ educação musical são diversificadas, compreendendo reflexões sobre o estado da arte. De modo geral, na área de educação, os focos são semelhantes aos da educação musical. Nem sempre as pesquisas são voltadas as TIC; algumas vezes são estudados seus efeitos e influências nos processos educacionais ou o próprio material decorrente de sua utilização –

as TIC são um “pano de fundo” para estudos mais abrangentes. (KRUNGER, 2006, p.78)

O determinismo educacional, quanto à medição do nível de aprendizado dos alunos, sendo ela a principal responsável pelo seu sucesso pessoal e profissional, tem apresentado tanto barreiras para a formação do indivíduo, ao buscar um aprendizado consistente, como é sempre pautado pelas dificuldades apresentadas frente aos problemas da educação que, volta e meia, se questiona como resolvê-los. Compreende-se que cada instituição encontra-se em ambientes dos mais diversos e que neles estão envolvidos sua etnia, estrutura familiar, os investimentos do governo (como ente responsável por uma educação de qualidade em níveis desejáveis pretendidos) aquém do básico necessário e os mais diversos problemas e traumas sociais que circundam as crianças e jovens, promovendo uma sensação de descontentamento e incredibilidade em todos os personagens que têm relação direta ou indireta com a escola.

Para muitos, o problema reside no amor e na paixão dos educadores pelo que fazem e, de outro lado, na insatisfação gerada pela má estrutura dos espaços educacionais e baixa remuneração daqueles que formam o cidadão do amanhã. Parece ser uma crise antagonica de classe, porém os entraves não estão apenas os atores da educação, mas na estrutura escolar, que desmotiva e diminui o ego dos que precisam desses recursos públicos, interferindo no resultado final. Pedagogos apresentam fórmulas para resolver, contudo, não se trata de uma ciência exata, mas de questões sociais bem mais complexas do que se pensa:

A relação dialética estabelecida entre professores e alunos está diretamente relacionada com a motivação tanto para aprender como para ensinar. Se, de um lado a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento é algo que todos os alunos buscam para satisfação pessoal, do outro lado a instituição escolar pode contribuir ou dificultar os alunos a perceberem-se autodeterminados para as atividades escolares. (RIBEIRO, 2015, p. 7)

Entender o estudante como aquele cidadão que não é fagotado, ou seja, o aluno que se descobre ao experimento das sensações psíquicas, tendo como norteador o raciocínio, possibilita uma noção mais clara do seu exterior, exigindo maior participação da educação em busca de adquirir um diálogo mais consistente entre eles, dando-lhe sentido com a conexão do pensamento progressivo, sendo uma qualidade relevante para continuidade do homem na auferição de novos saberes, com determinação adequada para as demandas da sociedade contemporânea.

Ainda nesse sentido, é de suma importância o incentivo, sem admoestar, mas induzir com estímulo, ao uso das TICs nos cursos de graduação, onde alunos, futuros educadores em formação específica e pedagogos, amplamente nas universidades, finalizam a graduação sem essas experiências e nem têm estudos sobre os caminhos de aplicação das TICs, do fazer educacional e, ainda, não conhecem ou vivenciam uma relação de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, sendo como um operador de máquinas, sem habilidades para atuar.

Não se trata de valorizar os recursos tecnológicos e linguagens hipermidiáticas em detrimento das práticas espontâneas de tradição da cultura oral, por exemplo, ou subjugar a educação musical a eles. Mas, ao contrário, de fornecer subsídios tecnológicos para promover a produção, o registro e a difusão de práticas musicais em contextos educacionais variados e, principalmente, melhorar a comunicação com essa nova geração de estudantes escolares e universitários. (CUERVO, 2012, p.63).

Dentro dessa realidade, com contribuições dessa análise, induz-se e permite-se indagar quanto à área de Ensino de Música. Para tanto,

as novas TIC imbricam uma transformação de nossos conceitos educacionais e pedagógicos e nos impelem a rever e qualificar a nossa formação, cujo desafio consiste em refletir sobre as novas possibili-

dades e exigências quanto às interações diversas do meio educativo” (KRUGER, 2006, p. 66).

É angustiante a assimilação de todas as mais diversas possibilidades tecnológicas, pois não há como possuir o domínio de tudo, pelo fluxo pujante de novas arquiteturas, que surgem em quantidade exponencial, porém, é preciso uma reciclagem constante, buscando ferramentas mais criativas e bem elaboradas, sendo uma busca constante de ferramentas pedagógicas modernas. A relação prático-teórica, combinada aos estudos e análises literárias, disporá uma sustentação robusta das habilidades precisas, para ensinar música de forma mais musical possível.

Metodologia

Com a finalidade de buscar respostas à problemática apresentada, que está embasada no seguinte questionamento: Como os recursos tecnológicos pode auxiliar o processo de ensino musical? - dentro de determinada entidade de cultivo de novos conhecimentos, é imprescindível o conhecimento da literatura que remonta esses saberes. A pesquisa será do tipo exploratório-documental, de natureza explicativa, qualitativa e bibliográfica-descritiva, como pesquisa em livros, artigos, revistas, documentos eletrônicos, periódicos e outros que estejam relacionados ao tema e aos objetivos propostos. Como bem define Gil (2007, p. 44),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Boa parte dos estudos exploratórios sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, é desenvolvida quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

O procedimento de análise foi realizado através de pesquisas em sites de busca que continham fontes de informação em trabalhos científicos voltados para educação musical e Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, dos últimos 10 anos, acreditando ser o

suficiente para responder aos questionamentos integrados e a confirmação, ou não, da hipótese do estudo.

Análises e discussões

Convergências e divergências

Ao debruçar sobre a literatura proposta neste ensaio, com a apreciação dos artigos, ficou comprovada a definição à aplicação de termos técnicos da área específica de informática e seus sistemas embarcados, aplicados ao ensino de música, com a utilização de plataformas de procedimentos educacionais ainda pouco disseminadas, conhecidas como Ambiente de Aprendizado Virtual – AVA, Educação a Distância – EaD, além de alguns sites e *softwares* específicos da área musical.

Em escala mais elevada, a temática em pauta, em uma maior quantidade de trabalhos publicados, foi apresentar estudos de atividades do Ensino em Música, entretanto, alguns seguiram uma vertente peculiar sobre o contexto dos trabalhos.

No intuito de relatar a utilização da tecnologia e das mídias digitais, tem reforçado o que já está enraizado nas estruturas dos paradigmas da educação, com o modelo positivista, onde a pontuação é a única forma de medição do aprendizado, dentre outras metodologias conhecidas:

O fato de integrar imagens, textos, sons, vídeos, animação e mesmo a interligação de informações em sequências não-lineares, como ocorre na produção de ferramentas de multimídia e hipermídia, não garantem a boa qualidade pedagógica. Programas e projetos visualmente agradáveis, bonitos e até criativos, podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno, sendo este concebido como uma tabula rasa que tudo absorve. E assim, continuamos preservando e expandindo a velha forma com que fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova práti-

ca pedagógica utilizando esses novos instrumentos. (MORAES, 2003, p.2).

Contudo, pode-se confirmar a relevância e a boa aplicação da tecnologia na educação, bem como as vantagens e oportunidades dessa apropriação, sendo unânime seus benefícios. Porém, alguns defendem o pensamento de que esses recursos não devem ser atribuídos para reforçar o modelo positivista da educação, tido como ultrapassado, mas gerar outros métodos e procedimentos, para o surgimento de uma nova ideologia da cultura gerada por paradigma educacional emergente. Krunger (2006, p. 84) descreve a importância de compreender e colocar em prática, nas universidades, com os alunos-professores para que possam adquirir conhecimento desse tipo de ensino e dissipar o receio quanto à utilização das ferramentas digitais e tecnológicas, pois filósofos estudiosos da Pedagogia aparentam sensibilidade em relação à aplicação da tecnologia, porém, dentro de seu mundo, com o que sabem e com o que contêm, ou em algo que conhecem de forma elementar, pouco prejudicial, estando desatentos àquelas criadas e aplicadas na atualidade, impedindo os educando de entender os métodos contemporâneos de sua formação e a progressão do juízo crítico sobre as mesmas.

Nessa mesma compreensão, Cuervo (2012, p. 67), baseada em definições de arquiteturas pedagógicas, corrobora esse raciocínio através de estudos e pesquisas, que revelam o uso das TICs na aula de música, e apresenta dados imprescindíveis para análise, possibilitando diversas leituras e conclusões, onde “o contexto eclético que compõe esse grupo discente, com variantes de região, formação escolar, experiência profissional, conhecimento prévio de música e situação socioeconômica, dentre outras, chama a atenção a grande quantidade de professores em formação que ainda não utilizam recursos tecnológicos comuns às novas TIC”. E prossegue Cuervo (2012, p. 69):

Entre as práticas e as pesquisas de educação e tecnologia, o debate acerca de AP (Arquiteturas Pedagógicas) é bastante intenso. Mas ao articularmos esse tema à área de educação musical, percebe-se a necessidade de ampliação das discussões. Acredita-se que não seja pela inexistência desse tipo de pre-

ocupação no planejamento dos cursos de música, mas sustenta-se a hipótese de que esta nomenclatura em especial – *arquitetura pedagógica*, e particularmente a sistemática produção de AO (objeto de Aprendizagem) e a utilização de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), sejam alguns dos elementos que careçam receber mais atenção nas investigações científicas da área.

Ainda nesse ensaio, comprova outras variáveis preponderantes para o fracasso, como

fenômeno que demonstra as dificuldades de inclusão digital mesmo em uma graduação essencialmente mediada pelas novas TIC e a incipiência dessa metodologia específica utilizada no curso em questão é que no, contexto dos cursistas entrevistados, há polos em que menos de 10% chegarão à formatura. (CUERVO 2012, p. 67).

É uma lógica de conhecimentos que se relacionam em um intercâmbio e compartilhamento de saberes do processo de musicalização, com aplicação da tecnologia na percepção do som através da melodia, ritmo e a harmonia além da transposição que, com a integração voltada para a leitura e a criação, possibilita a compreensão das leis da estética musical, dentro da apreciação no contexto formativo. Esse é um trabalho que também pode ser gerado através de atividades não apenas recreativas, como imaginam formadores de opinião que não atuam e tão pouco compreendem os procedimentos técnicos e didáticos da formação musical, que podem ser de natureza imitativa, para reprodução de melodias reconhecidas facilmente no contexto social do educando; devem apresentar canções voltadas não apenas para as músicas clássicas ou eruditas, mas também populares, em especial - aquelas que envolvem a cultura da comunidade e o contexto social do aluno, sendo esse um caminho de aproximação maciça dos jovens, como indicado por alguns dos autores, e recomendado por especialistas em educação musical.

Ribeiro (2013b), em seus estudos, demonstra e ressalta as

barreiras da educação musical pós moderna e virtual na modalidade à distância, como provocação criteriosa que revela as problemáticas e as análises na área, mostrando as plataformas e arquiteturas pedagógicas, com procedimentos e conclusões dessa modalidade, em diversos estados-nação, inclusive o Brasil.

De outra forma, Gohn (2007) delimita e preocupa-se em analisar o que condiciona o indivíduo à rejeição da utilização dos recursos midiáticos contemporâneos, denominando-os *tecnofóbicos*, e analisa a procedência e as manifestações na música e na educação. Gohn (2013) posiciona-se afirmando que, “Sendo assim, o uso das tecnologias digitais por estudantes da rede pública de ensino é uma realidade, de modo que se faz necessário ao educador musical observar o desenvolvimento da internet e das demais tecnologias digitais para compreender os processos musicais nos quais seus estudantes estão envolvidos”.

O momento das TIC na educação musical ainda necessita de estudos mais minuciosos para sustentar a sua resiliência, porém, já é possível verificar que a sua utilização vem sendo aplicada de maneira contextualizada. A metodologia e os processos pedagógicos de formação mostram-se utensílios fundamentais para uma educação musical contemporânea.

Considerações finais

Há algum tempo discute-se as implicações e as proposições das TICs na Educação Musical, para uma boa aferição de saberes, fundamentais para auxiliar a compreensão dentro dessa nova possibilidade de ensino, como um ato de formação de uma sociedade, em uma linguagem contemporânea.

Assim, a tecnologia, como um ambiente de estudo, fomenta a diversidade democrática de práticas pedagógicas, produzindo saberes musicais interdisciplinares, onde estão intrinsecamente explícitas as características de gostos, preferências rítmicas, sequência lógica, métrica e pulsação. Para tanto, é de grande valia trazer à reflexão da expressão coerente, o que seria música na sua potencialidade, como um fenômeno epistemológico tão presente na história da humanidade, e de grande relevância a formação social do sujeito. Portanto, ações

como essas apontam possíveis soluções das mazelas educacionais nas escolas do país.

Esse ensaio tem se mostrado o quanto é oportuno, pela necessidade inicial da construção de novos postulados e literatura que tratem o tema e analisem o impacto tecnológico como uma ferramenta admissível para educação musical, com o emprego dessas arquiteturas pedagógicas e como forma de desenvolver aceitáveis possibilidades e metodologias, através desses recursos didáticos, potencializando a mediação do conhecimento na prática pedagógica, com aulas mais dinâmicas e interativas com os discentes, e apropriado para agregar valor no campo didático e na relação ensino-aprendizagem, na expectativa de poder ensinar menos e aprender mais, fixando a atenção dos alunos, despertando mais entusiasmo pela descoberta, com novas experiências em relação às múltiplas preferências ante os gêneros e estilos na diversidade musical, com apreciação de forma crítica, dando-lhes autonomia ao facultar a descoberta de outros caminhos e oportunidades de crescimento e progresso pessoal, profissional e social, em uma visão transformadora.

Em suma, as novas tendências da educação musical, com a utilização das TICs, oferecem caminhos e ferramentas, em um processo complexo e dinâmico na prática pedagógica com novas metodologias, não sendo uma matéria em si, e ainda não substituem os sujeitos dessa dinâmica. Foi constatado que ainda é necessário que os professores busquem projetos modernos e mais bem elaborados, pela própria velocidade de recursos novos que despontam, na perspectiva de uma melhor utilização das plataformas tecnológicas disponíveis na atualidade, introduzindo, gradativamente, à proporção que os estudantes se motivem e interajam com o desenvolvimento. Pode, assim, qualificar o trabalho docente no planejamento, na avaliação e na inserção dos meios tecnológicos, sincronizados com estratégias metodológicas baseadas no pensamento da Arquitetura Pedagógica.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa**

de Pós-Graduação em Educação e Currículo. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1. 2005. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

CUERVO, L. **Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”.** Revista da ABEM, Londrina, v. 20, 62-77, jul. dez 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/91/76>>. Acesso em 10 mar 2017.

GALIZIA, F. S. **Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 21, 76-83, mar. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.pdf.** 2007. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

GOHN, D. **A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino à distância de instrumentos musicais.** Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 30, 25-34, jan. jun. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/79/64>>. Acesso em: 14 de março de 2017.

_____. **Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão.** 2009. 190 f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes. USP-São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/pt-br.php>>. Acesso em: 14 de março de 2017.

_____. **Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas.** Opus, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/>

view/308>. Acesso em: 13 de março de 2017.

_____. **Tendências na educação à distância: os softwares on-line de música.** Opus, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/228>>. Acesso em: 13 de março de 2017.

_____. **Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, 113-119, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/view/265>>. Acesso em: 16 de março de 2017.

JESUS, E. A. et al. **Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, 69-78, set. 2008. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo8.pdf>. Acesso em: 21 de março 2017.

KRÜGER, S. E. **Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, 75-89, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/314>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

KRÜGER, S. E. **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. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/285>>. Acesso em 05 de abril de 2017.

LEME, G. R.; BELLOCHIO, C. R. **Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 17, 87-96, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemedu>

cacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/284>. Acesso em: 03 de abril 2017.

MARTINS, A.; MAFIOLLETTI, L. **Composição Musical na Escola: Experiências no Universo Contemporâneo e Tecnológico**. In: Anais do XVIII Congresso Nacional da ABEM. Londrina: UEM, UEL e ABEM, 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/pdfs/revista_musica_educacao_basica2.pdf>. Acesso em: 06 abr 2017

MARTINS, P. R. A. **Educação Musical A Distância: Um Estudo Sobre A Utilização das TIC no Ensino de Instrumento**. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114418.pdf>>. Acesso em: 04 mar.2017.

MORAES, M.C. **O Paradigma emergente.pdf**. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

NAVEDA, L. A. B. **Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, 65-74, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/313>>. Acesso em: 01 abr 2017.

O AUXÍLIO DE *SOFTWARES* NA EDUCAÇÃO MUSICAL

*Moisés Raimundo da Silva*⁷

Resumo

O presente trabalho busca apresentar a importância da utilização dos *softwares* no auxílio à Educação Musical. Partindo do fato de que a época e a cultura constituem-se fatores de profunda influência na interpretação e entendimento da linguagem musical e estando ela fortemente relacionada à maneira de pensar, aos valores e à compreensão estética em vigor, a produção musical atual vem acompanhada de um amplo universo de possibilidades, uma vez que a tecnologia constitui-se em um fator intrinsecamente ligado a praticamente todos os aspectos a ela relacionados, desde a construção de instrumentos musicais, passando pelos meios modernos de gravação, e chegando finalmente à Educação Musical, esta, por sua vez, auxiliada por todos os fatores citados anteriormente e, acrescido a eles, o desenvolvimento dos *softwares*, alguns deles voltados exclusivamente para o contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Musical. Tecnologia. *Softwares* Musicais.

Abstract

The present work seeks to present the importance of the use of softwares in the aid of Music Education. Starting from the fact that the time and culture are factors of profound influence in the interpretation and understanding of the musical language, and being strongly related to the way of thinking, values and aesthetic understanding in force, the current musical production is accompanied Of a wide universe of possibilities, since technology is a factor intrinsically linked to practically all aspects related to it, from the construction of musical instruments, through the modern means of recording and finally re-

⁷ Estudante do curso de Especialização em Arte-educação com ênfase em Música, da Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ. Orientação: Ms. Alexandre Milne-Jones Náder.

aching the musical education, this In turn aided by all these factors mentioned above and, added to them, the development of softwares, some of them focused exclusively on the educational context.

Keywords: Music Education. Technology. Music Software.

A tecnologia a serviço da Educação Musical

As utilidades e os benefícios da tecnologia, na atualidade, fazem do computador (assim como dos aparelhos celulares atuais) um importante recurso pedagógico, uma vez que, através da utilização dos *softwares*, o professor pode trabalhar conteúdos diversos, adaptando-os, inclusive, à sua proposta metodológica. Não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional. Através da utilização de *softwares* na educação, é possível ao professor e à escola dinamizarem o processo de ensino-aprendizagem, com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem nos alunos a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer descobertas.

A importância da utilização da tecnologia na área educacional é indiscutível e necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social. De acordo com o que afirma Tajra (2000), não cabe mais à escola preparar o aluno apenas para as habilidades de linguística e lógico-matemática, apresentando o conhecimento dividido em partes, fazendo do professor o grande detentor de todo o conhecimento e valorizando apenas a memorização. Nesse sentido, com o novo conceito de inteligência, em que podemos desenvolver as pessoas em suas diversas habilidades, os *softwares* aparecem em um momento muito oportuno, inclusive para facilitar o desenvolvimento das habilidades lógico-matemática, linguística, intrapessoal, espacial, musical, corpo-sinestésica, naturista e pictórica.

A tecnologia, em conformidade com o que afirmam Niskier (1993) e Miletto et al (2004) deve, portanto, estar a serviço do educador, de forma a constituir um instrumento auxiliador. E, mais especificamente no caso da Educação Musical, a utilização de tecnologias deve obedecer a duas premissas importantes: os *softwares* devem ser vistos como um meio para auxiliar o professor na prática do ensino,

e não como substitutos do professor. É o professor quem decide as formas mais adequadas de utilizar esses programas, sempre buscando um maior enriquecimento do ambiente de aprendizagem.

O presente trabalho busca apresentar possíveis aplicações da tecnologia na prática da Educação Musical, mais especificamente no que se refere à utilização de *softwares* musicais – tanto os desenvolvidos para computador, como também os desenvolvidos para aparelhos celulares. Essa pesquisa aborda diferentes tipos de *softwares*, divididos em categorias específicas, todas relacionadas à prática musical, procurando apresentar e conhecer suas funções básicas e primordiais e, a partir daí, apresentar suas contribuições no que se refere ao aspecto educativo-musical – seja no ensino da teoria musical, do solfejo, da leitura, da percepção, da escrita, do acompanhamento musical ou da prática instrumental –, dependendo do conteúdo aplicado, da proposta pedagógica do professor e da necessidade de aprendizagem do aluno, no contexto da prática educacional, tendo como foco principal, apresentar a informática não como uma forma de substituir o educador, mas como mais uma ferramenta para auxiliá-lo no processo de musicalização.

Esse trabalho encontra-se na forma de uma pesquisa de natureza básica, pois se trata da produção de conhecimentos sobre educação em Música, como também da busca de respostas a perguntas sobre ensino, aprendizagem, em um contexto educativo-musical. Segundo Ander-Egg (*apud* MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 20), “a pesquisa básica consiste na procura pelo progresso científico, na ampliação de conhecimentos teóricos, sem que haja preocupação imediata de aplicação prática. É a pesquisa formal, tendo em vista generalizações, princípios, leis”.

Essa pesquisa aborda o problema de forma qualitativa, pois trabalha com descrições, comparações e interpretações. Leopardi (2001) afirma que uma pesquisa qualitativa acontece quando o interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim que qualidade elas apresentam.

É também uma pesquisa descritiva (quanto aos seus objetivos) – tomando por princípio que ela objetiva conhecer e interpretar a realidade, por meio da observação, descrição, classificação e interpretação de fenômenos –, que se utiliza de uma das características

mais significativas desse tipo de pesquisa, que consiste na utilização de técnicas de coleta de dados, a partir de uma observação sistemática. “A pesquisa descritiva procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão, com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-lo” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

São utilizados, nesse trabalho, os procedimentos técnicos de uma pesquisa experimental. Para Gil (*apud* RIBEIRO, 2008, p. 7), “a pesquisa experimental está presente quando se determina um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto”. Esse trabalho utiliza tais procedimentos, uma vez que se trata de investigações de pesquisa empírica, que têm como principal finalidade testar hipóteses e relacioná-las.

Como propusemos estudar a utilização da tecnologia de *softwares* na Educação Musical, essa pesquisa constitui-se, em grande parte, em uma busca por diversos tipos e categorias de *softwares*, especificamente coletando os resultados obtidos a partir de buscas na internet, que se constitui em campo bastante amplo no que se trata de opções e variações desse tipo de material. Devido a essa variada gama de opções, serão coletadas amostras de *softwares* para todas as categorias estudadas nesse trabalho, para que os mesmos, a seguir, possam ser apresentados e descritos, proporcionando, dessa forma, fundamentação segura para uma análise no tocante à utilização no contexto educativo-musical. Nesse sentido, serão apresentados diferentes tipos de *softwares* musicais (desenvolvidos para computador ou para celular), descritos com base na observação das suas funções.

***Softwares* musicais**

Existe atualmente uma grande variedade de *softwares* de computador, para as mais variadas funcionalidades. Há programas que são gerais e abrangentes e outros que são utilizados para determinado objetivo mais específico. Há também programas que são fundamentalmente utilizados por profissionais em diversas áreas e outros que servem melhor a um contexto pedagógico, apresentando-se com características educacionais:

Determinados *softwares*, categorizados em funções diferenciadas, são organizados em taxonomia específica, como, por exemplo: *softwares* para acompanhamento, edição de partituras, gravação de áudio, instrução musical, sequenciamento musical e síntese sonora. (PEREIRA, 2007, p. 7).

Na aplicação musical, especificamente, a utilização de *softwares* pode ser observada em diversas categorias, entre as quais nos deteremos principalmente nas seguintes:

– *Softwares* para edição de partituras: servem para editar e imprimir partituras. Podem ser utilizados como ferramenta educativa, embora não tenham sido criados especificamente para esse objetivo. São programas como o *Finale*, *Encore*, *Sibelius* etc.

– *Softwares* para acompanhamento: produzem auto acompanhamento e ritmos em tempo real, permitindo ao utilizador fazer composições e arranjos. O *Band-in-a-box* é um exemplo desse tipo de programa.

– *Softwares* para gravação e edição de áudio: permitem gravar múltiplas e simultâneas pistas de áudio, que depois podem ser manipuladas através de recursos de edição como: equalização, compressão, masterização etc. Há no mercado uma grande variação desse tipo de programa, como o *Sound Forge*, o *Sonar* e o *Samplitude*, por exemplo.

– *Softwares* para instrução musical: são aplicativos especificamente utilizados em um contexto educativo-musical. Esse tipo de programa pode ser utilizado para o estudo de teoria musical e percepção, como também pode ser desenvolvido buscando a finalidade de auxiliar o aprendizado de um instrumento musical. São exemplos desse tipo de programa o *Ear Master*, o *Zorelha* e o *Walk Band*.

Em um sentido amplo, todo *software* de música (editores de partituras, gravadores, para instrução e outros) pode ser complementar à prática educacional, sendo que, dentre esses, alguns são concebidos propriamente para esse fim. “Um princípio básico é que qualquer programa pode ser considerado como educacional, desde que seja contextualizado no processo de ensino e aprendizagem” (FRITSCH, *apud* PEREIRA, 2007, p. 6).

Nesse aspecto, também podemos ressaltar o avanço tecnológico relativo ao desenvolvimento de aparelhos celulares, que proporcionaram o surgimento dos chamados *Smartphones* e *iPhones*, que consistem em celulares que se utilizam de um sistema operacional (como os computadores). Dentre os principais sistemas operacionais desenvolvidos e direcionados para dispositivos móveis utilizados estão o *Symbian*⁸, o *iOS*⁹ e o *Android*¹⁰.

Assim como aconteceu com os assistentes pessoais digitais, a interface gráfica dos sistemas dos computadores pessoais foi usada como referência para apresentação dos elementos em alguns modelos de celulares, ao ponto de alguns telefones funcionarem com versão compacta do sistema *Windows*. (ABREU, 2005, p. 29).

Esse avanço aplicado na fabricação de novos modelos de aparelhos celulares (inclusive com sistemas operacionais) implica no fato de que parte dos *softwares* desenvolvidos para computador pode ter uma versão destinada à utilização em aparelho celular (ou pelo menos algum outro aplicativo desenvolvido para que possua a mesma função ou função semelhante).

A seguir, serão apresentados diferentes tipos de *softwares* musicais (desenvolvidos para computador ou para celular) e descritos (com base na observação das suas funções). Os referidos *softwares* estão divididos nas seguintes categorias:

- *Softwares* para edição de partituras;
- *Softwares* para acompanhamento;
- *Softwares* para gravação e edição de áudio;
- *Softwares* para instrução musical.

8 Sistema operacional móvel (OS) e plataforma de computação, projetado para *smartphones*, sob conduta da *Nokia*, é mantido pela *Accenture* desde 22 de junho de 2011.

9 Sistema operacional móvel da *Apple Inc.* desenvolvido originalmente para o *iPhone*, mas também usado em *iPod touch* e *iPad*.

10 Sistema operacional (SO) baseado no núcleo *Linux* e atualmente desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*.

Softwares para edição de partituras

Essa categoria baseia-se em aplicativos criados com o principal propósito de editar partituras, facilitando a escrita musical.

Segundo Fritsch (2003), o *software* para edição de partitura

Geralmente possui bastante flexibilidade, permitindo escolher tipos de pautas (normal, tablatura, ritmo), símbolos musicais, múltiplas vozes por pauta, etc., além de oferecer recursos para a edição da letra da música. Há também facilidades para se acessar e extrair partes da partitura e a impressão, em geral, pode ser dimensionada e configurada pelo usuário (FRITSCH, 2003, p. 6).

O sistema de interação entre o usuário e a máquina, quanto a um aplicativo editor de partitura, dá-se de forma que a inserção de notas pode ser comandada tanto pela utilização do *mouse*, pelo teclado do computador, como pela execução direta de um instrumento MIDI¹¹.

Dentre os variados programas existentes atualmente nessa categoria, podemos citar como exemplos o *Finale* e o *Musescore*. Podemos também citar como exemplo desse tipo de aplicativo direcionado para a utilização, em celular, o aplicativo Maestro.

Finale

Esse programa é tido, por muitos músicos, compositores e copistas como o melhor da sua categoria. Direcionado para a produção e edição de partituras musicais em computador, o *Finale* é encontrado atualmente na versão 25, e trata-se de um *software* pago que pode ser encontrado a partir seguinte endereço: https://store.makemusic.com/Downloads/Default.aspx?_ga=1.204286867.2020302874.1491712288.

¹¹ *Musical Instruments Digital Interface* - refere-se ao padrão físico de comunicação entre sistemas musicais digitais (portas, cabos e protocolos de comunicação), que transmite informações concernentes às ações do músico sobre o instrumento musical.

Ao utilizar o programa, é possível inserir as notas da partitura criada a partir de vários meios como por teclado MIDI, pelo próprio teclado do computador, como também através do mouse.

Dentre outros recursos presentes no aplicativo está um *set General MIDI*, composto por mais de 300 sons de instrumentos musicais, e um interessante *mixer*, que pode ser utilizado para trabalhar com volumes, equalizações e adições de efeitos (como reverberação, por exemplo).

A *interface* do programa (fig. 1) encontra-se bastante detalhada, deixando à vista do usuário quase todas as funções disponíveis. Contudo, devido à grande variedade de funções e inúmeros recursos – variedade essa originada do fato de tratar-se de um programa de nível profissional – esse aplicativo mostra-se um tanto difícil de ser utilizado sem determinado nível de conhecimento do mesmo, sendo necessária uma dose de dedicação e prática por parte do usuário iniciante para poder usufruir de todos os seus recursos.

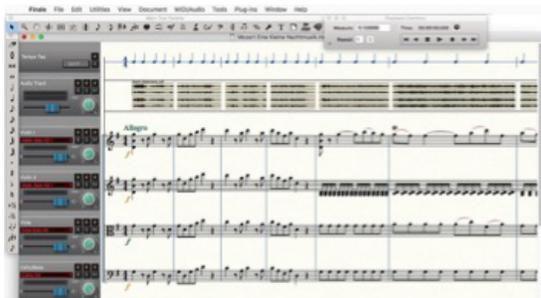


figura 1

MuseScore

Encontrado atualmente na versão 2.0.3, o *MuseScore* (fig. 2) é um *software* para computador que se apresenta como uma excelente opção de aplicativo editor de partitura. Trata-se de um aplicativo gratuito, publicado sob a licença da GNU *General Public License*. Esse programa pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://musescore.org/pt-br>.

A interatividade com o usuário no processo de criação de uma nova partitura dá-se através do assistente de criação, onde o usuário toma decisões a respeito da composição, como número de com-

passos e quantos e quais instrumentos serão utilizados. Nesse sentido, o programa permite inserir violinos, guitarras, vocais, flautas, trompetes, piano, metais e mais uma série de outros instrumentos musicais. As notas podem ser editadas a partir do teclado do computador, através do mouse ou até por um instrumento musical pela porta MIDI. Nesse processo de criação, o programa permite que seja editado um número praticamente ilimitado de pautas, sendo possível ouvi-las durante todo o processo, com o suporte MIDI que o aplicativo oferece, sendo possível uma relativa qualidade sonora.

Depois de finalizada a partitura, o programa oferece diversas opções de salvamento do arquivo gerado.



figura 2

Maestro (fig. 3)

Esse é mais um aplicativo voltado à criação e edição de partituras, desenvolvido para celular, *iPhone*, *iPod*, etc., que possuem suporte para o sistema operacional *Android*. O Maestro pode ser encontrado e baixado gratuitamente no endereço https://play.google.com/store/apps/details?id=com.revelli.maestro&feature=also_installed. Trata-se, basicamente, de um editor de partitura que inclui mais alguns recursos, como um diapasão e um metrônomo.

A adição das notas dá-se ao arrastá-las e soltá-las na pauta, com a opção de escutar a composição. O usuário também tem a opção de alterar a tonalidade, o compasso, a clave, como também de escolher o instrumento musical a ser executado.

Alguns problemas também podem ser detectados ao utilizar o aplicativo, como a dificuldade, por várias vezes, de posicionar

as notas na pauta – devido à pequena dimensão da tela do aplicativo (dependendo do aparelho utilizado) –, como também a ausência da função de nomear e salvar o arquivo gerado.

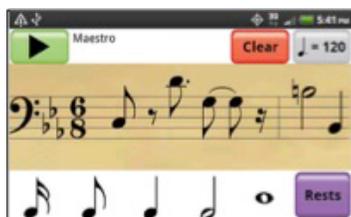


figura 3

Softwares para acompanhamento

A categoria desse tipo de aplicativo é caracterizada por gerar um auto-acompanhamento com base harmônica e rítmica em tempo real, da mesma forma que um teclado de acompanhamento automático, facilitando a criação de uma composição a partir de algumas informações musicais básicas, como andamento, harmonia, número de compassos, estilo musical etc.

O *Band-in-a-box* (aplicativo para computador) é um exemplo de *software* dessa categoria, mas também podemos citar o *Band2Play*, que é um aplicativo desenvolvido (entre outros) especialmente para a utilização a partir de aparelhos celulares.

Band-in-a-box

O *Band-in-a-Box* (fig. 4) é um programa que gera acompanhamentos a partir de sua utilização no computador. Encontrado atualmente na versão 2017, esse programa é considerado, por muitos músicos e professores de música, como um dos principais e mais eficientes de sua categoria. Trata-se de um aplicativo pago, que pode ser encontrado a partir do endereço <http://www.pgmusic.com/>.

O *Band-in-a-Box* é um programa que gera acompanhamentos a partir de sua utilização no computador. O usuário pode escrever as cifras dos acordes de uma música qualquer, utilizando símbolos de cifragem (como “C” e “Fm7/b5”, por exemplo), escolher um estilo musical dentre centenas disponíveis, o andamento da música em questão

e dar o comando para tocar e o *software* irá gerar um acompanhamento com instrumentos musicais diferentes, que podem consistir em baixo, bateria, piano, violão ou guitarra e cordas.

Todos esses recursos disponíveis encontram-se apresentados na *interface* do programa. O usuário, porém, precisa de alguma paciência e prática para poder usufruí-los, uma vez que esse aplicativo conta com inúmeras possibilidades e ferramentas.

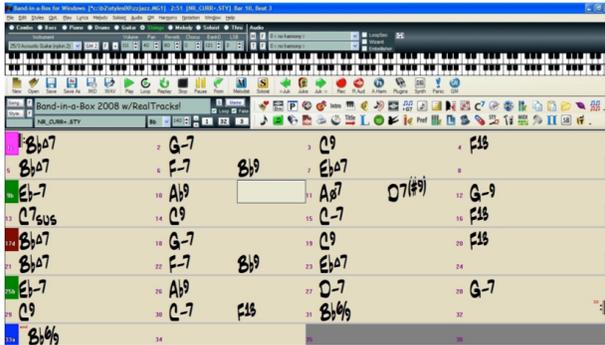


figura 4

Band2Play

Trata-se de um aplicativo desenvolvido para celular, que utiliza do sistema operacional *android*. Encontrado atualmente na versão 2.0, o *software* pode ser baixado gratuitamente a partir do endereço <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.schroech-software.band2play>.

Esse aplicativo (fig. 5) permite a reprodução de um acompanhamento musical a partir da escrita de acordes (em forma de cifras), tendo o usuário opção de escolher também a reprodução de diversos estilos musicais, como Bossa Nova, Jazz, Pop Ballad, Rock etc. Há também a opção de transpor as tonalidades e utilizar o *mixer* integrado, para modificar os instrumentos utilizados no acompanhamento.

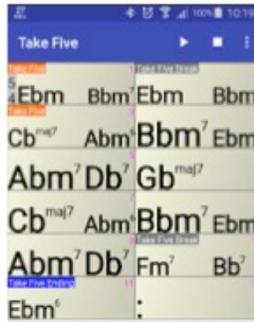


figura 5

Softwares para gravação e edição de áudio

A partir desses programas, é possível gravar uma ou várias trilhas de áudio digital. Em vários aplicativos dessa categoria, as trilhas podem ser gravadas de forma alternada, como também simultaneamente. A partir do material sonoro adquirido, são possíveis diversas formas de manipulação do mesmo, como corte, equalização, compressão, etc. Como exemplos desse tipo de *software*, podemos citar o *Audacity* (*software* gratuito) e o *Sound Recorder* (para celular).

Audacity

O *Audacity* (fig. 6) é um *software* gratuito, sob a licença da empresa GNU *General Public License*, que possui recursos de gravação e edição de áudio a partir do computador. O endereço oficial do programa, encontrado atualmente na versão 2.1.0, é <http://audacity.sourceforge.net/>.

A gravação de áudio pode ser feita por meio de um microfone ou *mixer*, como também a partir do próprio computador. Com esse programa é possível diversas ações, como cortar, copiar, colar ou misturar sons, alterar a velocidade ou o timbre de uma gravação, sendo também possível a aplicação de diversos tipos de efeitos no arquivo de áudio em questão, como a equalização, a remoção de ruído, a normalização de volume e a reverberação. Há ainda as opções de trabalhar a afinação do material sonoro, além da inserção de variados outros efeitos como *eco*, *phaser* e *wahwah*, entre outros.



figura 6

Sound Recorder

Aplicativo desenvolvido especialmente para o sistema *android*, atualmente na versão 2.4.48. Trata-se um programa gratuito direcionado para a gravação e edição de som, através de um aparelho celular, que pode ser baixado a partir do endereço https://play.google.com/store/apps/details?id=com.needom.recorder&feature=search_result.

Basicamente, todo aparelho celular atual possui um gravador de áudio. O diferencial é que esse aplicativo não possui limite de tempo para gravação, como também possui a opção a mais de possibilitar ao usuário a edição das gravações salvas, como cortes de trechos e modificações de volume.

O aplicativo em questão pode ser considerado de fácil operação, tendo suas (poucas) funções já apresentadas em sua *interface* (fig. 7).



figura 7

Softwares para Instrução Musical

Nessa categoria, podemos incluir diversos aplicativos que são desenvolvidos para inúmeras funcionalidades educativo-musicais, como o estudo da percepção musical, dos timbres dos instrumentos musicais, do estudo de um instrumento propriamente dito (como digitação de escalas e acordes, por exemplo), do estudo da teoria musical, da história da música, entre outras. Nessa categoria, podemos encontrar diversos tipos de aplicativos, dentre os quais podemos citar o *EarMaster*, o *Zorelha* e o *Walk Band* (simulador de instrumentos musicais para celular).

EarMaster

Encontrado atualmente na versão 6, o *EarMaster* (fig. 8) é um *software* para computador, direcionado ao treinamento de percepção musical. Dispondo de grande variedade de exercícios para estudantes de todos os níveis, desde principiantes até o mais avançado, esse programa (pago) é encontrado no endereço <http://www.earmaster.com/>.

As possibilidades de exercícios presentes nesse programa abrangem praticamente todas as necessidades de treinamento musical, no que se refere a intervalos, acordes, progressões de acordes, ritmos, melodias, escalas, modos, ditados melódicos e rítmicos, entre outros (começando com questões fáceis e progredindo, gradualmente, até testes mais difíceis, englobando, dessa forma, todo conteúdo musical proposto). O usuário também pode personalizar suas próprias lições, configurando-as exatamente da maneira desejada. Há também a possibilidade da criação de lições e testes, assim como o monitoramento dos resultados dos mesmos. O professor pode criar diversas aulas e testes práticos, baseados nas restrições, conceitos e níveis de aprendizado dos seus alunos, contando, inclusive, com a possibilidade de interagir com o aluno além da sala de aula, através da opção “*e-learning*”, que dispõe da capacidade de individualizar as lições e direcionar cada aluno, de forma particular, a estudar no seu próprio computador, e, além disso, monitorar tais atividades e atribuir notas, de acordo com o desempenho de cada aluno.



figura 8

Zorelha

O *software* denominado Zorelha (fig. 9) é um aplicativo gratuito para computador. O mesmo foi desenvolvido no ano 2008, por Elieser A. de Jesus como um TCC (Trabalho de Conclusão no Curso) de Ciência da Computação, na UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí), com o intuito de funcionar como uma ferramenta a mais no processo educativo-musical para crianças, ao explorar o aspecto sonoro-musical e, a partir daí, possibilitar o desenvolvimento da percepção musical no que se refere à sonoridade, principalmente nos aspectos de timbres e estilos musicais. A partir do link <http://siaiacad17.univali.br/zorelha/>, há a possibilidade de visualização do programa, de seu manual, como também a opção de se fazer o download do mesmo.

O *software* busca explorar – principalmente no público infantil – o desenvolvimento relativo ao aspecto sonoro-musical, contribuindo para o desenvolvimento da percepção auditiva e evidenciando fatores como timbres, dinâmicas e estilos musicais.

O programa trabalha com um repertório de músicas infantis (“cai, cai, balão”, “o sapo não lava o pé”, “atirei o pau no gato” e “marcha soldado”), com a opção de cada uma ser executada em estilos musicais diferentes, como rock, baião e samba, de forma que o usuário tenha a possibilidade de ouvir e identificar várias formas de execução de uma mesma canção, como também a diferenciação no que se refere à variedade de timbres dos instrumentos musicais utilizados.



figura 9

2.4.3 Walk Band

Este aplicativo, desenvolvido para aparelhos celulares que utilizam o sistema operacional *Android*, é um simulador de diversos instrumentos musicais. Produzido pela empresa *Revontulet Soft Inc*, a sua versão atual (6.4.5) encontra-se disponível, gratuitamente, a partir do endereço <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamestar.pianoperfect>.

O *Walk Band* (fig. 10) oportuniza ao usuário a execução simulada de diversos instrumentos musicais, como piano, guitarra, contrabaixo, percussão etc., a partir de um dispositivo celular. Com uma aceitável fidelidade sonora, o programa ainda permite algumas customizações por parte do executante, como, por exemplo, a opção de escolher entre o modo com teclado único ou o modo com dois teclados, como também o ajuste do tamanho dos mesmos, entre outras.



Considerações finais

Os *softwares* constituem possibilidades diversas de interação com sons e música e, conseqüentemente, com a Educação Musical, uma vez que, a partir dos mesmos, o professor pode optar por uma metodologia de ensino mais criativa, através de gravações, criação de harmonias, edição de melodias, simulações de instrumentos musicais e estudos de teoria e leitura musical, entre outras possibilidades, evidenciando, assim, a oportunidade de realização de uma enorme quantidade de atividades musicais, que são levadas em consideração a partir da proposta educacional baseada e descrita pela Pedagogia do Desenvolvimento Musical, defendida por Swanwick (2003). Partindo desse princípio, a utilização, por parte do professor, de variados *softwares* nos diferentes contextos educativo-musicais pode proporcionar ao aprendiz um sólido desenvolvimento de diversas habilidades musicais, através de exercícios de composição, percepção, experimentação, leitura, escrita e execução instrumental, entre outras.

Portanto, fica evidenciado que a utilização de *softwares* constitui, claramente, uma importante ferramenta no auxílio do professor em sua tarefa de educar musicalmente. Contudo, tais recursos tecnológicos devem ser encarados como uma ferramenta a mais nesse processo, não devendo ser considerados, de forma alguma, como um modo de substituição do educador. Este, por sua vez, é quem decide a maneira mais propícia de utilização, condicionando-a à sua estratégia pedagógica e direcionando-a, de modo a enriquecer o ambiente educacional.

Referências

ABREU, Leonardo Marques de. **Usabilidade de Telefones Celulares com base em Critérios Ergonômicos**. Rio de Janeiro:PUC, 2005.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. Ed., São Paulo: Makron Books, 1996.
- FRITSCH, Eloi Fernando et al. **Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música**. In: Ensino da Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.
- LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Palloti, 2001.
- MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MILETTO, E. et al. **Educação Musical auxiliada por computador**: Algumas considerações e experiências. CINTED-UFRGS, Porto Alegre, 2004.
- NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional**: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PEREIRA, Éliton. *Criando setups de softwares para Educação Musical*. **Revista digital** art. Ano V - Número 08. Outubro de 2007.
- RIBEIRO, José Luis Duarte. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: PPGEP/UFRGS, 2008.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA JOÃO OLIVEIRA LIMA, DE QUIXERÉ/CE

Francisco Edinardo Ribeiro¹²

Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da música no contexto escolar, concebendo-a como mais uma ferramenta de auxílio pedagógico e no desenvolvimento da criança nos aspectos sociais, sensoriais e cognitivos. Para tanto, a pesquisa foi realizada na escola Prof. João Oliveira Lima, em tempo integral, na cidade Quixeré - CE. Abordaremos uma metodologia de modo investigativo, com questionário aplicado, na escola, à direção, à coordenação e à docência, e de abordagem qualitativa, em relação à análise dos resultados/respostas. Na ocasião, a pesquisa de campo subsidiou nosso trabalho, pois ela fundamentou certos questionamentos e observações inquietantes na ação do ensino/aprendizagem de música para o desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Música. Ferramenta pedagógica. Criança.

Abstract

This article aims to show the importance of music in an educational context and understands music as one more pedagogical option to use towards children's development related to social, sensorial and cognitive aspects. For this purpose, research was done in the school of Prof. João Oliveira Lima in the town of Quixeré in the state of Ceará. We will utilize investigative methodology in a questionnaire given to principals, coordinators and teachers in the school and we will use qualitative methodology when analyzing the results. On this occasion, the research supported the article because the research itself

¹² Professor da rede municipal de Quixeré/CE. e-mail: opila2011_@hotmail.com

substantiated the particular questions and observations associated to teaching/learning of music to personal development.

Keywords: Music; Pedagogical option; Child.

Introdução

Toda e qualquer pessoa ligada e dedicada à educação tem conhecimento da importância de se proporcionar atividades que desenvolvam muitas habilidades nas crianças. Entre tantas, a musicalidade é uma dessas habilidades, que deve ser incentivada, especialmente em todas as escolas do Brasil (públicas e privadas).

Segundo Palheiras e Bourscheidt (2011, p. 307),

Como ponto de partida, entende-se que toda criança, independente do seu estágio de desenvolvimento musical, pode ser incluída ativamente no fazer musical. Para isso, pretende-se que a criança aprenda música fazendo música. Dessa forma, ela deve ser instigada a experimentar e apropriar-se ativamente da experiência musical desde o seu primeiro contato com o som. A música, portanto, deve ser acessível a todas as crianças.

Baseado na concepção de alguns autores estudados, a música enfoca aspectos históricos e atende diferentes aspectos do desenvolvimento humano, como o social, espiritual, físico, mental e emocional, portanto, atualmente é considerado um agente facilitador ao processo ensino aprendizagem.

Sabendo-se da obrigatoriedade do ensino de música nas séries iniciais a partir da Lei Nº 11.769/2008, a disciplina de música passou a fazer parte da grade curricular. Entretanto verifica-se que a música ainda não é considerada, por alguns educadores, como um eixo facilitador de aprendizagem. Percebe-se persistir uma desvalorização dessa disciplina no sistema escolar. Na visão de alguns educadores que priorizam o português e a matemática, dando importância ao desenvolvimento da leitura, escrita, números e quantidades, avaliando como fatores principais na aprendizagem dos alunos e no convívio

familiar.

O presente artigo científico tem como objetivo analisar, através de estudos e pesquisas, se o ensino da música tem despertado nas crianças o interesse em relação à aprendizagem. Esse trabalho foi realizado na Escola de Educação Básica Professor João Oliveira Lima, situada na Travessa Manoel Inácio da Cunha, s/n, Bairro Pontal, Quixeré - CE, sendo a pesquisa desenvolvida de forma descritiva, destinada ao núcleo gestor e aos professores da escola.

Após a realização da pesquisa, foi constatado que os profissionais da educação acreditam que a aprendizagem através da música tem contribuído no desenvolvimento da percepção, atenção e compreensão dos conteúdos explorados, aprendendo de forma lúdica, prazerosa e contextualizada, utilizando recursos favoráveis no desenvolver do processo ensino/aprendizagem. Assim, a pesquisa tenciona contribuir para valorização do papel da música dentro do processo de ensino das séries iniciais, mostrando que é possível uma prática consistente com a música e alunos, professores, coordenadores e diretores, dispostos a trabalhá-la nas séries iniciais.

Acreditamos que se os pilares que fomentam a estrutura educacional compartilharem da consciência de a música como mais uma ferramenta pedagógica, a atuação do ensino musical irá além das paredes de sala de aula. E, deixando claro que o trabalho desse estudo não se esgota nessas páginas, faz-se ainda necessária a conscientização do real papel da música como uma disciplina indispensável para nossos alunos, não pela obrigatoriedade que tem na lei da implementação da música na Educação Básica, mas sim porque a música proporciona aos nossos alunos o acionamento dos sentidos, das emoções e da própria mente, fazendo com que o mesmo sinta prazer na atividade que está executando.

Música na Educação: sua regulamentação e sua colocação da LDB

Diante das práticas de ensino e alfabetização nos anos iniciais, destacamos que a música pode ser uma ferramenta muito importante diante das demais disciplinas do currículo regular. Brito (2003, p. 35) observa que

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

Baseado nisso, acreditamos que, cada vez mais, essa disciplina voltada para as artes, tão usada nos dias de hoje em instituições de ensino, proporciona uma maior visão, quando aliada ao processo de caminhada alfabetizadora da criança. O trabalho com essa ferramenta, no próprio meio evolutivo de aprendizagem, cria também um elo de parceria entre professor, aluno e o próprio lúdico da caminhada pedagógica. Assim afirmam os autores Palheiras e Boerscheidt (2011, p. 309), quando expõem que:

[...] cabe ao professor saber adaptar os materiais à idade e aos interesses das crianças e as características do meio em que está ensinando. É importante salientar, também, que, independente da disponibilidade de qualquer tipo de recurso material, o sistema é perfeitamente aplicável. [...].

No entanto, educar é uma tarefa que exige planejamento quanto às fases do aprender. Piaget apresenta-nos quatro fases/estágios do desenvolvimento infantil: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e lógico-formal. A música, então, vem a ser um dos meios que corrobora esse processo da inter-relação ensino/aprendizagem. Mas, onde podemos de fato encaixar essa disciplina dentro do ensino regular, já que não é apresentado um espaço apropriado e nem um planejamento voltado para o ensino de música? Por que, desde a implementação obrigatória nas escolas até hoje, o ensino musical é visto como mero entretenimento, até mesmo por aqueles que compõem a burocracia das instituições de ensino? Essas são algumas das inquietações envolvidas nas observações dessa pesquisa que tentaremos esclarecer adiante.

Para entendermos a música como mais uma ferramenta aliada ao processo da educação infantil, é necessário refletirmos sobre o contexto histórico dos antecedentes do nosso país. O ensino de música nas escolas brasileiras, inicialmente, servia-se do canto orfeônico como forma de controle e integração dos discentes e docentes, tendo pouca ênfase na perspectiva da música no trabalho pedagógico. A partir do momento quando as práticas edu-comunicativas das artes, ligadas à educação, vieram para auxiliar também no desenvolvimento infantil, surgem as necessidades de espaços abertos e criativos como facilitador do saber. Paulo Freire (2003, p. 177) nos diz que “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”. Nessa perspectiva, as leis e normas tratam de regularizar a educação infantil numa tentativa de complementar o ensino de artes.

Baseando-se na LDBEN (Brasil, 1996), lei nº 9.394, Art. 26, sobre a educação no Brasil, foi criada a Lei Federal nº 11.769/2008, que veio a acrescentar, ao referido artigo, o § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” Ou seja, tem como fins a musicalização metodologicamente ligada a interpretação, improvisação e composição dos sons e estruturas da organização musical. A partir daí, a música já passa a ser mais uma linguagem possível na construção metodológica no ensino da educação infantil.

Com isso, a presença da música na educação infantil passa a fazer parte dos conteúdos a serem trabalhados pelos docentes. A orientação metodológica sobre o ensino de música, proposta em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), está presente no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, cuja concepção compreende a musicalização como linguagem e área do conhecimento. Esse documento mostra orientações referentes aos conteúdos propostos ao ensino musical e sua organização apresenta dois blocos: “O fazer musical” e a “Apreciação musical”, ambos compreendidos nas reflexões sobre a composição, interpretação no que concerne à música, além da discussão frente às questões pedagógicas.

Essa lei e a proposta do RCNEI foram elementos fundamentais no tratamento da educação musical enquanto área de conhecimento, pois postulou conteúdos e metodologias próprias no trabalho

artístico. E, mesmo ligado à educação infantil, o documento esclarece, com propriedade, que a musicalização não é um mero passatempo de intervalo e sim mais uma ferramenta auxiliar na educação.

Corroborando o assunto, Saviani (2003, p. 40) diz que

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Assim, refletir sobre as funções presentes no ensino musical, ainda na educação fundamental básica, leva-nos ao ambiente escolar e às metodologias dos professores aplicadas aos seus alunos, de como a música pode entreter, auxiliar e fomentar possibilidades de aprendizagem e linguagens. Mesmo que ainda seja necessário pensar a respeito de novas vivências da música no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil.

O lúdico nos anos iniciais da formação do ser

O lúdico, diferentemente da forma como é considerada por muitos “educadores”, não se trata simplesmente do “brincar” em sala de aula, e sim de unir a brincadeira, ou uma forma diferente de abordagem dos conteúdos onde as crianças venham a aprender de uma maneira diferente do cotidiano delas, fazendo muitas vezes com que elas venham a desenvolver alguma(s) habilidade(s) que não seja(m) do seu conhecimento. O autor Rosamilha (1979, p. 77) diz que

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais

ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

Almeida (1995, p. 11) também corrobora, quando diz:

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...]

Assim como nos foi apresentado anteriormente sobre o ensino/aprendizagem do lúdico, a música também está presente em diferentes atividades e fases da vida do indivíduo, em diversas formas e em vários contextos do ensino infantil. Isto é perceptível nas várias situações escolares, como nos momentos de chegada, nos intervalos do recreio, nas datas comemorativas das instituições de ensino, nas brincadeiras, nas dinâmicas, além da vida social das crianças no mundo.

Há o consenso de que o universo sonoro rodeia as crianças não apenas dentro do espaço escolar, mas na interação com seus familiares, amigos, vizinhos e dos diversos meios tecnológicos, presentes na interação com o mundo. Com isso, a criança forma um repertório sonoro e também possibilita brincadeiras com demonstrações espontâneas, dentro de seu convívio social.

O trabalho desenvolvido com ensino musical já demanda tempo, mas ainda se faz necessário um olhar criterioso para que essa atividade artística seja mais atrativa e funcione de forma eficiente. A linguagem musical, ainda nas séries iniciais, amplia os horizontes dos alunos quanto a sua transmissão de sensações para o outro, auxilia no conhecimento intelectual, na criatividade, na construção psíquica, motora e afetiva e, essencialmente, amplia os valores morais e/ou espirituais. Por isso, a habilidade musical é tão importante quanto as demais disciplinas e inteligências múltiplas defendidas pelas pesquisas dos teóricos pedagogos.

Nas escolas, o ensino musical, ou a musicalização, não necessita ser exclusivamente uma disciplina, mas pode fazer parte da

construção do conhecimento de outras disciplinas, facilitando o processo de aprendizagem. Se antes a música era uma disciplina, hoje ela é uma das linguagens artísticas que aglomera o fazer da arte cênica e plástica. A noção, enquanto ensino, consiste em trabalhar com um foco multidisciplinar, onde o professor de música atribui valor fundamental no projeto-político pedagógico. Com isso, ao trabalhar com a música na escola, podemos perceber que, ao escutar determinada canção, a criança, inicialmente, venha a ficar agitada, afinal, não podemos deixar de considerar que os conhecimentos prévios sobre a mesma advêm da melodia. Então, se tomarmos isso como ponto de partida, a criança agitou-se pelo simples fato de conhecer a letra e a canção que está sendo tocada no momento. Logo, nos faz interpretar: esse primeiro contato é lúdico, compreendido como uma forma de expressão da infância, de postura livre na qual a criança conhece sua relação com o próprio mundo.

Entretanto, não devemos tratar a musicalização apenas como o momento do brincar, mas também de levar o educando ao seu meio de conhecimento cultural e social. Afinal, é na infância onde podemos interrogá-las sobre conhecimentos de sua própria faixa etária intelectual ou cognitiva. Por exemplo, pedir que a própria turma venha a listar brincadeiras e canções de roda, propondo, assim, a formação de uma lista anual da turma, como, por exemplo: *O Pastorzinho, Seu Lobo, O Cravo e a Rosa* e outras. Essa lista pode ser usada nos momentos da acolhida, com a turma, durante o período escolar.

Já na prática do ensino, o professor poderá fazer uma roda de conversa, perguntando aos alunos qual deles poderia escrever na lousa o título da canção cantada na acolhida do dia, podendo o docente, assim, analisar e perceber que, a partir daí, pode-se avaliar os primeiros passos de escrita e alfabetização, com palavras retiradas da letra da canção do dia. Dessa forma, pode-se dar asas à imaginação sobre a ideia do brincar e o aprender, brincando com a própria música.

O envolvimento das crianças com a musicalização ocorre desde quando são ainda pequenas. E isso provoca nelas o desenvolvimento do vocabulário, da socialização e da autonomia, aplicado a sua realidade. Nesse sentido, podemos verificar que essa é umas das primeiras fases de práticas lúdicas para a contribuição da alfabetização, junto com a musicalização, onde não se pode negar o *feedback*

com o professor e a própria disciplina de artes, com ênfase em música, dando, dessa forma, assistência como ferramenta para crianças que estão iniciando a leitura e a escrita. A escola é elemento fundamental na sociedade, pois é por meio dela que as crianças condicionam oportunidades favoráveis no mundo em que vivem, uma vez que estabelecem relações entre os diversos conhecimentos adquiridos, a teoria e a realidade vivida, prática.

A música como ferramenta pedagógica

A música é mais uma importante ferramenta dentro do processo de aprendizagem, para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. A prática do ensino de música na educação requer planejamento e contextualização e os educadores devem estabelecer um paralelo entre a realidade cultural e os saberes do educando, ou seja, as experiências que já trazem de seu meio social, para serem lapidadas e/ou aprimoradas dentro da educação infantil.

Claro que não podemos esquecer da dificuldade de professores formados na área de educação musical e de cursos que contemplem essa disciplina, como forma de capacitação de conhecimentos. Até mesmo nas universidades, percebemos a dificuldade que é o trabalho com a musicalização, uma vez que, corriqueiramente, o currículo do ensino universitário do curso de Pedagogia não contempla uma abordagem acerca do ensino de música. Logo, notamos que a prática da ferramenta de música, dentro da escola, é realizada por meio de exercícios em que os docentes trabalham com atividades do gênero, mas sem dar a ênfase necessária e com a real preocupação da contribuição da música no desenvolvimento da criança, mediado por aparato teórico.

A música torna o aprender mais prazeroso, por memorizar, de forma mais rápida, o que é de nosso interesse: eis a importância de as crianças conviverem com os estímulos musicais em sua aprendizagem. E o professor funciona como um mediador nesse crescimento, e sua persona de sala de aula deve manter-se atualizada, frente aos questionamentos pedagógicos. Com isso, a musicalização pode ser trabalhada dentro do contexto escolar de várias formas, como, por exemplo, apresentando canções em que as crianças interajam com as

outras, dizendo o nome, do colega, do professor, possibilitando “quebra de gelo” entre eles. Dessa forma, podemos gerar uma maior socialização do ser com o meio, quando o ensino de música proporciona, de forma mais lúdica, a aprendizagem.

Outra maneira que o docente pode trabalhar a musicalização é a de jogos musicais, tidos como uma das formas de ensinar os sons. De acordo com o trabalho monográfico *A importância da música na educação infantil*, de Luis Rodrigo Godoi (2011, p. 26),

Um exemplo apresentado pelo pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) se relaciona à atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música: 1) jogo sensório-motor, ligado a exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Nesta fase Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais; 2) jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo; 3) jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical.

A proposta de Delalande amadurece em sala de aula, na perspectiva de trabalhar os sons corporais do educando: ela pode mexer as diversas partes do corpo (barriga, braços, pernas, mãos, cabeça) com brincadeiras de emitir sons graves e agudos. O que nos faz pensar que tais jogos podem ser utilizados para aprender o alfabeto, podendo comparar qual som foi emitido para cada pronúncia de letra indicada por determinada parte do corpo, assim facilitando a memorização das letras do alfabeto.

Há ainda, segundo o pesquisador e educador musical, a noção rítmica com a ajuda de alguns instrumentos musicais de percussão, como apitos, pandeiros, chocalhos e outros, que facilitam o desenvolver da criança na construção natural do ritmo. O professor de ensino de música, com domínio de algum instrumento, o medidor,

pode acompanhar esse processo de interação, conhecimento e aprendizado da ação das crianças. Neste sentido, compreender a música como mais uma ferramenta na linguagem e conhecimento da criança, leva-nos a percebê-la como alguém que interage com o espaço, seu tempo, organizando suas ideias e pensamentos em ação dinâmica. É por meio do ensino de música que crianças portadoras de necessidades especiais apresentam maiores resultados, ao conseguirem expressar e viver como as demais, respeitando suas limitações.

Na educação infantil, de forma criativa, podemos trabalhar a música e seus benefícios de diferentes maneiras. Os materiais podem ser diversos, basta planejamento e ação criadora no desenrolar das atividades. E com a escola, os professores e os coordenadores engajados, podemos contribuir e ampliar o desenvolver da socialização, expressão e estímulos das crianças, de forma contextualizada.

Alfabetizar e letrar musicalizando

O ensino de música está longe de ser uma novidade no que concerne à provocação de transformação nas salas de aulas. No entanto, a musicalização necessita ser aplicada à metodologia que auxilie no desenvolvimento educacional e social do aluno. Nessa perspectiva, é preciso professores preocupados com a reação dos discentes e com a exposição da música aliada à aquisição de conhecimento.

Como foi mencionado até o presente momento, a música utilizada como recurso pedagógico traz diversos benefícios para o desenvolvimento da criança. Rosa (1990, p.21) diz ainda que a música contribui

[...] para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psico neurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são a operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma

série de aptidões importantes.

Então, para ser significativa e atingir seus reais objetivos, a música deve ser trabalhada de forma planejada e de diferentes maneiras. Pode-se explorar os ruídos cotidianos, as brincadeiras cantadas, a sonorização de histórias, permitindo que o aluno experimente suas sensações e tristezas por meio dos instrumentos musicais dispostos pelo professor/mediador. Para Jeandot (2001, p.19),

As crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas inicialmente é esse movimento bilateral que ela irá realizar. E é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança ouvindo, cantando, imitando, dançando, constrói seu conhecimento sobre a música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e descoberta dos sons.

Nesta pesquisa abordaremos o trabalho com a música, como enfoque, a alfabetização por meio da musicalização. Para tanto, faz-se necessário, dentro do processo de ensino, o respeito pela individualidade, contexto socioeconômico, cultural, étnico e religioso da criança, que vive nesse meio com as demais pessoas e também interpreta as adversidades. É claro que o ensino por meio da música não objetiva formar músicos, mas sim, ser mais uma atividade voltada a incentivar a criatividade, às vezes pouco explorada no espaço escolar.

Na prática escolar, o trabalho com o ensino de música voltado para alfabetização requer atenção prioritária, já que musicalizar corrobora em também educar/falar por meio da música e, conseqüentemente, contribuir na construção do indivíduo, gerando oportunidades no espaço cultural, engrandecendo seus conhecimentos concernentes de sua sensibilidade musical. É inegável que o aprendizado aliado ao ensino de música desenvolva com maior facilidade a linguagem da criança, assim, observa-se a importância desta:

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de

crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida. (BRÉSCIA, 2003. p. 29)

O saber e uso dessa linguagem transformará esse ser, não apenas seu modo de agir, suas percepções de ação e ideias, mas também seus aspectos subjetivos, tão importantes para construção social desse sujeito no mundo, uma vez que novos significados surgem e enriquecem os sentidos. Dessa forma, fica claro o quanto a música é marcante e fundamental na construção da história do ser humano, pois a mesma atua em todas as formas do nosso pensar social, cognitivo e afetivo. É dessa maneira que a música deve ser vista, especialmente nas instituições de ensino.

A escola Professor João Oliveira Lima, corpos docente e discente

A pesquisa foi realizada com o núcleo gestor e professores do Ensino Fundamental da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. João de Oliveira Lima, em homenagem ao grande educador de nosso município, o professor João de Oliveira Lima, um dos pioneiros a lutar para implantar em Quixeré o Ensino Fundamental II, antigo ginásio, para que pudesse oportunizar aos jovens do nosso município a continuidade de seus estudos. A referida escola pertence à rede municipal de ensino e atende ao público de Ensino Fundamental I, em regime integral (1º ao 4º ano), nos dois turnos.

O quadro docente da Escola é composto por 06 (seis) professores efetivos, que lecionam nas referidas turmas, de acordo com a sua lotação. O núcleo gestor é formado pela diretora geral, 01 (uma) coordenadora, 01 (uma) secretária escolar e 01 (uma) coordenadora pedagógica. O perfil dos professores pesquisados é de 100% do sexo feminino, com a faixa etária entre 30 a 50 anos.

O corpo discente da Escola Oliveira Lima é composto, em sua totalidade, por alunos com idade entre seis e dez anos, a maioria composta por crianças do bairro onde a escola está situada, Pontal, complementando-se com alunos de outros bairros e comunidades da cidade de Quixeré.

Discussão e resultados

O questionário foi desenvolvido através de dúvidas inerentes à atual pesquisa, onde se buscou obter resultados para comprovar, de acordo com o corpo docente, a importância do ensino de música para os alunos da referida escola. Foram tratadas questões como: tempo que leciona, há quanto tempo trabalha na Escola em questão, formação acadêmica, se conhece ou já ouviu falar na Lei 11.769/2008, qual a importância das aulas de música para suas aulas etc. De acordo com as respostas obtidas a partir dos questionários aplicados aos docentes da Escola João Oliveira Lima, poderemos saber se a música foi e é importante para o ensino/aprendizagem dos alunos da Escola.

Na primeira pergunta do questionário (“Qual a sua formação?”), podemos observar que todas as entrevistadas têm formação superior e pós-graduação em áreas diversas da educação. Isso foi de relevância para a pesquisa, pois conseguimos respostas coerentes com o assunto em questão, já que todas têm prática e vivência escolar, podendo observar a diferença entre alunos que não tiveram a experiência das aulas de música e os que não somente tiveram, como chegaram, alguns, a participar de grupos musicais na Escola.

Na segunda pergunta, “Qual a sua visão da música na educação?”, observa-se que, na totalidade, para as entrevistadas a música é de suma importância para o desenvolvimento artístico e psicomotor das crianças, chegando a uma das entrevistadas expor que: “[...] a música é importante para o corpo, mente e espírito[...]”. Como nos foi apresentado pelas entrevistadas, a música foi e vem sendo importante para os alunos da Escola João Oliveira Lima, observando-se que os alunos chegavam a criar expectativas pelas aulas de música, pois estas aproveitavam suas vivências e práticas de suas vidas escolares.

Na sequência indagamos sobre a importância do trabalho com a música na educação. Em sua totalidade, as respostas foram positivas, já que, para todas, o trabalho e convívio com a música trazem, para quem pratica, uma vivência única. Uma das entrevistadas relata um dos verdadeiros sentidos da música: “uma linguagem universal”.

Quando perguntado se “A música poderia ser um meio facilitador para a aprendizagem”, todas as respostas foram “sim”, sendo exposta, por algumas, a importância da música na “socialização” das

crianças, a “consciência corporal” adquirida pelas mesmas, através da prática. Segundo uma das entrevistadas, a música chega a ser uma “higiene mental” para as crianças.

Para a quinta pergunta (“Que benefício as aulas de música trouxeram e trazem aos seus alunos? Relate.”), indubitavelmente, todas as entrevistadas relatam que a música trouxe, sim, benefícios para os alunos da escola pesquisada, e que, segundo elas, os alunos “ampliaram seu repertório musical” assim como “o conhecimento da teoria musical e sobre instrumentos musicais”, foi visível a “interação com a arte musical”, a “socialização” entre os alunos e a “formação de grupos de alunos com aptidão musical”, a “autoestima dos alunos melhorou” assim como a “paciência e a coordenação motora”.

Quando questionadas sobre “Quais dificuldades você percebe na sua escola com o ensino de música”, ao contrário das questões anteriores, as respostas das entrevistadas apresentaram controvérsias. De acordo com uma delas, o “espaço é inadequado para o ensino da música”, já para duas outras, o “espaço é adequado para o ensino da música”; outra docente nos diz que é pouco o “tempo para as aulas”, por isso, “o professor não consegue alcançar os objetivos” e há “falta interesse dos alunos”; duas disseram que o professor de música é “pouco valorizado pelos demais colegas”.

Na sétima pergunta (“A Lei Federal de nº 11.769/2008 alterou a LDB de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo a obrigatoriedade do ensino da música no ensino fundamental, e no seu artigo 3º determinou que os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptarem as exigências estabelecidas pela norma. Em sua opinião, hoje as escolas já podem dizer que executam essa modalidade de ensino como a lei determina? Justifique.”), todas as sete entrevistadas afirmaram que as escolas ainda não estão preparadas para cumprirem seu papel perante a lei 11.769; as mesmas relatam muitos pontos negativos em relação à falta desse preparo, como, por exemplo, a falta de ambientes adequados que possam proporcionar bem estar ao aluno (uma sala de aula acústica, para que o professor possa desempenhar seu papel de forma adequada), a falta de valorização do profissional de música, falta de material didático que serviria de apoios aos alunos, entre tanto outros pontos.

Observamos, a partir das respostas dadas, que a música é

uma ferramenta que possibilita que o aluno “interaja”, “socialize”, “se modifique”, porém é perceptível que ainda temos um longa caminhada para desmistificar a música como uma mera disciplina extracurricular, onde o professor somente coloca um CD no aparelho de som, para as crianças dançarem e cantarem, ou para educar as crianças a realizarem atividades monótonas e rotineiras, ou até mesmo para, simplesmente, cumprir o calendário festivo da escola.

Precisamos ir além dessas concepções, pois, como vimos, a música é nossa aliada e age de maneira facilitadora no processo de ensino/aprendizagem das crianças, proporcionando a elas uma formação prazerosa do conhecimento. Como vimos, ainda há muitos empecilhos para a lei ser cumprida corretamente e é dever de cada escola promover o ensino da música em sua instituição, como nos mostra Ronei, quando diz que “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.” Dessa forma, a música tem sua contribuição para o aprendizado e para a qualidade de desenvolvimento da criança.

Considerações finais

O estudo desse artigo científico favoreceu a oportunidade de avaliar a importância da música durante o processo de ensino/aprendizagem, discutindo sobre essa ferramenta como uma aliada na formação da educação básica, além de perceber a contribuição na socialização e interação das crianças.

Desenvolvendo esse trabalho na Escola de Educação Básica Professor João Oliveira Lima, no município de Quixeré - CE, através de pesquisas bibliográficas e de campo, averiguando a importância da disciplina de música no sistema educativo, fazendo valorizar a formação do educador e a aprendizagem das crianças, proporcionando aulas lúdicas e atrativas.

Segundo os profissionais da educação, avaliam a música como um fator principal na vida educacional, compartilhando o desenvolvimento de habilidades, contribuindo para a oralidade, a comunicação e a interação das crianças. Assim, nossos alunos vivenciarão momentos prazerosos na sala de aula, contribuindo para que a apren-

dizagem ocorra de forma satisfatória.

Porém, observa-se que ainda existem barreiras dificultando o trabalho do professor, como a falta de espaço e de instrumentos diversificados, de formações contínuas e de um apoio constante da Secretaria Municipal de Educação do Município. Baseado nesse conhecimento, é necessário que a Lei Nº 11.769/2008 seja cumprida pela Secretaria Municipal de Educação.

Portanto, essa disciplina veio para estimular as crianças no decorrer da aprendizagem, através de recursos diversificados e aulas lúdicas, favorecendo uma aprendizagem de qualidade. Diante das dificuldades enfrentadas, percebe-se o esforço do professor de música no desenvolver das suas aulas. Sabemos que ainda há o paradigma em relação a essa modalidade de ensino e uma valorização em outras disciplinas.

Analisando esse estudo, consideramos de suma importância que haja formação contínua para todos os professores que atuam na área da educação, levando-os a questionar e refletir a importância das demais disciplinas no sistema escolar, ocorrendo, assim, a interdisciplinaridade. Nas palavras de Snyders (1992, p. 135), percebemos que

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma ou outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas.

Espera-se que esse artigo colabore para a efetivação de mudanças nas práticas musicais dos educadores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, como pudemos observar, a música faz-se necessária na sala de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem. Essa pesquisa foi construída acreditando na música como elemento de transformação da escola, dos indivíduos e da socie-

dade.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26 da Lei nº 9.394, sobre a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 25 de junho de 2015.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

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

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em : <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acessado em: 25 de junho de 2015.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. (série Educação Musical).

ROSA. Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para a Pré-Escola. São Paulo: Ática, 1990.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Revista de Ciências da Educação**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo ANO 05 – Nº 09 – 2o semestre/2003 – 360 p. 20,5 cm – Semestral Lorena – Centro Unisal. ISSN 1518-7039 – CDU – 37.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992

Anexos

1) Questionário aplicado na Escola Professor João de Oliveira Lima, com o público alvo: diretor, coordenador e professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

Sexo: ()M ()F

Faixa etária: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos

Tempo que trabalha na escola:

01. Qual a sua formação?

02. Qual a sua visão da música na educação?

03. Você acha interessante o trabalho com a música na educação? Explique.

04. A música pode ser um meio facilitador para a aprendizagem?

Como?

05. Que benefício as aulas de música trouxeram e trazem aos seus alunos? Relate.

06. Que dificuldades você percebe na sua escola com o ensino de música?

07. A Lei Federal de nº 11.769/2008 alterou a LDB de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo a obrigatoriedade do ensino da música no ensino fundamental, e no seu artigo 3º determinou que os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptarem as exigências estabelecidas pela norma. Em sua opinião, hoje as escolas já podem dizer que executam essa modalidade de ensino, como a lei determina? Justifique.

MOTIVOS E VARIAÇÕES, FRASES E CADÊNCIAS, FORMA E HARMONIA, RITMO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CHORO *HOMENAGEM A CÍCERO DANTAS*

Danilo Augusto de Menezes ¹³

Resumo

Esta produção científica tem como tema motivos e variações, frases e cadências, forma e harmonia, ritmo: um olhar crítico sobre o choro *Homenagem a Cícero Dantas*. Propõe analisar o choro *Homenagem a Cícero Dantas*, autoria de Caçula Benevides. O método utilizado consiste em uma pesquisa bibliográfica e o campo de investigação é o processo de composição da peça. O trabalho demonstra a importância dos métodos composicionais que o autor utiliza; nele discutiremos os motivos melódicos e suas variações, a elaboração das frases e das cadências utilizadas pelo compositor, a forma e harmonia e como o compositor desenvolveu as células rítmicas do choro estudado. As fontes analisadas vieram ao encontro da nossa proposta em questão: mostrar a importância de se estudar um gênero musical com misturas de elementos musicais e dança.

Palavras-chave: Análise. Caçula Benevides. Choro.

Abstract

This scientific production has as theme, motives and variations, phrases and cadences, form and harmony, rhythm: a critical look at the choro *Tribute to Cícero Dantas*. Proposes to analyze the choro *Tribute to Cícero Dantas*, by Caçula Benevides. The method used consists of a bibliographical research and the field of investigation is the process of composition of the piece. The work demonstrates the importance of the compositional methods that the author uses, in him

13 Graduado em música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pós-graduando em Arte – Educação com ênfase em música, pela Faculdade Vale do Jaguaribe

we will discuss the melodic motifs and their variations, the elaboration of the phrases and the cadences used by the composer, the form and harmony and as composer he developed the rhythmic cells of the studied choro. The analyzed sources came to the meeting of our proposal in question: to show the importance of studying a musical genre with mixtures of musical elements and dance.

Keywords: Analysis. Caçula Benevides. Choro.

Introdução

O presente artigo tem como tema motivos e variações, frases e cadências, forma e harmonia, ritmo: um olhar crítico sobre o choro *Homenagem a Cícero Dantas*, seu objetivo é fazer uma análise do referido choro, composto por Caçula Benevides. A questão que norteou a construção desse trabalho foi a seguinte: Quais os métodos utilizados por Caçula Benevides na composição do choro em questão?

Nosso trabalho caracteriza-se por um artigo de revisão bibliográfica, pois, segundo a Unesp, esse tipo é sempre recomendado para o levantamento da produção científica disponível e para a (re) construção de redes de pensamentos e conceitos que articulam saberes de diversas fontes, na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer.

Nosso propósito de analisar o choro *Homenagem a Cícero Dantas* busca verificar a produção acadêmica do aluno Danilo Augusto de Menezes, que teve como tema *Caçula Benevides e o choro: uma análise dos choros homenagem a Cícero Dantas e Dedo Solto*, trabalho apresentado à Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2014, sob a orientação do professor especialista Thiago Augusto Canuto Queiroz. O referido trabalho monográfico reflete sobre os processos composicionais de dois choros e foi verificado se estava compatível com os autores Schoenberg (2008), Kostka e Payne (1984), e Almada (2006).

Nesse sentido, o presente artigo faz uma reflexão do choro *Homenagem a Cícero Dantas*, com a intenção de refletir sobre o processo de composição da peça e apresentar as reflexões do trabalho monográfico do aluno Danilo Augusto de Menezes.

Análise do choro *Homenagem a Cícero Dantas*

Buscaremos discutir como foi elaborado o choro *Homenagem a Cícero Dantas*, do sanfoneiro Caçula Benevides. Serão apresentados os motivos melódicos, suas repetições e variações, a construção das frases, as cadências, os centros tonais, e a construção harmônica e rítmica das devidas obras.

Motivos e variações

A partir da análise do choro *Homenagem a Cícero Dantas*, observou-se que o compositor apresenta apenas um motivo melódico para toda a sua estrutura. Vejamos na figura abaixo o motivo apresentado na peça:



Figura 1: motivo melódico

Podemos observar que o motivo da peça é apresentado por notas anacruses, onde as três primeiras notas (*re, mi, fa*) sugerem uma chegada à nota do próximo compasso (*sol*). Sobre anacruse, Almada (2006, p. 58) comenta:

A anacruse é um recurso de construção melódica bastante comum em choros. Quando usada (isto é, iniciando a frase 1 da parte), além de ser automaticamente transmitida à frase 3 (que, em geral, é a contrapartida da primeira), na maioria dos casos também induz outras anacruses para as frases 2 e 4.

Almada (2006, p. 11) acrescenta que “Anacruses são idiomáticas nos inícios de frases. Quase que invariavelmente uma das seguintes células é utilizada”.

No desenvolvimento da peça, Caçula utilizou o recurso de repetições e variações do motivo. Mostraremos, por meio de uma ta-

bela, como o compositor apresentou esses recursos no choro *Homenagem a Cicero Dantas*.

Motivo melódico		
<p>Repetição 1 Repetição do motivo c.8-9</p>	<p>Seção A</p>	
<p>Variação do motivo Variação do motivo Por mudança de direção c.16-17</p>	<p>Seção B</p>	
<p>Repetição 2 Repetição do motivo da sessão B c.23-24</p>	<p>Seção B</p>	

Tabela 1: Variações e repetições do motivo

Através da análise dos motivos e variações das peças *Homenagem a Cicero Dantas*, do sanfoneiro Caçula Benevides, observou-se que, apesar de este não ter contato com a literatura de análise musical, os processos adotados por ele, para a construção dos motivos e suas variações, correspondem àqueles que são observados nos estudos sistemáticos de análise musical. Schoenberg (2008, p. 35) compreende que “O motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir

um contorno que possui, normalmente, uma harmonia inerente”. E acrescenta:

O motivo se vale da repetição, que pode ser literal, modificada ou desenvolvida. As repetições literais preservam todos os elementos e relações internas. Transposições a diferentes graus, inversões, retrógrados, diminuições e aumentações são repetições exatas se elas preservam rigorosamente os traços e as relações intervalares. As repetições modificadas, criadas através da variação, geram variedade e produzem novo material (formas-motivo) para utilização subsequente. Algumas variações são, entretanto, meras “variantes” locais e possuem poucas ou nenhuma influência sobre a continuidade do discurso. Convém recordar que a variação é uma repetição em que alguns elementos são mudados se o restante preservado (SCHOENBERG, 2008, p.39).

Frases e Cadências

Sobre a elaboração das frases em cada seção do choro *Homenagem a Cicero Dantas*, o compositor apresenta quatro frases, sendo a primeira e a terceira com quatro compassos, e a segunda e a quarta com três compassos, totalizando assim, o número de quatorze compassos por seção. Vejamos, por meio de marcações, como Caçula estabeleceu as divisões das frases nesse choro:

The image displays a musical score for a choro piece in 2/4 time, divided into four phrases. The first phrase (1ª frase) starts at measure 1 and ends at measure 4, with a repeat sign at measure 3. The second phrase (2ª frase) starts at measure 4 and ends at measure 7. The third phrase (3ª frase) starts at measure 7 and ends at measure 10. The fourth phrase (4ª frase) starts at measure 10 and ends at measure 14. Chord markings are provided above the staff: G and Em for the first phrase; Dm and E for the second phrase; A for the third phrase; and D and G for the fourth phrase.

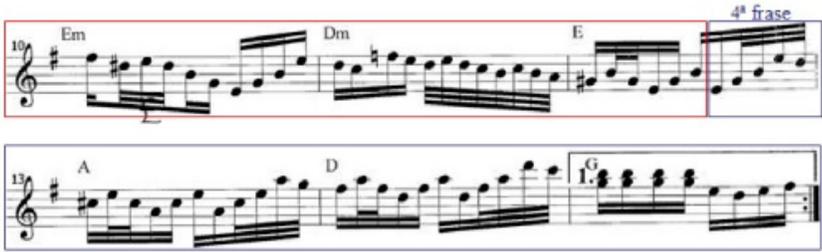


Figura 2: Frases da Seção A do choro Homenagem a Cicero Dantas

Em relação às cadências, na *Seção A* o compositor conclui a primeira e a terceira frases em Meia Cadência (MC) e a segunda e a quarta frases em Cadência Autêntica Imperfeita (CAI). Já na *Seção B*, Caçula conclui a primeira e a terceira frases em CAI, a segunda em MC e, diferentemente da quarta frase da *Seção A*, conclui a quarta frase de *B* com uma Cadência Autêntica Perfeita (CAP). Apresentaremos abaixo os trechos onde as cadências ocorrem.



Figura 3: trecho da primeira frase seção A



Figura 4: trecho da segunda frase seção A



Figura 5: trecho da terceira frase seção A



Figura 6: trecho da quarta frase seção A



Figura 7: trecho da primeira frase seção B



Figura 8: trecho da segunda frase seção B



Figura 3: trecho da terceira frase seção B



Figura 4: trecho da quarta frase seção B

Sobre as frases da *Seção A* do choro *Homenagem a Cicero Dantas* e de suas respectivas cadências, percebeu-se que essa seção configura-se em um Período, pois, segundo Schoenberg (2008, p. 82) “Um período típico consiste em duas frases de relações antecedentes-consequentes (ou pergunta-resposta), sendo esta relação estabelecida por meio de uma cadência mais forte no final da segunda frase”. No entanto, a *Seção A* do choro analisado, ao invés de duas frases, apresenta quatro, sendo que a terceira e a quarta frases são meras repetições da primeira e da segunda frases. Nesse sentido, denominamos essa seção como um período repetido¹⁴, pois a terceira e a quarta frases são, respectivamente, as repetições literais da primeira e da segunda frases.

Forma e harmonia

No choro *homenagem a Cicero Dantas*, Caçula dividiu sua estrutura em dois centros tonais: a *Seção A*, escrita na tonalidade de

¹⁴ “São frases que não requer uma relação de frases antecedentes e consequentes” (KOSTCA, 1984, p.87).

sol maior, e a *Seção B*, no tom de mi menor, apresentando seu esquema formal: A :|| B :|| A :|| B:||. Expomos aqui como o compositor dividiu suas seções com as devidas tonalidades.

Seção	Tonalidade	Compassos
Seção A	Sol maior	c.1 – c.16
Seção B	Mi menor	c.17 – c.31

Tabela 2: Centros tonais das Seções A e B

Para a construção harmônica desse choro, Caçula Benevides utilizou acordes com formação em tríades e tétrades. Na *Seção A*, o compositor usou um acorde de empréstimo modal no c.4, e dominantes individuais nos c.5 e c.6, não descartando a possibilidade dos acordes presentes nos c5 e c6 serem caracterizados como dominantes estendidos¹⁵ :

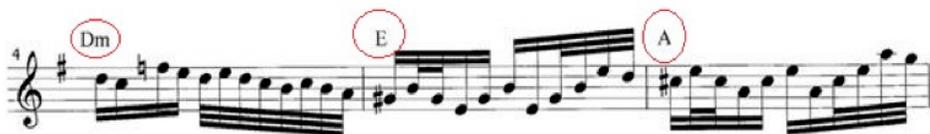


Figura 5: Acorde de empréstimo modal, e dominantes individuais Seção A

Na *Seção B*, Caçula apresentou um acorde com formação téttrade no c.21 e utilizou apenas uma dominante individual no c.26.



Figura 6: Acorde téttrade Seção B



¹⁵ “É um caminho harmônico que tem como finalidade nos guiar de volta ao acorde de tônica” (GOMES, 2007, p.247).

Figura 7: Dominante secundária Seção B

A partir da análise da forma e harmonia do choro *Homenagem a Cicero Dantas*, vimos que o compositor caraubense o apresenta em duas seções, ou seja, *Seção A*, no tom de *sol maior*, e a *Seção B*, em seu relativo (*mi menor*). Logo, suas progressões harmônicas são semelhantes às dos choros tradicionais, porém, sua estrutura formal difere da forma rondó, na qual este foi cristalizado no séc. XVIII e fortemente divulgado no Rio de Janeiro, por músicos de choro, onde concretizou-se a sua forma. Portanto, segundo Almada (2006, p. 8),

O rondó da polca-choro cristalizou-se numa forma-padrão que consiste, geralmente, de três partes com 16 compassos cada. A primeira (ou parte A) é a principal, o refrão acima mencionado. É apresentada quatro vezes durante a execução de um choro: as duas primeiras em ritornello, na abertura, as duas outras intercalando as entradas das partes B e C (que também são apresentadas com as suas respectivas repetições).

Para a construção da base harmônica, Caçula utilizou, sobretudo, acordes diatônicos¹⁶, com exceção das dominantes individuais utilizadas nos c.5, c.6, c.19 e c.26, e um acorde de empréstimo modal nos c.4 e c.18.

Ritmo

Considerando que as células rítmicas possuem uma importância fundamental na linguagem do choro, neste tópico veremos como Caçula desenvolveu as figurações rítmicas do choro *Homenagem a Cicero Dantas*: o compositor utilizou grupos de células rítmicas¹⁷, formadas por semicolcheias e fusas para sua construção rítmica. Vejamos como estes grupos de células são apresentados neste choro:

16 Acordes que pertencem a um determinado centro tonal.

17 São grupos de figuras de notas utilizadas na música escrita.

a)



b)



c)



d)



Tabela 3: células rítmicas de Homenagem a Cicero Dantas

Sobre a construção rítmica, percebemos que Caçula utilizou as células básicas que os choros tradicionais utilizam, por exemplo: células rítmicas formadas por semínimas, colcheias, semicolcheias e fusas. Em relação às células rítmicas do choro, Almada (2006, p. 10) comenta: “as células básicas do choro sendo as menores unidades construtivas possíveis e uma vez combinadas a outras, resultam no tecido de uma ideia melódica autônoma”.

Considerações finais

Nessa produção acadêmica, procuramos colocar em evidência o processo composicional do choro *Homenagem a Cícero Dantas*, de Caçula Benevides. Para isso, buscamos referências em nosso trabalho monográfico com o tema *Caçula Benevides e o choro: uma análise dos choros Homenagem a Cícero Dantas e Dedo Solto*, apresentado à faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2014, sob a orientação do professor especialista Thiago Augusto Canuto Queiroz.

Na construção desse trabalho, percebemos que o compositor Caçula Benevides instruiu, por si só, sem ajuda de grandes mestres, e apesar de nunca ter estudado em escolas específicas de música, elaborando sua composição dentro dos padrões dos choros tradicionais.

Sobre a análise dos motivos melódicos e variações, constatamos que, no choro *Homenagem a Cícero Dantas*, Caçula utilizou um motivo melódico para toda sua estrutura, variando o mesmo no decorrer de sua apresentação. Para a construção das frases, constatamos que, nas divisões das frases, Caçula difere um pouco dos choros tradicionais, pois esse choro apresenta quatorze compassos em cada Seção, sendo que, geralmente, as frases da maioria dos choros são construídas de dezesseis compassos em cada Seção. No que concerne às cadências, percebemos que tanto na *Seção A* quanto na *Seção B*, Caçula utiliza frases antecedentes, ou seja, finalizando com MC e CAI, e frases consequentes, finalizando em CAI e CAP, configurando-se, assim, em um período.

A partir desse estudo foi entendido que a maioria dos choros são escritos na forma rondó, não descartando a possibilidade do mesmo ser apresentado na forma binária, sendo que essa forma é a menos utilizada nesse estilo de música. Ao analisar o choro *Homenagem a Cícero Dantas*, notamos que o mesmo apresenta a forma binária (AABB) e o choro *Dedo Solto* apresenta-se na forma rondó (ABACA). Em *Dedo Solto*, Caçula inverte o centro das tonalidades das *Seções B e C*.

No que diz respeito à construção rítmica dos choros em questão, constatamos que o compositor apresenta Células rítmicas, características dos choros tradicionais (colcheias, semicolcheias e se-

mínimas e “fusas”).

Assim, as referências utilizadas favoreceram bastante no desenvolvimento de nossa pesquisa, proporcionando-nos suporte na defesa do quão importante é estudar os processos composicionais de artistas autodidatas que, apesar de tantas dificuldades e de poucos instrumentos (muitas vezes precários), mesmo assim conseguem chegar bem próximo dos processos composicionais de quem frequenta escolas de música. Dessa forma, desejamos que o trabalho de Caçula Benevides seja valorizado e que mais produções acadêmicas sejam construídas. A pesquisa segue...

Referências

Disponibilizado em: <<http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>> acessado em 22 de maio de 2017.

ALMADA, Carlos. **Estrutura do choro**, Rio de Janeiro: Da Fonseca, 2006.

_____. Harmonia Funcional. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

ALMEIDA, Maurício. Choro para piano e orquestra de Camargo Guarnieri: **Formalismo estrutural e presença de aspectos da música Brasileira**, Campinas, SP: Unicamp, 2000. BRUYNE, Paul de et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**, 5. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

MENEZES, Danilo Augusto. **Caçula Benevides e o choro: uma análise dos choros homenagem a Cicero Dantas e dedo solto** (Monografia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, 2014).

A INSERÇÃO DE MÚSICA NAS ESCOLAS ATRAVÉS DO PIBID: PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ

José Ozenildo Freire dos Santos¹⁸

Resumo

Este trabalho pretende identificar as práticas e procedimentos dos conteúdos de música utilizadas nas escolas públicas estaduais de Mossoró, contempladas pelo PIBID. Para tanto, foram analisadas as grades curriculares das escolas, dentro de seus PPPs e foi desenvolvida uma entrevista com os professores-supervisores-PIBID de cada escola, através de questionário semiestruturado, bem como observando as experiências vividas pelos bolsistas.

Palavras-chave: Grade curricular/Música. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Ensino de Artes/Música. Projeto Político Pedagógico-PPP.

Abstract

This work intends to identify the practices and procedures of the music contents used in the state schools of Mossoró contemplated by PIBID. In order to do so, the school curricula were analyzed, within their PPPs, an interview was developed with the supervisors-PIBID teachers of each school through a semistructured questionnaire, as well as the experiences of the scholarship holders.

Keywords: Curriculum/Music. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Arts teaching/Music / Music. Political-Pedagogical Project-PPP.

Introdução

18 ozenildoosax@hotmail.com

Nos dias atuais, muito se comenta sobre a prática musical em sala de aula e sua efetivação nas aulas de Arte, por meio da lei 11.769, que obriga o Ensino Musical nas escolas. Contudo, são poucas as escolas que têm, em seu âmago, a prática musical em suas salas e em seus átrios. Esse trabalho é fruto de um estudo de caso em quatro escolas envolvidas com o PIBID/Música da UERN, onde nós, supervisores e bolsistas, sob a orientação e coordenação do Professor Carlos Batista, buscamos conhecer e analisar as atividades musicais desenvolvidas nas Escolas Estaduais Padre Sátiro C. Dantas, Diran Ramos do Amaral, Governador Dix-Sept Rosado e 30 de Setembro, contempladas pelo PIBID Música, em Mossoró-RN. Analisamos a realidade e as grades curriculares de Artes/Música dessas unidades escolares e inserimos as atividades musicais propostas no projeto PIBID.

Esse trabalho justifica-se em razão da lei 11.769, que obriga o ensino de Música nas escolas regulares de ensino: após oito anos de sua publicação, ainda não houve uma efetivação sólida, e talvez não haja. A partir dessa observação, buscamos respostas para os questionamentos: A música já está sendo lecionada nas escolas? Na escola, quem decide o que ensinar em Artes? Quem são esses professores? O que os norteia? Como estão sendo desenvolvidas as aulas de Artes/Música? As respostas para essas e outras perguntas foram encontradas na análise feita pelos bolsistas e supervisores que foram às escolas e pesquisaram desde a parte estrutural das escolas até a pedagógica, utilizando-se de questionário semiestruturado e de análise de documentos.

Os levantamentos dessas informações apontam para aulas parciais de Música, ou seja, elas acontecem, mas a contento do professor. Não que o professor não quisesse ou não soubesse, mas porque a própria instituição não possuía um plano unitário, para uma ação coletiva que dirimisse a práxis escolar. Dessa forma, cada professor usava suas habilidades para criar e recriar algo atual e pertinente as quatro linguagens do Ensino de Artes (Teatro, Dança, Música e Artes visuais). De acordo a LDB, Lei 11.769/2008, “torna-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no componente curricular do ensino de artes”. Contudo, em face às aulas de Música presenciadas e às grades curriculares encontradas nos PPPs, mostrou-se evidente a dificuldade que os professores de Artes/Música enfrentam para

encaixar seus conteúdos nas programações socioculturais da escola. Portanto, se as escolas estivessem com seus PPPs prontos, atualizados e efetivados, manifestando, em suas grades curriculares, como e quais atividades musicais deveriam ser abordadas, haveria um guia perfeito e igualitário para todas as atividades musicais, ou não, nas instituições. A necessidade da polivalência nas aulas de Arte leva o professor de Música a estudar outras linguagens artísticas, nem sempre vistas em seu curso de formação.

Importância do PPP na escola

Como é comum no âmbito educacional, toda escola deseja alcançar suas metas e realizar seus sonhos. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las é o que dá forma e vida ao chamado projeto político pedagógico – o documento PPP. As próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele:

- é **projeto** porque reúne propostas de ações concretas a executar durante determinado período de tempo;
- é **político** porque considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir;
- é **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, cada escola precisa buscar construir um documento que espelhe seus desejos, anseios e sonhos sem fugir da realidade a que está inserida. Veiga (1998, p. 12) diz:

O Projeto Político Pedagógico é um documento que visa nortear as ações da escola, trazendo uma reflexão crítica dos problemas existentes na sociedade onde ela está inserida, bem como da comunidade atendida. Apresenta a escola de um modo geral, permitindo assim que a comunidade escolar possa conhecer o ambiente escolar. “É a organização do

trabalho pedagógico escolar ressaltando suas especificidades e níveis, e para sua elaboração foi imprescindível à participação de toda a comunidade escolar.

Na LDBEN nº 9.393/96, no art. 3 e 10, o objetivo maior do processo educacional brasileiro deve ser:

A formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagens para: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Esses objetivos não podem estar fora do projeto pedagógico, nem da observação no cotidiano da escola. A questão é que, após a construção desse documento, a escola arquiva ou encaminha para as autoridades educacionais o projeto pedagógico, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Vê-se aqui um grave erro, visto que “este plano não é trabalhado nem desenvolvido nas instâncias, por todos os envolvidos no processo educativo da escola”.

Somado a tudo isso, é importante descrever que o Projeto Político Pedagógico deve apresentar um novo jeito de pensar o fazer pedagógico e a equipe deve empenhar-se na tentativa de buscar novos conhecimentos e reflexões, tendo em vista a formação de um cidadão crítico e participativo, capaz de transformar a sociedade na luta por uma qualidade de vida melhor. Acreditamos que, dessa forma, a escola exerça um papel social e significativo no contexto do âmbito escolar. No entanto, para que isso aconteça, é preciso o envolvimento e participação ativa de toda comunidade escolar na qual sua representação, nos segmentos, seja exercida, como nos Conselhos, bem como nas as-

sembleias ordinárias ou extraordinárias, como elementos consultivos e decisivos para que todos os objetivos sejam apreciados e atingidos. Observamos o roteiro emitido pela 12ª DIREC, que direciona a construção do PPP em três etapas: Marco Situacional (elementos textuais, histórico, objetivos, diagnósticos etc), Marco Doutrinal (fundamentos filosóficos e políticos) e Marco Operacional (desde os procedimentos metodológicos até avaliações). Como as duas primeiras partes já foram citadas anteriormente, nos prenderemos no Marco Operacional, onde a proposta metodológica será embasada nos PCNs.

A proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais busca limitar as Artes no Ensino Fundamental e Médio, destacando as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela o professor deve propiciar as questões relativas ao ensino e a aprendizagem em Artes, tais como: objetivos, conteúdos, critérios em avaliação, orientações didáticas e bibliografia, organizando de modo a oferecer material sistematizado para as ações dos educadores com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (p. 19), “o aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar”. Diante dessa proposta direcionada pelos PCNs, podemos ressaltar que o Ensino de Artes na escola deve apresentar tais seguimentos: vivenciar, apreciar, refletir e construir. Nesse sentido ele deve possibilitar, a todos os alunos, a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte. Como a lei 11.769 obriga o ensino de Música nas aulas de Artes, os professores vivem uma dicotomia, porque não há um documento redigido pela escola que regularmente o que ensinar. Tendo em vista que os PCNs exigem a abordagem das quatro linguagens (artes visuais, teatro, música e dança), o professor hora ensina artes visuais, hora ensina música, hora ensina as outras linguagens. Esse problema seria resolvido se a escola tivesse um projeto pedagógico que definisse o que ensinar nas aulas de artes.

Para muitos, Aula de Artes é uma brincadeira. Segundo Gonçalves (2008, p.174), “Apesar de não estar presente aos olhos da

instituição, a música existia, em um aparente silêncio em espaço e tempos “marginais” na escola, como, por exemplo, a música dos recreios”. Seguindo esse mesmo sentido, ela continua fazendo a reflexão do ensino de música:

Está explícito, por tanto que a direção e a administração escolar ignoram aspectos relacionados com a música, principalmente no se refere a sua presença no currículo, bem como a existência de uma professora convidada para ir ministrar aulas de música nas escolas. (GONÇALVES, 2008, p.173).

Acreditamos que o Ensino de Música na escola apresenta-se repleto de possibilidades existentes na disciplina do currículo, como concepções de explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolvendo suas habilidades na construção de conhecimentos que interajam com a emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer Arte. Essas experiências podem ser vistas de melhor forma, dentro das escolas, no desenvolvimento das aulas de Artes atreladas, ou não, a um projeto pedagógico que dê efetividade, com os objetivos das aulas que serão realizadas, do que como um fazer deliberado por quem é dada a tarefa.

Experiências nas escolas contempladas pelo PIBID/MÚSICA-UERN

E. E. Padre Sátiro Cavalcanti Dantas

De acordo com a pesquisa feita pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, no fim de 2016, como fase diagnóstica, consta que a Escola Padre Sátiro está localizada na periferia da cidade de Mossoró - RN, bairro Dom Jaime Câmara, rodeada por algumas favelas, sendo, por isso, considerada uma comunidade de risco social. Mesmo assim, nela estão matriculados cerca de 340 alunos, divididos entre os turnos matutino (1º ao 5º ano) e vespertino (6º ao 9º ano). A estrutura física da escola é precária e não oferece a menor comodidade para os alunos e professores. Falta luz, ventiladores e mesmo um lugar para servirem a merenda escolar.

Os professores são comprometidos, mas, devido à falta de docentes em algumas disciplinas, eles se sobrecarregam, adiantando aulas ou mesmo lecionando outras matérias, diferentes de sua área de ensino. Concernente à parte pedagógica, a supervisora e a coordenadora apresentam-se como ajudadoras e coparticipantes do processo ensino aprendizagem, pesquisando e auxiliando tanto no desenvolvimento dos projetos como das próprias aulas. A propósito, o Projeto Político Pedagógico e sua grade curricular também foram estudados e analisados.

Como o PIBID/Música tem suas diretrizes voltadas para as aulas de Artes, com implementação do Ensino Musical no Ensino Básico (Lei 11.769), toda análise estava voltada para compreendê-las. Assim, essas aulas se preocupavam em ensinar teoria e percepção musical. Elas estavam fincadas, basicamente, em passar para o aluno o conhecimento das notas e figuras musicais, praticar a entoação das notas musicais em canções folclóricas brasileiras, bem como praticar a leitura musical como parte dos objetivos traçados pelo professor. Essas e outras atividades eram desenvolvidas à base de exercícios escritos no quadro, ou ainda, com atividades lúdicas pesquisadas em sites ou inventadas por ele.

Com a chegada dos bolsistas do PIBID/Música, foram analisados os PCNs, a LDB, e o próprio PPP, além de desenvolver outras atividades, que foram incorporadas às aulas de Artes, como: construção de instrumentos alternativos, expressão corporal, Cup Song, o Passo e tecnologias voltadas à música. Ao examinarmos o PPP e a grade curricular anexada a ele, percebemos que o Marco Situacional, o Marco Doutrinal e o Marco Operacional, “termos tirados do roteiro para construção do PPP emitido pela 12ª DIRED”, estavam em conformidade com a realidade da escola, mas a grade curricular, o fazer pedagógico e os conteúdos direcionados na disciplina de Artes não condiziam com a realidade da escola, muito menos com os objetivos de Ensino Musical em uma escola básica de ensino. Neles constava sobretudo o estudo de música tonal e atonal; Harmonia; Improvisação instrumental. Sabemos que esses conteúdos trabalhados historicamente são possíveis e reforçam o conhecimento histórico/artístico, mas, na prática, são mesmo estudados e praticados em Conservatórios de Música e em Universidades. O PCN de Artes aborda a trilogia de ensino:

apreciar, praticar e improvisar. Contudo, essa guia de aprendizagem não está voltada para a formação de instrumentistas, mas sim de pessoas sensíveis à música que ouvem, identificam e socializam com os demais, a sua maneira.

Assim, entendemos que as atividades musicais da escola estavam bem direcionadas, com sua construção sócio-política bem estruturada, contendo aulas de música como prevê a lei, mas a grade curricular concernente a Artes necessitava ajustes nos conteúdos a serem trabalhados. Essas mudanças estão sendo executadas pelos supervisores e bolsistas do PIBID/Música, conjuntamente com a direção da escola: propuseram a substituição de parte dos conteúdos antigos por práticas educacionais corrente na atualidade como construção de instrumentos alternativos, expressão corporal, Cup Song, O Passo, História da Arte no Brasil no mundo.

E. E. Diran Ramos do Amaral

A E. E. Diran Ramos do Amaral está situada no bairro Redenção, em uma área de risco social, inclusa na “Ronda Escolar”, que serve para manter a segurança na escola. Nela acontecem aulas de 1^a e 2^a Graus, nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 500 alunos matriculados. Sua estrutura é boa, mas, em algumas salas, o número de alunos ultrapassa a capacidade. A falta de professores é mínima e a supervisão da escola está constantemente em sincronia com os professores.

Quanto ao direcionamento das aulas de Artes, a disciplina é trabalhada como polivalência, utilizando as quatro linguagens artísticas, sem isolá-las por bimestre, como algumas instituições fazem, mas usando a interdisciplinaridade e associando ao calendário de eventos da escola. Outrossim, ela tem em seu calendário a participação em eventos como FEST UERN e FEIRA DE CIÊNCIAS e AMOSTRA CULTURAL. A utilização do livro didático, já em uso nesta escola, é uma ferramenta importantíssima para pesquisa e aprendizagem dos alunos. É também uma fonte inspiradora para o professor mergulhar nos conhecimentos universais da pintura, dança, música e teatro, espalhados pelo Brasil e no mundo. Como na escola o PPP ainda não está atualizado, as aulas são dirimidas pelo PCN Arte, que enfatiza a plura-

lidade cultural, o folclore e os temas universais. Com a participação do PIBID na escola, a linguagem musical teve ênfase para a produção de atividades musicais fixadas no plano diretor PIBID. Entre elas, estão o Canto Coral, a confecção de instrumentos alternativos, a expressão C corporal, o Passo e as atividades perceptivas.

Em síntese, as aulas de Artes estavam obedecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais na ausência do PPP, não que este fosse obsoleto, mas porque nele a objetividade dos conteúdos a serem trabalhados aparece com mais clareza. A polivalência dentro dos conhecimentos artísticos está presente e bem fixada nas aulas de Arte, tanto pela necessidade dos alunos quanto pela estrutura que o próprio livro didático aborda. Assim, pode-se dizer que o Ensino Musical apresentava o mesmo peso que as demais linguagens artísticas. As poucas abordagens do livro didático em relação a música foram complementadas por atividades do PIBID, inserindo construção de instrumentos alternativos, expressão corporal, Cup Song, O Passo e a História da Arte no Brasil e no mundo.

E. E. Governador Dix-Sept Rosado

A Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado, está situada na periferia da cidade de Mossoró - RN, Bairro Bom Jardim, zona de risco social. Escola bem estruturada fisicamente, onde são desenvolvidas as aulas de Artes, apresenta PPP, que atualmente está passando por um processo de adaptação, adequação e revisão, de uma forma geral; esse processo começou dentro de uma formação continuada, que foi oferecida pelo Governo Federal: o Pacto Nacional, pela educação e pelo fortalecimento da Educação Básica. Dessa forma, do início do ano em diante, as reuniões pedagógicas têm como foco o PPP da escola: uma leitura foi realizada para que todos o conhecessem, dessa forma, apenas os que não estiveram presentes à reunião, não tinham ciência de seu conteúdo, mas, houve um outro momento para isso. Também houve um momento para que os professores se dividissem em grupos e fizessem suas contribuições, em determinados aspectos. Por exemplo, na fundamentação teórica e na regulamentação. Não foi possível encontrar informações sobre a elaboração do PPP, incluído a data quando ocorreu esse processo. Certamente, foi elaborado por

uma questão burocrática e deve ter sido organizado pela administração da escola.

Nas aulas de Artes, são trabalhadas todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música). A depender do projeto executado, elas são trabalhadas separadamente, por bimestres, ou de forma que elas dialoguem, ao mesmo tempo. Segundo a professora supervisora do PIBID/Música, até o ano passado, os projetos desenvolvidos estavam divididos (cada bimestre, uma linguagem): no primeiro bimestre, trabalhava Artes Visuais, no segundo, geralmente Teatro, no terceiro, Música e no quarto, Dança. Por se tratar de ambiente com multiplicidade de linguagens, trabalhava-se dança, que se relacionava com um projeto da escola, o “Encontro de Ritmos”: toda a escola envolve-se, culminando, ao final, com apresentações de cada turma. Contudo, nesse ano foi desenvolvido um projeto na escola, chamado “Arte e Cultura Popular Brasileira”, onde, em cada bimestre, é estudada a arte e a cultura popular de regiões do Brasil, porque as histórias de cultura popular são divididas por linguagens onde ocorre, juntamente, a arte da tradição. Dessa forma, o Boi-Bumbá, por exemplo, concomitante à história do boi, apresenta o figurino do boi, que é uma parte estética e tem a ver com artes visuais, não sendo a mesma trabalhada de forma interdisciplinar com História e Geografia. Cada turma é um estado do Brasil, por exemplo, Minas Gerais, Goiás, Maranhão e assim sucessivamente. Portanto, a Dança e o Teatro dão subsídio para as outras linguagens: Música e Pintura. No entanto, a música está proposta no PPP da escola, sim, como todas as outras linguagens artísticas, dentro do componente curricular Arte, porque “não há um componente curricular música”.

Em suma, as atividades artísticas da escola eram trabalhadas sob projetos desenvolvidos pela professora que, a cada bimestre, enfatizava uma linguagem. O folclore era a base para execução das atividades, que culminava nas peças apresentadas, nas amostras culturais da escola e no FEST UERN. A polivalência está presente e fixada como necessidade constante de transformação para o conhecimento e a construção de pessoas reflexivas. A professora tinha autonomia para trabalhar as linguagens artísticas.

E. E. 30 de Setembro

A Escola Estadual 30 de Setembro está localizada na rua Coronel Milton Freire, s/n, no bairro Abolição III, Mossoró - RN. Trabalha com Ensino Médio e Fundamental Maior. Para receber apoio da comunidade, a escola inseriu atividades educativas, culturais, esportivas e recreativas, como ferramenta aglutinadora. As aulas de Arte são lecionadas por uma docente com licenciatura em Arte/Música, porém, os conteúdos lecionados não estão restringidos somente aos conteúdos de Música, mas contemplam as outras modalidades (Visuais, Dança e Teatro).

Os conteúdos estão embasados no livro didático utilizado pelo professor, de maneira a alcançar as modalidades artísticas. Associado ao livro, há outros projetos da escola (Feste Arte, amostras culturais, Feira de Ciências). Elas também são desenvolvidas, quase sempre, com auxílio das aulas de Artes, que se desdobram para sincronizar o tempo e o contratempo das aulas práticas e das teóricas. Com o advento do PIBID, atividades como Cup Song, expressão corporal, O Passo e a construção de instrumentos alternativos foram inseridos no cotidiano das aulas de Artes, com o objetivo de incentivar a prática musical na escola.

Dessa forma, a prática musical na escola existia, mas era obsoleta. Ela estava calcada basicamente no conteúdo apresentado no livro e contava muito com a criatividade da professora para desenvolver novas atividades que envolvessem música. A polivalência de conteúdos nem sempre permitia ao professor um aprofundamento de saberes, mas a tranquilidade de que eles, os alunos, viram, ouviram e praticaram um pouco Música, Dança, Teatro e Arte Visual.

Considerações finais

Tendo em vista as muitas facetas relacionadas ao Ensino Musical, bem como sua inserção na Educação Básica, muitas ações e projetos foram desenvolvidos nacionalmente, e mesmo regionalmente, buscando firmar o fazer musical. O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, é um desses projetos. Graças a ele, foi possível entender, analisar e repensar as aulas de Artes/Música no cotidiano escolar.

As experiências acima relatadas sobre as escolas envolvidas

no PIBID deixam claro que o Ensino Musical está acontecendo nas aulas de Artes, porém, não exclusivamente. Primeiro, porque nem todas as escolas têm um professor licenciado em Música. Segundo, muitos pertencem a áreas afins e, portanto, ensinam Música com outras perspectivas. Por outro lado, não há qualquer documento na escola que lhes oriente o que ensinar, especificamente, em Música. Assim, o Ensino Musical é ausente em algumas dessas escolas, por falta de estrutura física e de pessoas que pensem o fazer musical.

Entre as quatro escolas pesquisadas, três trabalham com todas as linguagens artísticas. Dentre as três, duas têm direcionamento musical incluso em suas práticas pedagógicas, das quais uma passou a tê-lo somente após a inserção dos bolsistas do PIBID. Uma das quatro escolas faz rodízio bimestral para o conteúdo musical, sendo um bimestre Teatro, outro Arte Visual e assim sucessivamente. Das quatro escolas, apenas uma já ensinava teoria e percepção musical em nível de musicalização, porém, suas metodologias e conteúdos estavam muito voltados às vistas em Conservatórios de Música.

Como nas escolas pesquisadas nem todas tinham um PPP pronto e atualizado, as grades curriculares tinham os mais variados conteúdos e as aulas aconteciam a contento do professor. Uma das escolas encontrava-se com sua grade curricular repleta de conteúdos próprios dos Conservatórios de Música, enquanto as outras buscavam subsídios nas mais variadas fontes educacionais correntes. Tudo isso nos leva a crer que a presença do PPP na escola é imprescindível e é nele que os profissionais encontram auxílio na formulação de aulas com conteúdo apropriado e objetivos pensados na clientela a qual atende.

Nas quatro escolas há livros didáticos. A presença deles, recém-chegados nas escolas, tem ajudado a nortear as aulas de Artes, tanto para os professores licenciados em Música, como aos que não são. Neles, a presença das quatro linguagens (Arte Visual, Música, Teatro e Dança) reafirma a polivalência na disciplina, outrora questionada. Os resultados encontrados neste trabalho reviverão debates, tais como: Qual linguagem ensinar? Como ensinar conjuntamente as quatro linguagens? A polivalência de conteúdo é possível? Esses questionamentos serão debatidos em outras oportunidades, mas tudo isso caracteriza a perda de força da obrigatoriedade do Ensino Musical

nas escolas que, pouco a pouco, se esvai, pelas mudanças sócio-políticas vividas na atualidade. Contudo, a presença do PIBID/Música nas escolas também ajuda na inserção de atividades pedagógicas como: O Passo, construção de instrumentos alternativos, música com os copos, expressão corporal e tecnologias voltadas à música.

Dessa forma, os questionamentos que nortearam esse trabalho apontam, sobretudo, escolas sem estrutura física para elaboração de atividades artísticas eficazes para o desenvolvimento do aluno. São muitos os problemas: escolas sem um projeto pedagógico atualizado e voltado para música, salas superlotadas de alunos (algumas muito quentes e com pouca ventilação), alunos envolvidos com drogas e com o crime organizado, muitos sendo pais e mães aos 13 anos de idade, seguidos ainda por muitos problemas familiares não resolvidos. Mas, não temos a pretensão de realçar este aspecto de nossa educação, mas sim o alto brio que professores e companhia desempenham, diariamente, nas escolas, desenvolvendo amostras culturais, feiras de ciências, peças teatrais em grandes eventos, como o Feste Arte da UERN, viagens a centros arqueológicos de nossa região, visitas a museus e, sobretudo, aulas inovadoras, motivadoras, lúdicas, calcadas em aplicativos tecnológicos, resgate do folclore e de nossa história. Aulas onde se expressa o movimento do corpo e os sons que ele pode produzir, aulas que conseguem motivar alunos cauterizados pela dura realidade da vida e mostrar novos caminhos a serem seguidos.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência**. Disponível em: Acesso em 23 de fevereiro, 2017.

DEL-BEM, Luciana M. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da lei 11.769/2008. **Música em perspectiva**, v. 2, p. 110-134, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR E (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Versão on-line sem paginação. Disponível em: acessado em 8 de março, 2017).

MEC/CAPES/FNDE. Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Disponível em: Acesso em 8 de Março, 2017.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

Anexos 1

Universidade do estado Do Rio Grande do Norte – UERN
Faculdade de Educação - FE
Departamento de Educação – DE
Disciplina: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Professora: Francisca de Fátima Araújo Oliveira

Roteiro de Estudo sobre o Projeto Político pedagógico

Objetivo: Estabelecer relações entre o que está estabelecido na legislação brasileira e o que efetivamente se realiza, e como tais determinações legais se concretizam na escola. Compreender o Projeto Político Pedagógico como um instrumento de gestão pedagógico-administrativa. Questionário semiestruturado para anexar a artigo.

Metodologia: Leitura e Discussão de textos sobre o Projeto político Pedagógico e sobre a política de democratização da educação brasileira. Aplicação de questionário nas escolas. Elaboração de um relatório contendo os resultados da pesquisa realizada.

Roteiro para aplicação do questionário nas escolas

1. A escola tem Projeto Político Pedagógico?
2. Quem participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico?
3. Como foi o processo de discussão para a elaboração do projeto Político Pedagógico?
4. Quem encaminhou as discussões sobre o PPP na escola?
5. Como são as relações entre a equipe dirigente, os professores, os alunos e os pais dos alunos?
6. Quais são as principais ações da escola no sentido de promover a qualidade e a democratização do ensino?
7. O PPP da escola tem sido avaliado?
8. Quem participa do acompanhamento e avaliação do PPP?
9. Como se dá o processo de acompanhamento e avaliação do PPP?
10. O PPP aborda conteúdos musicais?
11. Quais práticas musicais são desenvolvidas na escola?
12. Quem são os profissionais que ensinam?
13. Quais as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino desta escola?

Anexo 2

TRABALHO - ESTÁGIO

Formação docente do professor de Música: flexibilidades competências e saberes

Qual a postura ideal do professor?

- música boa X música ruim

- achar que o que fazemos é perfeito, está pronto, precisa apenas re-produzir.
- o professor precisa ter sempre humildade para aprender mais e não subserviência
- tradicional X arcaico (trad. vem do passado e prossegue para o futuro e arcaico é do passado e no passado deve ficar, porque não serve mais (não para os dias atuais).
- o professor precisa proteger os assuntos que são pertinentes na atualidade e negar os outros não o são
- o verdadeiro líder não forma seguidores, forma novos líderes
- Humildade. Coragem. Satisfação.

PESQUISA SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO, NUMA VISÃO HISTÓRICA

Orientado por 4 fases:

- 1 – procura características intrínseca do “bom professor”
- 2 – tentativa de encantar os métodos eficazes de ensino;
- 3 – análise do ensino com base em paradigmas processo-produto;
- 4 – valorização do professor.

Na visão de NOVOA – as três primeiras produzem na profissão docente conjunto de capacidades e competências com relevância na técnica da ação.

OBS: Para Gauthier – nos EUA, os primeiros três primeiros não favorecem o desenvolvimento do sistema de educacional, enfraquecidos em 1970 -1980, onde a excelência se busca pela valorização da profissão docente com forma e programas de formação de professores onde o foco deixa de ser a pesquisa concentra-se na valorização do ofício professor

- Quais os saberes necessários para ação pedagógica?

Tardiff – significa relacioná-los com as condições de sua origem e no contexto do trabalho de acordo com a sua IDENTIDADE.

1 – Saberes disciplinares: são diversos campos do conhecimento apresentados como disciplina e integram a prática pela formação inicial e continuada;

2 – Curriculares: relacionados ao discurso objetivo de conteúdos e métodos, são saberes sociais como: cultura erudita trazidos como forma de programas escolares.

3 – Experienciais: com base no exercício prático da própria profissão, ou seja, trabalho cotidiano.

Para Tardiff, os saberes curriculares da formação profissional e disciplinares, como saberes de segunda mão, ou seja, professores tornam-se transmissores portadores ou objetos de saberes.

O professor reflexivo é elemento chave, que integra a teoria com a prática, por meio da reflexão da ação e sobre-ação, aprender por meio do fazer.

A MÚSICA COMO FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL – UM CASO DE ALAGOINHA

Marcelo Eduardo Hermelino dos Santos¹⁹

Resumo

Este artigo, intitulado A música como fator de Inclusão social – Um caso de Alagoinha, relata aulas, em um ambiente informal, como forma de sociabilizar e promover um despertar criativo e perceptivo, por meio do ensino da música. O evento acontece uma vez por mês, na comunidade da Alagoinha, com as crianças das redondezas e coparticipação dos pais, em uma chácara emprestada, com instrumentos e equipamentos de som cedidos. As aulas são sempre realizadas aos domingos, entre 14h e 17h, com apresentação de uma gincana, no início, seguindo com atividades, em diversas metodologias. Nessa atividade, trabalhamos com o reconhecimento das notas musicais, de interpretação de movimentos, gestos e danças, para descobrir as músicas. Também ensinamos tempo, compasso, cadência, dinâmica, intensidade e pulsação, para descoberta de músicas propostas na atividade. Além de terem contato com compassos, os tipos de compassos. Utilizamos algumas dinâmicas, como cantigas de roda, com dez grupos, para se envolverem com a, e a de equilíbrio com um livro sobre a cabeça, como contribuição para o aprendizado.

Palavras-chave: Música. Comunidade. Aprendizado informal.

Abstract

This article, titled “Music as a Factor of Social Inclusion - A Case of Alagoinha”, reports classes in an informal environment as a way to socialize and promote a creative and perceptive awakening through the teaching of music. The event is held once a month in the community of Alagoinha, with children from the neighborhood and

¹⁹ Especialista em Arte Educação com ênfase em música

parental participation. In a country house, with instruments and sound equipment given. The classes are always held on Sundays from 2:00 p.m. to 5:00 p.m., with presentation of a gymkhana, at the beginning, followed by activities with various methodologies. In this activity we work with the recognition of musical notes, of interpretation of movements, gestures and dances to discover the music. We also teach time, rhythm, dynamic cadence, intensity and heartbeat, to discover music proposed in the activity. We used some dynamics as wheel songs, with ten groups to get involved with music and Walk with book on the head, as a contribution to learning.

Key words: Music. Community. Informal learning.

Introdução

Este artigo trata de um projeto que utiliza a música como forma de sociabilizar e promover um despertar criativo e perceptivo nas crianças da comunidade da zona rural de Alagoinhas. O evento acontece uma vez por mês, atendendo cerca de 50 crianças, que são acompanhadas pelos pais no momento das atividades, de maneira recreativa e divertida. As crianças participam dos exercícios trabalhados com perspectivas de resultados motor, cognitivo, perceptivo e musical. Os encontros são realizados geralmente no dia de domingo, quando podemos atingir o maior número de participações; o horário preferido por todos é a partir das 14h e seguimos até às 17h, no máximo.

O início de cada programação dá-se através da apresentação de uma gincana musical, utilizando todo equipamento de som disponível no momento e, logo depois, eles se envolvem, cantando, batendo palmas, fazendo gestos, tudo de forma lúdica, juntamente com a equipe artística do trabalho. As crianças mostram-se realmente impactadas com o dinamismo do momento e o que era antes timidez e/ou desconfiança, acaba se tornando descontração e alegria.

O projeto surgiu há três anos, em 2015, por meio da iniciativa de uma equipe multidisciplinar, formadora do núcleo de ação social da Associação Saúde da Gente, entidade sem fins lucrativos, pautada em contribuir com o desenvolvimento humano no campo da saúde mental. Nesse sentido, realizou um levantamento na localida-

de e identificou que a probabilidade da prática de atividades artísticas proporcionaria um ambiente com novas perspectivas de caráter social, cultural e humano, além de construir com crianças mais motivadas e até descobrir talentos artísticos. Desse momento em diante, a equipe da Associação Saúde da Gente, reuniu os representantes da comunidade e expôs as ideias, explicando como seria esse trabalho e os benefícios que traria para comunidade. De forma unânime, os representantes concordaram, acreditando, naquele momento, que estaria surgindo uma grande oportunidade para ajudar as crianças da comunidade, quanto ao estímulo à criatividade, à aprendizagem, ao comportamento e à disciplina, de maneira lúdica e divertida.

Então, foi criado um calendário de reuniões para conversar, em detalhes, como poderia ser feita a divulgação, programação e organização de todo trabalho. Foram organizadas equipes que dessem suporte para que o projeto funcionasse com sucesso, dentro dos procedimentos de controle e sustentabilidade de materiais que eram necessários para a realização, assim como: serviço de som, cadeiras de plástico e instrumentos musicais, tudo doado, incluindo o próprio local, a Chácara Shalom. Assim sendo, a participação e o envolvimento de todos no amparo logístico e operacional já se fizeram altamente positivos, para que pudesse acontecer, de forma tranquila, toda a programação definida através das reuniões.

De uma forma geral, o objetivo de nossas aulas implica na ação da música como facilitadora da sociabilização das crianças, na comunidade, e, principalmente, desenvolver a memória, o raciocínio, a capacidade de percepção dos sons e a criatividade delas. Nossos objetivos mais específicos, para aquela comunidade, são fomentar a inclusão social e engajá-la nesse aprendizado, de modo que todos possam ter acesso ao conhecimento, através de ferramentas lúdicas, com foco. Por meio de uma forma estratégica, chegar a mobilizar e a sensibilizar a comunidade, através da dança, da música e da encenação, podendo até transformar todos os envolvidos a respeito da **Arte**.

A música como fator de inclusão social – um caso de Alagoinha

As aulas são realizadas com atividades recreativas, nas quais as crianças, ao mesmo tempo que aprendem, também se diver-

tem, sempre acompanhadas pelos pais, como coparticipantes de todo processo, em um espaço informal. Apresentamos atividades de forma criativa, que atendem diretamente a fatores importantes na desenvoltura artístico/musical: as músicas são elaboradas em conjunto com os movimentos corporais, a fim de trazer um dinamismo, para que se torne mais atraente para envolvê-los e os complete, dentro de um efeito triplo em sua interpretação: da música, da dança e da arte cênica. Nossa metodologia de ensino baseia-se no que diz Brito (2003, p. 163):

Também podemos explorar os sons produzidos com o corpo: batendo palmas de diferentes maneiras (palmas abertas, em forma de concha, com a ponta dos dedos na palma, com suavidade, com força), batendo nas pernas, no peito, batendo pés, produzindo estalos...

E assim fazemos, tornando nossas aulas mais dinâmicas, gerando interesse nas crianças e pais, além de alcançar um aprendizado que

[...] possibilita ao aluno explorar sua autonomia, desenvolvendo e exercitando sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção e sua criatividade. Esse indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças." (BERGMANN; TORRES, 2009, p. 197).

Em cada encontro, enfatiza-se um dos três elementos da música: melodia, ritmo e harmonia, com exercícios específicos para cada momento, criados pela própria equipe, de forma lúdica. O trabalho é criativo e dinâmico, para que as crianças aprendam brincando e nosso principal objetivo seja alcançado: a formação do coral mirim de Alagoinha.

Ainda quanto estamos nos preparativos, já começam a chegar algumas pessoas, antes do início da programação da nossa aula de música. Nesse momento, os pais, as mães e as crianças estão se organizando, colocando o nome na lista de presença, recebendo as primeiras

orientações no que se refere á arrumação de cadeiras, o horário do intervalo; lembramos dos cuidados com os cabos e conectores de energia e outras abordagens importantes, para que possamos ter o melhor aproveitamento possível (figuras 1 e 2).



figura 1



figura 2

Iniciamos as aulas com um musical de abertura, onde interpretamos três canções populares (*Peixe Vivo*, *Você diz que sabe tudo e Terezinha de Jesus*, previamente definidas e já bem conhecidas de todos). Geralmente, utilizamos na abertura o formato de banda, com o canto solo, acompanhado de violão, contrabaixo, bateria e, às vezes, o teclado. Os instrumentos são ligados ao equipamento de som, que se mostra limitado, mas possibilita o recurso que precisamos para aquele momento: duas caixas de som de frente, duas de retorno, um cubo, que

substitui a mesa, pedestais e microfones, além de acessórios e cabos para ligar o equipamento e os instrumentos. As fotos abaixo (figuras 3 e 4) ilustram o momento inicial em dois dias diferentes:



figura 3



figura 4

Seguimos com um momento quando apresentamos a integrante do teatro, caracterizada com as cores das notas musicais (fig. 5) . Segue então uma atividade: ela chama a atenção das crianças, dizendo que para cada peça de roupa que ela veste, há um nome de nota musical. E ela diz: “O chapéu é C (DÓ), a peruca é D (RÉ), as luva são E (MI), a blusa é F (FÁ), a calça é G (SOL)”... e vai apontando e perguntando (fig. 6). De maneira entusiasmada, vão falando o nome das notas. Depois dos ensinamos, uma canção com o uso dessas notas, e eles cantam conosco: C D E F G “Lá vem sol”; C D E F “O sabiá”; C D E “Já vai dormir”, CANTANDO G F E D C; de forma bem discontraída, a fim de

que todas as crianças mantenham-se atraídas pela nossa metodologia.



figura 5



figura 6

O seguimento das aulas acontece com movimentos de dança, mostrando as músicas que iremos cantar em nosso encontro. Nessa atividade, apresentamos a música sem som, somente gesto e/ou até palavra, e muita encenação para cada frase, com o objetivo de facilitar o entendimento em relação ao tempo, compasso, cadência, dinâmica, intensidade, pulsação e interpretação, e todos ficam atentos ao recado feito em forma de dança. Veja as imagens de dois encontros diferentes (figuras 7 e 8):





figura 8

No decorrer das aulas, podemos identificar a perspectiva das crianças, quando buscam o entendimento dos elementos da música, no plano gestual da dança, enquanto é demonstrada. Mesmo de forma tímida, elas observam atentamente a mensagem. E acabam se envolvendo nas gincanas musicais que propomos (figuras 9 e 10).



figura 9



figura 10

Aos poucos, as crianças envolvem-se nas atividades e, em forma de dança, são ensinadas a marcar o compasso da música executada no momento (figuras 11 e 12). Elas também são estimuladas a fazer a contagem dos compassos (binários, ternários e quaternários), marcando o tempo com os pés.



figura 11



figura 12

A dinâmica continua com cantigas de roda: *Escravos de Jó*,

Fui ao tororó, Ciranda cirandinha entre outras. As crianças são divididas em grupos de dez: nomeamos os grupos e chamamos na sequência, para a realização da atividade.



figura 13



figura 14

Logo depois, realizamos uma atividade em que é trabalhado o equilíbrio das crianças, utilizando um livro sobre a cabeça e uma linha reta no chão, enquanto elas caminham e procuram não deixar o livro cair (figuras 15 e 16). Em nosso planejamento, decidimos trabalhar o equilíbrio, pois entendemos que é a conduta de base para muitos aprendizados, principalmente para alguns elementos da música.



figura 15



figura 16

Ao finalizarmos as aulas, algumas vezes, alguém comenta o projeto. Uma das vezes, uma representante do grupo das mães pronunciou-se, falando da grande importância desse trabalho naquela localidade (figuras 17 e 18). E destacou que, embora a comunidade seja carente de alguns privilégios, percebeu, a partir dali, a criação de um espaço produtivo e capaz de mudar uma realidade que antes mostrava pouca perspectiva de avanço na área de educação. Agradeceu o empenho e a dedicação de todos os envolvidos, diretos e indiretamente, colaborando com o sucesso das aulas divertidas, que oportunizam às crianças de Alagoinha, um crescimento diferenciado na área do saber, através da Arte e da Música.



figura 17



figura 18

Conclusão

As aulas de música de caráter informal, relatadas nesse trabalho, promoveram, de forma criativa, um despertar musical para as

crianças de Alagoinha. Na oportunidade, aprenderam, apresentaram e participaram efetivamente das atividades planejadas, interpretando canções através do canto e de movimentos divertidos, comprometidos com os princípios dos processos de comunicação da arte sonora, integradas na mesma inspiração solidária, sensíveis a uma socialização saudável, e surpreendidas pela descoberta de novos talentos na comunidade.

Muitos pais, plenos de alegria e satisfação, elogiaram e comentaram, entre si e através de uma representação, o quanto estão felizes pelo desenvolvimento e envolvimento dos filhos, com todo esse projeto no âmbito educacional e artístico. Reconheceram a iniciativa, como uma ação inovadora e com uma proposta comprometida com os ideais de desenvolvimento humano e disciplinar. Sendo assim em uma perspectiva geral, o ensino e a aprendizagem desenvolveram-se de maneira positiva, ajudando as crianças em alguns aspectos como o motor, o cognitivo, o perceptivo, o artístico e o musical.

É grande, a expectativa para os próximos encontros mensais, tanto dos pais, quanto dos alunos, que já anseiam, pelas novas descobertas que estão por vir, por meio das novas tarefas, que trarão mais significativas e importantes possibilidades de crescimento musical. Também é fato que, por motivo de sucesso das aulas, a tendência é aumentar o número de famílias envolvidas, pois os próprios participantes já se encarregam de propagar as vantagens e benefícios de todo o trabalho. Felizmente, temos o imenso apoio do proprietário da Chácara Shalom, empenhado em que nossos encontros se realizem no local.

As aulas continuam até o mês de novembro, quando há um intervalo para os festejos de final de ano e período de férias, retornando somente a partir do mês de março do ano seguinte, sempre inovando e conseguindo mais apoio.

Referências

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BERGMANN, L.; TORRES, M. C. Vamos cantar histórias? **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. A educação escolar em arte tem uma história. In **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 25-38. (Coleção magistério 2º grau – série formação do professor).

FONTEERRADA, Marisa. **A educação musical no Brasil**: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2. **Anais**. Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 69-83.

O ENSINO DE MÚSICA NO CONSERVATÓRIO D'ALVA STELLA NOGUEIRA FREIRE: O DISCURSO MUSICAL DO ALUNO

Júlio César Rodrigues de Oliveira ²⁰

Resumo

O conhecimento prévio do aluno tem sido tema de muitos autores na educação musical, a preocupação de garantir um ensino de boa qualidade e de significado real para alunos e para a sociedade tem desafiado educadores e músicos a pesquisarem e descobrirem meios que proporcionem a efetividade e eficácia da música. Partindo do discurso musical do aluno, esse trabalho empenha-se em investigar como o Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire, na cidade de Mossoró/RN, tem tratado, em suas atividades acadêmicas, o assunto em questão. Por meio de entrevista com os alunos e o corpo docente, empenhamo-nos em identificar o ambiente pedagógico do conservatório e, a partir da informação colhida, foi possível compreender a dimensão do espaço ocupado pelo discurso musical do aluno nas práticas pedagógicas dos professores, que têm utilizado as suas preferências musicais como direcionadoras de suas aulas. No intuito de contribuir com um ensino musical eficiente e significativo ante aos desafios da modernidade e da pós-modernidade, esse trabalho propõe-se a estudar o caso em tema.

Palavras-chave: Conservatório de Música. Discurso Musical. Ensino de Música.

Abstract

The prior knowledge of the student has been the subject of many authors in music education, the concern to ensure good quality teaching of real meaning for students and society has challenged edu-

20 Júlio César Rodrigues de Oliveira é graduado no curso de Licenciatura em Música, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2013. E-mail: julioiceia@gmail.com.

cators and musicians to research and discover means that provide the effectiveness and effectiveness of music. Starting from the student's musical discourse, this work undertakes to investigate how the D'Alva Conservatory of Music Stella Nogueira Freire in the city of Mossoró / RN has dealt in its academic activities the subject in question. Based on the student's musical discourse, this work aims to investigate how the Stella Nogueira Freire Conservatory of Music in the city of Mossoró / RN has dealt with the subject in its academic activities. By means of an interview with the students and the teaching staff, we endeavored to identify the pedagogical environment of the conservatory and from the information received it was possible to understand the dimension of the space occupied by the student's musical discourse in the pedagogical practices of the teachers, who have Used his musical preferences as the driver of his classes. In order to contribute to an efficient and meaningful musical education in the face of the challenges of modernity and postmodernity, this work intends to study the case in theme.

Keywords: Conservatory of music. Musical education. Musical discourse. Teaching of music.

Introdução

Os conservatórios de música e escolas especializadas no Brasil têm desenvolvido um papel fundamental no ensino de música, desde o século XIX. Têm formado e mantido uma tradição musical, fornecendo músicos para bandas e orquestras por todo o país. O ensino de música dos conservatórios, bem como suas práticas pedagógicas, tem sido alvo de diversas pesquisas acadêmicas.

Neide Esperidião (2002) refletiu, em umas de suas pesquisas, sobre o currículo e a prática pedagógica nos conservatórios de música no Brasil. Ela apresenta a problemática da não adaptação dos currículos dos conservatórios diante da contemporaneidade musical, afirmando que as práticas pedagógicas dos mesmos estão descontextualizadas. Esperidião observa que, na história da educação musical oferecida pelos conservatórios nacionais, os interesses da elite eram fortemente garantidos:

No Brasil Colonial, inicialmente com os jesuítas, o aprendizado musical destinava-se à classe menos favorecida – índios, com a finalidade da catequese, e negros, para compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas, o que podemos aludir a uma espécie de mão-de-obra barata. O repertório utilizado era essencialmente europeu, prevalecendo a tradição e o gosto da classe dominante.

É destacado que nos conservatórios é trabalhada a ideia de educação tecnicista, ou seja, que os alunos de música são projetados para atender a elite, e que, por muitas vezes, o aluno terá, em detrimento, uma educação que contemple o indivíduo como ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Em seu artigo, a autora propõe que os currículos devam considerar as manifestações musicais da sociedade na qual o conservatório está localizado:

Portanto, a educação musical é praticada nessas instituições, para estar em sintonia com as contemporaneidade musical, dependerá da construção de um currículo que contemple as diversidades de linguagens sonoras e suas interfaces, que incorpore as novas tecnologias articulando a prática curricular com o fazer musical e, ao mesmo tempo, com exigências do mercado de trabalho do músico, contribuindo para a formação musical e geral do indivíduo, consciente de sua ação transformadora nas sociedades do século XXI. (ESPERIDIÃO, 2002).

Esperidião (2002) projeta sua pesquisa no intuito que os conservatórios devam expandir seus resultados musicais além de seus muros, por meio de um ensino contextualizado, contemporâneo, transformador, ativo e reflexivo na e sobre a realidade. Para isso, ela aponta a construção de um currículo que atenda a diversidade de linguagem sonora, cultural, tecnológica, social e econômica que, conseqüentemente, vem acarretando profundas transformações no panorama educacional brasileiro.

Concluindo estas reflexões, em consonância com o

pensamento de Moreira (1999), é possível afirmar que estamos em fase de transição para um novo paradigma, o qual reabilita a subjetividade como força mobilizadora da transformação social, reconhecendo muitas formas de conhecimento e gerando uma redefinição de democracia, expandindo-a a todas as esferas da vida e da sociedade. Nessa direção, a renovação das escolas, com base na construção de um novo currículo condizente com o nosso momento histórico, é fundamental para a contemporaneidade da educação. Em relação aos Conservatórios, a necessidade de mudança de paradigma torna-se bem mais acentuada, pois as próprias concepções de som e de linguagem musical sofreram profundas transformações, e novas tecnologias já fazem parte da criação musical.

Outro autor que realizou pesquisa no âmbito de escolas especializadas é João Gomes da Rocha (UFRN), com um levantamento, quantitativo e temático, nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) sobre os artigos produzidos nos anos de 2001 a 2013, no intuito de meditar sobre os espaços das escolas especializadas em música.

Segundo Rocha (2015), a forma de ensino presente nos primeiros conservatórios no Brasil tem apresentado seus frutos em nosso atual cenário de educação musical, porém, com um resultado que, segundo o autor, é negativo quando se refere a reutilizarmos a metodologia musical dos séculos XIX e XX. Rocha (2015) diz: “É importante destacar que foi nos conservatórios onde os primeiros professores de música foram formados no Brasil e que esta formação trouxe para o ensino de música atual diversos problemas de caráter metodológico.”

Para o pesquisador, a reflexão sobre a metodologia oferecida nos conservatórios justifica-se com a promulgação da lei 11.769 de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo curricular na escola de educação básica, sendo os conservatórios de músicas centros formadores de professores na área, mas difusor de um ensino conservador, que tem sua inspiração nos moldes europeus de ensino musical. É previsível e real o conflito dessa forma de ensino nas escolas básicas do Brasil, já que é evidente a diversidade

musical brasileira, tornando incompreensível, para o aluno, a aula de música, uma vez que o professor não utiliza a mesma língua cultural.

Diante do levantamento realizado, Rocha (2015) observa que, em todos os artigos analisados, a descontextualização do ensino, a concentração no professor e a forma de ensino, baseada no autoritarismo, é parte integrante das práticas pedagógicas das escolas especializadas no ensino de música. Nos autores analisados por Rocha (2015), são encontradas, nos conservatórios de música pelo Brasil, consequências dessa forma de ensino adotada pelos mesmos, tais como evasão escolar (ARAÚJO, 2008), desconsideração da cultura do aluno (BEAUMONT, 2001) e fracasso da instituição quanto a seu público alvo (RIBEIRO; MOREIRA, 2006).

O que é presente nos textos é a crítica aos processos metodológicos que se baseiam numa prática de ensino autoritária, descontextualizada e centralizada na figura do professor como detentor de todo conhecimento. Mesmo que numa análise cronológica dos textos publicados pela ABEM, ver-se a permanência desse modelo de ensino ainda nos dias atuais. (ROCHA, 2015).

Para o pesquisador, apesar do modelo rígido em que os conservatórios foram criados, ele não resiste às transformações que o tempo lhe impõe, sendo obrigados a dialogar com os contextos sociais e culturais da sociedade do século XXI. Apesar disso, o autor reconhece que as formas tradicionais de ensino nos conservatórios ainda permanecem, todavia, os currículos já estão sendo reformulados, na esperança de saciar as demandas da sociedade.

Araújo (2009), em seu artigo apresentado no XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15^o Simpósio Paranaense de Educação Musical²¹, discorre sobre a organização curricular do conservatório de música da cidade de Mossoró, trabalho que faz parte de uma série de pesquisas realizadas, no intuito de análise e reflexão sobre a metodologia, a funcionalidade e a busca

21 Londrina, outubro de 2009.

de reconhecer e diminuir as causas da evasão do aluno no CMDSNF. Araújo (2009, p.4) relata a forma como o aluno é tratado em relação às aulas instrumentais: “Quando o aluno ingressa, não participa de aulas logo no instrumento de seu interesse, sendo obrigado a aprender Flauta Doce durante um semestre, ou provar através que já tem proficiência neste instrumento.”

O que se percebe é que o aluno é submetido a uma regra e que, para alcançar sua meta (estudar o instrumento desejado), ele é obrigado (a maioria) a estudar, por um semestre, um instrumento que não lhe interessa. O desconhecimento de como se desenrola o estudo musical também é uma barreira para os discentes, bem como o interesse de “aprender a tocar um pouquinho” (ARAÚJO, 2009), o que acontece, segundo Araújo (2009), é que parte do alunado tem a intenção apenas de aprender o básico sobre o instrumento desejado e que os estudos de teoria e técnica, de forma intensa, não correspondem ao interesse inicial de alguns alunos que ingressam no conservatório de música. Há muita diversidade nas intenções daqueles que ingressam nas aulas de música: enquanto há aqueles que querem se aprofundar nos conhecimentos musicais, outros estão prestes a abandonar o curso, devido à falta de interesse ou por não conseguirem “ir além do contato inicial com o instrumento proporcionado por aquele repertório básico inicial” (ARAÚJO, 2009). Ainda segundo Araújo (2009, p. 4), essa forma de lidar com os alunos causa a evasão escolar no conservatório, “[...] resultando em desistência antes do período pré-estabelecido para conclusão do curso”.

Nesse sentido, o artigo aqui apresentado tem por objetivo compreender como o discurso musical dos alunos é contemplado nas atividades desenvolvidas pelo o Conservatório de Música D’alva Stella Nogueira Freire, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores das práticas instrumentais e parte do corpo discente, como forma de coleta de dados. Além disso, foram aplicados questionários junto aos alunos dessas práticas. Ao utilizarmos esse tipo de entrevista, buscamos proporcionar o surgimento de elementos não previstos *a priori*. A ideia foi, através dos depoimentos colhidos, levantar o maior número de informações possíveis acerca das disciplinas de ensino instrumental, com

ênfase no gosto musical do aluno. Nesse sentido, algumas questões foram fundamentais, como: qual a sua preferência musical? Em suas aulas, no conservatório, você já tocou alguma música que você gosta para o seu professor?

Procuramos, ainda, identificar, na fala dos professores de música, as concepções de ensino de música dos mesmos, tendo em vista que elas orientam a prática pedagógica dos docentes e, conseqüentemente, podem explicar a abordagem ou marginalização dos experimentos musicais iniciais dos alunos. Para tanto, perguntamos: Quais as preferências musicais de seus alunos, quando os mesmos chegam ao conservatório e a sua sala de aula? Essas preferências são contempladas nas suas aulas até hoje? Você aborda a música popular na disciplina que leciona? A música da mídia faz parte do repertório musical estudado na sua disciplina?

Para tanto, entendemos que o discurso musical é o que aluno adquiriu de experiência e saber musical durante sua vida. Vejamos o que Swanwick (2003, p. 67) fala sobre isso:

Discurso musical-conversaço musical, por definiçã. Não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não tenham submetidos aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.

Nesse ponto, Swanwick entende que cada aluno possui uma história, que pode refletir-se na música que ele ouve, canta ou toca. Esse é um dos fatores que torna importante, na educação musical, a consideração do discurso do aluno pois ele (o discurso do aluno) é, até aquele momento, a sua história.

Nessa perspectiva, discutimos a problemática no âmbito do conservatório de música D'Alva Stella Nogueira Freire, da UERN, situado na cidade de Mossoró/RN. Assim sendo, abordamos o problema na tentativa de investigar e compreender até que ponto o discurso musical do aluno é contemplado nos programas e planos de ensino dos professores e na forma como as aulas são ministradas. Conside-

rando que o conservatório de música em questão é uma instituição que produz e compartilha valores no universo da música, entendemos que a reflexão acerca do problema em foco é de extrema relevância.

O ambiente do Conservatório D'alva Stella Nogueira Freire

A criação do Conservatório D'alva Stella Nogueira Freire data no ano de 1988, como forma de capacitação do corpo de um coral composto por professores e funcionários da UERN. Araújo (2009) relata, sobre a primeira grade curricular da então mais nova escola especializada: "A primeira organização curricular adotada era distribuída em sete anos e contemplava as disciplinas básicas como teoria musical, solfejo, prática instrumental e história da música". E segue, explicando: "o curso é mais teórico..., supervalorizando a notação musical como uma das principais competências". No ano de 2000, a duração do curso passou a cinco anos e, posteriormente, em 2006, configurou-se em quatro anos - o autor ressalta que o tempo foi reduzido, porém o conteúdo, não.

Ao ingressar no conservatório de música, o aluno era proibido de receber aulas do instrumento do seu interesse, sendo antes submetido a aulas de flauta doce por um período de um semestre, caso contrário deveria provar sua habilidade na mesma, por meio de um teste avaliativo no instrumento. A permissão para estudar o instrumento do seu gosto viria no segundo semestre, de acordo com a disponibilidade das vagas. Araújo (2009, p. 5) critica essa metodologia:

Não afirmamos aqui que estuda flauta-doce não contribui para um bom desenvolvimento musical, mas compartilhamos a idéia de que: é bem mais motivador continuar o estudo do instrumento ao qual o aluno deseja, ao invés de parar um semestre em detrimento da obrigatoriedade de estudar a flauta-doce.

Na entrevista realizada junto aos professores, podemos compreender como é o ambiente musical do conservatório, a partir do entendimento da formação e gostos musicais dos professores. Cons-

tata-se que a formação dos mesmos é bastante diversificada, muitos apresentando passagem por várias áreas de formação, como, por exemplo, em banda filarmônicas e, posteriormente, em conservatórios; outros tiveram uma experiência em grupos musicais e também em faculdades de música.

Quanto ao gosto musical dos docentes, é bastante variado. Em suas falas, foi citada grande variedade de músicas, mas citamos aqui algumas: músicas folclóricas, popular (MPB), jazz e erudito.

É importante afirmamos que, a partir das entrevistas, foi notório que a formação de cada professor com seus respectivos instrumentos influencia, diretamente, em sua preferência musical, e essa, enfim, controla sua forma de ensino.

A entrevista foi feita com todos os professores do Conservatório, totalizando 13 entrevistados. Os universos de formação dos professores são: bandas de música, contextos informais, escolas específicas, grupos musicais, igreja, autodidata, graduação em música e escola regular. Muitos dos professores frequentaram todas as escolas citadas. A entrevista demonstrou que muitos tiveram, como início de estudo musical, bandas filarmônicas, igrejas, projetos sociais, escola regular e grupos musicais e que, com a intenção de progredir em seus estudos, migraram para as escolas especializadas e, posteriormente, para a graduação em Música. Poucos não são graduados ou não estão cursando um curso técnico em seu instrumento ou graduação em Música.

É importante entendemos que a formação de cada professor, como também o instrumento que o mesmo toca, influencia, diretamente, sua preferência musical, muito embora eles afirmem serem ecléticos, ou seja, ter um gosto musical diversificado. O professor de trombone gosta de música erudita e popular, segundo ele porque o instrumento dele exige isso do músico. O professor de sax alto é categórico e diz que 99% do que escuta é instrumental e que 1% resume-se apenas a Chico Buarque e Djavan. O professor de violino fala que o repertório de seu instrumento abrange muito a música erudita e, portanto, acaba sendo o que ele gosta de ouvir. Os demais professores optaram pela música brasileira.

Alguns professores revelam que há um plano educacional estabelecido para o seu instrumento e que, para alcançar o sucesso no

desempenho do mesmo, é necessário que esse plano seja executado.

A partir de nosso trabalho foi possível perceber que o gosto musical que permeia a prática pedagógica dos professores é muito variado e que a música da mídia é pouco contemplada.

Discurso musical do aluno

Compreendemos que o gosto musical do aluno, enquanto fenômeno cultural, é importante, sobretudo pelo significado que ele pode atribuir à prática pedagógica, e deve ser contemplado na educação musical. Nessa perspectiva, buscamos apreender as práticas musicais que fazem parte do cotidiano dos alunos, a partir do gosto musical explicitado por eles. Procuramos identificar o tipo de música que eles tocavam antes de entrarem no conservatório, a sua prática instrumental, seu gosto musical; buscamos saber o repertório abordado nas aulas de prática instrumental e o desdobramento do mesmo. Essas informações foram captadas por meio de questionários.

Vale ressaltar que estamos considerando como discurso musical a noção de Swanwick (2003, p. 67), que definiu:

Discurso – conversação musical -, por definição. Não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.

Para o pesquisador, discurso musical é o domínio musical que o aluno traz consigo, é o saber musical que ele possui, proporcionado por suas experiências e vivências musicais adquiridas dentro ou fora das instituições especializadas de música. O discurso musical é a forma como o aluno enxerga a música, é a maneira como ele compreende o universo musical. O aluno chega ao nosso conservatório com conhecimento musical, muitas vezes não submetidos aos métodos europeus de ensino de música, mas isso não anula a realidade de que o aluno possui conhecimento musical. O discurso musical do aluno é

fruto do meio músico-cultural no qual está inserido e é onde ele aprende o que é música. Motivado por essas experiências adquiridas, ele procura uma escola de música, querendo profissionalizar-se, aprofundar seus conhecimentos musicais ou, simplesmente, aprender como expressar melhor o seu discurso musical.

Oliveira e Rezende (2009) destacam que, para Swanwick, “música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana”. Todos os seres humanos possuem algum tipo de discurso musical, a música está inserida na raça humana, é algo natural do homem “a expressão musical”. A consideração desses conhecimentos que encontramos nos alunos, quando chegam às escolas de música, é relevante. Swanwick (2003) destaca como segundo princípio da educação musical a consideração do discurso musical dos alunos. Araújo (2009), apoiado em Paulo Freire (1996), diz: “Ensinar exige respeito aos saberes do educado”. É muito perigoso um ensino descontextualizado, um ensino assim pode torna-se insignificativo para os alunos. Vejamos o que Araújo (2009, p. 3) destaca:

Considerando que esse candidato à vaga teve alguma motivação para fazer sua inscrição, e trará consigo um conhecimento musical prévio seja teórico, prático ou ambos, levantamos aqui algumas reflexões sobre quais estratégias metodológicas são favoráveis para o perfil analisado e, de que forma e quais conhecimento devem ser construídos para garantir a evolução musica deste aluno e sua permanência no curso.

Foi apresentada, pelo mesmo autor, uma pesquisa na qual foi possível visualizar o perfil do aluno do conservatório, em debate no ano de 2011. Assim configurou-se o perfil do aluno do conservatório da UERN, em Mossoró/RN:

- 1) Jovem entre 13 a 25 anos.
- 2) Estudante do ensino médio.
- 3) Possuem experiência e tocam um instrumento musical.
- 4) Escolha de instrumento: violão, guitarra, teclado e bateria.

ria.

5) Querem se aprofundar no estudo musical, ou desejam apenas tocar um instrumento, ou almejam aprender teoria musical e ler partitura.

6) Já estudaram música em algum espaço de ensino ou afirmam ser autodidatas.

7) Estilo preferido - o rock'n'roll.

Foram entrevistados 103 alunos (4/5 dos alunos). Nessa perspectiva, o estudo procurou reconhecer as práticas musicais que fazem parte do cotidiano dos alunos, a partir do gosto musical explicitado por eles. Para tanto, procuramos identificar o tipo de música que eles tocavam antes de entrarem no conservatório (figura 1), o que ficou muito claro nas suas falas. Destacamos a primeira opção dos alunos:

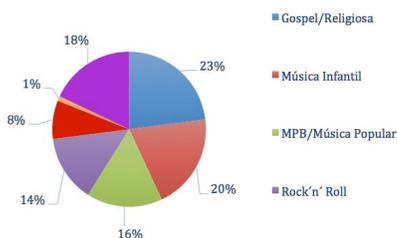


Figura 1 - Gráfico

Seguindo a entrevista, perguntamos qual o tipo de prática instrumental realizada pelo aluno.

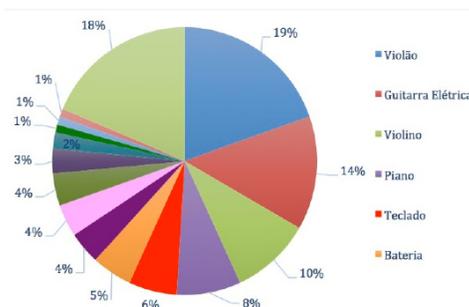


Figura 2 - Gráfico

Perguntamos aos alunos se eles, na oportunidade da aula do instrumento, executaram alguma peça de seu gosto musical.



Figura 3 - Gráfico

A última pergunta de nossa pesquisa é: você gosta da música que o professor traz para sala de aula?



Figura 4 - Gráfico

É nesse sentido e nessa compreensão que investigamos a consideração do discurso musical dos alunos do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire.

Análise

A partir da análise feita, percebemos que a formação dos professores é bastante diversificada, ou seja, muito embora eles apontem o início de sua formação em um determinado contexto, na verdade o que podemos identificar é que eles tiveram acesso a diferentes contextos durante a trajetória de sua formação musical e que essa

trajetória tem determinado suas concepções de música e de ensino musical que, por sua vez, têm orientado o gosto musical de alguns desses professores, ou seja, aqueles cuja formação musical tem por base bandas de música, apresentam, geralmente, preferência musical por música instrumental. Consequentemente, isso tem, na verdade, fundamentado suas atividades em sala de aula. Assim, o repertório musical que permeia suas aulas tem sido determinado pelo seu gosto e, nesse contexto, o discurso musical dos alunos tem ficado à margem da sala de aula.

No entanto, convém ressaltar que, na prática pedagógica de alguns professores, a experiência prévia do aluno é abordada em sala de aula. Porém, essa abordagem está relacionada a diferentes fatores. Um deles é a aproximação existente entre as preferências musicais de ambos, ou seja, o gosto musical do aluno é contemplado devido, sobretudo à semelhança que tem com o estilo de música preferido pelo professor, o que facilita a aceitação da poética musical do aluno, pois ambos compartilham gostos próximos, senão semelhantes.

Além disso, a contemplação do gosto do aluno nas atividades desenvolvidas pelo professor acontece, também, como forma de atraí-lo, assegurando sua presença em sala de aula. O que de fato se pretende é utilizar o repertório do aluno como ponto de partida para musicalizar o mesmo conforme padrões de qualidade musical defendidos pelo professor, sob a justificativa de refinamento do gosto do aluno. Convém destacar que esse “refinamento” dá-se não só pela prática instrumental, mas também em nível teórico.

Em outros momentos, a experiência musical do aluno é abordada devido à necessidade e exigência do mercado de trabalho. Dessa forma, o professor justifica a presença do gosto musical de seus alunos em sala de aula, argumentando que o espaço de atuação do instrumentista não é seletivo quanto ao tipo de música que se deve executar, ou seja, tem que saber de tudo. Além disso, os professores afirmam que os programas das disciplinas já estão elaborados e devem ser seguidos para evitar muito trabalho e, dessa forma, o gosto musical dos alunos será abordado paralelamente, na medida do possível. É importante sabermos que, em sua pesquisa, Araújo (2009) identificou que apenas 8% dos inscritos tinha interesse em estudar música erudita.

Portanto, o que percebemos é que as experiências musicais prévias do alunado são abordadas, mas que a sua presença, na maioria dos casos, está direcionada para outros fins, que não a expressividade artística musical desses discentes, como a expressão de uma cultura adquirida, que deve ser considerada e valorizada.

O que de fato é importante é a diversidade de discursos musicais presentes em sala de aula, que não pode ser evitado, e que esse espaço educativo possa abarcar o universo sonoro que ali se apresenta, possibilitando, assim, a interação entre diferentes discursos, na tentativa de ampliar, em quantidade e qualidade, as experiências dos alunos.

Referências

ARAÚJO, I. R. **Organização Curricular do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Análises e Reflexões.**

_____. Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Análise e considerações sobre o perfil dos inscitos na seleção de 2011. **Anais XI Encontro Regional Nordeste da Abem.** 2012.

_____. Considerações sobre o perfil dos ingressantes no Conservatório de Música D'Alva Stella - Mossoró/RN. **Anais XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.** Natal, 2013.

_____. A motivação de licenciados em música relaciona ao estágio supervisionado. **XVII Encontro Regional Sul da ABEM.** 2016.

_____. O ensino musical no conservatório de música D'Alva Stella Nogueira Freire: Alunos veteranos - perfil, análise e considerações.

_____. O ingressante no estudo formal de música: Perfil e Expectativas. ARROYO, M. **Música popular em um Conservatório de Música.** Abem, 2001. p. 59-67.

ESPIRIDIÃO, N.. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. revista da Abem número 7.

Setembro de 2002. p. 69-74.

FONTEERRADA, M. T. **De tramas e fios: ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005.

OLIVEIRA, J. S.; Rezende, D. S.. Música como discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a prática pedagógica da música. In PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Cadernos do Colóquio.** Psicologia da Música. V. 10, n. 2. Unirio, 2009.

PENNA, M.. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, 13, 2005. p.7-16.

ROCHA, J. G.. Escolas especializadas em música: Conservatórios, modelos conservatorial e formação de professores. II CONEDU - **Congresso Nacional de Educação. 2015.**

SILVA, J. G.. Conservatório de música: A idéia de educação musical da elite imperial no Brasil. **ANPUH-XXIII Simpósio Nacional de História. 2005.**

SOUZA, J.. **Aprender e ensinar música no cotidiano** (Vol. Coleção Músicas). Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, K.. **Ensinando Música Musicalmente.** Tradução de A. O. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

A MÚSICA ENQUANTO FERRAMENTA DE ESTÍMULO DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS AUTISTAS

*Sara Hayana Araújo de Medeiros Fernandes*²²

Resumo

O estímulo através da música pode influenciar, incentivando as competências e as atitudes da criança autista, melhorando sua linguagem e sociabilização. Através do estímulo musical, podemos facilitar a comunicação de uma forma mais lúdica e prazerosa. Este trabalho tem como objetivo comprovar a eficácia dessa forma de estímulo e verificar em que áreas cognitivas e sociais houve mais evolução. Para isso, foram feitos estudos de caso em pacientes por mim atendidos, em consultório fonoaudiológico, por um período de um ano, aproximadamente, em sessões de 30 minutos, duas vezes por semana, individuais e em grupo, de duas ou três crianças, que também eram portadores de alguma alteração de linguagem. Durante as sessões, foram oferecidos estímulos através de músicas infantis, intercalando escolhas minhas e deles, sempre seguindo temas selecionados. De acordo com o assunto escolhido, eram feitas várias atividades, como estímulo da fala e linguagem, dança, coordenação motora, ritmo, sociabilização, dentre outras. Foi observada grande evolução relacionada à interação dessas crianças com outras pessoas, assim como o desenvolvimento da linguagem verbal. A pesquisa encontra-se em construção, pois, apesar da evolução conseguida até agora, as sessões ainda estão sendo realizadas, até que esses pacientes estejam completamente aptos a receberem alta.

Palavras-chave: Musicalização. Crianças autistas. Linguagem.

Abstract

The stimulus through music can influence by encouraging

²² Fonoaudióloga e cantora

the skills and attitudes of the autistic child, improving their language and socialization. Through the musical stimulus, we can facilitate communication in a more playful and pleasurable way. This study aims to prove the effectiveness of this form of stimulus and to verify in what cognitive and social areas there has been more evolution. For this purpose, case studies were carried out on patients who had attended me at a speech therapy practice for a period of approximately one year, where the sessions lasted 30 minutes and were performed twice a week, individually and in a group of two or three Children, who were also carriers of some language change. During the sessions, stimuli were offered through children's songs, intercalating my choices and theirs, always following selected themes, and according to the chosen subject, several activities were done, such as speech and language stimulation, dance, motor coordination, rhythm, socialization , among others. A great evolution was observed regarding the interaction of these children with other people as well as the development of verbal language. The research is under construction, because despite the progress achieved so far, the sessions are still being held until these patients are fully capable of being discharged.

Keywords: Musicalization. Autistic children. Language

Introdução

O artigo apresentado faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada em consultório fonoaudiólogo, tendo como público alvo crianças autistas e como estímulo de linguagem, a musicalização.

O desenvolvimento da musicalidade nas crianças deve estar sempre de acordo com a sua vivência musical. A musicalização, por si só, já se inicia no lar, com a oferta de ferramentas à criança para que ela descubra os sons e o seu universo (discos, canções, instrumentos, objetos sonoros variados, gravuras relacionadas etc). Nesse momento, falamos de uma educação não-formal e, por vezes, informal, que, segundo Gohn (2008, p. 107), é aquela “transmitida pelos pais na família, com convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.”. Ainda para a autora, essa forma de educação “decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de

valores e representações, como é o caso da educação familiar” (GOHN, 2008, p.107).

A musicalização mobiliza reflexões além da abstração da música. Essa proposta visa repensar a musicalização em uma vertente sociológica e educacional para fundamentar a prática. Assim, podemos definir musicalização como: “[...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar (-se): tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (PENNA, 1990, p. 19). Além de transformar as crianças em indivíduos que usam os sons musicais, fazem e criam música, apreciam música e, finalmente, se expandem por meio da música, ainda auxilia no desenvolvimento e aperfeiçoamento da socialização, alfabetização, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora e motricidade fina, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico e matemático. Tudo isso leva ao desenvolvimento da linguagem, que é o foco principal da fonoterapia.

De acordo com o relato dessa vivência musical com crianças autistas, tenho por objetivo apresentar observações por mim realizadas durante o processo de aprendizagem desses pacientes.

Autismo - uma breve revisão

O termo Autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Bleuler, no início do século XX, para assim caracterizar um sintoma que ele julgou ser secundário da esquizofrenia. Bleuler utilizou a palavra *Autos*, de origem grega, que significa “si mesma”, fazendo alusão aos tipos de esquizofrênicos “que vivem num mundo muito pessoal e deixam de lado qualquer outro contato com o mundo” (BETTELHEIM, 1987).

Kanner²³ (*apud* ROCHA, 1997) descreveu o autismo como uma síndrome rara, caracterizada pela inabilidade inata em estabelecer contato afetivo com outras pessoas. Ainda segundo Kanner, o autismo é uma desordem comportamental complexa, com etiologias múltiplas e diferentes gravidades, variando desde indivíduos não verbais, com deficiência intelectual grave, até sujeitos com QI acima da

23 *Autistic Disturbance of Affective Contact*, 1943.

média.

Gauderer (1985) afirma que o autismo dificilmente é diagnosticado antes dos dois anos de idade, mas comenta que pais de filhos autistas observam que seus bebês apresentavam comportamento diferente das demais crianças, mantendo-se quietos e desinteressados em interagir com os próprios pais e outras crianças. O diagnóstico é subjetivo, através da observação clínica, e as causas são multifatoriais, ou seja, podem ter fatores genéticos e ambientais.

Comunicação em crianças com autismo

Zorzi (1993) afirma que, no primeiro ano de vida, os bebês normais aprendem a se comunicar não-verbalmente, através do contato ocular, vocalizações e gestos pré-linguísticos. Os autistas apresentariam um padrão desordenado do desenvolvimento da comunicação, com déficits no uso e compreensão de formas não-verbais de comunicação, assim como uma amplitude limitada de comportamentos comunicativos não-verbais, isto é, um uso menos frequente de contato ocular, apontar e mostrar objetos.

A criança autista pode não desenvolver a palavra falada. Mais frequentemente, as palavras aparecem na época normal, mas cerca dos 18 meses a dois anos estas pequenas conquistas podem perder-se. Caracteristicamente, há uma tendência marcada para repetir uma frase ou palavra, exatamente como foi dita (ecolalia). Os pronomes criam problemas (“tu” e “eu”), confundindo-se muitas vezes. Essas crianças referem-se frequentemente a si mesmas como “tu”, “ele” ou “ela”. Mesmo quando a fala está relativamente bem desenvolvida, tem muitas vezes uma qualidade bastante afetada, com ligeiras excentricidades de sintaxe, monotonia de expressão e uma literalidade extrema. Falar figurativamente a uma criança autista pode fazê-la responder excentricamente. Quando lhe é solicitado que “faça um quadro”, pode fazer exatamente isso, o que significa uma dificuldade em lidar com as mensagens subliminares da linguagem (STONE; KOUPEKNIK, 1995).

Para Gattino (2015), geralmente essas crianças apresentam um atraso ou falta total do desenvolvimento da linguagem falada, que não é acompanhada por uma tentativa de compensação, pelo uso de gestos e mímicas, como um modo alternativo de comunicação

(frequentemente precedido por falta de balbúcio comunicativo), falha relativa em iniciar ou manter um intercâmbio de conversação (em qualquer nível de habilidade de linguagem que esteja presente), na qual haja responsividade recíproca às comunicações da outra pessoa, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uso idiossincrático de palavras ou frases e falta de faz-de-conta espontâneo e variado ou, quando jovem, jogos de imitação social.

Processamento auditivo-musical no autismo

Uma parte expressiva dos indivíduos com autismo apresenta funcionamento sensorial atípico: a hipersensibilidade auditiva, por exemplo, é uma característica presente em boa parte. De igual modo, eles possuem uma capacidade auditiva menos complexa do que os indivíduos com desenvolvimento típico. Além disso, há uma capacidade auditiva focal nas pessoas com autismo, podendo explicar o caso dos grandes gênios musicais autistas, que apresentam grande habilidade para tocar e compreender estruturas complexas da música, mas que, no entanto, não conseguem perceber o sentido metafórico ou sentimental presente numa determinada peça. O processamento auditivo atribuído à música (na maioria das suas funções) ocorre de modo semelhante em autistas, na comparação com não-autistas. Entretanto, há uma diferença significativa na forma como as pessoas com autismo processam os sons das palavras em comparação aos indivíduos típicos (GATTINO, 2015).

Ainda de acordo com Gattino (2015), pessoas com autismo tem facilidade para processar informações espaciais e concretas. Isso fica evidente, principalmente, pela capacidade de muitos autistas em enfileirar ou empilhar objetos, assim como em montar quebra-cabeças. Essa mesma habilidade visual também está presente na audição. Indivíduos com autismo demonstram alta habilidade para a organização lógica de melodias, ritmos e harmonias, além de sequências musicais, ao longo do tempo.

Diversas evidências apontam para um funcionamento auditivo musical diferenciado em pessoas com autismo, o que pode afirmar que a música causa um efeito único nesses indivíduos, podendo ser aproveitado em intervenções terapêuticas.

Musicalização infantil

A Educação Musical pretende desenvolver na criança uma atitude positiva para este tipo de manifestação artística, capacitando-a a expressar os seus sentimentos e captar outros, inerentes a toda criação artística. Assim como utiliza a palavra ou os gestos para manifestar suas ideias, terá, como meio de expressão, mais uma boa ferramenta na construção das suas ideias - a música. As crianças tendem a pensar nela como sendo sobre “coisas”, isto é, como contando histórias, expressando ideias, vivendo situações.

Há estudos sobre crianças autistas (GARDNER, 1997) que relatam:

estas crianças, extremamente perturbadas e que frequentemente evitam o contato interpessoal e talvez nem falem, possuem capacidades musicais incomuns. Isto talvez, porque houvessem escolhido a música como principal canal de expressão e comunicação, ou também porque a música é tão primariamente hereditária e que precisa de tão pouca estimulação externa quanto o falar ou andar de uma criança normal.

Quando a criança canta, ou está envolvida com papéis de interpretação sonora em coletividade, sente-se integrada em um grupo e adquire a consciência de que os seus componentes são igualmente importantes. Compreende a necessidade de cooperação frente aos outros, pois da junção de esforços dependerá o alcance do objetivo comum. Quando é estimulada através da música em grupinhos, torna-se mais comunicativa e convive o tempo inteiro com regras de socialização. Existe a possibilidade de respeitar o tempo e a vontade do outro, criticar de forma construtiva, ter disciplina, ouvir e interagir com o grupo.

Para Willems (2015), a melodia é o elemento musical essencial e o mais característico da música para as crianças. O ritmo e o som, por sua vez, estão unidos no canto. É fundamental, portanto, que a criança vivencie os elementos e as propriedades musicais, antes de tomar consciência deles. Dessa forma, o canto precisa, impreter-

velmente, estar presente na iniciação musical das crianças e contribui para o desenvolvimento da audição. Ainda de acordo com a metodologia de Willems (2015), o papel mais importante nesse momento da educação musical é do canto e muito se deve a ele. Portanto, as canções populares são instrumento de aprendizagem musical infantil, visto que são originadas em sua etnia, e assim, é possível as crianças aprenderem, mesmo na condição de não se encontrarem na escola de música, ou seja, esse aprendizado pode ocorrer em outros espaços não-formais e informais da educação.

Musicalização em crianças autistas

Embora haja diversas correntes teóricas que procuram compreender as causas que levam ao quadro de Autismo, todas concordam na caracterização principal da síndrome: a inadequacidade vincular. Observa-se na prática clínica, em consonância com a literatura, que o autista apresenta diferentes formas de inadequacidade vincular, ou seja, um déficit apresentado na interação social (pessoa-pessoa), na interação lúdica (pessoa-objeto) e na interação perceptual (pessoa-música). Segundo Wing (*apud* GAUDERER, 1997), vários estudos sobre o desenvolvimento da capacidade biológica de interagir com os outros já foram realizados com bebês normais, evidenciando que a limitação nesses aspectos é um dos déficits considerado como causa dos problemas das pessoas autistas, ocasionada por uma “disfunção cerebral física”. Enfatiza que o “transtorno no reconhecimento social” manifesta-se de maneiras diversas em cada caso, desde que “procurarem ativamente um contato social de forma inadequada e unilateral [...] onde a sua tentativa de contato é feita em função do próprio interesse, de uma ideia repetitiva e idiossincrática”, “não procurarem espontaneamente o contato social” ou, em casos mais graves, “não demonstrarem habilidade de reconhecer os outros seres humanos, tendendo ao isolamento e indiferença às pessoas e evitar ativamente o contato social ou físico com outros”.

A inadequacidade vincular manifesta-se no autismo, também na forma de comportamentos estereotipados, onde o indivíduo se auto-estimula, gerando prazer para si mesmo.

A minha experiência do trabalho de musicalização aplica-

da ao autismo, mostra ser este o caminho como primeira maneira de aproximação ao autista possibilitando-lhe também a abertura de canais de comunicação. Desse modo, a musicalização é particularmente indicada para o autismo infantil, por poder ser a primeira técnica de aproximação e por promover, dessa forma, a ampliação comunicativa da criança autista com seus próximos.

Fazer musical

O estímulo através da música possui como objetivo principal “abrir um canal de comunicação” com a criança, quer seja através do olhar, do toque (nos instrumentos) ou da escuta (percepção dos estímulos sonoros). Nesse momento, também é gerada a possibilidade de canalizar estereotípias e/ou comportamentos inadequados, utilizando os instrumentos sonoro-musicais para ressignificar ações e/ou condutas para atividades construtivas. Não se trata de inibir as estereotípias e/ou fixações, mas de canalizá-las para a auto expressão, através dos diferentes tipos de interação.

Essas interações podem ocorrer de diversas formas e em diversos âmbitos: com o instrumental, tendo o instrumento como objeto intermediário de uma relação, quer seja com o fonoaudiólogo e/ou com seus colegas; interação com o som/música, quer através de melodias ou ritmos conhecidos, quer através de sons novos ao seu universo sonoro, buscando oportunizar a percepção de novas fontes sonoras; interação com a atitude lúdica, tanto com o terapeuta (que possibilitará a inserção dos elementos novos) como com os familiares e/ou grupo, oportunizando novos encontros e novas percepções sociais e sonoras, que irão captar a atenção da criança e desenvolver em si mesmos a confiança e a naturalidade de que necessitam, para se engajarem no processo interacional.

Nas atividades musicais, é proporcionada aos pacientes a inclusão em uma atividade musical, oferecendo recursos auditivos, visuais e corporais, adaptando e criando métodos facilitadores para a estimulação da linguagem. Podem ser utilizadas técnicas vocais para o canto, desenvolvimento rítmico, exercícios específicos para familiarização com a linguagem musical e com os próprios instrumentos, a partir da produção de diferentes sons. Os sons percebidos e produzi-

dos por eles, através dessas vivências musicais, estimulam a criatividade e a autoconfiança, mobilizando todo potencial de saúde mental do indivíduo com uma diversidade de opções de trabalho. Podendo ser utilizado também como forma de relaxamento, pois a música acalma e tranquiliza as crianças: isso facilita o trabalho nos processos de desenvolvimento da comunicação com crianças autistas. A percepção corporal através da dança também pode trazer benefícios, pois a criança passa a ter contato consigo mesma e com o outro, ou seja, é uma forma de integrá-la ao meio.

A terapia fonoaudiológica com crianças autistas visa, principalmente, a estimulação da linguagem e interação social. O uso da musicalização vem facilitar esse processo. O tratamento é feito em consultório, numa clínica particular, onde são oferecidos estímulos musicais como canções, alguns instrumentos de brinquedo, vídeos com coreografias e imagens relacionadas. As sessões têm duração de 30 minutos e são feitas duas vezes por semana. As atividades propostas têm, a cada dia, um tema específico, escolhido previamente, de acordo com a vivência dos pacientes. Inicialmente, falamos um pouco sobre o tema, são mostradas figuras, fazemos desenhos, relacionando cores, formas geométricas, e, logo em seguida, coloco canções que sempre seguem o tema proposto, para os pacientes se estimularem a cantar, tocar os instrumentos seguindo o ritmo e a prestar atenção na melodia da música. Após escutarem, assistirem vídeos relacionados, vamos contar uma historinha dentro do tema e inventar jogos e brincadeiras, como imitação, adivinhação, dentre outras.

Todas essas atividades através da troca de olhares, percepção do som e do movimento corporal, estimulam a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, a fala, a atenção, a concentração e, principalmente, a interação social. Além de aumentar a autoestima e favorecer o processo geral de aprendizagem, tornando a criança autista cada dia mais apta a perceber o mundo ao seu redor, de uma forma mais natural e fácil de ser compreendida.

Estudos de casos

Paciente 1 – M.A.N.C., 6 anos, gemelar, sexo feminino. Veio ao consultório com o diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Au-

tista). Nas primeiras avaliações, apresentou-se bastante tímida, desatenta, não mantinha contato visual e o vocabulário muito pobre. Negava-se a ter contato com outras crianças. As sessões eram em torno de 30 minutos. Inicialmente, o trabalho foi individual: foram oferecidos estímulos musicais, através de canções escolhidas por mim e por ela, juntamente com reforço visual (figuras, desenhos e vídeos). A medida que foi avançando na interação social e na aceitação do outro, foi introduzida em um grupo de mais duas crianças, que tinham atraso na linguagem, porém, não eram autistas. Durante as sessões de grupo, os estímulos eram os mesmos, com canções infantis, porém, usadas de forma a estimular a interação entre eles. Com poucas sessões, M. já iniciou contato visual e foi perdendo a timidez, sempre se mostrando interessada nas músicas, querendo dançar, falando mais palavras, realizando as atividades propostas e interagindo com as outras crianças. Logo em seguida, começou a cantar as músicas que chamavam mais atenção. Inicialmente, só algumas palavras, como final das frases, porém, de maneira rápida, foi aumentando o vocabulário e a quantidade de palavras nos trechos das músicas. Concomitante a isso, surgiu a superação da timidez, apresentando contato visual e também a fala. Os avanços foram percebidos também em relação à atenção e à concentração. Hoje, com um ano de tratamento, ainda continua em fonoterapia para corrigir alguns fonemas, porém com um quadro bem mais desenvolvido, faltando apenas a correção de alguns fonemas, que ainda apresentam distorção

Paciente 2 – N.L.G , 9 anos, sexo masculino, diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista). Inicialmente, N era um pouco arreadio, não mantinha contato visual e, muitas vezes, mostrava-se um pouco agressivo quando sua vontade não era atendida. A fala espontânea era pouca, apresentando muita ecolalia (repete tudo o que lhe é falado) e também com alguns movimentos estereotipados. Ele demonstra fixação por algumas músicas infantis, o que facilitou a introdução da musicalidade. As sessões eram em torno de 30 minutos, 2 vezes por semana, inicialmente individuais e, posteriormente, em grupo: eram oferecidos estímulos musicais e visuais (livros, vídeos, figuras). Com algumas sessões, apresentou melhora no contato visual e da agressividade. Aos poucos, foi sendo estimulado com outros estilos

musicais e audiovisuais, apresentando resistência apenas no início, depois aceitando bem. Hoje, N. apresenta-se bem mais sociável, sem agressividade, aceitando estímulos novos, com menos ecolalia e a fala espontânea está mais presente. As estereotípias aparecem raramente, quando se encontra em momentos de stress. N. também faz acompanhamento psicológico, o que ajuda no processo. Ainda se encontra em fonoterapia, para reforçar o estímulo de linguagem e reduzir, ainda mais, as estereotípias e a ecolalia.

Paciente 3 – A.S.S., 12 anos, portadora de Síndrome de Down, recentemente diagnosticada também com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Durante a anamnese, a mãe relatou muitas queixas em relação à interação social e à fala. Com a avaliação, A. mostrou-se acessível ao tratamento, interagiu bem comigo, porém, nem sempre realizava as atividades propostas. Ela apresenta cognição um pouco falha, com momentos de distração e dificuldade de concentração. Em uma tentativa de melhorar a sociabilização, as sessões passaram a ser em dupla, com outra criança, A.J.D., do mesmo sexo e idade, também portadora de síndrome de Down, mas não era autista. Inicialmente, houve uma rejeição grande por parte de A., mesmo com a outra criança tentando interagir. Como não obtive resultado, chamei outra criança, G.A.S., 5 anos, sexo masculino, e a aceitação foi melhor. A. sentiu-se estimulada e dizia que era a “babá” dele, cantando e “ensinando-o” a falar. Com isso, aproveitei para estimular a sociabilização e a desenvolver mais ainda a linguagem, através de estímulos musicais, com canções, livros e coreografias, sempre seguindo um tema proposto. A. vem mostrando-se a cada dia mais afetuosa e aberta a aceitar o outro, inclusive a outra paciente, citada no início, com a qual portou-se de maneira arredia – atualmente, estão fazendo sessões juntas, a cada 15 dias. Aos oito meses de fonoterapia, apresentou grande desenvolvimento em relação à fala, à sociabilização, à atenção e à concentração. A mãe relata que passa o dia cantando em casa, sempre associando a atividades que está fazendo. A mesma ainda permanece em tratamento, para melhorar o desenvolvimento da linguagem e a sociabilização

Conclusão

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

Analisando as respostas obtidas através da estimulação musical, observou-se que houve evolução em todos os aspectos referidos. A partir disso, conclui-se que a vivência musical proporciona resultados significativos: uma ampliação da percepção do indivíduo autista em relação ao outro, tanto física como sonoramente, quando se proporciona a escuta de algo novo; a diminuição do isolamento, a partir do desenvolvimento da interação, através dos diversos canais de comunicação: o olhar, o toque e a escuta, com possibilidades de reinserção social; uma elevação da afetividade, estabelecendo relações vinculares positivas e a ressignificação de comportamentos inadequados, canalizados ao fazer musical. Tudo isso leva ao desenvolvimento cognitivo, fator que mais se destaca nesse processo. A melhora na fala, na atenção, na concentração e na autoestima tem como consequência um excelente benefício no processo de aprendizagem. E esse processo ainda se encontra em construção, pois, apesar da evolução apresentada, ainda há muito a ser conquistado.

Referências

BERTOLUCHI, Maiara Aparecida, Autismo, musicalização e musicoterapia, Artigos Meloteca, 2011.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GATTINO, Gustavo Schutz. **Musicoterapia e autismo**. São Paulo: Memnon, 2015.

GAUDERER, E. Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter; 1997.

_____. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento:** uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Tradução de Angela Moura e Linda Lemos. Brasília: CORDE,1993.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política:** Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Edições Loyola,1990.

ROCHA, P.S (org.). São Paulo: Escuta, 1997.

STONE, F.H.; KOUPELNIK, C. **Introdução à Psiquiatria Infantil.** Lisboa: Compendium, 1995.

WILLEMS, Edgar. **El valor humano de La educación musical.** 5ª impresión. Barcelona, Espanha: Paidós Educador, 2015.

ZORZI, L. J. – **Aquisição da linguagem infantil:** desenvolvimento/alterações/terapia. Pancast, 1993.

PÍFANOS POTIGUARES: UM CONTEXTO HISTÓRICO DO PATRIMÔNIO MOSSOROENSE

Marcondes Melo

Resumo

O objeto desta pesquisa foi abordar a história do pífano e dos pífeiros de Mossoró, tendo um caráter exploratório. Destacamos a importância do registro processual que se desenvolveu durante anos em Mossoró, tendo, como eixo central, alguns desses instrumentistas mossoroenses e fabricantes de pífanos artesanais. Nessa pesquisa, também será abordado um tema de relevância histórica da música – o trabalho feito com alunos da rede pública municipal de Mossoró, utilizando do pífano como uma ponte de ligação educacional, na década de 90. Além do eixo histórico, temos também o desenvolvimento de uma linguagem antropológica, que traz desdobramentos riquíssimos a respeito de nossos costumes, como é o caso de um bloco carnavalesco da cidade, Índios Flechas Ligeiras, que utiliza a flauta pífano (flauta de lata), como um dos instrumentos protagonistas, centralizador de uma cultura genuinamente mossoroense, derivado da europeia. Chegado ao Nordeste, proliferou-se por todos os cantos do Brasil, atravessou anos imortalizando-se e sustentando-se por processos particulares e mantiveram-se, em grande parte, reinventando-se e redescobrimo-se como patrimônio imaterial da história, reconhecimento esse mais que merecido.

Palavras-chave: Pífanos. Contexto. Patrimônio mossoroense.

Abstract

The character of this research was to discuss the history of the fife of the Mossoró priests, having an exploratory character. We emphasize the importance of the procedural record that was developed in Mossoró for some years, with some Mossoroenses instrumentalists and artisan phalanxes. In this work will also be approached subjects that historical relevance of the music made with students of

the municipal public network of Mossoró, using the fife as an educational bridging bridge for children of a public school in the decade of 1999. Besides the historical axis, we also have the development Of an anthropological language that brings very rich developments regarding our customs as is the case of a carnival block of the city, the “Indian Light Arrows”, which uses the flute flute, (Tin Flute), as one of the main instruments centralizing A genuinely Mossoroan culture, but which also belongs to European culture, which flowed into the northeast and proliferated in all corners of Brazil, went through immortalising years and sustained by particular processes and remained largely reinventing themselves and Rediscovering itself as immaterial heritage of history, this recognition, more than deserved.

Key-words: Fife. Context. Mossoroense patrimony.

Introdução

A flauta brasileira teve, em seus mestres, a arte intrínseca da cultura e das influências do pífano. Consagrados flautistas brasileiros, como Patápio Silva, (Florianópolis), Pixinguinha, (Rio de Janeiro), Carlos Malta, (Rio de Janeiro) e Carlos Zens (Natal), reconheceram o pífano como um instrumento antropológico e ancestral das vertentes humanas do Nordeste. O pífano, como meio propagador da cultura ancestral, travou batalhas, resistiu ao tempo, superou preconceitos, influenciou e ainda influencia gerações que o veem como um forte aliado para a manutenção de nossa história.

Em Mossoró, podemos destacar um dos mais antigos pi-feiros, ainda em vivo, o senhor Chagas Pinheiro, que desde a década de 1960 fabrica pífanos em PVC, e também toca, com destreza e perfeição. São homens como esses que podemos apontar, com precisão, no histórico do instrumento e na cultura do povo Mossoroense. Além dele, citaremos também o senhor Valdemar dos Pássaros, Valdemar do Realejo, do Reco-Reco e do Pífano! Valdemar da Flauta, imitador de passarinhos e de boa parte da fauna nordestina. Um artista completo das feiras e praças das cidades do sertão nordestino. Valdemar cosmopolita: tanto faz vê-lo em apresentações no Nordeste como em eventos e feiras no Sudeste do país, nas grandes feiras de São Paulo, ou na feira

de São Cristóvão, no Rio de Janeiro.

Ainda nesse percurso histórico dos flautistas do RN, citaremos o multi-instrumentista João de Deus e suas flauta de alumínio, o Jamaica do Pífano, que hoje mora no estado do Amazonas. Também registamos a existência de um dos grupos carnavalescos mais antigos da cidade, tendo à frente o senhor Reginaldo Rocha, o bloco Índios Flechas Ligeiras, com suas flautas de lata afinadas em C (Dó), bem como o professor Sebastião Araújo, que merece destaque com seu projeto propulsor, realizado em uma escola pública, no ano de 1995. Esse projeto elevou a categoria da música regional na cidade a outros patamares artísticos, influenciando e também impulsionando a formação de uma banda de pífanos, com base no processo de ensino-aprendizagem coletiva do pífano e da percussão.

Objetiva-se investigar e analisar o processo histórico dos pifeiros de Mossoró -RN. Utilizou-se a pesquisa exploratória, de caráter descritivo, envolvendo os pifeiros da cidade que contribuíram para inserir esse instrumento como uma manifestação popular na cidade, durante todos esses anos. Pode-se constatar que os pifeiros de Mossoró são oriundos do Rio Grande do Norte ou imigraram de outros estados, como é o caso de Valdemar dos Pássaros, vindo da Paraíba. Sabendo da necessidade do registro de viés histórico, percebemos que pouco há em relação a arquivos científicos, registros históricos, da figura do pífano no Nordeste e, em específico, no Rio Grande do Norte. Mossoró, cidade que tem em sua história um passado recheado de talentos, não soube manter suas tradições e, dentro dessa perspectiva, também não o preservou.

Esse artigo científico fortalece os preceitos a respeito da música dos pifeiros, tal qual a sua relevância histórica, ainda que sejam tratados como música “de velhos” ou “antiquada”. No entanto, foi em Mossoró que o desfecho histórico apontou para a existência dessa manifestação, que hoje, por muitos, é tratada como patrimônio imaterial.

O pífano do Brasil

A formação das bandas de pífanos existentes no Nordeste deve-se, provavelmente, à miscigenação das culturas no Brasil. Essas

bandas variam de nome, dependendo da região: Esquentada Mulher, Zabumba, Terno, Terno de Reis, Quebra Resguardo, Tabocal, Carapeba e Cabaçal. Essas formações musicais são usadas nos desfiles das cavalcadas, em diversas festas do interior, que invadem casas grandes, capelas sertanejas, juntando crianças atrás delas quando saem nas ruas (CAMPOS, 1997, p. 226).

Silva (2008, p. 160) estuda a Banda de Pífano de Caruaru. Assim são analisados aspectos regionais, que transcendem o próprio fazer musical, como a incorporação de materiais alternativos:

Uma das perspectivas dos estudos das bandas caçais e a sua proximidade com as bandas marciais que aqui chegaram com o colonizador ibérico, bem como as incorporações da cultura indígena, africana e árabe: as intrigantes “origens”. Uma vez brasileira, suas características indenitárias primordiais vão ser a incorporação criativa de instrumentos fabricados a partir da cultura material nordestina, como o revestimento com pele de bode ou carneiro num de seus mais característicos e sonoros instrumentos: os tambores (caixa e zabumba). Tais membranofones são confeccionados com madeira das plantas nativas do semiárido como a timbaúba e a macaúba. Já a confecção dos pífanos – flautas transversais com sete orifícios abertos com ferro em brasa – se dá a partir da utilização da taboca ou taquara, sendo que com o tempo, devido a possível escassez e a fragilidade da taboca, passaram a ser confeccionadas com a utilização de outros materiais como ferro, alumínio e tubos de conexões plásticos (PVC).

Em Alagoas, os nomes dados às bandas de pífanos são Esquentada Mulher ou Quebra Resguardo. Na Paraíba e em Pernambuco, Terno ou Zabumba. A função dessas orquestras com os pífanos de taboca, aparentados dos instrumentos de sopro indígenas, era pedir esmola para o Divino Espírito Santo e padroeiros das localidades do interior nordestino. Provavelmente, trata-se de uma herança musical ibérica (ENABET, 2004).

Criadas em 1924, as bandas de pífanos de Caruaru são as

mais conhecidas entre os grupos de pífanos do Brasil. O grupo idealizado por seu fundador, Manoel Clarindo Bianco, ensinou antigos toques aos filhos. A família Bianco percorreu o sertão de Alagoas e Pernambuco por mais de uma década, tocando em festas, casamentos, novenas, enterros e demais festividades. Nas andanças, acabaram parando em Caruaru, em 1939, cidade que verdadeiramente os consagrou. Em 1955, pouco antes de morrer, o patriarca do grupo pediu aos filhos que não deixassem a antiga tradição se perder.

Aspectos históricos do pífano em Mossoró - RN

Não se sabe ao certo a origem do pífano em Mossoró. Em pesquisa preliminar, constatamos que pode ter vindo em expedições para as feiras livres, provavelmente das cidades mais próximas, como Caraúbas - RN, Assu - RN, e do estado do Ceará, como é o caso do Crato. Através da busca de emprego e trabalho, as pessoas traziam sua musicalidade e heranças culturais.

Foi através das “expedições acadêmicas”, da realização de uma pesquisa empírica e conversando com músicos autodidatas, que percebemos, por meio da confecção de instrumentos artesanais, a iniciação do ciclo da música instrumental do pífano mossoroense. Foram essas as prováveis influências que levaram instrumentistas locais a se relacionarem com a música, sendo estes anônimos ou não.

Um nome importante da história do pífano em Mossoró é João de Deus (figura 1), mais conhecido como Compadre João. O multi-instrumentista é natural de Caraúbas - RN. Nascido no mês de junho, de 1949, ele iniciou sua vida artística por volta dos 12 anos idade. Seu primeiro instrumento foi o fole de oito baixos. O pífano surgiu em sua vida no auge de sua carreira, quando veio para Mossoró. João de Deus relembra que, vez por outra, Ceguinho do Apodi²⁴ era um dos músicos que realizava apresentações com pífano para auto sustento. As apresentações aconteciam nas ruas e nas proximidades do Mercado Central de Mossoró.

24 Um sanfoneiro que, até os dias atuais, toca nas ruas de Mossoró, em troca de dinheiro.



figura 1: João de Deus mostra seu pífaro de alumínio
(FONTE: pesquisa de campo)

O pifeiro e multi-instrumentista João de Deus com um pífano de alumínio (fig. 1), fabricado pelo próprio instrumentista, reforçando a ideia de que o tocar pífano está relacionado à produção do próprio instrumento.

Ainda podemos citar o senhor Reginaldo Rocha, mestre de um bloco carnavalesco da cidade. Ele relatou ter um pífano de lata, presente do seu pai, que remete à década de 60. A cada ano, Reginaldo Rocha reúne-se com brincantes para folia do carnaval local: sempre caracterizados de índios, com arco e flecha, manifestam-se através de suas danças, que lembram os caboclinhos²⁵.

Outro pifeiro atuante na cidade é Marcos Liênio Pereira de Lucena (figura 2), mais conhecido como Jamaica do Pífano. Disse ele que desde jovem conheceu o pífano e adotou o pseudônimo que lhe acompanha até hoje. Jamaica fez do apelido a sua marca, estampada nos instrumentos que hoje ele próprio fabrica.

²⁵ Caboclinho é uma dança de origem indígena, que representa batalhas, caçada e colheitas.

Atualmente, Jamaica está morando estado de Tocantins, de onde traz a matéria prima para confeccionar o pífano de bambu, pois lá tem acesso aos tipos de bambu próprios para a fabricação dos instrumentos.



figura 2: Jamaica do Pífano

(FONTE: arquivo Gazeta do Oeste: “Um homem livre do papel”)

Dessa forma, é possível perceber que, historicamente, o pífano constituiu uma prática musical em Mossoró, tendo como personagens os senhores Chagas Pinheiro, João de Deus e Jamaica do Pífano. Contudo, é ainda necessário relatar a importância do projeto Flauta Mágica, que teve à frente o professor Sebastião Araújo. Esse se constituiu um importante espaço de aprendizagem de pífano na cidade de Mossoró.

Pifeiros potiguares, personagens de uma história

Nascido em 1932, Chagas Pinheiro (figura 3) é descendente de uma das famílias mais tradicionais no campo musical da cidade: a família Pinheiro. Assim como qualquer outro instrumentista autodidata, decidiu dedicar-se à música, passando a confeccionar pífanos e flautas doces de PVC.



figura 3: Chagas Pinheiro.
(FONTE: pesquisa de campo)

Natural de Mossoró, atuou nos anos de 1960 no antigo Cine Jandaia, onde se apresentava como “Chagas e sua flauta mágica”, no programa Alegria dos Bairros, realizado sempre aos sábados, na Rádio Difusora: no repertório, o mestre tocava músicas de Luiz Gonzaga. Hoje, aos 83 anos, ainda confecciona e toca pífano. Chagas Pinheiro tem uma sonoridade típica dos pífeiros do sertão do Nordeste e produz ainda flautas doce e pífano, a partir do PVC (figura 4) que, segundo Chagas Pinheiro, é um material fácil de manusear (pois não racha), o corte é mais preciso e a sonoridade é mais aveludada que o pífano feito com taboca (bambu).

Foucault (2008, p.28) argumenta que “[...] é preciso renunciar a todos os temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida”, o que nos leva a interpretá-lo considerando cada momento de sua volta como um novo acontecimento discursivo.



figura 4: pífanos em PVC, confeccionados por Chagas Pinheiro
(FONTE: pesquisa de campo)

Sebastião Araújo: o ensino do pífaro industrial na escola pública de Mossoró

Para o professor Sebastião Araújo das Graças Neves (figura 5), o processo de ensino de pífano, em 1995, foi um período riquíssimo:

Não tínhamos equipamentos, mas as coisas funcionavam e hoje, apesar da estrutura, nada temos. Para mim, como profissional, e para a instituição, infelizmente não teve uma continuidade. Hoje há um grande espaço e nada funciona²⁶.

Araújo, como é conhecido, pai de três filhos, nasceu em 21 de junho de 1949, viúvo. Passou por várias regiões do país, mas foi em Porto Velho onde se estabeleceu profissionalmente, no ano de 1983. Sendo natural de Carmésia, no estado de Minas Gerais, passou a sua infância na cidade vizinha de Santo Antônio de Rio Abaixo, próxima a Belo Horizonte.

²⁶ Entrevista concedida em 05/05/2015.



figura 5: Sebastião Araújo (Foto de 05/05/2015)
(FONTE: pesquisa de campo)

Quando chegou ao Instituto Villa-Lobos, teve o primeiro contato com a música, através do violão. A flauta transversal foi seu segundo instrumento e Lafaiete Fausto foi seu primeiro professor de flauta. Ao chegar a Mossoró, em 1990, entrou para o Conservatório de Música D’Alva Stella Nogueira Freire.

Em 1995, desenvolveu um projeto na área de Educação Musical e recebeu um convite da Secretaria Municipal de Educação para formar uma fanfarra “de última hora”, com a incumbência de desfilar em 30 de setembro²⁷. Dentro dessa banda de fanfarra, Sebastião Araújo viu a necessidade de substituir a corneta por pífaros²⁸ industriais.

No início, a ideia era musicalizar as crianças através do ensino do pífaro, em Mossoró, pois Araújo entendia que essa proposta era a mais viável para aquele momento. Segundo ele, a corneta era um instrumento performático e limitado, quanto à amplitude de notas. O

27 Nessa data comemora-se, em Mossoró, a Libertação dos Escravos, que ocorreu no ano de 1883.

28 Decidimos, aqui, optar pela grafia pífaro, pois este instrumento é fabricado por indústrias que utilizam o material de resina ABS. Além disso, ele possui nove furos, diferente do pífano tradicional, que só possui sete.

pífaros poderia ir além das cornetas, pois executava duas escalas e mais três graus, conferindo riqueza e qualidade sonora (ARAÚJO, entrevista em 05/05/2015).



figura 6: Grupo Flauta Mágica, em desfile de 7 de setembro (1999)
(FONTE: arquivo pessoal de Sebastião Araújo)

Para Araújo, a alma do pífaro, e o fundamento principal dessa prática, é que o aluno pode tornar-se até um dançarino, pois o instrumento favorece questões performáticas, movimentando-se e criando coreografias, diferente da corneta, que possui um estigma mais formal, lembrando as marchas e quartéis. Quando questionado se música e ambiente estão conectados, ele responde:

Música e ambiente está tudo intrínseco: as pessoas é que têm a mania de separar as coisas, e agora tão querendo juntar, e tão tentando entender o que sempre esteve junto²⁹.

²⁹ Entrevista em 05/05/2015.

A figura 7, abaixo, retrata a primeira formação do Grupo Flauta Mágica. Na época, o repertório partia da linguagem da familiarização dos alunos, pois entendia-se que era essencial adicionar músicas propostas por eles. Essas músicas serviam de base para o ensino, considerando as vivências de cada sujeito. No repertório, o grupo executava canções como Asa Branca, Lamento Sertanejo e Assum Preto.

Nesse pensamento, Maura Penna (2008, p. 180) destaca que, ao tomamos como base temas musicais que remetem às vivências dos alunos, os resultados são bastante significativos. O essencial, segundo a autora, é que a música proposta como base para o trabalho com os alunos, seja “reconhecida e validada pela aceitação do grupo.



figura 7: primeira formação do Grupo Flauta Mágica
(FONTE: arquivo pessoal de Araújo)

Projetos como o Flauta Mágica foram propulsores no ensino coletivo do instrumento, em Mossoró, e impulsionariam outros movimentos musicais na cidade, com um registro que o projeto iniciou-se exatamente enquanto a lei Darci Ribeiro estava em tramitação, para aprovação do ensino de Educação Artística nas escolas do país. Concomitantemente, ementas iguais vinham desenvolvendo-se em Mossoró.

Valdemar dos Pássaros e o desprezo cultural

Um homem com talento especial para ecoar sons da natu-

reza, mas atualmente impedido de fazer o que sabe tão bem: imitar pássaros. O artista Valdemar Gomes da Silva, conhecido por Valdemar dos Pássaros (figura 8), está enfrentando o desprezo e a falta de incentivo, contando apenas com a solidariedade de amigos. Valdemar dos Pássaros mora em um barraco feito de barro, papelão e sobras de madeira, localizado na rua Lourival Caetano Ferreira, Alto Sumaré – zona leste de Mossoró. Segundo ele, o local foi doado por um amigo. No barraco, de apenas um cômodo, uma cama, um pote e uma rede. Para se vestir, Valdemar diz que não há problema: “Eu sempre encontro roupas no lixo que as pessoas jogam fora e ainda servem”, relata. Para se alimentar, conta com doações de cestas básicas e alguns trocados, que ganha na rua quando toca gaita (instrumento de sopro), acompanhado de um reco-reco.



figura 8: Waldemar dos Pássaros

(FONTE: <http://www.forroemvinil.com>, acessado em 02/06/2017)

O artista lembra que já chegou a imitar 160 pássaros diferentes, entre eles galo-de-campina, concriz, sabiá, beija-flor, bem-te-vi, araponga, além de imitar também o jumento e o bode. Atualmente, por falta dos dentes, não consegue fazer as imitações dos pássaros: “Tenho uma promessa de receber uma prótese dentária e se eu conseguir volto a ser o Valdemar dos Pássaros”, diz. No que se refere ao reconhecimento de seu talento como artista, Valdemar mostra-se magoado. Lembra que há alguns anos um empresário cearense o convidou para gravar um CD com o som dos pássaros, mas diz que nunca foi remunerado pelo trabalho. Em Mossoró ele diz ter feito muitas apresentações em rádios e eventos culturais, recebendo cachês que variaram entre

20 e 100 reais.

Como reconhecimento, ele ressalta o convite que recebeu do grêmio estudantil do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET): “eles me levaram para fazer a homenagem e eu fiquei muito feliz. No dia eu até me apresentei e fui muito aplaudido pelos estudantes”, relata Valdemar Gomes da Silva, que é natural da cidade de Patos – PB, e herdou o talento para imitar pássaros do pai. Viúvo há dez anos, tem dois filhos que moram na Paraíba: “Eu já viajei muito pelo Ceará e Paraíba e vim parar no Rio Grande do Norte”, conta. Hoje, Valdemar mora com um casal de origem humilde, que, depois de vê-lo a esmo, resolveu adotá-lo. Apesar de explorado culturalmente, o artista, hoje, considera-se um homem feliz.

Todas estas manifestações artísticas estiveram dentro do processo cultural brasileiro que vivia anos de ditadura militar. Dessa forma, artistas nordestinos estavam, conseqüentemente, reféns de uma cultura podada e mantida pela excelência da música instrumental, uma vez que fazer registros de músicas com cunho político seria provavelmente uma afronta aos preceitos morais da ditadura. É o que podemos observar no artigo de Eira Cristina, **Significações sociais, culturais e simbólicas (1924-2006)** (2008). Nele, a autora descreve:

Em certa medida, esta “ideologia”, presente no pensamento social das gerações social de 60 e 70, tomou uma dimensão mais acirrada frente ao novo contexto político e econômico de abertura para o consumo da cultura estrangeira e o desenvolvimento das novas tecnologias nos meios de comunicação de massa, gerando grandes tensões sociais nos grupos intelectualizados. (Ouvir, pipoca moderna de Gilberto Gil com a banda de pífanos de Caruaru-PE).

Considerações finais

A história do pífano em Mossoró está na vanguarda dos fatos históricos e seus instrumentistas têm se mantido, através das influências de tradição oral, abastecendo e realimentando a tradição histórica de tocar e fazer o instrumento pífano. Ele está realocado nos processos de desenvolvimento de aprendizagem oral, que se encaixam

na perspectiva de manutenção da cultura do instrumento, pertencente a várias gerações. Assim, tem este, em seu legado, um importante valor para a cultura potiguar e, em especial, no cotidiano do povo Mossoroense. Esse trabalho apontou, como perspectiva, uma pesquisa documental e, em resumo, uma valorização sobre a vida dos pifeiros potiguares de nosso estado. Além de direcionar para a ampliação de como os processos musicais inter-relacionam-se com a contribuição dos valores populares.

Essa pesquisa verificou as nuances de uma arte até então adormecida por muito tempo e norteou os acontecimentos mais sublimes do povo nordestino, que é a história de um instrumento organicamente fincadas em matrizes europeias e nordestinas. Sabendo disso, cabe ressaltar, para um futuro próximo, que estas observações levam-nos a crer que é uma parte, apenas um pequeno compêndio de um assunto que, por sua história, muito ainda tem a registrar. A história das bandas de pífanos e o seus pifeiros, que foram homens simples e que embelezaram nossas crenças e religiões através do som da flauta, foi pouco estudada em nosso estado e no Nordeste, merecendo tratamento adequado e respeitoso em relação as suas correntes musicais.

Destacamos também, na história dos carnavais mossoroenses, as décadas de 1960, que tinham como instrumentação principal a levada dos “pífanos de lata” e da percussão do bloco carnavalesco Índios Flechas Ligeiras. Ao entrevistarmos o senhor Reginaldo Rocha, no ano de 2007, ele demonstrou-se insatisfeito com o poder público com relação à ajuda para a manutenção de seu bloco. Disse ele, na época, que eram tempos ruins e que o setor público os abandonara, o que nos faz refletir que, sem apoio adequado, é possível que estas manifestação artística e de tradição oral estejam ameaçadas, se não em parte, talvez por completo, em um futuro próximo.

O que aconteceu durante todo o percurso histórico esteve aqui, neste artigo, representado por lembranças, através de ponderações e entrelinhas muito bem ressaltadas, a fim de continuarmos nossa história folclórica.

Referências

Anais do II Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 09-10 novembro. Salvador, 2004.

Anais do VI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, 27-31 maio. João Pessoa, 2013.

SILVA, Erivam. **Banda cabaçal São Sebastião e o processo de pifanização**. Anais do IV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Novembro, Maceió, 2008.

VELHA, Cristina Eira. **Significações sociais, culturais e simbólicas na trajetória da banda de pífanos de Caruaru e a problemática histórica do estudo da cultura de tradição oral no Brasil (1924-2006)**. São Paulo, 2008.

O MÉTODO DA CAPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA BANCADA DE SAXOFONES DA BANDA DE MÚSICA 13 DE MAIO, DA CIDADE DE QUIXERÉ/CE

*Bergson Coelho de Oliveira*³⁰

Resumo

Veremos, neste trabalho, a demonstração da influência que o Método Da Capo, do professor Joel Barbosa, traz para o ensino-aprendizagem musical, seja ele em qual for a instância. Nesse caso, o ensino coletivo de saxofones. Logo, esse artigo pretende fazer uma abordagem do processo de ensino musical instrumental auxiliado pelo Da Capo, na bancada de saxofones da Banda de Música 13 de Maio, da cidade de Quixeré/CE. É um trabalho de natureza qualitativa, que versa sob forma de estudo de caso. O estudo foi realizado com membros da Banda citada *in caput*. As informações colhidas foram tratadas com esmero, para revelar se não a indispensabilidade do Da Capo, pelo menos a sua importância na condução e auxílio do ensino-aprendizagem musical instrumental dos músicos envolvidos nessa pesquisa. O objetivo do tema procede, para que possamos entender e refletir sobre o ensino-aprendizagem musical nesse grupo, através de métodos de ensino coletivo, resultado da utilização do Da Capo, do professor Joel Barbosa. O método citado está direcionado ao ensino coletivo na formação de bandas de música e propõe processos específicos, o que torna possível a aplicação de exercícios comuns, a serem executados por aprendizes de instrumentos musicais de naturezas diferentes, comumente utilizados nas bandas de música.

Palavras-chave: Educação Musical. Bancada de saxofones. Ensino coletivo.

Abstract

30 Pós-Graduando em Artes – Educação com Ênfase em Música, pela Faculdade do Vale Jaguaribe – FVJ. RN, 2017. bergson.coelho@gmail.com.

We will see in this work the demonstration of the influence that the Method Da Capo of teacher Joel Barbosa brings to the musical teaching-learning be it in whatever the instance. In this case the collective teaching of sax. Therefore, this article intends to make an approach to the process of instrumental musical teaching aided by Da Capo, in the saxophone bench of the 13 de Maio Music Band of the city of Quixeré/CE. It is a work of a qualitative nature, which is in the form of a case study. The study was conducted with members of In Caput. The information collected was treated with care, to reveal if not the indispensability of Da Capo, at least its importance in the conduction and assistance of instrumental music teaching and learning of the musicians involved in this research. The purpose of the theme is to enable us to understand and reflect on musical teaching and learning in this group, through collective teaching methods, resulting from the use of Joao Barbosa's Da Capo. This method is directed to collective education in the formation of bands of music and proposes specific processes, which makes possible the application of common exercises to be performed by learners of musical instruments of different natures, commonly used in music bands.

Keywords: musical education. Saxophone bench. Collective education.

Introdução

Um dos espaços mais democráticos para se aprender música é sem dúvidas a banda de música. Ela pode ser um espaço destinado à iniciação musical, disponibilizado às camadas mais populares da sociedade. Esse espaço público de iniciação musical, para muitos, representa uma oportunidade de aprender e de inserir-se no mercado de trabalho, uma vez que o Ensino da Música nas bandas de música é democrático e popular, ou seja, qualquer classe social tem acesso e pode desenvolver a percepção e as habilidades técnicas musicais.

O processo de formação musical em bandas é um dos assuntos abordados no cenário musical. A contribuição para a formação e profissionalização musical é eficaz, tendo em vista a formação coletiva de indivíduos, assegurando o espaço dessas instituições como

grandes escolas formadoras de instrumentistas de sopro. O entendimento do tocar em grupo, buscando tecnologias modernas para a eficiência do processo ensino-aprendizagem, é constituído, acima de tudo, por aspectos musicais na teia de significadas concepções educativas, composicionais, nas execuções, ou seja, no fazer musical. No caso do ensino em grupo, sempre foi discutida a sua eficiência pedagógica e, por muitas vezes, questionado quanto a aplicação, forma de ensino, avaliação e o desempenho obtido. Dessa forma, o objeto dessa investigação, o estudo musical pelo Da Capo, abrange contexto e conteúdo metodológico satisfatório para esse fim.

Percebendo a necessidade de método nas bandas de música, Joel Barbosa elaborou, no ano de 1994, o *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda "Da Capo"*, que trata, especificamente, sobre o processo coletivo de estudo de instrumentos de banda, adotado por várias no Brasil, no processo de iniciação musical e formação de turmas.

A metodologia utilizada na bancada de saxofones teve, como foco principal dessa pesquisa, mais especificamente, os resultados obtidos com os alunos, com a aplicação do referido Método, na Banda de Música 13 de Maio, da cidade de Quixeré/CE. Discutir-se-á neste também o ensino-aprendizagem em bandas de música, apoiando-se na ideia de alguns autores e fazendo-se comparações sobre os pensamentos dos mesmos, em relação à proposta dessa investigação.

Nas considerações finais, as metas alcançadas, visando uma possível participação na contribuição para novos resultados, no que se refere ao ensino-aprendizagem de um grupo de sopro.

Ensino e aprendizagem nas bandas de música

O baixo índice de desistência por parte de quem compõe uma banda de música como aluno, característica essa muito importante, é creditado à metodologia usada por elas, no cuidado do seu ensino e da aprendizagem musical. Essa característica é reforçada em trabalho feito por Klander (2011), onde a autora pesquisa sobre a utilização do modelo de ensino musical coletivo aplicado por Barbosa (1996) em bandas do Estado de São Paulo. Segundo Klander: [...] houve redução do nível de desistência dos alunos, e em um ano e meio de trabalho

mais alunos foram formados para tocar na banda. [...]. Com a utilização deste modelo, foi possível obter resultados musicais em menor tempo e com baixo índice de desistência dos alunos.

É possível que essa característica tenha ajudado a manter a existência dessas corporações no decorrer dos anos, transformando a banda de música em um importante celeiro de músicos instrumentistas de sopro e de percussão, direcionando-os ao mercado de trabalho, em orquestras, bandas de corporações militares, como a do Exército, da Marinha, da Aeronáutica, da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros, bem como as Bandas das Guardas Municipais e Bandas profissionais de prefeituras, entre outros.

Segundo Barbosa (1996, p. 3),

A maioria dos instrumentistas brasileiros de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis, ou orquestras recebeu sua formação elementar em bandas. Elas têm sido um dos meios mais utilizados no ensino instrumental, de sopro e percussão, no nosso País.

Considerando a importância dada às bandas de música no Brasil, temos a necessidade de expor aqui sua metodologia de ensino. No que diz respeito às práticas de educação musical nessas corporações, Pereira (*apud* ALMEIDA, 2010, p. 27) afirma: [...] há um movimento mundial de crescimento e de reavaliação e revalorização da importância da educação musical, da aprendizagem do instrumento musical e da prática instrumental coletiva, onde a banda de música é inserida como uma das principais práticas alternativas.

O ensino nas bandas de música é ministrado principalmente pela figura do regente. Porém, ao mesmo tempo, recebe a ajuda de seus alunos veteranos (que ajudam como monitores), por serem mais experientes em relação aos recém-integrantes. Assim, a banda torna-se um ambiente de ensino e aprendizagem, pois é um espaço onde se aprende fazendo, observando e interagindo com os colegas e, ao mesmo tempo, há a instrução por um professor ou instrutor.

O método Da Capo

O Método Da Capo é resultado da tese de doutorado do professor Joel Barbosa, que, baseando-se nos métodos americanos para formação de bandas de música escolares, buscou uma forma de facilitar a iniciação musical nas bandas de música brasileiras, tendo como foco o aperfeiçoamento do ensino coletivo de instrumentos.

A estratégia de ensino adotada pelo método prioriza o ensino coletivo de instrumentos, utilizando músicas folclóricas brasileiras, proposta essa explicitada no próprio título de sua tese, *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies*, defendida no ano de 1994, na University of Washington-Seattle, sendo traduzida pelo próprio autor e lançada no Brasil no ano de 2000, com o título *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. Esse método, segundo Pereira (apud MARTINS, 2009), veio preencher uma lacuna existente no contexto musical, expondo-nos o que segue:

Os métodos americanos usados no Brasil trazem só música americana e os alunos brasileiros tinham dificuldade em cantar as melodias. É importante cantar quando se está aprendendo um instrumento para que haja um desenvolvimento musical completo, não apenas instrumental. O método é desenvolvido passo a passo com 126 lições. Em cada lição, o aluno aprende uma ou duas notas no instrumento, aprende duas músicas novas, aprende um novo ritmo. Em cada página vai ter melodias para cantar [...]. Há um estudo muito profundo nesta área, há diversas correntes. No Brasil não temos nada. Lá [Estados Unidos], você faz experimento com a Banda e pode medir o desenvolvimento dos alunos, existem vários testes de avaliação, desde 1926, que é o mais antigo que pesquisei. (PEREIRA apud MARTINS, 2009, p. 13)

De acordo com Pereira, Barbosa coloca, em seu método, várias maneiras para uma boa iniciação musical, no qual o aluno pode, aos poucos, aprender a métrica musical e, a cada música, uma nova nota no instrumento, tendo sempre melodias simples para fácil assimilação, podendo ser cantadas, já que se trata de melodias conhecidas.

O Método Da Capo na bancada de saxofones da Banda de Música 13 de Maio

Com a implantação do Método Da Capo na Bancada, as primeiras alunas a serem contempladas foram Natércia Dulcy Santiago de Lima e Lilian Lima da Silva, ambas executando saxofones altos. Ajudadas pelo Método Da Capo, a leitura musical ocorreu mais rápida. Atribui-se isso à praticidade e à facilidade que o mesmo traz para ler e executar, sem a necessidade das aulas, somente de leitura e de instrumento, por exemplo.

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

Do método, consta um livro guia para o professor-maestro e um livro para cada instrumento, da família das madeiras, dos metais e da percussão. Os livros dos instrumentos são para os alunos e possuem 27 páginas cada. No livro do aluno constam 80 músicas do folclore brasileiro, dois estudos para banda completa, um ditado melódico, um ditado rítmico, dois exercícios para improvisação, exercícios de teoria, dois arranjos de música folclórica para banda completa, três composições para banda, três estudos técnico-instrumentais e oito exercícios de divisão musical.

Entende-se logo que o Método surgiu da necessidade de materiais didáticos de ensino coletivo, de textos informativos e de experimentação com outras ideias pedagógicas no ensino da música. Ele vem sendo aplicado integralmente, ou parcialmente, com outras formas de ensino, em vários projetos sociais pelo Brasil, e fazendo parte de currículos escolares de algumas escolas, inclusive. Como exemplo mais próximo, há a inserção do mesmo na bancada de saxofones da Banda de Música 13 de Maio, da cidade de Quixeré/CE, o que, sem sombra de dúvidas, trouxe benefícios em forma de ensino-aprendizagem musical instrumental.

O Da Capo teve êxito em Quixeré, mais especificamente na Bancada de Saxofones, como ferramenta para um determinado objetivo dentro do plano pedagógico (a formação inicial do grupo musical), mas não como um método único e completo para todas as fases e funções da banda de música. Como deixa claro seu próprio título, que revela trata-se de uma ferramenta para o ensino elementar, porém eficaz.

Estudo de caso

O estudo de caso, para Silva e Menezes (2001, p. 21), é definido “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.” A pesquisa também apresenta um caráter qualitativo, como explicado pelas autoras:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...]. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2001. p. 20).

Outros autores que abordam o estudo de caso são Borg e Galle (2003), quando explicam o quanto o pesquisador tem que se aprofundar na pesquisa. Nas palavras dos próprios autores,

O estudo em profundidade de instâncias de um fenômeno. Ele nos leva a visualizar uma imagem que poderia ser descrita como a de uma convergência de informações, de vivências e de troca de experiências. Partindo da percepção de cada participan-

te desta atividade nos levaria à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica de um fenômeno que seria foco de nossa observação. (BORG; GALLE, 2003, p. 436).

Segundo os autores, o estudo de caso nos dá uma maior clareza de como realmente ocorre um determinado fenômeno, tomando como exemplo a pergunta que será respondida nessa pesquisa: “Quais as melhorias trazidas pela utilização do Método Da Capo na bancada de saxofones da Banda de Música 13 de Maio, da cidade de Quixeré/CE?”. Para isso, o estudo de caso foi utilizado por ser uma das formas de pesquisa que mais se adequou à necessidade da mesma.

Corroborando o exposto, para Borgan e Biklen (apud GOMES, 2009, p. 19), o estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico”. Para Borg e Galle (2003, p. 437),

A noção de foco pode ajudá-lo a manter em mente que um caso típico tem muitos aspectos e que um estudo de caso provavelmente será mais significativo e controlável se você se concentrar em apenas alguns desses aspectos. Finalmente, a decisão de definir uma unidade de análise, e amostras dentro desta, pode ajudar a tornar sua coleta de dados mais controlável e ainda permitir que você faça generalizações significativas a partir da análise de dados.

Segundo Borg e Galle (2003), um fator essencial para um estudo de caso é manter o foco da pesquisa, pois, ao se desviar um pouco dele, o resultado final pode não ser alcançado, além de dificultar todas as outras etapas da pesquisa, como a coleta de dados e a análise dos mesmos.

Coleta de dados

Na pesquisa, foram realizados questionários com quatro alunos da bancada de saxofones da Banda de Música 13 de Maio, sendo eles de diferentes níveis de desenvolvimento no instrumento e

alguns não mais pertencentes à Banda, pois seguiram outras profissões. Dentre os entrevistados, temos um Mestre em Física e um Engenheiro Civil, tendo os dois permanecido o mínimo de cinco anos na Corporação. A forma como foram coletados os dados deu-se através de questionários respondidos pelos alunos selecionados, levando em consideração a maneira como iniciaram musicalmente, levantando os pontos positivos e negativos de seus aprendizados.

Entrevista

A entrevista foi uma das maneiras utilizadas na pesquisa para obtenção de informações mais específicas sobre determinados assuntos, já que o pesquisador, por estar diante do entrevistado, pode ter a certeza de que quem está lhe passando as informações necessitadas, é realmente de quem ele as buscava. Para as autoras Marconi e Lakatos (2011, p. 80), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Já as autoras Silva e Menezes (2001, p. 33) apresentam uma versão mais sucinta do significado quando nos falam que “é a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.”

Dos três tipos de entrevistas definidos por Marconi e Lakatos (2011, p. 82), temos a primeira, a padronizada ou estruturada: é aquela na qual o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. A segunda é a despadronizada ou não estruturada, onde o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. A terceira é a painel, que consiste na repetição de perguntas, de tempo em tempo, às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões, em períodos curtos.

Dentre as três maneiras apresentadas, a utilizada na pesquisa foi a padronizada ou estruturada, por ser elaborada previamente com perguntas bem objetivas, que recolherão informações diretamente voltadas ao foco da pesquisa, além da certeza de que as informações foram repassadas por alguém envolvido com o objeto pesquisado.

Questionários

O questionário foi a outra maneira escolhida para obtenção de informações para a pesquisa, pois é uma das maneiras mais utilizadas para obtenção de dados em pesquisas dessa natureza. Para as autoras já citadas anteriormente, Marconi e Lakatos (2011, p. 86), “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Para os autores Amara e Macedo (apud GOMES, 2009, p. 24):

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Para as autoras citadas no primeiro parágrafo, o questionário pode ser dividido em três partes: o aberto, onde as perguntas podem ser respondidas livremente, o fechado ou dicotômico, onde as respostas são limitadas entre “sim e não” e as perguntas de múltipla escolha que são fechadas, mas apresentam várias alternativas de resposta. Dentre as maneiras apresentadas, foi utilizado o questionário aberto, buscando, assim, uma maior liberdade para expressar livremente suas opiniões sobre como se deram as aulas e a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao número de alunos pesquisados, os questionários foram realizados com somente quatro alunos, sendo dois veteranos e dois mais novos na Banda, por terem sido iniciados já nos saxofones. Mesmo tendo sido dito que a atual bancada é composta por nove saxofonistas, muitos iniciaram na clarineta e somente depois passaram para os saxofones. Já que a pesquisa busca mostrar as diferentes formas de aprendizado enfrentadas pela bancada de saxofones, não adiantaria colocar mais músicos, tendo em vista não terem iniciado no instrumento que executam atualmente.

P.Q 1: Antes de ingressar na Banda você já havia estudado música? A.E.I-1: Não. Foi meu primeiro

contato com a música! A.E.I-2: Não. Comecei a estudar na Banda de Música! A.N-1: Não. Comecei na Banda! A.N-2: Não! P.Q 2 (aos ex-integrantes): Você estudou por algum método antes de começar a estudar as músicas do repertório da Banda? A.E.I-1: Não. Os estudos eram feitos com o próprio repertório da Banda! A.E.I-2: Não. Somente por exercícios passados pelo maestro e pelo próprio repertório! P.Q 3: Quanto tempo você estudou pelo Método Da Capo antes de começar a estudar as músicas do repertório da Banda? A.N-1: Um ano, junto com o repertório! A.N-2: Aproximadamente um ano, juntamente com o repertório! A qualidade musical melhorou e muito com a implantação do Da Capo, tivemos um desenvolvimento na questão formação, entrosamento, equilíbrio sonoro e no senso coletivo.

Ao fim desse trabalho de investigação, pôde-se perceber que, com a aplicação do Método Da Capo, os alunos desenvolveram a leitura musical e execução instrumental de maneira mais rápida, pois nele (Da Capo) há explicações detalhadas de como realizá-las.

Através da entrevista, dos questionários e da observação do pesquisador, foram coletadas informações relevantes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da bancada de saxofones pesquisada, que demonstram como se deu tal processo, principalmente no tocante aos resultados obtidos com a implantação do Método Da Capo.

Para Gómez (*apud* GOMES, 2009, p. 25), a análise dos dados é:

Analisar dados supõe examinar sistematicamente um conjunto de elementos informativos, para delimitar partes e descobrir as relações entre os mesmos, e as relações com um todo. Em suma toda análise procura alcançar um maior conhecimento da realidade estudada. Ela consiste em um conjunto de reflexões e comprovações que realizamos sobre os dados, com o objetivo de extrair significados relevantes, em relação à investigação.

De acordo com o autor, analisar os dados consiste em extrair das informações obtidas durante as investigações a resposta da pesquisa, além de chegar a um maior conhecimento sobre o objeto estudado.

Análise de dados

Os dados coletados nos permitiram analisar o processo de ensino-aprendizagem na referida Banda, especificamente na banca de saxofones, com a aplicação do Método Da Capo, sendo o foco da pesquisa analisar a forma de ensino e aprendizado obtido com a aplicação/utilização desse Método. Através dos questionários, foram percebidas opiniões que reconhecem/endossam o Método, por parte dos alunos, em relação às metodologias aplicadas.

Para um melhor entendimento dos dados analisados, foram estabelecidos os seguintes códigos para identificar os envolvidos na pesquisa: “A.E.I-1” para o aluno ex-integrante-1, “A.E.I-2” para o aluno ex-integrante-2, “A.N-1” para o aluno novato-1, “A.N-2” para aluno novato-2 e “P” para o Pesquisador. Em relação às perguntas dos questionários e da entrevista, foram utilizados os seguintes códigos: “P.Q” para os questionários e “P.E” para as perguntas da entrevista.

Considerações finais

O método Da Capo teve como motivação os princípios pedagógicos de métodos estadunidenses de ensino coletivo de banda da década de 1980, adaptando-os ao contexto brasileiro, comprometido, ainda, com sua cultura. (BARBOSA, 1997, p. 194).

O presente trabalho abordou o processo de preparação da performance dos alunos da banda de música de Quixeré/CE, tratando particularmente do impacto positivo que o Da Capo pode causar nos alunos da citada banda.

É sabido que o Método permite ao professor, de acordo com o momento, ministrar conhecimentos musicais que não estão listados nos livros, mas são incentivados pelo autor do método, como análise, harmonia e história da música. Através das informações do capítulo

anterior, podemos concluir que o Método Da Capo foi importante na formação dos novos alunos da bancada de saxofones da Banda, ajudando-os a executar e fazer parte da bancada, nas apresentações junto com o grupo. A aplicabilidade do Da Capo pode ocasionar um grande desenvolvimento em uma bancada, podendo todos os seus membros, de imediato, desenvolverem mais rápido a digitação, a embocadura e trabalho em grupo.

De acordo com os dados apresentados até o momento, chegou-se à conclusão de que o Método Da Capo facilita a formação da bancada, fazendo com que os alunos desenvolvam, em questão de meses, a leitura e prática instrumental, tendo somente os professores (veteranos e o Maestro) como fonte para dirimir suas dúvidas.

O Da Capo é, sem dúvida alguma, uma das ótimas possibilidades para resultados imediatos e facilmente adaptáveis em uma estrutura pedagógica regular, em qualquer Banda de música, grupos pequenos, quintetos etc. Portanto, o Da Capo, sendo também um ensino musical coletivo, proporciona a interação no contexto musical entre os aprendizes e deles com as ações de relações coletivas dessa prática.

Referências

ALMEIDA, José Robson Maia; MATOS, Elvis de Azevedo. Música e suas aprendizagens: Saberes oriundos do repertório das bandas de música. **Anais IX Encontro Regional da ABEM Nordeste**, Natal/RN, 2010. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abem-nordeste2010/article/viewFile/49/73>>. Acesso em: 22/05/2011.

BARBOSA, Joel L. S. **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies**. Tese de Doutorado, University of Washington-Seattle, 1994.

_____. **Tuba. Da Capo. Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda**. 2. ed. Jundiaí, São Paulo: Keyboard, 2009.

_____. **Desenvolvendo um método de banda brasileiro**. In: *Anais do X Encontro Anual da ANPPOM*, 1997.

_____. **Produção científica em ensino coletivo de instrumentos de banda e o terceiro setor: avaliação e perspectivas.** In: *Anais do XIV Encontro Anual da ANPPOM*. v.1, p. 1-5. Porto Alegre, 2003.

_____. Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. In: **Revista da ABEM**. v.3, ed.3, artigo.3. 1996. p. 39-49. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed3/revista3_artigo3.pdf>. Acesso em: 23/04/2017.

BORG, Walter; R. GALL, Meredith. **Educational research: an introduction**. 7. ed. New York: Pearson Education, 2003.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. **Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta**. 316 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CISLAGHI, Mauro César. **O ensaio de naipe da banda numa perspectiva educacional**. Anais ABEM, 2007. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_o/O%20ensaio%20de%20naipe%20da%20banda%20numa%20perspectiva%20educacional.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

Dicionário Grove de música: edição concisa/editado por Stanley Sadie; editora-assistente, Alison Latham. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FERRAZ, Alexandre Barcellos. **Pare ‘pra ver a banda passar’:** uma organização socializadora dentro do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006, 41 p. (Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música da UNIRIO). Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/alexandreferraz.pdf>>.

Acesso em: 02/12/2011.

GOMES, Mauro Jerry. **Uma análise sobre a utilização do Método “DA**

CAPO” no processo de ensino-aprendizagem da Banda de Música Municipal da Cidade de Baraúna/RN (Turma 2007 a 2009). Mos-soró, 2009, 62 p. (Trabalho apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte à Licenciatura em Música).

HUEW, Elisa Lioe Teh. **A importância da autonomia no aprendizado de língua estrangeira para alunos de cursos livres.** s/d. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/PCN.htm>. Acesso em: 22/05/2011.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. UNICENTRO. **Revista Eletrônica Lato Sensu.** Ed. 5. 2008. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/5%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/7-Ed5_CH-Plane.pdf>. Acesso em: 27/03/2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, José Alípio de Oliveira. O Método Da Capô: Banda de Música, Educação, Sociologia e pontos de convergência. **Revista MUSIFAL.** Ed. 01. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/musifal/o%20m%C3%A9todo%20da%20Capo.pdf>>. Acesso em: 13/04/2011.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. **Revista UNI.** Vol. 1, nº 2. 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 12/01/2012

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **A dinâmica de transmissão dos saberes musicais em culturas de tradição oral:** reflexões para o campo

da educação musical. XVII Encontro Nacional da ABEM. 08 a 11 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/085%20Luis%20Ricardo%20Silva%20Queiroz.pdf>>. Acesso em: 23/03/2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, **Estera Muszkat**. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

ESPAÇO NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE UM GRUPO ESPECÍFICO NA IGREJA CATÓLICA DE APODI/RN

Francisco Janilson de Carvalho ³¹

Resumo

O presente trabalho é resultado da análise feita após a realização do projeto 250 anos da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição e São João Batista, com base nas atividades do Grupo Experimental de Educação Musical. O objetivo foi compreender as múltiplas possibilidades de aprendizagem musical, com foco em um espaço não formal, a partir das dimensões socioculturais, e descrever as vivências no projeto e suas possíveis contribuições para os envolvidos, utilizando abordagens de Arroyo (2002), Queiroz (2008), Gohn (2006) como aporte teórico. Os procedimentos utilizados inicialmente foram divididos em três etapas: divulgação do projeto, inscrição dos sujeitos e formação da turma. Após o encerramento dessas etapas, foi desenvolvida uma série de atividades, com o objetivo de promover maior interação entre os participantes do grupo e proporcionar o contato dos alunos com o instrumento escolhido para as aulas, a flauta doce. Ao final, considera-se que as intervenções musicais estão contribuindo para a formação social e integral dos cidadãos participantes.

Palavras-chave: Espaço não-formal. Educação Musical. Formação social.

Abstract

The present work is a result of the analysis made after the project “250 years of the Parish of Our Lady of Conception and Saint John the Baptis”, based on the experiences of the Experimental Group of Music Education. The objective was to understand the multiple pos-

31 Pós-Graduando em Arte-Educação com Ênfase em Música, pela Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ/RN, 2017. Email: semus.jc@gmail.com

sibilities of musical learning with a focus on a non-formal space, from the sociocultural dimensions and describe the experiences in the project and their possible contributions to those involved, using Arroyo (2002), Queiroz (2008), as a theoretical contribution. The proceedings used initially were divided into three stages: dissemination of the project, people registration and class formation. After the closing of these stages, a series of activities were developed with the purpose of promoting greater interaction among the participants of the group and providing the students' contact with the chosen instrument for the lessons, the flute. In the end, it is considered that the musical interventions are contributing to the social and integral formation of the participating citizens.

Keywords: Musical education; Non-formal space; Social formation.

Introdução

Este relato de experiência pretende compreender as múltiplas possibilidades de aprendizagem musical em espaço não-formal, ao descrever as vivências realizadas em um espaço religioso, no contexto sociocultural de ensino-aprendizagem, envolvendo o fazer musical em um ambiente não-escolar. A partir de intervenções musicais nesse espaço, formou-se um grupo musical, composto por jovens entre 7 e 14 anos, em um intervalo de 12 meses (2015-2016), com o objetivo de compartilhar as ações planejadas pela comunidade católica da cidade de Apodi/RN, para comemorar os 250 anos do mais antigo espaço religioso – a Paróquia. Ao final dessa prática musical, o resultado seria apresentado ao longo da programação social e cultural dos festejos.

Mesmo diante da complexidade do contexto religioso, a necessidade de realizar um ensino de música durante o Projeto dos 250 anos, a aceitação dos jovens participantes, pais, colaboradores, professor de música voluntário e todos os envolvidos, corroboraram a criação de um grupo específico, denominado Grupo Experimental de

Educação Musical ou Grupo de Flautas da Paróquia³². Para essa produção, o mesmo fez-se com, inicialmente, ampla divulgação na Igreja e no contexto da cidade, para, em seguida, serem realizadas as inscrições dos interessados em participar e contribuir com a ideia da construção desse grupo. Após o encerramento desses passos, foram desenvolvidas atividades baseadas no “mundo musical”³³ dos participantes.

Destarte, ao seguir o cumprimento dessas metas, fez-se necessário um entendimento maior a respeito das contribuições sociais promovidas durante o período do projeto. Tal necessidade culminou no embasamento, por meios teóricos, das relações socioculturais existentes neste espaço não-formal, corroborando a verificação do objetivo principal das ações fomentadas pelo projeto.

Concepções e práticas da Educação Musical na contemporaneidade

É evidente que o cenário contemporâneo da Educação Musical apresenta uma diversidade de espaços e contextos onde se organizam e se desenvolvem as práticas educativo-musicais. É possível perceber, no meio social e cultural, uma variedade de práticas não-formais de ensino de Música, entre elas as existentes nos contextos religiosos que, cada vez mais, despertam o interesse de pesquisadores da Educação Musical, em busca de suprir os desafios lançados nos últimos tempos, quando o processo educativo escolar já não consegue abarcar o conceito de uma educação ampla.

Para Margarete Arroyo (2000, p. 78), deve-se “considerar o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical.” Partindo dessa

32 Denominação do grupo inicialmente e como é popularmente conhecido. O nome Grupo Experimental de Educação foi incluído na programação oficial da III Semana de Linguagens do IFRN Campus Apodi/RN, ocorrida em março de 2017.

33 A expressão “mundos musicais” refere-se à perspectiva de Finnegan (1989), que distingue esses “ ‘mundos’ [...] não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais” (apud ARROYO, 2002, p. 99).

perspectiva, ao participar de alguma ação voltada para o ensino-aprendizagem de música é preciso estar fundamentado e buscar apreender os significados e aspectos de cada contexto. O que se tem discutido através de diversos autores é a necessidade de um ensino que considere as diferenças intrínsecas a cada realidade, para que seja significativo. Queiroz (2008) aponta que se deve reconhecer a diversidade. Para ele, não “existe uma única música”, implicando na existência de “diferentes mundos musicais” que necessitam ser enfatizados, de acordo com as perspectivas e particularidades dos mesmos, entendendo que os ambientes formais são “apenas um dos múltiplos espaços em que ocorre a transmissão dos conhecimentos musicais”.

Esse trabalho, à luz da abordagem sociocultural da Educação Musical, partilha da mesma perspectiva abordada por Arroyo, na qual:

[...] toda prática musical, “fenômeno transversal, que perpassa todos os espaços sociais” traz implícita a aprendizagem dessa prática e que assim, alguma modalidade de educação musical ocorre em diversos contextos, envolvendo grupos sociais e culturais diversos. (ARROYO, 2002, p. 18)

A partir desse pressuposto, a educação musical deve ser abordada como um “fenômeno universal”, porém, de modo particular em cada realidade onde ocorrem as relações sociais e as experiências vividas em grupo, construindo e certamente produzindo determinada prática musical, que se manifesta de diversas formas e sobrevive em cada tempo histórico, impregnada nos múltiplos contextos socioculturais.

Queiroz (2008, p. 236) escreve que “cada universo estabelece uma dinâmica própria para transmitir aquilo que elege como fundamental para a sua música”. No entanto, devido ao fato da formalidade que se estabeleceu nos espaços educacionais nesses diversos contextos socioculturais, quando são analisados os processos de ensino de música através de vários autores que discutem essa abordagem, constata-se uma situação de aprendizagem ainda distante da pluralidade dos saberes musicais existentes nesses espaços, inviabilizando um ensino significativo de música.

Desse modo, novos olhares sobre as múltiplas possibilida-

des de compreender os processos de ensino/aprendizagem da música podem colaborar na ressignificação de uma Educação Musical ampla, onde todos os contextos estejam entrelaçados. Nessa ênfase, Souza (apud WILLE, 2005, p. 40) identifica que mudança de perspectiva quanto ao ensino formal da música deve ser necessária. Souza constata a necessidade dessa mudança quando a dimensão do ensino é mudada:

[...] crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extraescolares que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos.

Na situação apontada por ele, a educação deve ser avaliada de forma mais ampla, como “fenômeno” social e cultural. Queiroz (2004, p.102) diz compartilhar esse pensamento pedagógico, seja em qual for o espaço ou contexto, implicando a prática do educador em “ouvir” o discurso dos participantes, resultando na ampliação das relações musicais singulares já existentes, oportunizando a formação de uma “relação real entre música e cultura”.

Um espaço para a Educação Musical no âmbito religioso

Nos vários espaços socioculturais na contemporaneidade, diversas práticas musicais existentes na comunidade estão sendo experimentadas nos diversos ambientes não-formais de ensino. O interesse por esse modelo pode ser justificado, considerando alguns atributos: é possível realizar um aprendizado sem a necessidade de seriar o ensino, fazer restrições quanto o tempo de vida e fixar conteúdos definidos sem a escolha dos participantes. Segundo Gohn (2006), o objetivo da aplicação desse ensino é formar a “cultura política de grupo”, construindo uma “identidade coletiva de grupo”, revelando que, neste processo educativo, há aproximação maior entre os envolvidos, no qual o indivíduo traz contribuições para o grupo, cedendo, em parte, aos interesses desse.

Um desses espaços religiosos específicos, a Igreja Católica, ainda hoje representa e oportuniza esse tipo de educação não-formal.

Detentora de uma longínqua existência nos diversos contextos e também notória na transmissão dos valores da música, onde a educação musical está presente, sob diversas formas: seja através da *scholacantorum*, dos coros polifônicos, da formação no seminário, formação por meio da prática, ensaios, curso ou grupos que se reúnem para aprender juntos (LORENZETTI, 2013, p. 200).

É nas paróquias que muitos conseguem suas primeiras experiências práticas, inserindo-se nos “movimentos”, grupos de jovens e ou de cânticos, que, nos “encontros”, instituem uma interação com os ritos da Igreja. Por outro lado, de maneira não-formal, o ensino vai se concretizando no meio social, entre aqueles que participam dessas situações de aprendizagem: “um vai aprendendo com o outro no grupo” e sistematizando a forma de cada cântico, o aprendizado musical estabelece-se em grupo e, nesses “encontros” religiosos, está voltado para a realização das liturgias da Igreja.

Não obstante a realidade apresentada, na Igreja Católica de Apodi/RN, o processo educativo musical reflete-se na demanda de jovens que experimentam a prática musical a partir da formação de grupos de “movimentos³⁴” da paróquia. Foi somente com a chegada do padre (administrador paroquial) Maciel Rodrigues, no ano de 2010, que o ensino de música passou a se organizar de forma mais concreta.

[...] quando assumi a paróquia de Apodi (2010), percebi uma desproporção entre o legado da Igreja e a situação da música em nossas liturgias. Resolvi então, através de uma campanha, oferecer aos fiéis, espaço e instrumentos para que a música sacra fosse valorizada e iniciada as crianças e jovens de nossa cidade. A campanha deu certo! Hoje temos duas salas de ensaio, baterias, violões e teclados e mediante

34 GRANSDAC (Grupo de Adultos Nossa Senhora da Conceição), GRUJAIC (Grupo de Jovens Associado à Igreja Católica), GRUJAP (Grupo de Jovens Amantes da Paz), JAV (Grupo de Jovens Amor e Vida), VOZES DE MARIA, CORAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO E SÃO JOÃO BATISTA, CORAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, CORAL VOZES DIVINA. Disponível em <<http://paroquiaapodi.blogspot.com.br/2017/04/historico-da-paroquia.html>>. Acesso em 18/04/2017.

voluntários, aulas de técnica vocal, violão e teclado.
(Pe. Maciel Rodrigues 18-04-2017)

Tal relato do Pe. Marciel Rodrigues corrobora a desconstrução da ideia de que a educação musical religiosa restringe-se apenas à simples organização de grupos que “se reúnem para aprender juntos” os cânticos da missa. É percebida, então, uma relação da fala com a performance dos atuais grupos de cânticos e uma tentativa de mediação entre ensino de música e os iniciantes, para apreender os significados, os valores da música utilizada nas liturgias.

Em contrapartida à ascensão da aplicação teórica no ensino da música religiosa e educação musical, com foco na liturgia, um músico de um dos grupos de cânticos da Paróquia de Apodi/RN, relata como se dão os “movimentos” da Igreja:

[...] A prática musical dentro desses grupos se resume a encontrar um campo harmônico razoavelmente a todos, e executar. [...] o ensino musical, embora motivado, é pouquíssimo o interesse dos músicos em estudar teoria musical. O que já não se pode estender para outras realidades, por exemplo, a assembléia de Deus em Mossoró que tem até orquestra e aulas regulares de instrumentos eruditos (Músico de um dos grupos de cânticos da Paróquia).

Essa fala evidencia diferentes situações: as atividades são pouco estruturadas e não há o “gosto” em estudar teoria musical/conhecimento de música formal e o ensino aparece mais organizado, planejado. Entretanto é preciso deter-se ao espaço onde se evidencia determinada prática de educação musical. Nesse último caso, precisar-se-ia de uma investigação mais aprofundada sobre qual tipo de educação ocorre nesse contexto específico.

Na paróquia de Apodi, a música é vivenciada e compartilhada, ao longo do tempo, no espaço da Igreja, entre os jovens, na formação de grupos litúrgicos. Ao que tudo indica, a partir das interrelações entre participantes dos grupos e Igreja, apropriam-se e utilizam (d)a música apenas como uma forma de se unir ao grupo. “Os usos que os grupos sociais fazem da música são os mais variados e sempre

há um valor a ela atribuído pelos sujeitos que vivem daquela prática e nela se reconhecem (SANTOS et al, 2012, p. 242).

Nesse sentido, é preciso compreender as particularidades de cada um e do grupo, o que significaria considerar as experiências vividas em diferentes espaços e contextos e em diferentes grupos sociais, por meio da ação dos “sujeitos socioculturais”.

Grupo Experimental de Educação Musical

No contexto sociocultural de Apodi/RN, em meio à mobilização da comunidade católica ao comemorar 250 anos de existência da paróquia de Nossa Senhora da Conceição e São João Batista, fui convidado, como professor de música, para fazer parte de um grupo de voluntários que se dispuseram a contribuir e a compartilhar experiências durante a programação do Projeto 250 anos, que incluía a formação de um grupo “específico” de música. O objetivo era agregar um número de jovens e criar uma situação de ensino- aprendizagem que estivesse ligada, diretamente, ao projeto, servindo como um elemento de aproximação com a comunidade. O uso da música foi determinante nesse processo.

Em 2015, o Projeto 250 anos começou a ser executado. A comunidade passou a informar-se e a participar das discussões sobre os acontecimentos. A missa foi o “espaço” inicial para as notícias. Em seguida, os diversos meios de comunicação. Surgiram jovens interessados em “fazer aula de música na igreja”. Assim, o Grupo Experimental de Educação Musical ou “Grupo de Flautas da Igreja apresentava-se como uma novidade para comunidade. Nesse contexto, a participação dos pais e familiares foi fundamental, passando a parceiros da idéia e, dessa maneira permitindo que as atividades pudessem ser realizadas à noite.

Todos os jovens participantes eram assistidos pelos pais ou familiares. Cada participante estava sempre acompanhado, seja nas aulas ou nos eventos. Quando necessário, os pais se reuniam com os colaboradores e/ou professor voluntário, para discutir sobre atitude dos filhos ou materiais necessários para as apresentações, participando como agentes ativos no grupo.

A primeira turma formada foi composta por jovens de 7 a

14 anos, vindos de diversos bairros da cidade e até da zona rural (um aluno). As primeiras reuniões aconteceram ainda no mesmo ano. As aulas eram semanais e realizadas de segunda à quarta, no Salão Paroquial. Do total de 49 inscritos, 30 continuaram participando com certa regularidade. O restante fez-se presente apenas nas primeiras aulas e desistiram em seguida; atualmente, 24 continuam no grupo.

Atividades: múltiplas possibilidades de aprendizagem musical

Ao construir caminhos para um ensino significativo, a metodologia usada nessa prática visa compreender a realidade dos participantes, vivências e os diversos mundos musicais existentes de forma “intencional” e contribuir para a formação social e integral dos cidadãos participantes, a partir do espaço do Projeto 250 anos.

No primeiro encontro, realizei uma sondagem simples com os participantes regulares sobre a relação do grupo com música, antes do Projeto 250 anos. Obtive, como resultado, ao questionar os 30 participantes, naquele momento, se para a maioria era a primeira vez que se envolviam com atividades musicais: oito tiveram alguma intervenção musical, quatro treinavam instrumentos musicais (dois com flauta doce, um violão e um trompete). Com relação aos pais, informaram que não sabiam ou não ouviram falar se eles haviam feito parte de algum grupo musical ou algum tipo de iniciação musical.

Na continuidade dos encontros, foi possível conseguir esses dados: cinco pais participavam, ou teriam participado, de alguma prática musical (uma mãe que atualmente canta em uma banda de forró, e um pai, que havia estudado em uma escola de música). Quanto aos demais, não passaram por qualquer organização musical. Considerando essa pequena amostra, seria importante verificar como ocorre o uso da música no cotidiano da cidade de Apodi, entendendo-a “[...] como uma prática socialmente construída que influencia e é influenciada pelo contexto no qual faz parte [...]” (RIBAS, 2009, p. 146).

Para a construção das atividades, não havia um programa de conteúdos definido. Alguns elementos da música foram repassados, em sua maioria, por meio de *rodas de conversas*. Entretanto, não foram excluídas do processo ferramentas tecnológicas que mediarão

algumas situações de ensino aprendizagem. Partindo do princípio de que, ao trabalhar com a música, lida-se com o *som*, desenvolvemos uma série de encontros, *dialogando* com os participantes sobre o conceito de Paisagem Sonora³⁵. O objetivo era o de “vivenciar o som”, sensibilizar os ouvidos dos presentes, perceber a diversidade sonora do ambiente, experimentando os exercícios de Schafer.

Em muitas vezes, antes de começar algumas atividades, tentava-se “ouvir” o silêncio no ambiente, encontrando sons diversos (de alturas definidas ou não). Por estarem envolvidos no “barulho”, os sons eram impedidos de serem contemplados, ou não, pelos ouvintes. Todos, em princípio, concordaram que o exercício causava certa “sensação agradável” quando se conseguiu diminuir ao máximo os sons existentes. Essa foi uma das tentativas de fazer música em grupo, através de uma escuta mais consciente “[...] aquela que entende e considera o som do outro” (CIAVATTA, 2006, p. 43).

No processo de mediação do conhecimento, nas *rodas de conversas*, apresentei algumas possibilidades sonoras que poderiam ser aplicadas à composição da Música e também à sua aprendizagem - todas utilizando o corpo como instrumento musical. Também foram realizados experimentos e apreciação de alguns vídeos de grupos que exploram a música corporal e que vêm se destacando na atividade de educação musical. A maioria dos participantes ficou surpresa com a quantidade de sons que o nosso corpo produz. Eles ainda não conheciam essa *performance*. Foi então que lhes perguntei se consideravam a prática do Barbatuques³⁶ como música, e a maioria disse que “Sim! O que o Barbatuques faz é música”.

Ao todo, foram utilizadas três metodologias em nossas intervenções: a percussão corporal empregada pelo grupo Barbatuques,

35 Paisagem sonora é a tradução de *soundscape*, neologismo criado por Murray Schafer, na década de 1960, a partir do conceito de *landscape* (paisagem, cenário), que é relativo ao campo visual. Paisagem sonora é “qualquer campo de estudo acústico” (FRANÇA, 2011, p.38).

36 De acordo com SIMÃO (2013, p. 2), “[...] Barbatuques é um Núcleo Artístico e Pedagógico que investiga a percussão corporal. Esse trabalho começou com Fernando Barba e logo se transformou em pesquisa: a expressão musical por meio da exploração dos inúmeros sons que podem ser produzido pelo corpo humano [...]”.

O Passo e a Percussão, com copos (pouco explorado), em que a Flauta Doce, instrumento utilizado pelo grupo desde o início, foi empregada simultaneamente às atividades, ficando os encontros divididos em dois momentos: inicialmente eram trabalhados os elementos da música de forma lúdica, com as práticas e atividades mencionadas anteriormente. E, sempre no final, praticava-se o instrumento: a escala de Dó Maior (natural) inicialmente a diatônica até a 2ª oitava, empregando-se a manossolfa e o violão como apoio.

A notação dos sons e das melodias ou “miniaturas de música” como se costumava usar, era feita através de cifra melódica, devido não serem usadas partituras no início, visto que alguns pesquisadores, como Silva e Silva (2014), relatam que “há um nível de desinteresse nessa fase inicial do ensino de música, provocando, por vezes, a desistência da criança ou adolescente de se envolver com o instrumento”.

Repertório inicial

Foi do repertório tradicional da Igreja Católica que trabalhamos as primeiras canções religiosas: *Maria de Nazaré* (compositor: Pe. Zezinho), *Nossa Senhora* (compositores: Roberto e Erasmo Carlos) e *Oração pela Família* (compositor: Pe. Zezinho). Popularizadas no contexto sociocultural, estas músicas foram escolhidas a partir de um “caderno de música religiosa para flauta doce”, por mim, professor de música no projeto, e pelos participantes.

Outros repertórios foram sendo construídos. Transitou-se pelo folclore brasileiro e de outros países. Estudou-se música de compositores nordestinos (Luiz Gonzaga e Dominginhos) além de algumas músicas do repertório popular erudito: *Hino à Alegria* ou *Ode à Alegria* (Beethoven), *Jesus Alegria dos Homens* (S. Bach) e *Ave Maria* (Schubert). Essa decisão foi uma tentativa de relacioná-las ao período histórico de criação da Paróquia (séc. XVII), dessa forma, depois de uma série de abordagens, contribuindo para ampliar a percepção sobre a música que acontece de diferentes maneiras, em diferentes lugares e épocas.

Não obstante, o repertório foi sendo apropriado continuamente, de modo que, diante da diversidade de músicas, gostos e preferências dos participantes, impulsionadas pelas mídias, passei a

mediar o aumento na densidade sonora do grupo ao incluir novos timbres, que ficaria composto de flauta doce, voz, violão, cajon, zabumba, triângulo e percussão corporal. Com base nessa proposta, desenvolvemos o experimento de uma nova prática instrumental, contemplando os Fundamentos da Música.

Conclusão

Ante o exposto nesse relato, conclui-se que nos diversos espaços e contextos não-formais, entre eles o religioso, há múltiplas possibilidades de aprendizagem musical e, na atualidade, desperta o interesse de pesquisadores da Educação Musical, que têm discutido a necessidade de um ensino “plural”, que reconheça a diversidade dos fenômenos musicais e suas características intrínsecas, para que, só assim, seja realizada uma prática docente significativa. Porém, na maioria das vezes, velhas práticas formais corroboram um fazer musical desprovido de significados, limitando a interação dos saberes em cada ambiente, ou seja, ao se disponibilizar práticas desprendidas do formal, os participantes vivenciaram novas experiências musicais interessantes.

Foi na Igreja Católica de Apodi/RN, com a criação do Projeto 250, que foi fomentada a formação do Grupo Experimental de Educação Musical, conhecido como Grupo de Flautas da Igreja, onde medie o ensino-aprendizagem de música de uma demanda de crianças e adolescentes, que passaram a fazer parte do grupo e a vivenciar essa realidade intrínseca ao contexto religioso. Assim, para atender aos diferentes “mundos musicais”, foi necessário intervir pedagogicamente com abordagens contemporâneas da Educação Musical, que dialogassem com múltiplos “sujeitos”, imersos na complexidade de cada contexto sociocultural.

Foi preciso atentar para os métodos anti-passividade, ativando o corpo, a mente, e que fizesse ouvir a paisagem sonora que nos rodeia, através de uma escuta mais consciente ao perceber o som do outro. Por isso, é imprescindível entender que o processo educativo deve ser avaliado de forma ampla, atentando para suas dimensões e relações socioculturais, que são singulares em cada contexto. O educador musical precisa construir caminhos, saberes que respondam aos

desafios de um espaço em constante processo de mudança.

Esse foi o relato de um trabalho realizado e que teve sua importância pela busca em fazer música em conjunto, tendo em vista a socialização e as relações sociais que acontecem nesses encontros, que vão além do entretenimento e do momento de lazer. Nesses espaços desenvolve-se a capacidade de entenderem a própria cultura, da qual fazemos parte. Assim, estivemos unidos, entrelaçados nos sons das flautas, compreendendo-nos melhor, despertando a cidadania em cada um.

Referências

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

_____. **Educação musical na contemporaneidade**. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2002b, p.18-28.

_____. **Transitando entre o “formal” e o “informal”**: um relato sobre a formação de educadores musicais. In SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7, 2000, Londrina. *Anais*. Londrina, 2000. p. 77-90;

CIAVATTA, Lucas. **O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009. p. 146.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Ecos: educação musical e meio ambiente. In: Música na Educação Básica. Porto Alegre. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2011. Vol. 3.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006. p. 27-38.

LORENZETTI, Arype Girardi. **A Igreja Católica como espaço de educação musical: aulas de canto em um grupo de jovens.** In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisas e ações em educação musical. Anais. Pirenópolis, 2013, p. 199-208.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: **singularidade e pluralidade no ensino e aprendizagem da música.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, 2004, p. 99-107.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva et al. Educação musical em João Pessoa: espaços, concepções e práticas de ensino e aprendizagem da música. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), 2008, Salvador. Anais. Salvador: xx, 2008, p. 235-239.

RIBAS, Maria Guiomar. **Coeducação musical entre gerações. In: Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 294.

SANTOS, Regina Márcia Simão, et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 229-250.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.** Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SILVA, Williena da Silva da; SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. O ensino de notação musical no espaço de escola especializada em música: um relato de experiência. In: **XVI Encontro Regional Sul da ABEM.** Blumenau, 2014.

SIMÃO, João Paulo. **Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques.** Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas,

2013.

SOUZA, Jussamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.**, 10. Uberlândia: Abem, 2001b. p. 85-92.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, , set. 2005. p. 39-48.

A BANDA FILARMÔNICA DA JUVENTUDE SOLIDÁRIA DE GROSSOS: ACESSO AO ENSINO DE MÚSICA COLETIVO GRATUITO E POSSÍVEL AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO.

Francisco Wilson Mendes Da Costa ³⁷

Resumo

A cidade de Grossos/RN, a exemplo de muitas cidades do interior do nordeste do Brasil, apresenta uma realidade de carências diversas, entre elas, a falta de práticas de atividades culturais que venham possibilitar eventos artísticos, de forma a promover apresentações entre jovens, principalmente, nas horas de lazer, como viável ferramenta de inclusão social e exercício da cidadania. Sim, pois a música tem poder para isso. O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo geral, instigar, provocar e sugerir possíveis resultados voltados à essa possibilidade. (banda de música como ferramenta de inclusão). Esses possíveis resultados, podem gerar expectativas em torna da mesma no tocante ao aperfeiçoamento musical, também como à interação e profissionalização de seus integrantes. O que culminará sem dúvidas na formação do cidadão. A entrevista e o questionário foram as ferramentas utilizadas para coleta de dados, obtidos de alguns alunos, pessoas da comunidade e responsáveis pela administração da banda. A formação da banda se deu de maneira voluntária, por alunos dos níveis de ensino fundamental e médio, e também por alunos do grupo de flautas “Musicarte”, sendo os mesmos oriundos de uma camada social de baixa renda. Mediante o perfil de seus integrantes, pode-se constatar que a Banda contribui diretamente como um veículo importante na formação de criticidade e no comportamento sociocultural daqueles que nela fazem parte e, indiretamente, naqueles atingidos pelas atividades exercidas por esta Corporação Musical.

Palavras-chave: Banda de Música Inclusão Social, Ensino Musical.

Abstract

³⁷ Licenciado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

The city of Grossos / RN, like many cities in the interior of northeastern Brazil, presents a reality of diverse needs, among them, the lack of practices of cultural activities that will enable artistic events, in order to promote presentations among young people, Mainly in the leisure hours, as a viable tool of social inclusion and exercise of citizenship. Yes, because music has the power to do so. The present research work has the general objective of instigating, provoking and suggesting possible results aimed at this possibility. (Band of music as tool of inclusion). These possible results can generate expectations in terms of musical perfection, as well as the interaction and professionalization of its members. This will undoubtedly culminate in the formation of the citizen. The interview and the questionnaire were the tools used for data collection, obtained from some students, people from the community and responsible for the administration of the band. The band was formed on a voluntary basis by elementary and middle school students, as well as by members of the “Musicarte” flute group, who came from a low-income social stratum. Through the profile of its members, it can be seen that the Band contributes directly as an important vehicle in the formation of criticality and in the sociocultural behavior of those who are part of it and, indirectly, those affected by the activities carried out by this Musical Corporation.

Keywords: Band of Music Social Inclusion, Music Teaching.

Introdução

Considerando os projetos sociais como atividades que desempenham um papel de significativa relevância possibilitando oportunidades de uma melhor qualidade de vida dentro de um contexto social, podemos destacar as bandas de música, as mesmas são instituições com larga representatividade musical. Ao longo dos tempos elas têm prestado suas contribuições frente a sociedade, no que diz respeito a educação no ensino musical para crianças e jovens, colaborando para o fomento da cultura e da cidadania.

No presente trabalho, de pesquisa de natureza qualitativa, realizado entre os anos de 2011 e 2012 com a Banda Filarmônica da

Juventude Solidária de Grossos/RN, tem como finalidade enfatizar a banda como agente de socialização, na qual são levantados questionamentos no tocante a integração ao ensino de música e profissionalização dos jovens inseridos no referido contexto.

O primeiro passo está focado na parte conceitual, onde são enfatizados pontos inerentes ao universo musical dentro do contexto das bandas de música, e também descreve a parte histórica da banda e sua contribuição sociocultural através das atividades realizadas pela mesma.

Dando seguimento a pesquisa mencionaremos a metodologia utilizada e a forma como foram coletados os dados (entrevista e questionário) de forma a contribuir e dar maior consistência ao trabalho e se atingir o objetivo almejado na pesquisa.

Por fim, nos detemos na parte avaliativa onde são feitas as análises dos dados levando-se em conta os fatores que contribuíram no processo de desenvolvimento da pesquisa. Também estão contidas aqui as considerações finais em que são apresentadas as conclusões a cerca dos dados obtidos através da pesquisa.

Socialização através das bandas de música

Difícil é imaginar o ser humano sem o convívio em sociedade. A vida em grupo é uma exigência da natureza humana, para que haja a sobrevivência, a perpetuação da espécie e a realização do homem como pessoa, conforme exposto por OLIVEIRA:

A sociabilidade é capacidade natural da espécie humana para viver em sociedade, desenvolve-se pelo processo de socialização. Pela socialização o indivíduo se integra ao grupo em que nasceu assimilando o conjunto de atos e conforme característica daquele grupo. (OLIVEIRA, 2002. p. 24).

Percebe-se que as bandas de música sejam elas civis ou militares são grupos que ao longo dos tempos vêm desenvolvendo atividades socializadoras, sendo estas (as bandas) de grande relevância para a sociedade, com isto cidadãos capacitados e cada vez mais sociáveis, estão inseridos neste contexto, apresentando um perfil con-

siderado positivo no relacionamento diário com as pessoas. Tendo em vista os mesmo cidadãos apresentarem uma flexibilidade para o trabalho coletivo, priorizando a interatividade e criatividade que são fatores importantes na socialização.

A exemplo, projeto de natureza socioculturais são desenvolvidos utilizando-se as bandas de música como ambiente de atuação, para formação onde se resgatam pessoas, antes às margens sociais como: crianças e jovens de camadas sociais diversas, e principalmente as que se encontram em situação de risco. Essas são contempladas com aulas de teoria musical e práticas instrumentais, e passam com isto, a integrar um grupo musical social que possibilita aos mesmos um direcionamento à formação continuada e ingresso no mercado de trabalho em projetos outros e grupos musicais diversos.

O ensino da música através das bandas

As bandas comunitárias são corporações civis mantidas por instituições públicas ou privadas, que atuam sem fins lucrativos, recebendo geralmente a denominação de Banda Filarmônica, segundo GRANJA:

Com o estado novo e o processo de modernização urbana, as bandas militares deixaram as apresentações públicas e se confinaram aos quartéis. Sua ação foi exercida por bandas comunitárias principalmente na cidade do interior. Os regentes e instrumentistas frequentemente eram militares reformados, apenas as bandas de bairros, atuavam para substituir as bandas militares (GRANJA, 1984).

Essas bandas recebem uma grande admiração das pessoas que estão em seu entorno, tendo em vista as mesmas proporcionarem entretenimento através da sua boa música em eventos esportivos, festas religiosas, desfiles cívico – militares e carnavais entre outros, além de contribuir para o engrandecimento sociocultural.

Através das bandas de música se vê a possibilidade de ensino musical viável à formação do aluno. As mesmas ao longo dos tempos tem prestado um trabalho relevante para criança e jovens que

nelas iniciam seus estudos musicais. Esses estudos acontecem em um espaço denominado de sede, é neste local onde são realizados a maioria dos trabalhos desde a musicalização, aulas teóricas, aulas práticas e ensaios configurando-se assim um referencial à formação do aluno. Esta forma de ensino e aprendizagem na maioria das vezes acontece de forma coletiva. Um dos fatores que podem ser destacados neste procedimento é o investimento financeiro insuficiente pelos os órgão responsáveis pela manutenção das mesmas (prefeituras, associações, etc.), que deveriam disponibilizar mais recursos para serem empregados na contratação de profissionais qualificados e específicos a cada área referente à organização e formação das bandas, tomando-se como exemplo um professor especializado à natureza de cada instrumento tais como: palhetas (clarinetes, saxofones e etc.), bocais (trompetes, trompas, trombones e bombardões), embocadura livre (flauta transversal), percussão (bombo, caixa, surdo, pratos e etc.), e um professor de teoria musical.

As bandas de música também já estão presentes nas escolas de ensino básico, onde se pode observar que há um diferencial no ensino de banda de música nas aulas ministradas nas escolas de ensino básico, conforme relata NASCIMENTO:

O ensino de música ministrado nas escolas públicas de ensino básico não tem como finalidade a formação musical do aluno. Nesta análise nota-se, portanto, que as escolas de música são as únicas instituições públicas preparadas para tal ensino, mas encontra-se em número reduzido, o que torna seu acesso mais difícil. Por essa razão, constata-se que as bandas de música representam uma alternativa viável para quem deseja aprender música e tocar um instrumento musical e não possa pagar por isso (NASCIMENTO 2003, p. 16).

Em face ao exposto, percebe-se a importância de que sejam indispensáveis incentivos governamentais afim de que as atividades desenvolvidas através das bandas de música sejam asseguradas, obtendo uma melhor qualidade de ensino de música para sociedade.

A Banda Filarmônica da Juventude Solidária de Grossos

A banda de música da cidade de Grossos/RN, surgiu em 13 de novembro de 2009, através de um projeto elaborado pela Associação Comunitária Cultural Amigos da Casa da Cultura Popular de Grossos, localizada na travessa João Câncio de Castro, S/N – Coqueiros – CEP: 59.675-000, sob o CNPJ: 09.281.900/0001-29.

A referida Associação tem reconhecimento de utilidade pública municipal através da Lei nº 0442, de 27 de abril de 2009, e Lei Estadual nº 9.193 de 30 junho de 2009, publicadas no Diário Oficial do Estado Rio Grande do Norte, em 01 de julho de 2009, em convênio nº 139510/09-11, com o Programa de Desenvolvimento Solidário (PDS) e a Secretaria de Trabalho Habitação Social (SETHAS) do Governo do Estado. Os recursos destinados à execução do projeto foram disponibilizado através do Banco Mundial, Governo do Estado e do Município, que investiu a quantia de dez por cento sobre forma de contra partida, totalizando o valor final investido, na ordem de R\$ 75.403,46 (setenta e cinco mil quatrocentos e três reais e quarenta e seis centavos) cabendo a Associação a contra partida de R\$ 7.540,35 (sete mil quinhentos e quarenta reais e trinta e cinco centavos) salientando-se que este projeto é regido pelos critérios estabelecidos no Manual de Orientação do Projeto de Redução da pobreza Rural (PCPR II) previstos no plano de trabalho aprovado pelo Conselho do Fundo Municipal de Assistência às comunidades (FUMAC), e teve orientação técnica da Assessoria Técnica do Programa. A Associação Comunitária Cultural Amigos da Casa da Cultura Popular de Grossos é uma instituição autônoma e funciona como ponto de cultura, onde a Banda Filarmônica da Juventude Solidária de Grossos é um dos seus seguimentos fazendo parte do seu organograma e calendário cultural.

Tendo em vista a disponibilidade de material humano no município e reconhecendo-se a banda de música como um agente socializador, foi realizado um diagnóstico sobre as aptidões musicais existente entre os jovens o que serviu de base para elaboração de um projeto com objetivos para a criação de uma corporação musical, de forma a promover a inserção dos jovens através do ensino de música. A forma de ingresso nesta Banda tem sido realizada de forma voluntária, sendo em sua maioria, composta dos alunos do grupo de Flauta

da escola de música “Musicarte”, mantida e administrada pela Prefeitura Municipal, onde apenas o regente é renumerado pelas atividades desenvolvidas. Estes alunos encontram-se em nível de ensino fundamental e médio e são oriundos de uma camada social de baixa renda.

As Aulas de Teoria Musical e os Ensaios

Os ensaios aconteciam nas terças e quintas feiras, das 13:00 às 17:00 horas, realizados em salas apropriadas na sede da associação, onde o regime utilizava como referência didático-musical, o método Da Capo, de Joel Barbosa, para desenvolver as atividades. Segundo Joel Barbosa “este método é planejado para o ensino coletivo, em grupo, de instrumentos de banda, porém pode ser usado no ensino individual” (BARBOSA,P.04). Os ensaios realizados eram de responsabilidades dos instrutores, que sob orientação do regente, ministravam respectivamente, conteúdos teóricos e também os estudos práticos com instrumentos, por bancada, cabendo ao regente a condução do ensaio geral.

Ensino Coletivo

O ensino coletivo de instrumentos musicais já bastante praticado, pode ser considerado uma ferramenta importante num processo de aprendizagem e inclusão musical para o aluno. BARBOSA, (2006) relata as suas experiências a partir do modelo de “rodas de conversas”. O autor expõe que as rodas de conversas visam fortalecer o processo pedagógico, permitindo sua construção coletiva.

Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmo, ao professor e aos colegas podem contribuir significativamente na metodologia do curso. Conhecendo as origens e histórias dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente, (BARBOSA, 2006, p.100 e 101).

Mediante o que relata Barbosa, na Banda de Música da cidade de Grossos percebe-se esse ponto em comum o que expõe o tópico Projeto de Criação da Banda – Justificativas, que foi feito um diagnóstico nas aptidões dos jovens, constatando-se a procedência que muito deles faziam parte do grupo de flautas, configurando-se um quadro de que havia um prévio conhecimento das atividades musicais dos mesmos.

Ainda sobre o ensino coletivo em música destaca-se um diferencial em relação ao ensino individual. O mesmo proporciona ao aluno uma maior autonomia ao desenvolver as atividades, uma delas está pautada na aprendizagem através da imitação, em que o aluno iniciante tem oportunidade de se espelhar em seus colegas que estão em um processo de aprendizagem mais avançado. Segundo SWANWICK:

A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas, somos fortemente motivados a observar os outros, e tendemos a competir com nossos colegas, o que tem o efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos de “professores” a imitação e a competição são particularmente forte entre pessoas de mesma faixa etária e mesmo grupo social. (SWANWICK, 1994 p. 9).

As apresentações

No período em que foi realizado a pesquisa a Banda tinha pouco tempo de existência, mas já constava em seu currículo apresentações em eventos diversos, tais como: Concertos Alusivos às festividades do Padroeiro local, na Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus, nos meses de Julho, Concerto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em virtude de realização de encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), apresentação nos desfiles cívicos de Sete de Setembro, na cidade de Grossos, apresentação na Festa de Conclusão das Especializações em Língua Portuguesa, Matemática, Literatura e ensino Geográfico para convivência com o semi-árido, dos alunos do Pólo Educa Grossos, da Universidade Aberta do

Brasil – Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a apresentação e concerto na Festa de Aniversário de emancipação Política do Município.

Expectativas geradas pela Banda de Música da Juventude Solidária de Grossos

Para obtenção dos dados a cerca da expectativas geradas, usou-se como ferramenta a entrevista, segundo CERVO:

Recorre-se à entrevista sempre que se tem necessidade de obterem dados que não podem ser encontrados em registro e fontes documentais e não podem ser fornecidas por qualquer informante [...], recorre-se à entrevista quando não há fontes seguras às informações desejadas (CERVO, p. 46, 47).

Em 26 de abril de 2011, a senhora Jurandir Brito Ferreira, uma das idealizadoras do projeto de criação da Banda, em uma entrevista fez a seguinte exposição:

a Banda gerou uma expectativa de ser mais um veículo de mudanças para os jovens, pois a mesma eleva a autoestima, socializa, transmite conhecimento e favorece o ingresso no mercado de trabalho. Outro fator que contribui gerando expectativas nos jovens da comunidade é que a demanda de afeiçoados pela música tinha muito desejo de tocar com instrumento novos, tendo em vista que os instrumentos que conheciam eram velhos e não rendiam o esperado e também pelo gosto e entusiasmo que despertou, ou seja, de ser componente de uma banda filarmônica, já que a população enaltece muito a banda de música.

Outro entrevistado, o regente da Filarmônica, expõe:

“minha expectativa é que os integrantes da Banda possam dar prosseguimento ao seus estudos musicais, através do ingresso em conservatório de música, em

cursos de graduação, obtenham novas experiências com atividades corais em igrejas e atuação em bandas diversas, entre outras. Desejo que os instrutores e outros que já passaram pela Banda e que já estão em nível mais elevado e alguns atuando no mercado de trabalho sirvam de espelho para os demais. Por que das bandas de música surgem bons profissionais. Outro fator que considero importante é a Lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio, tornando-se um ponto crucial para o incentivo dos integrantes de uma banda de música que tenha a finalidade de formar instrumentista, dando-lhes condição para o ingresso em uma graduação possibilitando assim sua atuação no mercado de trabalho”.

Alguns componentes da Banda também opinarão sobre suas expectativas: e Isael Rodrigues de Melo pensa em aprender mais um pouco, e repassar seu conhecimento na comunidade. Antônio Elton Ferreira de Souza, vai mais além: o mesmo pretende repassar seus conhecimentos, na qualidade de professor e também deseja estudar em conservatório e cursar uma graduação em música. Antônio Marcos de Souza, que já tem experiência como professor de música, por atuar como instrutor da Banda Filarmônica de Grossos, e ter no ano de 2003, ministrado aulas de pífaro no projeto da PETROBAS, (Petróleo Brasileiro) também almeja fazer um curso de graduação em música.

Allan Jimme e Silva Tavares, aluno do 4º período do Curso de Licenciatura em Música, da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), residente na cidade de Grossos-RN, diz que a música é uma manifestação artística e cultural:

acho em que toda a cidade deve haver uma banda de música. A de Grossos faz apresentações nos eventos do município revelando o potencial artístico de nossos jovens e emocionando os mais vividos através de algum parentesco com algum componente ou mesmo por trazer de volta alguma lembrança do passado, isso acontecia com o senhor Antônio Rebouças, ex prefeito e ex combatente do exército. Ele sempre fica-

va emocionado ao assistir a apresentação da Banda de Música”. Outro ponto importante como gerador de expectativa é a fonte de emprego e renda que a banda pode proporcionar para seus componentes. Atualmente alguns tocam em bandas-bailes, na noite, e outros são professores de música na Casa da Cultura Popular Dehon Caenga, em Grossos. Por último, a expectativa mais importante na existência da Banda de Música é a educação dos jovens através da música, na tentativa de torna-los bons cidadãos.

Raimundo Gonçalo de Oliveira, também residente em Grossos, comenta que, “*a banda de música é uma faculdade sem diploma. Muitas pessoas não dão valor necessário ao músico; só os amantes da boa música que realmente entendem. A banda de música tem uma grande importância social pois pode incluir os jovens na sociedade retirando-os das drogas*”.

O Convívio nas Bandas Comunitárias

As bandas de música comunitárias são corporações musicais, onde pode haver a possibilidade de um inter-relacionamento social e de certa forma afetiva entre os indivíduos levando-se em conta que o ingresso nas mesmas é aberto as pessoas de classe sociais e faixa etárias da mais diversas. As bandas proporciona um convívio em que seus participantes diretos têm a oportunidade de aprimorarem seus conhecimentos, como também interagir com as demais pessoas envolvidas no contexto que contribui de maneira espontânea para a interação do grupo. Este contato acontece de forma direta (maestro, professor, aluno) e indireta (funcionários, pais de alunos e comunidade), permitindo-se assim dizer que acontece um encontro informal e formal. Segundo FILGUEIREDO:

[...] Podemos levar estas colocações para as bandas de música quando o encontro informal acontece com o convívio dos músicos de classe sociais e faixa etárias as mais diversas; as brincadeiras são observadas em intervalos dos ensaios, na sede da instituição ou mesmo em reuniões de confraternização, no

final do ano. No entanto, o encontro formal é observado durante apresentações, tocatas em praça pública, reuniões da diretoria e desfiles. As hierarquias são rigorosamente observadas e se nota claramente a sua existência quando acontecem os desfiles. Nos desfiles pelas ruas da cidade são usados os uniformes e é nesse ritual que os músicos mostram que são membros de determinada corporação musical, mostram que se sujeitam aos direitos e deveres prescritos por sua banda, assume o mesmo status de músicos e vivenciam o mesmo papel. (FILGUEIREDO, 1996, p. 52-53).

Segundo, OLIVEIRA (2002) o contato social primário acontece entre pais e filho, entre irmãos, marido e mulher e grupos. Já o contato social secundário é mantido através de carta, telefone, telegrama, e e-mail. É notório que nas bandas de música se faz sentir estes contatos, quando da realização de suas atividades sejam elas internas, através das aulas e ensaios ou externas, por ocasião das apresentações, em contato com o público.

O Convívio na Banda Filarmônica da Juventude Solidária de Grossos

Com base no universo descrito no tópico anterior pode-se afirmar que a Banda Filarmônica da Juventude Solidária de Grossos, contribui de maneira significativa no processo de socialização dos jovens participantes que nela ingressão tendo em vista a forma de como acontece o convívio na corporação.

Em visita à sede da Banda durante o trabalho de pesquisa constatou-se que a mesma oferece um convívio aberto que contempla tanto o encontro informal quanto o formal como também os contatos primário e secundário.

Com base nessas premissas observa-se que o relacionamento entre o maestro e os alunos transcorre de maneira dinâmica, onde ambos procuram dentro do possível desenvolver as atividades pertinentes à Banda de forma harmoniosa.

Outro ponto que está relacionado ao convívio na Banda e

que pode ser destacado, é que a sede da mesma funciona na Associação Comunitária Cultural Amigos da Casa da Cultura Popular de Grossos, onde são desenvolvidas outras atividades culturais nas quais possibilitam uma interdisciplinaridade entre as partes envolvidas.

Ainda sobre a convivência coloca-se em pauta a participação de músicos em ensaios ou apresentações, os mesmos vindos de outras bandas. Isto acontece esporadicamente através de convite por parte do maestro ou até mesmo por algum músico integrante da Banda.

Em fim, a convivência segue no contato com familiares e amigos isto por ocasião dos ensaios individuais em que o músico (aluno faz quando executa seu instrumento em sua residência, como também de maneira mais ampla através de apresentações onde há a presença do público.

Todo esse processo é de suma importância dentro do contexto social, considerando-se que estas ações culturais possibilitem o bem estar e a socialização continuada a seus componentes e possíveis integrantes como também aos admiradores desta corporação musical.

Considerações Finais

Conforme informações colhidas durante a pesquisa observou-se que a Banda da Juventude Solidária de Grossos exerce relevante contribuição social na realidade local. Salientando que a mesma fomenta a arte musical no município oferecendo aos jovens a oportunidade de aulas teóricas e práticas instrumentais, que propiciam significativamente melhoras na vida de muitos jovens, pois esta atividade veio a despertar e incentivar aqueles que estão inseridos neste contexto a darem continuidade aos estudos na área musical garantindo uma melhor perspectiva de vida.

Outro ponto importante é o que pensa a população a respeito das atividades desenvolvidas pela Banda, conforme informações colhidas através das entrevistas e do questionário empregado, comentou-se que a Banda revela o potencial artístico dos jovens, proporciona entretenimento e atividades sócios culturais diversas de forma a promover a cidadania.

Com base nestes dados conclui-se que as perspectivas ge-

radas correspondem consideravelmente à temática do objeto de estudo, salientando-se a contribuição que a Banda Filarmônica do Município de Grossos exerce sobre os jovens desta realidade, seja através de vários aspectos pertinentes como socialização envolvendo o ensino coletivo ou a música e suas funcionalidades dentre outros. Tudo isso se torna ferramenta que tem o poder de transformação de uma realidade cujo alvo principal são os jovens das camadas sociais menos favorecidas. A Banda é uma instituição que possibilita a iniciação de formação musical no município elevando a autoestima das pessoas envolvidas e promovendo a cidadania.

Por tanto, a atividade musical através da Banda de Música deve ser considerada como um ponto positivo que gera mudanças na sociedade inserida neste contexto, dando aos participantes a capacidade de formar opinião e adquirirem conhecimentos que serão uteis na sua trajetória de vida.

Referências

AMARO, Ana e Macedo, Lúcia. **A Arte de Fazer Questionários**. 2004/2005.

BELLONI Maria Luiza. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25 n. 57-82, jan./jun. 2007.

BARBOSA, Joel L. S. (1994) **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies**. Tese de Doutorado, University of Washington-Seattle.

CERVO, Amado Luiz & BERIVAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: PracticeHall, 2002.

FIGUEIREDO, Leda Maria Gomes de Carvalho. **Banda de Música Fenômeno Cultural e Educacional no contexto da Micro região de Barra de Piraí**. Dissertação de Mestrado, conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro 1996.

GÓMEZ, Gregorio; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodologia de la investigacion cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1996.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte. *A Banda: Som & Magia*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. 2002. Goiânia/GO.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.

MARCON, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisas**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1982.

OLIVEIRA, Pésio Santos de. *Introdução à Sociologia*. São Paulo, Ática, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: método e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas. 1999.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Trad. Fausto Borém de Oliveira, ver. Maria Betânia Parizzi. *CADERNOS de Estudo-Educação Musical*. São Paulo, n.4/5, 1994, p.7-14.

MÚSICA: AGENTE AUXILIADOR NA APRENDIZAGEM

*João Célio Cordeiro de Souza*³⁸

Resumo

Este trabalho de cunho bibliográfico, investigou a relação existente entre a aprendizagem de disciplinas como: ciências e matemática, por exemplo, com o auxílio da música para esse fim. Admite-se que a música pode auxiliar em fins didáticos no processo ensino/aprendizagem dessas áreas do saber. O objetivo desse artigo foi verificar como a música pode auxiliar e potencializar essas práticas pedagógicas produzindo afetividade no aluno, e auxiliando-o na compreensão de alguns conceitos inerentes a outras disciplinas. Com esse intuito, utilizou-se como objetos de investigação alguns textos (artigos, monografias, livros, revistas, etc) de pessoas que pesquisam na área. É de conhecimento comum que a música funciona como um elemento imprescindível na educação seja ela em que instância for. Isso principalmente no que toca o seu valor cognitivo e emocional. É sabido também, que em termos pedagógicos ela (a música), oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional. As aulas de e com música, são expressão viva, criativa e prazerosa. Assim, esse artigo posiciona-se trazendo algumas literaturas em que a música respalda saberes e opiniões da e para importância do ensino em geral e para a disseminação dos saberes do homem. Faz-se possível, e é evidente a aplicação da linguagem musical no processo ensino-aprendizagem. A música enquanto elemento inter-disciplinar mexe com emoção e razão, se configurando em elemento importantíssimo nos momentos ensino-aprendizagem e conseqüentemente da educação como um todo.

Palavras-chave: aulas de música. ensino-aprendizagem. educação.

Abstract

38 Regente da banda Municipal de Mossoró Artur Paraguai

This bibliographic work investigated the relationship between the learning of disciplines such as science and mathematics, for example, with the help of music for this purpose. It is assumed that music can be a help used for didactic purposes in the teaching / learning process of these areas of knowledge. The purpose of this article was to verify how music can help and potentiate these pedagogical practices by producing affection in the student and helping him to understand some concepts inherent to other disciplines. With this intention, some bibliographies (articles, monographs, books, magazines, etc.) of authorities in the area were used as research objects. It is common knowledge that music functions as an indispensable element in education, whatever it may be. This is especially true of their cognitive and emotional value. It is also known that in pedagogical terms it (music) offers interdisciplinary possibilities, enriching the educational process. The lessons of and with music are lively, creative and enjoyable expression. Music as a form of artistic expression, develops the critical sense and contributes to the construction of a policy of valorization of the human being. Thus, this article positions itself by bringing some literatures in which music supports knowledge and opinions of and for the importance of teaching in general and for the dissemination of man's knowledge. It is possible, and the application of musical language in the teaching-learning process is evident. Music as an interdisciplinary element, besides the presence of emotion, plus reason, becomes an extremely important element in any moment of the teaching-learning process and consequently of education as a whole.

Keywords: music classes. teaching-learning. education.

Introdução

Quem está envolvido e se dedica ao ensino-aprendizagem, sabe o quanto é importante criar e possibilitar mecanismos para que uma criança desenvolva certas habilidades. Faz-se isso com a música. Veremos com mais clareza no desenvolver dessa investigação.

Para BARROS (1973), de todas as artes que existem, a música é a mais dinâmica e comunicativa além de ser uma arte sublime. Sem contar

Nesse sentido este trabalho bibliográfico pretende, tendo a música como canal, apresentar baseado em algumas literaturas, uma pesquisa onde diz que a mesma pode ser ferramenta útil na ajuda da aprendizagem. É um trabalho de conclusão do curso de especialização ministrado pela FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE/FVJ, com sede em Mossoró, RN, sob a orientação do professor Mestre Alexandre Milne-Jones Náder. Essa investigação teve o cuidado de buscar informações em profissionais capacitados nessa área; em monografias, e TCCs, informes esses que deram luz a esse artigo.

Para isso, foi necessária uma revisão da literatura da área que possibilitasse uma compreensão atual e panorâmica sobre a presença da música enquanto auxiliadora no ensino presente nas escolas, bem como sua importância para a formação das crianças/alunos que futuramente deterão saberes.

Deste modo esse trabalho tem como principal objetivo compreender a concepção da música como um elemento facilitador do ensino-aprendizagem.

Apresentamos aqui, pelo cunho do trabalho, uma discussão resumida sobre a questão em curso.

Em seguida, e por fim, fichamos alguns depoimentos e esclarecimentos de autoridades sobre de que maneiras a criança/aluno e a música podem interagirem afim de completar esse mecanismo.

A realização e o desenvolvimento do mesmo alavancaram-se em belas literaturas, mas partiu de inquietações do autor deste que há muito vem inquieto sobre o tema: música agente ajudador no ensino-aprendizagem.

Ao final são considerados resumidamente os resultados obtidos em forma de depoimentos e nas falas de alguns autores em suas citações, e nas

considerações finais, algo sobre a importância da música na educação.

Revisão Literária

Para muitos estudiosos a música é reconhecida como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em es-

pecial em questões filosóficas.

De acordo com (Vygotsky, 1988, apud Marcelo Diniz Monteiro de Barros, Priscilla Guimarães Zanella, Tania Cremonini de Araújo-Jorge), o sujeito se relaciona e interage com o meio e adquire conhecimento, e no desenvolvimento do indivíduo, é evidente o papel da linguagem como um processo sócio-histórico em que a cultura e a escola têm importância fundamental. Como (FREIRE, 1996, apud Marcelo Diniz Monteiro de Barros, Priscilla Guimarães Zanella, Tania Cremonini de Araújo-Jorge) destaca, a educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos; ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Para (FERREIRA, *ibidem*, 2008), as músicas já estão inseridas e impregnadas no nosso dia a dia a ponto delas conseguirem traduzir ações, reações, sentimentos e situações importantes dos seres humanos e dos espaços em que vivem, além de serem fertilizantes e de fácil assimilação, logo, útil para ajudar o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e buscar maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria.

Segundo Pinheiro, (2004, p. 104) na condição de bons instrumentos que possibilitam organizar e planejar boas situações de ensino, as músicas podem desencadear o aumento dos conhecimentos dos alunos, permitindo-os desenvolver conceitos, problematizar questões e articular conteúdo. Sem contar que é fato de que a música consegue estreitar caminhos entre professor e aluno quando no seu uso bem simplificado ao unir texto e uma melodia qualquer por exemplo, para decorar conceitos, significados e conhecimento de determinados assuntos que o simples fato da leitura em si não resolveria.

A utilização da música pode ser entendida como uma atividade no processo educativo que, além de proporcionar o aumento de um conhecimento específico, funciona, ainda, como um elemento de aprendizagem cultural que também estimula a sensibilidade, a reflexão sobre valores, padrões e regras. Como apontado por Ribas e Guimarães (2004),

A visão do prazer como agente motivador e estimu-

lador da aprendizagem parece ser uma das chaves para uma educação inteligente e proveitosa. Aquilo que nos chama atenção, que nos revela coisas com as quais nos identificamos ou nos rebelamos; que nos desperta sensações ou mesmo emoções, parece ser o que constrói nossos conhecimentos mais significativos. Talvez poderíamos perguntar as bases de tal reflexão e encontraríamos, entre as muitas respostas, duas de peso considerável: o estímulo da crítica e a vivência de cada um” (RIBAS e GUIMARÃES, 2004, p.2).

Na continuação dessa investigação verificaremos e inspecionaremos a música como meio estratégico no ensino de outras disciplinas. Logo porque corroborando com (SNYDER, 1992,) a música desempenha no dia a dia do jovem papel importantíssimo, verificado que é nela que o gosto do jovem é mais intenso. Neste sentido, Fonterrada (1992) apresenta que

Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... (FONTERRADA apud SCHAFFER, 1992, p. 10 -11).

Música: elemento escolar

Para (WEIGEL, 1988, p.12 apud Sarynna Ziretta Feliciano), a música é uma rica linguagem e tem um poder criador incrível, tornando-se, portanto num poderoso recurso educativo a ser usado na escola. A combinação música e disciplinas específicas facilitam a aprendizagem do aluno. Pois a música tem em si a capacidade de traduzir, combinar os conceitos mais rígidos em expressão prazerosa e lúdica, tudo que faz parte do mundo das crianças/alunos. Assim des-

pertando mais interesse e aprendizagem, como meio ajudador/facilitador natural que é. Segundo Bueno,

“Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa”. (BUENO,2011, p.231).

Diante do exposto, a música insere-se como elemento criativo, subjetivo, emocional, fazendo parte da educação, pois a música é veículo pedagógico sempre presente desde os primórdios da humanidade, sendo que na educação formal ela se faz presente desde os tempos pretéritos da cultura clássica grega, a qual tinha na música o seu principal benefício educativo e de formação cultural, contribuindo na organização social, construção de valores e formação do cidadão, o que já foi citado in caput.

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação (CORREIA, 2003, p. 84-85).

Portanto incentivar a criatividade por meio da música é uma atividade muito favorável, útil e promissora em ambiente onde se pratica o ensino-aprendizagem. Sabe-se que mesmo não se obtendo muita informação sobre o tema, pode-se dizer, sem temor de engano, que a música oferece bons instrumentos à criatividade e vice-versa, pois ela traz consigo algo excepcional.

A música no cotidiano escolar

O dia a dia, nas ministrações das aulas nas diversas escolas sejam elas municipais, estaduais ou particulares, pode-se realizar inúmeras atividades com a presença da música. A música então pode torna-se uma fonte contribuidora para fazer com que o ato de aprender com a mesma transforme-se em uma ação prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

Pitágoras, filósofo grego da antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. As sensações de bem estar com a aplicação da música, já eram consideradas naquela época. Pitágoras demonstrou que a sequencia correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003).

A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. “O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado”, explica Stefan Kölsch, do Instituto Max Planck de Ciências Cognitivas e Neurológicas, em Leipzig. Kölsch investiga a ligação entre a música e a fala. O músico e psicólogo descobriu que o cérebro não faz grande

diferença entre as duas: ambas são trabalhadas na mesma região. (SCHALLER, 2005, p. 64-69).

Como apresentado anteriormente: A memorização das letras, textos, etc., com o auxílio da música é muito utilizada. Há diversos exemplos onde escolas e cursinhos preparatórios se utilizam desse fundamento para melhorar o rendimento dos alunos na absorção de alguns conteúdos. Essas instituições Brasil a fora usam canções para associarem textos à música com intenção única de que os alunos decorem com rapidez as frases, os conceitos, as definições, etc.. Assim como também as professoras de ensino infantil se utilizam desse meio para associar a palavra com música tornando assim o momento de ensino-aprendizagem em algo lúdico, e as crianças/alunos adoram e a coisa frui. Principalmente se eles (alunos) puderem participar interagindo e cada uma expor sua ideia, falar uma palavra que corresponde à letra e criar uma canção juntas, etc.

“Pode-se incorporar a educação musical como parte integrante da formação do indivíduo desde a infância, atendendo a vários propósitos, como a formação de hábitos atitudes e comportamentos: ao lavar as mãos antes do lanche, ao agradecer a “papai do céu” por mais um dia de estudo, ao escovar os dentes, na memorização de conteúdos, de números, de letras e etc.” (BUENO, 2012, p.55)

Em (BRASIL, 1998, apud Carlos Eduardo de Souza, Maria Carolina Leme Joly), o simples ato de viver música pode acarretar a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção. Exercícios de atividades como ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda, tornam-se excelentes para esse fim.

Dessa maneira, por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças/alunos atingem patamares cada vez mais sofisticados, visto que começam a dominar tais conteúdos o que permitem a elas uma transformação e uma recriação dos mesmos.

(CORREIA, p. 127-145, apud Carlos Eduardo de Souza, Maria Carolina Leme Joly), afirma: Diante disso, é fácil observar que a linguagem, principalmente textual da qual a sociedade contemporânea

se utiliza, pode ser potencializada por meio da utilização da linguagem musical que serve a processos de ensino-aprendizagem (*CORREIA, p. 127-145*)

“Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias a cerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em forma sonoras”. (SWANWICK, 2003, p. 29 apud VALKÍRIA, 2007, p. 40).

A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um, sem contar que este uso da arte musical leva a experiências outras, como a sociabilização, desinibição, criatividade, entre outros.

Contudo, no ensino o conteúdo interdisciplinar, principalmente de canções, por si só oferece determinado discurso que pode ser reinterpretado e recriado pelo aluno sem entrar no mérito do estudo musical propriamente dito.

Além de provocar emoção, a música exerce papel fundamental na cognição, como apontam Campbell e Dickson (2000, p. 133, apud Carlos Eduardo de Souza, Maria Carolina Leme Joly), relatando que na Hungria observa-se, no trabalho de Zoltan Kodály, que nas escolas as crianças cantam todos os dias. Já na terceira série os alunos produzem sons belos e agradáveis. Nota-se que, os mesmos, vão muito bem em ciências e matemática, devendo-se a isso sua prática diária do canto.

Torna-se fácil compreender como a música pode ajudar na aprendizagem, quando entende-se e aceita-se que a música sempre fez parte do ser humano. Isto é, a música integra o ser humano. Corroborando com (FELGUEIRAS, 1994, P. 57), essas considerações nos permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois ela (a música) também tem a faceta de estabelecer empatia entre professor e o mesmo.

“A empatia está associada à simpatia, à projeção de

sentimentos ou, mesmo, à identificação com outros personagens (...). Se empatia for entendida como uma disposição para ter em conta os pontos de vista de grupos que, de um modo diferente de nós, acreditaram, valorizaram e sentiram determinados processos ou eventos, então, podê-la-emos também enquadrar, como alguns pretendem, nas atividades cognitivas”.

Assim, é possível acreditar na possibilidade de que o aluno, nos momentos em que a música é utilizada como recurso didático, afim de ajudar a absorção de conteúdos, se transforma em condutor simplificador de conceitos e de conhecimentos.

“A música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.” (GAINZA,1988).

“O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos .A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles”.(BRITO,2003,p.35).

A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa relevância, pois além de todas as vantagens já colocadas, traz inerente a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo processo de ensino-aprendizagem. Sem levar em conta que ela não busca com insistência a aplicação de maneiras, prescritas e pré-estruturadas na disseminação dos conteúdos a serem trabalhados.

Para GAINZA (1988), a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui

para a transformação e o desenvolvimento.

Motodologia

A pesquisa utilizada para a realização deste trabalho foi a bibliográfica. Utilizou-se aqui, de leituras de livros e artigos, e de referências teóricas que ajudaram a respaldar esse estudo e a construir a revisão de literatura.

Ao trazer as falas dos autores investigados para essa atividade, buscou-se estabelecer uma discussão sobre a importância da música inserida à educação, objetivando possibilitar meios e maneiras de fazer dela um instrumento a mais para auxiliar na absorção de outros conteúdos como, por exemplo: matemática, ou que não a música em si; no desenvolvimento das crianças.

Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações, sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Considerações finais

Ao término dessa investigação, após revisar algumas literaturas pertinentes à mesma, pôde-se observar que a música está presente no “homem” desde muito cedo; desde os primórdios; pode-se assim dizer.

[...] A música é uma das mais antigas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existia uma rica tradição musical. Na antiguidade filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem [...] (FERNANDES, 2009, s. n.)

A música possui um leque de sentidos e definições, e permite ao ser humano o aprendizado quando esses meios e dispositivos são bem empregados e bem aproveitados. Assim sendo, esse artigo aceitou a possibilidade, entendendo que é importante a aplicação da linguagem musical no processo ensino-aprendizagem, já que isso se tornou algo evidente e algo patente.

Essa interação aponta para um possível mecanismo facilitador no e do ensino-aprendizagem. A música como auxiliadora/ajudadora usada em fins didáticos no processo ensino/aprendizagem, potencializa as práticas pedagógicas produzindo afetividade no aluno. É o que diz *STEFANI* (1987). Contando e lembrando sempre que ela pode auxiliá-lo na memorização e compreensão de conceitos e definições.

Admite-se logo, que a música rica em si mesma de vários sentidos, além de ser uma forma de expressão artística, desenvolve o senso crítico e contribui para a aprendizagem de conhecimentos, e, na sala de aula, ela poderá auxiliar de forma significativa na aprendizagem seja de matemática ou ciências. Nesse sentido “ a música é uma linguagem que possibilita ao ser humano criar, expressar-se, conhecer e até mesmo transformar a realidade”. (TAVARES, 2008).

Aceitando e respaldando o que diz *GAINZA* (1988, apud *Cristiane de Souza Silva*): a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento.

Faz-se básico e ao mesmo tempo vital que o formador/docente se faça intermediário e condutor desse estudo e dessa competência, e com essa maneira de ensinar e educar faça o aluno entender e aceitar esse mecanismo como importante ferramenta no e para o desenvolvimento, aprendizado e formação enquanto pessoas que podem produzir e reproduzir saberes.

Concordando com *Sandra Mara Ricce*; em suma a música é um objeto facilitador nesse processo, devendo ser oportunizado, incitado e instigado o seu uso em sala de aula. Entendendo-se aqui que: a música não vai substituir conteúdo algum. Ela vai tão somente atingir o aluno enquanto agente ajudador no ensino-aprendizagem. Que é. (CARINA ONGARO, *a importância da música na aprendizagem*, p. 4).

Referências

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e música: o pensamento analógico na construção de significados**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. São Paulo: Papirus, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

BIGODE, Antonio José Lopes. **Matemática atual: 8ª série**. São Paulo: Atual, 1994.

BRASIL, Lei Nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. **Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental**. – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo. Editora Fundação Peirópolis, 2003.

CORREIA, M. A. **A função didático-pedagógica da linguagem musical.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Editora UFPR 137

_____. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica.** Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X

CUNHA, Niton Pereira. **Matemática & música: diálogo interdisciplinar.** 2ª Ed. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática.** 3ª ed. Campinas: Summus, 1986.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. Revista Debate, Rio de Janeiro, n. 4, p. 49-74, fev. 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula** – 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Como usar a música na sala de aula. - 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GAINZA, Violeta, Hemsy, (1964). **La iniciación musical del niño.** Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

PINHEIRO, E. A. et al. **O nordeste brasileiro nas músicas de Luiz Gonzaga**. Caderno de Geografia, Belo Horizonte, v.14, n.23, p.103-111, 2004.

RIBAS, L.C.C.; GUIMARÃES, L.B. **Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro**. Ciência e Ensino, Campinas, n.12, Dez. 2004.

RODRIGUES, José Francisco. **A Matemática e a Música**. Colóquio/Ciências, nº23, p.17-32, 1999. Disponível em http://cmup.fc.up.pt/cmup/musmat/MatMus_99.pdf acesso em: 06 de abril de 2017.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido Pensante**. São Paulo. (trad.) Marisa Fonterrada. Fundação Editora da UNESP, 1991.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SWANWICK, 2003, p. 29 apud VALKÍRIA, 2007, p. 4

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O ENSINO DE MÚSICA NA FILARMÔNICA 15 DE DEZEMBRO DA CIDADE DE BARAÚNA/ RN

*Mauro Jerry Gomes*³⁹

Resumo

Pretendemos propor ao longo deste artigo, uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de música em bandas filarmônicas, relatando experiências e formas de ensino adotadas na Filarmônica 15 de Dezembro da cidade de Baraúna/RN, fazendo referência a formação, a participação, o desenvolvimento e o interesse do novo aluno para formação da banda. Teceremos também metodologias apresentadas por autores conhecidos, bem como estratégias usadas no processo do desenvolvimento instrumental e do desempenho dos alunos para a música.

Palavras- chave: estratégias de formação, ensino de música, bandas de música.

Abstract

We intend to propose throughout this article a theoretical-methodological reflection on the teaching of music in philharmonic bands, reporting experiences and teaching methods adopted at the Philharmonic December 15 of the city of Baraúna / RN, referring to formation, participation, development and the interest of the new student to form the band. We will also use methodologies presented by well-known authors, as well as strategies used in the process of instrumental development and student performance for music.

Keywords: reflexion, musical learning, music bands

Introdução

39 Maestro da Filarmônica 15 de Dezembro no município de Barúna/RN.

No cenário musical, as bandas de música vêm proporcionando cada vez mais um significativo percentual na formação de novos músicos instrumentistas. Essas escolas, desde seu surgimento, têm por finalidade realizar apresentações não só de músicas tradicionais como dobrados, valsas, hinos, mas também de músicas populares, como o choro, o baião, o xote, o pagode, entre outras músicas executadas em formações de bandas mais recentes. Essas apresentações acontecem em eventos diversificados, como desfiles, festas de emancipação, festas de padroeiras, inaugurações, encontros de bandas etc. Partindo desse pressuposto, podemos observar que o ensino musical nas bandas de música está voltado exclusivamente para a prática instrumental.

Constantemente, quando um profissional é contratado para a formação de uma banda de música, um dos questionamentos mais frequentes que um contratante faz ao instrutor é: Quando será a primeira apresentação? Esse questionamento deturpa o sentido do ensino de música, fazendo com que o professor coloque como primordial que o grupo de discentes toque o mais rápido possível, mesmo que eles não compreendam o sentido de suas ações, isso faz com que, em alguns casos, a boa performance dos componentes e a qualidade musical seja restrita e conseqüentemente prejudicada.

Quando se realiza seleções para integrar e formar uma nova banda de música, faz-se necessário que o profissional regente leve em consideração a diversidade dos alunos que compõem sua sala, e que ele perceba, valorize e adeque a realidade de cada situação social ao trabalho que será desenvolvido. Faixa etária, classe social, sexo, cultura, bem como o tempo que cada discente necessita para desenvolver-se, levando em consideração que existem outras atividades paralelas a esta, tudo isto influencia no bom ou mau desempenho dos aprendizes.

Observando essas questões e analisando o elementar rendimento musical de alguns alunos de bandas de músicas, especificamente da Filarmônica 15 de Dezembro da cidade de Baraúna/RN, onde os mesmos levavam uma partitura nova para estudar em casa, é que passamos a pensar em uma nova estratégia para ensaiar uma música nova toda desenvolvida em sala de aula, no próprio ensaio da banda.

Podemos destacar alguns pontos metodológicos como:

- 1) Propor a audição do arranjo trabalhado através de programas de música como finale, encore etc.
- 2) Explanar sobre a tonalidade da música executando sua escala diatônica.
- 3) Expor no quadro as divisões rítmicas mais frequentes, exercita-las e em seguida pedir que os alunos identifiquem divisões semelhantes na partitura.
- 4) Trabalhar o solfejo e a execução instrumental por naites enquanto os demais acompanham mentalmente suas partituras.
- 5) Executar, por partes, a música em conjunto.
- 6) Concretizar com toda a banda a peça completa.

Embasados na metodologia do ensino coletivo para instrumentos de sopro do Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda “DA CAPO” do professor Dr. Joel Luís Barbosa, objetivamos através deste desenvolvimento metodológico, melhorar o desempenho musical, regularizar o nível de conhecimento dos alunos da Filarmônica 15 de Dezembro da cidade de Baraúna/RN em relação à leitura de partitura, a prática instrumental e a formação de repertório, relatando assim formas de ensino em bandas de música.

O ensino em bandas de música

Ainda nos dias atuais é bem comum presenciar nas metodologias de ensino musical em bandas de música, o ensino tradicional, que por sua vez era adotado nos primórdios das bandas de música surgidas no militarismo. Essa metodologia consiste em propor inicialmente um estudo teórico dos elementos fundamentais da música assim como o estudo da leitura da partitura, ditados, solfejos etc.

Através dessa forma de ensino, a iniciação musical ofertada para os novos integrantes em uma banda leva alguns meses somente em assuntos teóricos da música, sem que o aluno possa experimentar a prática do instrumento. Este método tradicional de ensino possui seus pontos positivos como: propõe aos alunos uma concepção musi-

cal, apresenta formas básicas que ajudam na compreensão da leitura da partitura, ajuda na construção das performances dos integrantes, proporciona uma qualidade do grupo em geral. Mas também apresenta fatores negativos, podemos destacar um dos pontos principais que é a possível evasão de alguns componentes, onde muitos acabam desistindo em seu percurso, em alguns casos, até alunos que poderiam ser bons instrumentistas.

Não podemos deixar de levar em consideração um fator muito presente em formações de bandas que contam com essa forma tradicional de iniciação que são os chamados pré-requisitos para participar do grupo, em que, já nos primeiros encontros, é bem comum o professor regente propor aos participantes testes avaliativos como de ritmo e afinação, e normalmente esses testes iniciais acabam elidindo boa parte dos alunos que não se enquadram nesse perfil.

Além da forma tradicional de ensino utilizada nas bandas, que em muitos casos ainda é abordada, no decorrer do tempo foram surgindo novas metodologias, e com isso apareceram novas formas de ensino nessas escolas de música. Uma delas, bastante abordada no cenário musical atual, é o Ensino Coletivo.

O Ensino Coletivo de instrumentos de banda foi desenvolvido em bandas escolares americanas e teve seus primeiros destaques no Brasil no final da década de 1980, precisamente no ano de 1989 com trabalhos realizados na Banda Municipal de Nova Odessa SP, e na Banda Municipal de Sumaré SP, nos anos de 1990 e 1992, trabalhos realizados por Márcio Beltrami e Joel Luís Barbosa. Posteriormente no ano de 2004 o professor Joel Luís Barbosa em sua tese de doutorado cria o Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda “DA CAPO” e com sua divulgação as bandas passam a ter acesso a essa coletânea de livros criados para iniciação de cada instrumento de banda e para a própria formação de bandas de música.

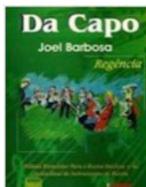


Figura 1- Método Da Capo

O Método “DA CAPO” está fundamentado no Ensino Coletivo com o objetivo de proporcionar aos alunos um estudo musical diferenciado, utilizando já nos primeiros encontros a prática instrumental. O método é composto de lições práticas e teóricas que são abordadas de forma conjunta. Cada instrumento possui seu livro com lições básicas para iniciação instrumental, inclusive o regente, que também conta com seu guia de acompanhamento. A coletânea acompanha, em seu repertório, músicas folclóricas conhecidas e de fácil compreensão.

O Ensino Coletivo em bandas de música pode ser dividido em algumas etapas relacionadas à formação da banda. No início do processo é muito importante, até mesmo indispensável, que o maestro trabalhe o grupo coletivamente nos testes rítmicos, nas aulas teóricas, nos solfejos, nas lições de leitura métrica, nas lições práticas, tocando as primeiras músicas em uníssono e até mesmo em arranjos simples, observando o desempenho da turma, podendo assim, ir aumentando o grau de dificuldade das lições e das músicas propostas, promovendo uma evolução gradativa da banda. Há momentos em que é necessário o auxílio individual do professor, principalmente àqueles alunos que estão com mais dificuldades nas lições, podendo assim ajudá-los a se integrarem ao trabalho em grupo. Existe também, a chamada “passada de naipes”, que consiste em individualizar cada naipe, ou seja, passar individualmente naipe por naipe cada lição ou música.

O trabalho de iniciação instrumental, quando coletivo, torna-se também, mais prático, econômico e agradável, tanto para quem aprende como para quem ensina.

O ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser um dos meios mais eficientes e viáveis economicamente para inserir o ensino da música instrumental em um determinado grupo. Sua metodologia engloba atividades através das quais o aluno desenvolve a leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade auditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical. Seu baixo custo é devido ao simples fato de se poder ter um único professor ensinando uma classe de até 30 alunos com instrumentos diversos, em vez de se pagar um professor para cada família de instrumentos. (BARBOSA, REVISTA DA ABEM,

O Ensino Coletivo de instrumentos permite que o saber musical acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa.

Dentro do ensino coletivo numa banda de música, necessitamos destacar a importância que o regente deve dar quando procura conhecer e estudar o funcionamento de todos os instrumentos do grupo, pois ele é a principal referência dos alunos, principalmente nos primeiros meses ou primeiros anos de estudo da equipe.

Sabemos que não é fácil tocar diversos instrumentos e que cada regente já deve ter seu instrumento específico. Isto pode se tornar um problema sério no desenvolvimento musical de cada integrante, porque o regente, se não atentar para esse aspecto, pode acabar excluindo alguns grupos (naipes) que não são de sua competência, e isso não é bom para o resultado final da equipe.

É muito comum ouvirmos bandas tocando, e nos depararmos com esse problema quando, por exemplo, o naipe de clarinetas está com uma sonoridade melhor, ou o dos trompetes é o responsável pela segurança da banda, e assim por diante. Quando há preocupação por parte do maestro com esse aspecto, o som da banda torna-se equilibrado, além disso, o regente, ao tocar junto com cada naipe, está também aprendendo com os alunos, tornando mais significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Outra metodologia, também adotada em bandas de música, é a imitação. Pode-se afirmar que esta acontece de maneira natural em um grupo, pelo fato de os alunos estarem estudando e exercitando uma determinada lição, ensaiando para uma apresentação ou até mesmo afinando um instrumento de maneira coletiva. Consequentemente ocorre entre eles um processo de aprendizagem por imitação, onde o aluno novato procura imitar seu colega de naipe veterano, ou também, quando o maestro executa seu instrumento, para demonstrar algum exemplo. Neste sentido, geralmente os alunos ficam fixados na performance do professor, que será seu modelo principal por muito tempo. Assim, o processo de imitação é de fundamental importância para a formação dos músicos de banda.

O trabalho musical em grupo

Em geral, aprender ou tocar um instrumento em grupo é bem mais prazeroso do que sozinho. Quando a relação é apenas entre o professor e o aluno o estudo pode se tornar monótono e desestimulante. Além disso “um estudo solitário e aulas apenas individuais podem privar o aluno de aspectos de grande importância” (ALVES, 1999, p. 09). Quando se toca em bandas existe uma série de fatores importantes a serem cumpridos, especialmente a capacidade de acompanhar o grupo adequadamente. O aluno que toca sozinho tem certa liberdade quanto ao andamento, dinâmica, ralentando e acelerando, entre outros. Ao estudar uma lição ele fica bem à vontade, podendo tocar no andamento que quiser. Se por acaso ele errar, não se preocupa, porque pode parar e recomeçar de onde parou ou recomeçar toda a peça. Numa banda, não é o aluno quem determina como se deve tocar, mas sim, o regente. O aluno já deve estar pronto quando o maestro der o sinal para começar. Se errar, deve ter o cuidado para não se perder na partitura e, se isso ocorrer, deve começar a tocar assim que “se achar”. O andamento, assim como os ralentandos e acelerandos no decorrer da peça são dados pelo maestro, então todos devem estar muito atentos a ele.

Numa banda de música, quando há um instrumento ou um naipe solista, os demais instrumentos devem diminuir o volume do som, de modo que o solo se destaque. Quando o solo de determinado instrumento termina, este deve por sua vez diminuir sua intensidade sonora para que o próximo solista seja claramente escutado. Assim, há um respeito mútuo, não sendo necessária a indicação de “piano” na partitura do naipe acompanhador, nem de “forte” para o naipe solista. Todos aprendem que cada um tem sua hora de aparecer e de deixar o outro aparecer. Isto só acontece quando se tem a prática de tocar em conjunto.

Pode-se dizer que a musicalização em grupo une o lazer à disciplina. Lazer, porque os alunos compartilham e interagem com os colegas em momentos importantes de aprendizagem. Esses momentos, de certa forma, tornam-se divertidos, mesmo se tratando de um trabalho sério, porque há ordens e regras a serem seguidas. Quando todo o grupo se envolve neste processo, o trabalho musical se torna

bastante produtivo, pois na maioria das vezes ocorrem interações entre os próprios alunos, onde o aluno novato se espelha naquele que tem mais experiência, havendo assim uma troca de ideias e conhecimentos entre todos os membros da banda.

Em cada naipe de uma banda de música, seja de clarinetes, flautas, saxofones, trompetes, trompas, trombones, baixos, entre outros, sempre há aquele aluno que se destaca mais, e que geralmente será indicado pelo maestro para auxiliar os demais em seu grupo (naipe), o que concorre para um processo importantíssimo relacionado ao ensino-aprendizagem do grupo, onde aqueles alunos escolhidos pelo maestro serão também professores, que por sua vez, ensinarão aos seus colegas, compartilhando um pouco da experiência adquirida no decorrer de sua vivência musical. Consequentemente, esses “professores” também aprendem bastante com esta experiência, precisando em muitos casos, arranjar estratégias para lidar com a situação e se sobressair de maneira satisfatória, pois “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando aprende outro que, aprendendo ensina” (FREIRE, 1998, p. 77), podendo dizer que nessa experiência não há superioridade nem inferioridade, mas uma troca constante de conhecimentos, tornando o ensinar e o aprender mais dinâmicos e construtivos. Segundo (ALVES, 1999, p. 09)

Quando se trabalha em grupo, verifica-se a oportunidade de constantes trocas de opiniões, além de se ter sempre referências múltiplas de estágios de desenvolvimento de colegas que também estão estudando, gerando no aluno, o desejo de chegar ao nível dos outros colegas mais adiantados, desejo este saudável, além do fato de, tocando em conjunto, estimula-se sempre mais pelo trabalho musical, fazendo crescer o desejo de seguir sempre adiante no estudo e no desenvolvimento pessoal.

Este processo no qual os alunos mais desenvolvidos tornam-se professores, é realmente um momento crucial da musicalização em grupo, onde todos estão aprendendo, principalmente aqueles que estão ensinando aos outros, muitas vezes descobrindo ou buscando estratégias de ensino para demonstrar aos seus colegas que real-

mente conhecem sobre o assunto, onde o entusiasmo de se mostrar “capacitado” é uma importante ferramenta para estimular uma competitividade salutar em todo o grupo, pois iniciantes ao verem seus colegas aprenderem mais rapidamente, até chegar ao ponto de se tornarem capazes de orientar os demais, tomam o fato como um desafio para se estudar cada vez mais para alcançar um nível considerável no grupo. Geralmente este processo traz benefícios nos mais variados aspectos, e aumenta o nível de intelectualidade, interesse e desempenho em todo o grupo.

Outro ponto positivo trazido por esse processo de musicalização que preza pela autonomia, é que os alunos vão melhorando cada vez mais sua percepção, principalmente aqueles que estão desenvolvendo a função de professor, porque eles têm que observar e julgar se é satisfatório aquilo que cada colega executa. Neste momento, a visão crítica o ajudará também na sua autoavaliação, podendo assim pedir auxílio ao professor maior, o maestro. Cabe ao docente regente orientar todo o grupo, aproveitando o momento para observar também o desempenho dos alunos, como dos professores voluntários, na proposta de musicalização.

A musicalização em grupo, como o próprio nome denota, deve ser um trabalho que envolva todo o grupo, sem discriminações para com os alunos mais atrasados, que geralmente tiveram uma vivência musical pouco favorável. É nesse momento que o professor deve criar estratégias para enquadrar todo grupo em um só ciclo de atividades, atendendo e oferecendo oportunidades a todos os envolvidos, pois “Musicalizar é desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, compreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. (PENNA, 2008, p. 31). Reforçando o que foi comentado anteriormente, a partir da ideia de Penna, pode-se destacar como significativo o trabalho de musicalização em grupo adotado nas bandas de música, tendo-se em vista que o aluno que faz parte desse processo desenvolve ferramentas que lhe auxiliam principalmente na sua formação musical.

Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN (breve relato histórico)

A Filarmônica 15 de Dezembro foi fundada no ano de 1994 através de um projeto encaminhado a câmara de vereadores com iniciativa da Prefeitura Municipal de Baraúna, na administração do então prefeito José de Araújo Dias e coordenação cultural de Alnice Marques, para que a mesma abrihantasse os eventos do município principalmente o desfile de 7 de setembro que ainda hoje é o maior evento cívico e cultural da cidade.



Figura 2- Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN- 1994

Atualmente a banda conta com um quadro de 52 integrantes sendo divididos em dois grupos. Os ensaios acontecem três vezes por semana no auditório do prédio da Secretaria Municipal de Educação, onde trabalhamos desde a iniciação musical até a formação de novos grupos que contribuem para a ampliação e continuação da filarmônica.



Figura 3- Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN- 2016

Durante todo ano a Filarmônica 15 de Dezembro se apresenta em vários eventos do município como: datas comemorativas, concertos escolares, festas de inaugurações, festa da padroeira, festa de emancipação, desfile cívico cultural de 7 de setembro entre outros, assim como apresentações fora da cidade em municípios vizinhos.



Figura 4- Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN- apresentando-se no Teatro Dix- Huit Rosado, Mossoró- 2015.



Figura 5- Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN- apresentando-se no Teatro Dix- Huit Rosado, Mossoró -2016.

O Ensino na Filarmônica 15 de Dezembro (Iniciando uma Turma)

Fazendo uma explanação sobre as formas de ensino adotadas na Filarmônica 15 de Dezembro, observamos a presença constante do Ensino Coletivo e do trabalho musical em grupo, que vem desde a formação de uma nova turma até a consolidação do grupo consistindo em realizações de apresentações e concertos. Contamos com a presença da metodologia tradicional relatada anteriormente bem presente na iniciação de uma nova turma, mas de forma diferenciada, pois há a preservação da vontade do aluno em fazer parte da banda.

O convite para formação de uma nova turma é feito aos alunos com a faixa etária de 10 a 13 anos da rede municipal de ensino e que estejam interessados em estudar música e a fazer parte da filarmônica. Estipulamos a idade mínima e máxima pensando em uma maior permanência dos integrantes, em média de 6 a 7 anos de permanência, para assim haver uma maior consolidação do grupo, sendo que na maioria das vezes o componente, ao completar a maioridade

se afasta da banda dando lugar a um novo integrante vindo de uma turma novata.

Na formação de uma nova turma, normalmente no primeiro encontro, fazemos uma avaliação diagnóstica acompanhada de perguntas pertinentes ao aprender musical. Como por exemplo, se alguém já toca algum instrumento, se já participaram de outros grupos, se tem algum parente que toca instrumento etc., em seguida realizamos um teste rítmico coletivo envolvendo todos, atraindo suas atenções para o prazer de estudar música e fazer parte de um grupo musical.



Figura 6- Formação de uma nova turma Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN.

Ainda no primeiro encontro propomos também que a turma cante as notas musicais, fazendo assim, espontaneamente, uma avaliação na afinação. A partir do segundo encontro iniciamos o aprendizado da teoria básica voltada exclusivamente para o conhecimento da partitura, com notas musicais, figuras, pentagrama, claves de sol e de fá e compassos simples. Podemos concretizar esta primeira etapa em uma semana. Em sequência damos iniciação à prática instrumental. Aqui usamos como apoio metodológico o Método “DA CAPO”.

Como os alunos já se familiarizaram com a teoria anterior, o rendimento prático será mais proveitoso. Nesse momento prático-coletivo é que os alunos começam a criar interesse em fazer parte de um grupo e conseqüentemente surge um apreço pela banda. A realização das lições práticas e iniciais do Método levam algumas semanas, mesmo levando em consideração os primeiros contatos com os instrumentos que os novatos estão tendo, com a ajuda de alunos com experi-

ência na banda, podemos, no primeiro mês de estudo, ensaiar e tocar a primeira música de forma simplificada em uníssono. O próprio Método propõe algumas músicas folclóricas, mais além do seu repertório sugerimos outras músicas que estão adaptadas ao nível da turma.

No prazo de 6 a 8 meses, trabalhando inicialmente com o Método “DA CAPO” e complementando o estudo com arranjos e adaptação de músicas própria para a banda, consegue-se consolidar a nova banda, já realizando apresentações na cidade. A partir do ano seguinte esses novos alunos aos poucos vão engajando na turma principal que é formada por integrantes com dois ou mais anos de permanência. Para isso realizamos um ensaio semanal onde todos se unem e têm a oportunidade de trocar conhecimento e se conhecerem melhor. Os demais ensaios são em grupos separados (novatos e veteranos).

Próximo ao final do mesmo ano, todos os integrantes serão um só grupo, passando a apresentarem-se e ensaiarem juntos, abrindo-se, assim, vagas para formação de uma nova turma.

Vale ressaltar que a instituição responsável pela manutenção da banda, no caso a secretaria municipal de educação junto à prefeitura municipal, vem dando o apoio necessário para a continuação da banda, comprando anualmente materiais de custeio como palhetas, baquetas, peles para percussão etc., como também novos instrumentos que por sua vez ampliam cada vez mais o trabalho musical na cidade através da Filarmônica 15 de Dezembro.

O Ensino na Filarmônica 15 de Dezembro (Ensaio uma Nova Música)

O trabalho musical realizado nas filarmônicas está voltado exclusivamente para a prática instrumental com a principal tarefa de promover apresentações nos demais eventos do município e fora dele, em tocadas em outras cidades. Com isso há uma atenção maior por parte do professor regente em consolidar o grupo e principalmente manter um repertório que atenda essa necessidade.



Figura 7- Ensaio da Filarmônica 15 de Dezembro da Cidade de Baraúna/RN.

Na Filarmônica 15 da cidade de Baraúna/RN, a maioria dos componentes vem de turmas novatas, portanto trabalhamos frequentemente com alunos iniciantes onde uma boa parte ainda não tem possibilidade de desenvolver um estudo de uma determinada música sozinho. Pensando nesse aspecto e em uma possível unificação de conhecimento musical do grupo, tendo em vista a formação do repertório da banda, desenvolvemos uma metodologia para ensaiar uma música nova trabalhada no próprio encontro da banda, aproveitando assim o tempo disponível que os alunos reservam para se dedicarem ao estudo da música proposta. Vejamos a possível sequência de como realizamos esse trabalho:

Primeiro momento: propomos a audição do arranjo trabalhado através de programas de edição de partitura como finale, encore etc. como o auxílio de um notebook com caixas de som. Nesse primeiro contato os alunos já com a partitura em mãos vão acompanhando a leitura mentalmente. O áudio pode ser reproduzido outras vezes, assim como a audição individual de alguns instrumentos, se houver alguma dúvida por parte da compreensão. É relevável sugerir aos alunos, que possuem computadores, ter algum desses programas instalado e, em um momento reservado fornece-los alguns conhecimentos para manuseio desses softwares, no qual reforçará o estudo da partitura em casa.

Segundo momento: fazemos uma explanação sobre a tonalidade da música e executamos sua escala diatônica. É pertinente

escrever no quadro a escala do tom a ser trabalhado explicando suas alterações (sustenidos, bemóis fixos e ocorrentes se houver) explicando também a diversificação de tonalidades presente em bandas de música por parte dos instrumentos transpositores como trompetes, clarinetes, saxofones, bombardinos, trompas e outros. Normalmente uma banda de música ao executar uma determinada peça estão presentes quatro escalas diatônicas diferentes soando em uníssono, correspondentes aos instrumentos com afinações em DÓ, Sib, Mib e FA. É importante sempre reforçar este aspecto para os alunos. A execução da escala do tom da música proposta dará um norte para o estudo do arranjo apresentado podendo ajudar em trechos presentes na própria partitura.

Terceiro momento: expomos no quadro as divisões rítmicas mais frequentes na partitura, explicamos sua divisão e exercitamos em grupo o ditado rítmico desses trechos, em seguida pedimos aos alunos que identifiquem divisões semelhantes na partitura. Geralmente nos arranjos musicais encontramos várias divisões semelhantes repetidas ou com inversões de alturas que são os chamados motivos, bem presente no estudo do contraponto. No terceiro ponto começa a aproximação direta com a partitura apresentada em que os integrantes fazem uma leitura visual dando um panorama geral da partitura. É oportuno ressaltar as repetições presentes na música, como sinais de ritorneles, saltos e também revisar e reforçar o entendimento das divisões que se repetem no decorrer da partitura.

Quarto momento: trabalhamos o solfejo e a execução instrumental por naipes enquanto os demais acompanham mentalmente suas partituras. Para a execução do solfejo usamos como ferramenta de apoio um teclado emitindo o timbre do instrumento do naipe que está praticando o solfejo, seja ele clarinete, saxofone, trompete, trombone, tuba etc., o solfejo deve ser apoiado ao som do instrumento estudado, por sua vez é executado pelo teclado, pelo fato de propor um ajuste mental em relação à afinação e assim reforçar a audição para a execução instrumental. Em trechos que os naipes tocam em uníssono, como um solo, por exemplo, é relevante executar também com o teclado usando um registro com mesmo timbre juntamente com o naipe. Essa estratégia permitirá um apoio à afinação tendo em vista que o teclado é um instrumento temperado de afinação fixa, e que o mesmo

ajudará o grupo a alcançar êxito na afinação.

Quinto momento: executamos por partes a música em conjunto. Esse é o momento mais esperado do ensaio, em que colocaremos em prática tudo que foi abordado para acontecer à execução final da peça. Portanto a atenção deve ser dobrada para que haja uma concentração coletiva dos alunos, permitindo que eles escutem não só seus instrumentos, mas também toda instrumentação a sua volta.

Nesse estágio é importante que seja somente com os instrumentos de sopro. A regência deve ser firme e com movimentos claros marcando o devido compasso e enfatizando as entradas dos naipes para que os alunos se familiarizem com o ritmo. O andamento deve ser mais lento, o que facilitará a compreensão do ritmo e das devidas entradas. Fazemos uma execução por trechos até que todos tenham um entendimento completo de toda a música e consigam executar toda ela. A percussão executa por ultimo. Primeiro apresentamos o ritmo junto à partitura e em seguida tocamos toda a música acompanhada por um instrumento executado pelo regente. Nessa hora os demais aguardam e escutam toda peça executada pelo professor regente e pela percussão e fazem mais um acompanhamento mental de toda a partitura.

Sexto momento: tocamos com toda a banda a peça completa. Por fim, com a percussão pronta, partimos para o momento final que é a execução completa da música. Ainda com andamento lento procuramos atingir o objetivo de tocar toda peça e consequentemente ampliar o repertório da banda. Dependendo da extensão e do grau de dificuldade do arranjo proposto é necessário mais de um encontro para se obter êxito na conclusão da música. Com aproximadamente três ensaios com duas horas e meia de duração podemos concluir uma determinada música e nos encontros seguintes fazemos um aperfeiçoamento da mesma como também de outras músicas já presentes no repertório da banda.

Considerações finais

Podemos constatar a eficiência dessa forma de ensaiar uma nova música na Filarmônica 15 de Dezembro, através do desempenho musical dos integrantes da banda nos últimos anos, tanto na compre-

ensão da leitura de partitura como no desenvolvimento perceptivo. A maioria dos alunos a partir de dois anos de estudo conseguem ler e compreender a partitura musical. Alguns são aptos a apresentarem-se sozinhos e em grupos sem a presença do maestro.

Atualmente na banda realizamos três encontros por semana com duas horas e meia de duração, onde a cada ensaio trabalhamos tanto a prática instrumental como abordamos também assuntos teóricos pertinentes à leitura de partitura musical e outros temas relacionados ao estudo musical. Contudo temos conseguido um resultado significativo no desempenho dos alunos, observando uma maior concentração no ensaio por parte deles. Obtemos melhoria na sonoridade da banda e em sua afinação, conseguimos ampliar o quadro de músicas na banda com esses ensaios voltados para essa finalidade, montando de uma a duas músicas por mês, mantemos no repertório uma média de trinta músicas de gêneros variados como: sambas, xotes, baião, rocks, dances, mambos, frevos, marchas, foxtrottes e também valsas, hinos e dobrados que fazem parte do repertório tradicional das bandas de música.

Referências

ALVES, Cristiano Siqueira. **Uma proposta de análise do papel formador expresso em Bandas de Música com enfoque no ensino da clarineta**. 1999. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BARBOSA, Joel L. S. (1994). **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brllzilianmelodies**. Tese de Doutorado, University of Washington-Seattle.

CERVO, Amado Luiz & BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terá. 1997 (Coleção de Literaturas).

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

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

RUSSO, Amadeu (1941). **Método para Trompete, Trombone e Bombardino**. São Paulo: Irmãos Vitale.

Realização:

