O aprendizado do trombone: abordagem crítica de dois métodos

Bruno Caminha Farias
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
bcfarias@hotmail.com

Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
hendersonrodrigues@uern.br

Resumo: O fazer musical envolve muitas habilidades das quais a criatividade é uma das principais. Não é diferente com o ato de ensinar. Neste artigo fazemos referência à pedagogia do instrumento, descrevendo de forma crítica a construção do saber musical no trombone, analisando dois métodos e indicando possíveis reflexões acerca da pratica pedagógica para o trombone. Observamos que o aprendizado instrumental muitas vezes é fundamentado na observação e repetição. Especificações mais precisas nos métodos de trombone, bem como a criação de sistematização para o uso das posições "alternativas", podem guiar os alunos a um maior aprendizado rumo ao fazer consciente da técnica e da criatividade.

Palavras-chave: Trombone, pedagogia instrumental, métodos de trombone

Introdução

O ensino de um instrumento é por vezes uma prática não muito sistemática. Busca-se seguir direcionamentos presentes em métodos já consolidados ao longo do tempo, mas procura-se adaptar, sempre que possível às necessidades dos alunos. Tal realidade pode ser observada tanto no ensino individual como no coletivo. Embora este procedimento seja importante para um melhor aprendizado, observamos que a compreensão de certos procedimentos técnicos e musicais podem se aproximar de abordagem intuitiva. Este artigo procura refletir sobre alguns destes procedimentos no aprendizado do trombone, principalmente no uso das "posições alternativas".

Podemos perceber que a pedagogia do instrumento, guiada por uma forte tradição romântica, tem sido discutida no que se refere à ênfase dada a aspectos técnicos, sendo que "as atividades realizadas em sala de aula [...] não devem ser caracterizadas apenas pela orientação prática, voltada apenas para a execução instrumental" (PAULA; BORGES, 2004, p. 41). Neste sentido esperamos que tais momentos "devem ser regados também pela discussão dos processos teóricos relacionados aos aspectos psicossomáticos, dentre outros, que norteiam a prática" (PAULA; BORGES, *Op. Cit.*).

Sendo assim a prática da aquisição de conhecimentos técnicos em um encontro de

estudo de um instrumento deve permitir a compreensão do fazer e não apenas do quê fazer (muitas vezes sem a orientação do como fazer). Neste sentido o aprendizado instrumental muitas vezes é fundamentado na observação e repetição, sem reflexão. Sobre isto nos fala Costa:

> O ensino instrumental, portanto, ultrapassa o treino repetitivo e as instruções detalhadas, sendo que os alunos deveriam ser encorajados a tocar expressivamente e não apenas com destreza desde suas primeiras lições (COSTA, 2008, p. 92).

Um instrumentista com certa experiência, permite-se encontrar sentido em sua *performance*, mas o caminho muitas vezes percorrido por este instrumentista foi baseado no acerto e erro e não no entendimento inicial dos mecanismos de escolha da técnica, ou mesmo do entendimento das suas capacidades ao longo de seu aprendizado. Esta realidade parece estar fundamentada no que nos coloca Borém:

> De fato, parece que ainda ignoramos esse que é um dos problemas mais graves no ensino e pesquisa na área de performance musical, o qual se traduz na tradição, herdada dos conservatórios, dos professores de não documentarem suas reflexões sobre a experiência de fazer e ensinar música. No mundo da performance musical, grandes instrumentistas e cantores permanecem como uma memória inacessível às gerações posteriores que não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores (BORÉM, 2006, p. 46).

Ora, se por um lado não existem relatos sólidos das possibilidades do fazer musical, por outro os métodos muitas vezes não permitem uma compreensão dos aspectos envolvidos no aprendizado de certos conceitos e práticas como continua o autor:

> Ainda hoje, os métodos de aprendizagem dos diversos instrumentos musicais mais divulgados não explicitam a lógica por trás de cada estudo técnicomusical e como este levará ao passo seguinte. Assim, ainda predomina a prática instrumental repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados (BORÉM, 2006, p. 51).

Isto cria um círculo no âmbito do aprendizado do instrumento, uma vez que o aluno, de posse de um método, não compreende os elementos necessários para um bom aprendizado e, sendo assim, recorre a um professor. Porém, este possui sua prática fundada na tradição em que estudou, muitas vezes repetindo conceitos aprendidos de seu professor, que por sua vez também já repetiu conceitos aprendidos, criando um círculo auto-sustentável. Borém, recomenda uma prática que poderia ampliar as possibilidades do ensino do instrumento

quando diz que:

> Para que o trabalho envolvido no processo de ensinar um instrumento nos seus diversos níveis–leitura, obediência e desobediência à partitura, decisões técnico-interpretativas, gestual e interação com o público – não se perca na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimentos das salas de aula, o professor de música deveria fazer um hábito constante da documentação da arte de 'fazer soar a música'. Nesse sentido, os professores de instrumentos, canto e regência deveriam estabelecer uma rotina de documentação de sua metodologia da performance em texto escrito ou em gravação sonora (BOREM, 2006, p. 46).

Esta documentação de que nos fala Borém, permitiria análises, criticas e ampliações nas metodologias e na pedagogia instrumental propriamente dita. O ato da pesquisa de novas possibilidades deve ser presente também na pedagogia e no fazer instrumental. Neste sentido, nos deteremos mais adiante em relatar algumas impressões no aprendizado do trombone.

Deficiência de orientação em dois métodos

Os dois livros que vamos tomar para este artigo, são publicações de grande relevância para o cenário trombonístico. O primeiro é o *Arban's* Famous Method For *Trombone* (Editado por Carl Fischer), e o segundo é *Daily Drills and Technical Studies for Trombone* (Editado por C.K. Schlossberg).

Questões como fazer um bom alongamento corporal, a fim de evitar possíveis lesões e tensões musculares durante as várias horas de estudo; exercícios de respiração no intuito de despertar o aluno a buscar sempre uma maior capacidade pulmonar, respirando corretamente e mostrando que essa é a matéria prima do nosso produto final; atividades simples com ou sem bocal, como o "besourinho ou abelhinha" que estimula a vibração dos lábios antes de tocar; não são direcionamentos expostos em praticamente nenhum material, principalmente em português, o que geralmente só é adquirido em aulas particulares ou em breves cursos, o que nem todos têm acesso.

Hoje em dia, com a internet qualquer pessoa pode ir a uma *lan house* e baixar diversos métodos, estudos e partituras, no entanto, a grande maioria sem um direcionamento correto de como se estudar.

O aprendizado das posições no trombone também passa por um processo semelhante ao relatado anteriormente, onde comumente não há sugestões sobre como escolher uma melhor opção, entre as posições tradicionais e as chamadas "alternativas", sendo estas

simplesmente demonstradas em forma de tabelas ou gráficos.

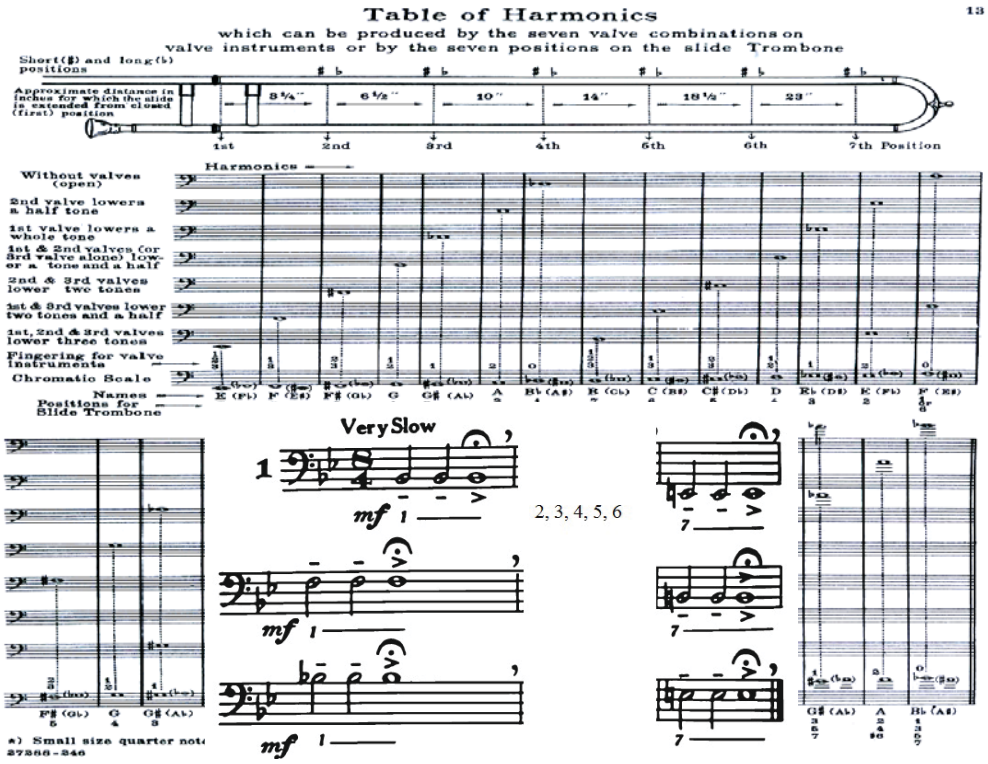

FIGURA 1 – Posições gerais no trombone

Arban inicia seu livro enfatizando a teoria musical e com algumas considerações gerais. Já em seus primeiros estudos cita alguns pontos referentes às correções na vara necessárias por conseqüência das “desafinações” em algumas parciais da série harmônica. Adiciona várias notas de mesma altura, entretanto em posições diferentes a fim de mostra ao trombonista a diferença de entonação entre essas notas.

Em vários momentos do método Arban inclui posições alternativas, geralmente em passagens onde os movimentos ficam reduzidos. Somente no capítulo de estudo das escalas, na p. 62, Arban frisa sobre as posições alternativas, citando Alan Raph (1997), onde este diz:

> Tocar rápido e com clareza (diatônica ou cromaticamente) é a combinação de:
> 1. Usar a língua enquanto a vara está em movimento (para para a emissão do som);
> 2. Usar as posições alternativas;
> 3. Escolher as posições alternativas em relação à estrutura rítmica da passagem (RAPH *apud* ARBAN, 1997, p. 62).

O método *Daily Drills* inicia com breves comentários, mostrando somente a divisão dos conteúdos abordados, um rápido histórico do autor e já na segunda página lança os

primeiros exercícios. Aqui, em introdução às notas, ele faz o mesmo comentário que Arban sobre a correção da vara.

Uma particularidade encontrada no método de Max, é que ele inicia gradativamente no Sib1 (2º parcial da primeira série harmônica) descendo cromaticamente até a 7ª posição, retorna à 1ª posição e inicia novamente agora no 3º parcial, Fá2, repetindo o mesmo no 4º parcial.

FIGURA 2: Exercícios no método de Max.

Nesse âmbito ele permanece durante os 7 primeiros exercícios não ultrapassando o limite entre o Mi1 e o Sib2, vindo adicionar a partir do 8 exercício o 5º e o 6º parcial, considerando que o trombonista já está bem aquecido para tocar certas notas do registro médio, o que para um aluno iniciante é muito complicado. Arban não tem essa preocupação, adicionando o Do3 já no primeiro exercício.

Outra consideração é o fato de que na prática do ensino do trombone por estes métodos algumas posições são mais privilegiadas do que outras, sendo chamadas de posições tradicionais. Esta convenção cria uma categoria de posições chamadas de “alternativas”, ou seja, estas são as posições não convencionadas. Daí decorre que o instrumentista passa a priorizar o uso das primeiras em detrimento das características musicais de algum trecho, vindo a utilizar as “alternativas” apenas quando “foge à regra” de movimentação do *slide*.

As posições tradicionais são tidas como apoio principal para os alunos iniciantes, porém, em função do aprofundamento de seus estudos, muitas dúvidas surgem, tendo em vista que esse aprofundamento os revelará posições extras para várias notas de mesma altura em posições diferentes. Como a obtenção de notas nos instrumentos de metais é baseada nos intervalos da série harmônica, essas posições irão ser percebidas rapidamente.

Uma constatação evidente é a de que à medida que se vai de encontro a parciais mais agudos, várias possibilidades podem ser encontradas. Isso ocorre devido aos intervalos

estruturais da série harmônica que se tornam cada vez menores do grave para o agudo. "Por exemplo, há quatro posições no êmbolo nas quais o Láb$_3$ pode sair (1ª, 3ª, 5ª, e 7ª)" (FONSECA, 2007, p. 99).

Para o uso e seleção consciente da melhor opção a se escolher, a presença de um professor para auxiliar o aluno nesse momento é de fundamental importância, levando em conta que a preferência por uma destas várias posições requer certa experiência, pois vários fatores devem ser analisados, tendo em vista que cada situação é única, podendo variar em momentos distintos.

Podemos traçar um paralelo entre as posições do trombone e dos instrumentos de cordas como o violoncelo. Neste as notas podem possuir outras posições, mas não são tidas "especiais" ou "alternativas", somente outra forma de se fazer a mesma coisa com características musicais diferentes. Neste sentido uma passagem que poderia ser tocada na corda lá (corda mais fina – primeira corda) pode ser sugerida que se toque na corda ré (corda logo acima – segunda corda) para que soe mais doce, ou favoreça a realização de um pianíssimo. No trombone estas escolhas, são de caráter muito intuitivo, não sendo abordadas por muitos professores ou métodos.

Considerações finais

Em ambos os métodos não encontramos nenhuma referência à escolha de trombones diferentes para distintas práticas, nem mesmo as diferentes particularidades que um trombone pode possuir em relação a outro, como entre o trombone tenor e o baixo.

Como exemplo da importância destas informações, a escolha de um instrumento, geralmente de calibre largo, com rotor em Fá, buscando um timbre escuro e entonação cheia, são algumas características dos trombonistas que se propõe a tocar em uma orquestra sinfônica. Já aqueles que tendem para o Jazz, para as Big Band's, etc., comumente procuram instrumentos de calibre fino, buscando um som mais brilhante. Essas afirmações são resultados do que podemos constatar no cotidiano, embora existam casos em que a escolha do instrumento não é levada em consideração pelo instrumentista. Neste sentido, a escolha pelo instrumento adequado é essencial a fim de extrair o melhor em cada atuação. Além disto, na construção de uma boa *performance* é importante levarmos em consideração o que Aquino nos coloca, uma vez que a "reflexão, análise, pesquisa musicológica, além, obviamente, do estudo dos *problemas técnicos inerentes a cada instrumento*, são etapas essenciais para se

alcançar o nível de excelência artística" (AQUINO, 2006, p. 02, grifo nosso).

A pesquisa de todos esses pontos envolvidos na *performance*, revelarão mais especificamente aos músicos-trombonistas, diversos fatores que o darão uma outra visão de como realizar sonoramente uma partitura, levando em conta que:

> O intérprete apresenta um papel fundamental na transmissão dos elementos contidos na obra para o receptor (ouvinte), possuindo a capacidade de acrescentar ou mesmo modificar substancialmente a mensagem contida na partitura. Para o ouvinte, essa subjetividade advinda do processo interpretativo proporciona, a cada execução da mesma obra, sua recriação como se fosse uma nova. Adicione-se a isso a constatação de não haverem duas interpretações iguais da mesma obra, ainda que o intérprete seja o mesmo (WINTER; SILVEIRA, 2006, p. 04).

Essa afirmação em relação ao interprete, demonstra a necessidade de um aprofundamento antes, durante e depois, no que diz respeito a uma interpretação, onde esta:

> [...] é um processo no qual gradativamente vão sendo revelados aspectos de uma imagem correspondente da obra, não sendo fechada em si mesma, mas conectada com diversas possibilidades que se modificam no transcorrer do percurso a partir de descobertas, revelações, verificações, correções etc. Se o processo interpretativo modifica-se com o decorrer do tempo e de novas descobertas realizadas pelo intérprete, cabe a este investigar e formular o maior número possível de questões sobre a obra (WINTER; SILVEIRA, 2006, p. 05).

Somente com essa investigação dos fundamentos necessários a cada obra é que o músico poderá refletir sobre futuras soluções, aprimoramentos, etc.. Em nosso caso, se tratando do trombone de vara, podemos citar diversas características referentes a esse instrumento. Uma destas seria o posicionamento e técnica da vara que pode afetar substancialmente o resultado sonoro de uma peça. Isso por que o trombone depende de movimentos rápidos e precisos para se chegar a um fraseado homogêneo e afinado, tendo em vista que mesmo em andamentos lentos, os movimentos da vara precisam ser instantâneos, evitando pequenos glissandos entre uma nota e outra. Fonseca reforça essa idéia afirmando que, "infelizmente esses defeitos não são óbvios, mas seu resultado é a soma de impurezas, as quais distanciam aquele músico de um tocar preciso" (FONSECA, 2007, p. 90) tendo isso refletido diretamente no produto final.

Tendo em vista que são muitos os fatores que podem influenciar em uma boa *performance*, acreditamos que a gama de possibilidades oferecidas com as posições alternativas podem auxiliar na re-criação do discurso musical. Porém faz-se necessário

identificar os momentos certos para inseri-las, pois uma utilização precipitada das mesmas, poderá acarretar uma má *performance*. Observamos também que especificações mais precisas nos métodos de trombone podem guiar os alunos à um maior aprendizado rumo ao fazer consciente da técnica e da criatividade.

Referências

AQUINO, Felipe Avellar de. Práticas Interpretativas e a Pesquisa em Música: dilemas e propostas. *Revista Eletrônica da ANPPOM, Opus 9*, 2003. Disponível em:<http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-8.pdf>. Acesso em 07 set. 2008.

ARBAN, J. B. *Arban's Famous Method for Trombone.* Edited by Charles L. Randall & Simone Mantia. Carl Fischer, Inc., New York: 1936
.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 45-54, mar. 2006.

COSTA, Cristina Porto. Variabilidade e *performance* musical: uma relação a considerar no ensino instrumental. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 89-95, set. 2008.

FONSECA, Donizete. *O trombone e suas atualizações:* sua história, técnica e programas universitários. São Paulo, 2007. 228f. Dissertação de Mestrado em Musicologia. Universidade de São Paulo.

PAULA, L. de; BORGES, M. H. J. O ensino da *performance* musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 29-44, 2004.

SCHLOSSBERG, Max. *Daily Drills and Technical Studies for Trombone*. Published by M. Baron Company. s/d.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. *Interpretação e execução*: reflexões sobre a prática musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.63-71

O ensino de música em escolas municipais de Vicência-PE: um relato de experiência

João Rafael de Lemos
Universidade Federal de Pernambuco
rafaellemos86@hotmail.com

Resumo: O texto a seguir apresenta um relato de experiência com o ensino de música em escolas da rede pública municipal de Vicência-PE durante o ano de 2010, onde trabalhamos com oficinas de musicalização através da Flauta Doce, do Violão e do Canto Coral. Apresentaremos o processo de escolha das escolas envolvidas, o desenvolvimento das oficinas, o que norteou teórico-metodologicamente o trabalho e os resultados obtidos. O que vinha justificar o trabalho com as oficinas de música foi a chance de ajudar nossos jovens a se descobrirem criadores de sua própria história, com autonomia e identidade. Esse foi um dos fios condutores de nossa prática pedagógica, também fundamentada com base em um projeto já existente da Secretaria de Educação do município.

Palavras-chave: Ensino de Música; Oficinas Musicais; Políticas Públicas.

Introdução

A cidade de Vicência fica situada na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, distante 87 km da capital Recife. Por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) deste município, tivemos a oportunidade de trabalhar com o ensino de música em algumas escolas da rede pública municipal através de um projeto de ação que abrigava, entre outras atividades artísticas, oficinas de música.

O projeto "Música e Arte: Uma porta para algum lugar", sendo uma política pública da SME coordenado pelo Departamento de Gestão de Processos de Ensino e Aprendizagem com Diferentes Tecnologias (DGPEADT) da mesma instituição, tinha como objetivo despertar no jovem estudante o interesse em alguma manifestação artística, oferecendo suas atividades em horário contrário ao turno de matrícula do aluno.

O ensino de música entrou na proposta do projeto como um elemento que proporcionaria uma ampliação do universo cultural do estudante participante, juntamente com oficinas de Flauta Doce, Violão e Canto Coral.

Fica claro que música ainda não faz parte do currículo escolar, mas sim da proposta do projeto, o que caracteriza a não-formalidade no ensino de música. Nesse sentido, "a educação não-formal acaba sendo o único local de aprendizagem musical para os alunos"

(FELDENS, 2008, p. 1). Borges (2007a, p. 8) atenta para a necessidade de sustentação política das iniciativas de Educação Musical que estão acontecendo nestas redes públicas municipais de ensino. Ele aponta que as poucas iniciativas existentes são, em sua maioria, para trabalhos extracurriculares. Tais trabalhos são necessários, mas falham no proporcionamento da continuidade das ações (BORGES, 2007a, p. 8).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte na Educação Básica apontam o quanto é importante a vivência musical no desenvolvimento da criança, porém "para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação dos cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores, dentro e fora da sala de aula" (BRASIL, 2001, p. 77).

O que veio justificar o trabalho com oficinas de música foi a chance de ajudar nossos jovens a se perceberem indivíduos criadores de sua própria história, com autonomia e identidade. Pensando dessa forma, Souza (2008, p. 9) declara que "a maioria dos jovens necessita de música, não apenas como fundo musical, mas como elemento vivido, do qual ela não pode ser separada". Esse foi um dos fios condutores de nossa prática pedagógica.

Nosso texto a seguir trata de um relato de experiência com o ensino de música em colégios públicos do município de Vicência-PE.

Escolha das escolas e dos alunos: espaços e entraves

O desenvolvimento das atividades musicais do projeto ficou a cargo de um professor de música, vinculado à equipe do DGPEADT da SME, graduando no Curso de Licenciatura em Música pela UFPE. Por questões de disponibilidade do docente e também de transporte, as oficinas foram implementadas em quatro escolas: a *Escola Municipal Luiz Maranhão*, situada na região urbana da cidade; a *Escola Urbano Ramos de Andrade Lima*, a *Escola Dr. Benjamin de Azevedo* e a *Escola Maria José Monteiro*, situadas na zona rural do município.

Para obtenção de um resultado final satisfatório nas oficinas fez-se necessária uma lista de materiais específicos, onde esse material seria disponibilizado às escolas pela SME. Faziam parte desta lista: quadro branco pautado; instrumentos de percussão; teclado; e flautas doces; em quantidade suficiente para que cada escola tivesse seu "kit música".

Em seguida, fomos às escolas onde seriam desenvolvidas as atividades, nas quais visitamos cada turma sala a sala. O pré-requisito para participar das oficinas era ser matriculado no fundamental II (6º ao 9º anos/5ª à 8ª séries) e ter o interesse e disponibilidade

de frequentar a escola no contra turno à suas aulas regulares. Porém, a falta de caráter obrigatório somado a entraves burocráticos interferiram na dinâmica das oficinas que, durante o ano, sofreu com um déficit de alunos participantes.

Outra dificuldade encontrada durante o trabalho foi a falta de estrutura das escolas para atividades musicais. Por exemplo: em algumas usávamos o pátio; em outras, a própria Sala de Leitura; e, em ultimo caso, conseguíamos alguma sala de aula vazia disponível no momento.

Procedimentos teórico-metodológicos

As oficinas musicais se deram de forma conjunta com cada Instituição de Ensino, em parceria com os Coordenadores de Sala de Leitura, que eram os responsáveis por dar suporte e também relatar o nosso trabalho ao DGPEADT da SME.

Os encontros com os alunos se davam semanalmente, pela manhã ou tarde, em dia fixo, exceto em casos especiais como reposição ou ensaios para apresentação. As aulas eram, em sua maioria, práticas, com exceção de momentos onde a exposição era de cunho teórico ou de apreciação audiovisual. Tudo isso foi pensado por que acreditávamos, dessa forma, garantir "além do treino individual, a interação com outras pessoas [...] favorecendo a aprendizagem musical, seja de forma consciente ou inconsciente" (COUTO, 2009, p. 99).

Nosso plano de ação anual foi pensado a partir de ações pré-estabelecidas no projeto que previa, entre outras metas, dar condições para que o aluno desenvolva suas aptidões artísticas: criando, interpretando e refletindo sobre sua vivência musical cotidiana. Proposta também acordada por Kebach (2010, p. 7), quando a autora aponta que "para se educar musicalmente, deve-se partir daquilo que eles [os alunos] conhecem e que faz parte de seus contextos culturais para, progressivamente, ir se oferecendo novas possibilidades de organização sonoro-musicais".

A dinâmica geral das atividades se deu em três etapas. Primeiro, iniciávamos o trabalho com atividades lúdicas musicalizantes, fazendo o aluno ter contato com sons musicais, ainda sem instrumentos. Várias brincadeiras utilizadas foram extraídas do livro "Jogos e Brincadeiras Musicais" (DAUD, 2010), o qual apresenta atividades a serem realizadas individualmente ou em grupo, com o objetivo de despertar a criança para a sonoridade do ambiente que a cerca, através de jogos que estimulam a expressão corporal, a execução de ritmos com gestos sonoros, diferenciando e organizando livremente diversos

sons.

Em seguida, trabalhávamos com atividades práticas de “Coro Falado” onde, a partir de parlenda e versos populares “abrem-se os caminhos para trabalhar pedagogicamente o domínio da linguagem musical” (PENNA, 2008, p. 195). Nesse momento, configurava-se a prática coral com o ritmo natural das palavras, através da acentuação da fala diária.

Por último, assistíamos e apreciávamos apresentações musicais eruditas e populares em diversas mídias (DVD, computador, CD de áudio), sempre priorizando a cultura musical mais próxima.

Antes da prática coral, os alunos tiveram acesso a conhecimentos básicos de música. Desde as propriedades do som e elementos musicais básicos como: melodia, harmonia e ritmo; até a família e origem de alguns dos instrumentos e também um pouco de história da música.

O recital de encerramento

No final do ano, a pedido da Secretaria de Educação, foi solicitada uma apresentação dos alunos participantes das oficinas, da qual apenas uma das escolas, a *Urbano Ramos de Andrade Lima*, participou com seu grupo de alunos.

Tendo em vista que todos os alunos conheciam e seria viável a execução com os elementos musicais que nos eram disponíveis: voz (vozes), violão/teclado e instrumentos de percussão (agogôs, triângulos e pandeirolas), a escolha do repertório para o recital de encerramento da oficina teve como base a cultura popular muito forte na região, de canções em ritmos tradicionais como o forró, o baião e o xote.

No recital foram apresentadas quatro canções populares, o suficiente para que os alunos dessem o máximo e realizassem, nas suas limitações técnicas de aprendizes, a sua prática musical em grupo coral, com instrumentos de percussão.

Discutindo Resultados

Durante nossas atividades percebemos que, no decorrer do processo, os alunos foram perdendo a inibição, ao mesmo tempo em que fortaleciam entre si os laços de integração. O que resultou numa consciência de grupo que fez a diferença para a realização das atividades num dado momento do processo educativo. Caso esse, ocorrido na *Escola Urbano Ramos de*

Andrade Lima, não acontecendo da mesma maneira nas demais escolas.

Na *Escola Municipal Luiz Maranhão*, não conseguimos atingir uma quantidade significativa de alunos nas oficinas, mesmo a escola oferecendo, em tese, condições para o trabalho, pois a mesma possuía instrumentos (violões) disponíveis para os estudantes. No caso da *Escola Dr. Benjamin de Azevedo*, faltava espaço adequado no início das atividades. O que, em curto prazo, fez com que a evasão dos alunos que tínhamos fosse impossibilitando a realização das atividades de grupo. Já na *Escola Maria José Monteiro* aconteceu o pior dos casos. Éramos pouco mais de cinco alunos (por aula) para as atividades, número bem reduzido em relação às demais escolas, o que nos deixou bastante preocupados.

Diante de todos os desafios de se iniciar um trabalho como esse no município observou-se que o foi traçado como prioridade inicial em nossos objetivos e vimos que a maioria deles, ainda assim, foi alcançada. No trabalho que realizamos com nossas turmas tivemos a oportunidade de atender um grupo menor e mais voltado a vivenciar uma prática coral, especificamente (BORGES, 2007b, p. 4).

Em contrapartida a isso, é preciso buscar um dialogo maior com essa atividade "nova" para o contexto da educação no município de Vicência, para que não ocorram enganos quanto à prática da educação musical, que além de obrigatória por lei a partir do ano de 2011 (Lei 11.769/2008) é uma atividade que pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (BRASIL, 2001, p. 77), sendo ainda uma ferramenta multidisciplinar.

Considerações finais

Acreditamos muito no trabalho realizado e na autotransformação através da música, dentro e fora da sala de aula. Por isso entendemos a escola como o meio pelo qual os alunos terão a oportunidade de descobrirem cidadãos e agentes transformadores desse mundo no qual eles também fazem parte, pois

> Somente promovendo experiências diversificadas de ensino da música no universo das escolas de educação básica é que poderemos proporcionar, a uma parcela significativa da sociedade, a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender o fenômeno musical nas suas distintas formas de expressão (QUEIROZ; MOUSINHO, 2007, p. 70).

A prática coral e instrumental deve ser incentivada nas crianças desde cedo, para que

possamos formar melhor nossos jovens, ofertando a eles o acesso ao conhecimento musical e suas implicações: conhecimento de mundo, de si e do outro enquanto grupo.

Nesse sentido “a performance que estará presente numa educação musical dentro da escola regular vai além da ideia de virtuosismo instrumental tradicionalmente conhecido” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 122), pois percebemos que, a partir do contato com a prática musical, as crianças se viram “artistas”, não só criando, reproduzindo e refletindo sobre suas práticas culturais, mas também desenvolvendo em sua vivência cotidiana ações motivadoras e diferenciadas, individuais e grupais. Por isso, cabe ainda nesse relato

> Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, que geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante (SOUZA, 2004, p. 9).

Considerando ainda outras experiências com o ensino de música no Ensino Fundamental, como, por exemplo, o relato do Borges (2007b) sobre seu trabalho com Canto Coral em Florianópolis, percebemos que o trabalho realizado em nossas escolas está passível a correções e sugestões em prol de obtermos um melhor resultado em todas as atividades que envolvam futuramente o ensino de música no município de Vicência-PE.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gilberto André. Educação Musical e política educacional no Brasil. Florianópolis: 2007a. p. 1-11. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional> Acesso em: 20 mar. 2011

_____. Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: 2007b. p. 1-9. Disponível em <http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalecantocoral.pdf> Acesso em: 20 mar. 2011

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 2001. v. 6: Arte.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

DAUD, Alliana. *Jogos e brincadeiras Musicais.* São Paulo: Paulinas, 2009.

FELDEN, Vitória Kruger. Educação não-formal: uma possibilidade para musicalização de crianças e jovens. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008. São Paulo. *Anais*... São Paulo: 2008. p. 1-6. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/P036%20Vit%C3%B3ria%20Kruger%20Feldens.pdf>. Acesso em: 04 Abril 2011

KEBACH, Patrícia. Música na escola: um valor a ser descoberto. *Mundo Jovem*. Edição nº 403. São Paulo, p. 7, fev. 2010.

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

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

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

_____. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

O espetáculo ArteSemas e as práticas de educação musical em contextos governamentais não formais

Andersonn Henrique Araújo
andersonn.henrique@hotmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva contribuir de forma reflexiva na área de educação musical, mais especificamente em torno da construção e elaboração de espaços de trocas de conhecimentos favoráveis à construção social da educação musical. Para tal, apresentaremos como relato de experiência, as etapas e metodologias que nortearam a montagem do espetáculo ArteSemas, que aconteceu em 16 de dezembro de 2010 dentro das comemorações da 20ª Mostra de Assistência Social de Parnamirim. Para o tema Um Novo Natal em uma Nova Casa, foi considerada a regionalização do natal, por isso um Novo Natal e as recentes melhorias estruturais nos núcleos que abrigam os serviços socioassistenciais, por isso Nova Casa. Objetivamos com este artigo incrementar as discussões em torno das questões da construção de prática musical nas políticas públicas sociais, tendo como principal proposta a construção do conhecimento a partir de relações ocorridas nas oficinas, descrevendo com criticidade as ações pedagógico-musicais desenvolvidas. Por fim, concluímos que dentro de uma ação interdisciplinar a música e a realização de musicais nas práticas dos contextos não formais constituiu uma forma efetiva de atuação na busca pela proatividade, estímulo à criatividade, ao incremento da auto-estima.

Palavras-chave: Educação musical não formal, serviço social, relato de experiência.

Introdução

A música nas práticas socioassistenciais vem se constituindo como uma verdadeira e significativa forma de atuação do professor de música. A música surge nesses contextos em intensa efervescência plural, transformando de forma heterogênea e singular os sujeitos que participam do processo educativo. Podemos elencar alguns textos que tem como espaço de investigação o ensino de música e os serviços socioassistencia. (ARAÚJO, 2010; FERREIRA, 2010; MACIEL, 2010)

Araújo (2010) discute como os conhecimentos musicais dos alunos, construídos com base nas Interações Sociais do Cotidiano dialogam com os conhecimentos acadêmicos dos monitores. Esse diálogo se constitui nem sempre é consonante e de trocas harmoniosas, havendo disparidades e dicotomias que prejulgam o conhecimento do educador em posição hierarquicamente superior aos conhecimentos dos educandos.

Em relação ao protagonismo social e o ensino musical nos serviços socioassistenciais, Ferreira (2010) afirma que a música, atuando de forma interdisciplinar, é capaz de formar o sujeito proativo e capaz de ser protagonista de seu contexto social. Analisando o ensino em

um Centro Social que realiza um serviço socioassistencial em parceria com a prefeitura de Campinas, no estado de São Paulo. A aprendizagem de música constituiu parte importante para o desenvolvimento de um convívio social solidário, no qual o respeito e o compromisso ético com o coletivo exigiram um alto grau de sensibilidade. Assim, as ações musicais estavam em consonância a um dos objetivos da Política Nacional de Assistência Social, a construção e o fortalecimento dos vínculos coletivos e comunitários. (FERREIRA, 2010, p.36).

A música como movimento para a emancipação da cidadania é apresentado por Maciel (2010) em estudos preliminares, buscando a compreensão dos efeitos da educação musical para esse processo. Entendendo a emancipação e a cidadania em uma perspectiva sociológica, o autor cita a obra de Boaventura de Sousa Santos para busca do (re)conhecimento da heterogenia frente a homogenia da globalização neoliberal (SANTOS, 2010).

Outro trabalho importante a ser trazido para a discussão dos assuntos que propomos é o artigo de Rosa (2010), que relata a construção de um musical, dentro de uma perspectiva formal de ensino e seus os efeitos para a consolidação da apreensão da linguagem musical para aqueles inseridos nas atividades. Iremos detalhar melhor esse trabalho posteriormente, porém cabe por enquanto enfatizar a importância de Rosa (2010) para as nossas discussões.

Então, como o ensino de musica, em específico a construção de um musical, nos espaços socioassistenciais, se posiciona em uma perspectiva social, frente às questões de emancipação, autonomia, valorização da cultura pessoal, valorização do Cotidiano, interação dos saberes e efetivação da aquisição da linguagem musical? Como essa integração interdisciplinar é possível ao professor de música, que venha a trabalhar nos espaços socioassistenciais? Estas são algumas das indagações que pretendemos discutir nesse relato de experiência.

Metodologia

Para a elaboração deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica na área de educação e educação musical para que tomemos um posicionamento com criticidade frente às ações propostas, pois, pretendemos não apenas descrever as atividades que realizamos, mas examinar fatos ou fenômenos ocorridos em nosso relato (TRIVIÑOS, 1987). Registramos através de fotografias para ilustrar e enriquecer nosso relato, porque entendemos que elas nos permitem captar aspectos da atuação musical, adereços e detalhes, faces e gestos que por

vezes podem passar despercebidos. Consultamos ao diário de encontros que foi elaborado na medida em que eram sendo realizados ensaios e planejamentos. Para a análise de dados, usaremos o diário de encontros e bibliografias consultadas em áreas correlatas formando a base teórica para analisar os dados captados.

Os Serviços Socioassistenciais e educação musical

Na política de assistência social em Parnamirim[1] que atua em conformidade com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009), são oferecidos os seguintes serviços:

I- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos, SCFV-06 a 15, esse serviço é oferecido dentro dos núcleos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, PETI[2];

II- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos, oferecido nos núcleos do PROJOVEM Adolescente;

III- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para idosos;

Os Serviços socioassistenciais atuam na população que se encontra em situação de risco: a saúde, ao desenvolvimento físico-mental, moral, espiritual e social, causados por fatores econômicos, histórico-sociais, etc. Portanto, os objetivos dos Serviços estão interligados a superação das situações de risco de forma proativa, tornando a família protagonista social dessa mudança (BRASIL, 2009). Em Parnamirim, no momento de nosso relato, o SCFV – 06 a 15 anos/PETI atendia a 1.840 usuários; o SCFV – 15 a 17 anos/PROJOVEM Adolescente atendia a 1.550 usuários; e 32% dos idosos da municipalidade participavam do SCFV para idosos; Todos os Serviços Socioassistenciais são operacionalizadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Parnamirim e co-financiados com verbas do governo federal brasileiro.

Nos Serviços são oferecidas oficinas de música, artes plásticas, dança, teatro, orientação social, oficinas de profissionalização voltadas para a integração social e construção do conhecimento através de trocas coletivas.

As oficinas de música têm o caráter de educação não formal. Oliveira e Harder (2008) ao estudar de modo comparativo o educação musical nos contextos escolares e nos trabalhos dos mestres de cultura popular, chamam de educação não-escolar aquela que

[1] Parnamirim, terceira maior cidade do estado, é uma das cidades conurbadas a cidade do Natal, capital do RN.
[2] Sobre o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, consultar Araújo, 2010

extrapolam os espaços físicos da escola. No entendimento dessas autoras, a aprendizagem musical nesses ambientes acontece de forma lúdica sempre estimulando a Competência Brincante, ou seja:

> O professor integra os conteúdos musicais e outros saberes necessários ao entendimento do aluno com aplicação e seriedade, porém o elemento lúdico é importante e é incorporado nas ações pelo seu próprio valor educacional, recreativo, anti-estressante e relaxador. Essa atitude pré-disponibiliza o aluno a ações criativas e inovadoras em relação à aprendizagem e à produção em geral, e mais especialmente à aprendizagem musical (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p. 76).

Podemos observar no dia a dia das oficinas de música nos Serviços que o elemento lúdico semi-sistemático é uma constante na prática pedagógica (LIBÂNEO, 2010, p.89). Ao utilizar o lúdico como metodologia de trabalho, há uma atração dos usuários para as oficinas. Neste contexto, porém, há uma dupla dimensão: se de um lado há a possibilidade de aprendizagem significativa, do outro, as emoções provocadas pela aprendizagem entram em conflito com a realidade de exclusão social dos participantes.

As oficinas abarcam a aprendizagem de canto coral, violão popular e flauta doce buscando através da iniciação musical o desenvolvimento social e a superação de situações de risco. Essa possibilidade torna-se possível no momento em que na prática musical há sempre uma prática reflexiva atrelada às questões culturais, econômicos e socioassistenciais. De forma que os conteúdos são pensados e ensinados buscando-se o protagonismo e o posicionamento proativo do usuário.

Exemplo dessa prática interdisciplinar onde o social, o assistencial e o musical são trabalhados... Em uma oficina onde o canto coral trabalhado, podem-se utilizar músicas com a temática meio ambiente visando à crítica reflexiva sobre a temática. Discutir a realidade concreta do educando, a partir dos saberes curriculares fundamentais é uma proposta de Paulo Freire (FREIRE, 2006). A discussão sobre a experiência socialmente construída na prática comunitária é uma das vertentes de atuação do monitor de música, em consonância com Freire que nos faz a seguinte instigação:

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2006, p.30)

Portanto, também a contextualização trazendo o cotidiano social, a partir dos problemas sociais comunitários para as oficinas é uma das formas de atuação do monitor de música. Entretanto o cotidiano dos usuários pode abarcar uma série de outros aspectos, que não sejam somente as problemáticas sociais. Pode-se trabalhar o cotidiano a partir das experiências musicais sociais, ampliando, resgatando e abrindo a possibilidade de um espaço propício a relação de trocas, construindo assim o conhecimento musical a partir das experiências trazidas pelos usuários de seus diversos contextos sociais (SOUZA, 2000).

Ainda sobre a aprendizagem musical interligada a superação das situações de risco, podemos fazer uma conexão com o discurso de Oliveira e Harder (2008), quando afirmam que o ensino de música nos contextos não-escolares acontece de forma holística, "considerando a música como um meio para educar o ser humano, não um fim em si mesma" (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p.75). Tanto para Paulo Freire, que discute o processo pedagógico formal, quanto para Oliveira e Harder, que trata do contexto oral, há a presença da aprendizagem dos conteúdos vinculados a questões éticas e morais. A ética da superação e da valorização do ser humano[3] é aprendida nas oficinas dos Serviços concomitantemente ao aprendizado de música, assim o "ensino de música é entremeado com atitudes morais e éticas, bem como permeada de conceitos culturais de socialização e educação geral" na busca da valorização "do ensino e aprendizagem dentro do convívio social, desenvolvendo a cidadania e a solidariedade" (OLIVEIRA; HARDER, 2008, p.75)

Desafios propostos

Todo final de ano acontece a Mostra de Assistência Social, no qual são expostas em praça pública as atividades elaboradas, os artigos confeccionados, os trabalhos realizados e as apresentações culturais desenvolvidas durante o ano dentro dos núcleos dos Serviços Socioassistenciais. Além da Mostra, acontece também o festival-musical ArteSemas que é voltado para o teatro, música, dança e artes plásticas com participantes representantes de todos os Serviços, escolhidos pelos próprios monitores de oficina.

Em desafio a elaboração do festival ArteSemas, tínhamos a integração entre gerações que notadamente tornou-se um entrave a convivência. Encontramos (pre)conceitos socialmente construídos acerca de simbolismos que as gerações têm uma das outras, seguindo a seguinte perspectiva:

[3] Sobre a ética universal do ser humano, ver FREIRE, 2006, p.18

> A ideologia dominante ainda hoje procura nos fazer crer em modelos baseados em hierarquias e visões utilitárias e monolíticas da existência, tentando nos naturalizar idéias arbitrárias como a de que adulto é o ser que atingiu o clímax, a maturidade biológica, emocional e cognitiva, criança e jovem são seres em formação rumo à maturidade, e velho/a é aquele/a que se encontra em decadência (RIBAS, 2005, p. 1).

É interessante que esse fato nos foi relatado no momento em que foi realizado o planejamento juntamente com os profissionais monitores de música, teatro, dança e artes. Afirmou-se que os idosos não gostavam de estar no mesmo ambiente que as crianças e jovens, pois esses últimos eram por demais "barulhentos". Notamos o fato na prática quando nos primeiros ensaios os jovens, crianças e idosos ficavam separados por grupos de acordo com a idade, havendo por vezes a pré-indisposição para a realização das atividades intergeracionais.

Nessa perspectiva acreditamos que "é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece ao desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação." (LIBÂNEO, 2010, p. 32). As atividades realizadas nos ensaios foram pensadas na desconstrução social do (pre)conceito simbológico entre as geração, objetivando sempre as *trocas de experiência musicais* entre grupos, no qual todos tinham voz para expressar sua opinião gerando, conseqüentemente, um processo de construção da aceitação da opinião musical do próximo. Na figura 1 pode-se observar uma das apresentações que uniu as gerações, dançando e cantando ao ritmo de batuques e ritmos brasileiros.

FIGURA 1- Apresentação de canto e dança, no qual idosos adolescentes e crianças participavam.

Outra problemática na elaboração do ArteSemas foi a orientação que tivemos em aproveitar as potencialidades de cada núcleo, ou seja, deveríamos utilizar as construções musicais realizadas ao longo do ano, entrelaçando assim o texto e o festival em um musical.

Encontramos dificuldade em interligar diferentes apresentações culturais em uma única trama, entretanto o que a princípio se apresentou como dificuldade tornou-se um grande suporte a troca de experiências. Trabalhamos de acordo com o cotidiano aproveitando o máximo as experiências musicais individuais para a construção do conhecimento, como também para a construção do musical (SOUZA, 2000). Os encontros e ensaios buscaram focar-se no universo musical de cada participante buscando a quebra do estigma que impedia as relações intergeracionais.

Desde o 2009 as prefeituras do Rio Grande do Norte tiveram queda no recebimento do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), assim, as prefeituras no final do ano de 2010 foram diretamente atingidas, ocorrendo cortes em todos os segmentos. Como conseqüência a educação musical nos programas sociais foi atingida e para não infringir a lei de responsabilidade fiscal, os gestores cortaram gastos e materiais. A situação político-financeira na conjuntura brasileira logo atingiu o ArteSemas e as ações de educação musical que tiveram o orçamento fortemente reduzido.[4] Entretanto, com criatividade e parcerias conseguimos contornar algumas situações, dentre as quais o aluguel do equipamento de som, do palco e da iluminação que foram emprestados de outras secretarias da municipalidade e/ou por empresas privadas.

A operacionalização

Foi decido pela equipe de planejamento que o enredo do espetáculo seria construído em torno da regionalização do natal e que os adereços e figurinos seriam confeccionados pelos próprios usuários. Os aspectos praieiros, o centro de lançamento de foguetes Barreira do Inferno e o maior cajueiro do mundo foram agregados ao enredo de forma natalina.

Elaboramos o ArteSemas na perspectiva do cotidiano dos usuários dos serviços (SOUZA, 2000), o enredo foi construído em torno da regionalização do natal, adaptando para o cotidiano dos munícipes um enredo natalino. Os animais presentes no musical eram regionais, a estrela natalina era um foguete do Centro de Lançamento de Foguetes Barreira do Inferno, a árvore de natal era o maior cajueiro do mundo, os reis magos eram provenientes do Planetário Municipal, etcs.

[4] http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/ubam-diz-que-o-governo-deve-r-2-bilhoes-aos-municipios/165120

FIGURA 2- Coro fixo de jovens e adolescentes de diversos núcleos dos Serviços Socioassistenciais em Parnamirim.

O grupo era composto por um coro fixo de jovens e adolescentes de acordo com a classificação vocal de cada participante. Foi chamado de coro fixo, pois eram sempre os mesmos componentes que cantavam as músicas, entretanto, na última parte do espetáculo, o coro era encorpado com os funcionários da secretaria. Assim, participaram usuários e funcionários, havendo um estreitamento na relação entre profissional e usuário do serviço. Havia também dois grupos de dança composto por idosos, jovens e adolescentes que fizeram uma participação especial em uma das músicas cantadas. Os instrumentistas convidados para acompanhar o coro eram os próprios monitores de música, dentre estes, um era usuário do serviço socioassistencial e participava das oficinas de violão.

Os protagonistas da história eram dois adolescentes que juntamente com os outros participantes, freqüentavam as oficinas de teatro aprendendo noções de posicionamento de palco, postura vocal e corporeidade trocadas entre os participantes do ArteSemas.

Os últimos ensaios foram conturbados devido a problemas de transporte, uma vez que dependíamos da disponibilidade do transporte para trazer todos os usuários participantes do ArteSemas para a secretaria. Curiosamente, no final do ano há sempre um aumento na demanda das visitas sociais realizadas pelas assistentes sociais da secretaria, assim, atrasamos o cronograma de ensaio. Entretanto, a apresentação alavancou fervorosas palmas que demonstrou que da perspectiva da performance, os objetivos foram alcançados com primazia e profissionalismo entusiasmante.

Como efeito positivo das ações, podemos ainda destacar o estímulo à criatividade e expressividade dos usuários, uma vez que eles tiveram a oportunidade de apresentarem-se em público. Público composto em grande maioria por familiares que apreciaram com orgulho estampado na face, ao ver suas progênies em outro contexto que não seja o da violação de direitos. Encontramos similaridades com os resultados obtidos por Amélia Rosa, que descreve os efeitos de um musical na prática formal do ensino:

> Pudemos trabalhar diversas habilidades dos alunos e verificar um crescimento significativo de aspectos como a expressividade musical, a consciência corporal, a prontidão, a sensibilidade rítmica e auditiva, a criatividade e o entrosamento, além do respeito mútuo entre eles, a cooperação e o espírito de equipe. Notamos também o crescimento da cumplicidade e a confiança estabelecida entre os alunos e professores. (ROSA et al., 2010, p.7)

Foi mútuo, tanto para a descrição de Amélia Rosa, quanto na nossa perspectiva, que apesar de terem distintos objetivos, ambos ambientes de educação musical através de experiência com espetáculos, proporcionaram significativas aprendizagens para os participantes. Assim, a experiência com espetáculos musicais constituiu-se uma prática eficaz de atuação metodológica para uma significativa atuação da educação musical.

Conclusão

A recente expansão da política socioassistencial nacional tem aberto discussões metodológicas referentes à atuação do profissional de música, seus objetivos e estratégias de atuação. A música em si, torna-se um elemento socializante capaz de tornar o sujeito proativo em sua comunidade e protagonista de sua própria história.

A atuação com espetáculos musicais se tornou uma forma interdisciplinar de eficientemente trabalhar as questões musicais e socioassistenciais necessárias aos contextos de ensino e aprendizagem nos ambientes dos Serviços governamentais. Assim, esperamos, ter contribuído para a discussão da atuação profissional nos ambientes não formais governamentais, tendo como perspectiva a elaboração de uma sistemática em torno de um espetáculo musical, que objetive colaborar para a construção e o resgate da cidadania dos usuários que aprendem música nos Serviços Socioassistenciais.

Referências

ARAÚJO, Andersonn. A utilização dos conhecimentos cotidianos nas oficinas de música no PETI em Parnamirim. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010, p. 241-246.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. *Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais.* Brasília: MDS, 2009.

FERREIRA, Rossely Spejo. A formação de protagonistas sociais através da música. In: Encontro de Educação Musical da Unicamp, 3, 2010, Campinas. *Anais...* Campinas: IA Unicamp, 2010. p. 34 a 42.

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

MACIEL, Edineiram Marinho. Educação Musical, Projetos Sociais e Cidadania. In: Encontro Regional da ABEM Nordeste, 9, 2010, Natal. *Anais...* Natal: EMUFRN, 2010. Disponível em <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewFile/43/70> Acessado em 02 de março de 2011.

OLIVEIRA, Alda de; HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não escolares e acadêmicos. *Revista Claves*, João Pessoa, n.6, p. 70-83, 2006.

RIBAS, Maria Guimar. Educação musical entre gerações: recorte de uma pesquisa em andamento. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, p.1-6.

ROSA, Amélia et al. O musical na prática pedagógica do CIART – UFRN: um relato de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 9, 2010, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2010, p.1-6. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/download/88/2>. Acesso em 15 de março de 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI:* para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Jussamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: PPGM/UFRGS, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O estágio dos alunos de Licenciatura em Música em escola de Curso Livre: possibilidades e desafios sob o ponto de vista da escola

Rodrigo Leite Cavalcanti
Espaço da Música / Recife-PE
rodrigoleitecavalcanti@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação pretende relatar minha experiência na observação dos estágios realizados por alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco na escola Espaço da Música – escola de música privada que ministra cursos livres. A convivência sistemática com os estagiários nos últimos cinco anos trouxe à tona a percepção de uma reincidência de atitudes, necessidades, conflitos e possibilidades acerca da prática docente em música, pelo menos no que tange à prática docente em escola especializada de música. Diante dessas constatações surgem reflexões sobre a postura das instituições envolvidas no acompanhamento do estágio. A falta de comunicação entre as instituições é só parte do problema que não envolve apenas questões relacionadas à formação pedagógica, há também problemas como os de cunho social, que pode ser ilustrada na necessidade do estágio como fonte de remuneração para a sobrevivência do estagiário, e ainda os de prerrogativa acadêmica, que trata o ambiente fora da escola regular quase sempre como um espaço de menor importância para o exercício do magistério e sua consequente contribuição para a formação do professor. Com a reflexão e exposição do tema talvez seja possível repensar as condutas dos atores envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: estágio, curso livre, formação de professor de música.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo abordar o tema estágio a partir do ponto de vista da instituição acolhedora, no caso do estágio em ensino de música, a partir do ponto de vista da escola que recebe o estagiário. O trabalho ainda possui a especificidade de o estágio ocorrer em uma escola especializada de música que ministra cursos livres – contexto pedagógico ainda pouco abordado pela academia. Muitos relatos já foram dados em relação a estágios, especialmente nos últimos 20 anos, vindos do próprio estagiário e das instituições formadoras onde os estagiários possuem vínculo estudantil, no entanto, o olhar de quem coordena ou dirige as instituições acolhedoras não tem merecido a devida atenção acadêmica. As instituições formadoras (universidades, faculdades, conservatórios, etc.) não têm atentado para a possibilidade de troca de informações com as pessoas que lidam com os estagiários no ambiente de estágio. Este trabalho pretende contribuir para uma reflexão mais atenta dos atores envolvidos no processo do estágio em música. Estagiários, instituições formadoras e instituições acolhedoras podem e devem repensar suas posturas diante do estágio visando um

melhor aproveitamento desse momento para a formação do futuro professor de música. A importância do estágio na formação do licenciando e sua fragilidade dentro do currículo dos cursos de Licenciatura é incontestável:

> É de comum acordo entre os profissionais da área de educação que a prática de ensino, incluindo o estágio, é um dos componentes curriculares mais importantes e valiosos dentro dos programas de formação docente. Contudo, ela também é vista como um aspecto frágil, um problema logístico ou administrativo e, muitas vezes, como parte isolada e distante do currículo. (MATEIRO; SOUZA, 2008, p.8).

O ambiente do estágio

O ambiente em que foi realizado e que ainda se realizam os estágios discutidos nesta comunicação é o Espaço da Música - escola de música do setor privado onde são ministrados regularmente cursos livres de: violão, guitarra, baixo, teclado, bateria, canto, piano, violino, flauta doce e iniciação musical. Além dos cursos regulares também são oferecidos cursos de curta duração, oficinas e capacitações, todos voltados para área musical. Os cursos regulares são ministrados em dois formatos: aulas em grupo e aulas individuais.

O Espaço da Música iniciou suas atividades no início de 2002. Está situado no bairro do Espinheiro, cidade do Recife, capital pernambucana. Possui atualmente cerca de 200 alunos matriculados nos diversos cursos e conta com 9 professores em seu corpo docente, sendo que desses, 3 são ex-estagiários que foram efetivados. A escola ainda conta com 3 estagiários em atividade no momento. Todos os estagiários que passaram ou ainda estão no Espaço da Música são oriundos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. No decorrer dos últimos 5 anos estagiaram cerca de 20 professores que ministraram aulas especialmente de instrumentos.

A preocupação constante com a qualidade do ensino e com as condições de trabalho de seus professores tem feito parte da rotina dos que coordenam o Espaço da Música. Como consequência disso, após diversas reuniões e reflexões sobre a necessidade de organização, planejamento e homogeneidade dos planos de cursos, no ano de 2008 a escola tornou-se a 1ª escola de música do Nordeste licenciada pela Escola de Música e Tecnologia – EM&T, o que possibilitou o uso de todo o material didático dessa instituição que é sem dúvida referência nacional na área de cursos livres. Durante o processo de efetivação da parceria foram enviados para a EM&T, em São Paulo-SP, dois professores e um estagiário para que recebessem capacitação para o uso do material didático.

Outro exemplo da busca pela melhoria da qualidade das condições de trabalho é a constante renovação de instrumentos e acessórios. O equipamento das salas de aula com ar condicionado e computadores com acesso à internet, permite não somente uma expansão nas possibilidades da prática docente, mas também proporciona um ambiente propício para pesquisa e estudo.

O perfil do aluno que frequenta a escola é bem variado quanto à faixa etária. Estão matriculados nos diversos cursos alunos dos 2 aos 80 anos de idade. Já em relação à situação socioeconômica há uma predominância de alunos de classe média, já que se trata de uma escola privada onde são cobrados valores de mensalidades, matrícula e material didático.

Funcionamento do estágio

Com a vivência de cinco anos participando da coordenação pedagógica do Espaço da Música pude perceber certas reincidências por parte dos estagiários em diversos momentos do estágio. Contudo, antes de descrever tais observações, faz-se necessária a descrição de como ocorrem tais estágios no que diz respeito às suas especificidades.

Os contratos de estágios normalmente são feitos com duração de um ano, podendo ser renovado indefinidamente até a conclusão do curso, ou seja, até enquanto o estagiário mantiver seu vínculo de aluno da graduação. O contrato pode ser rescindido a qualquer momento pelo estagiário ou pela instituição acolhedora.

Os estágios ocorrem em momentos diversos do curso de graduação. Já foram admitidos estagiários de 2º período até concluintes. Portanto, normalmente esses estágios não são curriculares, não fazem parte do processo de estágio das disciplinas de Prática de Ensino, o que não diminui a importância dessa experiência já que, segundo Mateiro (2008, p.23) “o estágio situado ao final do curso acaba por perder a articulação com o restante das disciplinas, tornando-se um elemento formativo distinto”. Entretanto, já aconteceu de alguns estagiários serem autorizados pelos seus orientadores a utilizarem esse estágio como parte curricular da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Música.

Frequentemente os estagiários são selecionados por já dominarem um determinado instrumento e consequentemente poderem aplicar os conhecimentos pedagógicos adquiridos na graduação em sua regência nas aulas desses instrumentos. Como a escola adota um material didático específico para cada curso, o estagiário recebe uma série de orientações de como a escola trabalha esse material, como se dá o planejamento do curso, dos módulos e das

aulas. Certos procedimentos de natureza didático-pedagógica são sugeridos para que o estagiário, ainda inexperiente, possa ter um norte em suas ações. Recursos didáticos disponíveis são apresentados e sugestões são ouvidas. Contudo, a autonomia na condução das aulas é respeitada, permitindo ao estagiário experimentar, propor o contraditório, sugerir novas condutas, enfim, ser um personagem ativo no processo da construção dos procedimentos pedagógicos da escola. Desse modo, é passado ao estagiário o que a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação – LDB Nº 9.394/96 diz em seu Artigo 13:

> Os docentes incumbir-se-ão de: I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento e ensino; II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art.13).

Além dos aspectos pedagógicos é tratado desde o início com os estagiários seu papel como membro de uma organização educacional privada. Bem como já descreve Souza (1997, p.16) “as competências exigidas vão muito além dos tradicionais cânones das disciplinas didáticas”. Nesse momento tenta-se passar para o estagiário que profissionalismo vai além do universo da sala de aula, do âmbito pedagógico, envolve questões desde as mais simples e óbvias, como pontualidade e frequência, até questões mais delicadas e complexas como postura ética e moral diante dos alunos, colegas e direção.

Observação do estágio

O estagiário começa a ministrar as aulas quase sempre para alunos iniciantes ou com pouca vivência no instrumento. Isso dá ao estagiário mais confiança com o trabalho que começa a ser desenvolvido, evitando situações onde o aluno mais experiente “testa” o nível de conhecimento e a técnica do estagiário, muitas vezes o inibindo.

Na medida em que seus alunos vão progredindo dentro do curso há um natural ganho de confiança por parte do estagiário. Nesse momento ele já passa a receber alunos com nível de aprendizado mais elevado, criando novas situações em sua vivência docente.

Percebe-se, de maneira geral, que o estagiário está muitas vezes mais focado na questão financeira, no recebimento da bolsa-estágio, do que com a experiência docente

propriamente dita. Não por uma questão mesquinha, mas por necessidade de sobrevivência. Quase sempre o estagiário esgota seu tempo entre as aulas na Universidade, aulas do estágio e aulas particulares, durante a semana, e apresentações musicais em eventos, cerimônias, festas, nos finais de semana.

Por outro lado, contraditoriamente, ele acaba por não valorizar a experiência docente, deixando passar a oportunidade de crescer como professor, o que irá implicar na sua 'sobrevivência' futura na profissão. Essa situação tem sido um grande entrave para o desenvolvimento dos estagiários.

A percepção da realidade econômica em que vive o estagiário deve fazer parte das ações curriculares do curso de Licenciatura em Música da UFPE para que o estágio extracurricular não seja apenas incentivado como parte da construção da formação do estagiário, com apoio pedagógico, mas que também tenha todo um acompanhamento social que permita ao graduando seguir no seu curso com aproveitamento acadêmico e com suas necessidades básicas atendidas.

Observa-se no campo pedagógico que muitas vezes o estagiário se acomoda em uma práxis que, apesar de nova e não amadurecida suficientemente, permite ele conduzir seu trabalho como professor sem grandes atropelos. A falta de investigação, pesquisa e criatividade têm sido recorrentes nas observações feitas até então, e quando o estagiário é provocado a investigar, criar novos rumos em sua práxis, há quase sempre uma resistência baseada em argumentos vazios. Esse tipo de situação tem sido contornado em ações de médio prazo. Os exemplos práticos que ocorrem no cotidiano com os colegas e seus próprios alunos acabam por diminuir a resistência às sugestões de leitura, procedimentos pedagógicos e pesquisa.

Por parte da Universidade percebe-se uma forte ausência em relação aos estágios extracurriculares. E mesmo nos estágios curriculares percebe-se uma dedicação exígua ao momento da prática docente no que diz respeito à quantidade de disciplinas e ao tempo dedicado à preparação e vivência do estágio.

Compreende-se que pelo formato adotado, com apenas dois semestres dedicados à orientação e vivência do estágio, a prioridade seja a vivência em sala de aula nas escolas regulares, em especial da rede pública de ensino. No entanto, outras experiências parecem contemplar de uma maneira mais rica a diversidade de possibilidades de atuação por parte dos estudantes de Licenciatura em Música. Exemplo de um modelo mais diversificado e duradouro é o da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Segundo Souza e

Mateiro (2008, p.29) na UDESC são cinco semestres dedicados ao estágio curricular. Nos quatro semestres iniciais o "campo de estágio designado são escolas da rede pública de ensino". Já no último semestre "o campo de estágio é escolhido pelo estudante de acordo com seus interesses". No entanto eles são "direcionados a realizar trabalhos em espaços educacionais não formais ou extracurriculares", permitindo a atuação em diversos campos inclusive em escolas de música de cursos livres.

Um problema percebido na observação dos estágios foi o da completa ausência de comunicação entre a Universidade Federal de Pernambuco e o Espaço da Música, mesmo nos casos onde o estágio foi curricular. Fialho (2008), ao pensar no momento do estágio, diz que é quando a teoria começa a dialogar com a prática. Diz que "a relação entre o estágio em si (local, espaço, tempo, proposta) e prática pedagógico-musical do licenciando na sala de aula é mediada pelo professor orientador". Já Mateiro (2003), a partir de dados coletados em pesquisa realizada junto a acadêmicos do curso de Educação Artística da Universidade Estadual de Santa Catarina, descreve que "cabe ao orientador 'encaminhar' os estudantes às instituições de ensino". Portanto caberia à Universidade repensar o papel da orientação no processo dos estágios curriculares e até mesmo extracurriculares.

Considerações finais

Ao fazer parte da coordenação pedagógica da escola de música de cursos livres Espaço da Música, pude participar ativamente nas experiências dos estágios dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco nessa instituição. Foi possível perceber que há na Universidade uma necessidade urgente de reformulação no currículo do curso de Licenciatura especialmente no que diz respeito ao estágio curricular. Suas disciplinas precisam contemplar um número maior de semestres possibilitando ao orientador diversificar as possibilidades de atuação do estagiário e permitindo que ele, orientador, possa ter efetivamente um diálogo com as instituições onde ocorrem os estágios, de modo a compreender de uma forma mais intensa a realidade vivenciada por esses estudantes.

Por outro lado, os alunos graduandos precisam enxergar a Prática de Ensino não apenas como uma disciplina no currículo, mas como uma possibilidade de experiência assistida que dificilmente outrora conseguirá vivenciar, assim como o próprio estágio, seja ele curricular ou não. A falta de interesse na leitura, na pesquisa, na autocapacitação, infelizmente

tem sido observada com mais frequência do que seria razoável. A atitude extremamente passiva dos estagiários, de modo geral, tem sido uma marca negativa que é de certo modo justificada pelo esgotamento do tempo desses alunos em função da necessidade da busca pela sobrevivência.

Finalmente penso que a instituição Espaço da Música, assim como toda e qualquer instituição que sirva de campo de atuação para os estágios, precisa refletir constantemente sobre o papel do estagiário, suas necessidades e limitações, em busca de caminhos que possibilitem de fato fazer com que o estágio exerça sua função primordial que é a de ser uma ferramenta processual indispensável para a formação do professor de música.

Referências

BRASIL. LDB – *Lei 9394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2011.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.8.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação de professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.15-29.

FIALHO, Vania M. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.15-29.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura. In: *I Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil*, Salvador, 1997. p. 13-20.

O Gênero e as relações afetivas nas bandas de música: Uma proposta de discussão sobre Nordeste

Marcos dos Santos Moreira
Universidade Federal de Alagoas
m.moreira73@ig.com.br

Resumo: O tema Música, Gênero e relações afetivas formam a razão deste *paper*. Tenta-se realizar uma discussão sobre questões de aprendizado musical em grupos filarmônicos nordestinos e suas relações afetivas. Discutem-se os papéis de homens e mulheres no tempo histórico em algumas vertentes: Relações de poder, a docência e a participação dos integrantes e seu perfil dentro de um contexto tradicional. A pesquisa é uma das ações do grupo de pesquisa "Metodologia e Concepção Social do Ensino Coletivo Instrumental"- CNPQ/UFAL e o Instituto Piaget Portugal. Tal texto se desenvolve entre filarmônicas centenárias e é ponto de pesquisa de doutoramento na Universidade Federal da Bahia realizada pelo autor deste artigo.

Palavras–chave: Gênero, Educação Musical, Banda de Música.

Introdução

Várias áreas do conhecimento humano como Educação, Psicologia, Sociologia, tratam sobre o tema da concepção afetividade, gênero, interações humanas associadas às práticas no ensino escolar. Realizando um paralelo com a Educação musical especificamente na educação de grupos, seja coletivo ou de agremiações, dois pontos serão abordados nesta pesquisa em andamento, como investigação na analogia de Ensino-aprendizagem: Gênero e relações afetivas.

A questão masculina e a analogia docente como temática de pesquisa, se desenvolveu decorrente de anos anteriores de docência em filarmônicas. Fortaleceu-se pelo convívio, deste pesquisador, na interação profissional com diversas agremiações de euterpes, principalmente no estado de Sergipe, entre os anos de 2000 e 2006. Nestes anos, além de atuar como professor auxiliar, nas classes de teoria musical de um grupo de euterpe em Indiaroba, município sergipano onde lecionei por sete anos, estive em contato com centenas de discentes de diversas Bandas da região onde a prática docente era exclusivamente masculina. Tais práticas nestas agremiações eram similares umas com as outras e a liderança dos grupos não se alternavam, sendo o mestre principal "detentor" do saber e responsável pela escolha dos monitores, geralmente homens, mesmo em instrumentos com predominância de

naipes femininos, a exemplo da clarineta. Outro critério da pesquisa é destacar Euterpes com atuação ininterrupta desde a sua fundação, fato raro em muitas filarmônicas do país. São elas: Filarmônica Carlos Gomes da cidade de Estância-Sergipe (1879), Sociedade Curica da cidade de Goiana-Pernambuco (1848), Lira Ceciliana de Cachoeira-Bahia (1870) e finalmente Filarmônica Santa Cecília de Marechal Deodoro-Alagoas (1910).

Mas, porque esta predominância? De onde vem esta tradição? E as relações do afeto são as mesmas do feminino? Como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem nestes grupos?

Estes e outros questionamentos culminaram sobre a idéia de investigar mais uma vez sobre filarmônicas nordestinas, citando alguns exemplos, pois é impossível verificar todas as instituições, então focamos exemplos centenários e sem interrupção de atividades para assim podermos examinar seus estatutos e atas, sendo meu 2º trabalho temático[1]. O foco de pesquisa em andamento são Bandas nordestinas; pela própria cultura intrínseca no local que por muito tempo e ainda em muitas situações hoje se cultua a simbologia machista nesta região brasileira. Outro critério da pesquisa é destacar Euterpes com atuação ininterrupta desde a sua fundação, fato raro em muitas filarmônicas do país.

Um breve exame inicial em algumas filarmônicas do nordeste percebe-se que muitas delas, como associação civil, preservavam nos seus estatutos restrições de participações femininas não só como musicistas quanto à contribuição de atividades no quadro docente ou administrativo. Em muitas delas os Estatutos e atas foram se modificando devido à evolução político-democrático da sociedade e a própria dita emancipação feminina.

Tais pontos serão abordados ainda que de forma especificamente introdutória, na fase de construção desta pesquisa que propõe uma análise das razões que levaram a tradição docente masculina e a restrição de tal atuação feminina em euterpes centenárias, principalmente no que diz respeito à cultura nordestina interiorana no tempo histórico.

O gênero: relações na práxis

A masculinidade, segundo Dantas (1997), é um tema ainda pouco explorado nas pesquisas brasileiras. Para este autor do que se encontra como referencias bibliográficas no Brasil são bastante escassas. Afirma que:

[1] A temática banda de música foi abordagem da dissertação de mestrado por Marcos Moreira denominado "Aspectos históricos, sociais e pedagógicos nas filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição do Estado de Sergipe", defendida em 2007 no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia sob orientação do Prof. Joel Barbosa.

> Mapeando as produções acadêmicas impulsionadas por esses movimentos, observei lacunas importantes, reconhecidas pelos próprios autores, em relação ao universo masculino. A grande maioria dos estudos sobre gênero foi produzida por mulheres, sobre mulheres e para mulheres... O diálogo entre estes dois conjuntos de produções ainda é incipiente (DANTAS, 1997, p.5).

Para Sandra Unbehaum, socióloga da USP, Universidade de São Paulo, descrevendo sobre o gênero, cita:

> Gênero é uma linguagem, uma forma de comunicação, uma forma de ordenar o mundo, que orienta a conduta das pessoas na maneira como elas vão se relacionar com as outras... é mais do que uma maneira como as pessoas se relacionam, é também um jeito de olhar e compreender a realidade... O gênero nos ajuda a compreender que essa maneira de organizar a sociedade – dividida em dois jeitos de ser: homem e mulher, masculinos e femininos... (UNBEHAUM, 2005, p.15).

Ou ainda;

> O conceito de gênero, apesar de sua imprecisão teórica, diz respeito à construção cultural e simbólica das relações entre homens e mulheres. No Ocidente, desde os gregos e passando pelos iluministas, o valor máximo é a razão clara, objetiva, considerada atributo masculino, em confronto com a subjetividade obscura, identificada ao feminino (CEMIN, 2001).

Para muitos sociólogos que lidam sobre a categoria de gênero, o sistema patriarcal, associado os caminhos estruturais históricos da sociedade, tanto do ponto de vista social propriamente dito, como econômico ratifica a hegemonia do masculino. Aludindo a Freitas (2008), Carvalho (2008), Nienow e Cemin (2008) fazem referência aos estudos de Bourdieu (1989), na obra *Questões de sociologia*, onde tais características finalizam como consequências dentro de instituições sociais seja escola, instituições religiosas, associações de classe, uma dominação ou como próprio Bourdieu denomina *violência simbólica.* Assim, descaracteriza as naturezas biológicas, numa elaboração de contextos sócio-cultural dos papéis. Bourdieu retrata esta visão simbólica, decisivo para o termo *divisão social do trabalho*, determinando tais papéis através das ações, da linguagem, dos símbolos, peremptório para impor funções masculinas e femininas na sociedade.

Abrindo-se um parêntese na história de educação brasileira, relacionando as discussões de gênero no magistério, exemplos do exercício catedrático em faixa etária infantil a partir da idade de quatro anos na pedagogia escolar tradicional, sempre foram pautados ao trabalho docente feminino, principalmente no pós-guerra (1945) com a necessidade feminina do trabalho. No entanto, décadas seguintes, tal panorama foi se modificando, nas relações trabalhistas docentes do gênero, em faixa mais adiantada de discentes até a fase juvenil aos

dezessete anos[2], onde a figura do professor (masculino) passou a ser mais evidenciada.

Para Auad (2006, p.19) as relações de gênero devem ser observadas como um campo socialmente construído onde se percebe as diferenças de como se deve analisá-lo verificando os equívocos históricos considerados naturais e que *características consideradas "naturalmente femininas ou masculinas correspondem as relações de poder"*.

Segundo Rabelo e Martins (2006), citando Almeida (1996), esta forma social antiga sobre a formação e a profissão do magistério feminino no inicio do século XX no Brasil, destinava-se a *forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução*. Assim, conclui o autor, que as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas. Ainda cita que:

> O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. A sua instrução deveria ser "aproveitada" pelo marido e pelos filhos, portanto, teria que estar atrelada às atividades do lar. (RABELO; MARTINS, 2006, p.15)

Neste ponto é relevante citar que no Brasil até meados do século XX, pela constituição paternalista brasileira, o magistério era de responsabilidade masculina.

A predominância da profissão docente é outra temática que também na literatura sobre a educação não difere sobre a abordagem de gênero. No entanto, para Viana (2002, p.83) controvertidamente nos dias atuais, isto verifica de forma inversa e o homem é coadjuvante em números na profissão professor. Viana cita que:

> De acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)2 com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª até as 8ª séries esse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres (VIANA, 2002, p.83).

Mas em se tratando do tema *Banda de Música* esta afirmativa no que diz respeito a esta confrontação, não se alterou do século XIX até os dias atuais em sua grande maioria. Sendo assim as bandas tem um universo consideravelmente domínio masculino na práxis pedagógica, ratificando assim a tradição do ensino musical em filarmônicas, que sempre tiveram desde os primórdios de formação a figura do homem. Como adendo, exemplificando na estatística dos egressos dos cursos de formação docente em Música no Brasil, verifica-se

[2] Pela LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação, no Brasil, promulgada em 1996 tal faixa etária compreende a Educação Infantil (Básica) e a Infanto Juvenil (Fundamental).

atualmente um número muitas vezes superior de homens nas classes das graduações em música-licenciatura.

Isso implica concomitantemente indagações sobre de que maneira estas práticas de ensino foram constituídas, tanto na Educação geral, formal, como no ensino musical em filarmônicas. As relações de ensino professor-aluno além das questões do gênero e se conceituando relações humanas nos fazem investigar paralelamente sobre o processo da afetividade nestes conflitos de figuras masculina e feminina em tal práxis, onde se pretende abordar.

A relação afetiva de mestres debatida principalmente na primeira idade, na educação infantil, enfoca a afinidade de crianças que fazem parte da comunidade escolar desde muito pequenas. Assim nesta questão da temática afetiva proposta para a pesquisa, embasa na relação masculinidade e pedagogia principalmente na inclusão do mestre, ligada a analogia paterna, o homem e o universo infanto-juvenil escolar.

Muitos educadores que abordam a questão da afetividade e como fatores preponderantes na aprendizagem, enfatizam suas teorias e concepções acerca dos desenvolvimentos cognitivos, intelectuais, das emoções e de sentimentos. Permeiam as relações professor-aluno e na Música, tais fatores são ligados muitas vezes geralmente em abordagem da psicologia infantil, ou como terapia ocupacional, entre outras ações.

Não desmerecendo tais procedimentos, mas para teorizar sob o ponto de vista educativo, a proposta de Tese dissertada neste projeto, pretende analisar uma conjuntura que, se não inovadora, é pouco discutida em vista do número de trabalhos escritos. Segue a proposta denominada: *Gênero e Pedagogia em Bandas de Música nordestinas: Relações afetivas no ensino aprendizagem.*

A Banda e o Mestre

Na Banda de Música por muitos anos esta relação escolar, no contexto de grupo/afetividade/gênero, de alguma forma se difere em alguns pontos relevantes e inusitados. Sendo a liderança da banda, na sua quase totalidade, caracteriza na figura masculina do mestre desde a era colonial do país, uma analogia a figura paterna, o processo é um pouco mais rígido de tradição militar[3].

[3] As Bandas de Música no Brasil tem tradição baseada nas bandas militares em sua formação, indumentárias e instrumentação, desde o período colonial, ratificada no Império com a chegada de D. João VI em 1808.

Nas novas metodologias de ensino de grupos, também utilizado no ensino coletivo, o mestre se torna um mediador e o ensino é quase auto-suficiente descentralizando a figura "alicerce" do próprio e consequentemente tornando o tema afetividade e o gênero um leque investigativo vasto. Nas filarmônicas, a priori, se contextualiza em ensino tradicional, devido às práticas de ensino conhecida desde o século XVIII e XIX, principalmente da reminiscência de cognição passadas nos referidos períodos.

Portanto, tal cunho essencialmente masculino como liderança de classe, é um ponto a ser registrado como direcionamento da pesquisa. Se o contexto afetivo já se é debatido em fases infantis com a figura da pedagogia na sociedade de aspectos femininos, no assunto banda de música de alguma maneira muda-se o foco para a hipotética do ensino inicial sob cátedra masculina.

Problematização e Hipóteses

A Educação Musical nestes últimos anos vem alcançando conquistas no sistema educacional do país. A reintrodução da Música no ensino regular, o aumento de cursos de graduação e pós-graduação, além de centenas de projetos governamentais e não governamentais de cunho social, onde a música consiste em ferramenta básica para o desenvolvimento de tal educação, nos faz analisar e esmiuçar os contextos que são alterados através das décadas subsequentes.

Afirmamos que a própria história da música brasileira e da Educação no Brasil, no sentido da formação prática e docência registraram os caminhos percorridos tanto na escola regular quanto em associações musicais de ensino não formal, a exemplo de Euterpes, neste processo.

O que se pretende questionar, para posterior analise e comprovação:

- O Gênero masculino na docência exerce influencia na formação profissional do instrumentista ou regente após sua fase discente nestes grupos?
- Houve uma reforma nos estatutos para a inclusão feminina? Quando? Que época?
- As relações afetivas, sendo um estado interno de cunho pessoal, emocional estão intrínsecas nas formas das práxis pedagógicas nas Bandas de Música existentes?

- É possível mapear as relações ensino-apredizagem musical e regular na docência masculina, na escola e na Banda de Música?

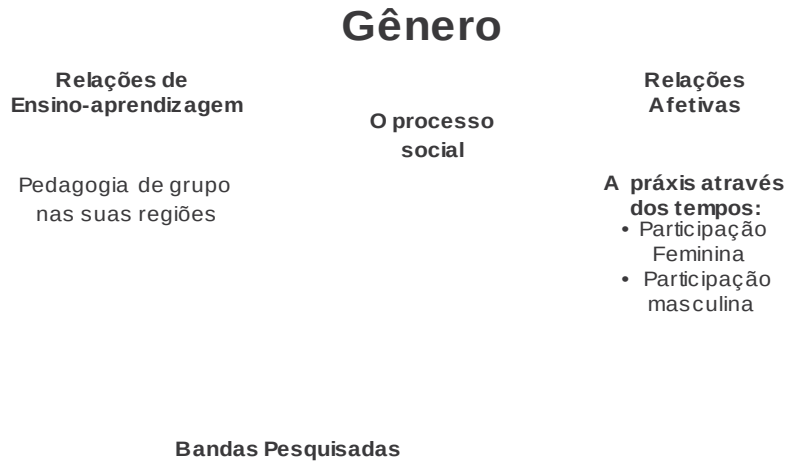

Figura 1. Fluxograma do trabalho a ser pesquisado

Abordando as características de cada autor, relacionando-as ao ensino-aprendizagem não só sobre o processo do gênero masculino neste foco como também as relações afetivas e pedagógicas em questão, no que concerne ao ensino de bandas de música.

Pedagogia e as relações afetivas

Exemplifica que a concepção existente na Educação relacionada a este assunto, determina contextos pedagógicos encontrados na classificação sistemática taxionômica do Pedagogo americano, Benjamim Bloom de 1972. Estes contextos pedagógicos continuam bastante atuais e propõem a sistematização de um planejamento equilibrado e eficiente a partir de três Domínios. São eles: Domínio cognitivo; relativo aos conceitos e habilidades mentais (no caso da música, a teoria); Domínio afetivo, relativo ao conceito de apreciação, atitudes lúdicas e Domínio Psicomotor, referente às habilidades motoras (no caso da música, execução e técnica instrumental). Esse sistema de Bloom vem sendo adaptado a novas tecnologias educacionais e implica em técnicas educativas já abordadas desde Gagné (1971), Risk (1972) e Briggs (2000).

Em inclusão à questão da relação afetiva não se encontra apenas em Bloom, mas em vários pedagogos que iremos abordar em áreas diversas do conhecimento humano onde verificamos. Segundo Risk, (1964), a "personalidade e a direção do professor são fatores poderosos para a obtenção e o desenvolvimento de resultados emocionais de ensino". Isto se deve a natureza de resultados afetivos que são relevantes tanto para o mestre quanto para o aprendiz. Para Bloom a taxionomia dos objetivos no domínio afetivo estabelece a **Receptividade**, que é a tomada de consciência, o estímulo e atenção seletiva; a **Reação** ligada à aceitação, disposição de responder e satisfação da resposta; a **Valorização** sendo aceitação de valor e a realização pessoal. Pontos que se interligarão no processo com ensino de bandas no texto de tese.

Tal processo no caso das bandas de música, para nós, de maturação, esta ligada a independência do processo de ensino e do compartilhamento de grupo que essencialmente está intrínseco nas bandas, seja em metodologia tradicional ou mesmo de ensino coletivo, atualizado nestas últimas décadas. Assim as relações sociais dentro de grupos filarmônicos, são ações de compartilhamento de intercâmbio e onde podemos verificar a afetividade não só na aplicação metodológica, mas cotidianamente entre seus participantes.

Conclusão

Por ser um assunto que possui poucas discussões é de fundamental importância perceber o processo de mudança que gênero e relações afetivas estão intrínsecos na educação musical de grupos na atualidade. Mesmo nas filarmônicas o perfil tende a mudar pelo fato do próprio contexto da emancipação feminina neste último século. Ainda com muitas barreiras o gênero feminino vem ocupando espaço de destaque e na música e nas tradicionais euterpes interioranas não é diferente. A relação do mestre e a relação afetiva masculina é outro ponto em transformação. Ainda se há de discutir tais papeis e suas diferenças na práxis da formação musical e se isso causa alguma influência no processo de ensino aprendizagem. Portanto ao final desta proposta, será talvez possível levar a questão a muitas discussões e diálogos entre os educadores musicais.

Referências

AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas*. São Paulo: Contexto, 2006

DANTAS, H. (1992) *Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*, São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade.* Séries Teses1, Rio de Janeiro: ABEM, 1992.

MOREIRA, M.S. *Aspectos Históricos, sociais e pedagógicos nas Filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, no Estado de Sergipe*. Dissertação de Mestrado, Trabalho não publicado, Salvador, UFBa: 2007.

NASSIF, S. *Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia vigotskiana*. Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes, SIMCAM, São Paulo: 2008.

RABELO, A; MARTINS, António Maria. *A Mulher no Magistério Brasileiro: um Histórico sobre a Feminização do Magistério*. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: FACED/UFU, 2006.

RISK, T. *Teoria y pratica de La enseñanza em lãs escuelas secundárias*. México, UTHEA, 1964.

SANTANA, Enricone, et al. *Planejamento e Avaliação de ensino*. 11ª ed., 8ª impressão, Porto Alegre: Musimed, 1995.

SOUZA, Célia M. M. *A afetividade na formação da auto-estima do aluno*. Trabalho de conclusão de curso, trabalho não publicado, UNAMA, Belém, 2002.

UNBEHAUM, Sandra. Masculinidade e violência: o que gênero tem a ver com isso? In:SIMONETTI, José Roberto et al. *Caderno da hora.* n.1 Juventude e violência de gênero. São Paulo, 2005. 47p. p.9-16.

VIANNA, Cláudia Pereira. *O sexo e o gênero da docência. Cad. Pagu* . n.17-18, pp. 81-103, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O processo de ensino e aprendizagem coletivo de violão no *MOVIMENTO ECOARTE*

Thiago Augusto Canuto Queiroz
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
tacq_bone@hotmail.com

Resumo: Este trabalho consiste numa pesquisa em andamento que buscará entender como se processa o ensino e aprendizagem coletivo de violão no *Movimento Ecoarte*. Apoiado nos seguintes autores: Cruvinel, (2005), Oliveira (1998), Barbosa (2004) e Tourinho (2003), entre outros, procuraremos averiguar os processos de ensino, metodologias, conteúdos, e de que forma os alunos aprendem a tocar o violão no contexto do *Ecoarte*. Utilizaremos a metodologia de estudo de caso e, como instrumentos de coleta de dados, questionários com perguntas abertas, entrevistas semi-estruturadas, observação participante, filmagens e fotografias. Esperamos contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica no *Movimento* em questão, bem como para a criação de bibliografia sobre o ensino coletivo em contextos não-formais, ampliando as discussões, questionamentos e soluções para a área da educação musical.

Palavras-Chaves: *Movimento Ecoarte*, Ensino Coletivo, Processo de Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Apesar da aprovação da lei nº 11. 769, sancionada pelo presidente da república Luiz Inácio lula da Silva, em 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, o ensino musical no Brasil ainda hoje se encontra pouco acessível ao público. Segundo Nascimento (2006), "as instituições de ensino musical gratuitas existentes não atendem à demanda da procura por seus cursos, tendo que, na maioria das vezes, fazer algum tipo de seleção, subtraindo a oportunidade de estudar música de muitas pessoas" (NASCIMENTO, 2006, p. 94). Por esta razão, Cruvinel (2005) afirma que:

> O acesso à educação musical no Brasil, ainda hoje, é um privilégio quase que exclusivo das classes média e alta. O ensino da música no país ainda não consegue alcançar um grande número de pessoas. As escolas particulares que atuam no ensino específico de música são elitista, inacessíveis economicamente para grande parte da população brasileira. Por outro lado, a realidade das escolas públicas é preocupante – os recursos são insuficientes para condições ideais para o desenvolvimento do processo pedagógico. A área musical, entre outras, ainda é vista como integrante de atividades meramente complementares na formação do aluno, e não como parte de disciplinas prioritárias. Esses aspectos agravam a situação do ensino musical e o acesso a ele (CRUVINEL, 2006, p. 19).

Sendo assim, com o duplo intuito de amenizar esta situação e contribuir para que a educação musical e o ensino da música estejam presentes de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, a ABEM[1] (Associação Brasileira de Educação Musical) tem desenvolvido um importante trabalho de conscientização da importância da educação musical, especialmente na educação básica, junto às políticas públicas educacionais, bem como, realizado diversos encontros anuais de professores de música de todas as regiões do Brasil, levantando discussões, estratégias de ensino e publicado material[2] de excelente qualidade em língua portuguesa. Vale salientar que a educação musical, segundo Bertunes (2005):

> Desenvolve várias habilidades, dentre elas a criatividade, a expressão, a imaginação, a comunicação verbal, ajuda no desenvolvimento intelectual (...) participa no processo de desenvolvimento da formação e da personalidade dos alunos, desenvolve e enriquece a inteligência e proporciona a formação da sensibilidade musical, através da ampliação do universo cultural dos alunos, desenvolvendo-lhes o intelecto (BERTUNES, 2005, p. 21-22).

Embora a realidade da educação musical brasileira não seja das melhores conforme supracitada, o ensino coletivo de instrumentos musicais há algumas décadas vem sendo difundido no Brasil. De iniciativas isoladas, o ensino coletivo passou na segunda metade do século XX a ser utilizado como estratégia de ensino em grupo, ganhando mais espaço nas escolas especializadas de música, tornando-se hoje uma característica da educação musical.

Segundo Cruvinel (2005), "acredita-se que a sistematização do ensino coletivo de instrumentos musicais tenha se iniciado na Europa, sendo levada posteriormente para os Estados Unidos". Ainda a mesma autora, referindo-se ao ensino coletivo no Brasil, afirma que "a primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil veio com o canto orfeônico (CRUVINEL, 2005, p. 69 e 70). Podemos citar também os experimentos do professor José Coelho de Almeida com formação de bandas de música em fábricas no interior paulista no final da década de 50 e, nos anos 1970, os primeiros experimentos de ensino coletivo de cordas por Alberto Jafé e Daisy de Lucca.

Vários educadores musicais são unânimes em afirmar que o ensino coletivo é uma porta de acesso à educação musical. A exemplo disso, Cruvinel (2005) assegura que "a

[1] A ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical.

musicalização/iniciação instrumental através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à educação musical". Embasada neste pensamento, a autora chega à conclusão de que:

> O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical. Alguns programas ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2005, p. 19).

Para Montandon (2004) não é diferente; segundo esta educadora "o ensino de instrumento em grupo[3] pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas, musicalização do indivíduo e democratização do ensino de música" (MONTANDON, 2004, p. 46).

A prática do ensino coletivo além de oferecer vantagens pedagógicas, permite um aprendizado musical agradável. Segundo Oliveira (1998):

> O ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido ao seu maior desenvolvimento em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo. A sonoridade do grupo é mais agradável, no início, do que a sonoridade individual do aluno – minha prática desenvolvida ao longo destes últimos anos mostrou que o aprendizado em grupo tem como conseqüência um estímulo adicional ao desenvolvimento do aluno, diminuindo consideravelmente o tempo gasto no aprendizado dos princípios básicos da técnica instrumental. Para a maioria dos iniciantes, as primeiras tentativas de produção do som nos instrumentos de corda são extremamente desagradáveis se ouvidas individualmente. Entretanto, se executados em um grande conjunto, estes sons tornam-se bastantes aceitáveis devido á fusão das sonoridades. O êxito inicial gera, no aluno, uma dose de satisfação pessoal bastante elevada, estimulando-a a continuar o aprendizado (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2005, p. 20).

Ainda, segundo Oliveira (2002):

> O aprendizado musical em grupo é agradável pelas seguintes razões: o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos; o aluno se sente logo no início dos estudos, participante de uma orquestra ou de um coral e, ao conseguir executar uma peça, sua motivação aumenta; o aspecto lúdico do ensino coletivo torna-se uma poderosa força, auxiliando um aprendizado seguro e estimulante; e por

[2] Revista da ABEM publicada regularmente e os anais dos encontros nacionais e regionais que acontecem anualmente.
[3] Ou seja, o ensino coletivo. Alguns educadores preferem denominar o ensino coletivo de ensino em grupo, principalmente os professores de piano que ministram aulas coletivas.

> fim, a qualidade musical no estudo em grupo é muitas vezes superior se comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado (OLIVEIRA, 2002 apud CRUVINEL, 2005, p. 78).

Sobre a organização/sistematização pedagógica e estrutural dos cursos de ensino coletivo no Brasil, Barbosa (1996), comenta que:

> O curso é normalmente dividido em três fases. De um modo geral, na primeira fase o aluno exercita os princípios básicos de produção de som, aprende as notas de fácil produção do registro médio do instrumento, trabalha um repertório fácil e aprende divisões musicais simples. Na segunda fase ele aprende notas dos outros registros, trabalha um repertório mais difícil, recebe uma carga maior de exercícios técnicos instrumentais e aprende ritmos e elementos teóricos um pouco mais complexos. E na terceira fase há uma complementação do trabalho das fases anteriores, porém concentrando-se em um repertório de formas, estilos e gêneros mais variados, ritmicamente mais complexos, e mais exigentes das habilidades de se tocar em conjunto. Cada fase está dividida em seções onde o aprendizado é feito gradualmente. Em cada seção é ensinado a tocar e ler uma nova nota, um ritmo, e um elemento de teoria, além de exercitar os itens já aprendidos (BARBOSA, 1996, p. 42).

Mesmo com todos os benefícios e vantagens que o ensino coletivo pode oferecer, ainda há algumas resistências a essa filosofia de ensino[4], principalmente por parte de professores que defendem exclusivamente o modelo de ensino tutorial do instrumento. Todavia, é cada vez maior o número de pessoas interessadas em trabalhar dessa maneira. O ensino coletivo tem tido cada vez mais aceitação por parte de professores e instituições de ensino no Brasil. Hoje, não é mais apenas uma atividade musical prática; é também, campo de ação, de pesquisa e reflexão.

No Brasil, as orquestras e bandas de música locadas em projetos sociais, os corais de ONG's e de instituições religiosas, e os grupos de estudantes e músicos amadores, são ambientes propícios para o processo de ensino e aprendizagem musical através do ensino coletivo. Como exemplo disso, o "*Movimento Ecoarte*", oriundo da cidade de Mossoró/RN, vem desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem coletivo de violão. Aberto a toda comunidade, esse *Movimento* (*Ecoarte*) tem como meta musicalizar, ou seja, oferecer o ensino musical de forma gratuita através do ensino coletivo de violão a todas as pessoas que procuram o *Movimento*.

[4] Termo utilizado por Cruvinel (2005).

MOVIMENTO ECOARTE

Criado em agosto de 2007 por dois professores de música naturais de Mossoró/RN, ambos violonistas, o *Movimento Ecoarte* consiste numa ação musical independente e sem fins lucrativo. A princípio, o movimento tinha como objetivos realizar apresentações nas praças visando a divulgação do instrumento (violão) e a formação de platéia. Entretanto, hoje, mais consistente, ou seja, tendo um trabalho já consolidado e reconhecido a nível local, o *Ecoarte* objetiva ensinar violão coletivamente, tirar as pessoas da ociosidade e promover a interação de pessoas de idades e classes sociais distintas através da música. Por meio da observação participante, durante a pesquisa no ambiente do *Ecoarte*, observou-se que nesse *Movimento* demanda-se duas ações: escola de música e grupo de performance musical. A primeira ação (escola) tem a função de ensinar o aluno a tocar violão, como também, prepará-lo para um futuro ingresso no grupo de performance; a segunda (grupo de violões), tem a função de realizar apresentações musicais (concertos). Esse grupo é composto por cerca de 40 componentes, sendo a maioria fruto do trabalho desenvolvido. Ao todo, o *Ecoarte* atende cerca de 100 estudantes, duas vezes por semana, divididos em 4 turmas.

É notório que o *"Movimento Ecoarte"* tem demonstrado a sua importância como uma ação democrática do ensino musical; e, além disso, se revelado como um projeto musical além de independente, pioneiro[5] na cidade de Mossoró, pois, diferentemente de alguns espaços de ensino de música na referida cidade (por exemplo, escolas especializadas no ensino de música), os quais têm um processo de seleção bastante excludente e um programa de curso que muitas vezes não atende às expectativas dos alunos ingressos, o *Ecoarte* não faz seleção e considera a "bagagem musical" dos alunos, ou seja, valoriza os diferentes "sotaques musicais" que lhes são próprios.

JUSTIFICATIVA

Verificando-se a inexistência de trabalhos de cunho acadêmico sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais em contexto Não-Formal na cidade de Mossoró/RN e a partir da observação dos resultados positivos que vem tendo o trabalho do *"Movimento Ecoarte"*: dezenas de adolescentes, jovens, senhores e senhoras aprendendo a tocar violão de forma coletiva, alguns destes até dando aulas particulares do instrumento, outros tendo a sua primeira experiência musical, surgiu o interesse em investigar como se processa o ensino-

aprendizagem no movimento em questão. Para isso, levantou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como se processa o ensino-aprendizado coletivo de violão no ambiente do *"Movimento Ecoarte"*? Para responder esta questão/problema se fará necessário a utilização dos seguintes referenciais: Cruvinel (2005), Oliveira (1998), Barbosa (1996, 2004), Tourinho (2003) entre outros.

Esta pesquisa tem como objetivos:

Geral:

- Investigar o processo de ensino e aprendizagem no *"Movimento Ecoarte"*.

Específicos:

- Conhecer os procedimentos práticos de ensino adotados no *"Movimento Ecoarte"*;
- Descrever o processo investigado;
- Discutir sobre os procedimentos práticos observados;
- Comparar o processo de ensino do movimento com a literatura analisada.

METODOLOGIA

Este trabalho, cujo tema é: o ensino coletivo de violão no *"Movimento Ecoarte"*: uma análise dos processos de ensino e aprendizagem, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, utilizará a metodologia de estudo de caso, a qual freqüentemente é a mais utilizada nesse tipo de pesquisa. Segundo Phelps e outros (1993), a característica da pesquisa descritiva é "obter informações sobre o estado atual de um fenômeno existente, tais como condições, práticas e situações (PHELPS et al., 1993, p. 221). Apoiado nos referenciais teóricos supracitados, buscará entender como se processa o ensino de violão no *Ecoarte*, bem como averiguar o trabalho realizado no mesmo a fim de identificar os pontos positivos e negativos neste contexto. Sendo assim, com este propósito, utilizar-se-á entrevistas do tipo semi-estruturada junto a dois professores do *Movimento*, questionários com perguntas abertas aos alunos, e observação para a coleta dos dados. Após coletados os dados, os mesmos serão organizados em unidades temáticas, analisados, comparados e confrontados com o nosso referencial teórico, e em seguida, apresentada a conclusão.

[5] Pioneiro em contexto Não-Formal.

Etapas da Pesquisa

1 - Revisão de literatura de livros específicos de ensino coletivo, periódicos científicos, relatórios, teses e dissertações e anais de encontros científicos.

2 – Elaboração e realização de entrevistas aos professores de violão, elaboração e aplicação de questionários aos alunos que estudam/aprendem na forma coletiva.

3 – Observação participante, registrando através de filmagens, fotos e anotações de campo o processo de ensino e aprendizagem.

4 – Análise dos dados obtidos na revisão de literatura, nos questionários, entrevistas e nas observações de alunos e professores.

RESULTADOS

Espera-se proporcionar aos professores e alunos do *Movimento Ecoarte*, e leitores desta pesquisa o conhecimento da situação do processo de ensino-aprendizagem investigado, contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica no *Movimento* em questão, assim como para a criação de bibliografia sobre o ensino coletivo no contexto não-formal, ampliando as discussões, questionamentos e soluções para a área da educação musical.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Da Capo – Método para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopro e percussão*. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

CALDEIRA, Maria; GONÇALVES, Edite; SÁ, Lurdes. *Estudo de Caso*. 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/editemcaldeialurdesestcaso.pdf. Acesso em: 06 de Set. 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 6. São Paulo, Ed. Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. *Pedagogia e pedagogos, para quê?.* 7. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiânia. *Anais*.... Goiânia:, 2004, p. 44-48.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. In: XX SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2006, Montenegro. *Anais*... Montenegro: Ed. Da FUNDARTE, 2006, p. 26-31.

_____. Cristina. A formação de professor para o ensino coletivo de instrumento. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILAIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL e COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis:, 2003, p. 51-57.

O que fazer com tanta tecnologia? Considerando desafios e oportunidades para aulas de música

Juciane Araldi
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
juciane.araldi@gmail.com

Resumo: Essa comunicação tem como objetivo apresentar o projeto de Policen (Programa de Apoio às Licenciaturas), desenvolvido a partir da temática educação musical e tecnologia, na Universidade Federal da Paraíba. O projeto tem como principal objetivo potencializar a utilização de diferentes tecnologias em ações pedagógico-musicais. Para tanto, oportuniza um espaço para discussão sobre diferentes formas de ensino e aprendizagem musical mediada pela tecnologia e sua aplicação em contextos reais – aulas na educação básica, aulas de instrumento musical, aulas de teoria em escolas específicas de ensino musical. Pretende-se contribuir para um melhor aproveitamento dessas ferramentas e uma maior reflexão sobre os impactos da tecnologia na pedagogia musical. Neste texto são apresentadas a estrutura e metodologia do projeto, bem como as ações em andamento.

Palavras-chave: música e tecnologia, ensino de música, projeto de ensino.

Introdução

Essa comunicação apresenta o projeto "Educação musical e tecnologia: desafios e oportunidades para aulas de música" que faz parte do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da UFPB, e teve início em abril de 2011. O projeto tem como principal objetivo potencializar a utilização de diferentes tecnologias em ações pedagógico-musicais. Para tanto, oportuniza um espaço para discussão sobre diferentes formas de ensino e aprendizagem musical mediada pela tecnologia e sua aplicação em contextos reais – aulas na educação básica, aulas de instrumento musical, aulas de teoria em escolas específicas de ensino musical. Pretende-se contribuir para um melhor aproveitamento dessas ferramentas e uma maior reflexão sobre os impactos da tecnologia na pedagogia musical.

Tendo em vista que a formação do educador musical proposta pelo curso de Licenciatura em Música da UFPB, contempla a atuação do educador musical como instrumentista, professor de instrumento/canto e professor de música em diferentes espaços: escolas de educação básica, escolas de ensino especializado em música, igrejas, ONGs, projetos sociais, dentre outros. As intervenções a serem propostas por este projeto poderão acontecer em diferentes espaços, além das escolas de educação básica, prevendo inclusive, uma parceria com cursos de extensão na área de música, já em andamento nos departamentos

de Educação Musical e Música, da UFPB.

Nesse sentido, esse projeto pretende abrir um espaço para uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura em Música com a temática Educação musical e tecnologia, para pensar a efetiva utilização das diferentes tecnologias (sites específicos de música, softwares de criação musical, softwares de treinamento auditivo) em aulas de música, seja em aulas coletivas ou aulas individuais. Para tanto, conta com a participação de quatro alunos da graduação em música, sendo uma bolsista e três voluntários[1].

Para esta comunicação são trazidos os aspectos estruturais do projeto bem como o andamento dos primeiros meses do mesmo. Assim, esse texto está dividido em duas partes: na primeira, os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam essa proposta e na segunda as ações previstas e o andamento das mesmas.

Educação musical e tecnologia

Ao trazer para o debate os desafios e possibilidades da utilização da tecnologia nas aulas de música, pretende-se trazer a tona os reais impactos da tecnologia do ensino e aprendizagem musical. De acordo com Souza (2003) "as mudanças sociais e tecnológicas trouxeram também mudanças nas experiências musicais, contribuindo para outros modos de percepção e apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical" (SOUZA, 2003, p. 111). Ao discutir essas transformações, diferentes alternativas e questionamentos são apontados referentes aos modelos de formação musical.

Nesse sentido, Lévy (1999) ao abordar a nova relação com o saber a partir das transformações tecnológicas declara que "qualquer reflexão sobre o futuro da educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber" (LÉVY, 1999, p. 157). Essa mutação pode ser percebida no fato de que cada vez está mais longe da realidade do professor ser o detentor de todo o conhecimento que pretende ensinar. Hoje ao apresentar uma música aos alunos, a possibilidade de uma maioria deles já conhecerem, ou já citarem outras músicas que se relacionam com a apresentada é grande. É nesse sentido que as interações e as conexões que os usuários da rede, internet, já estabelecem no seu cotidiano, podem ser mais um elemento determinante nas estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula.

A relação tecnologia e ensino de música pode ser abordada de diversas maneiras. Uma delas é o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem musical mediados pela

[1]Equipe: Raquel Dantas (bolsista); André Chagas; Wilame Correa; Olga Alves de Oliveira.

tecnologia que acontecem no plano informal, nas relações de auto-aprendizagem musical, nas formas como as pessoas se relacionam com a música e a tecnologia (SCHMELING, 2005; ARALDI, 2009, 2010; SOUZA, 2009). Outra, se refere às tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sua utilização em processos de ensino e aprendizagem musical, direcionando para abordagens sistematizadas ou sites e softwares criados especificamente para finalidades educativas (KRÜGER, 2006; FRITSCH et. al 2003). Em suma, não há dúvidas que para se discutir e problematizar o uso da tecnologia em aulas de música, é preciso conhecer alguns aspectos técnicos e de funcionamento de algumas ferramentas, e além disso, verificar quais as possibilidades pedagógico-musicais que podem ser exploradas a partir desse entendimento.

Quando o assunto é tecnologia, certamente o problema com estrutura, equipamentos, acesso a computadores e internet acaba sendo muitas vezes o motivo da pouca utilização dessas ferramentas em espaços de ensino e aprendizagem musical. A esse respeito, é preciso levar em conta que, independente do professor trazer e dialogar com essas possibilidades de ouvir e fazer música mediadas pela tecnologia para a sala de aula, alguns alunos já estão em contato com essas ferramentas no seu cotidiano.

Um exemplo desse contato é o aparelho celular, que dentre suas funções, tem estado muito presente na vida, principalmente de crianças e jovens, como um aparelho para ouvir música (ver. BOZZETTO, 2009). Semelhante ao celular, pensando em aparelhos que aglutinam várias mídias, o computador tem sido utilizado cada vez mais tanto na produção quanto divulgação musical. Aliado a isso, as possibilidades desse contato com mídias que permitam a interatividade entre pares, tem sido discutidas e viabilizadas nas discussões sobre ensino e aprendizagem musical mediados pelas tecnologias.

No que se refere a utilização das TICs na sala de aula, a temática já tem sido objeto de estudos e formação em diferentes áreas do conhecimento. Cabe ressaltar uma proposta recente que é o projeto UCA – Um computador por aluno, que visa promover a inclusão digital nas escolas da rede pública de ensino do país (MEC). Na Paraíba o projeto está em fase de implementação, sendo contempladas 10 escolas de todo o estado, beneficiando 204 professores e 4235 alunos[2]. Em João Pessoa, há uma escola contemplada e pode ser um futuro campo de atuação e parceria pedagógica com a equipe deste Prolicen.

Ações previstas

[2] Dados obtidos em: http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp

O projeto tem como objetivos: potencializar a utilização de diferentes tecnologias em ações pedagógico-musicais; oportunizar vivências musicais por meio da criação, execução e apreciação a partir do universo musical contemporâneo; instrumentalizar os alunos para uma apreciação musical consciente a partir das diferentes formas de ouvir música a partir das novas tecnologias; estimular o desenvolvimento de projetos musicais nas escolas e demais espaços de atuação do educador musical.

Para contemplar os objetivos propostos, e integrar os alunos da graduação em música em propostas efetivas de utilização da tecnologia em aulas de música, o projeto prevê as seguintes ações: 1) preparação e elaboração das intervenções em escolas e demais espaços; 2) realização de workshops e oficinas nos espaços contatados; 3) socialização dos resultados por meio de relatos em eventos acadêmicos, bem como elaboração de possível vídeo institucional com os principais resultados da intervenção.

Nesse momento estamos na primeira fase, realizando estudos sobre tecnologia e educação musical, com foco no impacto da internet no fazer musical contemporâneo. Além disso, buscando parcerias com projetos de extensão do Departamento de Educação Musical (DEM), e com projetos na universidade na área de TIC e educação, como o projeto PROUCA (Programa um computador por aluno). A parte mais prática em desenvolvimento consiste no teste e utilização de softwares específicos para ensino e aprendizagem musical em unidades didáticas, primeiramente entre a equipe, motivando o trabalho com a criação musical.

A partir desses testes, iniciaremos o planejamento das intervenções que vão ocorrer na segunda fase. Esse planejamento contará com os dados trazidos pelos parceiros que abrigarão o projeto, para que assim as intervenções aconteçam de acordo com o perfil de cada espaço.

Quanto aos pressupostos metodológicos para utilização e aplicação das novas tecnologias em aulas de música, serão privilegiadas atividades musicais coletivas e estarão estruturadas sob o tripé apreciação, execução e criação musical, (SWANWICK, 2003) conforme a concepção pedagógica mais recente entre os educadores musicais. Essa concepção entende que “precisamos nos relacionar ativamente com a música de diferentes maneiras – tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo” (BEINEKE, 2003, p. 87). Souza (2003) reitera essa afirmação ao abordar as dimensões do fazer musical que devem estar presentes na aula de música, quais sejam “a recepção (ouvir música), a reprodução (executar um instrumento ou cantar), a criação (compor), a informação sobre música (sobre a cultura musical e a história) e a integração com outras áreas do conhecimento, procurando um equilíbrio entre elas (SOUZA, 2003, p. 214).

Aliando o tripé apreciação, execução e composição com os aplicativos que surgiram com os avanços tecnológicos, Galizia (2009) ressalta "podemos pensar que a gravação, produção e distribuição musicais também podem ser consideradas maneiras de se lidar com música" (GALIZIA, 2009, p. 6). No caso da composição musical, existe uma gama de softwares que podem contribuir para processos de criação musical.

Nesse sentido, as aulas de música devem envolver práticas que vão além do "cantar e tocar instrumentos de percussão". A audição é essencial na formação musical do aluno. Apresenta-se como base e inspiração para que ele vivencie sua prática de execução musical de forma ampla, explorando novos materiais e novas ideias. Além disso, torna-se um subsídio para o momento da composição, onde os alunos são convidados a criar e a se colocarem nas músicas. Para que essas formas de convivência com a música – execução, audição e criação – aconteçam de forma satisfatória, é importante que o professor apresente propostas e materiais diversos.

Contribuições esperadas

A proposta desse projeto na UFPB teve seus primórdios nas disciplinas que já ministrei com enfoque em tecnologia e educação musical. É possível perceber alguma resistência na utilização das diferentes tecnologias, impulsionadas por vários fatores, dentre eles o pouco conhecimento e o pouco acesso aos equipamentos.

Sendo assim, existe uma demanda real do licenciando em música em discutir, conhecer e ver possibilidades de aplicação das diferentes ferramentas nas aulas de música, seja no campo da musicalização ou no campo do ensino de instrumento. Oportunizar um espaço para conhecer e verificar possíveis usos das ferramentas já disponíveis na rede, pode promover uma aproximação dos alunos da graduação com as novas tecnologias e as transformações nas formas de ouvir e fazer música, além de estabelecer maior contato com as diversas ferramentas proporcionadas pela internet.

Nesse sentido, a proposta é trabalhar com materiais acessíveis, como: softwares livres, programas interativos de música que possam rodar em computadores simples. Além disso, a própria utilização de equipamentos portáteis muito em voga, principalmente entre as crianças e adolescentes na escola, dos Ipods, MP3, MP4, MP5, celulares, e muitos outros está prevista.

Dessa forma, as intervenções propostas pelo projeto, terão como base a utilização da tecnologia mais acessível possível, considerando laboratórios de informática das escolas, e

computadores portáteis da própria equipe de execução desse projeto.

Merece destaque o envolvimento apresentado pela equipe de alunos participantes do projeto, que tem sido revelador. Cada integrante apresenta uma relação diferente, alguns são de curiosidade, interesse em aprender sobre a temática outros já utilizam as tecnologias em suas aulas e estão em busca de sistematizar e até mesmo criar novas ferramentas para aproximar mais a tecnologia das aulas de música. Vale destacar a constante busca dos alunos envolvidos no projeto, trazendo sempre novidades para as reuniões semanais. O desafio está sendo em como organizar tanto material, ou, retomando a questão que dá nome a esse texto "o que fazer com tanta tecnologia?"

Este projeto pode contribuir para solidificar propostas já apresentadas no projeto pedagógico do curso de licenciatura, ao possibilitar mais um espaço de formação e atuação do licenciando, em diferentes espaços. Dessa forma, essa ação pode somar na formação do professor de música, promovendo uma ampliação conceitual da profissão do músico e do educador musical na contemporaneidade.

Referências

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs:* um estudo multicaso em Porto Alegre. 2004. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Aprendendo a ser DJ. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano.* 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. 287 p.

_____. Prática musical de DJs: um estudo sobre formação musical e tecnologia. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO 3., Recife. *Anais*...Recife: ABETHE, 2010.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. Editora Moderna, São Paulo, 2003, p. 86- 100.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara. (org) Aprender e ensinar música no cotidiano. (2ª edição) Sulina: Porto Alegre, 2009.

FRITSCH, Eloi F.; FLORES, Luciano V.; MILETTO, Evandro M.; VICARI, Rosa M.; PIMENTA, Marcelo S. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141-157.

GALIZIA, Fernando Stanzione. 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.

KRÜGER, Susana E. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, 75-89, 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas:* um estudo de caso com jovens de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOUZA, Jusamara. Outras escutas da música brasileira. In: PANIZZI, Wrana; MIX, Miguel Rojas (Orgs.). *Brasil desde Porto Alegre.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 103-113, 2003.

_____. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. *Ler e Escrever*: compromisso de todas as áreas. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 207–216, 2003.

_____. Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,18., Londrina. *Anais*...Londrina: ABEM, 2009.p.521-530.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

O Social e o Musical:
um estudo de caso em uma ONG de João Pessoa-PB

Olga Renalli Nascimento e Barros
UFPB – PIBIC/CNPq
olgarenalli@gmail.com

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Resumo: O trabalho relata uma pesquisa – seus aspectos metodológicos, análises e resultados – com objetivo principal de analisar práticas de ensino e aprendizagem em música em uma ONG de João Pessoa-Paraíba, na turma de Oficina de Música, onde os conteúdos musicais são trabalhados através do canto e do violão. Através do estudo de caso, com observações e entrevistas, pudemos perceber que os aspectos sociais, éticos e morais são privilegiados, em detrimento dos conteúdos musicais, para os quais pouca importância e tempo são dados, prejudicando assim o desenvolvimento de um aprendizado musical significativo.

Palavras-chave: Educação Musical, ONG, Social.

O processo aqui apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal analisar práticas de ensino e aprendizagem em música desenvolvidas em diferentes contextos no município de João Pessoa. Durante o 2º semestre de 2010, desenvolvemos um plano de trabalho que investigava os espaços não-formais de ensino de música.

Os espaços não formais abrangem ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, igrejas, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, de acordo com Libâneo (1999), com adaptação de Oliveira (2000). Escolhemos como contexto a ser pesquisado uma Organização Não-Governamental que está há mais de 20 anos em atividade em nosso município, que chamaremos de ONG X.

Com o objetivo de compreender as concepções, metodologias e processos de ensino e aprendizagem da música nesse contexto, a estratégia de pesquisa proposta é o **estudo de caso,** já que pretendemos conhecer profundamente as nuances do caso estudado, compreendendo uma ação educativa em música que ali acontece, através do entrecruzamento de diferentes fontes de dados (ANDRÉ, 2005, p. 19-22).

A pesquisa bibliográfica esteve presente em todo o período de pesquisa, desde os estudos preparatórios, voltados para a metodologia de pesquisa, até a literatura acerca do contexto educacional estudado.

O principal instrumento de **coleta de dados** foi a observação da prática pedagógica. Realizamos onze observações de aulas – acompanhando com continuidade o processo pedagógico desenvolvido, pelo período de 2 meses –, e também uma entrevista semi-estruturada com o professor da turma escolhida. Além disso, o levantamento e análise de documentos relativos à organização – como o estatuto em vigor e o material disponibilizado on line, em seu site – foram realizados.

O processo de **análise dos dados** foi de cunho interpretativo, tento em vista o caráter qualitativo desta pesquisa, sendo a descrição e análise dos dados o próprio resultado da pesquisa (PENNA, 2006). A análise conta ainda com um momento comparativo com a literatura a respeito do mesmo tema e do mesmo tipo de contexto, compreendendo os pontos em que os dados e análise de nossa pesquisa reforçam ou se diferenciam desses estudos já realizados.

As ONG's no Brasil

As ONG's no Brasil tem seu surgimento em meados da década de 1970. Durante o regime militar, muitas organizações civis atuavam como resistência e apoiando a população. Mais tarde, as que sobreviveram ao período de repressão pesada passaram, a partir da década de 1980, com a Nova República, a ter um enfoque de combate à exclusão e desigualdade social, ao elitismo político e também prestando serviços à comunidade (BUARQUE; VAINSENCHER, 2001). Assim passaram a se caracterizar, aos poucos, como o que hoje chamamos de ONG's:

> O entendimento de que por si só o mercado e o Estado não estão conseguindo resolver ou atenuar as contradições geradas pelas desigualdades sociais e pelo crescente processo de globalização vem contribuindo para a percepção de que a superação desses problemas exige a constituição de uma nova esfera que não seja subjugada nem aos interesses do Estado nem aos mecanismos do mercado. Nesse cenário, destaca-se o crescimento, de forma surpreendente, de um conjunto de organizações da sociedade civil, principalmente das ONGs (CARVALHO, 2008, p. 15-16).

Lívia Marques Carvalho (2008), em sua pesquisa sobre o ensino de artes em ONG's, ao examinar muitas propostas pedagógicas desenvolvidas nessas organizações, observou que praticamente todas utilizavam atividades artísticas em seus projetos, muitas contando fortemente com a música. A ONG pesquisada se encaixa hoje neste perfil.

A ONG X

A Organização Não-Governamental escolhida localiza-se em um bairro antigo da cidade de João Pessoa, famoso por sua tradição cultural (grupos folclóricos, quadrilhas...). É considerado de classe média-baixa, com algumas comunidades de extrema pobreza. Os índices de violência são altos, principalmente com o recente crescimento do tráfico e do uso de *crack*.

Segundo o site da ONG X, esta realiza, há duas décadas, um trabalho educacional com crianças e adolescentes da localidade, tendo como base o Estatuto da Criança e Adolescente. Esta ONG é reconhecida, tanto pela população local quanto pelo poder público, pelo seu trabalho sério e consistente, em defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Segundo o artigo 2ª do Estatuto da ONG X:

> [.....A ONG X] tem por objetivo a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco social através da formação moral, intelectual e capacitação técnica a fim de favorecer sua integração na família e sociedade com vistas a uma melhor qualidade de vida (ONG X, 2006).

Neste quadro, a Cartilha da ONG X afirma que uma de suas linhas de trabalho é a prevenção e combate ao trabalho infantil, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Atualmente, mais de 350 meninos e meninas, entre 7 e 18 anos participam da instituição, através das oficinas profissionalizantes e atividades pedagógicas, que são: Inclusão digital, Esportes, Artes plásticas, Ludo-pedagógico, Dança e Música. Para cada atividade, existe uma sala específica. Sendo assim, o espaço físico da ONG é muito

grande, contando com várias salas, estúdio de gravação, campo de futebol, sala de dança, atelier, pátio, campo, cozinha, refeitório, biblioteca, rádio comunitária etc.

Para proporcionar todas essas atividades, atualmente a ONG X conta com o apoio financeiro de secretarias do estado e do município e diversas instituições e empresas privadas. Algumas destas visitam regularmente a ONG X, para acompanhar suas atividades. Todos os anos, os financiamentos mudam de acordo com os prazos dos projetos. Atualmente a ONG X não está em parceria com as universidades para projetos de extensão, mas recebe muitos estagiários.

Na área de Música, por ocasião da coleta para a pesquisa, eram oferecidas aulas de flauta doce, clarinete e a Oficina de Música, à escolha dos alunos. A Oficina funcionava no estúdio de ensaio/gravação da ONG X e foi a atividade por nós escolhida[1]. O estúdio contava com mais de dez violões (que, inclusive, os alunos podiam levar para casa para estudar), teclado, bateria, equipamento de gravação, etc. Os alunos trabalhavam músicas populares, normalmente com alguma mensagem social, através do canto (principalmente), do violão ou teclado, buscando formar uma grande banda. As aulas aconteciam três vezes por semana, para cada uma das duas turmas – da manhã e da tarde. Foi escolhida para a pesquisa a turma da manhã (que contava com cerca de vinte alunos, de 9 a 16 anos), pela compatibilidade com os horários disponíveis para a coleta de dados, apesar de a turma da tarde ser considerada mais adiantada. Nessa turma da manhã, as aulas eram às segundas, quartas e sextas-feiras, das 7:30 às 11hs.

As aulas de música

As aulas, que deveriam começar às 7:30, começavam sempre com quarenta minutos de atraso. Normalmente, o primeiro – e mais longo – momento era de discussão sobre questões socioculturais. Depois, o professor costumava escrever a música a ser trabalhada no quadro com intenção de cifrá-la com a ajuda dos alunos, para assim poderem cantar e tocar.

[1] Agradecemos à direção da ONG X e ao educador/professor e seus alunos, que participaram da pesquisa, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em educação musical, na medida em que nos permitiram uma maior compreensão das dificuldades e positividades das práticas pedagógicas em música nesse contexto educativo.

Em termos de conteúdos musicais, a aula seguia como que de improviso, sem sistematização e planejamento prévio: a música era cifrada no quadro e simplesmente iam tentar tocar. O professor não se preocupava se os alunos tinham ferramentas técnicas para tocar aquela canção, nem costumava trabalhar parâmetros básicos da música. Além disso, como não trabalhavam os conteúdos sistematicamente, os alunos acabavam esquecendo, de modo que o processo de ensino-aprendizagem perdia em consistência e continuidade.

Em diversas ocasiões observadas, quando questionados sobre algum conteúdo musical ou quando o professor pedia para que os alunos tocassem, estes apresentavam sérias dificuldades e quase nunca realizavam o que era proposto ou respondiam corretamente às perguntas. A esses momentos, seguiam-se as falas do professor, como se estivesse se justificando para a pesquisadora: "Fui eu que não ensinei isso a vocês? Não. Vocês que não estudam. Já ensinei mais de mil vezes. Já era para vocês saberem isso" (Professor da ONG X). Em nenhuma das 11 aulas observadas a turma conseguiu tocar uma música inteira ao violão, apesar de o professor ter relatado em conversas informais que os alunos já estavam com ele há mais de um ano e que cantavam e tocavam violão. Na verdade, conseguiam executar poucos acordes, isoladamente, sem articulá-los adequadamente às músicas que cantavam.

A aparente preocupação do professor com a presença da pesquisadora remete ao conhecido e inevitável efeito do observador, que precisa ser considerado no planejamento da pesquisa[2]:

> O fato de que alguém perceba que está sendo observado por outra pessoa ou por instrumentos (câmara ou gravadores, por exemplo) afeta a maneira como habitualmente se comporta em determinada situação, registra Wilkinson (1995). Ocorre, assim, o chamado efeito do observador (ou reatividade). (WILKINSON, 1995 apud VIANNA, 2007, p.42).

Por outro lado, o professor mostrava-se um ótimo músico. Apresentava excelente desempenho tocando ou improvisando com o violão ou teclado e também em termos de afinação. Porém, não conseguiu apresentar, durante as observações, uma

[2] Buscando amenizar o efeito do observador, foi planejado o acompanhamento das aulas por dois meses, com continuidade.

sistematização das aulas ou um planejamento reflexivo dos conteúdos e atividades propostos em aula.

O professor – que é prestador de serviços com carteira assinada na ONG X – relatou em conversas informais que reside no mesmo bairro da ONG, o que é comum entre os educadores de lá. Também informou que sua formação é composta por aulas de professores de instrumentos visando à música popular, além de estudos de apostilas, livros e internet.

A ênfase nos aspectos socioculturais, éticos e morais

Na ONG X, todo mês um tema (como cidadania, etnia, drogas...) é selecionado para ser trabalhado nas oficinas. O professor deve adequar seu plano de ensino aos temas mensais, incluindo-os nas atividades musicais, além de discuti-los. Normalmente, esta discussão acontecia no início da aula, levando, muitas vezes, toda a primeira parte da aula, o que nos remete à prática tão comum em projetos sociais e ONG's onde os temas relacionados à formação moral e cidadania costumam receber mais destaque do que os conteúdos específicos (cf. CARVALHO, 2008; HIKIJI, 2006). O professor, através de filmes ou mesmo de conversas, discutia e relacionava esses temas com a vida dos alunos, o que proporcionava uma boa reflexão.

Essa preocupação com os aspectos sociais é prevista no próprio estatuto da ONG X, que, em seu Artigo 2º, diz:

> [A ONG X] tem por objetivo a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco social através da formação moral, intelectual e capacitação técnica a fim de favorecer sua integração na família e sociedade com vistas a uma melhor qualidade de vida. (ONG X, 2006)

O professor também estava de acordo. Em entrevista, realizada em novembro de 2010, quando questionado sobre a importância das aulas desenvolvidas por ele, respondeu: "A importância é passar para esses educandos um modo de viver diferente, através da música. Conhecer o que há de bom e o que há de ruim que o mundo ensina, mas colher só o melhor". E quando perguntado sobre os objetivos de suas aulas, disse:

“Primeiramente, tocar com eles. E segundo, mostrar o lado social, né? E não às drogas e sim à vida, através da música”.

A ênfase nos aspectos sociais e éticos condiz com a realidade da maioria das ONG’s e projetos sociais. Na pesquisa de Rose Hikiji (2006) acerca do Projeto Guri, esta ênfase também é encontrada:

> “O objetivo não é formar um músico, mas mudar a vida do jovem. A música como meio”, resume Nurimar Valsecchi, maestrina e coordenadora pedagógica do Projeto Guri. No discurso dos proponentes dos projetos, é comum a associação entre prática musical e “recuperação de auto-estima”, “desenvolvimento de cidadania”, “afastamento do perigo das ruas” (HIKIJI, 2006, p. 72).

Apesar de encontrarmos no Estatuto e nas falas do professor a questão da formação intelectual, da capacitação técnica e da música como um objetivo em si, podemos perceber a ênfase dada aos aspectos sociais. E, através das observações, podemos ver que, nas aulas de música, os debates e as atividades sobre os temas sociais tomavam muito mais tempo do que qualquer atividade musical.

Notamos também que, para os pais, educadores e direção, diante da situação que os alunos vivem em casa e no seu bairro (trabalho infantil, drogas, violência...), é bastante importante conseguir que permaneçam freqüentando a ONG, ficando longe das adversidades da rua, nem que seja por um breve tempo. A questão de passar tempo em segurança, tendo em vista as crianças em situação de risco, e o pensamento de que “tempo ocioso” é “tempo perigoso” também são comumente encontrados em outras ONG’s e projetos sociais (cf. HIKIJI, 2006, p. 82-87; ILARI, 2007).

Era recorrente também o professor destacar que música podia ser uma profissão. Falava dele mesmo, que sua profissão era a música e que esta podia ser também a profissão dos alunos, colocando-se como exemplo a ser seguido. Porém, isto costumava acontecer quando os alunos não estavam muito interessados na aula. Nessa situação, também era comum o professor destacar que, se os alunos não apresentassem resultado, não receberiam financiamento: “Se vocês não mostrarem que tocam, o povo de fora não envia recurso” (Professor da ONG X, durante a 3ª observação). A preocupação em mostrar os resultados também era do professor em relação à coordenação e direção da ONG X. Quando estavam perto de uma possível performance

na ONG, o professor reclamou com os alunos dizendo que não poderiam se apresentar: “Ninguém aqui está tocando. Só duas pessoas. É pouco. Assim não dá pra tocar. Vamos mostrar o quê?” (Professor da ONG X, durante a 5ª observação).

Apesar de ser positivo mostrar que a música pode ser uma profissão, neste caso, a música só ganhava importância como forma de fazer os alunos prestarem atenção na aula. Havia, ainda, uma preocupação do professor com o registro dos resultados alcançados. Neste sentido, os alunos estavam gravando um CD, compilando o resultado do processo de trabalho, porém nem todos participavam. Na Oficina de Música, quase todos os alunos que estavam participando das gravações eram da turma da tarde, que, segundo o professor, era musicalmente mais avançada.

Considerações finais

A ONG X vem atuando há bastante tempo em João Pessoa, desenvolvendo atividades educacionais baseadas no Estatuto da Criança do Adolescente. O estatuto da ONG propõe a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco social, através da formação moral, intelectual e capacitação técnica, com o fim de favorecer sua integração na família e na sociedade, com vistas a uma melhor qualidade de vida (ONG X, 2006).

Através das observações, foi possível perceber que os aspectos éticos e morais são realmente trabalhados no dia a dia da instituição. Na verdade, verificamos uma ênfase nesses aspectos, que foram enfocados em todas as aulas observadas, através de músicas, discussão de filmes e, principalmente, debates – ocupando a maior parte do tempo de aula. Reconhecemos a importância do trabalho da ONG X, no sentido de prover tempo em segurança para estes alunos, dando-lhes assistência e alimentação e atuando de forma positiva na sua formação moral, ética e social.

No entanto, enfocando a questão específica da prática pedagógica no campo da educação musical, na Oficina de Música a formação intelectual e a capacitação técnica não chegavam a ser trabalhadas de forma significativa, e os conteúdos e habilidades propriamente musicais ficam em segundo plano. No pouco tempo efetivamente dedicado à música nas aulas observadas, percebemos a falta de sistematização das

práticas e dos conteúdos, além de uma falta de continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que a falta da formação pedagógica do professor e também de reflexão sobre sua própria prática podem ser fatores que influenciavam nesses limites observados.

Cabe ressaltar que a proposta e as práticas pedagógicas da ONG X são mais amplas e diversificadas, e sua contribuição socioeducativa para a comunidade atendida é inquestionável. Dentro deste quadro maior, temos consciência de que os resultados de nossa pesquisa constituem a apreensão possível de um recorte das práticas educativas musicais desenvolvidas na ONG X, nos limites das observações das aulas da turma da manhã da Oficina de Música, nos meses de setembro a novembro de 2010. No entanto, a prática pedagógica desenvolvida nesta Oficina, que constitui o caso estudado, configura uma experiência concreta e real de educação musical em um espaço não-formal, que buscamos conhecer e compreender em sua especificidade.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

CARVALHO, Lívia Marques. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.

BUARQUE, Cristina; VAINSENCHER, Semira Adler. *ONGs no Brasil e a questão de gênero*. Trabalhos para discussão, n. 123, nov 2001. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/tpd/123.html Acesso em: 10 abr. 2011.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco*: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 35-44, out. 2007.

OLIVEIRA, Alda. (2000). Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical, Curitiba, 2000, 15-32

ONG X. *Estatuto local*. 2006

_____. *Cartilha da ONG X*. Disponível em: <Site da ONG X>. Acesso: 25 fev. 2011

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

_____. *A análise dos dados*. Campina Grande: CEDUC/UEPB, 2006. Digitado.

SOUZA, Jusamara. *Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura*. In: I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, 1997.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação*: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

O uso de novas tecnologias no ensino prático de bateria

Bruno Torres Araujo de Melo
Instituto Federal da Paraíba
brunonway@hotmail.com

Resumo: O relato de experiência a seguir trata dos conteúdos administrados, técnicas metodológicas e do uso de novas tecnologias e recursos aplicados nas práticas de ensino/aprendizagem de instrumento musical (bateria), para alunos de nível médio e técnico (subsequente). Empregando as competências de ensino de Perrenoud para diagnóstico do perfil musical dos alunos e usando como recurso a facilidade da comunicação entre professor/aluno via internet, aproximando o contato com a troca de conteúdos constantes. Com auxílio das novas tecnologias de gravações digitais (áudio e vídeo) como uma favorável ferramenta didática, temos obtido excelentes resultados e ótima repercussão em toda instituição. Ao decorrer do processo, recebemos o aumento do interesse por parte dos alunos e a redução do número de faltas dos mesmos em relação as aulas de instrumentos.

Palavras-chave: Instrumento musical, bateria, tecnologia.

Introdução

Vamos aqui relatar a experiência do ensino prático e teórico de bateria (instrumento musical) para o curso integrado em música de nível médio, subsequente e de extensão, que teve início no mês de maio de 2010 e ainda está em atividade.

O planejamento didático foi elaborado de acordo com a vivência musical dos estudantes, diagnosticada através de sondagens que buscavam conhecer melhor os gostos musicais dos mesmos devidamente matriculados na instituição, suas concepções dos significados de ritmo e música; e quais seriam suas expectativas com a disciplina. Esse levantamento foi efetuado antes das aulas práticas e baseado nas competências de ensino de Perrenoud (2000, p. 29):

> Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las do conhecimento científico a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para leva-los a reestabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Já o planejamento de conteúdo, objetivos e avaliação foi composto para que os

alunos matriculados no curso técnico de música no instrumento obtivessem o conhecimento e aprimoramento necessários para uma melhor inserção como músico popular no mercado de trabalho.

O principal objetivo do ensino de bateria voltado para o mercado popular é de formar músicos críticos, expressivos, sensíveis e criativos. “A sensibilidade interpessoal pode ser tão importante quanto as habilidades técnicas trabalhadas no aprendizado de instrumentos musicais. De nada adianta a destreza se o aprendiz não consegue interagir com o mundo” (GONH, 2003, p. 46). Sendo então a maior função para um baterista popular a de não tocar seu instrumento isoladamente, mas ter como maior tarefa unificar, com personalidade e segurança, o conjunto em que ele atue ou possa futuramente estar inserido.

Temos diversas áreas de conhecimento que estão relacionadas com o ensino de bateria, tanto na parte teórica e prática musical do instrumento (com o foco na parte rítmica), que envolvem também o controle de coordenação motora, como ainda, e não menos importante, a psicológica. Onde a autoestima do baterista deve ser examinada e incentivada. Além de outras questões relacionadas com a personalidade do aluno, por exemplo: o controle da ansiedade antes das apresentações e como lidar com a timidez perante o público.

Desenvolvimento das atividades no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

A metodologia do ensino da bateria em geral, tem início com o estudo dos rudimentos para caixa-clara, postura, manuseio das baquetas, percepção do pulso métrico e a relação entre impulso/apoio (acentos). Deste modo, foi elaborada uma apostila com todo o conteúdo de rudimentos, sendo esta dividida previamente em quatro partes, uma parte para cada semana do mês de maio. Em anexo aos rudimentos, também foi oferecido aos alunos vídeos de curta duração com exemplos de execução de cada rudimento (aproximadamente 30 segundos de cada tipo de rudimento, 40 vídeos no total). Estes vídeos foram disponibilizados aos alunos (via e-mail ou via pen-drive) sendo esta possibilidade de compartilhar arquivos eletrônicos de grande valia para a comunicação do professor com os alunos.

As turmas, sem exceção, estudaram a mesma apostila de uma forma que pudéssemos explorar bem seu conteúdo de acordo com o nível de cada turma. Os alunos iniciantes que ainda não tinham familiaridade com a partitura musical foram iniciados de uma maneira confortável com auxílio do livro: *Pozzoli II. Parte - ditado rítmico*. Esses alunos tiveram apoio do professor em quesitos de postura, tais como tronco, braços, pulsos, mãos, dedos e

rebote. Foi demonstrada para esta turma a tríade do baqueteamento, que envolve o ataque da baqueta, seu rebote e o controle deste rebote. O professor exemplificou usando como metáfora a atitude em controlar o quicar de uma bola de basquete, onde controlamos o movimento das baquetas de maneira muito similar ao de conduzir uma bola de basquete quicando-a ao chão. Demonstrando também a importância entre o eixo e o posicionamento das baquetas nas mãos dos alunos e como podemos usar a gravidade como recurso, poupando esforço físico.

Apesar de ser um processo que pode demorar meses, ou até anos, até que o aluno obtenha a sensibilidade e o domínio do manuseio das baquetas, o resultado foi positivo e todos internalizaram bem a importância dos fundamentos nos movimentos do baqueteamento. Aos iniciantes (nível I) foi comentado que ali estaríamos plantando uma semente de palmeira imperial. Para que ela atinja aquele tamanho enorme, quem deve regar a mudinha é o próprio aluno. Quanto mais ele lembrar de regar a sua planta, estudando o rebote e a postura das suas mãos todos os dias, mais sua palmeira poderá crescer.

Aos alunos intermediários (nível II) ocorreu a mesma explicação inicial, mas com maior enfoque aos "vícios" que estes já carregavam na sua trajetória com o instrumento. O professor apontou onde estavam esses "vícios" de postura, corrigindo-os para uma execução dos rudimentos de forma mais clara e menos tensa. Ainda, com os alunos mais avançados (nível III) houve a possibilidade de aplicar os rudimentos de uma maneira mais musical, incorporando locais adequados para sua execução em determinados trechos musicais.

Assim como os rudimentos, todos os assuntos foram determinados por meses, tendo junho como segundo mês, e no seu conteúdo, a elaboração de viradas e criação de ritmos através de bases pré-gravadas. Os alunos receberam duas bases instrumentais enviadas por *e-mail* (uma no ritmo de *funk* e outra no ritmo de *rock*), gravadas pelo professor acompanhadas de metrônomo, e passaram por três semanas consecutivas ensaiando com os dois temas propostos. Somente ao término deste assunto foi dito aos alunos que esses temas foram extraídos de trilhas sonoras de jogos de videogame, causando uma certa surpresa, tanto nos alunos avançados, como intermediários e iniciantes.

O professor tocou os temas na guitarra acompanhando os estudantes, dando sugestões na medida em que eram elaboradas as convenções e fraseados aplicados à bateria dando forma as composições. As aulas foram gravadas em dois canais (estéreo) através de um gravador *Tascan porta estúdio – II* em fitas *K-7*. Em seguida, as fitas foram digitalizadas no computador utilizando programas de edição de áudio (*Nuendo 3* e *Soundforge 10*), tendo o

professor na guitarra de um lado do *Panning*[1], e do outro do lado do *Pan* o aluno em sua performance na bateria. O arquivo de áudio no formato de *MP3* com o produto final da gravação foi encaminhado para cada aluno por *e-mail* com comentários em anexo.

Na última semana do mês de junho, os alunos gravaram em definitivo como forma de avaliação. Os de nível I e II, ainda com acompanhamento do professor. Os de nível III gravaram com fones de ouvido contendo as duas faixas e metrônomo. Foram avaliados nos seguintes quesitos com a sequencia de peso: criatividade, pulso (andamento), postura, groove, viradas, segurança, interatividade e dinâmica. As notas foram encaminhadas por *e-mail* com as gravações em anexo e comentários do professor e todos obtiveram médias superiores a sete.

Neste processo de gravação os alunos tiveram a possibilidade de se auto-avaliarem, escutando suas performances fora do ambiente de sala de aula e tendo resultados de aprendizagem muito benéficos. Além de servir como registro, os alunos perderam gradativamente a tensão em saber que estão sendo gravados, tendo assim muito mais autocontrole perante esta questão quando futuramente forem gravar seus projetos em estúdios.

Retomando as atividades no mês de agosto e tendo como conteúdo as notas fantasmas[2] aplicadas à caixa-clara, foi elaborada uma apostila extraída do método de *David Garibaldi – Future Sounds*, contendo exercícios específicos envolvendo a aplicação das notas fantasmas no estilo *funk*. O material foi tocado na bateria pelo professor no início de cada aula para que os alunos obtivessem o reconhecimento visual da aplicabilidade do exercício no instrumento, bem como a relação ao reconhecimento dos mesmos exemplificados em partitura na apostila referente as notas fantasmas. As lições foram divididas em três partes com níveis graduais de dificuldade, sendo cada nível de dificuldade estudado pela turma de respectivo nível (iniciantes, intermediários e avançados) por três semanas. A última aula do mês de agosto foi destinada para a apreciação do vídeo do método *Future Sounds* que acompanha um DVD com o próprio *David Garibaldi* demonstrando na bateria suas técnicas com o instrumento.

Com o uso do recurso da vídeo-aula temos uma observação de Ferrés (1996, p. 34):

[1] Balanço ou *Pan* - dois canais de emissão de fontes sonoras. Lado esquerdo e direito, formando o som estéreo.

[2] Notas não acentuadas - tocadas com extrema suavidade, chamadas também de notas fantasmas. Para executá-las, os dedos, pulsos e braços devem estar livres de qualquer tensão. São tocadas geralmente no centro da pele da caixa-clara.

> O vídeo pode liberar o professor das tarefas menos nobres, permitindo-lhe ser, antes de tudo, pedagogo e educador. As tarefas mais mecânicas, como difusor de conhecimentos ou mero transmissor de informações, foram confiadas às novas tecnologias (sobretudo ao vídeo e ao computador), reservando-se ao professor tarefas mais especificamente humanas: motivar condutas, orientar o trabalho dos alunos, resolver suas dúvidas, atendê-las segundo o nível individual de aprendizagem. Nessas tarefas o professor é insubstituível. Nas demais, as máquinas podem fazer muito melhor que ele (FERRÉS, 1996, p. 34).

Durante o mês de setembro os estudos foram voltados para a peça de maior volume, tanto físico quanto sonoro na composição de uma bateria: "O mês do bumbo". O professor usou a quarta série do livro *Pozzoli II. Parte - ditado rítmico* de uma maneira inusitada. Pois ele sempre é destinado ao estudo de caixa-clara usando ostinatos com os pés. Foi proposto a inversão destes papéis onde os alunos elaboraram os ostinatos com as mãos e aplicaram as figuras rítmicas da quarta série do livro (destinada as pausas das semicolcheias) no bumbo da bateria.

Os alunos discutiram, com mediação do professor, identificando quais figuras eram as mais usuais para serem aplicadas na peça em questão. Identificadas as melhores figuras rítmicas, o professor pediu para que criassem uma combinação com quatro figuras diferentes e que executassem na bateria sequencialmente, formando assim quatro compassos com uma frase bem mais longa do que as usualmente aplicadas no ensino tradicional rítmico para o bumbo da bateria. Foi uma experiência na qual os alunos não só identificaram quais grupos de notas eram mais funcionais para a execução no bumbo, como também criaram suas próprias frases e ganharam mais velocidade e segurança na execução com o pedal do bumbo.

As frases foram escritas em partitura pelos alunos e cada um também desenvolveu o ostinato com as mãos envolvendo a caixa-clara e o chimbal para acompanhar o bumbo. O professor criou e gravou uma performance sua com o tema proposto e as performances de cada aluno usando um *notebook* com um microfone externo. Nos dois meses seguintes o professor compôs e gravou linhas de guitarras e baixo para cada linha de bateria dos alunos. Esse material se transformou em um CD com 15 faixas e foram encaminhadas cópias para os alunos matriculados.

Dando continuidade ao trabalho, no mês de outubro foi proposta uma apostila envolvendo um ritmo nordestino (baião) e seus desdobramentos em registros de partitura. Esta apostila continha a célula rítmica básica do baião e a partir desta célula, com a inserção de outras notas, a transformação em outros estilos musicais. Assim, os alunos notaram que um

baião pode virar um *Drum n' Bass*[3] facilmente. Foram expostos 16 tipos de variações com o baião em diferentes níveis. Os alunos iniciantes conseguiram tocar e internalizar o baião e o *Drum n' Bass*. Os intermediários conseguiram ainda tocar esses ritmos com a condução em semicolcheias. Os avançados conseguiram também tocar com pausas nas conduções em semicolcheias.

Retomamos o processo de gravação para obtermos mais uma avaliação no mês de novembro com a apresentação de dois ritmos comuns para a bateria: o *Blues* e o *Shuffle*[4]. Os alunos escolheram um dos dois ritmos para a gravação depois da apresentação na bateria destes ritmos pelo professor. Todos os alunos escolheram gravar o *Blues*, claramente por ser um estilo musical mais familiar para todos.

Durante três semanas de ensaio os alunos gravaram um tema de *blues* pré-estabelecido, sempre acompanhados pelo professor na guitarra elétrica. As gravações foram enviadas para os alunos por *e-mail* com comentários e suas respectivas notas. Todos os alunos obtiveram uma boa performance de acordo com o seu nível e os critérios de avaliação foram de sensibilidade e segurança no tema proposto, como também a presença em sala de aula e a participação de cada aluno no decorrer das atividades.

Os registros de todos os trabalhos realizados durante as aulas foram gravados em um DVD e encaminhados para cada aluno, com suas respectivas performances no instrumento durante todo o ano letivo, como forma de registro individual. Ainda foi elaborada uma lista de "músicas de férias" propondo músicas para os alunos. Essas músicas foram escolhidas a partir da sondagem feita no início da experiência, respeitando a vivencia musical dos alunos e tendo a intenção em expandi-la.

Em fevereiro de 2011, teve o início do ano com sete alunos novatos na disciplina (sendo quatro ingressos no curso subsequente e três no ensino médio em música), estabelecemos a todos novos horários para evitar choques com outras disciplinas cursadas e iniciamos novamente os estudos dos rudimentos com outro tipo de abordagem, no qual aplicamos os rudimentos nas peças da bateria e não mais somete à caixa-clara.

[3] Tipo de música eletrônica que surgiu em meados de 1990. Esse gênero é caracterizado por batidas rápidas, entre 160 e 190 bpm.

4 Estilo musical que se posiciona entre o jazz e o blues.

O exercício proposto e elaborado em uma apostila continha grupos de exercícios transcritos em partitura abordando os toques simples, duplos, *paradiddle, flams, e drags*[5] aplicados nas peças da bateria, e sendo assim, muito benéfico para uma abertura da linguagem das viradas do instrumento para todos os níveis.

No mês de abril deu-se início aos ensaios das "músicas de férias" sugeridas no ano anterior, para a gravação de um vídeo-clip com os alunos intermediários e avançados em sua performance com as músicas selecionadas no período de recesso. Alguns não levaram a sério até ver o resultado de um vídeo gravado e editado pelo professor da música "*Spin you Around*" da banda de rock-alternativo *Puddle of Mudd*. O vídeo foi postado no canal de vídeos do professor no *Youtube*[6] e mandado o *link* via *e-mail* para todos os alunos.

Deste modelo editado, os alunos se sentiram bastante incentivados para fazer um trabalho no mesmo nível, mas ficando claro que o objetivo seria de se sentir acompanhando a música da banda/artista proposto. Respeitando assim, os "climas" sonoros e criando com personalidade suas batidas, "dublando" a bateria gravada pelo artista da banda.

Para a gravação das "músicas de férias" durante o mês de abril, foi realizada uma sequencias de atividades como segue: o professor grava com a câmera acoplada do *notebook*, sincroniza o áudio da bateria gravada pelo aluno com a faixa musical selecionada, realiza uma pequena edição com *softwares* de áudio e vídeo (*Logic Pro Studio 9* e *iMovie*), efetua o *upload* dos vídeos no formato de *mp4* em um *link* privado e disponibiliza esse *link* por *e-mail* para que o aluno assista em casa. Juntamente com o *link* o professor dá sugestões em partes específicas das performances. Como: "Sinta que está acompanhando o artista" ou ainda: "Economize notas pra não sair do tempo da banda".

Juntamente com o "música de férias", foi colocada uma proposta inesperada apelidada de: "te meti em roubada". Que consiste em uma metodologia de ensino de bateria capaz de colocar o aluno frente a um desafio muito comum para o baterista popular: o acompanhamento de artistas sem ensaio prévio. Buscando músicas conhecidas do senso comum, o professor propõe ao aluno o desafio de ter que acompanhar a música naquele instante. Instigando assim o pensamento intuitivo, uma maior abertura ao vocabulário rítmico e de pulso interno do baterista.

[5] Variações entre as manulações e distância dos toques no baqueteamento.

[6] http://www.youtube.com/user/btoorrez?feature=mhum#p/u/8/rR__KjC0Avw

Este material, tanto o “música de férias” como o “te meti em roubada”, irá se transformar em dois DVD’s. Um disco contendo a performance individual e encaminhada para cada aluno, e outro sendo uma coletiva de todos os alunos e encaminhado para a direção do núcleo, coordenação, direção de ensino e reitoria do instituto.

Conclusões e reflexões

Durante este processo no ensino de bateria (instrumento musical), podemos observar como os recursos tecnológicos podem facilitar a comunicação entre professor e aluno. Nunca foi tão fácil o acesso à informação e, podemos aqui enfatizar também, a rapidez de como as metodologias em educação musical tem expandido seus horizontes na busca muito mais do musical, do respeito dos gostos, das culturas locais e dos mundos musicais do que o “adestramento” dos seus alunos. Não podemos descartar essas ferramentas atuais, e sim conectá-las aos métodos mais eficazes detectados cientificamente pelas nossas academias de ensino.

Devemos sensibilizar o aluno de música desde cedo para que ele se lembre de regar sua “palmeira”, seja com exercícios complexos de independência motora ou simplesmente lembrar-se de com cuidados em relação a postura e, principalmente, sensibilidade musical. O aluno deve ser instigado a sempre se auto-avaliar de um modo em que ele faça um bom elo entre com o seu instrumento e se destaque no mercado por ter uma visão ampla e própria do musical.

A gravação dos alunos demonstra uma realidade do músico que até então estava de fora das instituições de ensino de música. Sendo uma forma de registro permanente onde será possível (re)ver erros, acertos e o quanto sua “palmeira” cresceu no decorrer dos anos.

Fotos dos alunos do ensino médio integrado em música

FIGURA 1 – Aluna iniciante do ensino médio integrado em música. Estudo do “chá-com-pão”.

FIGURA 2 – Aluna intermediária do ensino médio integrado em música. Estudo dos rudimentos aplicados as peças da bateria.

FIGURA 3 – Aluno intermediário do ensino médio integrado em música. Gravações das “Músicas de férias”.

Referências

APOSTILA dos rudimentos. Disponível em: <http://forum.cifraclub.com.br/forum/6/193458/>. Acesso em: 25 de abril de 2011.

APOSTILA “Brincando com o baião”. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/3120694/Metodo-de-bateria> p.152. Acesso em: 25 de abril de 2011.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

GARIBALDI, David. *Future Sounds.* Disponível para download em: <http://rapidshare.com/files/60010367/David_Garibaldi_-_Future_Sounds.zip.html>. Acesso em: 25 de abril de 2011.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical:* alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2003.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar.* Trad. Patricia Chittoni Ramos – Artmed, 2000. 181 p. p.29.

POZZOLI. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical* – I & II partes, Ed. Ricordi, 1983.

O Ensino de Análise Musical a Partir de Pressupostos Estéticos

Andrea Mischiatti Silva
IA/UNESP
andrea_mischiatti@hotmail.com

Dorotéa Machado Kerr
IA/UNESP
dorotea@ia.unesp.br

Resumo: Esta comunicação trata da pesquisa de mestrado em andamento intitulada "A Disciplina Análise Musical em Instituições de Ensino Superior da Cidade de São Paulo", que tem como objetivo geral verificar o estado atual do ensino da disciplina nestas instituições. Abordamos um ponto específico da investigação ora realizada, de acordo com o qual a identificação com determinada concepção estética, por parte do analista/professor de Análise, pode influenciar a compreensão do leitor/aluno acerca de uma determinada obra musical. Conclui-se que o procedimento fenomenológico no ensino de análise, segundo demonstração de Koellreutter (1989), parece ser o mais adequado para tentar se chegar a um conhecimento mais completo de uma obra, e deve ser incentivado nas práticas analíticas das diversas instituições de ensino musical.

Palavras-chave: Análise musical, ensino superior, fenomenologia.

1. Introdução

Diferentes tentativas de se explicar a música e suas funções correspondem a transformações ideológicas não apenas do campo musical como também da sociedade em seus vários domínios. Para exemplificar essa ideia, pode-se verificar como as mudanças pelas quais têm passado a disciplina Análise Musical revelam diferentes matizes do pensamento musical ao longo dos tempos, que têm afetado, constantemente, a relevância e significado dessa área.

Realizando uma investigação sobre os elementos que constituem uma obra musical e sobre a função que eles exercem em sua estrutura como um todo, a Análise, entre outras características, pode fundamentar interpretações musicais, possibilitar o conhecimento da linguagem de um compositor e/ou sua época, fundamentar juízos artísticos e transformar a primeira impressão da obra musical (DAHLHAUS, 1977).

Esta comunicação baseia-se na pesquisa de mestrado em andamento intitulada "A Disciplina Análise Musical em Instituições de Ensino Superior da Cidade de São Paulo", financiada pela CAPES, que tem como objetivo geral verificar o estado atual do ensino da disciplina nestas instituições. O estudo visa responder os seguintes questionamentos: 1) qual o

atual grau de interesse e de desempenho apresentado pelos alunos de instituições de ensino de música, na disciplina Análise Musical?; 2) de que modo têm sido transmitidos os conteúdos da disciplina nestas instituições? Os resultados ora apresentados são parciais e abordam um aspecto específico da investigação até então realizada: diferentes concepções estéticas acerca do significado da obra de arte. Parte-se da hipótese de que a identificação com determinada concepção, pelo analista ou professor de Análise, pode influenciar a compreensão do leitor/aluno acerca de uma determinada obra musical. Busca-se enfatizar a eficiência da abordagem da análise fenomenológica no estudo das obras, segundo demonstração de Koellreutter (1989).

Justifico esta pesquisa pela possibilidade de se vir a descobrir sobre o interesse e o desempenho dos alunos nesta disciplina, e se estão conectados à metodologia de ensino e aos métodos analíticos empregados pelos professores da área. A pesquisa também se justifica por buscar fornecer subsídios para avaliação da área e para atuação, se necessária for.

2. Metodologia e Fundamentação Teórica

O trabalho apresenta três fases distintas: 1) O levantamento de dados, que envolve análise quantitativa, onde foi feita uma relação das instituições de ensino superior de música – dentre universidades e faculdades – existentes na cidade de São Paulo, além da análise de seus currículos para verificação da presença da Análise Musical como disciplina; 2) Investigação e estudo dos teóricos apontados na bibliografia que serve de suporte ao oferecimento da disciplina, nos cursos de música encontrados; 3) Estudo crítico e interpretativo (análise qualitativa) da situação da transmissão dos conteúdos da disciplina Análise Musical, por parte dos professores, e de sua recepção, por parte dos alunos.

Para a primeira fase do trabalho, os procedimentos adotados foram a consulta a documentos, livros, *sites*, publicações, entre outros itens que comprovam a existência das instituições formais incluídas neste estudo. A investigação e estudo dos teóricos que embasam os cursos de Análise, fase em que atualmente encontra-se a pesquisa, por sua vez, têm sido feitos com base nos modelos de Bardin (1977) e Ferreira (2002), que defendem a análise de conteúdo para a identificação de temas e metodologias empregadas. Dentro do estudo específico dos teóricos de Análise Musical, serão verificados que modelos têm sido mais empregados pelos docentes no ensino da disciplina.

A fase final do trabalho se baseará em modelos de teóricos de Musicologia, Teoria,

História da Música e Análise Musical, tais como os de Palisca (1982) – que fornece um indicativo do momento e razões da fusão ocorrida entre as disciplinas Teoria e Análise –, e Whittall (1988) e Kerman (1985) – que apresentam textos críticos sobre a disciplina. A partir destes modelos, serão utilizadas técnicas como observação, questionários e entrevistas, a fim de se verificar e analisar como a disciplina tem sido ministrada e recebida nestes meios, um dos objetivos da presente pesquisa. Esta constituirá um "estudo multicasos" (TRIVIÑOS, 1987), em que mais de uma instituição será pesquisada sem, no entanto, haver um estudo comparativo. A avaliação dos resultados se utilizará, essencialmente, de procedimentos analíticos, descritivos e hipotético-dedutivos a partir dos dados e conhecimentos obtidos.

Na presente comunicação, discorrerei sobre as características do pensamento estético de Schleiermacher e Dilthey (CAZNOK, 1993?), Pareyson (1997) e Heidegger (FIGUEIREDO, 1994). Em seguida, procurarei relacioná-las ao fazer analítico-musical. Apresentarei, também, algumas reflexões críticas acerca da atual eficácia, na Análise, dos pressupostos teóricos apontados neste estudo.

Finalmente, tratarei da questão específica do ensino de Análise Musical, levando-se em conta as idéias dos autores anteriormente apresentados. Exemplificaremos com uma possível abordagem de ensino de Análise Musical segundo as ideias de Koellreutter (1989).

3. O Sujeito e o Objeto na Compreensão da Obra de Arte

Desde o século XIX, uma explicação para o sentido da obra musical tem sido bastante difundida: ela serve para traduzir os sentimentos do ouvinte por meio de sons, oferecendo uma possibilidade que as palavras escritas não seriam capaz de realizar por conterem um campo de significações limitado, enquanto a música, com sua "incorporeidade sonora" (CAZNOK, 1993?, p. 1), oferece uma abertura a múltiplas interpretações. Dois filósofos, Schleiermacher (1768-1834) e Dilthey (1833-1911), enfatizam esta concepção em uma abordagem hermenêutica.

Talvez uma das principais diferenças entre o pensamento de ambos os autores, quanto à questão estética, seja o fato de que, para Schleiermacher, o sujeito que aprecia passa por um processo cujo fim seria o resgate dos mesmos sentimentos experimentados pelo artista no momento de sua criação, enquanto que, para Dilthey (em sua segunda fase), o mesmo processo levaria à compreensão da obra em si mesma. Contudo, ambas as concepções não excluem a importância do indivíduo para se chegar a tais finalidades, sendo esta uma

característica típica do pensamento romântico segundo o qual é o subjetivismo do homem o ponto de partida para qualquer entendimento externo.

Há nessas concepções, cheias de ideias próprias do Romantismo, notamos uma diferenciação entre "sujeito" e "objeto": sujeito é um ser contemplativo, e o objeto – a obra de arte – apresenta propriedades que a tornam capaz de interagir com o sujeito no momento da contemplação. Tomando-se como exemplo o caso da música, é na melodia que o sujeito romântico melhor encontra identificação com a obra – "o sujeito está para o mundo assim como a melodia está para os outros sons" (CAZNOK, 1993?, p. 3). E quando não existe melodia? Neste caso, o sujeito não "se encontra", e se torna mais difícil estabelecer uma afinidade entre o ouvinte e a música, pois a ausência de melodia causa uma sensação comparável à perda de um refúgio.

Os estudiosos de estética do século XX, inseridos em suas próprias realidades históricas, passam a incluir questões relacionadas a esta em suas concepções filosóficas, visto que a filosofia e as artes sempre foram um reflexo das transformações sociais e ideológicas que ocorrem ao longo dos tempos. Dois autores principais, Pareyson e Heidegger, também se voltam sobre o tema.

Luigi Pareyson, filósofo italiano, em seu trabalho intitulado "Os Problemas da Estética" (1997, p. 21), explica que há três definições de arte que foram consagradas pela história: a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. Ele enfatiza mais a primeira definição, segundo a qual o essencial da arte é a execução, a realização, o que não a diferente muito das demais atividades humanas. Assim, o autor vê como perigosa a definição de arte como "expressão dos sentimentos" – ideia, entretanto, amplamente aceita pelo pensamento romântico –, porque, para ele, arte é também expressão, considerando-se que é impossível o sujeito que faz uma obra artística abster-se completamente de emoções e sentimentos.

Em síntese, Pareyson defende que "a arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com freqüência, foi, na verdade, chamada criação [...]" (PAREYSON, 1997, p. 25). No entanto, a obra não é concebida apenas por meio do "fazer", mas também pelo "criar antes de fazer". A realização potencializa a ideia, mas ela é apenas um acabamento. Pareyson defende a arte como formatividade. A palavra forma, segundo o autor, tem aqui o sentido de "formar", pois uma obra de arte nunca está pronta, mas em processo de construção, de realização. No caso da música, isto pode ser exemplificado pelo fato de que uma peça musical só existe por meio do intérprete, que reconstrói a ideia do compositor.

Na estética da formatividade entende-se as obras como sendo dotadas de uma legalidade interna, ao mesmo tempo em que têm uma beleza artística dinâmica.

Outro autor que interessa neste texto é Heidegger, que trata da questão da obra de arte como sendo esta dotada de uma espécie de vida própria. Sua postura, perante os significados possíveis da obra de arte, entretanto, é diferente de tudo o que já havia sido escrito a respeito até então, pois o Heidegger defende uma verdadeira emancipação da obra de arte do horizonte da estética.

Figueiredo, em seu livro "Escutar, Recordar, Dizer – Encontros Heideggerianos", em que trata de interpretar o pensamento do filósofo alemão, explica que o autor defendia a redução da obra à condição de elemento expressivo e estimulador de vivências sensíveis e afetivas – e esta seria a emancipação da arte (FIGUEIREDO, 1994, p. 79). O sujeito deve tornar a obra livre de qualquer uso interessado, deixar que ela se mostre puramente como é, e permitir o confronto com a obra. Quando a arte é emancipada da estética, passa a haver maior valorização dos sentimentos e pensamentos do "apreciador" com relação à obra; logo, todas as múltiplas impressões sobre aquela determinada obra são válidas, até aquelas que são contrárias ao próprio princípio delas, ou ao conceito de belo (supostamente algo imutável). O belo torna-se algo móvel, variável.

Caznok explica o pensamento de Heidegger segundo o qual "a obra de arte tem uma função hermenêutica, que é a revelação". Esta acontece nos momentos de ruptura, quando alguma coisa, inesperadamente, "rasga ser invólucro e se nos apresenta não mais como coisa/objeto, mas como um mundo, como uma totalidade da qual nós também fazemos parte [...]" (CAZNOK, 1993?, p. 4).

4. Influência e Eficácia de Pressupostos Estéticos para o Fazer Analítico-Musical

Analisar uma obra musical é uma ação que envolve escolhas estéticas anteriores à própria análise e que, muitas vezes, não são percebidas pelo sujeito. Quando se ouve, por exemplo, o Minueto em Sol Maior de J. S. Bach tentando compreender o que fez o compositor levar o ouvinte a uma nova ocorrência sonora na segunda parte, o foco prioriza as intenções do compositor. Pode-se ouvir esta mesma peça, em busca de reconstruí-la e compreendê-la. Há quem possa apreciar tal obra de maneira subjetiva, mas sem perder o caráter filosófico que a estética exige. Outra audição possível seria aquela em que

simplesmente se ouve, deixando que os sons se revelem a nós em sua forma mais pura, tornando-nos ouvintes que permitem que a obra nos transforme à sua maneira, em toda sua plenitude; neste último caso, há a ausência de um pressuposto estético. Os três exemplos de análise anteriormente referidos são ilustrações práticas das concepções mencionadas no presente texto.

Se perguntássemos a um leigo, após a audição da peça em questão, quais foram suas impressões pessoais com relação a ela, provavelmente a resposta seria uma variação de um dos tipos de análise exemplificados – talvez os dois primeiros exemplos sejam ainda os mais presentes nas respostas. Até os dias atuais predomina a audição que poderia ser chamada de "romantizada" da música, ou seja, centrada na percepção a partir de um sujeito sensível. Ao nos emocionarmos e nos identificarmos, por exemplo, com cada movimento de tensão e resolução de uma melodia, como se estivéssemos acompanhando um texto dramático, estamos nos portando como ouvintes que apreciam a camada externa da música, responsável por conduzir nossos sentimentos.

Uma hipótese sobre a razão pela qual a música contemporânea atonal, por exemplo, não consegue encher as salas de concerto da mesma maneira que os concertos com música tonal o fazem, pode estar relacionada a esta audição predominante. Por um lado, o ouvinte não consegue se identificar imediatamente com a música especificamente atonal, pois não há uma melodia que lhes possa servir de suporte, e, por outro, estes ouvintes não estão preparados para o "enfrentamento" do som em sua forma pura, sem um significado palpável, que devolve ao sujeito a falta de significado que é própria dele mesmo – como propõe Heidegger (FIGUEIREDO, 1994). Para que um indivíduo consiga realizar a audição a partir das idéias propostas por este filósofo, seria necessária uma quebra de fortes paradigmas estabelecidos pela mentalidade romântica. Pode-se dizer que este autor, um dos mais radicais representantes da fenomenologia, fornece ferramentas filosóficas que podem auxiliar os estudos sobre a música contemporânea.

Outro fato a ser aqui ressaltado, é o de que o ouvinte ouve, cada vez menos, uma obra musical pensando em seu caráter filosófico. Pareyson (1997), entretanto, enfatiza justamente este aspecto da audição. No atual fazer analítico-musical, talvez tenha mais interesse a parte de sua estética que concerne ao caráter formativo da obra de arte: ela é também expressão, mas antes de tudo, uma ideia posta em prática na forma de uma composição.

5. O Ensino de Análise Musical e a Fenomenologia

De acordo com a abordagem fenomenológica, o ponto de partida para a compreensão de um objeto é sempre o sujeito, na concepção de pensamento acerca da estética. A seguir, apresentarei um panorama do desenvolvimento da prática da Análise Musical enquanto disciplina para, em seguida, apontar a possibilidade de ensino de Análise baseada na fenomenologia, trazida pelo teórico e educador musical H. J. Koellreutter (1989).

O reconhecimento da Análise Musical como uma disciplina autônoma no estudo da música, segundo Versolato (2008, p. 16), deu-se "a partir da congruência de diversos eventos ocorridos no âmbito não só da música, mas das artes e da cultura como um todo". Para corroborar esta afirmação, o autor cita as palavras de Samson, segundo as quais o progresso da Análise em direção à autonomia foi preparado, sobretudo, pela ascendência da obra musical como conceito cultural, que, por seu turno, esteve estreitamente ligada ao surgimento da estética musical (e crítica), à formação do cânone (com o desenvolvimento associado do estudo da crítica textual), a uma transformação de função dentro da teoria e da pedagogia musical e à mudança das práticas composicionais (SAMSON, 2001, p. 39).

Um exemplo marcante de como a análise está presente no cotidiano do músico é o fato de que o intérprete, em sua execução, necessita realizar escolhas antes de executar determinada peça; de acordo com Winter e Silveira (2006, p. 67), estas escolhas devem ser fundamentadas, embasadas em conhecimentos os mais diversos sobre a obra a ser estudadas, "sejam elas teóricas, instrumentais, histórico-sociais, estilísticas, analíticas, baseadas em práticas interpretativas de época, organológicas, iconográficas etc".

Entretanto, a análise não se presta apenas a fornecer subsídios para se interpretar de modo mais coerente. Koellreutter (1989, p. 1) assim escreve:

> A análise de uma obra musical tem dois objetivos principais: 1) aprofundar-se na técnica de composição do autor [...] e 2) deduzir da análise os princípios de interpretação e a aplicação de recursos interpretativos, como sejam fraseado, articulação, dinâmica, andamento e outros, visando, em primeiro lugar, a inteligibilidade do texto musical. A primeira tarefa do intérprete é a de facilitar o "trabalho" do ouvinte!

A análise fenomenológica visa uma interpretação de ocorrências, de fenômenos sonoros, "em que estes se definem como causa e efeito de sensações e emoções", as quais são obrigatoriamente subjetivas. A interpretação neste tipo de análise tem como único objetivo "vivenciar as idéias musicais e de conscientizá-las de acordo com o entendimento teórico-

musical e estilístico”, conforme o grau de sensibilidade do analista (KOELLREUTTER, 1989, p. 1).

Neste sentido, em uma prática analítica demonstra ser coerente a utilização dos princípios da fenomenologia como uma tentativa de melhor adentrar o conteúdo de uma obra musical, considerando-se a perspectiva do indivíduo que apreende, vivencia e, portanto, participa da criação da obra.

6. Considerações Finais

No campo da música, em especial da Análise Musical, pode-se deduzir que a maneira como o analista entende o significado da obra de arte, isto é, seus pressupostos estéticos, influencia em seu julgamento sobre ela. Pode-se dizer que o analista/professor de análise é, portanto, um indivíduo que repassa implicitamente a seus alunos sua maneira de entender seu principal objeto de estudo.

Apesar do possível caráter cientificista da análise, esta atividade torna-se inviável sem o subjetivismo do indivíduo que analisa: lidamos com impressões pessoais acerca das obras estudadas, ao mesmo tempo em que nos comunicamos utilizando uma linguagem musical técnica e específica. O procedimento fenomenológico no ensino de análise, neste contexto, parece ser o mais adequado para tentar se chegar a um conhecimento mais completo, no sentido musical, e deve ser incentivado nas práticas analíticas das diversas instituições de ensino musical.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAZNOK, Y. *A Linguagem Musical e a Hermenêutica – Algumas Considerações*. São Paulo, SP: [s.n., 1993?]

DAHLHAUS, C. *Estética Musical*. Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1977.

DUNSBY, J.; WHITTALL, A. *Music Analysis in Theory and Practice.* Londres: Faber Music, 1988.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação e Sociedade,* Campinas, nº 79, 2002.

FIGUEIREDO, L. *Escutar, Recordar, Dizer. Encontros Heideggerianos com a Clínica Psicanalítica*. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.

HOLOMAN, D. K.; PALISCA, C. V. *Musicology in the 1980s – Methods, Goals, Opportunities.* New York: Da Cappo Press, 1982.

KERMAN, J. *Musicologia*. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOELLREUTTER, H. J. *Análise Fenomenológica do Minueto em Sol Maior de J. S. Bach.* Cadernos de Estudo – Análise Musical, São Paulo, n. 1, p. 1-8, out. 1989.

PAREYSON, L. *Os Problemas da Estética*. 3ª edição. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

SAMSON, J. *Analysis in Context*. In: COOK, N; EVERIST, M. *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press, 2001, p. 35-54.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:* a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERSOLATO, J. *Rumos da Análise Musical no Brasil (Análise Estilística 1919-84)*. São Paulo: [s. n.], 2008. 125 f. Disponível em <http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/musica/teses>. Acesso em: 25 de março de 2011.

WINTER, L.; SILVEIRA, F. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. *Per Musi* – Revista Acadêmica de Música – n. 13, 119 p., jan-jun, 2006.

O PHI CONDUTOR: PROPORÇÃO ÁUREA E TRANSDISCIPLINARIDADE

Alexandre Reche e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
alereche@gmail.com

Artur Pessoa Porpino Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
arturporpino@hotmail.com

Resumo: A edição piloto da pesquisa visou elaborar um conjunto de aulas, na forma de material didático transdisciplinar, apresentando o tema da Proporção Áurea, sob o enfoque de várias disciplinas. A Proporção Áurea é considerada por muitos autores uma leitura da harmonia subjacente à natureza. Com base no conceito do número áureo e sequência de Fibonacci é possível se conectar Biologia, Música, Artes, Matemática e Arquitetura. Dessa forma, o phi serve de fio condutor para o uso da transdisciplinaridade e para a conexão de um considerável volume de conhecimentos. Tendo realizado uma revisão do tema da Proporção Áurea, nos concentraremos em aprofundá-lo sob o ponto de vista de sua utilização na Música.

Palavras-chave: Artes, Ciência, Proporção Áurea, Transdisciplinaridade

1 PASSADO DA PESQUISA

A edição piloto da pesquisa, realizada durante 2010, visou elaborar um conjunto de aulas, na forma de material didático transdisciplinar, apresentando o tema da Proporção Áurea, sob o enfoque de várias disciplinas. Esse tema encontra uma série de aplicações em diversas áreas do conhecimento como Matemática, Letras, Biologia, bem como em outras Artes (Pintura, Arquitetura etc.). Por essa razão, esse tema transversal foi escolhido para servir de fio condutor, partindo de outras disciplinas e conectando-se com o cenário da Música. As aulas foram ministradas a uma turma de estudantes do Ensino Médio da rede pública.

Entre as atividades da edição piloto constava a pesquisa de material para cada disciplina; programação de conteúdos para cada aula; elaboração de instrumentos de sondagem; ministração de aulas; aplicação de sondagens (a estudantes e professores) e confecção de relatório da experiência. Essa edição contribuiu com a facilitação da aprendizagem, tornando-a mais significativa, observando o tema em contextos múltiplos e sob os enfoques de várias disciplinas. No entanto, ela se configurou apenas como um início para

essa contribuição.

2 PRESENTE DA PESQUISA[1]

Existem polêmicas em torno da temática da Proporção Áurea (representada pela letra grega phi). Questões a respeito da comprovação do uso intuitivo do phi ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade causam controvérsia. MADDEN (2005, p. xii) diz que "todas essas questões, e mais, levaram a uma longa jornada, por entre muito mistério e intriga, meio a opiniões fortemente opostas. Contudo, temos evidências circunstanciais[2]". O fato do assunto ainda suscitar discussões, também nos incita a dar continuidade a investigações adicionais.

A proporção áurea é considerada por muitos autores uma leitura da harmonia subjacente à natureza: medidas consideradas estéticas à fruição. Ela "expressa o relacionamento ideal entre partes desiguais" (BURDEN, 2006, p. 301). Na Figura 1 vemos um segmento de reta com extremidades A e C. Entre eles é posicionado um ponto B que ficará mais próximo à extremidade A do que a C. A divisão entre o maior segmento (BC) pelo menor segmento (AB) é igual à divisão do segmento inteiro (AC) pelo segmento (BC).

$$(BC) : (AB) = (AC) : (BC) = \varphi$$

FIGURA 1 – Segmento representativo da Proporção Áurea

Essa proporção também é designada como Número Áureo, denotado pela letra grega φ (phi) e com valor aproximado de 1,618.

2.1 O Phi na Natureza

Indícios indicam que podemos estabelecer relações íntimas entre a sequência de Fibonacci, o phi e a Natureza. "No início do século XX, Theodore Cook e Andrea D'Arcy

1 Em 2011, o projeto da pesquisa foi aprovado em edital universitário de ações integradas, contando agora com a participação de dois bolsistas das áreas de Artes (Música) e Ciências da Saúde, bem como dois professores coordenadores. Este artigo enfoca o viés tomado pelo bolsista de Música.

2 All these questions, and more, compelled a long and circuitous journey, through much mystery and intrigue among strongly opposed camps (...) Nevertheless, the circumstantial evidence is compelling.

Wentworth Thompson e outros mostraram que o crescimento de muitas plantas e animais é baseado em fib [o número de Fibonacci] e o phi.[3]". (MADDEN, 2005, p. 13)

Vejamos a fisiologia básica das sementes de girassol. Elas se organizam sem intervalos, "(...) formando espirais logarítmicas que tanto curvam para a esquerda como para a direita. O curioso é que os números de espirais em cada direção são (quase sempre) números vizinhos na sequência de Fibonacci". (BELUSSI, s.d., p. 7) Apresentando de forma numérica, os girassóis comuns, normalmente, apresentam 89 sementes em uma direção e 55 na direção oposta. Já os girassóis gigantes, típicos do Oeste americano, comumente possuem 144 sementes para um lado e 89 para o outro. (MADDEN, 2005, p. 14) Dessa forma, percebemos que tais números fazem parte da sequência de Fibonacci: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, **55**, **89**, **144**...

Outro exemplo intrigante é encontrado através da formação de espirais áureas. Estas são formadas a partir de sucessivos retângulos áureos, como explica:

> Um retângulo áureo tem a interessante propriedade de, se o dividirmos num quadrado e num retângulo, o novo retângulo é também áureo. Repetindo este processo infinitamente e unindo os cantos dos quadrados formados, obtém-se uma espiral a que se dá o nome de espiral áureo (sic) (QUEIROZ, 2007, p. 23).

Dessa forma, obtemos a espiral formada na concha do molusco Nautilus Marinho. A concha possui diversos compartimentos e sabe-se que cada compartimento cresce gradativamente na mesma proporção da sequência de Fibonacci, ou seja, na proporção áurea. (ARTE E MATEMÁTICA, s.d.)

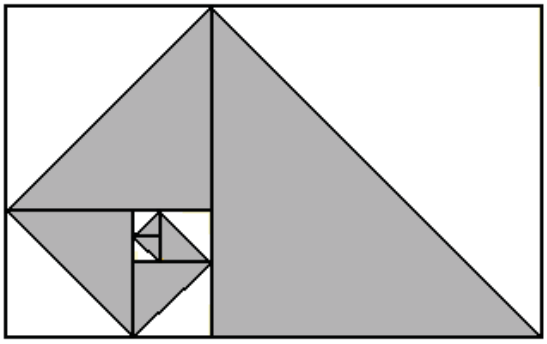

FIGURA 2 - Sucessão de quadrados postos em retângulos áureos e formação da espiral áurea.

3 In the early part of the twentieth century, Theodore Andrea Cook and D'Arcy Wentworth Thompson and others showed that the growth of many plants and animals is based on fib and phi.

O desenho do *Homem Vitruviano de* Leonardo da Vinci propõe dimensões para o corpo de um ser humano que se assemelham muito à proporção áurea. Algumas dessas proporções podem ser vistas na "razão entre a altura de uma pessoa e a medida do umbigo até o chão; razão entre o comprimento do braço e a medida do cotovelo até a extremidade do dedo médio (...); razão entre o comprimento da perna e a medida do joelho até o chão (...)" (QUEIROZ, 2007, p. 33)

2.2 O Phi no Egito

As pirâmides de Gizé, no Egito, sinalizam a presença da razão áurea em sua estrutura. Sabe-se que "a razão entre a altura de uma face e a metade do lado da base da grande pirâmide é igual ao Número de Ouro" (BELUSSI, s.d., p. 2).

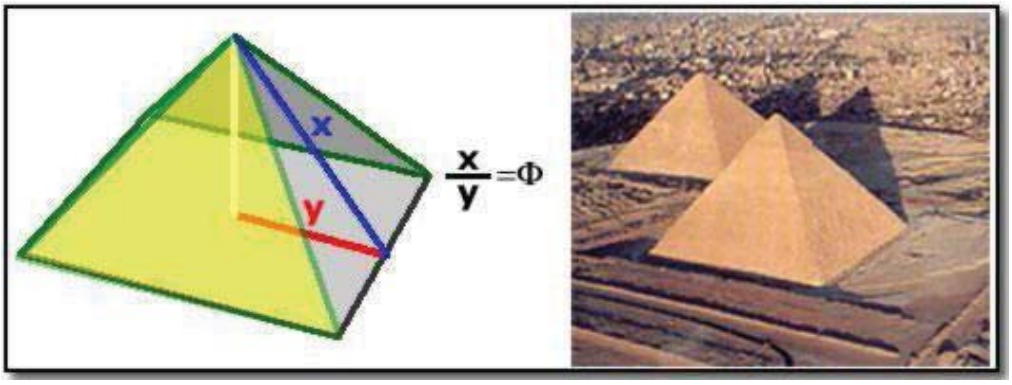

FIGURA 3 - Relação da estrutura da pirâmide de Gizé com o número áureo. Fonte: RIBEIRO, 2009

Com o tempo, medidas cada vez mais exatas das pirâmides de Gizé foram realizadas e os resultados são surpreendentes. O fato dos egípcios terem alcançado tanta precisão através de instrumentos rudimentares de construção é, no mínimo, intrigante (MADDEN, 2005).

Quanto à possível utilização do número áureo na estrutura da grande pirâmide, nos unimos a MADDEN quando afirma: "(...) vários cientistas respeitáveis têm demonstrado pontos importantes para a aproximação de uma certeza[4]" (2005, p. 4). Tais pesquisas contribuem para comprovar essa ligação.

2.3 O Phi na Grécia

4 Several reputable scientists have demonstrated important points to near certainly

O filósofo grego Pitágoras (600 a.C.) realizou uma longa viagem para estudar com sacerdotes no Egito e na Babilônia. Pitágoras retornou à Grécia e, posteriormente, à Itália, formando uma escola de filosofia baseada na numerologia: a Escola Pitagórica. Acredita-se que os Pitagóricos tinham especial interesse por pentágonos e pentagramas. Inclusive, eles utilizavam este último como emblema de reconhecimento (MADDEN, 2005). Ligando os pontos internos de um pentágono regular por meio de segmentos de retas, temos um pentagrama.

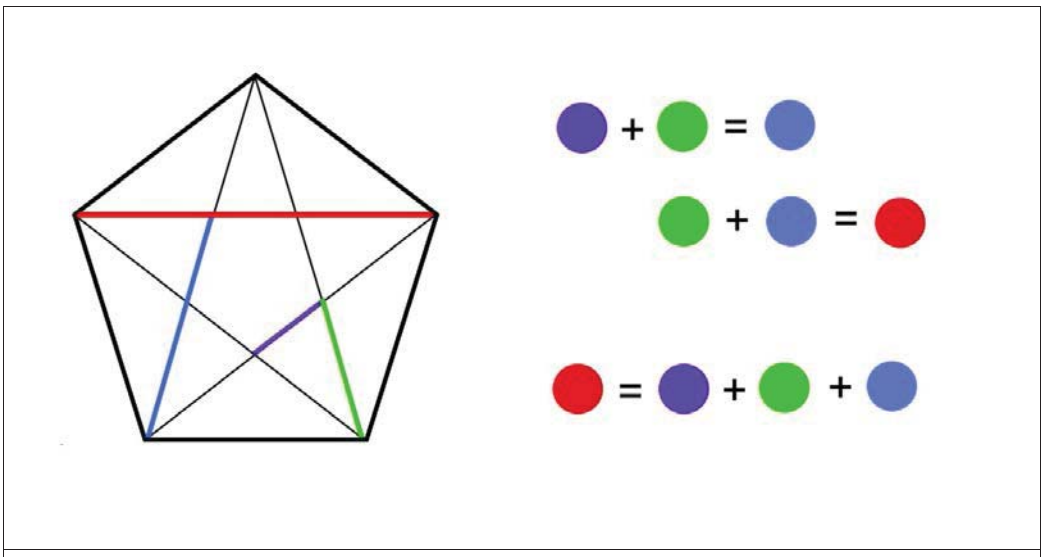

FIGURA 4 – Relação entre o pentágono regular, pentagrama e phi

Este pentagrama revela proporções interessantes. O segmento azul escuro quando somado ao segmento verde tem o mesmo tamanho que o segmento azul claro. A combinação dos segmentos verde e azul claro é igual ao segmento vermelho. Percebemos que o segmento vermelho é uma combinação dos segmentos azul escuro, verde e azul claro.

Um exemplo clássico que cuida utilizar a proporção áurea na arquitetura grega é encontrado no Parthenon. O “templo representativo do século de Péricles contém a razão de Ouro no retângulo que contém a fachada, o que revela a preocupação de realizar uma obra bela e harmoniosa” (BELUSSI, s.d., p. 2). A Figura 4 representa o templo Parthenon contido em um retângulo áureo, no qual a proporção entre o comprimento e a altura é aproximadamente o número áureo.

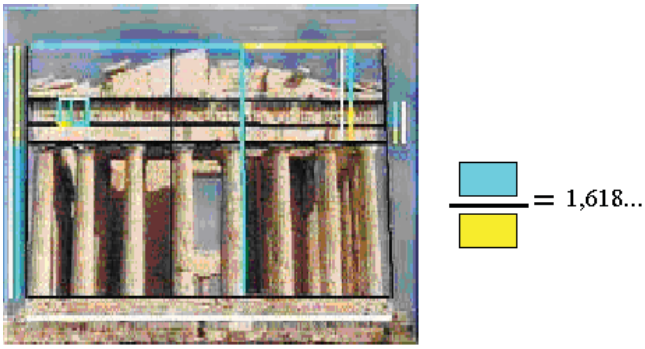

FIGURA 5 – Proporção áurea encontrada no Parthenon. Fonte: MEISNER, 2010 (com legenda nossa)

Embora pareça comprovada a intenção de utilizar a proporção áurea na construção da fachada do templo, estudiosos conflitam na veracidade dessa informação. "Alguns dos problemas com a análise do Parthenon são o seu mau estado físico, o uso de desenhos que perderam as dimensões corretas e o uso de fotografias tiradas de ângulos distorcidos[5]"(MADDEN, 2005, p. 7). Por outro lado, sabe-se que "a primeira discussão inequívoca do phi é encontrado em Elementos de Euclides, escrito no século III a.C[6]" (MADDEN, 2005, p. 7). Essa obra, posteriormente, na Renascença, influenciou diretamente o livro de Luca Pacioli, *De Divina Proportione* e foi considerado por esse autor como um "guia indispensável". (BERTATO, 2010)

2.4 O Phi na Europa

Com a invasão romana na Grécia e no Egito, o phi foi lentamente se espalhando pelo Ocidente. Sabe-se que possivelmente os conhecimentos relacionados ao phi e outros conhecimentos matemáticos foram mantidos em sociedades secretas. Durante a Idade Média, muitos estudiosos negaram a influência da proporção áurea em construções arquitetônicas, "Cowen, no entanto, pensava que poderia haver phi nos vitrais de Chartres[7]". (MADDEN, 2005, p. 10).

Já na renascença, o frade italiano Luca Pacioli deu um enorme passo para o desenvolvimento acerca da proporção áurea. Além de ter feito a primeira tradução para o italiano dos *Elementos* de Euclides, escreveu a obra *De Divina Proportione* (em português, *A Divina Proporção*) que trata da razão áurea. A primeira parte do livro "contém um sumário

5 Some of the problems with analyzing the Parthenon have been its poor physical state, the use of drawings that lacked stated dimensions, and the use of photographs taken from distorting angles.
6 The first unequivocal discussion of phi is found in Euclid's Elements, written in the third century BC.
7 Cowen, however, though there may be phi in the northern rose window of Chartres.

das proposições dos *Elementos* de Euclides, relacionados com a razão áurea" (BERTATO, 2010, p. xv). Aqui notamos uma autêntica conexão da arte renascentista com os conhecimentos sobre a razão áurea. Pacioli incluiu ilustrações de Leonardo da Vinci em *De Divina Proportione "para fazê-lo mais instrutivo à vista'*. (Pacioli, 1509, p. A ii recto **apud** BERTATO, 2010, p. xv)

Dessa forma, temos informações para supor que sendo Leonardo da Vinci, o ilustrador de uma obra dedicada a apontar conhecimentos relacionados à proporção áurea, tenha utilizado a proporção em suas próprias pinturas e desenhos. Acredita-se que a proporção áurea foi utilizada na Monalisa, já que "apresenta o retângulo de Ouro em múltiplos locais: (a) desenhando um retângulo à volta da face o retângulo resultante é um retângulo de Ouro; (b) dividindo este retângulo por uma linha que passe nos olhos, o novo retângulo obtido também é de Ouro e (c) as dimensões do quadro também representam a razão de Ouro" (BELUSSI, s.d., p. 4).

Leonardo Pisano Fibonacci causou muita repercussão na Europa, em 1202 com a publicação do livro *Liber Abaci*. Ele apresentou conhecimentos de matemática arábica, a substituição dos algarismos romanos e diversos problemas matemáticos. Um desses problemas, em particular, rendeu-lhe os famosos números de Fibonacci:

> Quantos pares de coelhos haveria em um determinado mês, se houvesse um par imaturo inicial, cada par necessitasse de dois meses para maturar, cada par maduro dá à luz um único par em cada mês, e esse processo continuasse *ad infinitum*?[8]. (MADDEN, 2005, p. 12)

A resolução do problema resulta na seguinte sequência: 1, 3, 5, 8, 13, 21, 34... Aparentemente, parece apenas uma progressão numérica, mas notamos que a partir do terceiro termo da sequência, a soma do número com seu anterior será igual ao número seguinte. Por exemplo, 5 + 3 = 8; 8 + 5 = 13; 21 + 13 = 34 e assim por diante.

Apesar de *Liber Abaci* não ter nenhuma menção ao phi, a relação entre a sequência e o número áureo está na razão entre os números. A divisão entre dois números consecutivos da sequência, sendo o denominador da fração o primeiro, vai resultar em um número próximo a 1,618. Esta relação foi descoberta por Johannes Kepler e Robert Simson, nos séculos XVIII e XIX. Assim, percebemos que 5:3 = 1,667; 8:5 = 1,600; 13:8 = 1,625 e assim por diante (MADDEN, 2005).

8 How many pairs of rabbits would there be in any given month IF there were one immature pair to begin with, each pair required two months to mature, each mature pair bore a single pair each month, and this process continued ad infinitum?

3 FUTURO DA PESQUISA

Tendo realizado até aqui essa revisão do tema da Proporção Áurea, nos concentraremos em aprofundá-lo sob o ponto de vista de sua utilização na Música. A Proporção Áurea também é encontrada em várias aplicações musicais. As frequências musicais são baseadas em relações de Fibonacci. As composições musicais refletem muitas vezes os números de Fibonacci em seu processo de estruturação (posicionamento de clímax). Fibonacci e phi são utilizados na concepção de violinos (luthieria) e até mesmo na concepção de fio de alto falantes de alta qualidade (MEISNER, 2010).

Em diversas obras publicadas podemos encontrar análises dos números de Fibonacci e do número áureo (Souza, 1995; Santiago, 2002). Esse também é o caso de *Fib and Phi in music: the golden proportion in musical form*, de Charles B. Madden. O autor analisa historicamente o uso do phi em composições desde a música medieval até a música contemporânea. A vasta análise inclui obras de alguns dos maiores compositores da história, dentre eles J. S. Bach, Mozart, Haydn, Beethoven, Chopin, Schumann, Debussy, Bartók e outros.

Após a análise das relações do phi através de uma investigação histórica, percebemos o quanto conceitos aparentemente aleatórios e paralelos parecem estar unidos. Esta relação torna-se um atrativo em potencial para buscar a atenção do estudante. O phi serve de fio condutor para o uso da transdisciplinaridade e para a conexão de um considerável volume de conhecimentos

Um dos maiores desafios da prática docente é despertar o interesse dos estudantes pelas aulas. Uma estratégia didática para isso é a introdução da idéia da transdisciplinaridade. WEIL a define como o "reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade" (1993, p. 31). A transdisciplinaridade é uma ferramenta capaz de conectar o ser a uma idéia maior. Com base no conceito do número áureo e sequência de Fibonacci é possível se conectar Biologia, Música, Artes, Matemática e Arquitetura. Tal conexão nos oferece matéria prima suficiente para ressignificar os conhecimentos apresentados em sala de aula. Dessa forma, o aluno amplia sua percepção de mundo e é estimulado a melhor compreendê-lo, transpassando as barreiras impostas por noções fragmentadas9.

9 "No meu caso, eu enxergava a maioria das matérias apresentadas em sala de aula, no colégio, como fragmentadas. O conhecimento e pesquisa sobre os conceitos relacionados ao número áureo me abriram a mente para uma nova percepção de mundo. Eles me fizeram enxergar a rede transdisciplinar – antes invisível – presente em matérias que nos são apresentadas. A partir dessa nova percepção, me interessei em matérias

Apesar do uso do termo 'transdisciplinaridade' em Educação, a matéria continua desafiando educadores. Esse tipo de abordagem pedagógica ainda enseja aplicações práticas de forma planejada e metodológica. O cenário disciplinar atual continua demandando alternativas para a ministração de conteúdos estanques e pouco conectados entre si. Nossa pesquisa se empenha em instaurar uma via de conexão transdisciplinar que contribua cada vez mais com a mutação desse cenário.

com as quais antes tinha incompatibilidade e desinteresse". (Depoimento de um dos bolsistas do projeto, co-autor deste artigo.)

Referências

ARTE E MATEMÁTICA (Série produzida pela TV Cultura). Episódio 7: O Número de Ouro. Site do episódio disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20799. Acessado em 13 de outubro de 2010. Site da série disponível em http://www.tvcultura.com.br/artematematica/. Acessado em 13 de outubro de 2010.

AUSUBEL, D. P. A *Aprendizagem Significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BELUSSI, Giuliano Miyaishi *et al*. *Número de Ouro*. Londrina, [S.D.]. 11f. Trabalho não publicado. Universidade Estadual de Londrina.

BERTATO, Fábio Maia. De Divina Proportione: de Luca Pacioli (tradução anotada e comentada). 1ª ed. Campinas: Coleção CLE, 2010. v. 56. 344 p.

BURDEN, Ernest. *Dicionário ilustrado da arquitetura*. 2ª Edição. São Paulo: Bookman, 2006.

CASTRO, José de e BIELLA, Jaime. *Interdisciplinaridade*: riscos, desafios e encontros. Natal: SESI, 2010. Colaboração: Artemilson Alves de Lima, Gilson Gomes de Medeiros, Ilane Ferreira Cavalcante, Zilmar Rodrigues de Souza. Projeto SESI - Curso Currículo Contextualizado. MEISNER, Gary. *GodenNumber. Net*. 2010. Disponível em http://www.goldennumber.net/. Acessado em 13 de outubro de 2010.

MADDEN, Charles. *Fib and Phi in music:* the golden proportion in musical form. Salt Lake City: High Art Press, 2005.

QUEIROZ, Rosania Maria. *Razão Áurea:* a beleza de uma razão surpreendente. Londrina, 2007. 39f. Trabalho apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Londrina.

SANTIAGO, Diana. *Proporções nos Ponteios para piano de Camargo Guarnieri*: um estudo sobre representações mentais em performance musical. Salvador, 2002. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal da Bahia.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizabeth R. P. de. *Elementos de Coerência no Opus 76 de Brahms*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

WEIL, Pierre. *Rumo à nova transdisciplinaridade*: sistemas abertos de conhecimento. 4a Edição. São Paulo: Summus, 1993.

O planejamento de aulas de violão através da educação a distância no PROLICENMUS

Bruno Westermann
UFRGS
brwestermann@gmail.com

Edgar Marques
UFRGS
edgarjrmarques@gmail.com

Resumo: Este artigo discute o planejamento em educação e as especificidades deste quando aplicado à Educação a Distância (EaD). Dentre as diferenças entre o planejamento no ensino presencial e aquele realizado na EaD, a principal característica colocada é resultado da possibilidade de alterações e intervenções no planejamento a partir do retorno dado pelo aluno na realização das atividades. Isto é algo bastante direto no ensino presencial, mas na EaD esta tarefa tem complicadores e, por isso, o planejamento se torna diferenciado. São descritas também as estratégias adotadas nas aulas de violão do PROLICENMUS (UFRGS e universidades parceiras) para lidar com essas especificidades da EaD e também como forma de recriar nesta modalidade estratégias de ensino de instrumento bastante comuns no ensino presencial.

Palavras-chave: Planejamento em Educação Musical, Ensino de instrumentos musicais, Educação a Distância.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo propor reflexões acerca do planejamento de aulas de instrumento através da Educação a Distância. Assim, num primeiro momento discutiremos o planejamento em educação e as particularidades desta atividade quando inserida no contexto da EaD. Essa descrição terá como foco as ferramentas e estratégias utilizadas no ensino de violão a distância, a partir dos recursos disponíveis, enquanto adaptações e recriações do modelo presencial. Consideramos aqui que, mesmo a EaD sendo uma modalidade de ensino que possui suas especificidades e que tenha suas características próprias de planejamento, vem sendo necessário utilizar a experiência presencial como norteadora para este trabalho. Isto levanta a possibilidade de que, com o passar do tempo, seja possível desenvolver metodologias a distância sem a adoção do ensino presencial como ponto de partida.

Planejamento e Educação a Distância

A ação de planejar uma atividade educacional, seja a curto ou a longo prazo, envolve a reflexão sobre os propósitos e finalidades daquela ação (LIBÂNEO, 2002). Isso significa que, entre outras coisas, o planejamento diz respeito ao ato de pensar nos objetivos que queremos atingir com o trabalho, a importância da matéria que se ensina (e todo o conhecimento ligado a ela) e o que se pretende fazer para que os objetivos traçados sejam cumpridos e contribuam para o desenvolvimento de competências nos alunos envolvidos no processo. Também podemos dizer que o planejamento em educação envolve escolhas de quais conteúdos de uma área do conhecimento serão abordados e como serão trabalhados, a partir de fatores como o público alvo, estrutura disponível, tempo de trabalho, etc.

Para Romanelli (2006), o planejamento de uma atividade de ensino consiste na sistematização das situações de sala de aula, como forma de prever as ações realizadas pelo professor. Assim, o planejamento de uma aula (ou de uma sequência de aulas) deve contemplar os objetivos daquela ação, bem como sua fundamentação, procedimentos metodológicos e as formas de avaliação.

A partir destas considerações, podemos dizer que o planejamento é uma tarefa bastante importante na ação educativa, pois sem ele existe uma maior probabilidade de que o ensino seja descontextualizado, não significativo ao aluno e que não resulte em aprendizagem efetiva. Na aula de música esta situação não é diferente. Esta também pressupõe planejamento o mais detalhado possível, como forma de potencializar as possibilidades de ensino e aprendizagem desta disciplina.

Entretanto, existe outra ótica do planejamento que gostaríamos de nos deter aqui, como ponto de partida para a reflexão sobre o planejamento de aulas em determinados modelos de EaD. Mesmo que o planejamento contemple a previsão bastante detalhada das situações de sala de aula, a prática de ensino (independente do ambiente educacional que estiver inserida) nos mostra que nem sempre é possível seguir à risca aquilo que foi planejado. Indo mais além, podemos dizer que há determinados casos em que, a partir do retorno que os alunos dão, existe a necessidade de que a aula tome um rumo completamente diferente daquele planejado previamente. Nessas situações, as intervenções e adaptações de planejamento que acontecem em aulas presenciais são feitas em tempo real, a partir da observação aos alunos e da avaliação por parte do professor.

Na educação a distância, como em qualquer outra forma de educação, a necessidade de planejamento prévio também é indispensável. Dependendo dos recursos utilizados e da

forma como esse ensino a distância é organizado, a sistematização prévia das aulas torna-se um ponto chave, já que o aluno irá interagir com ela em tempo e espaços diferentes do professor. E é justamente neste ponto do planejamento, da interação do aluno com a aula e com os professores, que queremos chamar a atenção aqui. Mais detalhes sobre o planejamento e o gerenciamento de cursos a distância são encontrados em Moore & Kearsley (2007).

Em muitos casos, na EaD, as intervenções do professor e as adaptações do planejamento de aula a partir daquilo que é demonstrado pelo aluno não são possíveis de serem realizadas em tempo real. Transcorrem-se espaços de tempo consideráveis entre a realização da aula a distância, a interação do aluno com essa aula, o retorno dele a partir do que foi proposta e a avaliação que o professor faz do que foi demonstrado. Considerando isso, surge a seguinte questão: que tipo de estratégias podem ser utilizadas para minimizar uma eventual inadequação entre a aula planejada e as possibilidades de compreensão do aluno?

No curso de Licenciatura em Música - modalidade a distância da UFRGS e universidades parceiras (PROLICENMUS), as aulas a distância acontecem através de Unidades de Estudos semanais, que abordam assuntos pertinentes de cada interdisciplina[1], seguindo uma ordem lógica de dificuldade e aprofundamento (WEBER, NUNES, 2009; WESTERMANN, 2010a). Na interdisciplina Seminário Integrador - Violão, estas aulas utilizam recursos como textos, figuras, animações, fotografias, partituras, cifras de violão e, principalmente, vídeos. Este material é planejado e produzido, disponibilizado na plataforma de ensino e o aluno deve basear seu estudo a partir das indicações e demonstrações dadas, auxiliado de forma bastante importante pelos tutores presenciais, nos polos onde o curso ocorre.

Neste modelo, a interação entre professor e aluno ocorre através de fóruns de discussão semanais e também de vídeos de avaliação, que são gravados pelos alunos periodicamente e são assistidos e comentados pelo professor (WESTERMANN, 2010b). Ou seja, é um exemplo onde existe uma distância temporal entre a produção da aula, a interação do aluno e a avaliação do professor, a partir dos conteúdos trabalhados.

Uma das estratégias utilizadas para que os problemas oriundos dessa distância de espaço e tempo sejam minimizados está na organização dos conteúdos e na sua escolha. São abordados, ao mesmo tempo, repertórios de níveis técnico-interpretativos diferentes, para que o próprio aluno tenha a possibilidade de realizar alterações no seu planejamento de estudo. Além disso, o ponto mais importante do planejamento das aulas a distância diz respeito à

[1] Neste curso, as disciplinas são chamadas desta forma por estarem ligadas entre si em termos de planejamento.

construção de materiais explicativos que abordam eventuais problemas de execução que podem ocorrer durante o estudo de determinado repertório. No processo de planejamento de uma aula sobre determinado repertório, este é estudado não somente para que seja criada uma orientação lógica para o estudo, mas também são analisados os trechos que eventualmente poderão representar dificuldades de execução. Esta previsão detalhada dos eventuais problemas gerados no estudo é uma característica importante no planejamento de uma aula de violão a distância.

Além da previsão de eventuais problemas no estudo, um dos pontos do planejamento de aulas de violão a distância diz respeito a metodologia de trabalho. Esta, por sua vez, possui ligação direta com o tipo de recursos disponíveis para estas aulas. Por considerar isso um ponto importante do planejamento dessas aulas, traçaremos a seguir um comparativo entre as estratégias de ensino de violão na aula presencial e a recriação dessas estratégias na EaD, a partir dos recursos disponíveis.

Estratégias de ensino e ferramentas nas aulas presenciais e a distância

Uma ferramenta utilizada para o ensino de instrumento, seja na educação formal, informal ou não formal, é a notação musical. Pessoas interessadas em tocar um determinado instrumento podem utilizar os diversos modos de escrever música para aprender. No que se refere a instrumentos acompanhadores, as cifras são um recurso bastante útil tendo em vista sua funcionalidade para aprender canções de acompanhamento, o fácil acesso a este material e a facilidade de sua decodificação. Entretanto, se a música não é conhecida pelo estudante, saber sua melodia, ritmo de acompanhamento se tornam uma tarefa difícil. Sendo assim, as partituras cifradas (que consistem em uma melodia com a harmonia escrita em cifras) torna-se um recurso interessante para o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, sobretudo instrumentos acompanhadores, como o violão.

A dinâmica do ensino de instrumentos musicais tem passado por transformações ao logo dos anos. O modelo de ensino coletivo vem se mostrado uma alternativa interessante e produtiva para ensino de violão, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados. Seja a aula tutorial ou coletiva, a imitação é uma estratégia de ensino bastante utilizada nestes dois modelos, onde os estudantes têm como “espelho” o professor e seus colegas (TOURINHO, 2002, 2007).

A imitação pode ser trabalhada de vários modos, com objetivos distintos. Vamos tomar como exemplo o aluno com dificuldade em trocar os acordes de uma canção no tempo correto. O professor pode separar um pequeno trecho da música e tocar o primeiro acorde, e em seguida, o aluno tocar segundo acorde buscando não perder fluidez. Com isto, o aluno pode praticar o ritmo do acompanhamento sem se preocupar em executar a mudança do acorde e, ao mesmo tempo, desenvolver a percepção no que diz respeito ao ritmo harmônico. Professor e aluno juntos executam a música estudada.

Atividades de imitação como repetir uma célula rítmica dada, completar um trecho melódico anteriormente executado ou um excerto de uma obra musical são alguns dos exercícios utilizados. Essas atividades demandam controle motor, ajudam na compreensão do ritmo e da pulsação, desenvolvem a percepção musical, e podem ser utilizadas tanto no ensino tutorial quanto no ensino coletivo de violão. Contudo, na modalidade presencial de ensino de violão, estas atividades podem sofrer intervenção verbal imediata por parte do professor, corrigindo e explicando aquilo que está sendo trabalhado em aula. Ou seja, conforme descrito no item anterior, o professor pode realizar adaptações e intervenções no próprio planejamento, a partir do que foi apresentado pelos alunos. Levando em conta as especificidades do planejamento em EaD, os próximos tópicos tratarão da adaptação das estratégias de ensino de violão para a Educação a Distância, e a utilização das ferramentas midiáticas para a adaptação desta abordagem.

A adaptação do ensino de violão presencial para a modalidade a distância vai depender, em parte, dos recursos midiáticos para a mediação destes conteúdos. Tourinho e Braga (2006) destacam a fundamentação teórico-pedagógica, escolha da abordagem para desenvolvimento das atividades, recursos telemáticos adequados ao público alvo, e a preparação de alunos e professores como questões importantes para o planejamento de cursos de violão a distância. Estas recomendações são análogas ao planejamento de aulas na modalidade presencial, contudo, na modalidade a distância os recursos midiáticos têm um papel importante neste planejamento.

Na proposta do PROLICENMUS, o modelo de material didático aborda os conteúdos musicais de forma apreciativa, explicativa e interativa. Com o intuito de oferecer os primeiros contatos e dar parâmetro do nível de execução desejável, para cada música do repertório é disponibilizado um vídeo da obra a ser estudada, dando referencial para interpretação da obra e do nível esperado para sua execução. Para orientações mais detalhadas acerca do estudo deste repertório, trechos são selecionados, normalmente por sua dificuldade

técnica ou musical, para compor mídias digitais que são planejadas para o ensino do repertório. Vamos detalhar algumas destas mídias utilizadas e como elas se aplicam no ensino de violão a distancia.

Em um repertório com elementos polirrítmicos ou polifônicos, o aluno pode tocar separadamente as vozes, interagindo com arquivos de áudio e partituras; animações mostram para o aluno o deslocamento sequencial dos dedos, auxiliando o procedimento de estudo para a troca de acordes de uma canção; vídeos são elaborados com explicações, narradas ou textuais, onde são feitas demonstrações do procedimento de estudo da obra. Com estas ferramentas, a aprendizagem ocorre através da observação, apreciação, imitação e interação. Pode-se, por exemplo, adotar a mesma estratégia citada anteriormente para solucionar problemas de troca de acordes selecionando previamente um trecho da música e deixando no vídeo o espaço para o aluno complementar o trecho musical. Neste caso, o vídeo tem função interativa, aplicando uma atividade de imitação.

Esta abordagem de ensino demanda um planejamento minucioso, pois se reflete diretamente na quantidade e na abordagem didática dos trechos selecionados, devido ao distinto nível técnico musical dos estudantes. A adaptação destas atividades para a modalidade a distância, e a instruções dadas ao aluno sobre o procedimento destas atividades devem ser detalhadas e claras, a fim de evitar interpretações equivocadas sobre aquilo que se pretende estudar. Segundo Moore (2007) em situações de ensino aprendizagem a distância, falhas na comunicação e compreensão podem ocorrer entre professor e aluno, “um espaço psicológico de potenciais mal entendidos, que precisam ser corrigidos através instrução pedagógica e técnicas especiais de ensino” (MOORE; KEARSLEY, 2007). O diálogo, estrutura e o programa são as três variáveis que determinam extensão da interação a distância e, por isso, também devem ser levadas em consideração ao se planejar cursos na modalidade a distância. Além disso, neste modo de mediação, fazer as intervenções imediatas, verbais ou não verbais sobre a execução do estudante nem sempre é possível, cabendo ao aluno observar criticamente o vídeo e a si mesmo para corrigir os problemas em sua execução. (TOURINHO, 2007).

Na estrutura do PROLICENMUS, há o suporte de tutores presenciais para o atendimento, fazendo a mediação dos conteúdos das várias interdisciplinas. No que se refere ao instrumento, estes auxiliam os estudantes em suas dúvidas técnico-musicais.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi reforçar a importância do planejamento em qualquer ação educacional e colocar as principais características desse planejamento quando aplicado ao ensino de violão a distância. Da forma como é realizado no PROLICENMUS, o ensino de violão a distância requer um planejamento minucioso, não só em relação à forma como será trabalhado determinado repertório, mas também nas formas de interação do aluno com este repertório e material didático que o media. A sistematização de uma aula de violão a distância procura prever quais serão os pontos de maior dificuldade no estudo do aluno e abordá-los nas aulas, já que nesta modalidade a percepção do aproveitamento do aluno por parte do professor não é direta e em tempo real. Desta forma, esperamos que o presente artigo contribua para a reflexão sobre a atuação dos profissionais envolvidos na Educação Musical a Distância e também informe das particularidades desta modalidade àquelas pessoas que não possuem contato direto com ela.

Referências

BRAGA, Paulo; TOURINHO, Cristina. “Era uma casa muito engraçada...”: reflexões sobre o planejamento do ensino instrumental a distância e a criação de cursos mediados por computador. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. *Anais*... Brasília, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância*: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento das aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). *Práticas de Ensinar Música*: legislação, planejamento, observação, registro, espaço e formação. Porto Alegre: Sulina, 2006.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM. *Anais*...Campo Grande, 2007.

_____ *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*: influência do repertório de interesse do aluno. In: ICTS - UFBA. Salvador, n°2,dez/ 2002.

WEBER, Dorcas.; NUNES, H. S. Produção de Material Didático para Educação a Distância: uma proposta para o PROLICENMUS. In: *Revista Renote / Cinted* – UFRGS. Porto Alegre, v. 7, nº 2, out/2009. (ISSN 1679-1916).

WESTERMANN, Bruno. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno em um curso de Licenciatura em Música a Distância*. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2010.

WESTERMANN, Bruno. Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais*... Goiânia, 2010. CD-ROM.

Oficinas de formação continuada com professores de Artes do ensino fundamental do município de João pessoa.

AlexandreMilne-Jones Náder
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
amjnader@gmai.com

Resumo: As perspectivas educacionais contemporâneas e a dinâmica de aspectos culturais na sociedade têm reflexo direto nas práticas de ensino realizadas nos distintos contextos educativos do país e, neste sentido, exige dos professores um constante processo de atualização profissional. Partindo desta perspectiva este trabalho tem por objetivo refletir sobre as principais características da prática pedagógico musical desenvolvidas pelos professores de música atuantes nas escolas municipais de ensino fundamental do município de João Pessoa-PB. A coleta de dados foi realizada durante a formação continuada dos professores de Artes em 2009, o que possibilitou uma maior adequação do curso a suas necessidades músico-pedagógicas. Para reflexão e análise das práticas utilizamos a perspectiva de autores que defendem a especificidade das linguagens artísticas no ensino das Artes, bem como documentos que servem de orientação para a prática pedagógica em sala de aula. Nos encontros realizados quinzenalmente, além de participar coordenando a formação dos professores de Música, realizei entrevistas em grupo para compreendermos melhor quais os objetivos, conceitos e coteúdos elaborados pelos professores durante a aula de música. A partir dos dados coletados foi possível notar que neste município a formação continuada dos professores de Artes é fundamental tanto para atualizá-los sobre a nova perspectiva do ensino iniciada com a lei 9394/96 quanto para fornece-lhes recursos metodológicos para efetivação das aulas de música.

Introdução:

A formação continuada tem sido considerada na atualidade como diretriz fundamental para a capacitação profissional de professores, sendo amplamente enfatizada nas políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos demais órgãos gestores da educação nacional (secretarias municipais e estaduais de ensino, etc.), como destacada no Plano Nacional de Metas *Compromisso Todos pela Educação* do MEC[1] (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, há uma crescente necessidade de estabelecermos políticas consistentes de formação continuada de professores. Políticas que possibilitem aos profissionais da educação estar contextualizados com as realidades dos diferentes universos de ensino que

[1] O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* destaca a importância da formação profissional dos professores da educação básica, enfatizando nas suas XII e XVI diretrizes, respectivamente, que os sistemas municipais e estaduais ensino deverão "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação"; e "valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional" (BRASIL, 2007, p. 1-2,.

atuam, com as necessidades e demandas socioculturais e com os objetivos educacionais em geral.

As diferentes realidades de ensino do país e os desafios constantes da prática docente nos fazem perceber que a formação profissional precisa ser entendida como uma ação necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil. É nessa direção que diferentes áreas do conhecimento, incluindo a área de Música, vêm estabelecendo estratégias distintas para a formação continuada dos seus professores.

Destaco neste projeto as políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, que tem investido, de forma significativa, em propostas reais de formação continuada, propiciando aos profissionais atuantes na educação básica caminhos consistentes para uma constante (re)definição e atualização de sua prática docente.

No caso específico do ensino música, as mudanças estabelecidas pela Resolução N.º 009/2006, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (que dispõem sobre a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa), redefiniu completamente, a partir do ano de 2007, a estrutura então estabelecida para a área. Tal fato tem, por conseqüência, gerado a necessidade de um trabalho específico e direcionado para as diferentes áreas que caracterizam o abrangente campo das artes (JOÃO PESSOA, 2006). Somente dessa forma será possível fazer com que as mudanças não se configurem apenas no âmbito da legislação, mas que, sobretudo, elas se caracterizem na prática, no dia-a-dia de atuação dos professores nos seus contextos de ensino.

O ensino da Música nas escolas passa por momentos importantes de redefinição, tendo como base a própria concepção do perfil profissional do educador musical. Conforme tem sido discutido e analisado por estudiosos da área, os professores de música na atualidade precisam de uma formação consistente que lhes possibilite atuar de forma contextualizada com as perspectivas da área de educação musical e com a realidade dos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem da música (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; GROSSI, 2003; SOUZA, 2003;). Diante dessa realidade, a formação continuada dos professores de música, considerando, mais especificamente a realidade das escolas municipais de João Pessoa, precisa contemplar estratégias que possibilitem a atuação consistente dos profissionais atuantes nesse contexto.

Partindo desta perspectiva este trabalho tem por objetivo levantar os principais

conceitos explicitados pelos professores de música, durante a formação continuada de 2009 do município de João Pessoa, sobre suas práticas pedagógico musicais realizadas no ensino fundamental. Tais concepções além de caracterizar a prática desses profissionais nos auxiliam a estabelecer objetivos concretos, a serem trabalhados na formação continuada, visando a efetivação da aula de música com base nos documentos nacionais que orientam essa prática e de acordo com perspectivas contemporaneas do ensino de música.

O trabalho com professores de música do município de João Pessoa:

A formação continuada dos professores de Artes vinculados a secretaria de educação municipal de João Pessoa foi estruturada no ano de 2009 em seis encontros, com 4 horas de duração cada. Sendo estes oferecidos no período da manhã e da tarde, para que os professores participassem no horário oposto ao período em que se encontravam em sala de aula. As oficinas[2] se realizaram no segundo semestre de 2009 mais especificamente nos dias 18 e 25 de setembro, 09 e 23 de outubro e 13 e 27 de novembro.

O primeiro momento das oficinas, com duração de 45 minutos, era realizado com professores de todas as linguagens artísticas e tinha como objetivo a realização de exercícios de relaxamento, dinâmicas motivacionais e de integração do grupo. Num segundo momento, os professores tinham aulas específicas em concordância com sua habilitação.

Sendo responsável pela formação continuada dos professores de música, no planejamento das oficinas estabeleci como objetivo do meu trabalho promover a formação continuada dos mesmos, a partir de conteúdos e estratégias metodológicas fundamentais da área, tendo como base o perfil dos profissionais, a realidade das escolas em que atuam e os objetivos e perspectivas do ensino de música na atualidade. Para tal tarefa foram objetivos específicos durante as atividades:

- Proporcionar aos professores da área ferramentas necessárias para a discussão e a reflexão em torno das questões fundamentais que alicerçam o ensino de música nas escolas de educação básica;

[2] Esta denominação foi dada pelos coordenadores da formação dos professores do ensino fundamental.

- Construir, junto com os profissionais, alternativas didático-pedagógicas para o ensino musical, considerando o perfil de formação desses profissionais e a realidade do contexto educacional em que atuam;

- Favorecer o entendimento amplo das questões fundamentais que norteiam o campo da educação musical, mais especificamente no que se refere ao ensino de música nas escolas de educação básica;

- Desenvolver conteúdos específicos da área de música, possibilitando, ao professor, uma clara compreensão dos elementos essenciais para o desenvolvimento sociocultural, cognitivo, educativo e artístico dos alunos.

Os procedimentos pedagógicos realizados durante os encontros incluiram discussões coletivas, videos, exposição por parte do coordenador, além de várias práticas músicais que ocuparam a maior parte do tempo. Vale ressaltar que durante os primeiros encontros coletei depoimentos em audio para que ao decorrer das oficinas eu redefinisse o planejamento com base nas necessidades apontadas.

Participaram das oficinas nove professores de música. A maioria deles, com exceção de dois professores que haviam cursado a Licenciatura em Música, eram licenciados em Educação Artística com habilitação em música. Alguns professores tinham além da formação em música outras habilitações em artes plásticas ou artes cênicas. Nenhum dos profissionais envolvidos tinham participado de cursos de pós-graduação. Vale ressaltar também que apenas a partir de 2008 eles começaram a participar da formação continuada específica para cada linguagem artística sob a orientação do professor Dr. Luís Ricardo S. Queiroz.

Como podemos notar um curso com o total de 20 horas é pouco para abordamos de forma efetiva os objetivos pretendidos. Porém devemos ressaltar que apesar da sua reduzida carga horária estes encontros ampliaram o leque de recursos pedagógicos possiveis de serem trabalhados na escola além de apresentarem uma nova perspectiva do ensino de artes no contextos escolar.

Caracterização das práticas pedagógico musicais pelos participantes da formação continuada.

Ao questionar os professores sobre a presença da música na grade currricular do

ensino fundamental, foi unânime a opinião de que esta matéria era de grande importância para a formação global do indivíduo fazendo com que ele compreenda melhor as músicas presentes no seu cotidiano. Perguntei então como a música auxiliaria nessa formação global e obtive respostas no sentido de que um aluno quando realiza uma prática musical trabalha questões como desenvolvimento da capacidade motora, o respeito entre os colegas, comportamento e melhorarias no seu processo de aprendizagem em outras matérias.

No momento seguinte pedi para me explicarem como desenvolviam as práticas musicais na escola. O primeiro ponto enfatizado por eles foi a falta de material e de condições para efetuarem uma aula de música com qualidade. Essa qualidade como expressa por eles estava na capacidade do professor ensinar um aluno a interpretar em instrumentos como flauta doce e percussão, músicas a serem tocadas durante os festejos da escola. Apenas uma professora discordou dizendo a seguinte afirmação.

> *Eu não preciso de nada disso, na minha escola até tem instrumentos da banda de fanfarra, mas como eu não sei tocar nenhum deles, pra mim não funciona. Eu trabalho assim... todo dia tem uma rotina então eu utilizo o canto que não precisa nada disso. A gente canta na hora que chega, quando faz a fila pro recreio. Todo ano eu faço um coralzinho, sabe? Aí, no final do ano... NÃO! Isso acontece mais nos dias das mães. Agente canta quase todos os anos canta pras mães* (depoimento de uma professora, coletado no dia 18 de setembro de 2009).

Um professor com duas habilitações nos disse que não realizava atividades musicais pois a qualquer sinal de barulho os professores da sala vizinha reclamavam e isso fez com que ele trabalhasse mais com as artes visuais que não faziam tanto barulho. Outro ponto enfatizado por ele foi a necessidade de um espaço melhor para trabalhar a música.

Na oficina realizada no dia 23 de outubro tive por objetivo discutir com eles a questão da avaliação dos alunos na aula de música. Antes de expor algumas idéias com base no livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (2003), questionei-os sobre como eram realizadas as avaliações no campo da música e quais as ferramentas utilizadas – sejam elas atividades, provas, exercícios etc.

Nesse momento alguns questionaram se valia a pena a avaliação em música pois os conhecimentos referente a essa área era aprendido no convívio social fora da escola. Como afirmou um professor:

> *Sei não. Acho que eles já na notaram isso* (aponta para os demais colegas). *Eu tenho um aluno que é filho da secretária da escola, sabe quem é Dona Nega?* (perguntando a um colega se conhecia a

> secretária) *aquele ali é um anjo. Ele sabe o nome de pintor, conhece mesmo. Na música ele diz nomes como Caetano Veloso, Gal Costa. E quando a gente pede trabalho, ele faz no capricho. Agora aquele aluno que só ouve Rebolation (referindo-se a uma música específica) ou música de índio... aí fica bem mais dificil.*(depoimento do professor, coletado no dia 23/010/2009)

Segundo a maioria dos professores envolvidos como não trabalhavam muito com a prática musical suas avaliações eram realizadas através de pesquisas realizadas pelos educandos e uma outra nota tinha por base a participação nas aulas. Muitos deles não davam também grande importância a avaliação pois seria uma prática recorrente o diretor pedir para eles mudarem a nota de um aluno se ele ia bem em outras matérias e reprovasse apenas na matéria de artes.

Refletindo sobre a prática desses professores a partir de seus depoimentos podemos notar que para eles as aulas de música na escola são importantes na medida em que auxiliam o desenvolvimento integral do aluno, através do trabalho da linguagem musical, além de possibilitar uma maior compreensão das músicas que estão presentes no seu dia a dia. Nesse sentido notamos alguma similaridade com os objetivos apresentados nos Parâmentros Curriculares Nacionais que em suas considerações iniciais defende que,

> Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, aconlhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (PCN- Arte I, p. 75).

Apesar do objetivo estar de acordo com documentos nacionais que orientam a prática pedagógica vemos que esses são incompatíveis com o que eles consideram uma aula séria de música, que, segundo eles, teria foco na interpretação de peças musicais em algum instrumento.

Isso demonstra uma certa confusão entre os objetivos da música no contexto escolar e no espaço das escolas especializadas em música. Essa última sim tem um ensino de carater técnico-profissionalizante para o adestrameno no uso de partituras, com aulas de teoria musical. Este tipo de ensino que tem históricamente práticas pedagógicas bastante questionáveis, muitas vezes, é visto como modelo de ensino sério de música. Não se trata aqui de negar o desenvolvimento técnico–instrumental, fato que muitas vezes está presente nas escolas através de projetos que visam a formação de bandas de fanfarra ou pequenos grupos

instrumentais, mas ter consiência que na sala de aula este não deve ser o mote principal.

A música também parece não ter um valor em si. Como explicitado por eles (professores) a educação musical teria a função de desenvolver aspectos relacionados a cordenação motora e concentração, aspectos estes que são objetivos que perpassam por todas as matérias. Nesse sentido não se justificaria a presença da música nas escolas pois esta aula estaria apenas reforcando aspectos já trabalhados em outras matérias. As aulas de música devem ter por objetivo o trabalho com música evidenciando suas características e tendo esta como objeto central durante a aula. A partir dos depoimentos vemos que os professores vem a música como processo para se chegar a algo e não com um fim em si mesma.

Outro ponto divergente entre o discurso e a prática dos professores refere-se ao acolhimento das músicas presentes no cotidiano dos alunos. Apesar de expressar essa convicção em suas falas, o repertório trabalhado em sala concentra-se no que o professor já conhece ou em músicas que devem ser cantadas nos dias festivos. Essa atitude implica - por não abarcar músicas trazidas pelos alunos - de forma negativa nas possíveis relações da música que o aluno houve em casa com os conteúdos trabalhados na escola. Neste quadro podemos caracterizar a atitude do professor por uma "surdez seletiva" em relação à produção musical do seu aluno (TOURINHO, 1998).

A utiliação do canto coral nas atividades musicais é uma ferramenta que permite o trabalho de vários aspectos da música como afinação, prática musical coletiva, improvisação e o trabalho com músicas que os alunos trazem para a sala de aula. Mas ao relatar sua prática a professora demonstra sua utilização apenas como elemento reforçador da rotina diária da escola ou ainda presente nas festas anuais como no caso o dia das mães.

No Brasil o enfoque no canto coral na educação musical é evidenciada desde 1931 com a presença do canto Orfeônico na capital do Brasil[3]. Seus objetivos[4] porém estavam longe de enfocar aspectos musicais. Para que o canto coral ocorra de forma efetiva devemos levar em conta questões como tessitura vocal adequada aos alunos, muda de voz nos adolescentes e utilizar essa prática para explorarmos aspectos musicais em suas diversas possibilidades.

Quanto a questão da avaliação do desenvolvimento do aluno, a dificuldade parece estar no carater subjetivo da música, no sentido de ser algo que lida apenas com dimensões

[3] Nessa época a capital do Brasil era a cidade do Rio de Janeiro.
[4] Os objetivos do canto orfeônico como apresentado por Villa-Lobos tinha por objetivo desenvolver o civismo, disciplina e a educação artística.

pessoais. Essa concepção parece derivar da ênfase dada pelos professores ao cultivo da individualidade de cada aluno. Como nos apresenta Del Bem:

> [...] os professores de música muitas vezes não se sentem no direito de avaliar a vivência ou a prática musical de seus alunos pois acreditam que essa prática estará sempre vinculada a aspectos subjetivos, aspectos estes que nem sempre poderão ser compartilhados e, menos ainda, avaliados ou julgados pelo professor de música (DEL BEM, 2003,p. 185).

Agindo dessa forma o professor pouco contribuirá com o desenvolvimento do aluno restando a a ele apenas a coordenação das atividades musicais.

Apesar de seu caracter subjetivo autores como Swanwick apresentam aspectos musicais compartilhados que podem ser trabalhados de forma coletiva em sala e nos quais os professores podem estabelecer metas e conteúdos a serem trabalhados. Além de aspectos pertencentes a própria música como apontado por Souza (2000) e Green (2002) a música enquanto fenômeno social é permeada de significados e funções sociais. Essa dimensão da música é também um dos pontos a serem desenvolvidos e está em sincronia com os PCNs quando este nos apresentam em seus objetivos:

valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmentee/ou por grupos musicais da localidade e região(PCN-II, p. 81-82).

Considerações Finais:

Ao participar da formação continuada de professores de música do município de João Pessoa foi possível notar que além das dinâmicas a serem trabalhados em sala de aula se faz necessário nesses cursos uma contextualização do ensino de artes em suas linguagens específicas levando em consideração seus objetivos, conteúdos e práticas que permitam uma avaliação consciente do desenvolvimento musical do aluno. Essa ação se justifica principalmente pela formação na educação artística que por tratar o ensino de artes de forma polivalente nos seus primeiros anos pouco investe em uma determinada linguagem artística. Esta questão se torna explícita quando os professores que não tiveram uma formação em música fora da universidade não se sentem aptos a dar aula de música em sua sala.

O município de João Pessoa foi um dos pioneiros a implantar aulas de artes em suas linguagens específicas no ensino fundamental porém toda essa mudança é muito recente exigindo ainda da secretaria de educação pensar ações que garantam a continuação das aulas

de música durante todo ensino fundamental, contratação por parte das escolas de professores pertencentes as diferentes áreas artísticas e espaços para a realização de práticas musicais nas escolas.

Referências:

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso todos pela educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso. pdf>. Acesso em: 03 jun 2007.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 197. V.6: Arte.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003.

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

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*: a way ahead for music education. Londres: ASHGATE, 2002.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, 2003.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 009, de 2006*. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.

TOURINHO, Irene. Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico. In: Congresso nacional da federaçãodos arte-educadores do Brasil, 11., 1998, Brasília/DF. Arte-Políticas educacionais e culturaisno limiar do século XXI. *Anais*, Brasília: 1998, p. 167-175.

Os saberes docentes dos Bacharéis em Piano do Recife

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes
Escola Técnica de Criatividade Musical do Recife
daysemusic@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo refere-se à questão do conhecimento dos Bacharéis em piano, da Universidade Federal de Pernambuco, quanto às suas habilidades experienciais que os tornam competentes para o ensino do instrumento. A autora faz um questionário com alunos do Bacharelado, Bacharel recém formado e professores universitários de piano a fim de investigar quais são os saberes docentes que norteiam esta prática e levanta uma importante indagação sobre quem seria o profissional mais qualificado à docência: o Licenciado em música ou o Bacharel em piano? Esse tema veio à tona a partir do fato de ter sido concedida a permissão ao Bacharel prestar concurso para professor em escolas especializadas de música no Estado de Pernambuco.

Palavras-chave: competência, docência, bacharéis.

Introdução

Este texto levanta uma questão relevante: quem é mais competente para o ensino do instrumento o Bacharel em piano ou o Licenciado em música? Desenvolver esta pesquisa tornou-se bastante significativa, visto que, em Recife, não há um curso de Licenciatura voltado para o ensino do piano. O que existe é o de Bacharelado e foi justamente nesse curso que os atuais alunos e professores basearam parte de seus saberes docentes.

O profissional Licenciado tem o direito de exercer a função de professor de piano em escolas específicas (como conservatórios e escolas técnico-profissionalizantes), amparado pela Lei de Diretrizes e Bases desde o ano de 1996[1]; fez-se uma exceção no ano de 2009, quando foi realizado um concurso para professor de música com habilidade em instrumento no Estado de Pernambuco, no qual o profissional que possuía apenas o bacharelado também tinha condições de concorrer a uma vaga de docente. No entanto, em sendo aprovado, ele precisaria regressar a Universidade, a fim de adquirir "competência para o ensino" cursando a Licenciatura em Música.

Todavia, este curso em nenhum momento apresenta disciplinas pedagógicas no instrumento. As disciplinas práticas são apenas a um nível elementar (Instrumento auxiliar – teclado com 4 semestres de estudos e 2 horas semanais em grupo). Apenas ao final do curso há uma disciplina chamada prática do ensino da música 1 e 2, a qual no primeiro semestre o aluno faz estágio em escola do ensino regular e no segundo semestre em escolas

especializadas. “Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. (TARDIF, 2002, p. 241)

> A formação de professores é dominada por teorias psicológicas, didáticas, pedagógicas, mas sem nenhum tipo de relação com o ensino, com o ofício específico do professor. É necessário que a formação docente das Universidades abra espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do currículo. (TARDIF, 2002, p. 241)

Marques (1998, p. 62) escreve que:

> A dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura se apresenta com uma grande diferença na estruturação curricular dos cursos de música. O professor de instrumento é um perfil profissional que exige em sua formação a busca de um equilíbrio entre competências pedagógicas e músicos-instrumentais.

Objetivo-Metodologia

O objetivo deste artigo é abordar quais são os saberes que permeiam a prática para o ensino de piano dos Bacharéis em Recife. Pretende-se discorrer sobre algumas questões práticas como: objetivos para o curso, a necessidade da inclusão de matérias pedagógicas e, na opinião deles, quem estaria mais apto para o ensino, o Licenciado em música ou o Bacharel em piano, por fim, a análise dos saberes observados.

A metodologia adotada para a realização deste relato incluiu os seguintes passos para a coleta de dados:

- Seleção dos participantes para a pesquisa, alunos que estavam em diferentes fases do curso de Bacharelado e professores de piano, a fim de obter uma visão panorâmica de suas práticas docentes, buscando investigar quais são os saberes que norteiam o cotidiano do ensino de piano dos Bacharéis;
- Elaboração e aplicação de um questionário direcionado a três alunos do Bacharelado, um Bacharel recém formado e três professores de piano (um que já exerceu a função de professor substituto e dois professores universitários), contendo questões relevantes que buscavam investigar e comprovar a competência adquirida por parte dos Bacharéis no seu dia a dia.

[1] GROSSI, Ester. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1997.

A identidade dos pesquisados foi preservada e seus depoimentos foram identificados como Discente e Docente seguidos de números cardinais em ordem crescente, de acordo com o tempo de curso e de carreira profissional.

O curso de Bacharel em piano no Recife

A finalidade do curso de Bacharelado em piano da Universidade Federal de Pernambuco é a formação de pianistas. Tem a duração de dez períodos semestrais e carga horária de quatro horas semanais e, como qualquer instituição superior de música, é necessário que o aluno tenha um bom nível pianístico para ingresso no curso, visto que há um teste prático de habilidade no instrumento ao prestar o vestibular.

Na parte prática, cada período consiste em níveis gradativos de dificuldade técnica e virtuosística. Durante o curso, o aluno faz quatro recitais solo a cada três períodos, sendo o quarto recital (de no mínimo 45 minutos) realizado no décimo período por motivo de sua formatura[2]. Nesse sentido, é conveniente investigar que o conhecimento que os Bacharéis têm sobre técnica, performance pianística e monitoria supervisionada os tornam competentes para o ensino de seu próprio instrumento, principalmente por estarem em contato diário com o seu objeto de estudo. No entanto, o curso não oferece disciplinas pedagógicas para o ensino do piano.

Um professor de profissão é alguém que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, é aquele que possui conhecimentos provenientes de sua própria realidade. “Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”. (TARDIF, 2002, p. 230)

A pesquisa

Quando perguntamos aos pianistas sobre quais seriam seus objetivos para o curso e se havia a intenção de seguir a carreira de concertistas, suas respostas foram:

“Desenvolver minha habilidade ao piano; aumentar meu repertório e entrar em atividades de apresentação.” (Discente 1)

[2] Este é um procedimento que vem sendo realizado desde o ano de 2008 de acordo com depoimento dos alunos.

“Meu objetivo foi me qualificar na *performance* pianística... ser pianista concertista requer muito tempo e renúncia”. (Discente 2)

“Aprender mais sobre o piano e sobre os compositores. Que eu pudesse ser uma ‘ponte’ entre as pessoas/sociedade e a música/piano. Levar a música para as pessoas” (Discente 3)

“Me aprofundar nos conhecimentos de técnica pianística e a forma de expressar idéias musicais, no momento não está nos meus planos [ser concertista]”. (Bacharel recém formado)

“Meu objetivo foi dar início à carreira de pianista, seja como professor, seja como solista...” (Docente 1)

Adaptamos esta pergunta ao professor universitário sobre o objetivo que ele tinha ao ensinar o aluno se era torná-lo um concertista ou alguém com melhores possibilidades pianísticas. Afirmou que não possuía objetivos. O aluno mesmo é quem deveria tê-los. Na realidade, o que ele fazia era despertar no aluno a direção que ele próprio pretendia seguir.

> É óbvio que um docente, ao se deparar com um aluno especialmente talentoso, procure ressaltar nele essas qualidades, mas a função do professor não é ficar hipnotizando o discente para encontrar um determinado caminho, pois pode não ser o que ele deseja. O professor pode mostrar veredas, alternativas, mas há um limite entre o docente e o aluno. O docente precisa reconhecer que tem um pequeno papel na escolha profissional do aluno. Caso ele não tenha nenhum objetivo para si, o professor pode orientá-lo, dizendo, por exemplo, que encontrará dificuldades se seguir naquela direção e não naquela outra. (Docente 3)

Tanto alunos como professores revelaram que mesmo no curso de bacharelado há a necessidade da inclusão de matérias pedagógicas:

“Mesmo que o aluno não se especialize nesta área, conhecimento sempre vem bem.” (Discente 1)

“A performance pianística juntamente com a pedagogia do piano tornam-se uma ótima junção de conhecimentos para o mercado de trabalho tanto performático como de educador”. (Discente 2)

“Sim. Sendo eletiva, fica a critério de cada um escolher se é o caminho que pretende seguir. Dar ferramenta e orientação pra quem pretende ensinar é muito importante pra formar excelentes educadores” (Discente 3)

“Sim.Quase a totalidade dos alunos do bacharelado tem pretensões de seguir uma carreira acadêmica”. (Bacharel recém formado)

“Não só de pedagogia do piano assim como também literatura do piano” (Docente 1)

“Não apenas matérias eletivas, como ‘análise dos estilos’, ‘estrutura rítmica e estrutura métrica no discurso musical’, ‘dinâmica e fraseado’, por exemplo. Mas igualmente disciplinas obrigatórias como ‘didática do piano’.” (Docente 3)

Com base no saber específico, fizemos a seguinte pergunta aos professores universitários: Quem tem mais competência para ensinar piano seria o Bacharel ou o Licenciado em música?

> O Bacharel em piano tem vantagem porque está quase todo concentrado na execução do seu instrumento, acumulando informações e experiências junto ao seu professor e com mais possibilidade de participação no mercado. Só pela escolha de ser um bacharel diz muita coisa. Com o bacharelado o aluno se sente mais seguro, mais confiante (Docente 1)

> O curso de Bacharelado privilegia a ênfase específica no aprendizado instrumental, técnico interpretativo. O curso de Licenciatura por sua vez, enfoca disciplinas musicais teóricas, disciplinas pedagógicas e as voltadas para o instrumento são apenas a um nível elementar (4 semestres de estudos, 2 horas semanais em grupo). Certamente o bacharel em piano tem muito maior competência no ensino instrumental, mas falta-lhe, entretanto, conhecimentos pedagógicos práticos específicos, que podem vir a auxiliá-lo nesta atuação como professor. (Docente 2)

> Certamente o Bacharel em piano. Os cursos de licenciatura são teóricos em excesso e não se aprofundam na prática do instrumento. Isto torna o professor inepto para esta importantíssima parte de formação dos alunos já que ele (o professor) não adquiriu o domínio que poderá resultar na ‘função de partilha da vivência real’ de experiências práticas profundas. Experiências e vivências práticas que realmente possa dominar, observar e repassar a seus alunos. É necessário que tenha adquirido o domínio do próprio sistema motor e de outros adendos sensoriais e psicológicos indispensáveis. (Docente 3)

O currículo formal da formação inicial de professores, com conteúdos e atividades pouco têm contribuído para desenvolver uma identidade profissional docente. Os professores que ali se formam adquirem conhecimentos gerais e teóricos sobre a docência, através de matérias como didática e psicologia da educação, porém nada especificamente sobre o que ele irá ensinar que é o seu instrumento musical. É necessário que professores e futuros professores tenham uma atitude investigativa, ou seja, “ressignificar” os processos formativos, a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a própria prática pedagógica e docente como objeto de análise. (MARQUES, 1998)

Em seguida fizemos a seguinte indagação aos bacharéis: Durante o curso você adquiriu alguma competência para o ensino?

“Com certeza, e ainda estou conseguindo, pois até hoje ainda ensino na monitoria supervisionado pela minha própria professora a qual nos orienta como ensinar esses alunos” (Discente 2)

“Sim. No curso de extensão de música. Atualmente não há cadeiras específicas de pedagogia pianística, porém, materiais diversos são dados pela professora de piano.” (Discente 3)

“Claro, eu dei aula no curso de extensão durante 3 semestres e a experiência foi muitíssimo válida. Tive alunos de vários níveis de desenvolvimento ao piano”. (Bacharel recém formado)

A seguinte indagação foi feita aos docentes: A partir de quando você adquiriu competência para o ensino, foi durante o seu curso técnico? Durante a graduação em monitoria, observando seu professor? Ensinando em escolas especializadas?

> Já ensinei piano na UFPE por seis anos, como contratado, atualmente não estou ensinando. Meu conhecimento para a docência veio em pequena parte com meu professor do Bacharelado e na maior e mais importante parte do meu mestrado, lógico que esse conhecimento vai amadurecendo durante o processo de ensino em sala de aula, se aprende muito ensinando. (Docente 1)

> Acredito que a habilidade para ensinar qualquer coisa depende do domínio do que se quer ensinar, de experiências e de vivências. No caso específico de ensino instrumental o professor precisa ter consciência e vivência musical abrangente (mesmo que seja para ensinar criancinhas iniciantes, senão seu ensino será "pobre"). Então, creio que não se pode considerar "competência" como sendo algo estanque, que se adquire em determinado momento, e ponto final. Ela exige uma busca constante, uma curiosidade intensa por novas técnicas, uma mente aberta para entender que nenhum aluno é igual a outro, e que novas abordagens são necessárias a cada momento. O professor tem que estar perpetuamente sendo aluno, aprendendo, buscando. Se isso não ocorrer, e ele achar que porque já tem uma formação, já fez um estágio, já ensinou não sei quantos anos, provavelmente seu trabalho será sem vida. Considero, portanto, impossível mensurar o quando da competência. Sinto-me num estado de perpétuo renovar. Legalmente, o diploma confere "competência" legal para o trabalho, mas daí para um profissional com consciência considerar-se amadurecido e com experiência, leva-se uma vida.(Docente 2)

> Eu concluí um curso de Formação de Professores, que era como se chamavam alguns dos cursos da Escola Nacional de Música, escola padrão pela qual deveriam orientar-se todos os demais cursos de todos os locais no Brasil. Minha pós-graduação teve início em Paris, no ano seguinte ao de minha formatura com bolsa de estudos. Tive aulas de estruturação musical que envolvia pesadamente, contraponto e fuga. Música de câmara era outra disciplina indispensável. Havia uma ênfase muito grande em Didática do piano que exigia conhecimentos prévios da mecânica do piano, de Fisiologia

> motora e aí, avançava muito então no estudo, análise concepção e reprodução de ação muscular, movimentos motores e expressividade musical. Na realidade, o professor é um eterno aprendiz que, simultaneamente, é capaz de captar, gerar, desenvolver e partilhar conhecimentos. (Docente 3)

Ainda sobre a construção do conhecimento para a pedagogia do piano, este mesmo professor replicou que, se tivesse continuado a morar na Europa, seu caminho como professor teria sido outro. Como veio morar no Recife, teve de seguir determinadas etapas que, provavelmente, na Europa, não teriam sido necessárias. Narra então que, para aprender a mudar isto, resolveu desenvolver uma didática pianística própria, que lhe possibilitasse detectar os problemas pianísticos dos alunos, sentindo-os em si mesmo. Diz ele que, no Recife, precisou adquirir os erros de técnica que os alunos faziam para, em seguida, ele mesmo praticar aquelas ações motoras equivocadas buscando identificar como consertá-las após já estarem automatizados pelos alunos. Como essas ações já estavam automatizadas pelos alunos eles tinham muita dificuldade em perceber os próprios erros e, por isto, custavam muito a entender o que ele lhes mostrava.

Esclarece que teve de fazê-lo na intenção de ser um bom professor. “Eu não queria ser um professor de Universidade, eu queria ser um bom professor, saber o que estava acontecendo com os alunos e porque eles rendiam tão pouco”. (Docente 3)

Seu trabalho, durante todos esses anos, foi mais de pesquisa, cujo resultado, depois de escrito, possibilitou seu ingresso como professor titular na Universidade Federal de Pernambuco. A tese tinha como objetivo descobrir por que os alunos praticam determinados movimentos equivocados e depois dirimir cada um desses equívocos.

Em sua tese “Dificuldades de Embasamento Técnico no Desenvolvimento Pianístico”, ele discorre sobre “o conflito de comandos motores” como um dos obstáculos mais sérios para o desenvolvimento de técnicas pianísticas expressivas e criativas. Este conflito é conseqüência da antecipação de um comando motor, antecipação esta que se sobrepõe ao movimento que está sendo realizado e atrapalha a ambos. Esta é a razão pela qual o estudo deve ser inicialmente bem lento para que os comandos das ações motoras não se justaponham e não interferiram uns com os outros. Para ajustar esses comandos sucessivos ele propõe que sejam feitas representações visuais prévias através da imaginação visual de cada movimento desejado. Quando ela não é bem feita, a ação que está sendo mentalmente concebida confunde-se e atropela a ação que está sendo realizada. (MELLO, 1991)

Percebemos que os alunos e professores em suas atividades docentes se apóiam em diversas formas de saberes, dentre eles o saber da formação profissional, adquirido na

formação inicial ou contínua; o saber experiencial, adquirido na prática da profissão e o saber cultural herdado de sua trajetória de vida. (TARDIF, 2002, p. 297)

Explanaremos agora a presença destes três saberes observados nas falas dos pesquisados:

SABER DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Monitoria supervisionada Curso de extensão universitária
SABER EXPERIENCIAL	Com o professor da graduação Sala de aula Mestrado Saber contínuo da profissão
SABER CULTURAL	Trajetória profissional Experiência docente

Considerações finais

O curso de Bacharelado já tem promovido mudanças, ao propiciar o aluno ter mais experiência na prática docente através de monitorias e cursos de extensão, com mais possibilidades de performances e ampliando o número de disciplinas de música de câmara. Mas ainda há muito por fazer. Seria também muito importante a implantação de disciplinas pedagógicas, psicologia da música e fisiologia do movimento, por exemplo. A criação de um curso de especialização e ainda um mestrado em música com habilitações específicas, com o objetivo de adquirir melhor qualificação; atualmente são muitos os que obtêm o diploma e este passa a ter um valor relativo: só aquele que demonstrar efetiva competência terá seu futuro profissional assegurado.

É sabido que a UFPE já planeja a criação do curso de Licenciatura em piano. Porém, seria muito importante se houvesse entrosamento entre professores e alunos no sentido de melhorar o currículo do curso de bacharelado ou ainda ouvir a opinião destes através de questionários ou entrevistas, já que, como foi apresentado na pesquisa, eles também têm muito a contribuir. Desta forma, é possível discutir e apresentar para os bacharéis aspectos de uma realidade muito próxima, diminuindo as chances de teorização educacional sem sentido e destituída de valor prático.

Referências

GROSSI, Ester. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional***.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro, RJ. Casa Editorial Pargos. 1997.

MARQUES, Ana Lúcia. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1998, Salvador. *Anais*... Fundamentos da Educação Musical, Salvador: ABEM, 1998. p. 106-109.

MELLO, Edson Magalhães Bandeira de. *Dificuldades de embasamento da técnica pianística.* Tese de concurso público de provas e títulos para cargo de professor titular. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, departamento de música, 121p. 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Os saberes docentes na formação inicial do professor (aluno-docente) de educação infantil e a educação musical

Adilza Raquel Cavalcanti dos Santos
Secretaria de Educação de Pernambuco
raquelcsantos@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como propósito contribuir, de forma geral, para reflexão sobre a formação inicial dos profissionais da educação, para que eles possam atuar adequadamente com a diversidade de alunos presentes na sala de aula. Para tanto, mostra-se importante compreender os saberes docentes e formação inicial dos professores da educação infantil e a educação musical. Para responder a esse objetivo geral, o estudo definiu como objetivos específicos: analisar que concepções os alunos- docentes de educação infantil têm a respeito da educação musical; analisar como os alunos- docentes refletem a questão da educação musical na escola do ensino regular; investigar a educação musical na formação inicial e na escola. Dessa forma, o artigo relata a importância ou a necessidade de se priorizar ou de se discutir à educação musical de forma mais ampla nos cursos de formação de professores, nos cursos de pedagogia, entendendo que diante dos desafios a serem superados, a educação musical deve permear todas as disciplinas que formam o professor dos anos iniciais, tornando necessário o trabalho de todos os professores enquanto mediadores no processo constitutivo de formação de uma identidade docente na perspectiva da educação musical.

Palavras-chave: formação de professores, educação, educação musical.

Introdução

A formação e as práticas educativo-musicais de professores de educação infantil têm sido nossas inquietações nos últimos tempos. Pelo fato de estarmos envolvidas com práticas pedagógicas musicais na educação infantil e no ensino regular, percebemos a falta de conhecimento sobre os docentes em práticas pedagógicas musicais. Em contatos e discussões frequentes sobre possibilidades musicais com professores da educação infantil nos confrontamos com importantes questões que emergem de suas falas. É evidente o discurso de muitos profissionais que trabalham com a infância sobre o que devem saber e o que não sabem sobre o que devem fazer e o que querem fazer.

Este artigo vai ajudar a refletir sobre o processo de formação inicial do aluno de pedagogia, em especificidade, o aluno que irá trabalhar na educação infantil, não especialista em música, e suas possibilidades de construção e mediação de conhecimentos musicais. Chamaremos neste artigo o estudante de pedagogia de aluno-docente, pois são estudantes ainda em formação.

Quando pensamos na formação inicial de alunos-docentes para atuação na educação

infantil, logo refletimos sobre a condição profissional desse sujeito, a imagem que vem à tona é a forma de tratamento social sob denominações diversas. Em relação ao estatuto profissional do professor de educação infantil, existem complexidades nas relações sócio-históricas que os transversalizam. São questões que envolvem a formação, a prática educativa e a condição de profissionalização do professor. Por isso, a necessidade de se trabalhar a educação musical nos cursos de formação.

De acordo com Bellochio (2003), tais formas de reconhecimento contribuem para gerar desprestígio profissional, passando pela crença de que o professor dos anos iniciais de escolarização, pelo fato de trabalhar com sujeitos que estão iniciando sua aprendizagem, não necessita de muitos conhecimentos, o que é uma inverdade. No caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer. Dessa forma, é preciso que se compreenda que nas práticas educativas do professor articulem-se saberes específicos e saberes pedagógicos, conhecimentos sobre e para a educação.

Considerando a formação inicial e das práticas educativas dos professores de educação infantil, na educação musical, sentimos a necessidade de investigar algumas concepções e compreender a tarefa desse professor, cuja ação e representação profissional é única diante dos alunos. A ênfase maior, como fica em evidência, é que esse aluno-docente será um profissional da atividade escolar de ensino e, assim, como em todas as demais profissões, é preciso haver uma sólida formação inicial e continuada.

Ainda sobre o que justifica a nossa escolha, focamos o trabalho no eixo da formação de professores na educação musical e seus saberes docentes, relembrando as políticas que sustentaram e, atualmente, orientam a formação e as práticas na escola.

> Em 1931, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), a formação em nível médio para o magistério das quatros primeiras séries do 1º grau tornou-se uma habilitação profissionalizante do 2º grau, entre tantas outras habilitações profissionais. No ensino de arte, consolidou-se a polivalência das áreas artísticas – música, teatro e artes plásticas - como referência metodológica a ser assumida pela área na escola. A educação artística foi incluída no currículo escolar de 1º e 2º graus. A partir da 5ª série, a escola deverá contar com o professor de educação artística, preferencialmente polivalente no 1º grau, ficando as classes das séries anteriores (incluindo aí a educação pré- escolar) sob a responsabilidade de um professor unidocente (BELLOCHIO, 2002, p. 126).

Bellochio (2003) afirma que na época, não existia curso superior para a formação de professores para os anos iniciais de escolarização. Os cursos de pedagogia, no Brasil, passam a assumir essa identidade a partir do final dos anos 1970. A formação ficava por conta do

magistério, sendo que este, na maioria das vezes, tinha como proposta metodológica a coletânea de canções de rotina e para datas comemorativas, dificultando ao professor a construção de visões diferenciadas com relação a outras possibilidades de realização da música na escola. A autora ressalta ainda que, atualmente, somos regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, cujo art. 26, parágrafo 2º estabelece: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Em consequência, o Documento 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), refere-se ao ensino da arte para o primeiro e segundo ciclos no ensino fundamental, especificando que o mesmo deverá ser trabalhado na escola a partir das áreas de dança, teatro, artes visuais e música. Essa orientação, ao certo, nos leva a pensar na formação profissional de professores para assumir tais campos do conhecimento com habilitação específica.

Em 2008, a Lei 11.679 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, alterando o art. 26 da LDB. A aprovação da Lei foi, sem dúvida, uma grande conquista para a área de educação musical no País. Todavia, há também grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de educação básica.

Assim, tomando como referência os estudos de Bellochio (2002), compreendemos que, por um lado, temos a música presente no cotidiano de nossas vidas, impulsionando várias formas de nos relacionarmos com o mundo; por outro, ainda não temos um processo suficientemente articulado e refletido, que possamos entender e significar como a educação formal na formação de professores e na escola. Esse problema se agrava nos anos iniciais de escolarização, cujo espaço profissional tem sido ocupado por profissionais de nível médio e superior que, na maioria das vezes, também não desenvolveram conhecimentos musicais na sua formação profissional.

Nossa pretensão neste artigo é socializar o projeto de pesquisa sobre os saberes docentes na formação inicial do aluno-docente na educação infantil e educação musical, cujo objetivo geral é compreender os saberes docentes e formação inicial dos professores de educação infantil e a educação musical. Os objetivos específicos estão assim definidos: analisar que concepções os alunos-docentes de educação infantil têm a respeito da educação musical; analisar como eles refletem a questão da educação musical na escola do ensino regular; investigar a educação musical na formação inicial e na escola.

Revisão de Literatura

Tardif (2002), quando trata dos “saberes docentes”, adota um ampla conotação para o termo “saber” englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, o que se costuma chamar de saber, saber fazer e saber ser. Para ele, os professores quando atuam utilizam “os saberes da formação profissional”, “os saberes das disciplinas”, “os saberes curriculares” e os “saberes da experiência”. O autor afirma ainda que:

> O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (...) O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (p. 18-19).

Tardif (2002) destaca que não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois, segundo ele, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários, mas ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; sendo, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. Em relação ao ensino baseado na lógica disciplinar, o autor afirma que:

> Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. [...] eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos professores experientes (p. 273).

Hentschke (2003) afirma que no contexto da “profissionalização do oficio do professor”, os saberes docentes que fundamentam e caracterizam a docência, tornam-se foco

de estudo, com a finalidade de se caracterizar um corpo de saberes inerentes à profissão de professor. Eles devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu oficio. Essa profissionalização implica a constituição de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, que deverão ser socializados profissionalmente, ou seja, levará os educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes a formarem uma comunidade de pensamento.

Se tratando agora dos saberes docentes em relação à música na educação infantil, nos remetemos a Brito (2003), quando diz que no cotidiano da educação infantil brasileira, a música vem atendendo propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram), em nosso país no decorrer do tempo. Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de que utilizou a música - ou melhor, dizendo, a canção - como de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, etc.

As considerações de Brito (2003) parecem-nos oportunas para pensar que o trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam a ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. Reflete, igualmente, a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças.

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores (especialistas ou não), a música era e é entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Concordando com Brito (2003), ensinar música, a partir dessa ótica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical.

Beyer (2003) traz uma reflexão importante sobre as certezas e incertezas apresentadas pelos professores quando têm a oportunidade de rever e pensar obre suas práticas musicais na escola. Pode-se perceber que as mudanças ocorrem na medida da dinâmica que se estabelece entre os saberes que cada um diz ter - suas certezas - e os saberes que diz não ter – as incertezas.

É interessante notar que, dos muitos saberes tratados na academia, nem todos são apropriados pelos professores como de seu domínio. De acordo com Beyer (2003), constrói-

se, assim um mosaico de certezas e incertezas que leva o professor a construir seu percurso pedagógico na escola, propiciando um espaço maior ou menor de reflexão sobre essas práticas, conforme a proporção de seus questionamentos e de sua busca de alternativas para solucioná-los.

Metodologia

Considerando que o objeto da presente investigação é analisar e compreender como se dá a prática pedagógica musical dos professores da educação infantil, optamos por usar uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que, o próprio caráter do objeto a ser estudado, requer uma análise que se interessa muito mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Podemos salientar, ainda, que um dos motivos de se pesquisar lançando mão da abordagem qualitativa deve-se ao fato de considerar que as pessoas agem em função de suas crenças e de seus valores, determinando comportamentos que não são facilmente interpretáveis. Assim, na tentativa de "desvendá-los" é que optamos por essa abordagem em nosso estudo, uma vez que vemos nesse enfoque a possibilidade de compreender a ação pedagógica do professor de educação infantil na sua realidade social, que é dinâmica e está em constante transformação.

A opção por alunos-docentes de educação infantil não especialista em música, nos cursos de pedagogia, justifica-se em virtude de acreditarmos que o trabalho que será desenvolvido por esses professores em sala de aula pode contribuir decisivamente na construção da identidade do aluno e fundamentar a sua prática pedagógica, dando-lhe uma orientação musical ou atuando no sentido de perpetuar a educação musical em sala de aula. Assim, a prática docente desse futuro professor constitui-se numa importante fonte de investigação, pois dessa prática vão emergir vários elementos que nos permitirão compreender a formação inicial desse professor.

O nosso interesse situa-se na perspectiva de compreendermos como a discussão sobre a educação musical têm se dado em outros espaços ou em outras momentos, nos cursos de formação de professores, uma vez que acreditamos que a educação musical para todos ou a educação inclusiva, se concretizará também, a partir de uma mudança de atitude no saber-fazer do professor.

Quanto à seleção do campo a ser pesquisado, compreendemos, de acordo com

Minayo (1999, p. 105), que este é "o recorte espacial correspondente à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação". Diante disso, o campo de pesquisa será entendido como a parte de um todo, que possui características próprias, mas que, ao mesmo tempo, representa essa totalidade. Assim, a pesquisa será realizada em duas universidades e a mesma será tomada como um todo, enquanto a sala de aula e a prática pedagógica dos alunos-docentes de educação infantil serão as partes em relação a esse todo, na fase dos estágios, já que os mesmos ainda não exercem a função docente.

Como o nosso olhar está voltado para compreender como as discussões sobre os saberes docentes têm se dado no espaço da sala de aula, nos cursos de Pedagogia, optamos inicialmente por selecionar duas universidades. Para a seleção da primeira universidade, utilizamos como critério fundamental de escolha, aquela instituição onde é possível perceber com mais clareza e distinção que a discussão sobre a educação musical do docente tem sido priorizada na proposta curricular, procurando perceber se os outros professores que não trabalham diretamente com disciplinas específicas, também estão discutindo questões relacionadas à educação musical. Para a seleção da segunda universidade, optamos por selecionar aquela que apresenta em seu currículo apenas uma disciplina eletiva que trata a questão da educação musical, o que se justifica pelo fato de querermos compreender como estão às discussões sobre a educação musical, numa instituição onde, pelo menos aparentemente, parece ainda não priorizar a formação de professores para trabalhar com a educação musical.

Os dados serão coletados a partir de observações, entrevistas e análise documental, onde estes contribuirão para desvelar a realidade pesquisada. Neste intento, buscaremos na observação, através do contato direto com o aluno de pedagogia, captar várias situações ou fenômenos, registrando falas, comportamentos e ações em anotações de campo que se constituirão num material rico para posteriores análises. Nas observações de aula, tentaremos captar através das falas e atitudes, como os mesmos alunos-docentes trazem para a sala de aula as discussões sobre a educação musical ou sobre a educação musical inclusiva.

Optaremos por realizar entrevistas semi-estruturadas por possibilitarem abordar livremente alguns temas e por requererem dos sujeitos algumas respostas previamente formuladas. Logo, privilegiamos a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Entrevistaremos coordenadores, professores e alunos dos cursos de pedagogia das duas universidades. Ao todo a equipe de trabalho contará com 13 integrantes de cada instituição, sendo três professores, oito alunos e dois coordenadores dos cursos de pedagogia.

Outro procedimento metodológico de pesquisa a ser utilizado é a análise documental. Dessa forma, elegeremos como documentos para análise os planos de aula, planos de curso e a proposta curricular do curso. A análise desses documentos possibilitará o contato com materiais que podem caracterizar-se como fontes para compreendermos como a discussão sobre a educação musical têm se dado em sala de aula, visto que estão diretamente ligados à atuação do professor de educação infantil.

No tratamento dos dados, no qual buscaremos mapear e categorizar as temáticas procuraremos ultrapassar a incerteza, na tentativa de sair do empírico, no esforço de superar a abstração e subjetividade, a fim de manter uma relação dinâmica e integradora às descobertas, que no dizer de Minayo (1999) é uma fase que tem por finalidade ampliar a compreensão de contextos culturais com significações e sentidos que vão além da dimensão espontânea das mensagens.

A pesquisa iniciará no mês de agosto de 2011 e sua previsão para término será fevereiro de 2012.

Considerações finais

Atualmente estamos vivendo num contexto social dinâmico que exige dos cursos de formação novos requerimentos, levando-o a repensar o seu compromisso social e político, na formação de alunos cidadãos/cidadãs mais críticos e autônomos, capazes de assumir posturas e fazer escolhas, diante das incertezas que constitui as sociedades contemporâneas.

Dessa forma, é nosso interesse aqui discutir a importância ou a necessidade de se priorizar ou de se discutir a educação musical de forma mais ampla nos cursos de formação de professores, uma vez que entendemos que diante dos desafios a serem superados, a educação musical deve permear todas as disciplinas que formam o professor dos anos iniciais, tornando necessário o trabalho de todos os professores enquanto mediadores no processo constitutivo de formação de uma identidade docente na perspectiva da educação musical.

As escolas demonstram carência de recursos e orientações musicais que definitivamente possam contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos e dos professores. Esses apresentam dificuldades em situações práticas relacionadas com os

elementos musicais e quase sempre se desanimam com propostas as quais vão além das que já realizam com seus alunos. Esta realidade exige uma iniciativa de formação musical aos professores e demonstra uma demanda por profissionais capacitados, preparados para a docência na educação infantil. Faz-se necessária a busca da estruturação de meios que fomentem alternativas metodológicas de ensino de música e que atendam a realidade das escolas de educação infantil. No entanto, os estudos e pesquisas sobre a formação e a prática docente têm mostrado que os cursos de formação inicial não têm preparado os professores, de modo efetivo e competente, para lidar de forma criativa com a complexidade das situações da prática profissional, parece existir uma desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, daí resultando, na prática, um sentimento de insegurança nos professores frente às diferentes situações vividas no cotidiano escolar.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 127-139.

_____. Escola – Licenciatura em Música- Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, 2002.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da Música* - Experiências de Apreciação Musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para educação infantil.* v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na Educação infantil.* Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em Música*: Reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 6. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Professor da pré-escola*. V. II. Fundação Roberto Marinho. São Paulo: Globo, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Os cenários da educação não formal na educação musical

Maria Soares de Macêdo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Rio Grande do Norte - IFRN
maria.soares@ifrn.edu.br

Sami Tarik Soares Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
samitarik7@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva situar a educação não formal nos vários cenários construídos pela Educação Musical. Considerando que o ser humano encontra-se em processo de construção de identidade pessoal e social, a Educação musical contribui com a formação integral do cidadão e sua inserção social, buscando nos diversos cenários da diversidade social e cultural, valorizar e interagir os saberes adquiridos, aplicando-os na transformação da sociedade em que vivem, respeitando a diversidade humana, possibilitando que os indivíduos interajam entre si, por meio de suas diferenças, como podemos ver no relato sobre a Oficina de Percussão Kizambe, desenvolvida no Brasil e em Cabo Verde.

Palavras-chave: Educação musical; Educação não formal; Percussão.

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte da construção do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música que destaca a produção do conhecimento na educação não formal, focalizando a educação musical, a fim de discutir a prática pedagógica nessa atividade educacional, sua importância no e para o processo de formação do sujeito, cidadão capaz de intervir na sociedade, visando sua interação a partir do estudo das características desse processo.

A educação não formal promove uma intervenção na realidade, como ação normativa, comprometida com o fazer, basilada nos quatro pilares da educação, propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser, necessitando então, do suporte e da análise social desenvolvida por outras áreas de conhecimento.

Para desenvolver atividades de educação não formal precisamos literalmente, como dizia Paulo Freire, “mover-se no mundo” (FREIRE, 1996, p.19). O ser humano quando nasce, antes do domínio da linguagem falada ele se apropria da motricidade para adquirir experiências. Nesse sentido, a educação não formal também favorece as pessoas com

necessidades educacionais especiais que, de acordo com suas possibilidades físicas, também tem o seu “mover-se no mundo”.

Os movimentos expressivos do nosso corpo identificam a necessidade natural que o ser humano tem tanto de expor seus sentimentos e pensamentos como para manifestar ou expandir suas emoções, sem pronunciar uma palavra, mas através de simples movimentos de expressão corporal.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende identificar os saberes necessários à ação pedagógica na educação não formal, tendo como laboratório vivo a Oficina de Percussão Kizambe.

Os resultados dessa oficina poderão trazer reflexões e contribuições para o desafio de inovar a educação musical fora da educação formal, conhecimento esse que não é estático, mas dinâmico, em constante transformação, uma vez que a sociedade moderna apresenta demandas sócio-educacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola.

Nesse sentido, a “Pedagogia para a Libertação” protagonizada por Paulo Freire aponta para a educação como uma solução para transformar as diferentes formas de miséria, bem como promover aos excluídos acesso à sociedade, o que acarreta mudanças no conceito da educação. Com isso, criam-se novos espaços de educação, a exemplo das OSCIPs, ONGs, igrejas, clubes etc., extrapolando os limites do processo ensino-aprendizagem escolar.

Daí, a importância de se estudar a educação não formal, a fim de possibilitar a sistematização, reorganização e construção de conhecimentos com ações orientadas e intencionais.

Suscitando controvérsias, McLuhan declarou há mais de 30 anos que o mundo seria transformado numa “Aldeia Global” com os avanços das telecomunicações e a informatização (CABOCLO; TRINDADE, 1998, p.25). Hoje, além de transformado, o mundo globalizado e “antenado” provoca profundas mudanças na psicologia humana.

Dentro desse contexto, induzida pela globalização e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação, a nossa educação precisa vencer uma série de paradigmas chegando à redefinição da sua Proposta Pedagógica.

Com isso, pode-se perceber um aluno capaz de desenvolver seu potencial individual, por meio da construção de competências como nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que nos dizem que

> A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da

> aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1999, p. 126).

Além disso, entender a Educação como comportamento essencial das estratégias socioeconômicas, para atingir melhores padrões de qualidade, competitividade e produtividade nessa sociedade, parece ser fundamental. Nesse sentido, a televisão, o computador, a internet, assim como as igrejas, as associações de bairros, as bibliotecas, enfim, toda a vida que pulsa no contexto físico-ambiental vem oportunizando, sem dúvida, a ampliação e o intercâmbio de conhecimentos sobre o homem, suas obras, descobertas e fatos, levando ao estabelecimento de novos padrões de comportamento. A questão é onde e como administrar o que vamos aprender, ver, ouvir, sentir e expressar-se nas mais diversas linguagens, principalmente na linguagem musical, no contexto apresentado pela era da informação e do conhecimento?

Os cenários construídos pela educação não formal será a resposta correta? Talvez!...

A educação não formal é um termo de certa forma, ambíguo, permite múltiplos usos. É usado para definir ações, relações entre indivíduos ou é empregado como um conceito de organização institucional. Para Gohn (2001), educação não formal são práticas que capacitam os indivíduos tanto para solução de problemas coletivos como para a aprendizagem de habilidades para o trabalho, de conteúdos da escolarização formal, de direitos, de recursos desenvolvidos na e pela mídia, de convívio social, famílias e comunidade como um todo.

Segundo Gohn, a metodologia utilizada na educação não formal,

> É um dos pontos mais fracos na educação não formal [...]. De toda forma, na educação não formal as metodologias são, usualmente, planificadas previamente segundo conteúdos prescritos nas leis. [...] Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; [...] O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. (GOHN, 2001, p. 45)

Os cenários públicos, atualmente, constituem-se de grupos socioculturais com formações histórico-culturais com diferenças de gênero, raça, orientação sexual e religiosa

que impulsionam as injustiças, desigualdades e discriminações e em constante busca por um empoderamento cultural objetivando, portanto, o respeito e a valorização das diferenças, principalmente de desenvolvimento tecnológico.

Neste sentido Koellreutter já dizia que:

> Como a arte em geral, também a música, na nova sociedade, deveria ter principalmente a função de humanizar a civilização tecnológica. Dessa maneira, a música se tornaria um instrumento de modificação através de processos estéticos. Assim sendo, a escola interdisciplinar de música deveria colocar a questão de como diferenciar os elementos estéticos e musicais de acordo com as várias formas de aspectos humanos e sociais (KOELLREUTTER, 1977, p. 01).

Portanto, necessário se faz, a discussão sobre a formação do músico para atuar nos cenários não formais construídos pela sociedade, promovendo a reflexão acerca dos avanços em ritmo alucinante em todos os aspectos da vida e das atividades humanas.

Nesta trilha orientativa a aprendizagem musical adquirida na Oficina de Percussão Kizambe contribui com a formação integral do cidadão e sua inserção social valorizada pela interação não formal nos diversos cenários produzidos.

Oficinas de Percussão Kizambe

O Kizambe é um Núcleo de Estudos e Pesquisa de Percussão que surgiu em 2008 com a união dos percussionistas e compositores Dudu Campos e Sami Tarik, na cidade de Natal-RN, que desenvolve um trabalho de pesquisa com a musica de percussão "experimental", característica sempre presente nas composições de cada um. Nas oficinas de percussão popular e na busca de novos timbres, fica marcada a presença do constante uso de materiais reaproveitáveis.

A 1ª oficina realizada foi em um espaço comercial denominado "O Sanduiwich" localizado em Natal-RN, Brasil, que apesar de ser inadequado para uma oficina de percussão, foi de grande valia para validar a potencialidade da metodologia quanto ao ato de "prender a atenção" dos participantes, além de estar em contato com um público realmente leigo no assunto.

Para o público de 25 participantes leigos, formado em sua maioria de jovens e adultos, foram desenvolvidas dinâmicas para que atender as dificuldades dos oficineiros. A percepção dos participantes leigos foi satisfatória considerando ser uma primeira experiência rítmica/musical, bem como, a interação musical que de acordo com o desenvolvimento da

metodologia ficou comprovado que deveria incentivá-los cada vez mais a experienciar a utilização dos efeitos de percussão direcionando a mudança de abordagem no decorrer da oficina.

Consciente de que os objetivos propostos foram atingidos o percussionista Sami Tarik construiu uma parceria com a Universidade de Cabo Verde para realização da Oficina naquele país.

Assim surgiu a 2ª oficina que ocorreu no país de Cabo Verde, na Ilha de Santiago, na Casa da Música, espaço da própria Universidade de Cabo Verde-UNICV destinado às práticas musicais.

Nessa oficina o público formado por uma faixa etária diferenciada, composta por crianças e adultos, em maioria adultos, com uma característica marcante que era a presença de pais e filhos. Por ser uma ilha turística havia pessoas de diferentes nacionalidades, como alemães, angolanos e brasileiros além dos cabo-verdianos.

Mesmo com o público receptivo, a princípio houve resistência à inserção na produção do som por temerem atrapalhar o processo que estavam vivenciando até o momento em que foi utilizada a voz como recurso para aproximação nos exercícios percussivos. O momento de maior descontração foi na improvisação pelos participantes na formação das estruturas musicais propostas pelas vivências.

A 3ª edição da oficina foi ministrada também no país de Cabo Verde, só que desta vez na Ilha do Sal, numa Escola de Música do município chamada “Tututa”. O público foi em sua maioria de crianças.

Os cabo-verdianos foram bastante receptivos, pois não é comum a realização de trabalhos formatados com o intuito de despertar na população a importância da educação musical e o desenvolvimento da musicalidade no país.

Metodologia da oficina

A metodologia usada nessa oficina foi a aula-espetáculo o que proporcionou uma sala cheia de crianças e todas elas em silêncio, prestando atenção e interagindo no momento certo. A melhor resposta foi a do público infantil pela sinceridade e cumplicidade diante das vivências, permitindo uma maior interação com o canto e nas participações percussivas. Isso flui quando são valorizadas as habilidades do ser humano onde a busca da perfeição não deve existir e sim a intenção de aproximação e interação do público.

O material da oficina foi acondicionado numa “bambona” plástica. Lá estavam efeitos de percussão tais como chocalho, sino, sementes, molas, apitos, conduíte de energia, moringa, baquetas, pandeiros, ganzá, caxixes, kalimba, blocos sonoros, pandeirola e tambor de plástico (material reaproveitado).

Além dos instrumentos de percussão foram utilizados equipamentos eletroeletrônicos tais como caixas de som, microfones, pedestais, mesa de som, estabilizador e transformador de energia, além de pedais eletrônicos com suas respectivas fontes e cabos que possibilitam a mudança de timbres, amplificação, força e nitidez no som, além de gravações em tempo real, que acabou sendo um dos pontos fortes da oficina. É prudente conhecer a acústica do local, fazer alguns ajustes no equipamento de som, como reverbes, níveis de compressão, entre outros.

1º momento - a oficina começa com um solo improvisado com um pandeiro de couro que tem sua culminância na gravação de um ciclo rítmico. Esse ritmo é uma mistura do Techno com o Zambê - ritmo proveniente da cultura norte-rio-grandense. Em seguida começa um improviso com o pandeiro de nylon que também termina sendo gravado. Dessa maneira obtém-se uma rica base rítmica, que permite o uso de outros instrumentos como o ganzá, podendo também aplicar um canto de apresentação, bastante encontrado no zambê que se baseia em perguntas e respostas, provocando uma interação com os participantes da oficina. O objetivo dessa performance é mostrar que eles estarão livres para se expressar naquele momento. A oficina acontece o mais próximo possível dos participantes onde a formalidade não será priorizada. Essa atitude faz com que eles se mantenham alerta e entusiasmados com o que está por vir.

2º momento – os participantes ficam sentados no chão para que possam relaxar ao som de uma moringa. Os exercícios de relaxamento se baseiam na Yoga. Uma série de alongamentos e atividades de relaxamento é proposta para que os participantes estejam aptos a suportar a carga física no decorrer da atividade deixando de lado as tensões e os problemas particulares e “entrando de cabeça” no tema sugerido.

Logo após o relaxamento eles são orientados a usar sons corporais como estalos e palmas. Em seguida inicia-se um conto sonoro (estória contada por quem está ministrando a oficina) de uma lenda chamada Mahura. Acredita-se que a referida lenda tem sua origem na África e por esse motivo devemos ter uma atenção especial com os timbres e instrumentos usados como recurso para trazer os participantes ao imaginário desejado. Essa história é contada com o auxílio de loops que formam um ciclo rítmico produzido com uma moringa,

uma kalimba e uma mola. Para intensificar a participação na oficina usa-se uma série de efeitos percussivos que lembram sons de pássaros, rio, vento, chuva, que nos remetem a natureza, além de sons abstratos.

O diferencial nesse momento é a participação das crianças através de sons corporais, além de experimentarem os efeitos de percussão e de utilizarem o canto na canção intitulada *Dumbaiê, do grupo Codona*, uma espécie de mantra africano, interagindo diretamente com o conto sonoro conduzido pelo facilitador.

3º momento - essa etapa da oficina foi destinada ao aprimoramento da percepção rítmica. Para iniciar foi executado um coco, ritmo típico do nordeste brasileiro, utilizando um ganzá para a variação de intensidade de acordo com os tempos fortes e fracos do ritmo e o tambor de plástico que forma a base do ritmo com sons graves e médio agudos, utilizado também para a base rítmica por alcançar frequências graves e de médio agudo num volume de som considerado alto além da possibilidade de utilizá-lo para o transporte dos instrumentos da oficina. Outro instrumento utilizado é o agogô ou bloco sonoro, que pode ser substituído de uma maneira mais alternativa com a utilização de duas garrafas de vidro de tamanhos diferentes. O objetivo da utilização desse instrumento é provocar no participante da oficina a noção demarcação do tempo. O quarto instrumento é uma corda cheia de chocalhos de cabra, que pode ser substituído por uma pandeirola que é um instrumento mais facilmente encontrado. O objetivo da utilização desses dois instrumentos é provocar no participante a capacidade de perceber o contratempo. Para dar a canção um esboço melódico, podemos utilizar canos de energia, que podem ser utilizados com uma técnica próxima a da gaita, pois o som é produzido pela expiração e pela inspiração com a boca. No conto sonoro esse mesmo material é utilizado de maneira diferente, os participantes giram o cano de energia que tem boa flexibilidade, e dessa forma produzem sons que se parecem com o vento. Por fim no canto, usa-se a “Cantiga do Sapo de Jackson do Pandeiro” por ser interativa com perguntas e respostas, além de ser uma composição de um percussionista popular. Todos esses elementos em conjunto exemplificam de maneira clara a divisão rítmica, dentro de uma roupagem baseada na performance dos artistas populares brasileiros.

4º momento – aplica-se a dinâmica do “Mané Pipoca” que se caracteriza como um brinquedo cantado. À voz e ao movimento corporal junta-se a percussão como um jogo de fato, com regras a seguir e graus de dificuldades a vencer.

5º momento – é a montagem do “Ijexá”, ritmo musical presente nos afoxés, onde é gravado cada passo para construção do ritmo, ainda com a proposta de utilizar os loops.

Como se assemelha a um exercício de memorização promove a repetição das batidas e o revezamento dos instrumentos entre os participantes. O exercício tem sua finalização quando o loop é desligado e os participantes seguem de maneira independente sem o loop como "muletas" e nesse momento os participantes que estão sem instrumento são incentivados a interagir com palmas e cantando.

6º momento – é a hora de tirar dúvidas, responder perguntas e avaliar a oficina como um todo.

Todo esse processo participativo e interacional desenvolvem noções sobre a percussão que através das vivências ajudam o ser humano a se integrar ao seu contexto sociocultural através da música.

Conclusões

Mais do que trabalhar conceitos, pretende-se criar um espaço de autoconhecimento, debate e reflexão sobre atitudes e padrões de comportamento que promovem a educação musical. Para tal, utilizam-se metodologias participativas que valorizam a experiência e o conhecimento de cada participante, motivando a partilha e a aprendizagem mútua.

Contudo, o ser em desenvolvimento deverá ter em si o sentimento de inquietude, o sentimento que faz do homem um ser inacabado, todavia sedento de que a cada dia possa chegar a novos conhecimentos, vislumbrá-los com serenidade, respeito e coragem, partindo da nossa própria cultura, das nossas experiências pessoais, colocando o "outro" no centro da compreensão onde o diálogo nos faz entender que somos diferentes.

Referências

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 188 p.

CABOCLO, Eliana Tereza de Andrade Freitas; TRINDADE, Maria de Lourdes de Araújo. *Multiplicidade: cada identidade uma constelação.* Salto para o Futuro: Reflexões sobre a educação no próximo milênio. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEED, 1998. 96 p.

DELORS, Jacques. Et al. *Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

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

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política:* impactos sobre o Associativismo do terceiro setor. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *O ensino da música num mundo modificado*. In: Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. 1977. Disponível em: < http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Percepção Musical: Aspectos recorrentes nas práticas pedagógicas aplicadas no ensino superior no Brasil

Larissa Martins de Lima
Universidade Federal da Bahia
martinsdelima@gmail.com

Resumo: O presente artigo pretende destacar algumas discussões em torno dos moldes em que é conduzida a disciplina de Percepção Musical nas instituições de ensino superior no Brasil, destacando aspectos recorrentes nas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, com relação à utilização de estratégias, ferramentas e repertórios por parte dos professores e o que pensam os pesquisadores sobre essas escolhas. A revisão de literatura aponta para o distanciamento que se configura entre a referida disciplina e a prática musical. Com base nessas informações é possível constatar a dicotomia existente entre o que tem sido feito em sala de aula e o que tem sido discutido na literatura acadêmica. Uma reflexão sobre esses elementos pode trazer novas perspectivas para a disciplina de Percepção Musical, no que se refere tanto a problemas metodológicos quanto curriculares.

Palavras-chave: Percepção musical, Educação musical, Práticas pedagógicas.

1. Introdução

Este artigo é baseado numa revisão de literatura preliminar sobre o que tem sido discutido na academia a respeito da disciplina de Percepção Musical nos cursos superiores de música das universidades brasileiras. Tal revisão é parte integrante de pesquisa em andamento com foco de estudo sobre a referida disciplina.[1]

A disciplina de Percepção Musical tem sido alvo de discussões recentes na literatura acadêmica produzida no Brasil. O resultado de tais reflexões aponta para uma série de críticas, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas adotadas pelos professores da disciplina (PANARO, 2010, p. 360): uma abordagem demasiado fragmentada que vem conduzindo a disciplina de Percepção Musical ao longo de sua história nas instituições de ensino superior de música do Brasil (GROSSI, 2001). Paralelamente a essa realidade, o debate acadêmico tem levantado questões pertinentes sobre a disciplina de Percepção Musical e propostas interessantes surgem na literatura produzida recentemente, no entanto, muitas dessas propostas permanecem no papel. Por que as discussões sobre o ensino da Percepção

[1] Pesquisa em andamento desenvolvida na área de Educação Musical pelo programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, com auxílio Capes, procurando investigar aspectos recorrentes das práticas pedagógicas em Percepção Musical no ensino superior, suas deficiências e principais problemas relatados na bibliografia. No decorrer da pesquisa, estratégias de ensino serão repensadas com a finalidade de restaurar as conexões entre os conteúdos trabalhados em Percepção Musical e a prática musical dos estudantes.

Musical levantadas na academia não chegam à sala de aula? Poderíamos buscar uma possível justificativa para esse fenômeno no fato de que as escolas de música das universidades no Brasil estão mais comprometidas com o conteúdo do que com o processo de aprendizagem, "despendendo mais tempo em formar agentes reprodutores – os alunos – do que trabalhar a música como saber e fonte geradora de conhecimento" (BERNARDES, 2001, p. 581), isso dentro de um contexto geral que é apontado por Freire:

> No Brasil [...] têm prevalecido currículos que se modelam, prioritariamente, segundo o paradigma que Domingues (1986) identifica como técnico-linear e que refletem uma concepção de educação que Saviani (1989) identifica como humanista tradicional. São currículos cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação técnica, visando à adaptação do indivíduo à sociedade (FREIRE, 2001, p. 69-70).

Essa postura, adotada pelas instituições e seus currículos, é refletida numa abordagem pedagógica que prioriza demasiadamente o conhecimento técnico da música, um conhecimento que parece não estabelecer vínculos com o fazer musical, como alguns autores apontam: uma ausência de conexão entre as aulas de percepção e a prática do instrumentista.

> [Verifica-se] carência de maior conexão entre a prática do instrumentista e àquela das aulas [de percepção musical], não porque os materiais disponíveis não se apliquem ao desenvolvimento necessário do intérprete, mas porque ainda não houve, por parte dos professores de instrumento e dos próprios estudantes, uma consciência de que, tanto solfejo quanto o ditado, podem ser incorporados ao estudo diário do instrumento (BORTZ, 2007, p. 85).

Pesquisas acerca do ensino de percepção musical tradicional o caracterizam como "fragmentado, descontextualizado, mecânico e distante da própria 'música'" (NETO, 2010, p. 164). O que levou a esse distanciamento? Como re-estabelecer o vínculo entre a disciplina de Percepção Musical e a prática musical? Segue-se um levantamento dos aspectos recorrentes nas práticas pedagógicas aplicadas na disciplina de Percepção Musical no ensino superior no Brasil.

2. Estratégias e ferramentas: características da abordagem pedagógica corrente utilizada na disciplina de Percepção Musical.

Pesquisas recentes sobre o ensino da Percepção Musical têm mostrado que a abordagem geralmente praticada em sala de aula é restrita ao trabalho do conteúdo musical de forma 'atomizada' ou 'atomística', como denominam alguns autores (BARBOSA, 2005, p. 92). Isso significa que os elementos técnicos da música (escalas, acordes, intervalos, progressões, cadências, etc.) são tomados como unidades significativas e trabalhados de forma isolada do contexto musical, restringindo a aula de Percepção Musical à realização de treinamento para a percepção e discriminação desses elementos. Essa abordagem se faz presente não apenas nas aulas, mas também nos testes aplicados – o que tem sido tratado com certa preocupação por autores, como Grossi (2001) e França (2003), que destacam a ineficácia desse tipo de teste por não revelar o potencial musical do indivíduo. Barbosa (2005, p. 97) afirma que esse tipo de teste, onde a fragmentação do conteúdo é utilizada como uma forma de avaliar cada habilidade adquirida, segue a corrente da educação que prega a clareza quanto aos objetivos específicos a serem avaliados, e que não seria este o cerne dos problemas que envolvem a disciplina de Percepção Musical.

Ao discorrer sobre os atributos ou "dimensões" da música, Levitin (2006, p. 26) afirma que "estes atributos são separáveis. Cada um pode ser variado sem alterar os demais, o que permite estudar um deles de cada vez, razão pela qual podemos pensar neles como dimensões"[2], o que justificaria sim uma abordagem compartimentada para fins de assimilação de cada um desses atributos ou dimensões. Contudo, restringir o processo de aprendizagem na Percepção Musical unicamente a este tipo de abordagem não possibilita ao indivíduo fazer as conexões entre as dimensões da música. Para melhor compreender o que isto significa é importante destacar aqui o que diz Swanwick sobre "princípios de educação musical":

> Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. [...] A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. [...] Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um "treinador" ou "instrutor") é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical (SWANWICK, 2003, p. 57-58).

[2] LEVITIN, Daniel. "Em busca da mente musical". In "Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção". Beatriz Senoi Ilari (org). Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006, p. 26. Levitin enumera sete atributos ou dimensões musicais: altura, ritmo, andamento, contorno, timbre, volume, localização espacial. Para Levitin essas dimensões também variam em profundidade e complexidade, o que deve ser observado em sala de aula a cada exercício realizado, onde cada contato entre o estudante e o objeto musical gera uma nova perspectiva de percepção daqueles elementos.

Estudar os atributos da música separadamente pode ser uma estratégia num determinado estágio da aprendizagem para atingir determinados objetivos, o que não deve ser encarado como o processo de aprendizagem em si. Permanecer nesse estágio consistiria em abrir mão de outras estratégias importantes que levam a outras etapas do processo de aprendizagem musical em Percepção, que teria por objetivo dotar o indivíduo da capacidade de atribuir sentido ao material sonoro percebido.

As pesquisas mostram que as práticas pedagógicas aplicadas na disciplina de percepção musical privilegiam atividades baseadas em reconhecimento e reprodução (BERNARDES, 2001), e o uso de ditado e solfejo são os procedimentos didáticos mais adotados.

Freire (2003) destaca a necessidade do professor em "pesquisar outras atividades que associem o ouvir, compreender, decodificar o objeto sonoro para uma percepção musical mais efetiva e com resultados satisfatórios". Além disso, a atividade de percepção através do ditado se concentra na repetição e não acontece em tempo real, o que a torna um processo distinto do processo realizado na performance prática.

> [As atividades] devem ser estruturadas com base no tempo de resolução do ouvido contribuindo para que o tempo de resolução entre um estímulo musical e sua resposta seja cada vez mais contíguo. [...] Devem preparar o estudante para interação imediata entre estímulo e resposta, permitindo uma percepção voltada para a sincronia de detalhes musicais, como afinação, articulação, timbre e dinâmica (FREIRE, 2008).

3. Escolhendo o repertório a ser trabalhado

O uso de exemplos musicais estereotipados (composições feitas pelos professores para uso exclusivo em sala de aula), ao invés da própria literatura musical, é visto como um problema por parte dos pesquisadores (BARBOSA, 2007), por se tratar de um contexto artificial. O 'conforto' proporcionado pela "memorização de chavões", como colocado por Gerling (1995), daria lugar ao estudo da partitura.

> Proponho que no estudo da teoria o texto é a partitura musical. Tudo que for inferido a partir do texto poderá vir a se constituir no corpo teórico por dedução, constatação e avaliação, chegando-se então a possíveis conclusões. Esta proposta [...] oportuniza um processo de auto-aprendizagem, de participação ativa, do desenvolvimento de padrões de pensamento e de descoberta (GERLING, 1995, p. 25).

Como inserir no estudo da Percepção Musical tal proposta? O estudo da partitura poderia ser compreendido aqui como a inclusão do estudo do repertório como uma fonte de atividades e exercícios em contraposição a uma abordagem estritamente focada em exemplos criados especificamente para sala de aula. Dentro dessa proposta cabe uma outra discussão: que repertório seria utilizado? Algumas abordagens "apontam para a predominância do sistema tonal no material musical utilizado pela disciplina em detrimento das inovações trazidas pelo séc. XX e pela música contemporânea" (ZAGONEL, 1998). Para esta recorrência existe uma justificativa usada por alguns professores de Percepção Musical, que seria "a necessidade do conhecimento e vivência da música dita tradicional para, a partir daí, entrar em contato com a música mais inovadora" (FOLONI, 2005). Confirmando esse padrão pode-se citar:

> Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos que, habitualmente, eles têm se centrado na cultura 'tradicional' européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujos modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções, etc., abordados nos currículos (FREIRE, 2001, p. 70).

Nesse contexto "as músicas representativas das culturas brasileiras têm ocupado pouco ou nenhum espaço, o que é facilmente observável através do repertório utilizado" (FREIRE, 2001, p. 50). [3]

É importante mostrar a visão de outros educadores musicais sobre a questão do repertório. Widmer (1972), por exemplo, já apontava a possibilidade de uma abordagem apoiada em convicções contrárias a essa visão cronológica sobre o estudo do repertório, defendendo que "o estudo da arte deve partir da vivência da atualidade para trás; deve partir do complexo familiar, do mundo sonoro que cada um carrega em si [...]".

Atualmente, a discussão sobre o repertório a ser utilizado em sala de aula mostra que

> [...] ainda existe um grande preconceito ou mesmo inexperiência, por parte de alguns [professores], em adotar um repertório que inclua música popular, músicas de outras culturas (do cancioneiro, do romanceiro, folclóricas, da cultura popular etc.), pregões ou mesmo de músicas presentes na mídia (propagandas, *jingles*, de comunicação de massa). Lembrando que existem outras implicações neste tipo de postura acadêmica e que a escolha do(s) docente(s) sobre determinado repertório enseja um amplo debate (TANAKA, 2010).

[3] Freire refere-se à expressão 'culturas brasileiras' no plural por admitir que "não temos uma cultura homogênea, mas um tecido cultural complexo e diversificado."

4. Considerações finais

A partir do que tem sido apontado pelos pesquisadores sobre o tema Percepção Musical, pode-se colocar que é de caráter urgente a inserção desta disciplina nas discussões curriculares, visto que os programas e ementas enfatizam um treinamento auditivo que privilegia um número restrito de atividades [4] e onde o domínio da escrita musical é o principal critério de avaliação. Em seu modelo educacional, Swanwick (2003) mostra que a música tanto oferece quanto necessita de abordagens múltiplas – técnica, execução, composição, literatura e apreciação constituem abordagens que propiciam uma vivência mais completa da música e a construção do sentido musical por parte de cada indivíduo. Por isso, deve-se considerar que a disciplina de Percepção Musical necessita diversificar mais suas estratégias de ensino, disponibilizando aos estudantes diferentes formas de apreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A questão dos repertórios deve ser repensada no sentido de proporcionar a ampliação da escuta através da comparação de materiais musicais contrastantes [5], construindo um saber musical de modo ativo e crítico, que articula conhecimentos históricos, estilísticos, culturais, e que também considera o conteúdo expressivo e afetivo do material musical. Não devemos esquecer que "a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e, sobretudo da educação musical", ou seja, "as experiências são mediadas por mentes que interpretam" [6], sendo assim, considerar as experiências musicais que os estudantes carregam, a saber, o contexto musical em que o indivíduo está inserido, torna-se imprescindível para estabelecer o diálogo entre os vários repertórios. Essas são questões que compõem e, portanto, devem ser consideradas na estrutura currículo-professor-estudante.

Admitir o distanciamento entre a disciplina e a prática musical certamente é primeiro passo em direção à reavaliação das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Repensar critérios e formas de avaliação também figura entre os pontos importantes dessa discussão, que precisa ser ampliada e difundida entre os professores, convocando a participação dos mesmos dentro desse processo, para que surjam propostas pedagógicas que não fiquem

[4] Como menciona Barbosa (2007) as atividades em Percepção Musical se resumem à realização de solfejo, ditados e exercícios rítmicos.
[5] A abordagem praticada por Freire em apreciação musical, onde a comparação de materiais sonoros é considerada uma estratégia básica, pode servir de parâmetro para o redirecionamento da disciplina de percepção musical. Cf. FREIRE 2001, p.71.
[6] SWANWICK, 2003, pp. 44-45.

apenas no papel e que possam, de fato, ser aplicadas em sala de aula. É preciso mais diálogo entre a academia e a sala de aula. É preciso quebrar padrões recorrentes de atuação profissional e repensar práticas pedagógicas que aproximem a percepção musical da sala de aula com a prática musical, onde "a percepção do estímulo sensorial possa vir a ser reconhecida, armazenada, codificada e interpretada, deixando de ser mero estímulo e passando a ter significado musical" (GERLING, 1995, p. 22) – o que de fato justifica a importância dessa disciplina.

Referências

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotsky. *Música Hodie*, vol. 5, n. 2, 2005, p. 91-105. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Maria%20Flavia.pdf>. Acesso em: 13 abril 2011.

BARBOSA, Maria Flavia S. Percepção Musical: Aproximações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI, 2007. Campo Grande. *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina.* Campo Grande: ABEM, 2007.

BERNADES, Virgínia. A música das Escolas de Música: A percepção musical sob a ótica da linguagem. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XIII, 2001, Belo Horizonte. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*, vol. II. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001, p. 579-586.

BORTZ, Graziela. Três aspectos da cognição na performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTE MUSICAIS INTERNACIONAL, III, 2007, Salvador. *Anais do III SINCAM.* Salvador: EDUFBA, 2007, p. 83-87.

FOLONI, Taís Helena P. A percepção musical através da música contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIV, Belo Horizonte. *Anais do XIV Encontro Anual da ABEM.* Belo Horizonte: ABEM, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Percepção e compreensão musicais: implicações para o vestibular de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XIV, 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM.* Porto Alegre: ANPPOM, 2003.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, 2001, pp. 69-72.

FREIRE, Ricardo Dourado. Avaliação do Ditado Musical como ferramenta didática na percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XIV, 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Encontro Nacional da ANPPOM.* Porto Alegre: ANPPOM, 2003.

FREIRE, Ricardo Dourado. Caracterização do processo de Ação Simultânea (AS) na performance e percepção em tempo real. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. *Anais do SINCAM4.* São Paulo, 2008.

GERLING, Cristina C. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*, n. 2, 1995, p. 21-26.

GROSSI, Cristina. Avaliação da Percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência cultural. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, 2001, p. 49-58.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (org). *Em busca da mente musical:* ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

NETO, Darcy Alcântara. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA; XV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do I SIMPOM*, Rio de Janeiro, 2010, p. 164-173. Disponível em: < http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-DarcyAlcantara.pdf>. Acesso em: 13 abril 2011.

PANARO, Pablo. Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA; XV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do I SIMPOM*, Rio de Janeiro, 2010, p. 360-369. Disponível em: <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-PabloPanaro.pdf>. Acesso em: 13 abril 2011.

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

TANAKA, Harue. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical. *Revista da ABEM*, Natal, 2010. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/view/23>. Acesso em: 14 abril 2011.

WIDMER, Ernst. *ENTROcamentos SONoros*: ensaio a uma didática da música contemporânea. Tese apresentada em Concurso ao cargo de Professor Titular. Salvador: EMAC, UFBA. 1972

ZAGONEL, B. *Do gesto ao musical:* jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música. In: ABEM, Série Fundamentos da Educação Musical, n.4, Salvador, 1998.

Políticas Públicas para a Educação Musical: dos Jesuítas à Lei 11.769/2008

Valdiene Carneiro Pereira
Universidade Federal de Pernambuco
valdienecpereira@gmail.com

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Universidade Federal de Pernambuco
aguiarcarrilho@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho teve o objetivo de analisar as políticas públicas para a educação musical no Brasil, desde a época da Colônia até os dias atuais, com ênfase nas três principais leis do ensino no país, bem como na Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. A pesquisa documental e bibliográfica utilizada possibilitou o contato direto com obras, documentos e artigos que tratam do tema estudado, sendo imprescindível para a realização da análise proposta. Os resultados permitiram uma breve sistematização das políticas públicas para a educação musical no Brasil, contribuindo para a ampliação das discussões sobre a legislação pertinente ao ensino de música brasileiro.

Palavras-chave: legislação educacional, ensino de música, educação musical.

Introdução

Nos últimos anos tem-se intensificado o debate sobre o currículo, principalmente devido à Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Neide Esperidião, "[...] 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." (ESPERIDIÃO, 2002, p. 73)

Esse artigo objetivou analisar as políticas públicas para a educação musical no Brasil, desde a época da Colônia até os dias atuais, com ênfase nas três principais leis do ensino no país: LDBEN 4.024/1961, Lei do Ensino de 1º e 2º graus – 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996, bem como na Lei 11.769 de 18/08/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, alterando a LDBEN 9.394/1996.

Foi utilizada como caminho metodológico a pesquisa qualitativa com abordagem na pesquisa documental e bibliográfica. A análise das políticas públicas para o ensino de música no Brasil possibilita uma melhor compreensão da atual situação da educação musical no país, fomentando discussões e reflexões que contribuam para a realização de ações efetivas para o aprimoramento do ensino de música brasileiro.

Do Canto dos Nativos ao Canto Orfeônico

Os primeiros preceitos sobre Educação Musical no Brasil foram trazidos pelos Jesuítas, cujas primeiras missões chegaram a solo brasileiro a partir de 1549. A pedagogia Jesuítica era codificada pela *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, conhecida como *Ratio Studiorum* – um manual pormenorizado contendo as regras sobre os papéis dos membros, professores e alunos, além de tratar da organização, administração escolar e metodologia de ensino. Sua divisão básica era constituída em três cursos: Letras e Humanidades, Filosofia e Ciências – também chamado de curso de Artes, e Teologia ou Ciências Sagradas. (BORTOLOTI, 2003, p. 2, 4)

A *Ratio Studiorum* sofreu algumas adequações curriculares para se adaptar à realidade da colônia brasileira das quais destacamos os aldeamentos, adaptação apresentada por volta de 1556 pelo chefe da missão brasileira – Padre Manoel da Nóbrega. Com a implantação dos aldeamentos, os índios deveriam se locomover para um local escolhido pelos padres e lá seriam catequizados. Esta também foi uma alternativa para enfrentar a mobilidade de muitas tribos já visitadas e evangelizadas (BORTOLOTI, 2003, p. 11-14). Os aldeamentos têm relação direta com o ensino de música durante o período colonial brasileiro, pois

> [...] o primeiro artefato utilizado para auxiliar o trabalho nos aldeamentos foi a música. Nóbrega conhecia o efeito que esta tinha sobre o espírito e a atração que exercia sobre os índios. [...]
>
> [...] O ensino da música também passou a fazer parte dos colégios. Foi através dos meninos órfãos que os jesuítas introduziram a educação musical no Brasil. (BORTOLOTI, 2003, p. 15-16)

Os Jesuítas são expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, Primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, que reformará o ensino brasileiro através da chamada Reforma Pombalina. Segundo Alícia Loureiro, a música continuará presente nas escolas durante o restante do período colonial, ainda com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas da música europeia e evidente influência do canto gregoriano (LOUREIRO, 2003, p. 45).

O período Imperial traz o Decreto 1.331 de 17/02/1854, Reforma Couto Ferraz. O Artigo 47 do decreto afirma que o ensino primário das escolas púbicas, além dos conteúdos obrigatórios, pode compreender também noções de música e exercícios de canto. O Artigo 49 deixa claro que a música será ministrada obrigatoriamente somente nas classes de instrução primária superior (1854, p. 35).

O Colégio Pedro II, na Corte do Rio de Janeiro, já tinha a música como um componente curricular. Márcia Costa, citando Dória[1] (1937), afirma que:

> Escragnolle Dória [...] menciona o Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, pelo Bispo D. Frei Antônio de Guadalupe e que mais tarde receberia o nome de Colégio de Dom Pedro Segundo, com a finalidade de atender a "órfãos de pouca idade, ensinando-os a ler, escrever, contar, rezar, (...) a música e instrumentos musicais utilizados nas cerimônias da Igreja Católica" (Doria, 1937). [...]
>
> Verifica-se que, antecipando-se ao Decreto, o Colégio Pedro II já tem no seu currículo o ensino de música desde a sua criação em 1837. (COSTA, 2005, p. 1023-1024)

O período da Primeira República dá grande importância para a educação, pois "o Estado brasileiro devia, enquanto compromisso ético, moral e, sabemos, de cunho econômico, instruir o povo, pois as massas ignotas constituíam verdadeiro freio ao progresso nacional" (BORGES, 2007, p. 4).

O Decreto Federal 981 – Reforma Benjamin Constant – foi publicado em 08/11/1890. O parágrafo único do Art. 12 desse decreto afirma que:

> Paragrapho unico. O curso da Escola Normal comprehenderá as seguintes disciplinas: Portuguez, noções de litteratura nacional e elementos de lingua latina; Francez; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Matematica elementar; Mechanica e astronomia; Physica e chimica; Biologia; Sociologia e moral; Noções de agronomia; Desenho; **Musica**; Gymnastica; Calligraphia; Trabalhos manuaes (para homens); Trabalhos de agulha (para senhoras) [...].
>
> Art. 14. **Só podem exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal.** (DECRETO 981/1890, grifo nosso)

Pela primeira vez, passa-se a exigir a formação especializada em música para o professor. Segundo Rosa Fuks, até a implementação da Lei 5.692/1971, a escola formadora de professores se chamava Escola Normal (FUKS, 1991, p. 26).

No final da década de 1920, foi criada uma comissão para elaborar um Programa de Música para as escolas da Prefeitura do Distrito Federal. Fizeram parte dessa Comissão Francisco Braga – autor do Hino à Bandeira Nacional, Eulina de Nazareth – filha do

[1] DORIA, Escragnolle. **Memória Histórica do Collegio de Pedro Segundo.** Comemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: publicação official sob os auspícos do Ministério da Educação, 1937.

compositor Ernesto Nazareth e Sylvio Salema Garção Ribeiro – compositor e educador. Rosa Fuks atesta que:

> [...] Podemos, portanto, afirmar que a proposta Braga – Salema – Nazareth organizou o ensino vocal e instrumental das escolas. Tudo isso nos indica a existência, nos anos 20, de uma política de educação musical e de um interesse governamental a respeito da sistematização dessa forma de ensino (FUKS, 2007, p. 20).

A Educação Musical nas escolas brasileiras foi diretamente influenciada pela política educacional do Governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945). Com a publicação do Decreto 19.890 de 18/04/1931, Reforma Francisco Campos, a disciplina de música passa a ser obrigatória no primeiro curso seriado do ensino secundário, chamado de fundamental (Art. 3º), apesar de não ser prescrita na Lei a carga horária da disciplina. Dessa forma, o canto coletivo – que sempre fez parte da escola brasileira, a partir daquela data seria chamado de Canto Orfeônico. Foi um grande avanço, pois as aulas de música, que só eram prescritas para o ensino primário, agora também fariam parte do ensino secundário. É nesse contexto que surge a Proposta Villa-Lobos para o ensino de música – o canto orfeônico.

O canto orfeônico é uma prática coletiva de música vocal desenvolvida na Europa no século XIX, cuja pedagogia tem um marcante teor nacionalista, tanto em relação aos exercícios desenvolvidos, quanto ao repertório executado. É relevante ressaltar que o canto orfeônico difere do canto coral, que prioriza o desenvolvimento musical e artístico. O canto orfeônico tem como objetivo a promoção de valores morais, éticos e cívicos através de uma educação musical socializadora, se constituindo num método de ensino musical que tem como propósito a formação de público consumidor de arte no Brasil, viabilizando a formação de um gosto estético semelhante nas regiões brasileiras, apesar de suas diversidades culturais (SOUZA, 2008, p. 1, 3, 4).

> É impossível falar do canto orfeônico sem mencionar o SEMA[2] [...], instituição que foi criada em 1932 por Anísio Teixeira [...]. O SEMA e Villa-Lobos – seu primeiro diretor – organizaram, então, um esquema de orientação voltado para os professores de música. Sabe-se que todos estes cuidados visavam a fazer com que a nossa escola, principalmente a pública, participasse cantando da exacerbação nacionalista que então reinava [...]. **Portanto, esta massa anônima, que seria obrigada a participar das gigantescas concentrações orfeônicas da época, tornou-se o alvo desta metodologia cujos objetivos eram, segundo Villa-Lobos, desenvolver, em**

[2] SEMA: Serviço de Música e Canto Orfeônico; 1933, Superintendência de Educação Musical e Artística; 1936 Serviço de Educação Musical e Artística.

> **ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística. Através destes objetivos, evidencia-se que o SEMA executou uma política disciplinadora, utilizando, para isto, recursos musicais modernistas.** (FUKS, 1991, p.119-120, grifo nosso)

Em 09/04/1942 foi publicado o Decreto-Lei 4.244 – Reforma Capanema. O Canto Orfeônico – que fazia parte do curso ginasial – estava contido no Capítulo VII, que trata da Educação Moral e Cívica. O parágrafo quarto do Art. 23 orienta que "A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo." A afirmativa deixa evidente que o ensino de música na Reforma Capanema visava objetivos além da formação musical dos alunos.

> Ideologicamente há tentativas de revisão e conversão, mas, no entanto, aspectos da política educacional, infra-estrutura e fundamentos que caracterizam o Regime Vargas são ainda determinantes para as linhas de educação musical no Brasil nos anos posteriores (SOUZA, 2007, p.17).

O Decreto-Lei 8.529 de 02/01/1946 estabelece no currículo escolar do curso primário elementar e do curso primário complementar a disciplina de Canto Orfeônico (Art. 7º e Art. 8º).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961

A Constituição Brasileira de 1946 foi o alicerce para o início de um longo processo começado em 1948 para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A sanção da Lei 4.024/1961 aconteceu treze anos depois do princípio das discussões.

O foco da LDBEN de 1961 foi a organização dos sistemas de ensino: educação pré-primária; ensino primário; educação de grau médio, abrangendo, os cursos secundários, técnicos (industrial, agrícola e comercial) e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; e o ensino superior. (Artigos 23, 34, 47 e 66)

> [...] com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, foi extinto o Canto Orfeônico nas escolas, e em seu lugar foi introduzida a Educação Musical. Na realidade, só em 1962 a Educação Musical veio a ser introduzida formalmente, regulamentada pelo Parecer 383, e posteriormente, pelo Decreto 61.400, de 22.09.1967. **A partir daí, o ensino da Música passou a decair sensivelmente, pois os professores de canto e instrumentos musicais diversos, que adentravam as salas de aula, nem sempre tinham preparação didática e pedagógica apropriada.** (DENARDI, 2008, p. 30-31, grifo nosso).

Lei do Ensino de 1º e 2º graus 5.692/1971

A Lei 5.692, de 11/08/1971, foi gerada sob o regime militar e assumiu um caráter tecnicista. Um dos objetivos dessa lei foi prover a formação de mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho brasileiro, em expansão naquela época. Eram necessárias alterações no currículo das escolas, entre as quais mudanças no ensino de música.

O Artigo 7º da Lei 5.692/1971 afirma que "será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus". O texto da lei não deixa claro quais linguagens seriam contempladas pela Educação Artística.

Gradativamente são emitidos pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE) que demarcam as chamadas grandes divisões da Arte – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, que passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística. Com relação à música, limitá-la à teoria musical ou ao canto coral não atenderia à expectativa do que seria um contexto mais amplo e novo de Educação Artística. (PENNA, 2008, p. 121-122)

Mônica Uriarte e Paulo Chiesa afirmam que essa busca de integração das dimensões da arte exige uma polivalência do professor. Por esse motivo, as escolas voltam-se às outras dimensões da arte, excluindo a música como uma arte que pode ser vivenciada e experimentada para o crescimento do aluno. (URIARTE; CHIESA, 2009, p. 4-5). O enfoque polivalente do ensino de Educação Artística levou a um esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem de cada uma das artes, gerando diminuição na qualidade do ensino e disseminando a ideia de que somente era necessária a proposição de atividades espontâneas, experimentais, para que os alunos aprendessem Arte.

Segundo Rosa Fuks, esse enfoque antecede à Lei 5.692/1971 e foi difundido no país pela Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1948 como um centro divulgador das propostas de Arte-educação originadas nas artes plásticas. Essas propostas enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal. No caso específico da música, essa tendência foi reforçada em 1952 com a criação do Centro de Estudos de Iniciação Musical Liddy Mignone do Conservatório Brasileiro de Música, que se valia dos preceitos da chamada pró-criatividade, utilizados nas artes plásticas, aplicados ao ensino de música. Dessa forma, a Lei 5.692/1971 só veio oficializar e reforçar a pró-criatividade, uma tendência já dominante na prática pedagógica (FUKS, 1991, p. 124, 125, 158-160).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996

O fim do regime militar e o processo de redemocratização do país nos anos 80 fizeram emergir a questão da educação no Brasil. Em dezembro de 1988, foi apresentado à Câmara dos Deputados o primeiro projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na sua elaboração, o projeto contou com a participação de várias entidades representativas da área de educação organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A partir da segunda metade dos anos 90, são intensificadas as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, conforme recomendações de instituições internacionais, como o Banco Mundial, decorrentes de compromissos assumidos pelo governo brasileiro, em especial a Conferência Mundial de Educação para Todos que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O primeiro projeto foi suplantado e esvaziado pelo projeto apresentado no Senado por Darcy Ribeiro e esse segundo projeto foi adotado pelo governo. Sua segunda versão se constituiu a base do texto da LDBEN 9.394, aprovada e promulgada em 20/12/1996, depois de oito anos de tramitação (PENNA, 2008, p. 125-126).

O Art.26, §2º da LDBEN 9.394/1996 estabelece que "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." O ensino de Artes está garantido, mas persiste a indefinição. Isso deixa claro que o ensino de música nas escolas não está assegurado em nenhuma das leis – LDBEN 4.024/1961, Lei 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996.

Com a aprovação da Lei 11.769 de 18/11/2008, vivemos um momento histórico em relação ao ensino de música no Brasil, pois a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, modificando o contido no parágrafo segundo do Artigo 26 da LDBEN 9.394/1996. É uma grande conquista para o ensino de música no Brasil.

Por outro lado, a Lei 11.769/2008 também abre espaço para um retrocesso em relação à formação inicial para o professor de música no Brasil, pois apresenta as seguintes razões para o veto ao segundo parágrafo da referida lei, conforme a mensagem 622 de 18 de agosto de 2008 da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: a música é uma prática social e, no país, existem diversos profissionais que atuam sem formação acadêmica; estes profissionais estariam impossibilitados de atuar na docência se lhes fosse requerida a licenciatura; não há exigência de formação específica para Biologia, Matemática e outras disciplinas.

É verdade que há profissionais atuantes na área de música sem formação acadêmica. Entretanto, a história mostrou que o comprometimento na formação inicial do professor de música só trouxe prejuízos à educação musical no Brasil.

No caso dos detentores do chamado notório saber, a LDBEN 9.394/1996 prevê no parágrafo único do Art. 66 que "poderá suprir a existência de título acadêmico", desde que "reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim", ou seja, a própria lei já estabelece a regulamentação para esta situação, designando as universidades como instituições devidamente qualificadas e responsáveis por conferir o título para o exercício do magistério superior.

O Artigo 62 da referida lei preceitua que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" e o ainda o Art. 65, "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" ficando clara a necessidade de uma formação específica para o exercício da docência, para o qual o professor deverá ter domínio dos saberes específicos e pedagógicos, impreterivelmente.

Considerações Finais

Durante o estudo sobre as políticas públicas para a Educação Musical no Brasil, foi constatado que persiste a indefinição no ensino de Artes, em virtude das diversas linguagens artísticas que poderiam ser abordadas pela escola, apesar do referido ensino estar garantido na educação básica. Por outro lado, isso deixa claro que o ensino de música nas escolas não está assegurado em nenhuma das leis – LDBEN 4.024/1961, Lei 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996.

Novos horizontes são apontados a partir da publicação da Lei 11.769/2008, que modifica o contido no parágrafo segundo do Art. 26 da LDBEN 9.394/1996, fazendo da música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da Educação Básica. Portanto, é necessário investir na formação inicial e continuada do professor de música no Brasil, pois

> [...] **a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical**, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (PENNA, 2007, grifo nosso).

A qualidade na educação, que inclui também a formação do professor, é uma das condições necessárias para que o ensino de música atinja resultados satisfatórios, contribuindo para o enriquecimento da cultura do povo brasileiro.

Essa pesquisa teve a finalidade de contribuir para a ampliação das discussões sobre as políticas públicas para a Educação Musical no Brasil, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o objeto de estudo.

Referências

BORGES, Gilberto André. *Educação musical e política educacional no Brasil*. Florianópolis: 2007. p. 1-10. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf. Acesso em: 24 fev. 2009

BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva. O *Ratio Studiorium* e a missão no Brasil. *Revista Eletrônica História Hoje*, São Paulo, n. 2, p. 1-22, dez. 2003.

BRASIL. *Decreto 1.331, de 17.02.1854.* Approva o regulamento para reforma do ensino primario e secundario no Município da Côrte. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. *Decreto 981, de 08.11.1890.* Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. *Decreto 19.890, de 18.04.1931.* Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. *Decreto-Lei 4.244, de 09.04.1942.* Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: /www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. *Decreto-Lei 8.529, de 02.01.1946.* Lei orgânica do ensino primário. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103937. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 4.024/61*. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Lei para Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. *Lei 5.692/71*. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9.394/96.* Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. *Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.* Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:

www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253755. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ ListaPublicacoes.action?id=257518. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Mensagem n.º 622, de 18 de agosto de 2008.* Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 29 jul. 2009

COSTA, Márcia Victório Araújo. Construindo a história da educação musical no Colégio Pedro II. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 15, 2005. *Anais*... Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1020-1027.

DENARDI, Christiane. *Professores de música:* história e perspectivas. Curitiba: Juruá, 2008.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 7, p. 69-74, set. 2002.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio.* Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. A educação musical da era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.). *Educação musical no brasil.* Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura?. In: Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, 17, 2007. Anais... Santa Catarina: UFSC, 2007. Disponível em: 200.18.6.3/aaesc/anais/maura_penna.pdf. Acesso em: 21 abr. 2009.

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

SOUZA, Carla Delgado de. Disciplina e consciência nacional na pedagogia musical do canto orfeônico. In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008. *Anais*... Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2008/ 14332-01.pdf. Acesso em: 24 fev. 2009.

SOUZA, Jusamara. A educação musical no Brasil dos anos 1930-45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.). *Educação musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007. p. 13-17.

URIARTE, Mônica Zewe; CHIESA, Paulo. *A política educacional para a educação musical.* Disponível em: www.sinproitajai.org.br/noticias/mar%E7o%2006/10%20 artigo.doc. Acesso em: 12 abr. 2009.

Pós-Graduação em Música Contemporânea (*Lato Sensu)*: Uma Proposta de Curso com Ênfase em Práticas Interpretativas dos Séculos XX e XXI

Cleber da Silveira Campos
Escola de Música da UFRN
clebercampos@musica.ufrn.br

Zilmar Rodrigues de Souza
Escola de Música da UFRN
zilmar@musica.ufrn.br

Resumo: Este relato trata de um curso de especialização em andamento na EMUFRN, o qual busca consolidar a idéia de que a produção artística, com ênfase na performance da música contemporânea, deve ser resultante de um intenso estudo, análise, pesquisa e reflexão advindo dos processos de preparação das obras musicais referentes a este contexto. Este curso busca suprir a falta de formação especializada na área musical focado no campo das práticas interpretativas (performance), mais especificamente na análise/execução de obras dos séculos XX e XXI.

Palavras-chave: Práticas Interpretativas, Música Contemporânea, Performance

1. Introdução

Diversos pesquisadores do meio musical buscam associar o papel atual da música, frente à sociedade contemporânea, às mais diversas formas de manifestação, priorizando a ênfase no ensino musical à sociedade cultural (FONTERRADA, 2005; QUEIROZ, 2004).

Mais especificamente no campo da pesquisa, em relação às atividades em nível de pós-graduação na área musical, é importante destacar que nos EUA, por exemplo, os estudos em nível de doutoramento para instrumentistas, cantores e maestros, foram primeiramente acolhidos nos programas denominados "guarda-chuva", que conferiam o grau de *Education Degree* (Ed. D), equivalente ao Ph.D nas demais áreas da ciência. A criação de um título exclusivo para a área musical se deu a partir do ano de 1959, com a criação do grau de *Doctor of Musical Arts* (DMA).

No Brasil, ocorre um maior distanciamento entre a natureza dos conservatórios e das universidades, onde respectivamente, o foco se dá nas práticas interpretativas, mas sem atividade de pesquisa acadêmica (conservatórios) e uma maior ênfase nos trabalhos de pesquisa na área da teoria musical (universidades), apresentando assim uma menor ênfase à "performance documentada", o que evidencia ainda a antiga discussão entre a "práxis" e a teoria.

Muito embora este cenário esteja se modificando, podendo ser constatado principalmente a partir do surgimento dos cursos de graduação (bacharelado) em música nas universidades (inclusive com ênfase na música popular), onde são oferecidas várias habilitações específicas para instrumentistas, cantores e regentes, observamos que a produção científica na área da performance musical é praticamente insignificante se comparado as outras áreas do conhecimento. Ainda segundo Palisca (1984 apud AQUINO, 2003, p. 5) afirma que "mais do que nunca, precisamos desenvolver o pesquisador no músico e o músico no pesquisador".

Sendo assim, se faz necessário um projeto de curso onde o foco se dá no campo das práticas interpretativas com documentação regulamentada, ou seja, a formalização dos procedimentos de preparação e execução de uma obra nos moldes acadêmicos (artigos científicos com ênfase crítica/analítica dos procedimentos de performance, por exemplo). Mais especificamente, a sistematização dos processos de interpretação de uma obra musical relacionado às nuances que envolvem desde a produção de concertos assim como a confecção de memoriais escritos nos moldes da pesquisa acadêmica/científica, pertinentes ao âmbito musical.

Nesse sentido, o curso aqui apresentado busca proporcionar elementos que contribuam para subsidiar, de maneira eminentemente prática e contextualizada, a performance musical-científica e ainda relativizada ao contexto da música "atual", ou seja, a música composta no período que compreende os séculos XX e XXI.

2. Necessidade e importância do curso para IES, região e área do conhecimento

Com a implementação deste curso em "Práticas Interpretativas em Música dos séculos XX e XXI", almeja-se à ampliação da oferta dos cursos de pós-graduação da UFRN, mais especificamente, com ênfase na performance da música contemporânea.

Destaca-se também o fato de que o mesmo estará vinculado a especialização dos docentes e ex-discentes da nossa própria instituição, relacionado às especificidades atuais ofertadas na área da educação em ensino superior.

No que diz respeito a temática do projeto, essa importância se da sobre o ponto de vista de que a Escola de Música da UFRN (EMUFRN) deve exercer um papel fundamental na formação atual de músicos, com características específicas para atender as demandas de

profissionais da esfera mercadológica atual.

Assim, referindo-se principalmente aos avanços das áreas de atuação deste profissional, a qual requer cada vez mais a aquisição de conhecimento específico para sua inserção, acreditamos que a instituição não deve centrar suas ações apenas nos seguimentos dos cursos atuais oferecidos (básico, técnico e graduação), mas sim como uma escola de música já reconhecida e consagrada, deve estender suas possibilidades de ensino e atuação para os cursos de pós-graduação (Lato Sensu) buscando também as bases para breve implementação dos cursos de mestrado e doutorado (Stricto Sensu) na área específica do conhecimento.

3. Objetivos do Curso

3.1 Objetivo geral

Dar continuidade à formação de musicistas com graduação em música (bacharelado, licenciatura ou educação artística com habilitação em música) de modo que os mesmos possam atuar como solistas, cameristas e regentes, munidos de ferramentas que possibilitem uma correta e minuciosa interpretação musical no âmbito do panorama da música contemporânea, pautados numa prática reflexiva e analítica.

3.2 Objetivos Específicos:

a) ampliar os mecanismos para soluções interpretativas e gestuais, por meio do aprofundamento e aperfeiçoamento das técnicas de estudo aplicadas ao repertório do período em questão;

b) realizar levantamento de obras que utilizem tais recursos de instrumentação, executá-las e classificá-las de acordo com os métodos analíticos (tipos e processos de escritura da partitura, por exemplo) desenvolvidos durante o projeto;

c) desenvolver recursos que possibilitem ao músico compreender o contexto no qual está inserido, relativo aos saberes envolvidos numa postura ética e profissional, assim como os aspectos psicológicos e outros temas que envolvem sua performance no palco;

d) estudar e refletir sobre as necessidades do músico prático em questão associadas ao atual mercado de trabalho, o qual exige cada vez mais deste profissional uma atuação versátil e empreendedora, enfatizando a qualificação desses musicistas de maneira consonante

com as atuais demandas da atividade;

e) fomentar a produção de artigos sobre a técnica instrumental e interpretação musical.

4. Metodologia

O regime didático do curso está organizado através da distribuição da carga horária de cada disciplina em forma de disposição modular. Essa distribuição está relacionada a quantidade de horas presenciais alocadas por módulos (40 horas/aula por módulo).

Um dos aspectos a serem contemplados nessa proposta pedagógica é a contextualização dos alunos com as atividades de pesquisa em práticas interpretativas, exercidas em caráter atual, focado na interpretação de obras com ênfase no repertório musical dos séculos XX e XXI.

A inserção dos futuros alunos no universo do trabalho interpretativo/musical aparece nesse panorama como meta principal. Neste sentido, será mediante a compreensão e simulação do seu próprio cenário que se dará a contextualização dos conteúdos curriculares objetivados. Acredita-se que esses componentes serão significativos se proporcionarem as competências relativas à atuação qualitativa de nossos alunos no mercado profissional e ainda evidenciarem em que momento, no futuro profissional, tais elementos da aprendizagem tornar-se-ão indispensáveis para a compreensão de sua prática artística/operacional.

O trato interdisciplinar no processo de construção do conhecimento aqui também tem prioridade no projeto, por considerarmos fundamental o estabelecimento das relações entre os componentes a serem estudados e o contexto social e étnico-cultural, atualmente requisitados no campo de atuação profissional dos músicos em questão.

Assim, os componentes curriculares do curso serão desenvolvidos em torno de "Projetos Temáticos" estabelecidos em comum acordo entre aluno e professor/orientador, de modo a contemplar a interdisciplinaridade objetivada pelo curso.

Em termos de implementação, cabe a responsabilidade da orientação e execução desses projetos ao corpo docente, composto por professores lotados na EMUFRN bem como por professores ou pesquisadores pertencentes a outras IES vinculados ao programa.

Devemos ainda ressaltar que durante todo o curso, o aluno será supervisionado por um professor-orientador, referente a sua área de atuação oferecido pelo programa (professores de Regência, Canto e Instrumento), o qual poderá eventualmente ser substituído, caso seja do

interesse de uma das partes e acordado por ambas.

Logo, acreditamos que ao se estudar e compreender os processos de determinada obra musical sob orientação especializada, torna-se possível abordar aspectos históricos, técnicos, estruturais e interpretativos sem tratar esses componentes de maneira estanque e isolada. Busca-se ao trabalhar nessa perspectiva, a possibilidade de integração desses conteúdos com os componentes curriculares apresentados, integrando assim as atividades interpretativas/musicais entre sujeito e fenômeno a serem estudados, respectivamente.

Para permitir a execução da proposta pedagógica, o processo de ensino/aprendizagem se amplia para além do espaço de sala de aula. As atividades formativas se articulam em uma estrutura flexível e integradora, composta por disciplinas teóricas e ateliês de experimentação (oficinas/atividades laboratoriais).

Entende-se por atividades laboratoriais aquelas de natureza prática, ou seja, atividades que proporcionem uma vasta quantidade de opções ao aluno como forma de enriquecer o seu desenvolvimento prático. Os laboratórios são oportunidades para o desenvolvimento da prática musical do período em questão.

Além dos grupos que possam vir a se formar conforme as características dos alunos matriculados, o programa ainda contará com a seguinte estrutura de suporte já oferecida e implementada na EMUFRN para a prática musical, a saber:

a) Orquestra Sinfônica da UFRN: formada por alunos e professores;

b) Grupo de Percussão da UFRN: formado por alunos dos cursos técnico, graduação e especialização;

c) Madrigal: um dos mais antigos grupos vocais do estado do Rio Grande do Norte;

d) Cellos UFRN: formado por alunos da instituição.

5. Público Alvo

O curso é destinado a graduados em música (bacharelado, licenciatura ou educação artística com habilitação em música) que estejam buscando aperfeiçoamento nas áreas de canto, regência e instrumento musical (cordas, piano e percussão).

6. Carga Horária e Estrutura Curricular

O curso terá uma carga horária total de 360 hs/aula. O mesmo será ministrado por professores da EMUFRN e professores convidados de outras IES.

A estrutura curricular está focada na disposição modular, subdividida em: Disciplinas Modulares Específicas e Disciplinas Modulares Coletivas, integradas por projetos temáticos com a seguinte disposição abaixo:

Período: 21/02/11 a 01/02/12

01 módulo específico com CH igual a 40 horas (encontros semanais distribuídos durante o curso);

08 módulos coletivos com CH igual a 40 horas - Turno: 2ª a 6ª das 18h às 22h – sábado das 8h às 12h (uma semana por mês);

01 módulo específico com CH para elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

7. Disposição Modular (10 Módulos)

7.1 Disciplinas Modulares Específicas (01 Módulo com CH igual à 40 horas)

MÓDULOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH
I	TÓPICOS ESPECIAIS EM PRÁTICAS INTERPRETATIVAS - PROF. INST. (REGÊNCIA, CANTO, INSTRUMENTO)	40

TABELA 1 – Tabela contendo as especificações como componente curricular e carga horária.

7.2 Disciplinas Modulares Coletivas (08 Módulos com CH igual à 40 horas)

MÓDULOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH
II	FUNDAMENTOS DA PESQUISA EM MÚSICA	40
III	PSICOLOGIA DA PERFORMANCE	40
IV	ATELIER DE GRAVAÇÃO MUSICAL	40
V	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA E ESTILO MUSICAL (SÉC. XX E XXI)	40
VI	INFORMÁTICA EM MÚSICA	40
VII	MÚSICA E EMPREENDEDORISMO	40

VIII	ESTUDOS DIRIGIDOS EM PRÁTICA INTERPRETATIVAS	40
IX	TÓPICOS ESPECIAIS EM SEMINÁRIOS AVANÇADOS	40

TABELA 2 – Tabela contendo as especificações como componente curricular e carga horária dos módulos coletivos.

7.3 Trabalho de Conclusão de Curso (01 Módulo com CH igual à 0 horas)

MÓDULOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH
X	APRESENTAÇÃO DO PROJETO ARTÍSTICO ORIENTADO (M(ARTIGO, ARTIGO, PALESTRA E RECITAL	0

TABELA 3 – Tabela contendo as especificações como componente curricular e carga horária dos módulo de conclusão do curso.

8. Estratégias e Instrumentos de Avaliação

A avaliação dar-se-á num contexto eminentemente teórico/prático, ou seja, a partir das evidências de desempenho na execução de práticas musicais como recitais, concertos, testes e provas em situações-problema, contextualizadas no respectivo processo da prática musical.

Os instrumentos utilizados no processo de avaliação deverão refletir a natureza essencial da atividade em questão, condizendo com a lógica da formação por competências, o que pressupõe a revisão dos modelos tradicionais da ação pedagógica.

Serão utilizados, dentre outros, os seguintes instrumentos e estratégias avaliativas:

a) Observação de desempenho;
b) Testes de conhecimentos e habilidades;
c) Exercícios de simulação;
d) Produção de textos;
e) Seminários;
f) Aplicação de situação-problema;
g) Execução de projeto.

O desempenho do aluno será expresso na forma de conceito, relacionados às

seguintes notas:

A – Ótimo (9,0 a 10,0)

B – Bom (7,0 a 8,9)

C – Regular (5,0 a 6,9)

D – Insuficiente (3,0 a 4,9)

E – Fraco (1,0 a 2,9)

I – Incompleto

O conceito "I" (incompleto) será atribuído ao aluno que, por motivo alheio à sua vontade, deixar de completar uma parcela dos trabalhos requeridos pela disciplina. Nesse caso, o aluno deverá completar a parcela no prazo estabelecido pelo professor responsável pela disciplina, indicando-se um prazo máximo de 30 (trinta) dias após o término da mesma.

Para aprovação em cada disciplina, será exigido o conceito mínimo "C", e freqüência mínima de 75%. Para aprovação no curso, será exigido conceito final mínimo "B" e freqüência não inferior a 75%. O conceito final no curso será calculado por meio da média aritmética, obtida pela soma das notas nas disciplinas e dividida por dez (total de disciplinas/módulos), transformado, em seguida, no conceito.

O desligamento do aluno do curso, a ser homologado pela Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da EMUFRN, deverá ocorrer a partir da ocorrência de pelo menos duas das situações a seguir:

a) Ser reprovado 1 (uma) vez nos módulo/disciplinas integralizantes;

b) Ter ultrapassado o prazo máximo de duração deste curso;

c) Deixar de realizar o trancamento do curso;

d) Ter insucesso na apresentação da disciplina final intitulada "Apresentação do Projeto Artístico Orientado (Artigo, Palestra e Recital)".

9. Controle de Frequência

A freqüência mínima exigida é de 75% da carga horária total de aulas em cada módulo/disciplina. A forma de controle se dará através de anotação das presenças dos alunos em diário de classe pelo professor.

10. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O trabalho final de Conclusão de Curso (TCC), a ser apresentado pelo aluno como quesito final de integralização, deverá constar de três partes: concerto, antecedido de uma palestra e a apresentação escrita de um artigo científico versando sobre questões específicas encontradas na obra a ser executada.

A data para apresentação do TCC (concerto, palestra e a apresentação do artigo), será fixada pela Coordenação do Curso de acordo com o cronograma da disciplina "Estudos Dirigidos em Práticas Interpretativas". Fica a critério da referida coordenação, a concessão de no máximo mais 30 (trinta) dias ao candidato que, por motivos justificáveis, deixar de apresentar os trabalhos no período supracitado.

11. Certificação

Após a apresentação dos mesmos (devidamente aprovados por comissão constituída de três professores e presidida pelo professor orientador do trabalho), será concedido ao participante do Curso de Pós-Graduação "Lato Sensu", o título de "Especialista em Música com ênfase em Práticas Interpretativas dos Séculos XX e XXI" pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O Certificado do Curso será emitido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN.

12. Indicadores de Desempenho

a) Número de alunos a serem formados: 20 alunos por turma;

b) Índice médio de evasão permitido: 20%

c) Produção Científica: produção de trabalho final (Artigo/Comunicação e Recital);

d) Submissão dos trabalhos em eventos científicos pelos alunos em seminários internos e congressos;

e) Produção de textos específicos para eventuais publicações em eventos de âmbito nacional;

f) Média de desempenho dos alunos: para aprovação no curso o aluno deverá ter conceito final mínimo B e freqüência não inferior a 75% do total.

13. Conclusão

Os próximos passos do projeto apontam para o desenvolvimento de uma sistematização de um conjunto de conceitos abordando estratégias multidisciplinares, envolvendo os módulos de característica teórica aplicados a "práxis" do músico atual.

Acreditamos que, através desta sistematização, pretende-se vincular a idéia da conciliação do estudo dos instrumentos musicais com a utilização de ferramentas atuais para as práticas interpretativas, como por exemplo, recursos tecnológicos que permitam implementar a gravação/escuta qualificada dos estudos e processos de preparação de uma obra.

Dessa forma, a continuidade do projeto deverá buscar uma morfologia característica dos processos musicais, através de sistematização metodológica e organizacional desses estudos onde os resultados deverão ser apresentados na forma de recitais embasados nas respectivas fundamentações teóricas de cada caso.

Referências

AQUINO, Felipe. Práticas Interpretativas e a Pesquisa em Música: Dilemas e Propostas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais do XIV Congresso da ANPPOM*. Porto Alegre, 2003, p. 1-10.

CAMPOS, Cleber; MANZOLLI, Jônatas. Sistemas Interativos Musicais Aplicados a Percussão Mediada. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais do XX Congresso da ANPPOM.* Florianópolis: UDESC, 2010. p. 1155-1199.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A Educação Musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre: 1993, p. 69-83.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios:* um Ensaio Sobre Música e Educação. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

PALISCA, Claude. The chalenges of music teaching in higher education. In: AUSTRALIAN SYMPOSIUM ON MUSIC IN TERTIARY EDUCATION, 1984, Nedlands. *Anais...* Nedlands, 1984. p. 132-146.

Prática de ensino em música: um momento para a 'universidade' acontecer

Vilma de Oliveira Silva fogaça
Universidade Federal da Bahia

Resumo: Esse trabalho relata uma pesquisa de mestrado que, na realização de um estudo de caso com um aluno da disciplina Prática de Ensino (MUS 185), desenvolveu o conceito do modelo brasileiro de universidade: a articulação do trinômio ensino-pesquisa-extensão, a partir do princípio constitucional da 'indissociabilidade'. O artigo, além de demonstrar os procedimentos metodológicos para que esse ideário universitário fosse possível em uma pesquisa, traz a reflexão sobre a importância desse formato na formação do licenciando em música, a partir do momento em que ele se compreende como agente estudioso do conhecimento, mediador do conhecimento e compartilhador desse conhecimento com a sociedade, aqui representada pelos alunos da extensão.

Palavras-chave: pesquisa-ensino-extensão; pesquisa; estágio supervisionado em música.

1 Introdução

O modelo brasileiro de universidade orienta que a universidade, para cumprir de forma plena seu papel perante o desenvolvimento de novos saberes e o ensino desses saberes, e, em relação ao benefício que poderá servia à sociedade, seja constituídas por três instâncias: ensino, pesquisa e extensão. O fato de ter três instâncias, não significa que deve haver fragmentação no corpo universitário, ao contrário, elas se completam e dão sentido ao conceito verdadeiro de "Universidade" no Brasil, através, do princípio constitucional da 'indissociabilidade' (art. 207).

A partir das prerrogativas legais que orientam os objetivos dos estágios supervisionados curriculares, como é possível exercer a articulação ensino-pesquisa-extensão e quais implicações esse formato trás à formação do educador musical? Essa reflexão é necessária para avaliarmos se, a formação que os cursos de Licenciatura em Música oferecem, se aproximam ou se afastam do projeto metodológico universitário brasileiro e quais possíveis ganhos ou perdas esse licenciando estará obtendo a partir dos diferentes processos de estágio e de como eles estão articulado à universidade.

A pesquisa de mestrado que inspirou esse artigo intitula-se "Criatividade Musical: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música". O objetivo geral era desenvolver as competências articulatórias do estagiário, para que fosse capaz de construir 'pontes' de articulação com o objetivo (de maneira enfática) exercer o ensino criativo em música e desenvolver a criatividade musical do

aluno. A pesquisa foi fundamentada em Alencar (1986)[1], Freire (1998), Gainza (1983)[2], Koutsoupidou (2008)[3], Pimenta (2006)[4], Swanwick (2003), entre outros autores.

2 Universidade: o princípio da "indissociabilidade"

O modelo brasileiro de proposta pedagógica para a universidade está descrito no artigo 207 da constituição brasileira: Art. 207: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." (grifo meu). Esse princípio traz muitas implicações ao conceito de "Universidade" e no exercício universitário perante o graduando, o pesquisador e a sociedade. Porém, antes de tratarmos dessa questão, iremos verificar alguns conceitos.

Valêncio (1999/2000) lembra a maneira simples e desmistificada que Botomé (1996) sintetiza o objetivo da universidade: "Em relação a isso, Botomé (1996)[5] nos recorda: a missão da universidade é produzir conhecimento e torna-lo acessível." (p. 74). O ensino é representado pelo segmento da Universidade que cuida do aprendizado do conhecimento científico produzido, a partir da transmissão desse conhecimento aos seus educandos em nível de graduação, com o objetivo de formar futuros profissionais e pesquisadores para estarem a serviço da sociedade através do mercado de trabalho e científico-cultural. Por sua vez, segmento de pesquisa tem por objetivo produzir novos conhecimentos. Dos mestres aos educandos, o empenho comum na produção científica através da pesquisa, aproxima docentes e discentes. A produção de conhecimento científico visa servir à sociedade em diferentes instâncias da utilização desse conhecimento.

É possível que a 'extensão' seja o segmento com maior número de incompreensões a seu respeito, por vezes, nem a própria comunidade acadêmica demonstra saber do que se trata. Muitas vezes,é tida como um espaço gerador de recursos financeiros para auxiliar a manutenção da instituição à qual está vinculada, ou, um espaço apenas para treinar os futuros profissionais (licenciando e bacharelandos) para o exercício de sua profissão por meio de

[1] ALENCAR, Maria Eunice Soriano de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
[2] GAINZA, Violeta H. de**. A** *improvisação musical.* Buenos Aires: Ricordi. 1983.
[3] KOUTSOUPIDOU, Theano. *Effects os differete teaching styles on the development of music cretivity: Insights from interviews with music specalists. In:* ***Music*** *scientiae the journal of the European Society forthe cognitive sciences of music. vol. XII. number: 2. Bruxelles: Press Universitaires* Bruxelles. 2008. p. 331-330.
[4] PIMENTA, Selma Garrido**.** *O estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

disciplinas que utilizem esse segmento para a prática ou estágios. Não que essas utilizações estejam equivocadas por completo, o equívoco é resumi-las apenas a estes fins, em verdade, esses deveriam ser "meios" para o fim maior: o compartilhamento do conhecimento.

A extensão da Universidade é o braço da instituição que alcança o seu principal fim, a quem se destina o uso-fruto do saber e conhecimento aprendido e produzido por ela, bem como, coincidentemente, é sua maior mantenedora: a sociedade. A universidade estende-se à sociedade através de serviços prestados à comunidade, numa via de mão dupla: a universidade serve à sociedade e essa, se dispões a cooperar com sua própria utilização para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa. É na extensão que o conhecimento e saber construído faz a intervenção na realidade. É através da extensão que a sociedade também faz intervenções diretas na realidade da universidade por meio de uma participação ativa nesse espaço.

A importância da compreensão das três instâncias não apenas de maneira individual, mas como partes de um 'todo', de um único conceito é que tornará possível esse ideário pedagógico-político-social no Brasil, perante o comprometimento com o conhecimento e com a nação brasileira: "Ensino-Pesquisa-Extensão apresentam-se, no âmbito das universidades públicas brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social." (MARTINS, 2008)[6].

2.2 A "indissociabilidade": implicações conceituais

A "indissociabilidade" ocorre a partir da compreensão que um determinado objeto que dependa da existência de partes menores, deixa de existir, caso se perca uma das partes. Não significa, entretanto, que as parte sejam indissociáveis entre si, que não possam se separar, significa que o objeto perde sua classificação conceitual quando as partes se separam. O conceito é que depende da indissociabilidade, ou seja, pelas prerrogativas legais, disso depende o status de "universidade":

> A proposição da nova LDB/96, apesar de manter o ensino superior com a missão de transmitir o conhecimento já existente, abre uma perspectiva para as instituições com status de universidade na medida em que as reconhece como instituições que devem manter e contemplar o trinômio ensino-pesquisa-extensão. Esse modelo

[5] BOTOMÉ, Silvio. **Pesquisa alienada e ensino alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis / São Carlos / Caxias do Sul: Ed Vozes / Edufscar / Educs, 1996.
[6] Esse texto encontra-se avulso e disponível em: <http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%202%20-%20Tema%203.pdf>. Acessado em: 12/03/2011.

> brasileiro de universidade deverá organizar-se pedagógica e tecnicamente a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BEMVENUTI; HUPFFER, 2002).

No caso da "universidade", se for seguir a prerrogativa constitucional e a recomendação da LDB/96, seria necessário que toda universidade fosse constituída sobre esse 'tripé', pesquisa-ensino-extensão, e que as partes estivessem articuladas entre si. Todavia, além de brechas na lei e hoje termos universidades com apenas duas instâncias (ensino e pesquisa, ou, pesquisa e extensão), existe um problema na efetivação da indissociabilidade e articulação das partes constituintes:

> Defrontamo-nos, pois, com vários problemas oriundos da efetivação histórica de um 'tripé' universitário - no qual cada 'pé' tomou o seu próprio rumo - o que, na prática, sugere um antagonismo com a concepção de indissociabilidade. (VALÊNCIO, 1999/2000, p. 74).

Como podemos perceber, manter o trinômio efetivo e articulado no exercício de 'existência' conceitual e prática da universidade, não é uma tarefa simples. Exige que um grande número de pessoas estejam focadas no conceito de universidade como 'um todo' (dentro das especificidades de cada área) e não em unidades isoladas. Foi pensando nessa articulação, em como manter viva a indissociabilidade, que foi realizada uma experiência com um aluno da disciplina Prática de Ensino (MUS 185), na Escola de Música da UFBA (EMUS/UFBA).

3 Estágio Supervisionado em Música

O estágio curricular supervisionado é o momento específico do processo educativo profissionalizante onde, o futuro profissional terá a oportunidade de 'experimentar' o campo da profissão, conjugando para isso, seus conhecimentos teóricos com o exercício da prática. Segundo a lei que rege os estágios curriculares o objetivo do estágio supervisionado é:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

O objetivo do estágio supervisionado é preparar o futuro profissional em campo, todavia, no que isso se traduz aos profissionais das áreas de licenciatura? Primeiro, pode-se usar uma terminologia específica para esses casos que indicam a área do estágio, assim, em cursos de licenciaturas (tratando da formação do educador em nível superior) "as expressões estágio, prática

de ensino e prática pedagógica são utilizadas na área de formação docente para denominar as atividades de ensino realizadas em sala de aula.”. (MATEIRO, 2006, p. 15). Para Mateiro (2006) a relação do estágio supervisionado com a formação do professor é:

> [...] um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão. Essas ações estão inseridas assim, no que denominamos de prática de ensino, uma vez que o estágio é o ponto de partida da experiência de campo e em campo que permitirá ao licenciando experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor. (p. 17).

A articulação teórico-prática é, segundo Mateiro (2006), uma discussão presente em todos os documentos oficiais e pode ser representada por dois tipos de visões: a “aplicacionista das teorias” que valoriza os conhecimentos acadêmicos; e a “ativista da prática” que valoriza o fazer pedagógico, discurse que se mantém longe da reflexão teórica. Entretanto, Oliveira (2008) defende o equilíbrio e igual valorização entre a teoria e a prática, demonstrando isso ao afirmar que a práxis educacional é: “entendida como relação dinâmica entre teoria e prática, ou seja, teoria/prática.” (p. 03).

É de responsabilidade acadêmica promover no licenciando em música o desenvolvimento das competências didáticos-pedagógicas, do entendimento acerca do exercício do magistério em diversas instâncias (contextuais, do indivíduo, políticas, epistemológicas, entre outras), da construção de seu pensamento filosófico-político acerca da educação musical e do conhecimento de teorias e metodologias sobre educação musical, bem como, a capacidade de crias meios e métodos para serem aplicados adequados às singularidades das situações de ensino.

4 A Pesquisa: a ‘universidade’ acontecendo...

Por meio de concurso público a pesquisadora assumiu o cargo de professora auxiliar (regime temporário) na EMUS/UFBA e assumiu a disciplina Prática de Ensino (MUS 185). Um dos orientandos do ano letivo 2009 (“Jean”)[7] se tornou objeto de estudo de caso para a pesquisa de mestrado “Criatividade Musical: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências

[7] Pseudônimo.

articulatórias do professor de música em formação" (2010). O campo de estágio foi o IMIT[8], curso de extensão na EMUS/UFBA.

Em desenvolvimento desde o ano 2001, Alda Oliveira (2008) define a Abordagem PONTES:

> [...] é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. (p. 04).

Esse referencial teórico foi muito adequado à pesquisa porque a "criatividade pedagógica" é assunto de tratamento da abordagem desde a sua concepção: "Lida com criatividade pedagógica, com postura docente, adequação e aproximação estratégica aos alunos, às instituições, e também com o aproveitamento das oportunidades [...]" (idem). Além disso, o estudo das 'pontes'[9] fez com que a pesquisadora tivesse uma ação docente pontual para a pesquisa.

4.1 A articulação na pesquisa

Sumariamente, a articulação é o que faz ter sentido a indissociabilidade do trinômio ensino-pesquisa-extensão. A articulação pedagógica faz com que o 'conhecimento e o saber' circule nos três segmentos da universidade. Alda Oliveira define "articulação pedagógica" como: "[...] todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos" (OLIVEIRA, 2008, grifo meu). O "movimento em direção" significa que há de onde sair e onde chegar. Se o 'tripé' é indissociável, significa que "cada pé" deve chegar junto com os demais ao destino.

A articulação das três instâncias universitárias nesse projeto foi fruto de um de uma necessidade de vivenciar a proposta brasileira metodológica-pedagógica de ensino universitário. Para funcionar com plenitude e consciência da dimensão do trabalho a ser realizado, foi preciso trazer à luz do entendimento de cada participante do projeto o que se tratava e como se daria a articulação ensino-pesquisa-extensão.

Antes, ao pensar no projeto, orientadora de mestrado da pesquisadora colocou toda a dimensão das ações de pesquisa e articulatórias entre as instâncias para que o projeto acontecesse.

[8] Iniciação Musical com Introdução ao Teclado: o foco instrumental é o piano: o foco de estudo instrumental é o piano, todavia, a experimentação musical se dá através da vivência com vários instrumentos: marimba, metalofones, xilofones, atabaques, teclados e instrumentos de percussão diversos.

Em um trabalho focado em “articulações pedagógicas”, esta seria a ‘grande articulação’, a que abarcaria a existência do projeto em si. A pesquisadora, na função de professora orientadora, levou ao estagiário a proposta de participação no projeto, informando-o acerca do mesmo, indagando sobre seu entendimento do que seja pesquisa, ensino, extensão e universidade, colocando-o a par da responsabilidade que seria assumir esse compromisso e das contribuições que seriam prestadas à pesquisa na área de Educação Musical, caso ele aceitasse dispor sua participação.

Houve o diálogo informativo com os pais dos alunos do estagiário, sobre a participação de seus filhos no projeto. Foi explicado o que era o projeto, mas antes, foi esclarecido acerca do que é o ensino de música na extensão e que os alunos dos projetos não faziam parte apenas de cursos isolados, mas de uma instituição maior de ensino-aprendizagem e pesquisa, eles faziam parte da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Podendo todos olharem o projeto através de lentes limpas, claras acerca do projeto, da universidade e dos papéis de cada um, era o momento de focar. Focar foi o ato de estabelecer objetivos precisos a ser desenvolvido em/por cada nível do segmento universitário. Afirmados os objetivos, foi preciso manter o foco em cada um deles e entre eles. Os objetivos específico de cada um, tinham uma conexão com os objetivos das outras instâncias.

Para que se possa ter uma cena harmônica da articulação entre ensino-pesquisa-extensão é preciso que haja conexão, sincronia e unidade nos atores envolvidos. As partes dão início à sua participação no desenvolvimento da pesquisa de acordo com as prerrogativas de seus papéis na universidade e no projeto. O resultado da recordação, reflexão e crítica de uma cena/aula poderá, manter, reorientar ou modificar a continuidade do roteiro.

4.2 Detalhamento das ações de pesquisa

A professora-orientadora deu início à formação do estagiário no referencial teórico “Abordagem PONTES” (2008, 2001) estruturando junto a ele, os objetivos do estágio, com ênfase especial no desenvolvimento das mentes criativas musicais dos alunos, partindo de atividades de improvisação/composição.

O estagiário, em tempo real de aula, construía as ‘pontes’ de articulação e mantinha uma atenção especialmente voltada para observação da linguagem simbólica usada pelos alunos em relação as atividades de improvisação e aos resultados criativos musicais. Depois de articulações no sentido de conquistar os alunos para o fazer criativo musical; esses, antes bem resistentes,

[9] Metáfora criada por Alda Oliveira que se traduz como “articulações pedagógicas”.

começaram a expor suas idéias musicais através da linguagem musical e oral, permitindo se envolverem no processo criativo musical, participando ativamente com suas produções musicais no processo de aprendizagem musical. A pesquisadora, por sua vez, observou, registrou, refletiu, analisou, reconstruiu sua idéias, conceitos e planos, e seguiu o desenvolvimento da pesquisa realizando intervenções metodológicas para a coleta e análise de dados, a fim de verificar se a Abordagem PONTES foi uma ferramenta útil no desenvolvimento de competências articulatórias de um estagiário com o fim de desenvolver a mente criativa musical de seus alunos de música.

Por fim, a pesquisadora verificou que, de fato, a Abordagem PONTES foi uma ferramenta eficiente no desenvolvimento da mente criativa musical do aluno, quanto no desenvolvimento de estratégias pedagógicas criativas no licenciando, durante o seu estágio em música. Esses resultados estão registrados em instrumentos de coletas de dados como: materiais áudio-visuais, entrevistas semi-estruturadas e fichas de observação de um observador independente.

5 Conclusões

O processo de realização da pesquisa de pós-graduação no estágio supervisionado de um licenciando foi fundamental para a formação do professor-pesquisador. Jean foi instigado a desenvolver o espírito investigativo e sua criticidade, a partir do seu envolvimento com a pesquisa e do conhecimento de todas as ações investigativas e analíticas adotadas pela metodologia da pesquisa. Para Freire (1996) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, um é o co-fazer do outro, se completa e realiza no fazer do outro: “Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.” (p. 32). A atividade de pesquisa é a mola mostra do ensino, é preciso entendê-la não apenas como coadjuvante do processo de ensinar, mas como fundamental ao processo. Sua relação com o ensino é retroalimentar: a pesquisa alimenta o ensino, e processos de ensino alimentam a pesquisa.

Ao encontrar-se envolvido de maneira direta nos três segmentos: ensino-pesquisa-extensão; Jean construiu uma compreensão racional e prática do modelo de universidade brasileira, a partir do princípio constitucional da ‘indissociabilidade’. Ao compartilhar de maneira direta o saber desenvolvido e ensinado pela universidade, ele entendeu a extensão como uma questão de compromisso social; também, como um segmento necessário e fundamental para a universidade, pois, é da participação efetiva da sociedade dentro da universidade, que são descobertas novas questões, necessidades, soluções e que surgem as inspirações para novas pesquisas. Jean colaborou

de forma ativa no cumprimento do compromisso social que a universidade tem, de levar à sociedade os benefícios do ensino e das pesquisas por ela desenvolvida, além de ter entendido que a comunidade pode ter participação enfática na colaboração com as pesquisas e construção do saber.

A estrutura do ensino universitário brasileiro (ensino-pesquisa-extensão) faz parte do ideário brasileiro de educação. É dever sócio-político-educacional lutarmos pelo acontecimento pleno do conceito brasileiro de "universidade", pela oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade, pela partilha dos saberes e contra ações políticas que visam a manutenção de um *status quo* desigual, injusto e ignorante.

Referências

BEMVENUTI, Vera Lucia S.; HUPFFER, Haide Maria. As linhas de interesse social da Unisinos: institucionalizando a extensão universitária com vistas à indissociabilidade. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1, 2002, João Pessoa. *Anais eletrônicos*... João Pessoa: 2002. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/institucionalizacao/aslinhas.pdf>. Acesso em: 16/03/2011.

BRASIL. Senado Federal. Art. 207. In: *Constituição Federal*. Brasília, 1988. Dispõe sobre o princípio da 'indissociabilidade' da universidade. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/art_207_.shtm>. 15/03/2011.

BRASIL. Casa Civil. Lei No 11.788. Dispõe sobre o estágio de estudantes, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acessado em: 30/09/2008.

FOGAÇA, Vilma de O. S. *Criatividade Musical*: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias do professor de música em formação. Dissertação (Mestrado em Música: Educação Musical). [262 fls]. Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARTINS, Lígia. Márcia. A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos do Ensino Superior. In: ZAMBELLO, S. DE p. (Org.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos:* reflexões sobre a prática do Ensino Superior. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, v. 01, p. 102-115.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação de professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre; Sulina, 2006. p. 15-27.

OLIVEIRA, Alda. *Pontes Educacionais em Música*. No Prelo. Salvador: P&A, 2008.

ROMANELLI, Guilheme. G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa.; SOUZA, Jusamara. (Org.) *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre; Sulina, 2006. p. 130-142.

SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Teresa. As interpretações da legislação: o estágio curricular em música nas universidades brasileiras. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre; Sulina, 2006. p. 28-56.

VALÊNCIO, Norma. F. L. da S. A indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. In: *Revista Proposta.* 1999/2000. Disponível em: <http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/norma_valencio.PDF>. Acesso em: 01/03/2011.

Prática de Ensino *versus* século XXI: ações frente à realidade contemporânea

Simone Braga
UFBA – FACESA
moninhabraga@gmail.com

Lívia Cunha
FACESA
tuka23c@hotmail.com

Claudio Costa
FACESA
claudioacosta@hotmail.com

Resumo: O século XXI caracteriza-se por um período de grandes mudanças que apresenta implicações na educação musical, ao exigir profissionais capacitados para atuar nos múltiplos contextos educacionais. Os cursos de licenciatura tornam-se responsáveis por uma parcela significativa desta formação, por meio das ações dos componentes curriculares. Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo apresentar as atividades composição musical e registro das atividades práticas, desenvolvidas em Prática de Ensino III, por duas óticas: a dos propósitos da educadora e a das considerações dos educandos. Ao cruzar o parecer da educadora com o dos educandos, nota-se como resultado a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, diálogo com outros componentes curriculares, desenvolvimento de competências musicais e docentes, além de favorecer a elaboração de atividades musicais e o registro dessas para a utilização didática.

Palavras-chave: composição musical, prática de ensino, registro das atividades práticas.

Introdução

A pós-modernidade caracteriza-se por grandes mudanças em diversas esferas como a economia, a política, a diversidade sociocultural, a difusão das redes sociais, os avanços científicos e tecnológicos, a (re) definição de valores, o crescimento demográfico, entre outros. Tais mudanças apresentam implicações no ensino musical do qual emergem novas exigências educativas, sobretudo na formação de profissionais capacitados para atuar na área. Diante desta realidade, é oportuno desenvolver interferências didáticas que proporcionem formação pedagógico-musical em adequação às características pós-modernas, a exemplo da experiência realizada no componente curricular Prática de Ensino III (ensino médio), desenvolvida no segundo semestre de 2010, com alunos do curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), na cidade de Salvador.

Com o objetivo de desenvolver competências musicais como a execução, apreciação e criação musicais, e competências docentes voltadas para o ensino médio, como o pensar, refletir e utilizar as possibilidades musicais didaticamente foram aplicadas duas atividades: 1) composição musical; 2) registro das atividades práticas, apresentadas a seguir por duas óticas: a dos propósitos da educadora e a das considerações dos educandos.

Prática de Ensino *versus* formação pedagógico-musical

De acordo com pesquisas realizadas por educadores musicais (QUEIROZ, MARINHO, 2009; SOUZA, DEL BEN, 2009; FIGUEIREDO, 2010), a formação pedagógica musical é uma questão complexa, visto que o perfil dos educandos dos cursos de Licenciatura em Música apresenta heterogeneidade quanto às necessidades e aos níveis de conhecimento musical. Com relação às habilidades instrumentais, alguns dominam instrumentos harmônicos, enquanto outros instrumentos melódicos ou percussivos, paralelamente aos que desenvolveram habilidades vocais. O conhecimento prático musical nem sempre se fundamenta em princípios teóricos. Neste contexto, os componentes curriculares tornam-se responsáveis por parcela significativa desta formação, ao propiciar o desenvolvimento musical como suporte para a articulação com a atuação docente, sobretudo na disciplina Prática de Ensino, uma das principais bases para a formação pedagógico-musical.

Esta, compreendida como o centro da formação, cria condições pedagógicas para a atuação em sala de aula. Tais condições dizem respeito ao desenvolvimento de atividades práticas musicais direcionadas para as diversas situações de aprendizagem baseadas em leitura e discussão de textos e documentos da área, teorias, métodos e princípios filosófico-musicais, além do desenvolvimento de técnicas de elaboração de condução de aulas por meio de planos de curso e de aula.

Atualmente, há o direcionamento, em graus diferenciados, a depender das propostas das instituições de ensino superior, para que a Prática de Ensino considere questões de política educacional mais ampla como o papel sociopolítico do educador musical, além de objetivar um professor reflexivo, por intermédio do desenvolvimento de competências para a sua atuação. Neste contexto, Perrenoud (2000) considera competência como a capacidade de mobilizar variados recursos cognitivos para enfrentar situações diversas nas diferentes modalidades educacionais como a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio).

Com relação à modalidade de ensino, Beineke (2004) aponta para o preparo muitas vezes descontextualizado da realidade da escola pública. Enquanto Buchmann (2008) associa

este descompasso à inexistência de um programa escolar a ser seguido em cada etapa ou ano no ensino musical na educação básica, a falta de preparação no que se refere a lidar com as diversas diferenças em um espaço em franca ampliação, em virtude a Lei 11.769/2008 e a falta de interação contínua entre professor orientador e educando, no período dos estágios supervisionados, para o registro das atividades realizadas.

Na proposta desenvolvida pelo curso, na qual a experiência foi desenvolvida, parte destas situações e interações é apresentada semestralmente, organizada por modalidades (1º semestre: ensino infantil; 2º semestre: ensino fundamental; 3º semestre: ensino médio; 4º semestre: projetos sociais), complementada pela realização de Estágios de Observação, ao oportunizar o desenvolvimento de competências para atuação docente e conhecer diferentes realidades, sobretudo na educação básica. A observação gera a reflexão sobre as práticas assistidas de ensino musical e a discussão sobre as atividades práticas realizadas nas aulas, tendo como foco o fazer e o criar musical.

Albino e Lima (2008) afirmam ser necessária a formação instrumental mais sólida em detrimento da formação pedagógica, afinal, antes de professores, somos músicos. Neste contexto, as atividades realizadas na Prática de Ensino deverão propiciar o fazer musical, por meio da execução, apreciação e criação musical, contextualizada a técnica e a teoria, articuladas com outros componentes curriculares. A articulação se faz necessária, pois, como propor e orientar didaticamente propostas educacionais musicais como o uso do canto a várias vozes, por exemplo, sem a compreensão dos tipos de textura musical? Ou propor o uso de ostinatos sem a compreensão do seu significado? Compreender e conhecer um conteúdo musical facilita a seleção e planejamento da aula, além de partir do pressuposto epistemológico do conhecimento musical, precedido da abordagem pedagógica.

Com o objetivo de desenvolver competências musicais como a execução, apreciação e criação musicais, e competências docentes voltadas para o Ensino Médio, como o pensar, refletir e utilizar as possibilidades musicais didaticamente, aplicaram-se duas atividades na Prática de Ensino III (ensino médio), apresentadas a seguir.

Atividade 1 - Composição musical: ferramenta para a sala de aula

A composição é uma atividade musical que possibilita a conexão de saberes prévios com os adquiridos, por permitir a participação ativa dos educandos, utilizando-se das suas experiências anteriores ao explorar diversos elementos musicais como parâmetros sonoros,

formas, tonalidades, modos, entre outros. Segundo Beineke (2008), educadores e pesquisadores reconhecem que pela composição os educandos podem manifestar suas idéias musicais de forma própria, ao revelar como pensam musicalmente. Em concordância, Hentschke (1996, p. 31) considera que "a atividade de composição se constitui no melhor meio de adquirir conhecimento musical porque o indivíduo é capaz de tomar mais decisões, ele tem a oportunidade de transformar o objeto".

Na formação pedagógico-musical, a atividade torna possível o fazer musical e a associação com as orientações pedagógicas desenvolvidas. Nesta formação, deve-se estimular o fazer musical para oferecer subsídios para uma prática docente na qual o professor ensine música musicalmente (SWANWICK, 2003). Apoiada neste contexto, desenvolveu-se a atividade de composição musical, em curso de licenciatura em música, no componente curricular Prática de Ensino.

A atividade foi realizada em quatro etapas: 1) Composição musical; 2) Apresentação da obra musical para a turma; 3) Elaboração coletiva de atividades didáticas a serem desenvolvidas em aulas de música do ensino médio com base nas composições; 4) Registro das composições em CD e teve como objetivos: 1) desenvolver atitude musical criadora e criativa, capaz de manipular e articular a criação com a execução musical; 2) relacionar e transferir conhecimentos musicais responsáveis pela articulação de saberes prévios aos adquiridos no contexto acadêmico; 3) conhecer o processo de gravação musical; 4) desenvolver competências para a atuação docente.

O que dizem os educandos sobre a atividade?

A solicitação de composições no componente curricular Prática de Ensino III favoreceu compreender que a ação de compor pode ser de fácil acesso a qualquer estudante de música. Apesar da insegurança de alguns no momento de compor, o resultado demonstrou ser atividade possível de ser realizada por todos, além de servir como recurso a se explorar em sala de aula, com diferentes materiais e formas de compor, para extrair conteúdos musicais. As criações, apresentadas individualmente para toda a turma, transformaram-se em um desafio, visto que foi uma experiência nova para uma parcela significativa de educandos.

No decorrer das apresentações, observou-se uma variedade de gêneros e ritmos, além de composições vocais e instrumentais, que foram contagiando toda a turma. Tais composições serviram de objeto de análise, realizada em pequenos grupos, para a extração de

conteúdos a se desenvolverem em aulas de música no ensino médio. Como um leque que se abre, assim aconteceu na análise realizada por cada grupo. Em cada peça analisada, foram identificados conteúdos como timbre, duração, intensidade, ritmo, andamento e a letra para a elaboração de atividades didáticas.

A etapa posterior, o registro das composições em estúdio de gravação, serviu de experiência e conhecimento do processo de gravação musical em estúdio.

Atividade 2 - Registro das atividades práticas desenvolvidas na aula

As atividades realizadas na Prática de Ensino proporcionaram a análise dos elementos inseridos na construção de uma aula, bem como criaram condições para a elaboração de atividades para a atuação posterior dos educandos. A análise possibilita articular as ações efetivadas com a execução de planos de curso e de aula, além de provocar o registro dessas.

A ação de registrar, apesar da dificuldade da maioria dos educandos em escrever, é ferramenta que permite organizar o pensamento, oportunizar a consciência do fazer pedagógico, sistematizar caminhos metodológicos e verificar todo o processo percorrido pelo educando e o seu envolvimento com a prática pedagógica. De acordo com Zabalza (2004), o registro também é uma forma de estabelecer distanciamento reflexivo do nosso modo de atuar. Contudo, a escolha da forma de registro depende do contexto educacional, da natureza e característica do que se vai registrar e dos objetivos da atividade.

Se a pretensão é desenvolver o processo criativo pelas composições didáticas, como a atividade anterior, é mais coerente o uso do registro sonoro. Mas, se a intenção é o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, é adequada a adoção de formas de registros acadêmicos como artigos, fichamento, resenha, entre outros. Neste sentido, há registros específicos para cada tipo de situação, como a ficha de observação, memorial do estágio, narrativa biográfica, memórias e diários de aula, portfólios, relatórios de estágio, entre outros. As oportunidades de registro e a mescla desses acentuam as possibilidades do desenvolvimento de habilidades para a escrita, sobretudo articulada com a reflexão.

As atividades práticas realizadas em sala foram registradas com os objetivos de desenvolver a documentação escrita, ter atividades como referências para atuação futura e desenvolver habilidades para a elaboração de um plano, pela identificação e descrição dos seguintes elementos: atividade, recursos, descrição, faixa etária a ser aplicada, objetivos geral

e específicos, conteúdos desenvolvidos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e repertório.

O que dizem os educandos sobre a atividade?

A disciplina aborda teoricamente uma aula e as habilidades musicais a serem desenvolvidas, tendo como base documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), artigos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outros. A experiência de registrar tais atividades foi a forma de guardar as experiências como educandos e ver a eficácia da aula elaborada, podendo ajustá-las para a sua utilização com um determinado grupo, possibilitando assim um guia rápido de aulas pré-prontas, além de articular com as teorias estudadas no componente curricular Fundamentos da Educação III.

As dificuldades para registrar as atividades realizadas, sobretudo em assimilar e separar os conteúdos desenvolvidos (atitudinais, conceituais e procedimentais) foram diluídas com o passar do tempo e com o auxílio da educadora. O registro favoreceu a elaboração de miniaulas, ministradas para toda a turma, além de favorecer: 1) a elaboração de aulas para o ensino médio; 2) adaptação das aulas para outras modalidades educacionais, como o ensino fundamental I e II; 3) sugestões de atividades criativas para trabalhar com adolescentes; 4) desenvolvimento da capacidade de observar a aula e registrá-la; 5) desenvolvimento de vivências musicais pela percepção do corpo, ritmo, pulsação, andamento e percepção auditiva.

Considerações finais

As atividades de compor e registrar ações didáticas são competências necessárias para a atuação pedagógico-musical contemporânea e possibilitam o ensinar de forma musical, conforme a literatura consultada.

Segundo os educandos, a motivação para a composição contribui para desenvolver conteúdos musicais, além de articulá-los com a realidade sociocultural encontrada na sala de aula. Para a educadora, serviu para desenvolver habilidades discentes musicais e fundamentá-las com as orientações ofertadas em outros componentes da matriz curricular do curso, a exemplo da Literatura e Estruturação Musical, Percepção, História da Música, entre outros.

Em relação aos registros, os educandos consideraram oportunos para o desenvolvimento da habilidade de escrita e a possibilidade de documentar atividades didáticas musicais. Em concordância, a educadora acrescenta que possibilitou verificar o comprometimento e o desenvolvimento discente na disciplina.

Tais considerações, realizadas pela educadora e educandos, permitem concluir que a aplicação das atividades possibilitou a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, diálogo com outras disciplinas, a exemplo do diálogo com Fundamentos da Educação III, compreensão e comparação com as aulas assistidas no Estágio de Observação, além de fornecer referências para a elaboração de atividades musicais e o registro dessas para a utilização didática posterior.

Referências

ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008. Disponível na internet: http://www.anppom.com.br/opus/opus14/207/207-Albano-Albino.htm. Acesso em 20 de fev. de 2011.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

_____. As práticas de ensino no contexto do núcleo de educação musical da UDESC: formando professores para a escola pública. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 8., 2004: Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro, 2004.

BUCHMANN, Letícia. *Construção da docência em música no estágio supervisionado*: um estudo na UFSM. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/diss_leticiabuchmann_08.pdf. Acesso em 14 de fev. de 2011.

HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como Fundamentação para uma Proposta Curricular. In: *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM*. Londrina: 1996, p.171-185.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Prática musical na Fundação Casa do Caminho: assistencialismo ou cidadania?

Gisele Ferreira de Lima
Faculdade de Educação Teológica
gisele_ffl@hotmail.com

Íris Emanuella de Castro Nascimento
Fundação Casa do Caminho
iris.e.castro@gmail.com

Resumo: O presente trabalho constitui-se numa investigação na Fundação Casa do Caminho, objetivando conhecer o perfil de sua prática musical no que se refere à natureza de seu caráter, se de cunho assistencialista ou cidadão. Objetivamos ainda compreender a natureza das ONGs, sua prática musical, identificar o perfil dos assistidos pela Fundação Casa do Caminho e a função social da mesma. Fez-se necessário pesquisar sobre as aulas de música e suas contribuições na vida dos alunos. A metodologia trata de um estudo de caso que consiste em uma pesquisa concentrada no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos. Como resultado, se estabelece um perfil assistencial cidadão articulado com as descrições do campo de estudo. Espera-se compreender o caráter assistencial ou cidadão da prática musical na Fundação Casa do Caminho e suscitar investigações em ambientes similares, visto a importância que tais instituições representam na promoção da cidadania do grupo social em que estão inseridas.

Palavras-chave: Prática musical, assistencialismo, cidadania.

Introdução

Os desequilíbrios sociais presentes no Brasil contemporâneo tem estimulado o crescimento de ações de sua sociedade civil voltadas a contribuir para o desenvolvimento da coletividade. Ações estas, cidadãs e/ou assistencialistas, que auxiliam o Estado no sentido de atender às demandas sociais necessitadas. Dentre os assuntos que rodeiam as ONGs o possível assistencialismo tem sido bastante discorrido pelos estudantes, pesquisadores e profissionais envolvidos em áreas de conhecimentos que estudam a sociedade. A preocupação em não perpetuar o processo de acomodação entre os que dão assistência e os assistidos, tem gerado reflexões entre os pesquisadores desses contextos. Procuraremos na trajetória desta pesquisa traçar predicados típicos de cada denominação de ONGs e conseqüentemente, que tipo de atividade se insere nessas denominações. Em meio às possibilidades de atividades nos espaços dessas instituições destacaremos a prática musical. A prática musical no contexto das

ONGs tem sido aceito como um recurso educativo bastante utilizado por instituições sem fins lucrativos como meio de integração social, promoção de cidadania, entre outros.

O referencial teórico a respeito da prática musical em ONGs, fundamenta-se no entendimento de Kleber (2006), que em sua tese de Doutorado abordou sobre a prática musical em ONGs, por meio de dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Carvalho (2008) trata a expansão em todo território nacional de projetos sociais que têm nas linguagens artísticas o eixo fundamental, a partir do qual estruturam suas atividades, e ainda, aborda a prática musical. Fundamentado nestes pensamentos citados, Kater (2004) trata a música e a educação como elementos de integração social, como produtos de construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento, geralmente composto por crianças e adolescentes privados de seus direitos fundamentais.

Ainda mergulhado nessa conjuntura, encontra-se a essência desse estudo: *A Prática Musical na Fundação Casa do Caminho* no que diz respeito à caracterização como atividade de cunho assistencialista ou cidadã. Essa temática se justifica por investigar uma instituição que possui uma importante função social para os indivíduos que dela são assistidos, além disso, alarga investigações focadas nas atividades assistencialistas e cidadãs; podendo ainda promover a elaboração de trabalhos que investiguem ambientes similares.

Caracterização das ONGs

Ao longo dos anos, as ONGs assumiram posturas ou princípios distintos, que levaram as mesmas a se organizarem de maneiras diferentes, e, consequentemente, a receberem denominações diversas, dentre as quais destacamos as do tipo assistencialista, desenvolvimentista e cidadã. Um desafio vivido por essas organizações tem sido atender a demanda tão diversificada, no que se refere a problemáticas sociais, visando, sobretudo, a solução das mesmas. Pelo simples senso comum é perceptível que o termo cidadã vem da palavra cidadania. Cidadania significa “um status concedido àqueles que são membros integrais de uma sociedade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (MARSHALL, apud OLIVEIRA, 2003, p. 82).

Contudo, trataremos em nossa pesquisa, cidadania não apenas como o gozo dos direitos políticos, mas principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento social dos indivíduos. Desenvolvimento este, objetivado e promovido pelas atividades das ONGs,

denominadas cidadãs. As ONGs do tipo cidadã, mais focalizadas pela mídia, pelos projetos sociais e pelas associações, estabelecem um vínculo maior com o Estado, uma vez que muitas de suas atividades são de responsabilidade deste. Elas objetivam, principalmente, a promoção da cidadania e a garantia dos direitos sociais, assumindo um papel político complementar. De acordo com Pogrebinschi:

> Esse complemento ocorre através de ações efetivas, no que diz respeito à organização da sociedade civil, pois nesse caso não está clara a diferença entre assistentes e assistidos, sendo que todos os envolvidos no processo são partes integrantes do mesmo contexto social, possibilitando que os projetos sejam realistas e atendam de forma comunitária garante que ação da organização se desenvolva segundo princípios democráticos de participação (POGREBINSCHI, 2004 apud BARBOSA, 2007, p. 34).

São nestas ONGs que observamos a crescente implantação da trajetória musical, como um meio de proporcionar a integração social e a consciência cidadã. Este ensino está estreitamente relacionado aos processos educacionais gerais desenvolvidos no âmbito das ONGs, particularmente a cidadã, e suas peculiaridades vão determinar e caracterizar o próprio tipo de ONG na qual está inserido. Contrapondo-se ao termo cidadã, a nomenclatura assistencialista apresenta-se com um perfil consideravelmente distinto. Enquanto a expressão cidadã tem sido sinônimo de práticas que visam à emancipação do sujeito, resultando de uma expressiva independência individual. A terminologia assistencialismo tem sido sinônimo de ações que se configuram em dependência, caracterizam por uma acomodação por parte dos assistidos para com os que promovem assistência. Essa relação de dependência impossibilita ainda que de maneira inconsciente que o sujeito adquira o status de cidadão. De acordo com Barbosa (2007, p.34):

> Quando as ONGs assumem um papel de estímulo afetivo, essas organizações agem de maneira assistencialista, podendo criar uma dependência real por parte dos assistidos. Assim, ainda que essas instituições se assumam como cidadãs, suas condutas assistencialistas afastam-na do fundamento democrático de participação (BARBOSA, 2007, p. 34).

Entende-se pelo termo democrático de participação, ou democracia participativa um

modelo participativo que pretende existência de efetivos mecanismos de controle da sociedade civil sob a administração pública. A circunstância de dependência pode ter sido reflexo dos chamados Estados Paternalistas, preocupação vivida até nos dias atuais.

> O estado de bem estar social, entre outros avanços conquistados no século XX, passou a ser considerado um "problema", sendo inclusive apontado como "causa" de muitos dos nossos males. Segundo essa ótica, foram os "gastos generosos" dos Estados de Bem Estar que causaram os déficits fiscais dos países que adotaram; e foram esses Estados "paternalistas" que estimularam o desemprego e alimentaram a "preguiça", impedindo uma "saudável" competitividade entre pessoas (SOARES, 2004, p. 1-2).

Segundo Barbosa (2007, pg. 35) "ações emergenciais não devem ser confundidas com políticas sociais de restituição da dignidade humana", pois visa apenas minimizar uma circunstância de carência temporária. Tal benefício consiste geralmente em auxilio material ou financeiro voltado a suprir uma necessidade imediata como alimentação, saúde, habitação, etc. Essa prática origina um vínculo de dependência entre quem tem o poder dos serviços sociais e seus usuários, estabelecendo neste último um papel de acomodação. Contudo, a assistência temporária, característica principal desse tipo de instituição, não as torna inferiores as ação as ONGs do tipo cidadã, mesmo porque, muitas vezes se faz importante suprir necessidades básicas de comunidades necessitadas.

A prática educativa desenvolvida nas ONGs pode ser entendida como um meio de socializar a educação. Mais uma característica da relação das ONGs com a educação "era o fato de que tais processos educacionais eram absolutamente desligados dos processos educativos oficiais, ou seja, dos sistemas públicos de ensino" (Cadernos de Pesquisa, nº 112, 2001 pg. 76). A prática educativa era ao mesmo tempo um ato de organização e mobilização da sociedade. A preocupação das ONGs com a educação como um todo é uma temática recente. A inquietação da sociedade por uma educação democratizada pode ter impulsionado o surgimento dessas instituições na sociedade. "As ONGs brasileiras e seu envolvimento com o campo da educação não é novo. Alias esse envolvimento está na razão mesma do seu nascimento". (OLIVEIRA, pg. 75).

Dentre esses trabalhos de cunho educacional destacamos: A Prática Musical. Sendo a música uma das artes que tem sua parcela de contribuição no sucesso na educação de crianças e adolescentes.

> Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2000, p. 14), em entrevista que trata de alternativas na área de educação para o século XXI, destaca o sucesso que algumas ONGs estão obtendo na educação de crianças em situação de pobreza, reconhece o papel de relevo que as artes vêm desempenhando nestes empreendimentos (CARVALHO, 2008, pg.31).

A presença de práticas educacionais, no caso, a educação musical, nas instituições sem fins lucrativos na sociedade civil se justifica pela importância que a educação tem para a vida dos indivíduos.

Fundamentação teórica

A prática musical, em nossa sociedade, é um fenômeno observado em diferentes contextos, tanto em instituições públicas e particulares, quanto em organizações filantrópicas. A importância que a música tem para a vida do ser humano tem impulsionado, junto com outros fatores, para a proliferação da prática musical.

São inúmeros os projetos de ações sociais existentes no âmbito dessas organizações, e uma significativa porcentagem deles utilizam a prática musical, como recurso para atingir seus objetivos, sobretudo, a Integração social e a cidadania.

> Em muitos dos projetos de ações sociais existentes vemos a música presente, quase sempre, entretanto, na condição prática de elemento de integração social, o que alias ela proporciona com excelência e de maneira própria. (KATER, 2004, 44).

Percebe-se, então, que as práticas musicais desenvolvidas em instituições filantrópicas, como no nosso caso a Casa do Caminho, podem vir a desempenhar um importante papel nos programas por ela ofertados.

No entanto, Kleber (2006, p. 122) chama nossa atenção para o fato de que:

> O processo pedagógico-musical nas ONGs pode ser pensado como um fenômeno social envolvendo essas diferentes dimensões e contextos e, portanto, um fato social total, não se reduzindo a um processo de ensino e aprendizagem musical, ainda que considerado na sua multiplicidade (KLEBER, 2006, p.122).

Assim sendo, a prática musical desenvolvida em ONGs deve estar inteiramente

relacionada às propostas ou objetivos gerais da própria organização. Dessa forma, a instituição do tipo assistencialista é aquela que muitas vezes se restringe a questões sociais no que diz respeito à sobrevivência, não inserindo o indivíduo na sociedade, mas simplesmente o financia. Porém, ONGs cidadãs não funcionam dessa forma, esse tipo de organização está interessada em promover transformação social, mudança de valores, vida digna, etc.

Fundação Casa do Caminho

Essa Fundação localiza-se no município de Mossoró- RN. Foi instituída em oito de Abril de 2000 por um grupo de voluntários preocupados em proporcionar, aos residentes dos bairros Barrocas e Cajazeiras a promoção sócio-econômica-cultural, ou seja, desenvolvimento dos indivíduos da comunidade em vários aspectos de suas vidas, totalizando hoje 140 famílias contempladas com as ações do Projeto Educar.

O Projeto Educar, em sua estrutura básica de ação, é constituído por 7 (sete) programas, objetivando contemplar a família como um todo a partir de uma forma segmentada de estipulação e cumprimento de metas, a fim de que se atinja a totalidade a partir das especificidades. As metas (programas) estão classificadas ora por faixa etária (crianças, jovens e adultos), ora por segmentos (pais, gestantes e idosos).

Dentre os sete programas da referida instituição destacamos O Programa Cidadão cuja finalidade é promover a afirmação da cidadania, estruturando módulos de alfabetização de jovens e adultos, acompanhamento e reforço escolar para crianças e jovens, através da oferta de cursos diversos de capacitação (inglês, informática, pré-vestibular, garçom, biscuit, ponto cruz, culinária, artesanato, capoeira, literatura, cultura e arte) e de realização de palestras e seminários sobre direitos/deveres humanos e sociais voltados ao desenvolvimento ético e moral do cidadão. É nesse programa que está incluída a prática musical com o Grupo Regional Novos Caminhos que é o objeto de estudo. O público-alvo são os participantes do Projeto Educar, indistintamente de faixa etária, cujo atendimento se dará a critério da demanda.

Benefícios da Prática Musical na Fundação Casa do Caminho

As aulas de música eram feitas dentro do repertório escolhido para as apresentações do grupo, no geral músicas regionais: xote, xaxado, marcha junina, etc. A faixa etária variava

entre 8 a 13 anos e tocam flauta doce ou percussão.

Com alunos dessa faixa etária aproximadamente e utilizando a flauta doce e percussão buscou-se formar um grupo de flauta e percussão. Dentre várias coisas que pude observar teve uma que me chamou à atenção, o fato de que os alunos mais comportados, calmos, com boas notas e bons comportamentos na escola e na Fundação, escolheram tocar flauta doce e os mais teimosos, agitados, que não davam muito valor aos estudos, não se comportavam bem na escola e na Fundação escolheram tocar percussão.

A oportunidade de aprender um instrumento gera na criança ou no adolescente perspectiva de vida. A criança reconhece que tem uma habilidade, reconhece que pode ser admirado por aquilo que faz e o resultado é seu reconhecimento pessoal. O fato de a prática musical ocorrer de forma coletiva às crianças e adolescentes da Fundação é envolvido por sentimentos de pertencimento, visibilidade; se reconhece como um elemento importante dentro do grupo, etc.

O benefício que a prática musical produz na vida dos educandos caracteriza-se como uma prática cidadã, uma atividade que promove mudança social, auto-estima, consciência crítica, conhecimento dos direitos, reconstrução pessoal, transformação social, transformação de valores, construção de identidade, não pode se caracterizar como assistencialista.

Para mensurarmos com mais precisão que possíveis resultados positivos a prática musical na Fundação Casa do Caminho poderia promover, observamos Lima (2009), que em sua pesquisa estabeleceu quatro categorias, ou seja, quatro expressões para representar as funções sociais da educação musical em ONGs: 1) Mudança Social, 2) Construção de Identidade, 3) Consciência Política e 4) Conhecimento Musical. Acreditamos que são na concretização dessas categorias na vida do indivíduo, que ocorre a consolidação da Prática Musical como uma atividade cidadã. E pudemos constatar que tal consolidação tem sido concretizada na trajetória do ensino de música na Fundação Casa do Caminho e consequentemente o qualificando como uma atividade cidadã.

Apesar da prática musical na Fundação Casa do Caminho possuir um caráter cidadã, pelo desenvolvimento que proporciona aos educandos, algumas ações que rodeiam indiretamente a prática musical podem se configurar ações de essência assistencialistas, ou emergenciais: as assistências dadas através da Petrobrás doando os instrumentos musicais, o lanche que é servido no intervalo entre as aulas, o fardamento dado para as aulas, a ajuda de custo quando forem se apresentar, ou até mesmo, o caderno, o lápis, a borracha, entre outros, se configura como tipo de assistência. Podemos confirmar tal pensamento relembrando o

entendimento a respeito de ações assistencialistas ou emergenciais exposto no primeiro capitulo, no qual entende assistencialismo como atividades que assumem um papel de estímulo afetivo, podendo criar uma dependência; e emergenciais que visam apenas minimizar uma circunstancia de carência temporária.

Considerações Finais

Na trajetória dessa pesquisa buscou-se compreender a Prática Musical na Fundação Casa do Caminho no que se refere ao seu caráter assistencialista ou cidadã, considerando que é a contribuição que o assistido recebe que a caracteriza como uma atividade cidadã ou assistencialista. Consideramos então a Prática Musical como uma atividade cidadã haja vista, contribuir para o desenvolvimento do assistido na sociedade, não gerar indivíduos acomodados nem tão pouco dependentes. Tomamos como fundamento para investigar a nossa problemática não apenas a expressão ONG cidadã ou assistencialista, mas também, atentamos à idéia sugerida pelas próprias terminologias cidadãs que nos remetem à cidadania, e assistencialismo, que nos remete a práticas que se caracterizam por promoverem dependência entre assistidos e instituição.

Um fato importante no decurso desta monografia consiste em atestar que a Prática Musical independente do contexto empregado, exerce uma postura cidadã, haja vista a influência positiva que a música provoca na vida dos que dela se apropria. Pude-se ainda compreender que uma ONG não necessariamente, se rotula como cidadã ou assistencialista já que a mesma pode simultaneamente promover ações de caráter tanto assistencialista como cidadã. Um exemplo seria a instituição foco de nossa pesquisa que ao mesmo tempo oferece atividades tipicamente assistencialistas como a distribuição de sopa, para as famílias do bairro; em contrapartida há cinco anos promove atividade musical que pelas contribuições bio-psico-sociais promove inegavelmente o desenvolvimento social dos assistidos.

Torna-se evidente o caráter cidadão que a Prática Musical exerce no contexto da Fundação. Isto se confirma, ao observar alunos que começaram a estudar música e hoje ensinam na própria instituição. Dentre eles destacamos dois jovens que hoje são alunos do Conservatório de Música D'alva Stela Nogueira Freire, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, localizado no município de Mossoró/RN. Não se esquecendo das mudanças de hábitos, valores, disciplina, perspectivas de vida, auto-estima, interação social, etc., promovidos pela Prática Musical.

Espera-se ter conseguido realizar de maneira satisfatória, lógica e coerente o proposto no início desta pesquisa: investigar a prática musical na Instituição em estudo, compreendendo seu caráter assistencialista ou cidadão. Desejamos que os assuntos aqui expostos tenham fornecido ao leitor informações necessárias para que as conclusões sejam corroboradas pelos mesmos quando apreenderem a essência desse trabalho. Certifique-se a importância social da Fundação Casa do Caminho no contexto social em que ela está inserida, e sua imensurável contribuição na promoção da cidadania dos seus assistidos.

Referências

BARBOSA, Ieda Maria da Silva Pinto. *Sociedade* civil brasileira: ação, articulação e mobilização. *Revista do Terceiro Setor*, 2007, p. 34-38. Referencial Teórico

CARVALHO, Lívia Margues. *Quem ensina artes nas ONGs?* São Paulo: Cortez, 2008. Brasília/DF: Instituto de Ensino Superior de Brasília, IESB, Relações Internacionais, 2005.

KATER, Carlos. *O* que podemos esperar da educação musical em projetos de ação sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, 2004.

*KL*EBER, Magali. *A prática de educação musical em ONG's:* dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de música. Porto Alegre, 2006.

LIMA, Gisele Ferreira. *As funções da educação musical em ONGs*. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Faculdade de Letras e Artes – FALA. Mossoró, RN, 2009.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, p. 93-99, 2003.

OLIVEIRA, Anna Cynthia. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de pesquisa*, nº 112, 2001, pg. 61-83.

SOARES, Laura Tavares. *Globalização e o papel do estado na proteção da vida*. In: II Simpósio Brasileiro de Vigilância Sanitária: Caldas Novas/GO, novembro de 2004.

Práticas e experiências no terceiro setor: atividades musicais no Grupo Mulheres em Ação

Alexandre Milne-Jones Náder [1]

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
amjnader@gmail.com

Evandro Hallyson Dantas Pereira[2]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
hallysondantase@hotmail.com

José Magnaldo de Moura Araújo[3]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
magnaldoaraujo@live.com

Resumo: A utilização da música no trabalho de inserção social ou no desenvolvimento integral do ser humano tem se apresentado como uma importante e eficiente ferramenta de trabalho em espaços do terceiro setor. Por esta ótica, o artigo aqui apresentado consiste em um relato de experiência da oficina de Música realizada no PDA Margarida Alves[4], no Bairro Dom Jaime Câmara em Mossoró. O programa nasceu da parceria entre a Visão Mundial[5] com a entidade executora: Grupo Mulheres em Ação[6], e tem como um de seus objetivos: oferecer atividades de Arte Educação para crianças e adolescentes, residentes nas 26 comunidades atendidas pelo programa. A oficina de música é uma das atividades oferecidas e tem como finalidade ser uma ferramenta de desenvolvimento social. Sendo o responsável pela parte musical dessa ONG, comento neste trabalho especificamente a prática em conjunto de flauta-doce, percussão e violão. Realizando este trabalho há mais de um ano, foi possível perceber que o trabalho musical contextualizado à vivência dos alunos pode auxiliar tanto na sua formação crítica, enriquecendo seus parâmetros de análise, quanto na sua inserção social através de práticas musicais coletivas e apresentações.

Palavras-chave: terceiro setor, educação musical.

Introdução

[1] Prof. Ms. do Curso de Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Orientador da pesquisa.
[2] Graduando em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
[3] Graduando em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
[4] Programa de Desenvolvimento de área: metodologia de trabalho utilizada pela Visão Mundial em mais de 100 países à tecnologia PDA fortalece nas comunidades as noções de cidadania, mobilização comunitária e defesa de direitos, com foco nas áreas de educação, saúde e segurança alimentar, desenvolvimento econômico, agroecologia, organização comunitária, promoção de justiça, formação sociopolítica e compromisso cristão, além de socorro e reabilitação em situações de emergência, visando o Desenvolvimento Transformador Sustentável.
[5] A Visão Mundial é uma organização não governamental cristã, brasileira, de desenvolvimento, promoção de justiça e assistência, que, combatendo as causas da pobreza, trabalha com crianças, famílias e comunidades a fim de que alcancem seu potencial pleno. Dedica-se a trabalhar lado a lado com as populações mais vulneráveis e a servir a todas as pessoas, sem distinção de religião, raça, etnia ou gênero.
[6] Entidade Feminista criada desde 1994 sem fins lucrativos. Com objetivo de trabalhar com Mulheres, Crianças e Adolescentes em situação de risco.

As diversas práticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de música no terceiro setor, especificamente em ONGs, vêm sendo fortemente debatidas na área de educação musical. As atividades musicais, nesses espaços, muitas vezes além de corresponder a objetivos musicais devem ainda contribuir para metas estabelecidas pela entidade, neste caso propiciar atividades de inserção social, principalmente no mercado de trabalho, bem como desenvolver um olhar crítico a respeito da situação em que vivem (KLEBER, 2006; WILLE, 2005; OLIVEIRA, 2003).

Por conceber a música como uma ferramenta de transformação social e de desenvolvimento cognitivo, muitas ONGs possuem práticas musicais plurais, com o foco no desenvolvimento de cidadãos mais preparados e críticos para as vivências no mundo contemporâneo e não apenas musicalizados para execução de instrumentos e performances artísticas, o que torna esse processo mais complexo. Kleber (2008) a respeito desta questão apresenta que:

> De maneira geral, as ONGs são campos emergentes de novos perfis profissionais e caracterizam-se por serem organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades. Por serem voláteis, enquanto instituição, as ações socioculturais são constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática. Assim, a cultura que permeia o trabalho sócio-educativo está mais próximo dos atores sociais envolvidos, o que se constitui em um fator significativo na construção das identidades individuais e coletivas (KLEBER, 2008, p. 8).

Neste sentido, há a necessidade de pensar novas práticas pedagógicas musicais para o ensino em contextos não formais, pois ainda existem tabus a serem quebrados entre educadores e organizações que trabalham com oficina de música a respeito de quais estilos e/ou gêneros musicais devem ser abordadas ou não nos repertórios, quais letras devem ser cantadas, e outras diversas questões. Diante dessa discussão, os principais envolvidos nessa relação, as crianças e jovens mostram-se cada vez mais imponentes no que diz respeito à escolha de repertório e as formas de ensino e aprendizagem, o que leva muitos educadores a levar em consideração músicas que fazem parte do contexto dos jovens e que atraem e contribui com a freqüência e a participação nas aulas de música. Segundo Penna (2008):

> Ultrapassar a oposição entre a música popular e erudita e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa, é condição indispensável para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2008, p.63).

Tomando como base as dificuldades ainda enfrentadas no ensino e aprendizagem de música no contexto não formal este artigo aqui apresentado tem por objetivo discutir as principais estratégias, processos e situações em que ocorre o aprendizado musical no Grupo Mulheres em Ação, em específico no grupo Som da vida.

O Grupo Mulheres em Ação é uma organização feminista criada no ano de 1994, instituída legalmente em 2002, que tem em sua missão ser instrumento de luta, mobilização e organização das mulheres no bairro Nova Vida e no município de Mossoró. Sua trajetória é marcada pela coragem e criatividade daquelas que integram o enfrentamento das várias formas de opressão e dominação que marcam a vida das mulheres em nossa cidade.

O Grupo além de desenvolver atividades no sentido de promover a consciência social valorizando o papel da mulher dentro da sociedade desenvolve atividades de arte-educação em Parceria com a Visão Mundial através do PDA, e nesse contexto a música é utilizada como uma das principais ferramentas.

As práticas musicais na ONG Mulheres em Ação

Tendo como base os conhecimentos já adquiridos pelos adolescentes em seu cotidiano e em outros grupos como o pau e lata[7] e o pifarinha[8] e as suas necessidades de embasamento teórico musical, as atividades de música no Grupo Mulheres em Ação buscam orientá-los na sistematização dos conhecimentos já adquiridos, trabalhando em consonância com o desenvolvimento de sua educação global, discutindo temáticas sociais relacionadas às suas vivências, como violência, sexualidade, direitos das crianças e adolescentes e diversos outros temas transversais que circundam a vida de todos e que contribuem com seu desenvolvimento cidadão.

As oficinas de música são desenvolvidas semanalmente no horário intermediário de 17h30min as 19h00min na sede da COOPERMUPS[9], divididas em atividades de flauta-doce, percussão e violão, tendo como público alvo jovens da comunidade Nova vida e adjacentes. Não existem pré-requisitos musicais para se inscrever nas atividades de música, mas, para

[7] O Pau e Lata é um projeto de educação musical que teve início em 1996 na cidade de Maceió/AL, há 14 anos desenvolve vivências de confecção de instrumentos de sucata e banda rítmica em parceria com instituições públicas, privadas e filantrópicas, realizando atividades sócio-educativas com crianças, jovens e adultos em municípios do Rio Grande do Norte e Alagoas.

[8] Banda de Pífaro criada em 2005 por adolescentes Inscritos no PDA, com o intuito de resgatar a música folclórica Brasileira.

[9] Cooperativa de Mulheres Prestadoras de Serviço.

participar do projeto devem estar obrigatoriamente matriculados na escola de ensino regular e possua algum interesse de participar das oficinas.

Como forma de integrar os adolescentes que já possuíam habilidades suficientes para a performance musical, foi criado o grupo de música Som da Vida[10]. Dedicado a apresentações públicas, o grupo possui seis meses de existência e conta com um número de 15 jovens, entre eles alunos de violão, flauta doce e percussão.

As situações de ensino e aprendizagem no grupo de música ocorrem tanto de forma sistematizadas (pelo educador) abordando conhecimentos teóricos necessários a performance musical, como também em situações de ensino coletivo, no qual os mais experientes orientam os menos experientes, e como incentivo ao protagonismo juvenil[11] alguns jovens são convidados a auxiliar o educador no planejamento das atividades e na execução das oficinas, para que, a partir dessa prática, eles possam se tornar multiplicadores de conhecimento.

Os repertórios estão diretamente relacionados às temáticas sociais abordadas nas oficinas e os conteúdos fazem parte das vivências musicais deles. Os arranjos das músicas são construídos coletivamente, em um primeiro momento são analisados auditivamente os arranjos originais e posteriormente as possibilidades musicais de arranjo começam a ser sugeridas pelo educador e pelos membros, e essa construção é discutida em grupo para analisar qual a melhor interpretação de determinada música.

As principais práticas de ensino ocorrem por imitação e transmissão oral. O educador executa o ritmo no instrumento e os demais repetem. Esse processo é desenvolvido nas três oficinas. A análise auditiva das músicas ajuda bastante na criação dos arranjos e na assimilação das músicas e, de acordo com as dificuldades motoras de como executar o instrumento e/ou dúvidas recorrentes a teoria musical, na medida em que vão surgindo, o educador vai orientado o grupo abordando os conteúdos necessários para assimilação, executando jogos musicais, práticas de exercícios, objetivando um melhor resultado na prática musical.

Como forma de divulgar as ações do Grupo Mulheres em Ação uma vez ao mês é realizada a Feira de Economia Solidária[12], espaço dedicado a apresentação e performance dos adolescentes das atividades de flauta, percussão e violão, onde todos os resultados obtidos

[10] Grupo criado com os alunos mais desenvolvidos musicalmente das três oficinas (flauta doce, violão e percussão).

[11] Quando me refiro ao termo protagonismo juvenil, enfatizo o indivíduo como responsável por seu crescimento intelectual, social, afetivo. Responsável por suas decisões e ações.

[12] Evento promovido uma vez ao mês pelo Grupo Mulheres em Ação com intuito de comercializar os produtos da COOPERMUPS e também divulgar as ações do Grupo Mulheres em ação em Parceria com a Visão Mundial.

durante um mês de oficina é apresentado como produto. Tendo está mesma visão, outras possibilidades de apresentações dos produtos musicais foram criadas, as turnês juninas e natalinas percorrendo 12 comunidades rurais e urbanas atendidas pelo programa onde os jovens apresentam músicas dedicadas a essas datas comemorativas e parte do seu repertório já construído de samba-reggae, funk e baião a outros jovens que não tem acesso a esses gêneros da música.

Considerações Finais

O terceiro setor tem se desenvolvido de forma considerável, não somente em número, mas, em atividades artístico-culturais que, juntamente com outros objetivos, buscam sanar problemas advindos de um sistema público que não exerce suas atividades de forma a atender as necessidades da sociedade.

Percebe-se o uso da modalidade música como ferramenta de inclusão social. Contudo, essas atividades artísticas estão sendo desenvolvidas com um novo perfil, pois os profissionais que atuam nessa área estão cada vez mais cuidadosos no sentido de atender as necessidades daquela realidade, buscando maneiras de desenvolver o trabalho de forma que os participantes sejam estimulados a sempre participarem e contribuírem com o crescimento cultural local quanto pessoal.

Fazendo referência a essas afirmações, podemos explanar os resultados prévios das oficinas de flauta doce, violão, percussão e o Grupo Som da Vida, aos quais temos relatos dos alunos mostrando qual a real importância dessas atividades em suas vidas.

Pois, como o projeto visa não somente a construção do saber musical, busca fomentar a construção do saber social, onde esses jovens tenham perspectivas de vida e profissional.

No que diz respeito às atividades musicais, é percebido um resultado significativo, verificando que os objetivos do projeto estão sendo alcançados. Esse resultado é verificado e quantizado no momento das apresentações musicais, seja na Feira de Economia Solidária, em outros eventos da própria instituição ou até mesmo em apresentações que são desenvolvidas por meio de pedidos de outras Instituições.

Em relatos colhidos pelo professor das três modalidades, é notória a satisfação por parte dos alunos. Em uma entrevista feita com eles, selecionamos apenas uma das perguntas feita para os alunos: *o que vocês acham da oficina de música?*

Um dos alunos aponta que “a oficina é muito legal e de qualidade, conseguimos aproveitar o bastante dela”. Outro diz o seguinte: “conseguimos sempre revisar os assuntos que estamos com dificuldade e melhorar o que a gente já sabe”.

Diante desses breves comentários, é visível que as oficinas de música estão corroborando para um melhor desenvolvimento musical dos envolvidos.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Um passo a mais: educação musical como parte de um projeto de educação complementar. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XI. 2002, Natal. *Anais*... s.p..

KLEBER, Magali Oliveira. Práticas musicais em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. In: *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 5. Ano V. nº2. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf>. Acesso em: 23/03/2011.

_____. Educação musical e ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. *Revista EM PAUTA*, Porto Alegre, v. 7, n. 29, p. 113-143, 2006.

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

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Belo Horizonte, n. 13, p. 39-48, 2005.

Recursos de produção e difusão musical pela Internet: relato de experiência

Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
hendersonrodrigues@uern.br

Resumo: Relatamos a realização de uma oficina com a temática apresentada no título. A oficina teve lugar na SBPC regional em 2010 e foi desenvolvida junto a alunos da rede de ensino básico, entre 12 a 15 anos, como o objetivo de iniciá-los em atividades de apreciação e composição musical. Os pressupostos teóricos que nortearam a metodologia aplicada dizem respeito à utilização de um aspecto do cotidiano do aluno: a tecnologia, como ponto de partida para experiências musicais, conforme Galizia (2009). Neste relato desenvolvemos a idéia de um olhar diferenciado ao termo "experiências prévias dos alunos", de uso tão corrente quando se fala em educação musical para jovens e adolescentes. Na implementação do curso foi possível dialogarmos com produções da indústria cultural, como o Rap, o Funk, o Rock, entre outros. As atividades de apreciação e composição realizadas, permitiram perceber uma ampliação por parte dos alunos das possibilidades de criação musical, bem como uma re-estruturação de seus conceitos quanto à música e sua abrangência.

Palavras-Chave: Educação musical, Internet, cotidiano

Conceitualização da experiência

A Educação musical, nas últimas décadas, buscou construir a importância da utilização do conhecimento prévio do aluno em qualquer processo de ensino/aprendizagem. É importante notar que o conhecimento prévio do aluno faz parte de seu cotidiano e, portanto, a utilização deste pressupõe o uso daquele. Além disto, somos seres de múltiplos contextos e que elementos específicos de um local nem sempre fazem parte do contexto em outro local. Ainda de forma ampliada, a própria realidade do Brasil já impõe diversos contextos, culturas, dinâmicas e sotaques (*Cf*. BENEDETTI; KERR, 2008).

Muitos professores da atualidade ainda acreditam que atividades musicais a partir de músicas folclóricas ou cantigas de roda ou outro tipo de fazer musical corporal, possam por si só nortear o fazer musical. Por outro lado existem os que acreditem que a música de mídia como forró ou funk, tenha também tal função. Mas, mesmo sendo inegável o potencial educacional contido nestas atividades, seriam elas representações do cotidiano dos alunos?

O conhecimento é um bem social, e como tal, sempre será manifestado no meio social e para este; neste sentido são importantes as palavras de Queiroz quando diz que "a educação musical brasileira tem focado sua atenção sobre os diferentes universos musicais do nosso país, buscando inter-relacionar aspectos mais abrangentes, 'plurais', do ensino da

música com particularidades que configuram a nossa identidade" (QUEIROZ, 2004, p. 99). É certo que alguns professores de música bem que gostariam de ver todos os que cantam em shows de bandas diversas desenvolverem várias vozes, bem como os instrumentistas estivessem lendo partitura, mas a identidade de que fala Queiroz leva-nos a investigar como se dá o desenvolvimento musical nos cotidianos brasileiros.

Não foi apenas a partir de Swanwick que tomamos a consciência da importância do cotidiano para a educação musical e mesmo depois dos principais textos deste educador, muita coisa já mudou nos cotidianos. Os princípios de Swanwick (2003) ainda permanecem, mas a partir de quais atividades ou como poderemos representar o cotidiano da maioria dos adolescentes, jovens e adultos de nossa época?

Se admitirmos que a música é ensinada na maioria das vezes a adolescentes e jovens (sem querer excluir o ensino da música a adultos) e que por ensino de música não estamos necessariamente direcionados ao ensino de um instrumento, poderemos perceber que um dos aspectos comuns a todos os jovens e adolescentes é a tecnologia.

De fato, a maioria dos adolescentes e jovens sabem utilizar um computador, ou possuem um celular e utilizam as câmeras dos celulares. A sociedade da atualidade tem uma relação com a tecnologia muito mais desenvolvida que a de épocas passadas. Basta percebermos que aquelas brincadeiras de criança na rua, correndo, formando rodas, estão sendo gradativamente substituídas por horas na Internet, ou no celular.

As tecnologias, hoje no Brasil, se constituem uma característica marcante dos cotidianos da maioria dos adolescentes e jovens. Com um olhar mais atento perceberemos que quando falamos de novas tecnologias, não indicamos o acesso apenas, mas a influência que a tecnologia tem causado no cotidiano dos brasileiros, tenham acesso ou não.

Ora, se acreditamos que a música folclórica e midiática representa parte do cotidiano de alunos de música, sabemos que muito mais as ferramentas tecnológicas. E não é a toa que mesmo a música de mídia se vale de alta tecnologia para ser difundida (basta olhar os shows de qualquer grande banda). A própria música de concerto da atualidade utiliza as tecnologias em várias correntes como a *computer music* ou a música eletroacústica.

Neste sentido propomos um olhar diferente no que diz respeito às experiências prévias dos alunos. Ou seja, não é apenas o tipo ou gênero de música que ele costuma ouvir, mas como ele se utiliza da música para estreitar suas relações sociais, ou ainda, os meios pelos quais ele cria e re-cria o significado do fazer[1] música em seu cotidiano.

1

Galizia coloca bem a questão da utilização das tecnologias digitais quando diz que "pautar o ensino de música em tecnologias implica alguns desafios iniciais" (GALIZIA, 2009, p. 81). Este ato será sem dúvida uma busca por mudanças metodológicas e conceituais no que diz respeito ao fazer e ao ensinar música. O autor, comentando sobre dados de utilização de tecnologia pelos jovens e adolescentes comenta que:

> independentemente da classe social a que pertença, a maioria das crianças de hoje tem acesso à internet, o que significa ter acesso a inúmeras músicas de diversas culturas, além de informação sobre essas músicas em *sites*, *blogs* ou por meio de colegas em *softwares* de bate-papo. Essas músicas são baixadas da Internet, em sua maioria, de forma gratuita por meio de amigos, sites (como MySpace ou outros) ou softwares de compartilhamento e são reproduzidas por meio de aparelhos de MP3 (GALIZIA, 2009, p. 80).

É neste sentido que inserimos este relato de experiência, tendo a metodologia da oficina pautada nestes conceitos como veremos mais adiante.

Caracterização da oficina

A experiência de que trata esta comunicação se deu em um curso proposto à 61ª reunião do SBPC no período de 14 a 16 de Abril de 2010, realizado em Mossoró no Campus da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. O curso abordou as possibilidades de produção e difusão de músicas por meio de recursos tecnológicos disponíveis. O material didático não previa longos textos, ou mesmo a utilização de instrumentos musicais em sala de aula, e o curso teria que ser realizado em um prazo de dois dias, sendo uma carga horária de 8 horas no total. Além disto, o curso procurou demonstrar a construção musical de pequenas trilhas sonoras que poderiam ser utilizadas em vídeos criados pelos alunos.

O público alvo da proposta eram alunos da rede básica de ensino e que possivelmente não tinham formação musical específica. O tempo de curso era restrito e, portanto, foi escolhido como objetivo principal do curso, o desenvolvimento dos assuntos centrais voltados ao despertar para as possibilidades existentes, bem como motivá-los para ampliar seus conhecimentos em curso específico de formação musical.

Além do exposto, foi-nos informado que os alunos seriam escolhidos para cursar as oficinas de acordo com critérios do evento e que, sendo assim, o aluno não teria a

 Com o termo "fazer", estamos nos referindo às diversas maneiras de vivenciar a música, ou seja, tocando, criando ou apreciando.

oportunidade de escolher o curso que gostaria de realizar. Neste sentido vemos que a oficina deveria simular as condições encontradas nas escolas regulares com a implantação da lei 11.769, ou seja, a música com caráter de obrigatoriedade para os que fossem escolhidos a fazer a oficina proposta.

Sendo assim, as escolhas metodológicas levaram ao uso da tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento das metas didáticas. Porém era necessário observar o que nos diz Almeida e Junior quando observam que se a tecnologia for utilizada apenas como modismo, sem um plano pedagógico definido estará fadada ao fracasso, uma vez que esta deverá ser encarada como necessidade social das mudanças ocorridas nos últimos anos (ALMEIDA; JUNIOR, 2000).

A organização do conteúdo foi pautada sobre o eixo apreciação-composição. Seria necessário apresentar ferramentas simples, para que o aluno pudesse se sentir estimulado a experimentar tanto no decorrer do curso quanto após sua realização. Como apoio ao ato de criação musical foram abordados conceitos básicos de criação de animação, como linha de tempo, transição de cena etc.

Neste sentido foi definido que a criação musical ficaria apoiada na manipulação de amostras musicais ou partes de músicas baixadas pelos alunos e por partes gravadas por eles em seus celulares ou mp4. Os aplicativos apresentados foram o *Movie Maker*, que já vem em algumas versões do *Windows*, o *Free Audio Editor*, que embora em inglês, possui possibilidade de tradução e uma interface intuitiva, o *Photo Stage Slide Show Producer*, que é uma ferramenta para criação de vídeo a partir de fotos. Além destas ferramentas que são gratuitas e de fácil manipulação, incentivamos os alunos a utilizarem as ferramentas de seus celulares ou câmeras digitais.

Além da produção de músicas e vídeos (seja por animação ou por edição) entendemos a necessidade de envolver esta produção no cotidiano do aluno, ou seja, era necessário que este conteúdo recebesse significação nas relações sociais dos alunos e, portanto, ampliamos a proposta para as possibilidades de difusão deste material por meio de mensagens do celular (torpedos), e-mails, comunidades de relacionamento como *MySpace*, *Orkut*, *Tweeter*, *You Tube*, entre outros.

Desenvolvimento do curso e resultados

O curso se deu como programado, a partir de material dos próprios alunos e das

demonstrações das possibilidades de manipulação de fotos, vídeos, músicas baixadas e gravadas por eles. Embora os equipamentos disponíveis para a realização da proposta não permitissem que todos os alunos pudessem estar ao computador, buscamos estimular a participação de todos por meio de criações e apreciações coletivas. Além disto, o aluno teria que se sentir muito à vontade para expor suas idéias e críticas, o que foi conseguido por meio de uma abordagem positiva e linguagem próxima a deles.

Na implementação desta proposta foi possível dialogarmos com produções da indústria cultural, como o Rap, o Funk, o Rock, entre outros. A apreciação musical desenvolvida, sendo base para o processo de ensino-aprendizagem, recebeu atenção especial tanto quanto o processo composicional.

Além disto a possibilidade de difundirmos o material usado por meio da Internet no decorrer do curso permitiu construir significado social ao conteúdo trabalhado. Relatamos inclusive que alguns alunos demonstraram produções já desenvolvidas por eles e postadas em sites como *You Tube* antes da realização do curso, demonstrando como este conteúdo é acessível a eles e permitiu a ampliação das ações da proposta.

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação está intimamente ligado ao desenvolvimento da música de vanguarda, especificamente aquelas que utilizam processos digitais de criação musical, das quais são exemplos a música eletroacústica, as músicas de "DJ", a *tecno-music*, entre outras. Porém não podemos permitir que se crie uma visão fetichista que a partir da tecnologia tudo é possível. Os conceitos próprios da música e, no caso desta experiência, os da produção digital da música, embora possam ser experimentados pelo uso do computador de forma simples, não são e não devem ser tratados como simplistas ou, na visão estabelecida em muitas escolas, como ultrapassada. Um instrumento musical não pode ser substituído pelo som sintético em *loop*, e nem o uso indiscriminado de software de criação de sons substituirá a criatividade do compositor. Haverá um espaço para ambos na construção do discurso musical e é importante que o desenvolvimento didático musical aborde tais questões quando forem pertinentes.

Acreditamos que a compreensão do desenvolvimento dos conceitos musicais inclui a valorização das qualidades timbrísticas e da gama de sonoridades que podem formar um objeto sonoro, além é claro da diversidade que muitos gêneros trazem. Porem é necessário que o conteúdo e os conceitos possam ser re-significados pelos alunos de modo a se inserirem em suas relações sociais e em seus cotidianos.

Referências

ALMEIDA, Fernando José; FONSECA Jr., Fernando Moraes. *Proinfo:* Projetos e ambientes inovadores. Secretaria de Educação a distância. Brasília: MEC/Seed, 2000.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. Porto Alegre: *Revista da ABEM*, n. 20, Setembro 2008.

GALIZIA, Fernando Stanzione. *Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio:* considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. Porto Alegre: Revista da ABEM, n. 21, Março 2009.

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

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

Reflexões sobre a elaboração de material didático para aulas de violão a distância

Giann Mendes Ribeiro
IFRN/UERN/UFRGS/CAPES
giannribeiro@gmail.com

Eddy Lincoln Freitas de Souza
IFCE
lincolnviolonista@hotamail.com

Resumo: O presente artigo pretende relatar a elaboração do material didático para um projeto piloto que está sendo realizado como parte de uma pesquisa-ação, que objetiva investigar os processos autodeterminados em aulas de violão na modalidade a distância. Fundamentado no referencial teórico de Deci e Ryan (2004) e Reeve (2006), o material didático foi concebido na base de uma estrutura de aprendizagem flexível, com o objetivo de promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Até o presente momento temos identificado uma boa aceitação do material didático por parte dos alunos, especialmente em virtude da diversidade de opções para o processo de aprendizagem. O material didático foi pensado para ser utilizado na abordagem do ensino coletivo/colaborativo, que estimula a interação entre os estudantes. Para esse estudo a videoconferência é o principal meio de comunicação entre os alunos e o professor.

Palavras-chave: material didático, aprendizagem flexível, violão a distância.

1. Introdução

O número de instituições que vem praticando a EAD no Brasil tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Especificamente na área de música há poucos anos é que realmente começou a criação de cursos credenciados no país, sendo os cursos superiores de música implantados pela Universidade Aberta do Brasil nos anos de 2007 e 2008, atendendo os estados do Rio Grande do Sul, Bahia, Acre, e São Paulo (UAB/MEC, 2006; Portal SEB/MEC, 2006). Esses cursos são coordenados pela UFRGS, UFSCar e a UNB.

Os trabalhos acadêmicos na Pós-Graduação sobre a temática começaram a ser intensificados no mesmo período da criação dos cursos anteriormente citados (HENDERSON, 2007; BRAGA, 2009; GONH, 2009; KRÜGUER, 2010; WESTERMAN, 2010). Outras experiências vêm sendo comunicadas nos últimos quatro encontros da Associação Brasileira de Educação Musical, e na Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (RIBEIRO, 2010; BRAGA, 2010; TOURINHO, 2009; NARITA, 2009; ROSSIT e SANTIAGO, 2009).

Diante deste quadro é que foi idealizada a elaboração do material didático para uma pesquisa-ação cujo objetivo didático é proporcionar flexibilidade para o suprimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento dos alunos. A idéia de elaborar o material específico para atender as necessidades psicológicas básicas surgiu a partir do meu principal problema de pesquisa: Como o senso motivacional de autodeterminação pode influenciar o aprendizado instrumental num curso de violão a distância? O objetivo deste artigo é descrever o processo de elaboração do material didático e comunicar alguns resultados preliminares alcançados até o presente momento. A pesquisa-piloto terá duração de seis semanas, sendo que, no momento, encontramo-nos na quarta semana.

2. Perfil dos alunos

Considerei importante antes de iniciar a construção do material impresso, dar sentido aos textos a partir da história de vidas dos alunos. Busquei conhecer os perfis dos alunos, suas preferências musicais, as experiências prévias e os níveis de conhecimento musical dos alunos, suas expectativas e metas profissionais, o estilo motivacional para a aprendizagem instrumental (Violão), antes do iniciar o estudo piloto. Para Fernandez (2009), o processo de produção de um material significativo precisa envolver o autor, o leitor e o texto, não sendo possível dispensar a preocupação com a adaptação significativa do texto para o contexto em questão (FERNANDEZ, 2009).

Para o piloto foi realizada duas sessões de entrevistas com os alunos da prática instrumental II em violão do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O intervalo entre as duas sessões foi de um mês. A primeira entrevista ocorreu em Agosto 2010, período na qual o projeto piloto estava sendo planejado.

Participam desse estudo sete estudantes, sendo seis do sexo masculino e uma do feminino. A distribuição por faixas de idade são: três participantes com menos de vinte anos, dois de vinte e cinco anos e os outros dois com vinte e oito e trinta e três anos de idade. Não houve nenhum critério de seleção para participar dessa pesquisa, ou seja, todos os alunos da prática instrumental II estão envolvidos. Ressalto que todos foram plenamente esclarecidos numa apresentação formal que as aulas a ser ministrada a distância, se tratam de um trabalho[1] acadêmico que tem como objetivo investigar os processos motivacionais autodeterminados na

[1] Todos os alunos receberam a versão até então elaborada do projeto de pesquisa "A motivação para aprender nas aulas coletivas de violão a distância"

aprendizagem instrumental (violão) na modalidade a distância realizada no contexto universitário, especificamente no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O trabalho de campo está sendo realizado especificamente nas aulas da disciplina de prática instrumental em violão. Busco assemelhar o modelo metodológico dessa pesquisa ao da pesquisa-ação integral, na qual é baseada na perspectiva implicante entre atores e autores (MORIN, 2004).

3. Caminhos construídos para a elaboração do material didático

Como elaborar um material didático específico para as minhas questões de pesquisa alinhadas com as mais recentes propostas didáticas para o ensino de instrumento na modalidade a distância? Será que é possível atender as perspectivas dos alunos?

Considerando o estágio das mais recentes tecnologias de informação e comunicação (TICs) e as possibilidades educativas delas decorrentes, o ambiente online vem sendo amplamente discutido na presente década. Algumas investigações têm revelado que essa modalidade requer dos alunos iniciativas, tornando-os mais ativos e menos controlados pelos professores. Para Peters (2004), o modelo online abre espaço para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada:

> Sem sua iniciativa e atividades, o processo de aprendizagem não poderia se dar ou seria seriamente prejudicado. Sua independência e autorregulação são, por assim dizer, parte integrante do sistema. Essa característica em particular deve ser considerada um importante trunfo de aprendizagem on-line (PETERS, 2004, p. 197).

Embora as características acima descritas sejam importantes para o sucesso do aluno virtual, não podemos esperar que todos sejam capazes de agir de maneira autorregulada. Nesse sentido, algumas pesquisas sinalizam que o papel do professor é fundamental para lidar com as necessidades dos alunos que mais precisam de intervenções as quais os levem a ser mais autônomos (PALLOFF; PRATT, 2005; BELLONI, 2006; MOORE; KEARSLEY 2008).

Tourinho (2009) descreveu como os materiais didáticos da disciplina de violão estão sendo elaborados e planejados no cenário de dois cursos de licenciatura em música na modalidade EAD no Brasil. Para a autora o modelo tradicional das aulas de instrumento musical ainda parece ser um tabu enfrentado pela modalidade a distância (TOURINHO, 2009). Acredito que esse impasse também se dá pelo modelo semipresencial praticado nos cursos de graduação em música na modalidade a distância do país. Nesses modelos o

professor de música nem sempre observa e corrige o aluno de imediato, em oposição às aulas presenciais de instrumento.

Para minimizar os possíveis problemas causados pela falta de interação entre professores e alunos, Tourinho (2009) relatou que o material didático nos cursos de música da modalidade a distância da UFRGS e da UNB, foi reelaborado de maneira auto-instrucional para minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes. Além do professor tutor (que elabora o material didático) e o tutor a distância (que orienta o aluno pela plataforma de ensino), foi criada a figura do tutor itinerante em virtude da carência de professores habilitados, e que nem sempre há nas cidades onde estão sendo oferecidos esses cursos. Essas estratégias inicialmente apontaram possibilidades para esse modelo de ensino, em oposição à descrença de muitos professores de instrumento (TOURINHO, 2009).

Na preparação do material impresso optei pelo modelo sociointeracionista[2], ou seja, meu papel principal foi de organizar situações de aprendizagem. A comunicação dialógica entre o aluno/ professor e o texto se fez presente por entender que a educação possibilita inserção crítica do homem no mundo, que por meio da construção coletiva do conhecimento teremos condições de transformar uma determinada realidade. Nessa concepção preparei o material didático de modo aberto a diferentes interpretações, respeitando as diferentes vivências tentando atribuir significados para os alunos.

Para esse estudo piloto a maior parte das aulas terá como base lições elaboradas em material impresso, mídia de DVD, e um *site* criado especificamente para ampliar as possibilidades de acesso aos materiais anteriormente citado. Baseio-me na abordagem pedagógica centrada no aluno (FERNADEZ, 2009). Nesse sentido parto do universo dos conhecimentos dos alunos para elaborar os materiais.

Utilizamos videoconferências[3], assemelhando-se com o modelo de observação e correção imediata do modelo presencial. Os alunos ainda devem participar de uma lista de discussão, que é uma ferramenta assíncrona bastante utilizada em cursos a distância, na qual os alunos poderão dirimir possíveis dúvidas referentes às lições ou ao próprio curso. A primeira aula foi destinada para o aluno receber orientação sobre como utilizar o material impresso, o DVD e o *site* do curso.

[2] "Esse modelo pensa nos leitores em situação real" (FERNANDEZ, 2009. p. 398).
[3] Esta pesquisa está utilizando a estrutura do laboratório de música do IFRN/Campus Mossoró para realizar o curso, por essa instituição atender à infra-estrutura necessária para a ação proposta.

3.1 O material impresso e o DVD

Nas pesquisas e práticas em educação a distância, percebem-se distintas situações, características e concepções dessa modalidade de ensino. Sua evolução é dividida por Moore e Kearsley, (2008) em pelo menos cinco gerações, que inicia com a instrução por correspondência até o ensino e o aprendizado online nos dias atuais. Essa evolução atualmente tem sido organizada por muitos autores, por etapas ou ondas, pelo fato dessas fases não terem um caráter estanque. Mesmo com todas as transformações tecnológicas pelo qual a EAD passou, o material impresso ainda faz presente para a maioria dos programas dessa modalidade nos dias atuais (PALHARES, 2009; FERNANDEZ, 2009).

Assistimos novas possibilidades de trabalharmos com a mídia escrita. Nos dias atuais é possível dispensarmos a tradicional estante de partituras e o livro impresso para estudarmos com sofisticados *tablet PC's* para músicos[4]. Porém dentre os recursos utilizados na escolha do material didático, optei também pelo material impresso devido a dificuldades de acesso a internet por parte de alguns alunos que não moram na mesma cidade aonde eles estudam e onde estão sendo realizadas as videoconferências. Outro problema que considerei foi o fato quem nem todos os alunos possuem um computador pessoal para organizar os seus horários de estudos, não sendo possível somente usar o computador como ferramenta para o estudo dos textos e partituras musicais.

O material para o estudo piloto foi organizado em lições correspondente ao primeiro módulo de um curso previsto para ser realizado na sua totalidade em três módulos. Esse material foi pensando para interagir com vídeos autorais e gravações previamente autorizadas disponibilizados em uma mídia de DVD. Para aproximar esse material ao nosso foco de pesquisa sugeri variadas formas de criar, tocar, interpretar e estudar o violão. Foi preciso refletir como o material didático poderia suscitar no aluno a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade, que promovem a autonomia dos alunos. Saliento que nesse estudo a autonomia é enfatizada no contexto dos estudos sobre motivação, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (RYAN e DECI, 2000b; 2004; REEVE, 2006), contrapondo-se ao sentido restrito de "independência", aprendizagem individual, ou isolamento, levando-se em consideração os desafios epistemológicos e tecnológicos que se apresentam para os educadores musicais contemporâneos, convidando-os a repensarem suas práxis.

[4] Ver um modelo de *tablet*: http://www.youtube.com/watch?v=F_QxZJERPI8&feature=related

No material impresso foram sugeridos alguns termos fáceis de ser encontrados nos sites de busca amplamente divulgados no formato de vídeos[5] na internet.

As músicas sugeridas para o estudo nas lições devem ser escolhidas pelos próprios estudantes. Tentei selecionar músicas capazes de gerar esforços para dominar desafios em níveis ótimos. Os desafios em níveis ótimos são aqueles apropriados do ponto de vista do desenvolvimento de uma determinada pessoa, ou seja, esses desafios não podem ser nem demasiadamente além de nossas capacidades como também demasiadamente facilitada. Quando participamos de uma tarefa cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de nossas habilidades atuais, experimentamos então o mais forte interesse e o maior envolvimento possível com a nossa necessidade de competência (REEVE, 2006).

3.2 Videoconferências/ Fóruns de relacionamento

Os modelos de ensino a distância focados em conteúdos prontos parecem ser, para muitos programas, mais rentáveis do que os modelos colaborativos, que precisam de mais tempo para mediação, bem como de acompanhamento de professores. Estudos revelam que atividades a distância, se bem feitas, conferem autonomia aos alunos e, se associadas a atividades colaborativas, podem compor um conjunto de estratégias combinadas muito interessantes e dinâmicas (MORAN 2008).

Para lidar com os possíveis problemas de necessidade de relacionamento e sensações de solidão ou abandono entre professores e alunos e alunos entre si, destaco a videoconferência e os fóruns de relacionamento virtual como ferramentas aliadas para suprir tal necessidade.

A literatura tem apontado que, quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de relacionamento, eles têm um melhor desempenho, e as ocorrências de dificuldade psicológica diminuem. Para Reeve (2006):

> A interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto, de preocupação mútua [...] As relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento (REEVE, 2006, p. 77).

[5] Esses vídeos são fáceis de ser visualizado livremente, possibilitando os estudantes estarem em contato com uma grande variedade de gravações de intérpretes de violão na atualidade.

Diante do argumento do autor, não é qualquer relação que garantirá o suprimento da necessidade de relacionamento. As videoconferências e os fóruns por si só também não podem garantir que a necessidade de relacionamento seja suprida. Em consonância com essa necessidade psicológica, enfoquei em termos de didática do instrumento musical o ensino coletivo por sua característica colaborativa. As relações proporcionadas entre o professor/ alunos, e alunos entre si, a socialização, a colaboração, a motivação, o ambiente lúdico provocados por essa abordagem de ensino são aspectos relevantes apontados por educadores musicais para uma prática efetiva de preocupação mútua (BRAGA, 2010; CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 1996).

4. Considerações

A história da EAD tem sido marcada por momentos de pouco reconhecimento. Ao longo dessa história os materiais didáticos para essa modalidade também sofreram sérias conseqüências. Hoje assistimos um crescimento exponencial da EAD e das possibilidades de criação de materiais didáticos. Especificamente na área de música, a produção de materiais didáticos para EAD ainda se encontra em fase embrionária, não sendo possível vislumbrarmos uma produção e elaboração significativa. Destaco as iniciativas dos cursos de licenciatura em música a distância da UFRGS, UFSCar e da UNB quem vem discutindo, redefinindo a construção de seus materiais didáticos.

Espero que a presente investigação possa levantar questões que apontem novos caminhos preparatórios de materiais didáticos para a concretização de outras pesquisas em música a distância, possibilitando, de maneira mais ampla, que a sociedade tenha acesso a um conhecimento contextualizado com a realidade dessa modalidade de ensino.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de violão a distância*: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador. Salvador, 2009.320 f: Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, Bahia, 2009.

BRAGA, Paulo David; RIBEIRO, Giann Mendes. Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais*... Londrina: ABEM, 2009. 1167-1 172 1 CD-ROM.

BRAGA, Simone Marques. Ensino e formação musical a distância: breve levantamento das pesquisas realizadas. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2010, Florianópolis. Santa Catarina. *Anais*... ANPPOM, 2010.465-470 1 CD-ROM.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social*: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia, ICBC, 2005.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p.48-55, 2009.

GONH, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância*: Propostas para o ensino e aprendizagem de percussão. São Paulo, 2009. 191 f: Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. São Paulo, 2009.

HENDERSON FILHO, José Ruy. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online.* Porto Alegre 2007. 250 f: Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KRÜGER, Susana E. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, num contexto orquestral.* São Paulo 2010. 310 f: Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica*: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOORE, Michael e Kearsley Greg. *Educação a distância*: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NARITA, Flávia Motoyama. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: ABEM, 2009. p. 404-413. 1 CD-ROM.

PALHARES. Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p.48-55, 2009.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. *O aluno virtual*: Um guia para trabalhar com estudantes on-line. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. Tradução Leila F. de Souza Mendes. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2004.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. An overview *of self-determination theory*: an organismic-dialectical perspective. In.:DECI, E. L.; RYAN, R. M. Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press, 2004. p. 3-33.

_____. *Intrinsic and extrinsic motivations*: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, v. 25, p. 54-67, 2000.

ROSSIT, Fernando. H. A; SANTIAGO, Glauber L. A. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais*... Londrina: ABEM, 2009. p. 490-498 1 CD-ROM.

TOURINHO, Ana Cristina G.S**.** *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.* Salvador. 1995. 138f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, BA.

_____. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais*... Londrina: ABEM, 2009.p. 1266-1272. 1 CD-ROM.

WESTERMAN, Bruno. *Fatores que influência a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância.* Salvador, 2010. 124 f: Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, 2010.

Reflexões sobre a formação do professor de música no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da UFC

João Emanoel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará
emanoelben@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar um estudo em andamento sobre o processo de formação do educador musical no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, com sede em Fortaleza, que tem como meta investigar quais são os fatores envolvidos na construção da afinidade com a prática docente. Além disso, tem como intuito entender os caminhos que fazem parte do processo formação e identificação do educador musical com o ofício de professor. Investigando o momento de Estágio Curricular em música, busco pesquisar quais os sujeitos envolvidos que tem participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, formação de professor, ensino de música.

1. INTRODUÇÃO

Ao ser aprovado no curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC), para primeira turma de 2006, fiquei extasiado porque enfim teria uma formação mais sólida no campo musical e entraria definitivamente na profissão de músico. Contudo, no decorrer do curso algo foi se transformando. Entrei com um pensamento sobre o que era música e saí com outras visões sobre o que a área de Educação Musical poderia me proporcionar. Enquanto o processo de formação musical ocorria, ocorriam também mudanças pessoais a respeito de como eu compreendia o que era ser músico.

Esta concepção instaurada à medida que os conhecimentos em Educação Musical iam se concretizando modificavam a minha percepção sobre a diferenciação que fazia entre ser músico e ser professor de música. Ao mesmo tempo, percebi que uma atividade não invalidava a outra, pelo contrário, havia uma estreita relação de interdependência em ambas as áreas: a atividade de execução musical contendo um caráter direcionado à utilização e ao domínio do instrumento e a atividade de ensino na qual emergia uma maior reflexão sobre a atuação pedagógica.

A partir deste sentimento de complementaridade apresentado, decidi investigar o processo formativo pelo qual passei concentrando-me no momento do Estágio Supervisionado. O presente artigo aborda, portanto, o trabalho de pesquisa que estou desenvolvendo no qual busco compreender quais são os principais fatores que determinam a

afinidade do educador musical para com a docência, a partir da formação recebida no Curso de Licenciatura em Música da UFC, com sede em Fortaleza.

O Papel do Estágio Supervisionado na Formação Docente

A importância do estágio como componente curricular está no fato de levar os licenciandos para escola objetivando estimular a compreensão da dinâmica do cotidiano escolar e a reflexão sobre a prática docente. A experiência vivida no espaço escolar permite um contato mais próximo com a profissão e direciona o olhar do estudante para as exigências que permeiam o dia-a-dia do professor.

O ensino de música é uma área que ainda está se estruturando como componente curricular obrigatório na disciplina de Arte das escolas. Benvenuto esclarece que:

> [...] o ensino de música retoma o seu caráter de componente curricular obrigatório no espaço escolar, a partir da recente aprovação da lei nº 11.769 que trata da *"obrigatoriedade do ensino de música, como conteúdo não exclusivo do componente curricular Artes"*. Dessa forma, é extremamente relevante conhecer o percurso formativo do músico-educador no sentido de orientar uma ação mais ampla na formação de professores de música, o que será necessário para atender à demanda criada por essa lei. (BENVENUTO, 2010, p.808)

A inserção do ensino de música como componente curricular na grande maioria dos espaços escolares ainda carece de reflexões. Devido a isso, são várias as questões oriundas da prática de Estágio Supervisionado em Música que evidenciam a complexidade de interações existentes na escola como ambiente de formação e que podem ser condensadas nas seguintes indagações: Como ocorre a construção da docência em Música no estágio supervisionado? Como se forma a identidade do educador musical?

Numa perspectiva ideal de ensino e aprendizagem, a passagem pela disciplina de estágio deve proporcionar ao estudante uma visão ampla sobre a atividade docente, contribuindo para uma gradual formação na área de ensino à medida que experiências com a prática educativa passam a constituir o processo de formação do Músico-Educador.

Algumas características podem ser assinaladas no desenvolvimento do estudante-estagiário no curso de Licenciatura em Música da UFC como, por exemplo: o momento de visita à escola no intuito de conhecer o espaço de trabalho como um todo (alunos, professores, direção, funcionários, comunidade, etc.); a elaboração e organização do plano de aula semanal como forma de preparação didática e reflexão sobre a prática de ensino; as leituras de referência indicadas pelo orientador de estágio para melhor direcionamento do trabalho; as

discussões sobre a prática em reuniões semanais coletivas na orientação de estágio; a produção do Relatório de Estágio como forma de registro das atividades desenvolvidas; a confecção de um artigo descrevendo as experiências vivenciadas, incentivando no estagiário o olhar de pesquisador; entre outros.

De acordo com as orientações das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que discutem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, também, a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, se pode perceber a flexibilidade existente na organização do estágio supervisionado. Pelos apontamentos previstos no Parecer CNE/CP 2/2002, a orientação colocada diz respeito à formação de professores para Educação Básica, em nível superior, definindo uma carga horária de, no mínimo, 2.800 horas, sendo que 400 destas horas seriam destinadas à realização do estágio curricular supervisionado. Este ponto reflete a atenção dada pelas diretrizes de ensino para a vivência da prática docente ainda na faculdade como forma de proporcionar uma maior definição por parte do estudante, aproximando-o com o exercício do magistério. (BUCHMANN, 2008)

Com relação ao estágio supervisionado em Música, pode-se afirmar que ele é um ponto de partida no processo de desenvolvimento da afinidade com a profissão docente. Além disso, a disciplina de Estágio tem como desafio articular os saberes adquiridos nos anos anteriores de formação, buscando, assim, a união da teoria com a prática.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Música da UFC

A proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Música da UFC revela uma ideologia diferenciada, opondo-se ao ensino tradicional de música costumeiramente exercido nos ambientes de formação musical existentes na cidade de Fortaleza. Por isso desponta como um elemento investigativo importante no processo de construção da identidade docente. Esse posicionamento crítico sobre o exercício docente promove algumas mudanças de parâmetros na percepção dos alunos a respeito de sua atuação pedagógica.

É importante dizer que grande parte das características inovadoras contidas no PPP do curso são frutos de experiências anteriores, formuladas durante o processo de inserção da prática acadêmica de ensino musical na UFC, pois resultou de um processo inverso em que um curso de extensão em música funcionou durante 10 anos, antes da criação do curso

superior de música. Apesar da aparente contradição, isto proporcionou um laboratório musicalmente rico em que os futuros professores da licenciatura puderam refletir sobre quais as questões mais relevantes envolvidas na formação dos futuros educadores musicais (SILVA, 2009). Ainda analisando o processo de estruturação do Curso de Música da UFC, Silva afirma: "[...] o curso de educação musical herdou de sua trajetória, partindo da extensão para o curso superior, bem como da trajetória de seus agentes, a articulação entre teoria e prática, caminhando ambas em uma via de mão única." (SILVA, 2009, p.102).

Alguns fatores apresentados no PPP do curso de Música da UFC se destacam pelo grau de influência que exercem na formação do estudante e na definição da escolha pela atuação docente como, por exemplo, as questões citadas por em Matos, que aponta "aspectos específicos relevantes que tangenciam a formação do Educador Musical na instituição: abolição do Teste de Habilidade Específica; adoção do Método de Solfejo Relativo; ênfase nas práticas musicais coletivas, em especial para o canto coral." (MATOS, 2010, p.3)

A respeito da opção de exclusão do teste de aptidão para ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UFC há uma justificativa publicada no site do Instituto de Cultura e Arte (ICA), Unidade Acadêmica na qual está inserido o Curso de Música, onde estão explicitados alguns pontos do PPP que evidenciam o porquê desta decisão:

> **Não é realizado teste específico de aptidão** uma vez que o Projeto Político Pedagógico do curso tem como objetivo formar o músico-professor (agente multiplicador do conhecimento musical). Para esta formação, aprender com as dificuldades em um ambiente heterogêneo é uma importante estratégia pedagógica. O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. **O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão.** (UFC, Instituto de Cultura e Arte) [1]

A atitude de exclusão do teste de aptidão durante o processo seletivo é uma ação mais democrática para o estudante que quer ingressar no curso de música, tendo em vista que o acesso a formação musical não é algo disponível na maioria das escolas brasileiras.

[1] Grifo do autor.

Um Novo Olhar sobre o Estágio Supervisionado

A maioria das orientações de estágio se limita em balizar o trabalho dos estagiários em um único ambiente formativo, tendo como fundamento para esta prática reunir a ação-pedagógica, num esforço conjunto de educadores e educandos, em apenas uma instituição de ensino. É bem verdade que acontecem resultados positivos com este tipo de experiência docente, mas a exclusividade da atuação em uma única escola também pode limitar a possibilidade de se obter outras vivências que enriqueceriam ainda mais o diálogo no que concerne a formação do estagiário. Penso mesmo que a vantagem deste procedimento de restrição a um espaço escolar é apenas para facilitar o trabalho de acompanhamento dos estagiários pelo professor orientador e não como ferramenta para auxiliar o estagiário no processo de descoberta da docência.

Não quero dizer com isso que os alunos-estagiários deveriam mudar continuamente de escolas com intuito de enriquecer sua formação docente. Pelo contrário, o estagiário deve permanecer o maior tempo possível na mesma escola – dois anos – para poder analisar o processo de construção docente de forma gradual. Penso apenas que não se deve limitar a discussão sobre a prática pedagógica na formação do estagiário a somente uma realidade escolar. Assim, a distribuição dos estudantes da mesma turma em várias escolas parece ser uma estratégia de enriquecimento desta experiência. O próprio PPP do curso de Licenciatura em Música da UFC esclarece que:

> Numa perspectiva ideal o estudante deverá permanecer durante todo o período de estágio na mesma escola e nesta deverá implantar um projeto de musicalização que será acompanhado e avaliado pelos docentes da escola no qual o mesmo se desenvolve em conjunto com os docentes do Curso de Educação Musical da UFC. (UFC, Projeto Político Pedagógico, 2005)

É importante ressaltar o papel dos estagiários nas escolas públicas da cidade de Fortaleza, atuando em grupo (duplas, trios) na inserção do conteúdo curricular de música disseminando a aprendizagem musical. O fato de distribuir os estagiários em diferentes escolas da cidade possibilita o acesso ao conhecimento musical a um maior número de alunos da rede pública, partilhando e democratizando o ensino de música de maneira ampliada a outras instituições, não limitando a aprendizagem da construção docente a um único espaço.

A definição por agir em uma única escola, como elemento facilitador na atuação da orientação, acaba limitando a capacidade de apropriação dos estagiários de vivenciar práticas docentes variadas e restringindo o debate pedagógico a um único ambiente educacional.

Através das minhas próprias experiências e também de outros colegas, posso afirmar com convicção que o que proporciona o desenvolvimento do estagiário é a reflexão a partir da prática, é o debate entre os pares e professores, são as trocas de informações de acertos e erros, é o enriquecimento pedagógico por meio das experiências vividas por outros colegas.

Poderão aparecer críticas como "O estagiário estará atuando sozinho, sem acompanhamento", "o professor orientador não terá condições de acompanhar o desenvolvimento de todos os estagiários", "É algo que sobrecarregará as funções do orientador de estágio supervisionado". Contudo, pode-se constatar que com esta atitude o professor não estará regendo solitário neste caminho de aprendizado, pois todos os sujeitos estarão envolvidos no processo de descoberta e o encontro semanal do Estágio Supervisionado é o momento ideal para socialização destes conhecimentos. As trocas de informações e as vivências não serão exclusivas do professor para com os alunos, mas sim de todos para todos, tirando o professor do papel de personagem central no direcionamento do aprendizado e colocando os alunos como responsáveis pela própria construção de seu conhecimento a partir das reflexões sobre sua ação em sala de aula.

Compreendo que não se está destacando a disciplina de estágio supervisionado como a única responsável por este sentimento de afinidade com a prática docente, afinal, serão um conjunto de saberes vivenciados durante a licenciatura que irão participar do processo de formação deste agente. Todavia, uma vez que a disciplina de estágio contempla a realização da prática docente propriamente dita, esta torna-se decisiva para a construção daquilo que aqui estamos chamando de "identidade docente".

O Papel do Orientador de Estágio na Construção do Novo Docente

Além da prática em sala de aula, um ponto a se destacar do estágio supervisionado é a questão da orientação, compreendida como um momento de "mediação de processos reflexivos necessários à construção de novos conhecimentos, permitindo a iniciação profissional e o engajamento com a realidade escolar." (BUCHMANN, 2008, p.33)

Segundo Mattana (*apud* BUCHMANN, 2008) o papel do supervisor no estágio é de suma importância, pois ele tem como função: 1) Conhecer o trabalho efetivado no curso, tanto em termos de conteúdos, como de metodologias, como de posturas preconizadas para seu egresso; 2) Acompanhar e orientar os alunos estagiários no sentido de integrar estas experiências em formação, ao desempenho requerido pela prática em situação real de atuação profissional; 3) Estimular seu aluno a construir novos conhecimentos, tendo como

fundamento a reflexão sobre a ação realizada; 4) Incentivar os estagiários a registrarem suas práticas, a refletirem sobre elas e a partilharem esses registros; 5) Oferecer uma vasta e rica produção teórica da área, para melhor fundamentar a reflexão sobre a prática.

Outro ponto importante a destacar, se refere à produção e divulgação de conhecimentos partindo das vivências e reflexões sobre o estágio. Apesar dos empecilhos culturalmente impostos na constituição do hábito da escrita pela sociedade brasileira, o estagiário no Curso de Música da UFC é incentivado a cultivar e a incorporar a prática do registro escrito, pois, este material coletado, constituirá em uma fonte de investigação para elaboração de um trabalho posterior ou servirá como referência de consulta na formação outros profissionais da área.

Contribuições a partir da experiência do estágio supervisionado

Com base nas leituras sobre a temática e na formação que recebi, posso acrescentar algumas considerações a respeito da prática que vem sendo desenvolvida no estágio supervisionado que envolve o ensino de música, buscando vislumbrar algumas estratégias para aprimorar a qualidade da formação promovida no curso de Licenciatura em Música da UFC.

Os encontros semanais da disciplina de estágio devem proporcionar aos alunos um ambiente receptivo de reflexão, tendo como foco a prática pedagógica exercida pelos estagiários. Ao criar um espaço de aprendizagem envolvente, com abertura para o debate, os estagiários se sentirão à vontade para discutir: o plano de aula estabelecido, o planejamento mensal para a escola, as dificuldades encontradas nas aulas ministradas, expor sugestões aos outros colegas estagiários, apontar críticas e sugerir modificações de procedimentos pedagógicos para o crescimento do trabalho do grupo, compartilhar opiniões, idéias e leituras.

A necessidade da visita do professor orientador a instituição de ensino em que o estagiário está inserido é de fundamental importância não somente para que este avalie a abordagem didático-pedagógica aplicada pelo estagiário, mas também para esclarecer a direção da escola sobre o trabalho desenvolvido pelo mesmo legitimando a parceria entre escola e universidade; ampliando as perspectivas de contribuição do pensamento que é abordado na academia, chegando até a escola e espalhando para a comunidade dando, assim, validade ao trabalho que vem sendo feito pelo estagiário com a devida mediação e orientação do coordenador da disciplina, demonstrando para a gestão escolar a seriedade dedicada à prática docente.

A realização do estágio em grupo (dupla, trios) é um relevante ponto de apoio na atuação em sala de aula, criando nos estudantes-estagiários a noção de segurança necessária para momento da atividade docente. O trabalho organizado em grupo potencializa a formação dos estudantes que aprendem a trabalhar em equipe. Entretanto, no último semestre da experiência de estágio seria interessante que o licenciado começasse a trabalhar individualmente para adquirir a autoconfiança na prática pedagógica e, também, vivenciar as dificuldades enfrentadas quando estiver ministrando aulas sozinho.

O aspecto de compromisso nas diretrizes do curso, no Projeto Político Pedagógico e também no papel exercido pelos professores de maneira engajada e com seriedade possibilita um maior envolvimento por parte dos estudantes com a proposta educacional do curso e influi diretamente na concepção de professor que se pretende formar. Pude perceber até este ponto da pesquisa que este tipo de postura durante o contexto formativo proporciona a construção de uma bagagem de conhecimentos teórico-práticos, sendo, portanto, fator decisivo para o engajamento do licenciando na profissão docente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A investigação seguirá procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente estudado como fonte direta de dados. Desse modo, as informações coletadas durante a pesquisa refletirão diretamente o modo de pensar e agir dos professores e dos outros agentes educativos envolvidos no que diz respeito ao processo de identificação com a atividade musical docente.

Para melhor compreensão sobre as competências inerentes a investigação qualitativa do objeto estudado, no entendimento das diversas pessoas que fazem parte do processo formação e apropriação do educador musical com o ofício de professor e na busca pelos sujeitos que tem participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico, os embasamentos da pesquisa serão fundamentados por meio de entrevistas e da observação participante em visitas e relatos de campo.

Durante o período de um ano, anseio entrevistar e acompanhar o trabalho desenvolvido por quatro estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, com intuito de analisar, através de outras vivências docentes, como ocorre este processo de construção da identidade do educador musical.

Os procedimentos para a escolha desses estagiários envolvidos na pesquisa se fundamentarão na aplicação de um texto-reflexivo redigido pelos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado, no qual irão abordar as experiências de ensino e aprendizagem advindos da prática pedagógica.

Além desses estagiários, pretendo trazer reflexões pessoais acerca do meu próprio processo de formação enquanto músico-educador, estabelecendo um diálogo entre a minha vivência e as experiências individuais dos sujeitos estudados.

Referências

BENVENUTO, João Emanoel Ancelmo. Educação Musical no Contexto Escolar: Identidade e Atuação do Educador Musical. Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 19, Goiânia, 2010. *Anais*... Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em: 10 de Mar. de 2011.

BUCHMANN, Letícia Taís. *A Construção da Docência em Música no Estágio Supervisionado:* Um Estudo na UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Artes. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Educação Musical na Universidade Federal do Ceará: um Projeto Institucional, um Desafio Coletivo.* Natal: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 9, 2010. *Anais*... Natal: UFRN, 2010. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/viewFile/9/11>. Acesso em: 11 de Abr. de 2011

SILVA, Maria Goretti Herculano. *Cotidianos Sonoros na Constituição do Habitus e do Campo Pedagógico Musical:* Um Estudo a Partir dos Relatos de Vida de Professores da UFC. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2009.

UFC, *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Musical*. Disponível em: http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=73&Itemid=82, acesso em: 04 de Abr. De 2010.

UFC, *Página do Instituto de Cultura e Arte.* Disponível em: <http://www.ica.ufc.br/musica/ingresso.html>. Acesso em: 04 de Abr. De 2010.

Relações intrapessoais e interpessoais na aprendizagem musical realizada em grupo

Tais Dantas
Universidade Federal da Bahia
tais.dantas@hotmail.com

Resumo: Este artigo traz um recorte da pesquisa de mestrado em educação musical realizado na Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Professor Doutor Luiz César Magalhães, que investigou as relações intrapessoais e interpessoais em aulas de música realizadas coletivamente. A pesquisa investigou, dentre outros fatores, as inter-relações existentes no grupo que interferem nas construções intra e interpessoais e sua interface com o autoconceito acadêmico em aulas de música em grupo. A pesquisa utilizou como aporte teórico contribuições no campo da educação musical, psicologia da educação, psicologia social e a psicologia da música. A investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental, em duas turmas da 5ª série que participam das coletivas de instrumentos de cordas na disciplina Artes. Além da observação das aulas, realizou-se entrevistas com 21 alunos que frequentam as aulas de música. Ao longo do trabalho evidenciaram-se fatores que influenciam a formação do autoconceito acadêmico na aprendizagem musical, como: o papel dos colegas da classe como "outros significantes"; a observação e comparação entre estudantes e percepção de desempenho.

Palavras-chave: aprendizagem musical, relações intrapessoais e interpessoais, autoconceito.

Apresentação

Os estudos sobre aspectos psicossociais presentes na aprendizagem musical realizada em grupo se constituíram no foco central da pesquisa de mestrado. O principal objetivo da pesquisa foi investigar a existência de uma possível interface entre a interação entre alunos e aspectos como a motivação, a auto-estima e o desenvolvimento social dos alunos. Esta relevância pôde ser observada no campo do ensino coletivo de instrumentos musicais por se tratar de um ambiente onde o indivíduo reforça suas relações interpessoais, contribuindo para o seu desenvolvimento psicossocial e para a sua formação como ser humano, acarretando em ganhos para a aprendizagem musical.

As diversas possibilidades de relações de aprendizagem existente no contexto de aprendizagem, a saber, relação professor-aluno e aluno-aluno, levaram a delimitação da pesquisa na observação das relações interpessoais entre alunos e suas contribuições para a aprendizagem. Contudo, o desenvolvimento da pesquisa apontou para a existência de outro relevante conceito, o de "relações intrapessoais", que se define como as relações consigo mesmo, a percepção que a pessoa tem de si mesma sobre suas potencialidades e limitações. A

princípio, o conceito de intrapessoal nos conduz ao entendimento de que estas relações dizem respeito apenas a questões intrínsecas ao indivíduo. Porém, verifica-se que, no caso da aprendizagem musical realizada coletivamente, as relações inter e intrapessoais interagem e se articulam de forma recíproca conduzindo à construção de importantes estruturas cognitivas na aquisição de conhecimentos musicais.

Apesar das inúmeras abordagens que as relações inter e intrapessoais inspiram em diversos campos, destacam-se em especial as contribuições que estudos e pesquisas sérias vêm acrescentando aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, este trabalho buscou orientar-se por parâmetros que dizem respeito aos processos cognitivos em música bem como às relações desenvolvidas nestes processos.

Propondo um recorte desta pesquisa, o trabalho aqui apresentado foca as inter-relações existentes em sala de aula e que interferem nas construções intra e interpessoais e sua correlação com o autoconceito acadêmico em aulas de música realizadas em grupo.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso exploratório realizado com professores do ensino coletivo e com alunos de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II que participam das aulas de instrumentos de cordas, oferecidas na grade curricular como opção na disciplina Artes.

A entrevista espontânea e focada foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. De acordo com Yin (2006, p. 117), a entrevista espontânea nos permite tanto obter informações sobre o fato relacionado ao assunto, quanto obter a opinião dos entrevistados sobre determinados eventos, e inclusive utilizar as interpretações apresentadas pelos respondentes como base para uma nova pesquisa. Estrategicamente, a entrevista espontânea realizada com os professores serviu como base para a investigação com os alunos. Para a obtenção dos dados junto aos alunos utilizou-se a entrevista focada, a partir de questões estruturadas. Esta modalidade de entrevista mostrou-se mais adequada, uma vez que um dos propósitos desta entrevista pode ser “simplesmente corroborar com certos fatos que você já acredita terem sido estabelecidos (e não indagar sobre outros tópicos de natureza mais ampla e espontânea)” (Yin, 2006, p.118).

Para análise dos dados utilizaram-se como aporte teórico para os elementos investigados as contribuições das seguintes áreas: educação musical, psicologia da educação, psicologia social e a psicologia da música.

Ressalta-se que neste texto são apresentados e focados aspectos relacionados à construção do autoconceito em relação às questões intra e interpessoais no espaço de sala de aula de música.

Relações intra e interpessoais e a construção do autoconceito em música: pressupostos teóricos

Quando nascemos não sabemos muito a nosso respeito. No decorrer do nosso crescimento e nossa aprendizagem nos deparamos com alguns conceitos que nossos pais nos mostram sobre nós mesmos, a estes se acrescentam outras definições que nós construímos ao longo do tempo baseadas na observação de outras pessoas com quem convivemos. Esses conceitos vão se agregando a nossa imagem ao longo do tempo, e desta forma vamos criando o autoconceito (DANTAS, 2010, p.). Assim, ao chegar à escola a criança já traz consigo o registro de uma auto-imagem, fruto das relações desenvolvidas com pais e familiares. Ao abordar questões como autoconceito e auto-estima no âmbito da sala de aula, Moysés (2007, p. 21-22) observa que para entender tais construções é preciso observar as diversas influências como o contexto socioeconômico e cultural, o grupo, a família e as interações interpares.

Diante destas verificações, a orientação basilar deste trabalho se deu a partir da observação da influência das relações intra e interpessoais em uma classe de ensino coletivo sobre o autoconceito e sua interface com a aprendizagem musical.

No espaço escolar, nas interações ocorridas em sala de aula o aluno está constantemente realizando observações sobre si mesmo e sobre os outros. Através destes processos de avaliação, próprios e de terceiros, ele também vai construindo seu autoconceito. "Como a própria palavra denota, o autoconceito procede de processos cognitivos. Como todo processo de percepção, está sujeito a uma série de fatores externos e internos à própria pessoa" (Moysés, 2007, p. 18). Rodrigues (2006, p. 173), abordando a educação inclusiva, levanta questionamentos acerca do conhecimento humano, fundamentado numa perspectiva sócio construtivista baseado em Vygotsky (1983), o autor acredita que a transformação do indivíduo se processa por meio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente.

> As crianças e adolescentes estão continuamente perguntando a si mesmos 'como estou indo?' Elas medem as reações verbais e não-verbais das pessoas significativas – pais e outros membros da família nos primeiros anos, e amigos, colegas e professores mais tarde – para fazer julgamentos. Os alunos

> comparam seu desempenho a seus próprios padrões e ao desempenho dos pares (WOOFOLK, 2000, p. 78).

As pessoas inseridas neste contexto atuam como "outros significantes", uma vez que o indivíduo estabelece relações significativas para a formação de sua identidade. Esta relação na aprendizagem musical em grupo se constrói de maneira semelhante, pois o ambiente possui os mesmos elementos formadores do autoconceito, ou seja, alunos e professores, e o desempenho escolar que é dado pela evolução do aluno no desenvolvimento de habilidades musicais.

O autoconceito não é formado apenas a partir de uma perspectiva pessoal de julgamento, as ideias e opiniões externalizadas por outras pessoas a nosso respeito também fazem parte da construção. Moysés (2005, p. 26) destaca a relevância das pessoas que a criança considera importantes, como pais e "outros significantes", para a formação do autoconceito e da auto-estima. A autora afirma ainda que a partir das relações desenvolvidas com estas pessoas é que "a criança estabelece as relações mais significativas para a formação de sua identidade. Em suas mãos estão o poder e o controle e, em consequência, a aprovação e a recompensa ou a reprovação e o castigo" (MOYSÉS, 2005, p. 26). A influência destas pessoas se dá por meio da importância que elas representam para o indivíduo e das reações geradas a partir da aprovação ou reprovação elaborando um conceito positivo ou negativo de si mesmo. Desta forma, transpondo estas relações para a aula de música em grupo, pode-se afirmar que as atitudes e opiniões dos professores e colegas numa aula de música influenciam diretamente ou indiretamente na formação do autoconceito do aluno.

Sobre a formação do autoconceito, Antunes (2007, p. 20-21) chama a atenção para os rótulos que são impostos às crianças, que muitas vezes lhes tira a oportunidade da auto-exploração, uma vez que depositam extrema confiança nos adultos e acabam por aceitar estes rótulos sem fazer algum questionamento sobre seu próprio conceito. Contudo estes rótulos podem estar corretos ou não, e "é por essa razão que a escola precisa ajudar toda criança a se autoconhecer, pois assim sentir-se-á apoiada em bases firmes sobre as quais construirá sua vida e saberá identificar o que necessita ser mudado e como realizar essa mudança" (ANTUNES, 2007, p. 21). Não basta apenas, para a escola, construir um ambiente onde alunos e professores se respeitem, é preciso também desenvolver uma postura crítica nos alunos de forma que ele possa, por si mesmo, desenvolver sua auto-imagem.

A aprendizagem musical realizada em grupo, seja ela realizada numa aula coletiva de instrumento ou qualquer ouro grupo, proporciona aos alunos a oportunidade de se depararem

com a heterogeneidade, fazendo com que se confrontem com a realidade do outro a todo o momento, pois cada aluno traz consigo sua história e sua cultura que é compartilhada com os demais. Na aprendizagem musical, assim como em qualquer ambiente escolar, o aluno está exposto a diversas referências que influenciam a formação do seu autoconceito, muitas vezes ele vê o professor como um referencial de ideal e o colega como um espelho, em que ele pode se projetar. Contudo Antunes (2007, p. 21) ressalta que "se existe coerência e congruência entre a maneira como se vê e os anseios do que desejaria ser, apresentará um desenvolvimento equilibrado e integrado." O autor segue enfatizando a importância do papel dos professores devendo ensinar a criança a se conhecer e buscar seus ideais.

Abordando a relação entre autoconceito e auto-estima Moysés (2007, p. 27) afirma que "a auto-estima representa o nível de satisfação que a pessoa sente quando se confronta com o seu autoconceito." A auto-estima diz respeito ao julgamento pessoal, positivo ou negativo, que a pessoa faz de si mesma, "em termos práticos, a auto-estima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida" (MOYSÉS, 2007, p. 19). Guilhard (2002, p. 12) enfatiza diversos aspectos que contribuem para a formação da auto-estima, em especial destacam-se aqueles que dizem respeito às interações sociais:

> Auto-estima é produzida por uma história de reforçamento positivo social, em que a pessoa tem seus comportamentos reforçados pelo outro; [...] Auto-estima só se desenvolve a partir da inserção da pessoa num contexto social e esse desenvolvimento é proporcional à capacidade do meio social (dos pais, família etc.) de prover reforçadores positivos para seus membros (filhos, por ex.) (GUILHARD, 2002, p. 12).

Para Humpreys (2001, p. 16) a auto-estima possui duas dimensões principais, são elas: o sentimento de ser amado e o sentimento de ser capaz. Para o autor estas dimensões da auto-estima podem ser percebidas no comportamento da criança, e cita os seguintes exemplos: a criança que demonstra um comportamento agressivo e que costuma chamar a atenção pode ter dúvidas sobre a sua capacidade de ser amada; a criança perfeccionista que evita o fracasso, que se irrita com os erros e com as provas escolares pode estar em dúvida sobre a sua capacidade. Humpreys acrescenta ainda que a auto-estima dos pais e professores também será refletida na formação da auto-estima da criança, "os pais e professores com auto-estima elevada vão induzir uma auto-estima elevada nas crianças, mas o inverso também é verdadeiro" (HUMPREYS, 2001, p. 16).

Outro ponto importante voltado para a construção do conceito intrapessoal e interpessoal refere-se ao campo das inteligências múltiplas propostas por Gardner, inseridas no campo das inteligências pessoais. O autor refere-se à inteligência intrapessoal como sendo "a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo ai os próprios desejos, medos e capacidades - e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida" (GARDNER, 2001, p. 58). Já a inteligência interpessoal "denota a capacidade de entender as intenções as motivações e os desejos do próximo e, consequentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros" (Idem, p. 57).

A percepção de desempenho entre alunos e a construção do autoconceito

As interações pessoais proporcionadas através da aprendizagem musical em grupo são destacadas por diversos autores. De acordo com Moraes (1997, p. 71) o principal produto do ensino coletivo como proposta metodológica é o desenvolvimento das atitudes dos alunos tanto em termos musicais quanto sociais. Dentre as inúmeras vantagens apresentada por esta metodologia, Cruvinel (2005, p. 95) enfatiza "a interação entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico provocado por esta interação, entre outros aspectos."

É possível verificar numa aula de instrumento em grupo alunos fazendo observações sobre o seu desempenho e o desempenho dos outros. Essas observações podem ser externadas através de brincadeiras, da correção de erros, da cooperação chamando a atenção do professor apontando quem errou, entre outras observações.

Por meio do questionamento em relação à forma como os alunos viam seu desempenho, esta pesquisa objetivou verificar a construção do autoconceito musical. O autoconceito foi abordado sob a ótica da educação como autoconceito acadêmico, para tanto, "entenda-se por autoconceito acadêmico, aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adotam em relação a ele" (SENOS; DINIZ 1998, p. 268).

O autoconceito acadêmico e sua relação com a motivação têm sido alvo de discussão entre diversos autores, a exemplo de Senos (1997), Moysés (2007), Silva e Braga (2009). É muito delicado afirmar se o rendimento escolar interfere na auto-estima ou se a auto-estima influencia no nível de rendimento escolar, ressalta Moysés (2007, p. 38), de acordo com a autora as pessoas que possuem uma percepção positiva de si mesma, se sentem mais

confiantes e têm uma boa expectativa para o sucesso, acabam se saindo bem. Contudo, há sempre que se destacar que inúmeros outros aspectos podem influenciar tais fatores.

Para verificar a construção do autoconceito, que também surge a partir das observações e comparações entre os alunos, foi perguntado se eles comparavam o seu desempenho com o desempenho dos demais colegas, e como os mesmos observavam esse desempenho musical em relação aos demais. Os alunos foram identificados como AEC (aluno do ensino coletivo) e classificados em relação à ordem de entrevista, as respostas foram transcritas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Observação de desempenho musical pessoal.

Aluno	Como você vê seu desempenho em relação ao desempenho dos seus colegas?
AEC 1	Um bom desempenho (porém afirma não fazer esse tipo de observação).
AEC 2	Mais ou menos, bem legal pelo menos.
AEC 3	Afirma não fazer esse tipo de observação.
AEC 4	Afirma não fazer esse tipo de observação.
AEC 5	Bem.
AEC 6	Mesmo desempenho.
AEC 7	Toco bem.
AEC 8	Afirma não fazer esse tipo de observação.
AEC 9	Afirma não fazer esse tipo de observação.
AEC 10	Com os elogios e críticas dos professores.
AEC 11	Que eles aprendem melhor que eu.
AEC 12	Às vezes me sinto burra comparando com os colegas.
AEC 13	Um pouco atrasado.
AEC 14	Muito bem.
AEC 15	Bem, porque nós aprendemos juntos e somos bem desenvolvidos.
AEC 16	Às vezes igualmente na aprendizagem e também quando vejo alguém melhor que eu, estudo mais.
AEC 17	Não respondeu.
AEC 18	Todos iguais.
AEC 19	Bem. Acho que em algumas músicas eu acompanho bem, e sempre tento me igualar.

AEC 20	Não respondeu.
AEC 21	Igual.

Fonte: Dantas (2010, p. 120).

A maioria dos alunos entrevistados realiza comparações entre o seu desempenho e o dos colegas e através das comparações vai estabelecendo elementos para verificar o seu nível de desempenho e, dentre outras variáveis, formular um autoconceito. A partir das respostas pôde-se verificar que estas observações influenciam na formação do autoconceito, uma vez que a observação acaba por gerar parâmetros sobre os quais é construída a sua imagem como instrumentista. Esta constatação vem corroborar com a idéia de Woofolk (2000, p. 78): as comparações que o aluno faz entre seu desempenho e o dos demais alunos da turma também influenciam na construção do autoconceito

Contribuições e reflexões

Nas interações ocorridas na sala de aula estão presentes importantes fatores que contribuem para a formação do autoconceito do aluno. Por se tratar de um trabalho voltado para a educação musical esta pesquisa debruçou-se especialmente sobre o autoconceito acadêmico, que diz respeito à percepção do aluno em relação ao seu desempenho escolar, e que tem ligação com a motivação e a formação da auto-estima. Além dos resultados, das avaliações e da opinião do professor, entre outros aspectos, um dos fatores que contribuem para esta construção, é a comparação com os outros colegas que servem como parâmetro, uma vez que os alunos sempre estão realizando observações entre si. Embora, muitas vezes, essa comparação possa gerar uma percepção negativa de si mesmo para aqueles que consideram seu desempenho inferior em relação aos demais, este parâmetro pode servir como um impulso, empenhando-se para obter um melhor desempenho no instrumento, surgindo como uma forma de manutenção e proteção da auto-estima, e consequente influência sobre a motivação.

Com a realização do trabalho foi possível refletir sobre fatores que influenciam a formação e manutenção do autoconceito musical dos alunos e consequentemente a motivação no processo de aprendizagem observada no ensino coletivo. É reconhecida a importância dos professores e dos colegas da classe de ensino coletivo como “outros significantes”. Desta maneira sabe-se que a opinião das pessoas que participam do processo de ensino e aprendizagem tem incalculável valor. Em especial destaca-se a atuação do professor de

música e suas atitudes frente a seus alunos, bem como a maneira como intermedeia as relações entre os estudantes. Entende-se que “alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, têm na realidade melhores resultados e consequentemente, um autoconceito acadêmico reforçado” (SENOS; DINIZ 1998, p. 02). O oposto também se confirma no fato de que o aluno que não se sente confiante diante de suas capacidades costuma desenvolver uma auto-estima baixa e consequente desmotivação para os estudos, fato que pode ser refletido em qualquer ambiente escolar inclusive nos estudos musicais.

Contudo, dialogando com Moysés (2007, p. 21) entende-se que não é possível tratar aspectos como auto-estima o autoconceito de uma forma linear, já que “a rede de influências dos conteúdos interpsicológicos é muito mais ampla do que se pode supor à primeira vista.”

Referências

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. Fascículo 16. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

DANTAS, Tais. Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2010.

GARDNER, Howard. Inteligência: um conceito reformulado. Tradução de Intelligence Reframed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUILHARDI, Hélio José. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. TCR. Disponível em: < http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2009.

HUMPREYS, Toni. Auto-estima: a chave para a educação de seu filho. São Paulo: Groud, 2001.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. Música Hoje, Belo Horizonte, V. 4, p. 70-78, 1997.

MOYSÉS, Lúcia. A auto-estima se constrói passo a passo. Campinas: Papirus, 2005.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. Análise Psicológica. [online]. Março 1997, vol.15, no.1. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2009.

SENOS, Jorge; DINIZ, Tereza. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. Análise Psicológica. [online]. Junho 1998, vol.16, no. 2. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311998000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 mai. 2009.

SILVA, Tais Dantas; BRAGA, Simone Marques. Identidade social e motivação no desenvolvimento musical: relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Curitiba. Anais... Londrina: ABEM, 2009, p. 697-703.

WOOFOLK, Anita E. Psicologia da educação. Porto Alegre: Artemed, 2000.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

“Sempre fiz *zoada* com música na igreja, mas nunca toquei nada”: calouros, perfis e a percepção de si no curso de Graduação em Música

Marco Toledo
UFC - Sobral
marcotoledo@ufc.br

Leonardo Borne
UFC - Sobral
leo@ufc.br

Guillermo Tinoco Caceres
UFC - Sobral
guillermotin@yahoo.com.br

Marcelo Mateus de Oliveira
UFC - Sobral
marcelosuetam@gmail.com

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

Joana D’arc Almeida Teles
UFC - Sobral
Joana_doarco@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa em andamento visa identificar o perfil dos alunos calouros do curso de Música – Licenciatura da UFC – *campus* de Sobral. Para obter tais informações, recorreu-se a um protocolo de pesquisa baseado na análise de questionários realizados com 30 estudantes do referido curso, portfólio com autoavaliações, escritos e mensagens postadas em um ambiente virtual da universidade, bem como anotações realizadas por docentes durante a Semana de Integração da Música. Os dados apontam, generalizando, que os nossos estudantes são: homens e mulheres de idade até 29 anos; oriundos tanto na cidade sede do curso quanto de outras localidades; que souberam do curso através da internet ou por amigos; que optaram por fazer um curso de música desde o início do SiSU, marcando-o como primeira opção; optaram por estudar um instrumento harmônico e, por assim dizer, de mais fácil acesso; já tinham contato com a música antes do curso; e, para concluir, há um grande movimento individual de superação de problemas para poder realizar o seus estudos de maneira adequada e satisfatória.

Palavras-chave: Perfis de calouros, percepção de si, ensino superior de música.

Introdução

Na Universidade Federal do Ceará - UFC, as discussões sobre a criação de um curso superior em música iniciam ainda na década de 1950 e começam a tomar forma a partir da década de 1980, período de grande efervescência no campo musical da cidade de Fortaleza. Em 1996, foi criado um curso de extensão em formação musical (SILVA, 2009) que, em 2003, daria início ao processo de elaboração de uma proposta de criação do, então, curso de Educação Musical, atual curso de Música – Licenciatura, aprovado em 2005. Sua primeira turma de formandos é de 2009, mesmo ano da criação do segundo Curso de Música da universidade, desta vez no *campus* Cariri. Em 2010 é criado o curso de Música do *campus* de Sobral mediante a Resolução nº 12/CONSUNI, de 27 de maio.

Com a lei 11.769/2008, que torna a música componente curricular obrigatório na escola, vemos nos cursos de Licenciatura em Música a oportunidade de atender a demanda da formação de profissionais para as escolas. Enquanto isso, o REUNI, programa do governo federal para apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras viabiliza a criação e reestruturação de cursos de graduação nas universidades federais em todo o país. Neste contexto, estudantes de música de Sobral/CE, tendo à frente a Escola de Música Maestro José Wilson Brasil, começam um movimento para a criação de um curso superior em Música na sua cidade. Aproveitando a visita do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, à cidade em setembro de 2009, para a solenidade de inauguração de dois novos *campi* do Instituto Federal do Ceará (IFCE), os estudantes pedem a criação do curso.

> Durante a solenidade, algumas pessoas empunharam uma faixa em que pediam a criação do curso de Música no campus da UFC em Sobral. Lula perguntou ao reitor, Jesualdo Farias, se era possível atender ao pedido. Com a esperada resposta positiva, Lula pediu: “Então levante e balance a cabeça três vezes que é possível fazer”, sob o som dos aplausos da platéia (BOMFIM, 2009).

A primeira turma de estudantes iniciou no ano de 2011, com quarenta vagas e ingresso anual. O curso funciona no período noturno, sendo a primeira licenciatura a ser oferecida por esta unidade acadêmica (MORAIS *et al*, 2009).

Ainda que o interesse em graduar-se em música usualmente venha de pessoas com conhecimento e treinamento musical prévio, prevê-se no PPP do curso o ingresso de estudantes no ensino superior com conhecimentos elementares ou sem bagagem prático-teórica em música, fato possível pela não adoção do teste de habilidade específica, ou teste de

aptidão, como parte do processo seletivo. Esses estudantes, portanto, terão a iniciação musical formal ao ingressar no curso.

Enquanto docentes do curso, comungamos o pensamento que é interessante que o discente, além de ser professor em formação, tenha em mente, através da experiência, as *peculiaridades* do aprendizado de música, seu ritmo de desenvolvimento e de seus colegas, fatores esses que estão diretamente relacionados à prática que cada estudante exercerá no futuro. Tardif e Lessard (2005) apontam para a docência como uma indissolubilidade entre atividade, *status* e experiência. Os autores salientam que essa experiência pode ocorrer tanto no momento do exercício da atividade docente quanto nos momentos formativos, como é o caso do curso de música da UFC, onde há possível heterogeneidade de conhecimentos e habilidades musicais dos ingressantes.

Uma dessas *peculiaridades* surgiu em uma roda de conversa na Semana de Integração da Música[1] de 2011 através da fala de um estudante:

"Sempre fiz *zoada* com música na igreja, mas nunca toquei nada"

Essa fala e a de outros alunos iniciaram um debate informal entre os docentes acerca da diversidade e de quão diferenciados são os discentes, a sua história de vida e a sua motivação para estudar música. Dada essa realidade, uma indagação primordial surgiu: quem é o nosso aluno recém ingresso na primeira turma do curso? A partir daí, diversas outras questões surgiram em nossos encontros docentes: qual a realidade do nosso aluno? O que o motivou a escolher o curso de Música – Licenciatura em detrimento de outros oferecidos na região de Sobral e na própria UFC em Fortaleza ou na UFPI? Qual a percepção de si que ele constrói perante o curso, os professores e os alunos?

As experiências na área

Mateiro e Borghetti (2007) realizaram um estudo no qual buscaram identificar a identidade, os conhecimentos musicais e a escolha profissional de um grupo alunos recém ingressos no curso de licenciatura da UDESC, no estado de Santa Catarina, no ano de 2005. A realidade então descrita apontava para calouros que buscavam aprimorar seus conhecimentos musicais e, consequentemente por estarem matriculados em um curso de licenciatura, serem professores particulares de instrumento musical. O fato interessante é que, assim como ocorre

[1] A Semana de Integração da Música foi realizada na primeira semana de aula, e tinha como propósito apresentar a UFC e o Curso de Música aos discentes. Na sua organização, contou com palestras, oficinas de instrumentos musicais, oficinas de ambientação coral, discussão sobre o PPP e sobre o movimento estudantil.

de forma semelhante no curso de Música da UFC/Sobral, o curso da UDESC tem por pretensão formar profissionais capazes de promover a "consolidação do conhecimento musical junto à rede escolar, às instituições culturais e a grupos artísticos. Deverá, de modo geral, desenvolver as competências musicais, pedagógicas, intelectuais, sociais e políticas inerentes à formação do professor" (UDESC, 2007 p.03).

Enquanto corpo docente do curso de Música da UFC/Sobral, começamos a perceber que há relação direta da realidade catarinense com a realidade cearense. Iniciamos uma série de debates que resultou em questões fundamentais para a realização do nosso curso face à nossa realidade. Poderíamos chamar a nossa realidade de peculiar, pois até o momento não temos conhecimento de nenhuma outra IES pública brasileira que, para ingresso no seu curso de música, não seja necessária prova de aptidão em música. Soma-se a essa característica o fato de que todas as vagas para ingresso na UFC são realizadas através do SiSU[2], o que promove uma mobilidade muito maior por parte dos estudantes interessados, conforme aponta o Reitor da UFC (UFC, 2011).

Caminhos Metodológicos

Pela dificuldade de estabelecer uma investigação livre de variáveis e devido à complexidade de tal fenômeno recorremos ao estudo de caso como estratégia de pesquisa (YIN, 2005). Além do mais, o estudo de caso nos permitirá a utilização de diversos métodos de investigação que nos serão úteis para o desenvolvimento de todo o longo desta pesquisa.

Para buscar respostas que subsidiem nosso estudo e, consequentemente, nossas práticas docentes e ações acadêmicas, realizamos um questionário com, além de dados básicos de identificação como nome e data de nascimento, perguntas abertas tratando sobre as opções do SiSU, local de origem e de moradia, contato prévio com a música, razão da escolha do curso e do instrumento, bem como sucinta análise da sua participação do curso. Solicitamos a todos que quisessem participar desse estudo que respondessem a esse questionário. Foram retornados 30 questionários preenchidos, o que perfaz 75% dos discentes ingressantes e 79% dos alunos ativos.

Adicionalmente, contamos com anotações realizadas por dois dos professores durante a Semana de Integração da Música, porém esses dados eram apenas parciais, pois não

[2] O Sistema de Seleção Unificada é, desde 2010, a única maneira adotada pela UFC para o ingresso de calouros. Os candidatos devem prestar o Exame Nacional para o Ensino Médio e efetuar uma inscrição na plataforma do SiSU indicando duas opções de cursos de graduação, tecnólogo ou técnico em qualquer IES ou IF no Brasil que participe dessa modalidade de seleção.

estavam presentes todos os estudantes matriculados no curso[3]. Para completar os dados disponíveis, foram disponibilizadas autoavaliações que cada estudante entregou na disciplina de Percepção e Solfejo I.

Após a tabulação desses dados, buscaremos analisá-los à luz da metodologia qualitativa. Apoiamo-nos na proposição de Bogdan & Biklen (2006) sobre as cinco características da pesquisa qualitativa, a saber: 1) a fonte dos dados é o ambiente natural e não uma situação laboratorial; 2) é descritiva, narra a realidade; 3) é focada mais no processo que no produto; 4) é indutiva, sua análise não foca a confirmação de hipóteses ou teorias; 5) é preocupada com o significado e com a perspectiva que as pessoas dão à vida e todos os componentes desta.

Tabulação dos Dados

Dados básicos do grupo

Inicialmente fez-se o levantamento do gênero dos alunos. Como já dito, o grupo totaliza 30 estudantes, dos quais apenas oito são mulheres, ou seja, 27%.

O gráfico abaixo mostra que a faixa etária dos alunos é bastante diversificada, no entanto sem diferenças significativas entre elas. Percebe-se que o número de estudantes da categoria com menos de *20 anos* se iguala ao número da categoria entre *20 e 24 anos*, ambas com 27% cada. A categoria com o número menor de estudantes é de *30 anos ou mais* com 17% e a categoria com maior representatividade é a de *25 a 29 anos*, totalizando 30% dos estudantes.

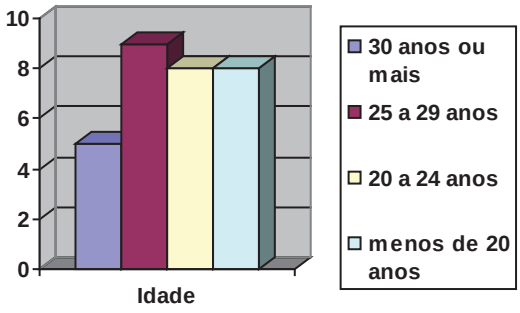

FIGURA 1 – Faixa etária

[3] Por problemas amplamente divulgados na mídia nacional acerca do ENEM 2010, o SiSU 2011 teve seu calendário adiado, o que colidiu com o calendário acadêmico da UFC. O resultado disso foram estudantes (em torno de 20% da turma) ingressando no curso oficialmente apenas na terceira semana letiva.

Já quanto à origem geográfica, 57% dos estudantes não são oriundos da cidade de Sobral, sede do curso. O mapa abaixo nos mostra as cidades de onde vêm esses estudantes.

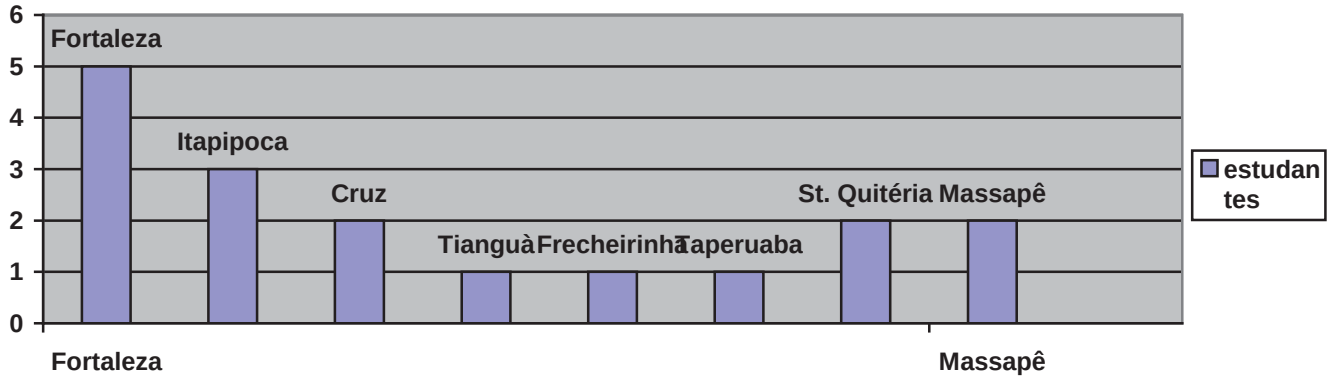

FIGURA 2 – Origem geográfica

Desses estudantes oriundos de outras cidades (17), seis se mudaram para Sobral e um, proveniente de Fortaleza, se mudou para o município de Cariré contabilizando 11 estudantes que, mesmo após o início das aulas, ainda continuam morando fora da cidade de Sobral. O mapa abaixo mostra as cidades de residência atual destes estudantes e a distância que os mesmos percorrem de suas residências até a Universidade.

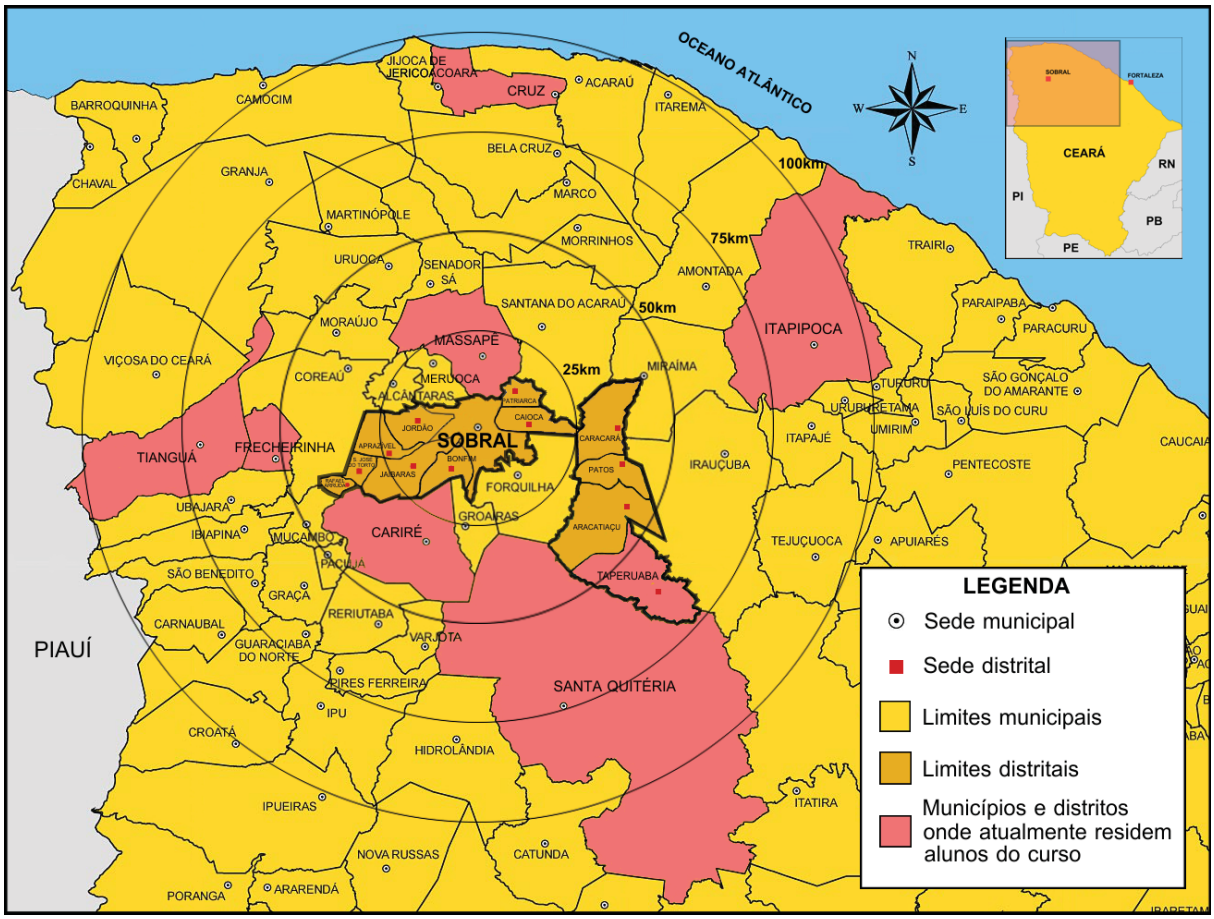

FIGURA 3 – Mapa dos municípios e distritos de residência dos alunos e suas respectivas distâncias até o campus UFC/Sobral (FONTE: IPECE)

Do interesse à chegada na Universidade

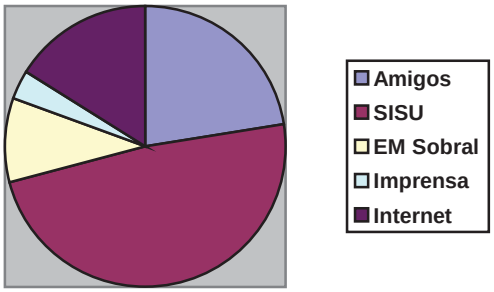

FIGURA 4 – Formas de conhecimento do curso

Em se tratando da forma que cada discente tomou conhecimento do curso de Música do *campus* de Sobral, o gráfico acima mostra que 50% dos estudantes souberam da existência diretamente através do SiSU. Outros 24% ficaram informados através de amigos, enquanto

que 17% citam a internet como forma de ciência. Desses, cinco alunos que indicam a internet como fonte da informação sobre o curso, quatro citam o próprio site de UFC como local de acesso a essa informação. Observou-se que a Escola de Música de Sobral também foi a responsável pela informação de três alunos e somente um aluno obteve a informação graças à imprensa local citando o jornal da prefeitura de Sobral.

No SiSU os candidatos podem optar por até dois cursos que desejam cursar. Em análise a essas opções, observa-se que, como demonstra o gráfico abaixo, 73% dos alunos escolheram música como primeira opção, enquanto que para os 27% restantes a música estava assinalada como segunda opção.

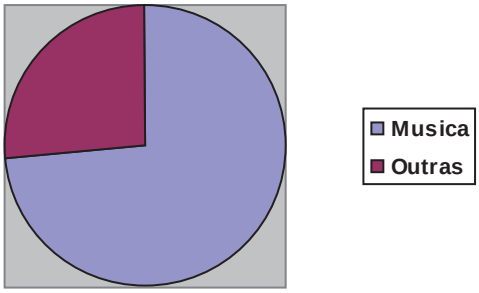

FIGURA 5 – Opções do SiSU

Os instrumentos musicais

> A prática de expressão vocal coletiva é o eixo condutor da formação do Licenciado em Educação Musical na UFC Campus de Fortaleza. O Curso de Educação Musical Campus de Sobral, manterá, também, o mesmo caráter de obrigatoriedade para a expressão vocal" (MORAES *et al*, 2009, p. 13).

Além desta prática vocal obrigatória descrita no PPP do curso, existem quatro práticas instrumentais disponíveis para os alunos da primeira turma, a saber: violão, teclado, instrumentos de cordas friccionadas e instrumentos de sopro. Após a Semana de Integração da Música cada aluno teve que escolher uma dentre elas e, uma vez feita a opção, se engajar durante quatro semestres a um aprofundamento técnico-instrumental. Abaixo se encontra o gráfico com essas escolhas.

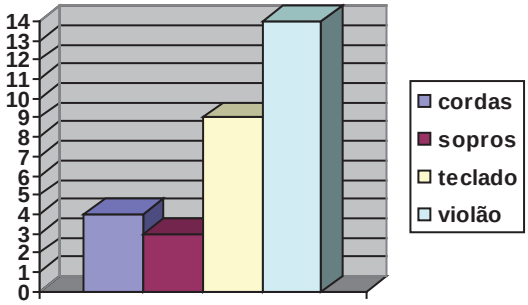

Figura 6: Escolha do Instrumento

O gráfico nos mostra que a grande maioria, 47%, optou pelo violão como instrumento para a prática instrumental, enquanto que 30% escolheu o teclado, 17% cordas friccionadas e somente 10% escolheu os instrumentos de sopro.

Influência Musical trazida pelos alunos

Diversos autores, como O'Neill (1996) e Sloboda *et al* (2007), afirmam que além das competências cognitivas individuais para o aprendizado da música, existem os aspectos sociais. Dentre os diversos aspectos sociais, eles observam como os mais evidentes, a influência dos pais, amigos, professores e instituições ensino.

Outra fonte de influência oriunda dos aspectos sociais para o aprendizado musical não mencionada pelos autores supracitados vem sendo colocada em evidência por estudos mais recentes. Freitas (2008), através de uma pesquisa com os estudantes dos cursos de música da Unirio, mostra que a função da Igreja é bastante relevante para com a Educação Musical brasileira atualmente.

Visando identificar os espaços de educação musical por onde passaram nossos estudantes antes da entrada na Universidade, solicitamos que eles falassem sobre o contato com a música prévio à graduação. Entre os 30 alunos ingressos nesta primeira turma, 80% receberam alguma formação musical, seja ela institucionalizada ou não. Consequentemente, 20% dos alunos não tiveram qualquer tipo de formação musical anterior ao curso. As maneiras de contato com a música citadas são: estudo autodidático, 40% de indicações; igreja, 32%; cursos e festivais, 27%; escola de música, 17%; através de amigos e família, 17%; coral, também com 17 %; bandas de música, com 13%, e aulas particulares, com 3%[4].

Sobre a percepção de si

Foi solicitado aos alunos que descrevessem brevemente a sua participação no curso de música. As respostas foram somadas às autoavaliações que havia no portfólio da disciplina Percepção e Solfejo. Há, basicamente, dois tipos de respostas dadas pelos estudantes. A primeira diz respeito às dificuldades encontradas para cursar a graduação, representando 33,4% dos questionários entregues. A outra trata da superação de dificuldades que são indicadas por eles, totalizando 30% das respostas. Isso está em acordo com o relatado na autoavaliação de Percepção e Solfejo, onde 50% dos estudantes falam das dificuldades na pergunta "Como você avalia o seu desenvolvimento na disciplina" (o número de autoavaliações entregues é 36), e 38,9% fala das maneiras que superam as dificuldades.

Análise do Perfil ou Discussão dos dados

Percebe-se uma diversidade no perfil social dos estudantes. Identificamos uma faixa etária de 17 a 52 anos, onde se constata haver, simultaneamente, estudantes recém saídos do ensino médio e entrando diretamente na Universidade e alunos já profissionais, já com nível superior ou cursando outra graduação concomitantemente.

Verificamos que a grande maioria 47% dos estudantes escolheu o violão como instrumento, seguido pelo teclado com 30%. Contrariamente ao esperado inicial, onde os alunos provenientes das bandas da Região teriam expressiva representatividade, não tivemos a procura esperada. Após esse estudo, verificamos que grande parte dos candidatos que obtiveram a aprovação no SiSU não foram os músicos provenientes dessas bandas ou da Escola de Música de Sobral. Entre os alunos, somente um participa ativamente como mestre de banda e outros três que participaram em algum momento de suas vidas de uma banda de música.

Percebeu-se que a escolha do violão como instrumento para o curso deveu-se ao contato com música anterior relatado por esses estudantes, em sua maioria de forma autodidata. Vemos o violão como instrumento de fácil acesso e de ampla divulgação pela própria música popular. Outro fator que parece ter influência na escolha do violão e do teclado foi o interesse demonstrado na utilização desses instrumentos como recurso para o ensino de música, que representa 47% dos alunos.

[4] As indicações ultrapassam 100% tendo em vista que um estudante poderia se referir a mais de uma forma de contato.

Quanto à percepção de si, notamos o claro diálogo das dificuldades enfrentadas, como a demanda de trabalho e a distância entre sua moradia e a sede do curso:

> É claro que preciso melhorar muito o meu crescimento neste curso, pois encontro muitas dificuldades, principalmente de tempo. Moro a 72 km da sede de Sobral[5] e encontro barreiras inclusive para chegar até a universidade. Isso prejudica, e muito, a minha aprendizagem. Eu gostaria de ter tempo pra dedicar a grupos de estudo e programas do curso, mas infelizmente isso não é possível. O único tempo para estudar é depois da aula, quando eu chego em casa, depois das 23:30 (14M23).

> A superação [das dificuldades] acontecerá pela organização do tempo e concentração nas leituras, memorização, estudo e reflexões (18F33).

> Percebi que o desânimo, geralmente, é por causa das dificuldades, mas acredito que o crescimento vem com o tempo e muita prática. (10F27).

É interessante notar que grande parte deles fala da superação dos problemas, não se atendo unicamente às dificuldades. Isso está em consonância com o que disse Pizzinato (2003) sobre os brasileiros que, ainda que possuam contratempos em suas vidas, geralmente pensam positivamente e buscam soluções, não se atendo às mazelas e desânimos provocados pelas dificuldades.

Conclusão

Quem é o nosso aluno recém ingresso na primeira turma do curso?

Essa foi a nossa indagação inicial que motivou esse estudo acerca do perfil dos calouros do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – *campus* de Sobral. Pudemos constatar, através das falas de nossos alunos na Semana de Integração da Música, dos questionários distribuídos e da autoavaliação realizada na disciplina de Percepção e Solfejo, que há uma grande heterogeneidade entre eles, o que não é nada diferente do esperado de uma turma de mais de 30 alunos.

Entretanto podemos generalizar o nosso alunado da seguinte maneira: homem; com idade até 29 anos; oriundos tanto na cidade sede do curso quanto de outras localidades, inclusive da capital do estado, onde há outros dois cursos de graduação em música; que souberam do curso através da internet ou por amigos, ainda que a Universidade tenha se empenhado em divulgá-lo através de seus meios de comunicação e de feiras das profissões;

[5] Ainda que a distância seja grande (72 km), o local onde esse aluno reside é um distrito que ainda faz parte do município de Sobral.

que optaram por fazer um curso de música desde o início do SiSU, marcando-o como primeira opção; optaram por estudar um instrumento harmônico e, por assim dizer, de mais fácil acesso; já tinham contato com a música antes do curso, tendo, inclusive, realizado aulas, cursos e festivais; e, para concluir, ainda que a grande maioria traga à tona as dificuldades de se cursar uma graduação em música, há um grande movimento individual de superação desses problemas para poder realizar o seus estudos de maneira adequada e satisfatória.

Sabemos que esse estudo não dará conta de todas as indagações que surgirem, porém já decorre desses aspectos outros questionamentos vindouros, como por exemplo por que o público oriundo das bandas de música da Região e da Escola de Música de Sobral não constituiu uma parcela significativa dessa turma? Quais são as expectativas desses alunos para com o seu curso? Dentro dessas expectativas, a profissionalização está inclusa e, se está, existe uma pretensão profissional que esteja conivente com o objetivo do curso, que é formar professores de música para atuar em diversos segmentos da educação?

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

BOMFIM, G. "Agora chegou a vez do Norte e Nordeste". *O POVO Online – Política*, set, 2009. Disponível em: http://www.opovo.com.br/www/opovo/politica/908691.html. Acesso em: 12 abr 2011.

FREITAS, Débora. *Educação Musical Formal, Não-Formal e Informal:* um estudo sobre processos de ensino da música nas igrejas evangélicas do Rio de Janeiro. Monografia de conclusão de licenciatura em música. Rio de Janeiro: Unirio, 2008.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicas e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Musica Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 2, p.89-108, 2007.

MORAES, M. I. S.; ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; SCHRADER, E. *Educação musical-licenciatura: projeto pedagógico para implantação*. Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral. Fortaleza, 2009.

O'NEIL, Susa. *Factors influencing children's motivation and achivement during the first year of instrumental music tuiton.* Thesis. University of Keele, 1996.

PIZZINATO, Adolfo. Identificar(se) na pós-modernidade: etnicidade e globalização. In: GUARESCHI et al (Org.). *Psicologia em Questão:* reflexões sobre a contemporaneidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SILVA, M. G. H. *Cotidianos sonoros na constituição do habitus e do campo pedagógico musical: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2009.

SLOBODA, John; LEHMANN, Andreas; Woody, Robert. *Psychology for Musicians:* understanding and acquiring the skills. Oxford: Oxford Press. 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da profissão interativa.* Porto Alegre: Vozes, 2005.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, 2007.

UFC – Universidade Federal do Ceará (Ed.). Entrevista com o Reitor Jesualdo Farias. *Jornal da UFC.* N. 36. Fortaleza, p. 03-03. 10 jan. 2011.

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

Tecnologias e Práticas de Pesquisa na Educação Musical de Pernambuco em 2011

André Vieira Sonoda
Núcleo de Etnomusicologia da UFPE
sonodadoc@gmail.com

Resumo: Levantamento e análise do quadro situacional dos professores de música do Estado de Pernambuco – PE frente ao conhecimento de tecnologias, seu emprego como subsídio didático na educação musical e o envolvimento destes profissionais com pesquisa e produção científica. Fundamentado em pesquisa de campo (em andamento), conhecimentos empíricos, análise bibliográfica e de tecnologias musicais, objetiva, fundamentalmente, suscitar uma reavaliação da área de música acerca da formação acadêmica do ensino superior frente às novas demandas de mercado e políticas institucionais comprometidas com produção intelectual de professores. Emprega técnicas de questionário e observação direta para elaboração e análise de gráficos representativos da realidade educacional e científica de professores particulares e de escolas especializadas em música. Os conhecimentos decorrentes desta investigação possivelmente contribuirão para o desenvolvimento educacional, profissional e científico nos âmbitos qualitativo e quantitativo, favorecendo novas dimensões aos conceitos de educação e pesquisa em música.

Palavras-chave: Tecnologia Musical, Formação Superior em Música, Pernambuco.

A Pesquisa

Lecionando aspectos relacionados com tecnologias musicais (SONODA, 2008; VALLE, 2007; EVEREST, 2001), percebí em 2011 que a análise do conhecimento dos professores sobre tecnologias, subsídios de pesquisa e produção científica, além do percentual de emprego dessas tecnologias na educação musical, poderia fornecer dados para aprimoramentos que possibilitassem mudanças na área acadêmica em prol de desenvolvimentos qualitativos e quantitativos de instituições, pesquisas e profissionais.

Partindo de pressupostos bibliográficos sobre o uso de tecnologias na área de música (MYERS, 1992; GOHN, 2001; MILETO et al., 2004; SONODA, 2010) e da necessidade de adaptação acadêmica frente às novas demandas mercadológicas (ZAGONEL, 2001), além da pequena relação entre professores de música e práticas de pesquisas (GOMES, 2008), foi elaborado um questionário para aplicação entre professores particulares e de Escolas especializadas de música[1], visando a elaboração de gráficos para análises e possíveis constatações acerca dos benefícios do uso de tecnologias na educação musical. A pesquisa

[1] Por exemplo, conservatórios, escolas particulares de música de nível médio (instrumentos, canto, percepção, teoria musical, etc).

emprega, portanto, método comparativo, técnicas de questionários e observação direta (LAKATOS; MARCONI, 1994, p.221-222).

A definição da amostragem é orientada por dois pontos básicos, professores particulares de música de diferentes disciplinas como: teoria, percepção, canto, instrumentos, etc. e professores de instituições públicas ou privadas de ensino de música em nível médio das mesmas disciplinas.

Com a análise do emprego de tecnologias na educação musical, bem como do índice de conhecimento destas e dos procedimentos de pesquisa por professores de música em Pernambuco - PE, objetiva-se constituir um quadro preciso desses conhecimentos tecnológicos e científicos entre educadores musicais do ensino médio e técnico de música.

Estes percentuais podem fornecer dados importantes sobre que tecnologias (GOHN, 2001; MILETO, et al., 2004; SONODA, 2010) se mostram mais, ou menos, eficazes para a prática da educação musical; possíveis adaptações curriculares de cursos superiores de música frente às necessidades do mercado atual (ZAGONEL, 2001); políticas de formação de professores como pesquisadores (GOMES, 2008); questões de formação e atuação de professores de música no ensino médio e técnico (DEL BEN, 2003; PENNA, 2002), etc.

O resultado desta análise, além de possibilitar mudanças significativas em estruturas curriculares, pode favorecer desenvolvimentos científicos e acadêmicos diretos na educação musical e, indiretos, na área de música de forma geral.

Conhecimento de Tecnologias entre Professores de Música

Apesar da referida pesquisa ter levantado, até o presente momento, apenas um parâmetro parcial, visto o pequeno percentual de entrevistados[2], é curioso analisarmos algumas informações quando as dispomos em gráficos.

O questionário foi estruturado com duas questões. A primeira é subdividida em duas partes, ou seja, quais das tecnologias descritas são conhecidas pelo professor entrevistado e quais delas já foram usadas, por ele, como subsídio didático.

Na análise parcial dessa questão, observa-se que, acerca de *softwares* de editoração musical, como o Encore, o Finale e o Sibelius, o percentual de conhecimento entre professores de música fica entre 85% e 100%.

[2] Até o momento, a amostragem foi de 20 professores de música de Instituições como o Conservatório Pernambucano de Música (CPM), Centro de Difusão e Realizações Musicais (CDRM/ SESC-Pernambuco), Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife (CPCMR), além de professores particulares de diversas disciplinas como teoria, violão, guitarra, canto, piano, etc.

Os *softwares* de reconhecimento sonoro e de imagens de partituras para elaboração de notação musical, como o *Audioscore* e o *Smartscore*, são conhecidos por poucos professores (entre 5% e 10%) e os *softwares* para análise de espectro sonoro, como RTA, FFT, *Spectrogram* e *Sonogram*, variam de 0% a 10%.

O *Earmaster*, voltado para estudos de percepção, é conhecido por 15% e o *Band in a Box*, usado para sequenciamento MIDI e estudos de improvisação ou prática de conjunto, um pouco mais de 40%.

O *Pro Tools*, criado há cerca de 20 anos atrás e considerado um dos *softwares* mais empregados em estúdios de gravação, só foi reconhecido por 50% dos entrevistados, como demonstra o gráfico abaixo.

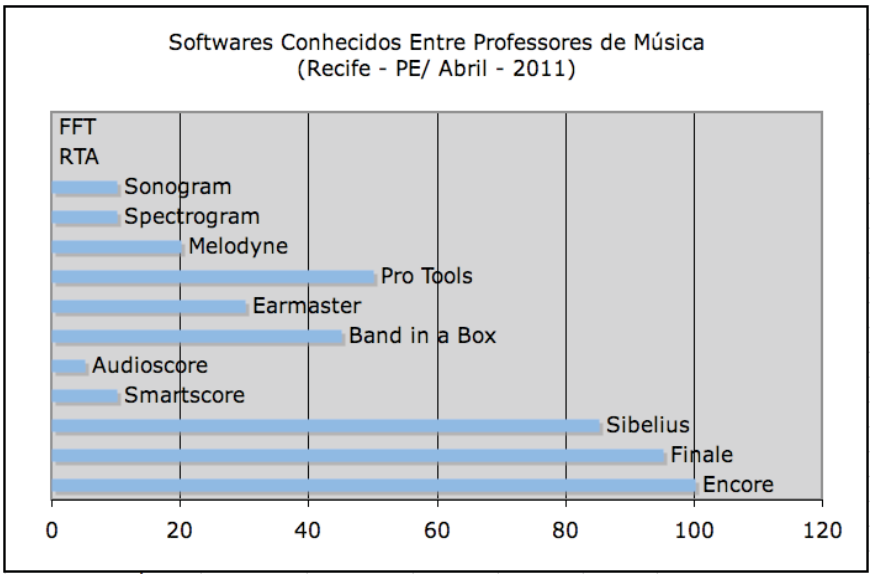

TABELA 1 – Softwares conhecidos entre professores de música. Análise Percentual (%) - (Recife – PE/ Abril – 2011).

Quando analisamos o conhecimento dos professores de música acerca de outras tecnologias, como gravadores e reprodutores, observamos que, apesar de tecnologias digitais serem mais empregadas, a exemplo de DVD, e-mail e MP3, o VHS ainda é mais conhecido que os vídeos em formatos digitais.

Apesar das possibilidades de má interpretação do questionário, problemas como "erros", representam apenas pequenos percentuais do total das respostas. Até porque, parece inconcebível considerarmos que a tecnologia de MP3 não seja conhecida por 100% dos entrevistados, por exemplo.

A tecnologia de K7, também é mais conhecida que formatos digitais como o MD, o

ADAT (SONODA, 2010. p. 76), etc. Outra curiosidade, foi um índice inesperado de conhecimento das tecnologias de gravadores analógicos de fita magnética, a exemplo dos gravadores *Nagra, Revox, Studer* (MYERS, 1992, p. 54), etc., tecnologias em crescente desuso desde a década de 1980, apesar da excelente qualidade em registros sonoros. O gráfico segue abaixo.

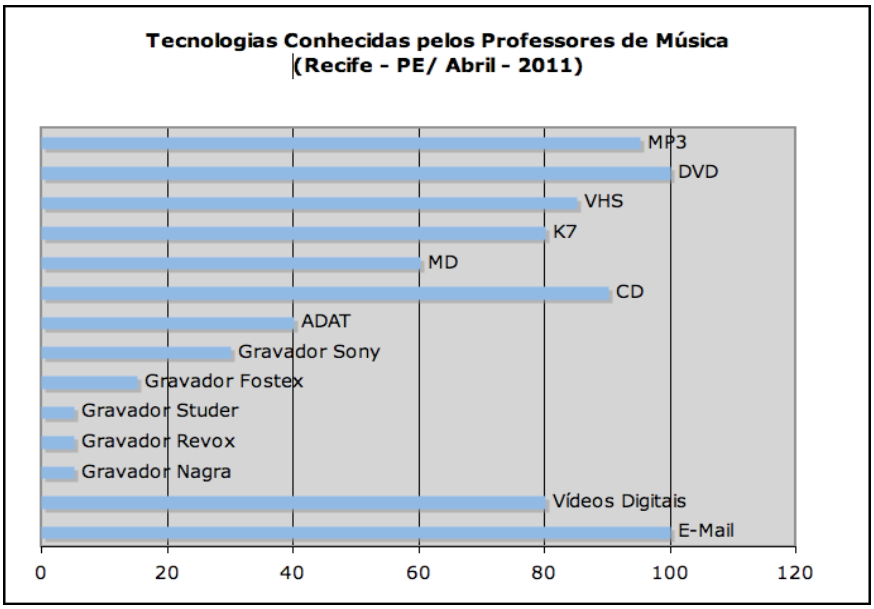

TABELA 2 – Tecnologias conhecidas por professores de música. Análise Percentual (%) - (Recife – PE/ Abril – 2011).

Emprego de Tecnologias como Ferramentas Didáticas no Ensino e Pesquisa de Música

Analisando o emprego dessas tecnologias na educação musical, verificamos que o e-mail, o CD, o DVD e os vídeos digitais, atualmente, representam percentual entre 65% e 75%. O *Finale* e o *Encore* cerca de 55% e as fitas VHS e K7 (GOHN, 2001, p. 05; SONODA, 2010. p. 76), aproximadamente, 25% do total.

Apesar deste quadro nos apresentar bons percentuais do emprego de reprodutores (*Players*) na prática da educação musical, é preocupante perceber que tecnologias para mapeamento, análise e exibição gráfica do som em tempo real, a exemplo dos analisadores RTA, FFT, *Melodyne*, *Spectrogramas*, *Sonogramas*, etc. ainda são pouco utilizadas, embora pudessem, fundamentalmente, proporcionar análises gráficas precisas do som, favorecendo inovadoras perspectivas e possibilidades em estudos e pesquisas na área da música, como demonstrado no gráfico abaixo.

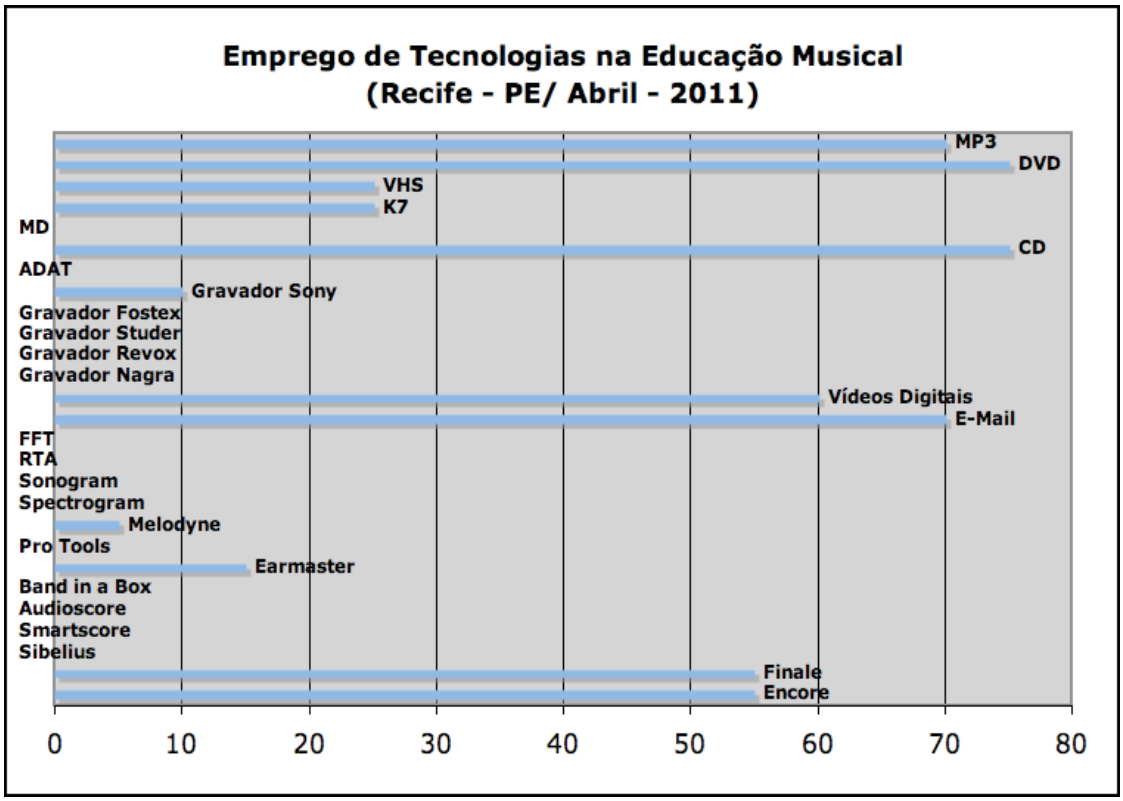

TABELA 3 – Tecnologias empregadas pelos professores como subsídio didático na educação musical. Análise Percentual (%) - (Recife – PE/ Abril – 2011).

É importante lembrarmos que a utilização mais frequente do *Encore* e do *Finale* na educação musical levou cerca de 20 anos desde o final da década de 1980 até hoje. Talvez, em uma análise otimista, tenhamos que aguardar, ao menos, uma década para observarmos um emprego mais expressivo das tecnologias de mapeamento sonoro para produção de partituras ou gráficos em tempo real.

Práticas de Pesquisa entre Professores de Música

Na segunda questão, foi analisado o nível de conhecimento dos professores entrevistados acerca de instituições federais, escolas de música, programas de qualificação de periódicos, bases de dados científicos e programas de pós-graduação. Os quais foram dispostos em forma de siglas.

Compuseram a referida questão, universidades federais com cursos de pós-graduação em música com conceitos superiores a 4 na última avaliação trienal; conceitos A1 e A2 de periódicos científicos constantes no QUALIS; a base de dados SciELO; periódicos importantes da área de música com QUALIS A2 e B1, a exemplo da Per Musi (UFMG) e da

OPUS (Belo Horizonte/ Porto Alegre); o Núcleo de Computação Sônica (NCS) do Departamento de Música – UFPE, além de Instituições de Ensino de Música amplamente conhecidas na Cidade do Recife, como o Conservatório Pernambucano de Música (CPM) e o Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife (CPCMR).

Embora a pequena amostragem possa favorecer resultados imprecisos acerca do conhecimento dos professores, é preocupante perceber o pequeno conhecimento sobre tópicos relacionados à pesquisa e pós-graduação em música entre estes profissionais, já que muitos foram aprovados em concursos que exigem formação superior (graduação) e, portanto, podem ser considerados público potencial para cursos de Pós-Graduação.

Algumas questões merecem comentários. Inicialmente, apenas em um questionário (representando 5% dos entrevistados), a sigla A2 foi marcada como conhecida. Entretanto, é improvável que alguém saiba o que significa A2, sem saber o que significa A1. Já que, neste mesmo questionário, a sigla A1 não foi marcada, indicando que a mesma não é conhecida pelo professor em questão.

As siglas PPG (Programa de Pós-Graduação), QUALIS, Avaliação Trienal, ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia) e NCS (Núcleo de Computação Sônica do - UFPE) se mostraram conhecidos por menos de 20% dos professores, indicando, entre outras coisas, tanto um pequeno percentual de envolvimento com práticas de pesquisa e publicação científica, quanto uma defeituosa difusão, na graduação em música, sobre políticas, estruturas, programas, conceitos, etc., relacionados à pesquisa científica.

Outro detalhe curioso é a grande diferença percentual entre os professores que afirmam saber o significado da ABET (5%) em relação aos que afirmam conhecer o da ABEM (75%).

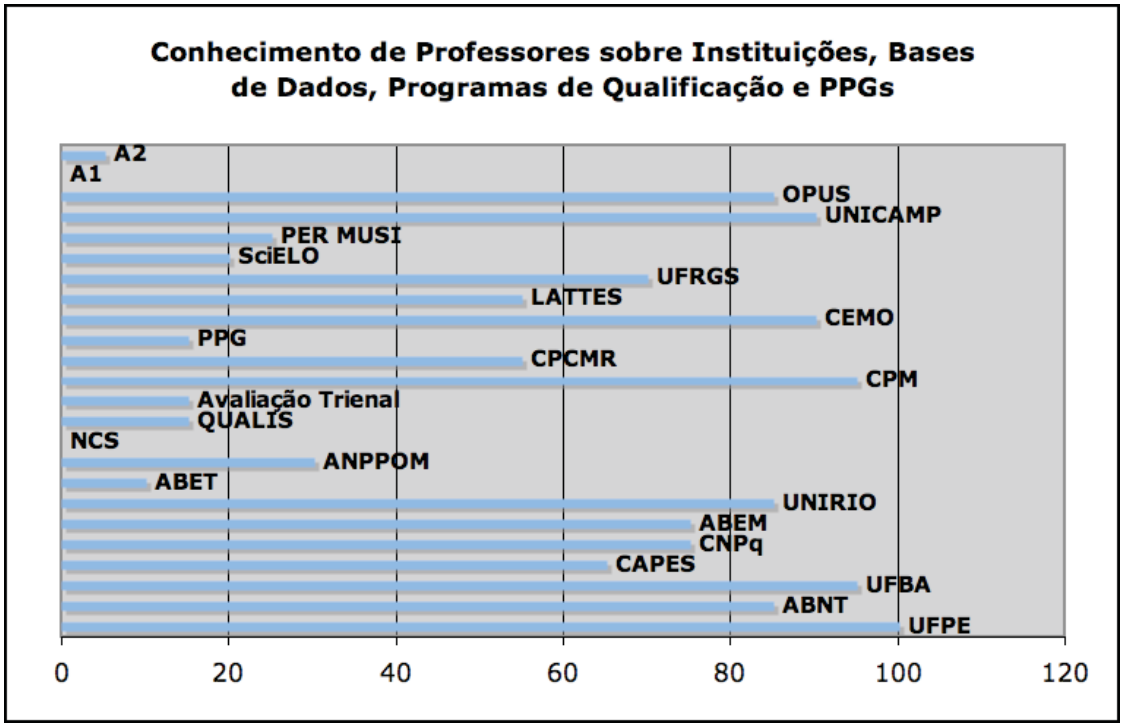

TABELA 4 – Percentual de Instituições Federais/ Escolas de Música/ Periódicos Científicos/ Bases de Dados e Programas de Qualificação de Periódicos Científicos conhecidos entre professores de música. Análise Percentual (%) - (Recife – PE/ Abril – 2011).

Mediante as constatações, até o momento, três pontos de fundamental importância poderiam nos orientar para um possível salto qualitativo e quantitativo na educação musical do Brasil.

Em primeiro lugar, uma maior difusão dos *softwares* e subsídios tecnológicos, antes raramente empregados no ensino de música e hoje considerados comuns, embora ainda pouco utilizados em salas de aula, pesquisas, etc.

Em segundo lugar, uma maior preocupação com o desenvolvimento da graduação, buscando a criação de cursos que tenham, tanto relações mais próximas de demandas mercadológicas atuais (ZAGONEL, 2001), quanto maior abrangência em relação a contextos que mantêm relação indireta com a música, possibilitando formações superiores em âmbitos não convencionais desta área.

Em terceiro lugar, a criação de programas de adequação sistemática de corpos docentes e discentes, infra-estruturas e grades curriculares no sentido de uma produtividade científica mais condizente com a atividade de ensino e pesquisa em música.

Se relacionássemos pontos importantes para um desenvolvimento educacional ideal na área de música, seriam opções inquestionáveis:

a) Maior colaboração entre alunos, professores, coordenações, etc. na construção de

departamentos de música, realmente, comprometidos com seus objetivos científicos, além de desenvolvidos em termos educacionais, artísticos e de pesquisa.

b) Criação de cursos voltados para demandas atuais da sociedade. Fato que provavelmente, conduziria os departamentos de música, pelo menos em parte, a uma maior proximidade com tecnologias, favorecendo a ampliação das atividades de pesquisa em torno de contextos musicais contemporâneos.

c) Disciplinas que abordassem processos e atividades de pesquisa, conduzindo o estudante ao contato com tais práticas desde a graduação. É inadmissível, um profissional formado desconhecer possibilidades e técnicas de pesquisa; formas de captação de recursos, além de estratégias e normas para elaboração de projetos e trabalhos científicos (ABNT); tipos e estruturas de funcionamento de programas de fomento, etc.

d) Palestras sistemáticas ou um fórum permanente de estudos e debates acerca dos processos de avaliação a que o departamento, os professores e alunos estão sujeitos; mecanismos de classificação como o Qualis; avaliação trienal (CAPES); linhas e bolsas de pesquisa; formas de participação em congressos, etc.

e) Criação de grupos de pesquisa em âmbitos de competência do departamento. Atualmente, a condição social e intelectual de um professor não condiz com um indivíduo que se ausenta da atividade de pesquisa, principalmente, no ensino superior.

f) Construção e manutenção de vínculos institucionais para a criação de cursos de pós-graduação; possibilidades de intercâmbios, etc.

g) Construção de laboratórios e adequação de infra-estruturas em salas de aulas.

h) Criação de periódicos científicos e programas ou mecanismos editoriais seriados. Atualmente, é possível criar sites que tenham periodicidade de publicação (publicação seriada) com ISSN[3], facilitando o reconhecimento da produção e oficialização das atividades de pesquisa.

i) Criação de acervos fonográficos ou de vídeo com entrevistas, documentários, palestras, reuniões, congressos ou mesmo aulas ocorridas no departamento para pesquisas futuras.

Finalizando esta lista, que é bem mais complexa do que parece, vale lembrar da importância do uso das tecnologias como ferramentas didáticas. Os *softwares* são parte importante, mas não podemos esquecer dos benefícios do uso de vídeo e tecnologias de áudio.

[3] Ver: http://www.ibict.br/secao.php?cat=ISSN

Tais subsídios são estratégias excelentes de exposição, além de indicadas como elementos auxiliares para o próprio processo de ensino.

Aprimoramento da Graduação em Música

Apesar destes avanços tecnológicos, é importante percebermos a pequena relação que cursos de música mantêm com os processos de ensino de tecnologias, principalmente, em níveis de graduação e pós-graduação. Este fato nos remete à seguinte questão: será que instituições de ensino de música não deveriam educar profissionais para atuação em áreas distintas das convencionais? (ZAGONEL, 2001).

Parece incoerente admitirmos profissionais sem formação musical em processos de gravação; sonorização; criação musical para jogos; desenvolvimento de *softwares* de música; emissoras de rádio; etc. Esta mesma incoerência surge em áreas que mantêm relação mais estreita com a música ou são, essencialmente, interdisciplinares, como engenharia de áudio, musicoterapia, produção musical, etc.

Na análise da área, frente à expansão das fronteiras profissionais dos músicos, parece haver uma lógica perfeita de causa e efeito, assim, se músicos profissionais não ocupam setores diversos daqueles tradicionalmente estabelecidos na música, ao menos em parte, parece ser consequência dos âmbitos de formação acadêmica disponíveis.

Com a criação de um curso de tecnologia musical no Departamento de Música da UFPE, possivelmente, presenciaríamos grandes demandas, além do estabelecimento de um nível de qualificação técnica para o mercado profissional, a exemplo do ocorrido na UFPR (ZAGONEL, 2001). Em Pernambuco, este mercado já é bem estruturado em termos de demanda profissional, assim como o de produção musical. Nestes casos, o próprio desenvolvimento do mercado já justificaria tais investimentos.

Só para exemplificar, frequentemente sabemos de projetos vetados por inadequação à normas de editais; fundos de investimentos deixam de ser utilizados por falta de projetos, etc. Estes fatos, indubitavelmente, podem ser atribuídos à uma área com profissionalização defeituosa ou inadequada, mesmo considerando que fatores diversos podem contribuir para tanto.

Diversas outras áreas relacionadas à música também não dispõem, ou tem pouquíssimas opções, de cursos de graduação ou pós-graduação. Por exemplo, produção musical e fonográfica; acústica; luthieria; engenharia de áudio; música brasileira;

etnomusicologia; musicologia; educação musical, etc. para não mencionar outras, ainda mais distantes da realidade atual, como administração musical; *marketing* musical; filosofia em música; informática para a música; física da música, etc.

Apesar de esforços isolados serem perceptíveis neste sentido, o pequeno desenvolvimento em termos gerais, é evidente. Em nosso Estado, por exemplo, podemos conviver com disciplinas eletivas com potenciais para se transformarem em cursos superiores, a exemplo de História da Música Popular Brasileira; Música e Cultura; Música e Sociedade, etc., em um departamento (UFPE) no qual ainda não há um mestrado ou doutorado em área nenhuma.

O próprio campo de pesquisa em música se desenvolve muito lentamente, se comparado aos parâmetros de crescimento de outras áreas como ciências biológicas, astronomia e física[4], por exemplo. Departamentos de música, em todo o país, existem quase sem expressividade no quadro brasileiro e menos ainda no internacional.

Salvo poucas exceções, como os exemplares Departamentos de Música da UFRGS, UNIRIO, UNICAMP, UFBA, além daqueles com possibilidades de atingir níveis de excelência em curtos espaços de tempo, como os da UFPB, UFMG, USP, UNESP, UFPR, UFRJ, UDESC, UFG, UNB, uma política de produção científica sólida e uma preocupação constante com os pontos que influenciam a análise da CAPES não parecem ser entendidos como prioridade científica. Não por acaso, é comum presenciarmos músicos e professores formados que desconhecem o fato da produtividade intelectual ser um dos itens constantes de avaliação da CAPES.

Analisando a última avaliação trienal da Pós-Graduação em Música (CAPES 2007-2009), podemos perceber como este quadro se mostra pouco desenvolvido se compararmos a totalidade de Departamentos de Música do país em contraposição à quantidade de PPG´s em Música classificados como de excelência (conceito 5 ou superior).

[4] Ver: http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12673

Resultado Final – Artes/Música						
CÓDIGO	PPG	IES	UF	CONC. ATUAL	CONC. PROPOSTO	Observações
MÚSICA	42001013044P6	UFRGS	RS	6	7	
MÚSICA	24001015044P5	UFPB/J.P.	PB	3	4	
MÚSICA	28001010026P1	UFBA	BA	5	4	
MÚSICA	32001010058P9	UFMG	MG	4	4	
MÚSICA	33002010203P8	USP	SP	4	4	
MÚSICA	33004013066P3	UNESP	SP	4	4	Dout. Recente
MÚSICA	40001016055P2	UFPR	PR	3	4	
MÚSICA	31021018004P7	UNIRIO	RJ	5	5	
MÚSICA	33003017077P9	UNICAMP	SP	5	5	
MÚSICA	31001017072P9	UFRJ	RJ	4	3	Visita
MÚSICA	41002016014P3	UDESC	SC	3	3	1as tit. 2008
MÚSICA	52001016013P1	UFG	GO	3	3	
MÚSICA	53001010057P5	UNB	DF	3	3	

TABELA 5 – CAPES. Fonte: http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010.

Assim, a condição atual da maioria dos departamentos de música parece demonstrar interesses e compromissos científicos pouco ambiciosos, sem falar no âmbito individual dos docentes. Poucos professores se mantêm envolvidos constantemente com pesquisa e produção científica, fato tão essencial para a atividade intelectual de professor quanto demonstrativo de um compromisso condizente com sua condição científica, social e profissional.

Na medida em que presenciamos políticas públicas de investimentos que priorizam departamentos mais bem qualificados, somos testemunhas da dificuldade de ascensão entre níveis na escala de qualificação da CAPES. Este fato parece demonstrar mais claramente a dificuldade de organização de cada departamento de música, do que suas próprias capacidades científicas, uma vez que é possível encontrarmos excelentes professores/ pesquisadores nestes núcleos.

Para muitos, a notícia do jornal O Globo de 14/09/2010, intitulada: "CAPES reprova 75 cursos de mestrado e doutorado[5]", não representa um dado preocupante. Entretanto, avaliações com nota 1 (um)[6] e 2 (dois)[7], não parecem representar compromissos científicos muito elaborados. Evidentemente, estes números representam uma análise do total de PPG´s no Brasil, o que não diminui a seriedade do problema na área de música.

[5] Ver: http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/09/14/capes-reprova-75-cursos-de-mestrado-doutorado-917627997.asp

[6] 09 PPG´s dos 75 reprovados.

[7] 66 PPG´s dos 75.

Em minha limitada condição de avaliação, considero exemplares os esforços científicos de alguns professores de Departamentos de Música como os da UFPB, UFPE, UFMG, UFRJ, além de outros Departamentos, ainda sem uma avaliação de excelência na classificação da CAPES ou mesmo sem uma pós-graduação. Tais professores nos dão indícios do caminho ideal para um professor/ pesquisador em prol de um desenvolvimento acadêmico e científico, além de demonstrar que, para o sistema de avaliação em pauta, esforços individuais não são suficientes para garantir os resultados necessários para um departamento de música que almeje um nível de excelência.

Conclusão

Apesar da pesquisa ainda não ter elaborado um mapeamento mais significativo em termos quantitativos, outras análises podem derivar dos dados conseguidos até o momento. Posteriormente, teremos um quadro tanto mais preciso, quanto mais demonstrativo das necessidades de adequações em cursos; capacitações; programas de difusão de conhecimentos sobre pesquisa e pós-graduação entre professores, etc.

Com expectativa de realização de 1000 questionários na Cidade do Recife em um período de um ano, teremos um quadro mais preciso desta Cidade, possibilitando o início do mapeamento no interior, iniciativa que deverá compor um quadro geral do Estado no prazo aproximado de 02 (dois) anos.

Referências

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, Março, 2003.

EVEREST, F. Alton. *Master handbook of acoustics*. McGraw-Hill. Companies Inc., 2001.

GOHN, Daniel M. A tecnologia na música. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*, 2001, Campo Grande.

GOMES, Solange Maranho. *A Formação de Professores de Música da Faculdade de Artes do Paraná*: Concepções Filosófico-Pedagógicas. Salvador, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. 2008. Orientadora: Dra. Ana Cristina Tourinho.

http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/09/14/capes-reprova-75-cursos-de-mestrado-doutorado-917627997.asp

http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010

http://www.ufpe.br/musica/index.php?option=com_content&view=article&id=385%3Aestrutura-curricular-&catid=1&Itemid=309

http://www.ibict.br/secao.php?cat=ISSN

http://www.scielo.org/php/index.php

http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis

http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica.* 3.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MILETO, Evandro M.; COSTALONGA, Leandro L.; FLORES, Luciano V.; FRITSCH, Eloi F.; PIMENTA, Marcelo S.; VICARI, Rosa M. Educação musical auxiliada por computador: Algumas Considerações e Experiências. *CINTED*, UFRGS, V. 2, Nº 1, Março, 2004.

MYERS, Helen. Field Technology. In: MYERS, Helen (Edit.). *Ethnomusicology*: an introduction. London: The Macmillan Press, 1992. P. 50-87.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p.7-19, Setembro, 2002.

SONODA, A. V. Tecnologia de áudio na etnomusicologia. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.21, 2010, p.74-79.

SONODA, A. V. Processos Fonográficos e Música de Tradição Oral em Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. 2008. Orientador: Dr. Carlos Sandroni.

VALLE, Sólon do. *Manual prático de acústica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 2007. 355 p.

ZAGONEL, Bernadete. Curso de Graduação em Produção Sonora: Uma nova alternativa de Formação Profissional. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2001, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: 2001.

Trajetórias formativas de músicos: deslocamento geográfico, social e musical

Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará
pedromusica@yahoo.com.br

Resumo: A viagem como um princípio na formação do *habitus* de músicos é o que apresenta este trabalho oriundo da tese intitulada "A viagem com um princípio na formação do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como 'Pessoal do Ceará'". A pesquisa se debruçou sobre a trajetória de três músicos de itinerários diversos, mas oriundos da mesma geração de intelectuais e artistas cearenses que ficou conhecida como Pessoal do Ceará, a saber: Manassés Lourenço de Sousa, Raimundo Fagner Cândido Lopes e Rodger Franco de Rogério. A investigação foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, complementada com depoimentos de sujeitos-informantes. Foram analisadas essas trajetórias desde a origem social até a definição sócio-profissional consolidada no campo social. Identificou-se que os agentes apresentaram como ponto comum o fato da viagem operar mudanças centrais em suas condições de músicos. A *praxiologia* de Pierre Bourdieu, forneceu, com os conceitos de *habitus*, capitais e campo, as ferramentas necessárias para iluminar o deslocamento geográfico como um caminho de mudança do *habitus* e dos capitais de músicos e que, portanto, redefiniram a posição dos agentes no campo musical.

Palavras-chave: *Habitus* musical, campo musical, capital musical.

Apresentação

O trabalho que aqui apresentamos refere-se à parte das conclusões da tese intitulada "A viagem com um princípio na formação do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como Pessoal do Ceará" aprovada em março de 2011. As primeiras questões levantadas surgiram na pesquisa de mestrado cujo título é "Pessoal do Ceará: formação de um *habitus* e de um campo musical na década de 1970", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e aprovada em dezembro de 2006. Por ocasião do citado trabalho, percebemos que o deslocamento destes artistas de suas cidades do interior do Ceará rumo à capital Fortaleza e mesmo dos que nasceram em Fortaleza, mas também arrumaram as malas e partiram para Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo trouxe novas formas de compreensão da realidade requisitando disposições incorporadas que nem sempre estavam em ação, o que encetou a pesquisa doutoral da qual apresentamos parte das conclusões neste artigo. As perguntas que nos nortearam no trabalho foram: 1. O que muda? 2. Como muda? 3. Quais as conseqüências da mudança?

Retornando ao primeiro trabalho de pesquisa por ocasião do mestrado queremos ressaltar a utilização da *praxiologia* de Pierre Bourdieu, que nos forneceu ferramentas sociológicas de grande força explicativa. Os conceitos deste sociólogo nos levaram à compreensão da formação de um campo e de um *habitus* musical cearense nas décadas de 1960 e 1970. Utilizamos uma visão distanciada e fizemos o exercício de nos colocar no lugar, por exemplo, do radialista e produtor paulista Walter Silva que - vendo dezenas de cearenses ligados à música, chegando em um mesmo período em São Paulo (final da década de 1960 e início de 1970), trazendo na bagagem participação em festivais e identificação com o público de estudantes universitários - os viu como unidade.

O espaço universitário proporcionou uma vivência política e cultural muito intensa nos já candidatos a artistas levando-os a identificações mútuas decorrentes de seus *habitus* semelhantes e no caso particular, não somente pelo fato de serem originários da classe média, mas também pela forma de iniciação musical e relação com o ambiente musical familiar. O *habitus* funcionou como uma senha invisível de comunicação que os atraiu para espaços comuns decorrentes de escolhas semelhantes.

Estes jovens compositores desenvolveram espetáculos e se apresentaram na cidade, ainda muito ligados ao ambiente universitário. Assim, um novo espaço musical começou a se delinear a partir na Universidade Federal do Ceará e mais fortemente a partir do Diretório Acadêmico de Arquitetura que tinha como presidente o estudante Fausto Nilo – este que se tornou uma das principais referências artísticas brasileiras. Neste período os jovens ávidos por novidades estéticas conhecem e se identificam em grande medida com as propostas musicais bossa-novistas, da Tropicália, do Clube da Esquina, dos Beatles e dos Rolling Stones. Alguns se identificam mais com a bossa nova e outros mais com o rock, mas todos percebem e internalizam em parte os significados estéticos advindos destas manifestações. O centro do significado estético destes grupos era justamente a mudança, a ruptura, a quebra dos tabus.

Após utilizamos uma leitura macro-sociológica com o objetivo de visualizar um campo específico musical, fizemos um movimento em direção a uma análise em escala individual, justamente para evidenciar essas diferenças sempre lembradas pelos próprios artistas, ainda que, se necessário, retomemos a análise em grande escala. Nesse sentido, o sociólogo Bernard Lahire (2006) vem iluminar aspectos importantes das diferenças inter e intrapessoais. Nas palavras do autor:

> A pluralidade de disposições e de competências , por um lado, a variedade de contextos de sua efetivação, por outro, é que podem explicar sociologicamente a variação de comportamentos de um mesmo indivíduo, ou

> de um mesmo grupo de indivíduos, em função de campos de práticas, de propriedades do contexto de ação ou de circunstâncias mais singulares da prática. (LAHIRE, 2006, p. 18)

Os comportamentos desses indivíduos em situação de mobilidade social ascendente são menos previsíveis estatisticamente que os imóveis, que perpetuam em sua vida adulta as condições sociais e culturais originais. (LAHIRE, 2006, p.24)

Este estudo dos agentes em mobilidade geográfica e social também explicitará suas individualidades; ou seja, mesmo oriundos de um mesmo campo social e musical o *habitus* não se apresenta como um bloco homogêneo, imutável. A dinâmica da vida, da arte e dos artistas na diversidade do campo social revela diferenciações importantes para a compreensão da formação destes músicos cearenses.

Lahire (2006, p. 18) nos ajuda a compreender que:

> (...) Em vez de pressupor a influência sistemática de um passado incorporado necessariamente coerente sobre os comportamentos individuais presentes, mais do que imaginar que todo nosso passado, como um bloco ou uma síntese homogênea (sob a forma de um sistema de disposições ou de valores), pesa a todo momento sobre todas as nossas situações vividas, o sociólogo pode indagar-se sobre o desencadeamento ou não-desencadeamento, a implementação ou estagnação, pelos diversos contextos de ação, de disposições e de competências incorporadas. (LAHIRE, 2006, p.18)

A análise revelou singularidades dos agentes que têm seus nascedouros em suas socializações por vezes herdadas dos pais como, por exemplo: Fagner que é filho de um libanês comerciante; esta habilidade com o comércio será exteriorizada quando ao se inserir no mercado fonográfico Fagner chega a ser diretor de uma multinacional. O pai de Belchior era uma das pessoas que tinha a melhor caligrafia de Coreaú e por isso chegou a ser uma figura de referência na qualidade de Juiz de Paz. Belchior é amplamente reconhecido – inclusive por seus pares – por esta intimidade com as palavras, certamente herdadas de seu pai e dos seminários onde estudou. Segundo a pesquisadora Carlos (2007, p. 11) “as canções de Belchior representam um verdadeiro ‘caso de amor’ com a palavra”. Professor Oscar Costa Sousa, pai de Ednardo, foi um reconhecido professor na cidade Fortaleza, dono de uma escola onde durante um período morou com os filhos, logo família e escola eram literalmente um só espaço. Esta situação promoveu em Ednardo uma intimidade com temas ligados à intelectualidade como a Padaria Espiritual e a releitura vanguardista de cordéis muito apreciada pelos intelectuais brasileiros. Rodger, filho de uma professora que ficou viúva

quando o primogênito tinha apenas 09 anos de idade, manteve sua carreira sempre muito ligada ao ambiente acadêmico – herança materna reforçada pela orfandade paterna. O pai de Manassés era um agricultor que viu no talento do filho, ainda criança, uma forma deste sobreviver, o levou de Maranguape para a Praça do Ferreira, em Fortaleza, para o então menino Manassés tocar com o violão do irmão mais velho; com isso conseguiu angariar dinheiro para comprar o primeiro violão do filho; ou seja, Manassés, ainda muito cedo aprendeu que ser músico poderia ser o caminho de sobrevivência. O músico maranguapense aproveitou praticamente todas as oportunidades para, mostrando sua destreza no instrumento, ganhar o pão de cada dia, como faz até hoje. Estes exemplos expostos ilustram em que direção caminha nosso trabalho de análise; perceberemos a complexidade destas trajetórias que não se resumem a causa e efeito, pelo contrário, são vivências em movimento que guardam coerências e incoerências, consonâncias e dissonâncias, o que desvelará um *habitus* em movimento, em mudança. Assim como se modificam no tempo e no espaço as condições dadas e as configurações relacionais, os agentes mudam suas estratégias, acumulam, gastam e desgastam, capitalizam, convertem e se diferenciam em uma sociedade cada vez mais diferenciada.

Sair de uma cidade do Nordeste em direção aos grandes centros do país revela a coragem dos aventureiros musicais em encarar todas as diferenças, não somente particulares mas, também de ordem política e social. O Estado, que é o detentor do maior capital simbólico, com a força de impor os rumos de toda a nação, faz investimentos que transforma a capital em lugar do capital (BOURDIEU, 1997, p. 162). As hierarquias entre as regiões do país são observáveis nas condições físicas dos lugares e, concomitantemente, estão inscritas nas estruturas mentais dos indivíduos, o que gera muitos incômodos entre os nativos e os forasteiros. As formas de relacionamento reveladas pelo sotaque, pelo gestual, pelas roupas, jeito de olhar e que se traduzem na forma de ser e estar no mundo se transformam em obstáculos inter e intrapessoais para os agentes.

As rotas dos artistas-peregrinos guardavam vários desafios que foram identificados como importantes para o conhecimento e reconhecimento do campo e suas forças: a identificação das batalhas travadas entre os pares, algumas vezes veladas e outras vezes declaradas; as hierarquias definidas pelo volume de capitais; as estratégias de legitimação de cada indivíduo. Os agentes-ciganos da música perceberam o que “o sucesso nas disputas depende do capital acumulado (sob suas diferentes espécies)” (BOURDIEU, 1997, p. 165). Contudo, todos os desafios se traduziram em aprendizados individuais e na consolidação das

suas escolhas. A certeza de seguir viagem, para alguns, encarando as lutas dentro do campo; e para outros uma diminuição de investimentos buscando outras estratégias fora do mercado fonográfico. As jornadas revelaram a força do *habitus* funcionando como uma bússola que guiou as escolhas, de um lado conforme o contexto de socialização primário e, de outro lado, de acordo com a interação destas predisposições com a pluralidade de possibilidades que se apresentou para cada um no caminho.

Narrativas cantadas

Vamos aqui trazer as letras de algumas canções que narram os artistas em viagem ou que revelam uma nova perspectiva do agente por estar em deslocamento. Esta é uma confirmação da relevância do tema na trajetória formativa dos músicos, pois a canção traduz uma forma de leitura do próprio artista. Não por acaso muitos artistas trazem para suas canções a viagem como fonte de inspiração para suas narrativas. Muitas músicas apresentam o próprio cantor em viagem, descrevendo sua trajetória na qualidade de um músico que se lança na estrada e se dispõe a conhecer novas realidades, seja da nova paisagem urbana, do impacto com o ambiente mercadológico, seja da saudade aumentada pela distância, que narra a terra natal e a olha de um novo ponto de vista.

As canções são a exterioridade da interioridade estruturada, que põem à mostra um "sistema de esquemas geradores de práticas" (BOURDIEU, 2007), visto que – como nos explica Bourdieu – "nas disposições do *habitus*, se encontra inevitavelmente inscrita toda a estrutura do sistema das condições tal como ela se realiza na experiência de uma condição que ocupa determinada posição nessa estrutura (...)" (BOURDIEU, 2007).

O cantar na qualidade de uma atividade simbólica exerce uma função organizadora da ação e produz novas formas de comportamento. A música exerce uma função interpessoal, visto que coloca o artista em interação com o meio, mas exerce também uma função intrapessoal, pois participa do processo de interiorização das novas formas de relacionamento.

O artista que canta sua nova realidade é encontrado em uma das faixas do disco-marco "Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem – Pessoal do Ceará".

FIGURA 1 - Capa e contracapa do disco Meu corpo minha embalagem todo gasto na vigem.

FIGURA 2 - parte interna das capas do disco “Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem”

Trazendo as canções do disco-marco “Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem – Pessoal do Ceará”, encontramos “Cavalo-Ferro” de Fagner e Ricardo Bezerra que descreve justamente a primeira viagem de Fagner para Brasília, cidade que o lançou definitivamente no campo musical brasileiro.

CAVALO FERRO
(Fagner e Ricardo Bezerra)

Montado num cavalo ferro
Vivi campos verdes, me enterro
Em terras trópico-americanas
Trópico-americanas, trópico-americanas
E no meio de tudo, num lugar ainda mudo
Concreto ferro, surdo e cego
Por dentro desse velho, desse velho
Desse velho mundo
Pulsando num segundo letal
No planalto central
Onde se divide, se divide, se divide
O bem e o mal
Vou achar o meu caminho de volta
Pode ser certo, pode ser direto
Caminho certo sem perigo, sem perigo
Sem perigo, sem perigo fatal.

Trazemos as palavras do próprio letrista de "Cavalo Ferro" colhidas em entrevista para a pesquisa:

> "Cavalo Ferro" foi uma coisa que veio assim direto no Anísio [bar que se localizava na beira-mar e que foi um dos principais pontos de encontro desses artistas], eu pedi o bloco de notas do garçom e a caneta e ali mesmo veio, sabe... porque tem música que você constrói, você tira um bloco, puxa dali, puxa daqui, de acolá, troca verso. "Cavalo Ferro" não, foi, veio direto, direto, direto, verso por verso, um atrás do outro, o que o Fagner fez foi algumas repetições e tirou uns três antes que tinha no final que eu nem me lembro mais e ela foi inspirada na vida dele em Brasília. Ele tinha acabado de vir de Brasília, ainda na época da dureza, veio de ônibus e o "Cavalo Ferro" nada mais era que um velho... sei lá... expresso de luxo desses da vida que ele tinha vindo sacolejando de lá pra cá, no começo de vida, e Brasília era naquela época da efervescência, regime militar e tal tem todas aquelas referências ligadas... muito sutis, né, da história de Brasília, do regime militar e que na época a censura, qualquer coisa ela queria dar o pitaco dela e em "Cavalo Ferro" ela não se dando por satisfeita de aprovar aquilo do jeito que tava, mandou trocar se decide por se divide, e como são palavras parecidas, cá pra nós, não diferencia muito uma da outra, então são as coisas da vida, da história, né?" (Ricardo Bezerra, 6 de junho de 2006).

A canção "Cavalo Ferro" nos traz as seguintes temáticas: viagem (ida), o planalto central – notadamente Brasília – como centro de decisões dos destinos da nação e a volta da viagem. O artista vai ao centro do poder, olha, vive, sente, analisa e traduz suas impressões em canção. Neste sentido podemos falar que a Música Popular Brasileira funciona como uma sociologia, onde o artista é o pesquisador que vai a campo, coleta os dados e os organiza

esteticamente. Particularmente os cantores e compositores do Pessoal do Ceará são indivíduos letrados que desenvolvem reflexões sobre as situações políticas e culturais do país e também sobre suas relações com o mercado e as mídias. Por isso estas canções vêm confirmando o que já analisamos durante o texto.

Ainda com o disco-marco encontramos mais uma canção que é especialmente importante para verificarmos a relevância do tema em pauta; trata-se de Ingazeiras de Ednardo. Um artista descrevendo a viagem de outro artista.

INGAZEIRAS
(Ednardo)

Nascido pela Ingazeiras
Criado no ôco do mundo
Meus sonhos descendo ladeiras
Varando cancelas
Abrindo porteiras
Sem ter o espanto da morte
Nem do ronco do trovão
O sul, a sorte, a estrada me seduz
É ouro, é pó, é ouro em pó que reluz
É ouro em pó, é ouro em pó
É ouro em pó que reluz
O sul, a sorte, a estrada me seduz.

Esta é a primeira faixa do "lado A" do long-play referência para este trabalho. O disco traz no título o tema da viagem – Meu corpo minha embalagem todo gasto na viagem – e abre com uma canção que trata do mesmo tema. "Ingazeiras" foi composta para o artista plástico cearense Aldemir Martins. Os artistas Belchior, Ednardo, Rodger e Téti integravam a equipe do programa de entrevistas "Proposta" na TV Cultura de São Paulo. A função dos compositores era recolher informações que seriam abordadas no programa, com esses dados compor um música e apresentar durante o programa. Aldemir Martins ao contar sua história de vida para Ednardo colocou em destaque essa vontade de sair do "oco do mundo" e com o desejo de realização de seus sonhos varar cancelas, abrir porteiras. Para isto precisou ser destemido, "sem ter o espanto da morte, nem do ronco do trovão", pois a força de sedução do sul, da sorte e da estrada são mais fortes. A transmutação do desejo em realidade é o ouro deste artista plástico. O seu "ouro em pó" que reluz como um oásis em meio as dificuldades e limitações de sua origem social se encontrava na coragem de sair e efetivar seus sonhos.

Conclusão: *o que* e *como* muda e quais as consequências da mudança?

Agora podemos responder objetivamente às perguntas feitas na introdução deste trabalho, para depois desenvolvê-las no decorrer de nossas conclusões. O que muda com as viagens? Muda principalmente a forma como o agente percebe o campo musical e mais especificamente o centro legitimador de consagrados da Música Popular Brasileira, ou seja, muda a perspectiva, o que possibilita enxergar aspectos do campo que antes não era possível. Como muda? Muda viajando, indo ao centro do campo musical-mercadológico. Quais as conseqüências da mudança? A mudança geográfica altera concomitantemente a posição do agente no espaço social; e, para o que nos interessa, muda a definição profissional do músico dentro do campo. Desta forma, podemos ainda afirmar que muda a percepção de si mesmo dentro do campo.

Estamos operando no campo musical, logo é importante termos em vista que as principais variáveis deste espaço são as relações que os próprios agentes estabelecem, compreendendo que o campo se estrutura a partir destas relações. Estes agentes são músicos, são intermediários, são instituições e, de certa maneira, o público que faz a (primeira) recepção. Uma das estratégias que estes músicos utilizaram e que é central para a acumulação de capitais e para a mobilidade no espaço social – o que implica em um sistema de disposições (*habitus*) em transformação – foi a viagem.

A viagem consiste em uma estratégia de longo prazo e contribui para a construção do habitus profissional do músico. O extenso período em viagem muda substancialmente a vida destes agentes, no sentido da ascendência social, o que se constitui em uma estratégia de mudança do status original. Esta forma de atuação no campo - a viagem - guarda uma lógica própria, que é a transformação de um deslocamento físico – na geografia – em um deslocamento social. Entre as possibilidades de progressão no interior deste campo, constatamos que a viagem foi uma estratégia fundamental para estes agentes. E, para nós, a análise das trajetórias dos viajantes se constituiu em um recurso para a compreensão deste campo musical.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegra, RS: Zouk, 2007.

_____. *A miséria do mundo.* Petrópolis : Vozes, 1997.

CARLOS, Josely T. *Muito Além de Apenas um Rapaz Latino-Americano Vindo do Interior:* investimentos interdiscursivos das canções de Belchior. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2007.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROGÉRIO, Pedro. *Pessoal do Ceará***:** *habitus* e campo musical na década de 1970. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. *Pessoal do Ceará:* formação de um *Habitus* na década de 70. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fedral do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Fortaleza, 2006.

Transmissão musical na Banda Marcial Nazinha Barbosa de João Pessoa

Pedro Henrique Machado Freire
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
pepemddm@hotmail.com

Wênia Xavier de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
wenia2@yahoo.com

Resumo: Este artigo surgiu baseado em uma experiência de educação musical na esfera pública a nível municipal. O trabalho desenvolvido refere-se às aulas/apresentações musicais com crianças e adolescentes do ensino fundamental da Escola Municipal Nazinha Barbosa na cidade de João Pessoa na Paraíba. O objetivo do trabalho é compreender os processos e situações da transmissão musical na Banda Marcial Nazinha Barbosa, além de contribuir com a produção bibliográfica neste segmento, que ainda se encontra carente de pesquisas. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, registro fotográfico, pesquisa bibliográfica e documental. O movimento de bandas marciais surgiu possivelmente nos Estados Unidos, sendo um dos principais meios de transmissão musical no Brasil. Na Paraíba, o investimento público em recursos materiais dos últimos anos juntamente à obrigatoriedade do ensino da música na escola no Brasil pela lei 11.769/2008, culminaram na criação da Banda Marcial Nazinha Barbosa.

Palavras-chave: Banda Marcial Escolar, Transmissão Musical, Banda Marcial Nazinha Barbosa

Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir das aulas ministradas na Banda Marcial Nazinha Barbosa da Escola Municipal Nazinha Barbosa, localizada na comunidade do Bairro São José na cidade de João Pessoa, Paraíba. Atualmente, percebe-se que o movimento da tradição da banda marcial escolar tem perdido força em diversos estados Brasileiros. No entanto, na cidade de João Pessoa, ocorre um processo justamente inverso na área, com grande investimento financeiro. Nos últimos anos, segundo o Coordenador Júlio César Rufo da Coordenação das Bandas e Música da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do Município de João Pessoa, foram investidos nos últimos anos, mais de dois milhões de reais em instrumentos musicais como trombones, trompetes, eufônios, tubas, trompas, tímpanos, xilofones, glockenspiel (bells), campanas (tubular bells), bombos, pratos a dois, caixas, tam tans e outros, equipando mais de sessenta bandas marciais municipais. O movimento musical na cidade tem-se intensificado com desfiles, campeonatos, copas, eventos escolares e de festividades públicas em geral.

As Bandas Marciais

A Banda Marcial nada mais é que uma banda de marcha que segue características militares. Essa origem vem dos antigos exércitos europeus, que usavam a banda como instrumento de orientação e incentivo moral para as tropas em batalhas e, a partir de um toque pré estabelecido, obedeciam às ordens superiores, como por exemple avançar e recuar.

A formação atual da Banda Marcial, que abrange apenas dois naipes, surgiu com a necessidade de redução das Grandes Bandas Filarmônicas. A banda tem na via publica seu principal ambiente de apresentação. O uso apenas de instrumentos de metais e percussão torna mais viável a atuação acompanhada da marcha. Esta simplicidade da formação estética das bandas marciais tornou este meio bastante acessível, sendo assim, bastante adotado por instituições como escolas e quartéis. Nos Estados Unidos a banda marcial é muito comum nas escolas e universidades e no Reino Unido nos quartéis militares.

De uma forma geral, as bandas marciais são divididas em três segmentos que provém das bandas sinfônicas e bandas de música: A *Banda de Desfile*, que é encarregada de comportar os eventos de desfiles cívicos e festividades; a *Banda de Campeonatos*, que são bandas preparadas para competições onde são julgadas a partir de vários critérios, e as bandas *Drum Corps* e *Brass Corps*. Este último estilo nasceu nos Estados Unidos. Nele, as bandas fazem evoluções coreográficas concomitantemente com a execução instrumental das peças, sendo muito comum em eventos *Indor*, como abertura e intervalos de jogos.

No Brasil, segundo Barbosa (1996, p. 41), a maioria dos instrumentistas de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis, ou orquestras recebeu sua formação elementar em bandas. As bandas de música tem sido um dos meios mais utilizados no ensino elementar da musica instrumental, de sopro e percussão, no nosso País.

Em João Pessoa prevalecem os dois primeiros seguimentos, *Banda de desfile* e *Banda de campeonatos*, já que é bastante tradicional na cidade os desfiles de 7 de setembro em comemoração à Independência do Brasil e os campeonatos a nível municipal, estadual e regional. Atualmente há apenas uma banda que trabalha no estilo *Drum e Brass Corps:* a Banda Castro Alves.

A Banda Marcial Nazinha Barbosa

João Pessoa possui pelo sistema municipal de ensino, noventa e seis escolas públicas de ensino fundamental e médio e trinta e cinco CREI´s (Centros de Referência de Educação

Infantil – creches para crianças até cinco anos). Estas escolas e CREI´s estão divididas e distribuídas em nove pólos pelos diversos bairros da cidade. O pólo seis compreende os bairros do Padré Zé, Mandacaru, Bairro dos Ipês, 13 de maio, Bairro dos Estados, Bessa e Bairro São José. A Escola Municipal Nazinha Barbosa é uma das treze escolas do pólo seis, localizada à Rua Edmundo Filho, 65, no Bairro de São José.

A escola, que em 2005 passou por uma enchente, mudou-se para o endereço atual com prédio reformado com dezenove salas, laboratório de informática, biblioteca, diretoria, secretaria, refeitório e ginásio. A escola funciona nos três turnos e, no ano de 2010, possuíam em seu quadro novecentos e trinta alunos e cerca de cem servidores, entre professores e pessoal administrativo.

FIGURA 1: Banda Marcial Nazinha Barbosa com o Regente Pedro Freire. Foto: Wênia Xavier

A Banda Marcial Nazinha Barbosa (FIG. 1) surgiu no início de 2010, quando a Escola municipal Nazinha Barbosa foi incluída entre as vinte e três escolas contempladas pela Prefeitura Municipal de João Pessoa com a criação de novas bandas, a partir da efetivação da lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música na escola, culminando no surgimento da banda. A escola recebeu um alto investimento com instrumental e fardamento para a banda.

Estrutura

A banda está dividida em dois naipes: o naipe de sopros, formado por instrumentos de metais e o naipe de percussão. A Banda Marcial Nazinha Barbosa é composta por sub-naipes

de trompetes, trombones, eufônio e tuba, no naipe de metais e caixas, bombos e pratos, no naipe de percussão. A Banda é composta por alunos da escola, do 4º ou 9º ano do ensino fundamental, com cerca de vinte e cinco integrantes de dez a dezesseis anos de idade, com exceção de um integrantes de vinte e quatro anos, que fazia parte do programa Pró-Jovem do Governo Federal.

Apresentações

A escola está situada na comunidade do Bairro São José, onde o acesso aos bens e meios culturais não chegam com facilidade. Nesse sentido, a banda marcial Nazinha Barbosa é, muitas vezes, a única alternativa musical daquele bairro e de bairros vizinhos e o único meio de se aprender música da localidade.

A Banda está incluída em distintos eventos, como os desfiles cívicos do mês de setembro, etapas da Copa Municipal de Bandas, Campeonato Paraibano de Bandas e Fanfarras, eventos realizados pela Secretaria de Educação e Cultura do Município (SEDEC), além de eventos da comunidade e da escola.

No ano de 2010, a banda participou do Desfile Cívico do pólo cinco, realizado no Parque Solon de Lucena e foi premiada na I Copa Municipal de Bandas com o 1º lugar na categoria Regente. A Banda Marcial Nazinha Barbosa foi considerada uma boa surpresa para a coordenação de Bandas da SEDEC, pelos resultados apresentados num curto espaço de tempo e, pelo espaço não favorável que se encontra, numa comunidade carente e marcada pela violência urbana, principalmente causada pelo uso e tráfico de drogas.

As aulas e ensaios

Os ensaios e aulas são coletivos e acontecem na própria escola, alternados entre sala de aula e ginásio da escola, sendo por algumas vezes, realizados em uma pequena praça em frente à escola. As aulas foram ministradas com uma frequência de quatro vezes por semana, sendo, cada uma delas, com uma hora e meia de duração. As aulas eram divididas em quatro momentos durante a semana, sendo, a primeira aula da semana teórica, onde todos os alunos se fazem presentes. Num segundo momento, são trabalhadas as técnicas musicais e instrumentais apenas com o naipe de sopros. O mesmo acontece na terceira aula agora, dessa vez com o naipe de percussão. Na quarta aula da semana, a aula é dividida entre o trabalho de *ordem unida* e um ensaio com os dois naipes juntos, ou seja, a banda marcial completa. A

ordem unida é uma atividade de ordem militar, onde é feito o treinamento de marcha. Nela é trabalhada a harmonia visual da banda através do equilíbrio e sincronia de movimentos a partir de um comando de voz (por exemplo: marcha, meia-volta volver, sinais de auto, sentido). Em todos esses momentos, a metodologia utilizada é através do ensino coletivo de instrumentos.

O ensino coletivo de instrumento

A metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Sobre os benefícios do ensino coletivo de instrumento, Joel Barbosa destaca que

> o ensino coletivo gera certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais (BARBOSA, 1996, p. 41).

Num ambiente de banda, é raro o ensino individual do instrumento, principalmente pela quantidade de instrumentistas que tem que ser orientados, quase sempre, por apenas um profissional. Além disso, o ensino coletivo de instrumento pode ser uma importante ferramenta do processo de socialização do ensino musical democratizando o acesso do cidadão à formação musical.

No Brasil, nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no Ensino Coletivo de Cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro do Ensino Coletivo de Sopros), Pedro Cameron, Maria de Lourdes Junqueira, Diana Santiago, Alda Oliveira, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Maria Isabel Montandon, Abel Moraes, João Maurício Galindo, entre outros, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental (CRUVINEL, 2008, p. 6).

Um método considerado referência para este tipo de ensino nos sopros e na percussão de bandas marciais é o método *Da Capo* de Joel Barbosa, fruto de sua tese de doutorado intitulada "Uma Adaptação dos Métodos Americanos de Instrução para Bandas para a Educação Musical Brasileira, utilizando Melodias Brasileiras[1]" Sobre o a metodologia do método *Da Capo* Nascimento (2006, p. 97) comenta que,

[1] An Adaptation of American Band Instruction Methods to Brazilian Music Education, Using Brazilian Melodies (Barbosa, 1994).

> o primeiro fator diferencial e o mais importante é o uso de professores especialistas nos instrumentos. No método "Da Capo", um único professor assume o papel de ministrar todos os instrumentos. Segundo o professor Joel Barbosa essa configuração de professores especialistas seria a ideal, porém um pouco mais onerosa (NASCIMENTO, 2006, p. 97)

O ensino coletivo se torna uma ferramenta indispensável no dia a dia de trabalho. Numa aula coletiva cada aluno se encontra muito menos exposto, porém, pode passar despercebido algum equivoco ou vícios técnicos. Por outro lado, o aluno já aprende concomitante com a prática de conjunto e se auto-corrigindo a partir dos colegas. O que não significa, na nossa opinião, que este tipo de prática seja a ideal, pelo contrário, é preciso encontrar uma forma complementar de observar as dificuldades individuais de cada aluno. Esse trabalho em paralelo se faz fundamental se observarmos também que o regente, em sua maioria, não domina as técnicas de todos os instrumentos.

Nesse sentido, Montandon (2006, p. 44) comenta que as questões como "O que dar na aula em grupo? Como dar aulas em grupo? Que material usar? Qual o melhor número de alunos para cada grupo? Para qual faixa etária o ensino em grupo é mais adequado? Para que nível é mais adequado?" são as de maior interesse dos professores.

A autora salienta ainda que o crescente interesse pelo ensino coletivo faz sentido se observarmos a necessidade de renovações na área de ensino de instrumento, a pressão que o professor de instrumento recebe por parte da direção das instituições de ensino (ou mesmo do Estado), bem como, a ausência de cursos de preparação específica para professores de instrumentos em grande parte das universidades brasileiras

A transmissão musical na Banda Marcial Nazinha Barbosa

A educação musical desenvolvida em uma banda escolar deve ser adaptada ao contexto em que se está inserida. É fato que não se pode impor uma educação formal a uma comunidade que vive em meio às diferenças e inúmeras dificuldades. Sem contar que, neste caso, a banda é uma atividade paralela, e não consta na grade curricular da escola.

> Resumidamente define-se como educação formal, aquela em que a aprendizagem é institucionalizada de maneira gradual e estruturada hierarquicamente, podendo ou não receber orientação governamental. Como exemplos, podemos citar as escolas de música municipais, estaduais, conservatórios particulares e outros. A educação não-formal caracteriza-se por envolver processos diferenciados de transmissão de conhecimentos, não possuindo currículo preestabelecido, conteúdo programático e sistemas de avaliação e reprovação. (BENEDITO, 2008).

O ensino na Banda Marcial vai depender de situações, e pode variar a partir do aluno, da banda ou do lugar em que esta situada. Também não podemos abandonar toda a parte formal do ensino, já que além de uma ação da banda na escola e na comunidade, também deve haver, mesmo que em paralelo, uma preocupação com a formação musical de cada indivíduo.

A transmissão musical na Banda Marcial Nazinha Barbosa é feita de forma muito especial, tendo em vista que as crianças estão tendo pela primeira vez acesso à educação musical, muitas vezes tendo pela primeira vez acesso à cultura, e por vezes não muito raro, toda sua formação inicial vai ser feita dentro daquele ambiente.

Outro fator que difere este ensino é que, ao mesmo tempo, que se está iniciando na música, o aluno tem que realizar apresentações musicais, pois, a banda tem a obrigação de estar em atividade nos eventos escolares. Assim, os processos de ensino-aprendizagem e de execução instrumental e performance têm que ser trabalhados quase que simultaneamente. Desta forma, a transmissão começa com a priorização do instrumento, e a teoria sendo secundária introduzida a partir dele.

No inicio, a transmissão musical é feita de forma quase totalmente oral, sendo usado apenas um quadro negro para auxiliar com utilização de símbolos e nomes das notas. Para a percussão são passados exercícios de iniciação à técnica básica e coordenação motora de controle das baquetas. Já com os instrumentistas de sopros, as notas musicais são passadas com suas respectivas alturas e posteriormente suas posições manuais e corpóreas no instrumento a ser tocado, com isto são realizados exercícios de escalas e arpejo.

Um ponto complicador do trabalho com os instrumentos de metais é a transposições dos instrumentos. Por exemplo, o aluno de trompete aprende a escala de Dó maior sem saber que, na verdade, esta executando uma escala de Si bemol maior. Isso dificulta o trabalho dos instrumentos de sopro em paralelo, pois trombones e tubas trabalham com notas reais (DÓ = DÓ) e trompetes e eufônios com notas transpostas em SI bemol maior (DO = SI b.).

São utilizados métodos tradicionais da iniciação musical, tanto no ensino instrumental quanto no teórico. Como o trabalho inicial é feito com um alunado praticamente leigo e que necessita de um aprendizado para uma rápida e sustentável execução do instrumento, são feitas adaptações de métodos, tratando os métodos usados com uma linguagem acessível aos alunos. Muitas vezes o aluno não tem acesso ao livro original, apenas aos exercícios adaptados. São usados os métodos; *Complete Method for Trumpete* (2007) de Jean Baptiste Arban, para instrumentos de metais; *Stick Control for Snare Drum* (1963) de George

Lawrence Stone, para percussão; Método para caixa clara (1996) de Ney Rosauro e *Guia teórico prático para o ensino do ditado musical* (1983) de Hector Pozzoli.

Mas, a maior inovação com a banda marcial Nazinha Barbosa foi a utilização de uma adaptação do método Suzuki[2], que trata exatamente de um aprendizado musical prático que antecede o conhecimento teórico. A memória visual e auditiva é primordial nesse aprendizado. Como o desenvolvimento do trabalho exige este imediato trabalho de execução, percebemos já haver um método de ensino que abordaria as mesmas necessidades, não só com a mesma filosofia de educação musical como de educação social, e que os resultados já eram comprovados com excelência.

A execução prática deste método foi feito, inicialmente, da forma mais similar possível, e depois desenvolvido trechos de acompanhamento, este sendo revezado entre os instrumentos o que faz desenvolver a pratica de musica de câmara. A primeira lição do livro de Suzuki Volume I, por exemplo, é executado pela banda com uma adaptação da seguinte forma: os instrumentos de sopros quase sempre em uníssono (por vezes a tuba participa do acompanhamento) e a percussão indica as variações com cadências. Nestas cadências, a caixa indica o ritmo exato da variação a ser tocada. Alem das variações originais também foram incluídas outras variações, como por exemplo, uma valsa e um baião. Também é usado na transmissão musical, a utilização de palavras e frases simples para assimilação da frase musical rítmica, esse artifício é usado tanto no método Suzuki como nas demais execuções e exercícios musicais.

Conclusão

A partir deste relato de experiência, percebe-se que a banda marcial desempenha um papel fundamental como instrumento de acesso à cultura. A contextualização das situações de transmissão musical permite uma melhor compreensão dos atores sociais que participam deste processo, além da função social que a música desempenha naquela comunidade. O apoio público na viabilização da aquisição de instrumentos musicais, acessórios e recursos humanos tem sido primordial na criação e manutenção das bandas em João Pessoa. É possível

[2] Shiniki Suzuki foi um japonês que desenvolveu um método baseado em que todas as crianças nascem com potencialidades que são desenvolvidas através do contato com o meio. Assim como o aprendizado da língua materna, que se desenvolve naturalmente pela repetição e só mais tarde ao ingressar na escola a criança aprenderá a ler e escrever, assim também é a música e o talento não é um acaso do nascimento, mas fruto do meio onde o homem vive.

compreender, nesta descrição, as bases sobre as quais é construído e transmitido o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem na Banda Marcial Nazinha Barbosa. Apesar da utilização de alguns métodos de introdução ao estudo do instrumento, evidenciou-se que a aplicação do Método ativo de Suzuki, foi eficiente na celeridade da assimilação dos conteúdos musicais como um todo. O ensino coletivo de instrumento revelou-se como a forma mais eficaz na aprendizagem musical dos alunos.

Referências

ARBAN, Jean Baptiste. *Complete Method for Trumpet.* Michigan: Encore Music Publishers, 2007.

ASSOCIAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA. *Ministério Público recomendou que alunos da Escola Nazinha Barbosa não saiam das salas*. 07 de outubro de 2010. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/2409133/ministerio-publico-recomendou-que-alunos-da-escola-nazinha-barbosa-nao-saiam-das-salas-no-intervalo> Acesso em 17 de abril de 2011.

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

_____. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da ABEM.* nº 03, Junho de 1996. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html> Acesso em 17 de abril de 2011.

BENEDITO, Celso. Curso de capacitação para Mestres de Filarmônicas: o prenúncio de uma proposta curricular para formação do mestre de bandas de música . CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18, 2008, Salvador, *Anais*... Salvador, ANPPOM, 2008. p. 507 – 511.

CLICK RN. *PMJP inaugura novo prédio da Escola Nazinha Barbosa*. 17 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.clicrn.com.br/noticias,13522,5,pmjp+inaugura+novo+predio+da+escola+nazinha+barbosa.html> Acesso em 17 de abril de 2011.

CRUVINEL, Flávia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL 3, 2008, Brasília. *Anais*... Brasília, 21 a 23 de agosto de 2008. p. 1 – 13.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. *Anais*... Brasília: ANPPOM, 2006. p. 94 – 98.

POZZOLI, Hector. *Guia Teórico Prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Ricordi, 1983.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Escolas *Municipais de João Pessoa.* Disponível em <www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec> Acesso em 17 de abril de 2011

ROSAURO, Ney. *Complete Method for Snare Drum. Levels I, II, III and IV.* USA: Pró-Percussão, 1996.

STONE, George Lawrence. *Stick Control for Snare Drum*. Randolph, MA, USA: George B. Stone & Son. Inc., 1963.

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki Violin School.* Miami,Flórida, USA: Warner Bros publications, 1978

Transmissão musical no Grupo de Capoeira Ginga Nação: relações entre significados e práticas

Tiago Lima de Gusmão
Universidade Federal da Paraíba
tiagolimav7@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa cujo objetivo consiste em compreender como se dão os processos de transmissão musical no contexto de rodas, aulas e treinos do Grupo Capoeira Ginga Nação. Trata-se de um grupo que mescla os estilos de capoeira regional e angola e tem atuação em diversos espaços da cidade de João Pessoa. A capoeira tem, na contemporaneidade, a música como um elemento essencial, exercendo diversas funções em suas práticas. Esta manifestação da cultura popular tem sido estudada por diversas áreas do conhecimento, contudo, ainda tem sido relativamente pouco abordada pela educação musical. Autores como Abib (2004, p. 89-110), e Santana (2009, p. 52–75) têm evidenciado a sua pedagogia diferenciada, calcada nos valores civilizatórios afro-brasileiros. O método de investigação utilizado será o estudo de caso de abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Capoeira, Educação Musical, Transmissão Musical.

Introdução

Através de um projeto de pesquisa de mestrado me proponho a realizar um estudo de caso qualitativo, cujo como objetivo central, consiste em compreender os processos de transmissão de música no Grupo Capoeira Ginga Nação. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: investigar os significados do fazer musical para os membros do grupo estudado; verificar como acontecem as práticas de transmissão de música no Grupo; relacionar as práticas de transmissão de música do Grupo aos significados musicais atribuídos por seus membros, tendo em foco os conhecimentos, habilidades e atitudes eleitos como necessários à formação destes.

A capoeira é uma manifestação da cultura popular de muitas dimensões, mesclando entre outros aspectos, música, brincadeira, jogo, dança, luta, esporte, ritual, teatralização,cultura (REAL, 2006; SIMÕES, 2008; VERÍSSIMO, 2001), se mostrando diversa, como descreve Abib:

> Não existiu uma matriz, ou centro irradiador único que pudesse ser considerado como o local de surgimento da capoeira. Ela brotou espontaneamente e com formas diferenciadas em diferentes locais pelo país, materializando, porém, uma memória e um saber coletivos que caracterizavam a ancestralidade de milhões de homens e mulheres que, vindos de África, traziam e cultivavam um pedaço dela no Brasil. (ABIB,

2004, p. 96).

No seu desenvolvimento, tem passado por grandes mudanças nos significados e valorações de suas distintas dimensões e práticas, ao se relacionar com os momentos históricos, espaços sociais ocupados e visões de seus agentes. Duas das principais mudanças foram, de um lado, a visão da capoeira como esporte, símbolo da nação, relacionada ao movimento da Capoeira Regional, criada na década de 30 pelo Mestre Bimba e reforçada pelo Estado Novo; de outro, a visão desta enquanto cultura, resistência étnica, e folclore, relacionada à Capoeira Angola, firmando-se na década de 80 e através da qual a capoeira se lança ao mundo na década de 90 (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2008, p. 9-19). Considerando a abrangência das relações da música com muitas dimensões e práticas da capoeira, acredito que estas mudanças tenham tido grande influência sobre os significados, papeis e valores atribuídos àquela, nestes distintos contextos, bem como aos conhecimentos, habilidades e atitudes musicais eleitos como necessários à formação de seus membros.

Sintetizando os papéis atribuídos por um grupo de agentes desta manifestação às musicalidades das rodas de capoeira, Real pontua:

- o fato da capoeira praticada hoje ser fundamentalmente caracterizada pela presença da música;
- a idéia de que as músicas influenciam no desempenho das funções, do jogo ter mais harmonia e do cara se soltar mais, de fazer com que os capoeiristas sejam alegres, parecendo formar uma família;
- a possibilidade de demonstrar que a capoeira vai além da movimentação corporal;
- a possibilidade de colocar todos numa mesma consciência, criando um contexto de comunicação ou elo com o cosmo;
- a história da capoeira ou função narrativa. (REAL, 2006, 170-174)

O interesse inicial por esta pesquisa surgiu da observação da peculiaridade das atividades do grupo Capoeira Ginga Nação, o qual mescla e alterna, sistematicamente, vivencias e fundamentos da Capoeira Angola e da Regional nos treinos, rodas e aulas de música. Em conversas preliminares com o professor Ligeirinho, criador e responsável pelo Grupo, ele conta que esta é a forma como ele se identifica com a capoeira, a qual denomina de “capoeiragem”. Ligeirinho faz referência a como ela foi introduzida na Paraíba pelo mestre

Zumbi Bahia na década de setenta, sem se prender a rótulos. Esta forma de capoeira, segundo ele, perdurou até meados dos anos oitenta entre os grupos do estado. Silva (2005) realizou uma pesquisa com diversos grupos de capoeira de João Pessoa e os resultados levaram-na a fazer as seguintes afirmações em relação ao que ela considera ser o período de oficialização da capoeira na Paraíba, em 1978:

> Quando questionei sobre o estilo de capoeira adotado pelo Mestre Zumbi Bahia, seus alunos relatam que ele não assumia seguir nenhum estilo, se Angola ou Regional. No entanto, suas características o faziam crer que o mestre era um exímio angoleiro, mas que também sabia jogar muito bem a Capoeira Regional. Para seus adeptos, o estilo de capoeira era indiferente naquela época (SILVA, 2005, p. 88).

Sinaliza, ainda, para a coerência do exposto pelo professor Ligeirinho, quando afirma, "Apesar de conhecermos a segmentação Angola e Regional e de alguns grupos se intitularem adeptos destes segmentos, seus movimentos pouco se parecem com a tradição" (SILVA, 2005, p. 96).

O estilo da capoeira, ou como alguns capoeiristas preferem, as diferentes representações da capoeira (FERNANDES, 2003, p. 4) trazem códigos próprios de condutas, formas de apresentação das hierarquias internas, no jogo e na execução de seus instrumentos, repertórios, diferentes baterias/orquestra de instrumentos e estilos musicais.

Acredito ser relevante a investigação dos processos de transmissão de música deste Grupo, que apresenta, ao que me parece, uma certa ruptura na tendência dos grupos de capoeira, não só locais mas no âmbito nacional, como expressam Luis Renato e Renato Röhrig:

> O desenvolvimento dos grandes grupos de capoeira, com sua organização empresarial e sua estratégia agressiva de expansão para o interior do Brasil e para outros países, chegou a causar apreensão nos estudiosos quanto à possibilidade do desaparecimento das ricas manifestações da capoeiragem nas comunidades do interior do Brasil e nas periferias das grandes cidades. Dessa forma, a ação das entidades ligadas à difusão da cultura e, principalmente, dos órgãos governamentais que atuam na área, precisa pautar-se pelo princípio de que não há uma capoeira apenas, mas capoeiras, no plural. Preservar essa diversidade e difundir uma cultura de tolerância é preservar um cenário em que cada manifestação particular da capoeira encontra seu lugar (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2008, p. 17).

Desta forma levanto o seguinte problema de pesquisa: como e por quais processos de transmissão, os significados musicais, no contexto de rodas, aulas e treinos do Grupo de

Capoeira Ginga Nação, relacionam-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes eleitos como necessários à formação de seus membros.

Justificativa

A área de educação musical tem ampliado o seu leque de estudos e práticas, e tem estreitado diálogos com as ciências humanas, entre outras áreas de conhecimento. Sobre isso, como Souza comenta:

> Esse interesse está voltado para a construção de teorias explicativas na área de educação musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Por isso as discussões sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento são tão relevantes. (SOUZA, 2007, p. 30).

Um ponto que acredito ser relevante da pesquisa é a possibilidade de melhor compreensão para uma melhor interação entre as práticas da educação musical e desta manifestação popular que, hoje, é praticada/vivenciada por centenas de milhares de pessoas, nos cinco continentes (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2008, p. 9) e que tem como característica marcante a música, tendo esta vários papéis estruturais nas suas práticas, alguns já mencionados.

A revisão de literatura até o momento realizada, no campo da educação musical e capoeira localizei apenas a tese de Santana (2009) e nenhuma dissertação.

Acredito ser relevante a investigação dos processos de transmissão de música do Grupo em questão, por este apresentar uma certa ruptura na tendência dos grupos de capoeira, não só locais, mas no âmbito nacional ao se identificar com a linha de capoeira introduzida na década de setenta na Paraíba, transitando entre os “mundos” da capoeira Regional e da Capoeira Angola, as quais, a literatura explorada aponta diferentes formas de transmissão e significados atribuídos às suas práticas.

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral

Compreender como e por quais processos de transmissão, os significados musicais, no contexto de rodas, aulas e treinos do Grupo de Capoeira Ginga Nação, relacionam-se aos

conhecimentos, habilidades e atitudes eleitos como necessários à formação de seus membros.

Objetivos Específicos

• Investigar os significados do fazer musical para os membros do Grupo;

• Verificar como acontecem as práticas de transmissão musicais do Grupo;

• Relacionar as práticas de transmissão de música do Grupo aos significados musicais atribuídos por seus membros.

Metodologia

O Grupo Capoeira Ginga Brasil tem atuado em diversos bairros de João Pessoa, como Bancários, Mangabeira, Mandacaru, Funcionários, entre outros, através de projetos sociais, associações, Centros da Juventude, escolas públicas e ONGs. Segundo o professor Ligeirinho[2], o Grupo conta com aproximadamente mil alunos, dos quais, muitos vivenciam a capoeira dentro de programação conjunta com outras atividades, em diversos projetos. Cerca de trezentos têm uma ligação mais direta com o Grupo, tendo procurado algum destes espaços especificamente para ter aulas de capoeira.

Será realizado um estudo de caso tendo a entrevista semi-estruturada e a observação enquanto técnicas para a construção do material empírico. Buscarei me aproximar de uma compreensão do fenômeno estudado considerando o sentido e significado que os sujeitos que serão pesquisados lhes confere – conforme prevê a pesquisa qualitativa e o método adotado.

2 Entrevista gravada por mim, em setembro de 2010.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola*: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERNANDES, José Nunes. *O Aprendizado da música na Roda de Capoeira*. Projeto de Pesquisa. 2003 Disponível em: <www.domain.adm.br/dem/pesquisa/nunes/rodadecapoeira/ler/rodadecapoeira.html> em: 08/08/2010

REAL, Márcio Penna Corte. *As Musicalidades das Rodas de Capoeira(s):* diálogos interculturais, campo e atuação de educadores. 2006. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006.

SANTANA, Flávia Maria Chiara Candusso de. *Capoeira Angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros*. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Musica – Área de concentração: Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Patícia Morais da. *O Processo Embranquecimento da Capoeira em João Pessoa*. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFPB, João Pessoa, 2005.

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. *Capoeira Angola*. Revista Textos do Brasil, Brasília, pág. 60-69 edição. 14, 2008. Disponível em: <www.dc.mre.gov.br/...textos-do-brasil>. Acesso em: 08/08/2010.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 25-30, mar. 2007.

VERÍSSIMO, Maria de Fátima Santos. *Os Moleques de Sinhá:* as representações da capoeira na conformação de uma identidade para a nação. 2001. 106 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – UFPB, João Pessoa 2001.

VIEIRA, Luis Renato; ASSUNÇÃO, Renato Röhrig. *Os desafios Contemporâneos da Capoeira*. Revista Textos do Brasil, Brasília, pág. 9-19 edição. 14, 2008. Disponível em: <www.dc.mre.gov.br/...textos-do-brasil>. Acesso em:08/082010

A flauta doce como vivência musical na escola de ensino fundamental

Aline Regina da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
reginasax@yahoo.com.br

Catarina Aracelle Porto do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
catarinaaracelle@yahoo.com.br

Patrícia Valdelice da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
patyclarinete@musica.ufrn.br

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de uma experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Música – Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - realizado no 7º ano do Ensino Fundamental II no turno vespertino da Escola Municipal Irmã Arcângela situada na Cidade do Natal – RN sob a supervisão da Professora Titular Catarina Aracelle Porto do Nascimento. Este estágio representa atividade curricular obrigatória e constitui um eixo integrador de formação, tendo como objetivo oferecer aos discentes a oportunidade de fazer uma análise de todo o processo de formação, fundamentando a docência de acordo com os pressupostos estudados durante o curso, bem como subsidiar a prática do discente na medida em que possibilita ao licenciando aproximar-se da realidade da escola, da gestão e da sala de aula. Foram ministradas aulas de flauta doce soprano com o objetivo de iniciar a prática musical dos alunos tendo como resultado a apresentação de um concerto no Espaço Cultural da escola.

Palavras-chave: Flauta Doce, Educação Musical e Ensino Fundamental.

A FLAUTA DOCE: UM MEIO PEDAGÓGICO

Cuervo e Pedrini nos falam que "utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminhos de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las." (CUERVO; PEDRINI, 2010, p. 53). Além disso, ela é um instrumento de maior acessibilidade em aspectos financeiros e diante do ambiente escolar que nos foi dado, escolhemos este recurso como estratégia para o início da vivência musical dos alunos.

A Flauta doce nos permite uma prática musical coletiva proporcionando a socialização e interação da criança com o meio, fazendo com que ela se sinta pertencente a um grupo e descobrindo novos valores. Amplia-se também seu mundo

sonoro através de experimentações e proporciona o desenvolvimento da diversidade musical.

Outro aspecto trabalhado por este instrumento é a memorização através da iniciação da técnica de execução e da leitura do repertório, desenvolvendo assim, a coordenação motora, a consciência de grupo, a autoestima, a capacidade auditiva e a sensibilidade.

A partir da iniciação da musicalização com a flauta doce é possível progredir nos estudos de outros instrumentos de sopro, como por exemplo, o saxofone e a flauta transversal, que possuem semelhanças com a colocação das mãos, tendo em vista que ela desenvolve a consciência motora, a postura, a disciplina e a criatividade.

COM A MÃO NA FLAUTA

A Escola Municipal Irmã Arcângela pertence à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A referida escola está situada na Rua São Pedro, Nº 180 no bairro Igapó, Natal-RN. O bairro de Igapó localiza-se na zona norte da Cidade do Natal-RN e possui diversos problemas sociais como as drogas, sendo uma das rotas principais para a distribuição e consumo delas, também possui um perfil econômico bastante baixo, onde seus moradores são operários de fábricas e indústrias e convivem com a falta de saneamento básico e uma infra-estrutura de melhor qualidade. As turmas são divididas entre turnos matutino, vespertino e noturno, onde no turno matutino funcionam as turmas do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano do Ensino Fundamental I, no turno vespertino trabalha-se com turmas do sexto (6º) ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental II, e no turno noturno há turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Este trabalho foi realizado no sétimo (7º) Ano A do turno vespertino. A seguinte turma tinha vinte e oito alunos, todos advindos do próprio bairro da zona urbana da cidade do Natal-RN. Os alunos, em sua maioria, se encontravam vulneráveis socialmente e possuíam uma faixa etária entre dez a treze anos de idade.

De acordo com Beineke:

> Aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente. Para que isso aconteça, é

> necessário que a produção musical dos alunos seja valorizada em sala de aula. (BEINEKE, 2003, p. 87)

Desprezar o mundo sonoro que o aluno traz para a sala de aula é negar a continuidade de construção do conhecimento, pois esses sons o norteiam para suas experimentações e produções musicais.

Utilizando esses conhecimentos prévios, selecionamos músicas que fazem parte do cotidiano destes alunos, além de ampliar seus repertórios oportunizando a descoberta de novos gêneros musicais.

Beineke afirma que:

> [...] os conteúdos sempre são trabalhados com base no repertório selecionado, isto é, não se parte especificamente de conceitos, objetivos ou conteúdos pré-determinados, mas da própria música. Assim, o centro do trabalho é o próprio fazer musical, que pode ser complementado com informações sobre as músicas trabalhadas, mas sem que se invertam essas posições. (BEINEKE, 2003, p. 88)

O repertório escolhido teve como objetivo resgatar a canção folclórica que é tão ausente do mundo sonoro destes alunos, além de peças voltadas para datas comemorativas pertencentes ao seu conhecimento e músicas que ampliaram a diversidade cultural deles. No processo de aprendizagem da linguagem musical associamos a teoria musical com a prática na flauta doce, ou seja, o conhecimento era vivenciado por eles através do manuseio do instrumento musical, ampliando assim, seus mundos sonoros e seus fatores psicomotores.

O conjunto das obras musicais trabalhadas foi: Noite Feliz (Joseph Mohr e Franz Xaver Gruber), O Trem de ferro (Autor desconhecido), Bambalalão (Autor desconhecido), Mulher Rendeira (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e Tema da IX Sinfonia – Ode à alegria (Ludwing Van Beethoven). Este repertório foi selecionado baseado na fase de observação das aulas.

As aulas da professora titular começaram a ser observadas no segundo semestre de dois mil e dez, onde cada aula tinha cinquenta minutos de duração. Eram abordados assuntos relacionados à leitura e notação musical. As observações contribuíram de forma direta na nossa posição em sala de aula, pois com esse período podemos sentir como seria a nossa abordagem, além de já estarmos familiarizados com a turma e eles conosco.

As flautas doces soprano foram adquiridas pela escola através da verba do Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE)[1], o qual é um programa de assistência financeira que vem para as escolas públicas de educação básica estadual e municipal.

Pelo fato dos instrumentos pertencerem à escola, os alunos não podiam levá-las para casa, tendo acesso à prática apenas em sala de aula. Trabalhamos primeiramente com as notas da mão esquerda nesta ordem: sol, lá, si, dó e ré. Estas notas foram trabalhadas com jogos lúdicos em aulas coletivas.

Encontramos alguns obstáculos, como os horários, pois só tínhamos 50 minutos. A professora titular resolveu o problema preenchendo os horários vagos de outras disciplinas com as aulas de flauta doce. Outro desafio foi controlar a ansiedade dos alunos, pois estes eram motivados pela curiosidade e pela vontade de aprender nas aulas de música, querendo tocar sempre, não esperando a vez dos outros. Na turma, encontramos um aluno que já tocava flauta doce e transversal, resultando na competição deste com os demais. Resolvemos essa questão criando uma segunda voz para as músicas, além de pedir que ele executasse junto com os outros, porém tocando na flauta transversal.

Após o período do processo de aprendizagem da flauta doce, sentimos a necessidade de expandir o limite físico da sala de aula buscando partilhar a música com toda a escola. Isso se deu através de um concerto apresentado no Espaço Cultural, que é a culminância dos trabalhos de todo o ano letivo.

Este evento foi usado também como uma das formas de avaliação da aprendizagem, tanto dos alunos como do corpo docente, como nos afirma Brito: "[...] todo processo de trabalho bem orientado resulta em crescimento, aquisição de competências e habilidades, ampliação do repertório, do universo cultural etc." (BRITO, 2003, p. 198).

Compreendemos que a avaliação deve permear as atividades pedagógicas, principalmente na relação professor-aluno e nos conhecimentos adquiridos neste espaço. Portanto, a intervenção do professor favorece a construir as mediações necessárias para o conhecimento do aluno.

Segundo Hentschke e Del Ben,

> [...] a melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. O conhecimento e a

[1] Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma medida provisória nº 2.178-36 de 24 de Agosto de 2001dentro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que estabelece recursos financeiros para o custeio de escolas de educação especial.

> compreensão musicais dos alunos serão revelados nas suas próprias ações musicais, pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação. A partir dessa concepção, a avaliação passa a focalizar não os aspectos emocionais ou pessoais dos alunos, mas os produtos musicais provenientes das atividades de composição, execução e apreciação. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 186).

ANALISANDO A MELODIA

A concepção de ensino-aprendizagem mostra a importância da criatividade assumida e que os conceitos fundamentados necessitam da união da teoria-prática. Faz-se necessário o respeito aos níveis de amadurecimento e aos conhecimentos prévios dos alunos, para assim construir uma aprendizagem significativa. O fato de existir apresentações na comunidade escolar foi a mola propulsora para que os alunos se dedicassem cada vez mais, para mostrar um bom trabalho aos seus pais, colegas e professores. Dentro dessa perspectiva, os esforços dos alunos mostram o verdadeiro intuito deste trabalho, consistindo no crescimento contínuo e individual de cada um dos participantes. Compreendemos que tais alunos tornam-se seres ativos da produção artística musical, tornando-se apreciadores, observadores, críticos, admiradores e consumidores de arte em geral, sem podermos esquecer a sua inserção e promoção social.

Conclui-se que os objetivos estabelecidos foram atingidos, devido ao apoio e flexibilidade dado pela instituição, pois sem uma parceria das escolas e professores, nenhum trabalho se concretizaria. Além da importância da presença da supervisora de estágio, que esteve sempre disponível para todas as horas nos dando a flexibilidade de trabalhar em sua sala de aula e de trocarmos experiências, pois esta prática é fundamental. Portanto, é de extrema importância esta vivência em sala de aula, pois contribui para os futuros professores de música através da experiência adquirida em sala, proporcionando um contato direto com a realidade de cada aluno e da escola, no qual o professor é educador, facilitador e é capaz de transformar a informação em conhecimento.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.) **Ensino de música:** Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 5: p. 86 – 100.

BRASIL. Disponível em: <http://www.tce.al.gov.br/sti/download/cd/legislacao/fnde_pdde.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3 ed.- Brasília: A Secretaria, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peiropólis, 2003.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, vol. 2, n. 2, p. 48 – 61, 2010.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.) **Ensino de música:** Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 11: p. 176 – 189.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério/Série formação do professor). 1994. Cap. 9: p .232 - 241.

MED, Bohumil**. Teoria da Música**. 4 ed. revisada e ampliada. Brasília/DF: Musimed, 1996.

A formação musical do professor de música: saberes prévios ao ingresso nos cursos de licenciatura em música

Paulo Henrique Lopes de Alcântara
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
pauloetnomus@gmail.com

Gleice Kelly Luiz da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
gleiceflauta@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho, apresentamos a importância de um estudo que analise a formação do aluno anterior ao seu ingresso na universidade, em seus múltiplos contextos, como um dos fatores atuantes na construção dos seus saberes e de sua futura atuação profissional como professor. Objetivamos identificar os motivos que levam os estudantes de música da UFPE a optar pelo curso de licenciatura, mesmo sem o desejo de se profissionalizar nesta área, contribuindo para a compreensão das retenções e evasões presentes no curso. Portanto, a formação do futuro profissional de educação musical se inicia antes de seu ingresso na Universidade, pois o meio social, suas necessidades, suas perspectivas são fatores que se somam ao posterior curso de graduação no processo de formação docente.

Palavras-chave: formação inicial, licenciatura em música, saberes.

Introdução

A formação de professores de música inclui, entre outros aspectos, os saberes necessários a essa profissão. Em reflexão apresentada sobre esse tema, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) consideram que "toda profissão necessita de um corpo de saberes que a caracterize [por isso] identificar a natureza dos saberes docentes e o seu 'repertório de conhecimentos' é relevante para valorização epistemológica, social e política da profissão do professor" (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 51).

É nesse sentido que o grupo de pesquisa[1] em educação musical, iniciado em 2009 na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo a análise do perfil dos alunos do curso de licenciatura em música da referida instituição. A investigação apresenta, também, como meta, identificar as motivações que levam os alunos a procurar o curso, mesmo sem o desejo de se profissionalizar naquela área, ajudando, desta forma, a identificar as possíveis razões das retenções e evasões presentes no

1 Grupo de Pesquisa "Formação e atuação profissional de professores de música", cadastrado no CNPq.

curso. O presente texto constitui-se de uma das vertentes do referido projeto, avaliando especificamente a formação anterior à universidade, dos alunos em questão.

Partimos do pressuposto que a vivência cultural do aluno anterior à universidade irá influenciar as suas perspectivas profissionais e contribuir para construção de seus saberes durante sua formação acadêmica, interferindo na sua futura qualificação profissional.

Metodologia

No ano de 2010, o Departamento de Música da UFPE apresentava um número de 343 alunos matriculados no curso de licenciatura, dentre os quais 178 responderam a um questionário elaborado pelo grupo de pesquisa, que apresenta um caráter quanti-qualitativo, propondo o mapeamento destes alunos para um posterior aprofundamento por meio de entrevistas.

Num primeiro momento fizemos a análise quantitativa dos dados. Dentre as mais diversas abordagens etnográficas do referido estudo, nos propomos a avaliar os dados referentes à formação anterior dos alunos em questão, aqui expostos através de um gráfico baseado em relações percentuais. A partir dos dados obtidos, dois alunos foram selecionados para realização de entrevistas, aqui identificados como “D” e “H”, ambos do sexo masculino. A etapa seguinte da pesquisa se constituiu no diálogo com os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

Análise dos dados

Mais da metade dos alunos (56%) que participaram da pesquisa iniciaram seus estudos em escolas especializadas no ensino de música, predominantemente voltadas para a prática instrumental (Conservatório Pernambucano de Música, Centro de Educação Musical de Olinda, Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, etc.), o que atesta uma diversidade de possibilidades oferecidas na região metropolitana do Recife, conforme apresentamos na Figura 1. Essas escolas são destinadas à preparação de músicos para as bandas e orquestras dos mais diversos contextos e gêneros musicais, contribuindo para a formação musical dos futuros estudantes universitários de música, que buscam, em sua grande maioria, o ensino superior visando a ampliação de suas possibilidades profissionais.

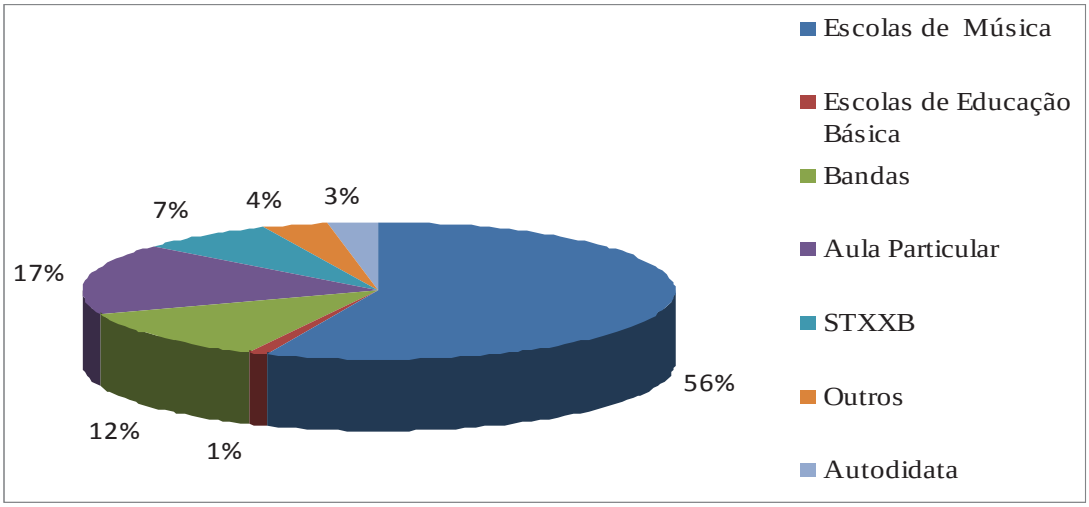

Figura 1 – Formação anterior dos alunos de licenciatura em música da UFPE

A formação inicial desses estudantes, todavia, não se limita a instituições especializadas no ensino de música. Dos alunos entrevistados, 17 % iniciaram os seus estudos por meio de aulas particulares. Sobre isso, Mateiro (2007) afirma que

> Os locais de aprendizagem foram sendo (re) inventados no decorrer dos anos. É possível ter aulas de música nas casas particulares dos professores, em escolas específicas, em conservatórios, na igreja, nos bairros comunitários, nos cursos de extensão universitária, através de projetos sociais, entre outros. (MATEIRO, 2007, p. 183).

Em muitos casos as escolas de música e conservatórios atuam como um campo intermediário entre essas aulas particulares e o ensino superior de música.

Apenas 1% dos alunos são oriundos de escolas do ensino fundamental e médio, o que comprova a atual deficiência do ensino da música na escola básica e de sua pequena contribuição para a formação musical dos jovens. Observando dados de pesquisas anteriores, constatamos a pouca contribuição da escola na formação dos músicos, por não apresentar o estudo da música dentro de sua estrutura curricular (MATEIRO, 2007, p. 183). Compartilhando da mesma ideia, Amato afirma que

> Atualmente o ensino de música nas escolas regulares é escasso, o que nos leva a refletir que a educação musical dentro da disciplina arte faz parte meramente de manuais e propostas curriculares veiculadas por órgãos governamentais. Apesar de a educação musical estar implícita na disciplina arte, componente obrigatório da educação básica, ela sobrevive muitas vezes de forma oculta. (AMATO, 2006, p. 161-162).

Faz-se necessário, portanto, pesquisas posteriores sobre uma possível mudança nesse quadro, proporcionada pela lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que oficializa o ensino de música nas escolas de educação básica.

A contribuição das bandas de música para formação desses estudantes é bastante significativa, correspondendo a 12% dos alunos pesquisados, principalmente tratando-se de alunos provenientes das cidades do interior. Historicamente, o estado de Pernambuco possui uma forte tradição na formação de bandas, tanto no interior quanto na capital. Antigas bandas, algumas seculares, estão ainda presentes no cenário musical pernambucano (SILVA, 1998, p.73). Essas bandas, desde suas origens até os dias de hoje, atuam como verdadeiros núcleos de formação de músicos, capacitando-os para um posterior ingresso nas instituições especializadas no ensino de música (Conservatórios, Escolas de Música, Universidade, etc.). Leonardo Dantas Silva expressa a importância histórica das bandas no processo de ensino-aprendizagem musical ao afirmar que ao herdar "a disciplina e organização das bandas militares, sob a liderança de um mestre experiente, as bandas civis foram os grandes conservatórios de formação musical espalhados por todo país." (SILVA, 1988, p. 67).

Dos licenciandos que participaram da pesquisa, 7% estudaram inicialmente em um Seminário Teológico da cidade, instituição voltada ao ensino de teologia e música, destinada a preparar jovens para os serviços religiosos das igrejas batistas, o que atesta a forte influência religiosa na formação de músicos, uma vez que boa parte destes iniciou seus estudos em igrejas da qual faziam parte.

Entre os perfis de alunos descritos por Elizabeth Travassos, em pesquisa realizada com os licenciandos da Unirio, podemos encontrar o "músico de congregação religiosa", cuja concepção e prática musical, dentro do contexto religioso, exercem grande influência no seu processo de formação acadêmica, sendo assim descritos pela autora:

> Trata-se de um fiel de igreja protestante que teve iniciação musical na igreja e nela atua profissionalmente (com ou sem remuneração, pouco importa). Pode estar ligado também ao mercado musical especializado em música sacra. De qualquer forma, a igreja ou a religião tendem a absorver o interesse musical. (TRAVASSOS, 2002, p. 16).

O entrevistado D tem as características dos integrantes desse grupo de "músicos de congregação religiosa", conforme seu depoimento:

> Antes eu só tocava teclado na igreja, mesmo... e dava algumas aulas particulares. Eu trabalhava com isso, na área de música. (ENTREVISTADO

“D”).

Dentre os discentes questionados, 3% afirmaram o início autodidata dos seus estudos musicais (em casa, na internet, em shows, em bares, na rua, etc.), o que comprova a multiplicidade de possibilidades de aprendizado nestas circunstâncias. Ao ser perguntado sobre uma possível formação anterior a Universidade, o entrevistado afirma:

> O meu conhecimento é totalmente popular e de rua. Depois de muito tempo tocando, sei lá, umas pecinhas mesmo, é que eu passei a estudar mesmo de maneira formal. Então aí eu entrei para uma escola, uma oficina de música perto da minha casa e me preparei para fazer o vestibular. (ENTREVISTADO “H”).

A partir do relato deste discente, podemos ver o quanto o convívio social atua como fator decisivo para formação desses músicos. Geralmente a partir da adolescência quando a convivência com amigos e grupos específicos torna-se mais intensa, o interesse musical torna-se mais significativo, de modo que essa forma de estudo é moldada pelas necessidades e objetivos pessoais (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 33).

Outro fator importante corresponde a oportunidades oferecidas a esses alunos através de projetos sociais nas comunidades em que vivem, abrindo possibilidades para um futuro estudo acadêmico. “Uma formação que, apesar de dizerem ser individual e sem professor ('aprendi sozinho'), aparece ligada à convivência social, às oportunidades e às motivações encontradas em seu meio.” (GOMES, 2003, p. 26).

Esses estudantes que iniciam sua formação musical de maneira autodidata veem a universidade como uma grande possibilidade de formalização de seus estudos.

Considerações finais

A formação do futuro profissional de educação musical se inicia antes de seu ingresso na Universidade, pois o meio social, suas necessidades, suas perspectivas são fatores que se somam ao posterior curso de graduação no processo de formação docente. Este último é a sistematização de um processo de construção iniciado geralmente fora do espaço escolar, pois o ensino de música ainda não possui lugar efetivo dentro das estruturas curriculares das escolas básicas e, por isso, encontra nos mais diversos meios e contextos, múltiplas formas de construção. Acreditamos que o tipo de formação musical que antecede à Universidade possui uma considerável influência nos direcionamentos acadêmicos dos alunos nos cursos de

Licenciatura em Música, daí a necessidade de tal mapeamento como forma de compreensão do processo de construção dos saberes e das perspectivas profissionais dos futuros professores de música.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus*, Goiânia, v. 12, p. 144-166, dez. 2006.

GOMES, Celso Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, p. 25-28, mar. 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. "Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório". *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v.13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

SILVA, Leonardo Dantas (Org.). *Bandas musicais de Pernambuco*: origens e repertório. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria do Trabalho e Ação Social, Fundo de Amparo ao Trabalhador, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESSO DA SEÇÃO LATINO AMERICANA DA INTERNATIONAL ASSOCIATION THE STUDY OF POPULAR MUSIC, 4., 2002. Cidade do México. *Actas*... Cidade do México: 2002. Disponível em: < http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html >. Acesso em: 16 fev. 2009.

Entrevistas

ALUNO "D". Entrevistado pelos autores em 15 de Fevereiro de 2010, Recife (PE).

ALUNO "H". Entrevistado pelos autores em 17 de Fevereiro de 2010, Recife (PE).

A implantação do LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre

Elder Gomes da Silva
Universidade Federal do Acre
eldergomes@ufac.br

Resumo: O trabalho apresentado se propõe a relatar a implantação do LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre. Propõe-se que o laboratório seja um espaço que ofereça projetos de ensino na área de iniciação musical, ensino coletivo de instrumentos e formação de grupos musicais residentes. Sua intenção não é a realização de estágios, que ficarão a cargo das escolas de formação básica. Por outro lado, pretende-se, por meio de sua criação, possibilitar também a instrumentação pedagógica e didática necessária para o desenvolvimento destas atividades, além de fornecer um espaço adequado à formação prática do futuro educador musical. Atualmente, o laboratório se encontra em fase de implantação, com inauguração prevista para o final deste ano.

Palavras-chave: Laboratórios de educação musical; formação docente; práticas pedagógicas.

Introdução

O trabalho que se apresenta é destinado a discutir a implantação do LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre. Aqui, pretende-se levantar questões acerca da proposta do laboratório, como seus objetivos, seu público alvo e sua estrutura.

O LabEM começou a ser elaborado nos últimos anos, no âmbito do Curso de Licenciatura em Música. O curso, que é recente, possui uma formação voltada especialmente para a educação musical, mas ainda existem grandes dificuldades de implantação de projetos ligados à área na universidade, por conta da inexistência de um espaço adequado para a formação docente. De fato, o correto seria falar em *espaços*, no plural, devido à grande diversidade de atuações e ações possíveis em educação musical, como nos apresenta Kater (2004). Diante do exposto, emergem alguns questionamentos fundamentais para um curso de licenciatura em música: como criar estes espaços? Como possibilitar que o futuro educador musical tenha acesso, durante sua formação, com diferentes formas de educação musical? Neste sentido, vem-se pensando na criação de um laboratório que possa suprir esta demanda, assim como fizeram outras universidades, como UDESC (MÜLLER, 2005), UFSCar (JOLY et al., 2007) e UnB (AZEVEDO et al., 2008), para citar algumas.

Atualmente, o LabEM se encontra em fase de implantação. A solicitação de compra

de instrumentos já foi realizada pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Música e espera-se que até o final do ano esta fase possa se concretizar. A proposta, como veremos a seguir, é que o laboratório seja um dos espaços de formação prática para o discente, de modo que ele possa participar e desenvolver as atividades práticas das disciplinas do eixo de educação musical em seu espaço.

A proposta do LabEM/UFAC

A idéia da criação de um laboratório para educação musical surge a partir da demanda do exercício da prática docente no âmbito da formação do licenciando em música. Neste sentido, foi pensado um espaço que pudesse proporcionar este exercício, vinculado prioritariamente às disciplinas do eixo de educação musical: Educação Musical I, II, III, IV e V, além das disciplinas Prática de Ensino em Música I e II. Para que fique claro, cabe aqui uma breve menção: o Curso de Licenciatura em Música da UFAC possui, em sua estrutura curricular, disciplinas distintas de Prática de Ensino em Música e Estágio Supervisionado em Música. Isso porque se pensou nos estágios sendo realizados estritamente nas escolas de formação básica, mas se sentiu necessidade de que houvessem outras disciplinas voltadas para a prática pedagógica em música em diversos espaços, embora seja permitida a realização dos estágios em laboratórios da própria universidade, conforme a Resolução CNE/CES nº 02/2004[1]. Assim surge a disciplina de Prática de Ensino em Música, cuja ementa propõe a reflexão sobre as possibilidades de atuação do educador em escolas específicas, projetos de ação social e no próprio laboratório.

Diante disto, o laboratório representa a concretização de um espaço próprio para receber os projetos de extensão e ensino ligados ao eixo de educação musical na universidade, sejam eles permanentes ou pontuais, além de possibilitar a realização de atividades práticas das disciplinas do eixo de educação musical. Logo, seu público alvo são os alunos do Curso de Licenciatura em Música, bem como o público que será beneficiado por suas ações – crianças, adolescentes e adultos do município de Rio Branco.

A proposta do LabEM, *a priori*, incide sobre três premissas: a) iniciação musical; b) projetos de ensino coletivo de instrumentos; c) formação de grupos musicais.

[1] "§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletro-acústicos e experimentais, interdiciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de regência e de outras atividades inerentes à área de música, em suas múltiplas manifestações." (BRASIL, 2004, p. 10).

A iniciação musical, proposta de qualquer laboratório ligado à disciplina, é um trabalho que se estende sobre a questão da formação básica em música para crianças, jovens e adultos, e que precede à performance. Com relação ao ensino coletivo de instrumentos, neste momento foram pensadas ações ligadas ao ensino de violão e flauta doce, mas, posteriormente, pretende-se abranger também instrumentos de metais, madeiras e arcos. Deste modo, a formação de grupos musicais residentes de cunho pedagógico é o resultado esperado das ações anteriores. Uma situação semelhante a respeito da criação de grupos musicais com essas características foi descrita por uma equipe da UFSCar, acerca da formação de uma orquestra comunitária (JOLY et al., 2002; JOLY, 2002).

Por fim, é importante lembrar, ainda, que o LabEM/UFAC não pretende extinguir outras possíveis ações em educação musical, como aquelas ligadas às escolas de formação básica. Sua proposta é, também, agregar tais ações, possibilitando a criação de um núcleo permanente e apropriado para suas realizações, através de um espaço para a instrumentação pedagógica e didática no âmbito das disciplinas relacionadas à área[2].

Estrutura do LabEM/UFAC: instrumentos e equipamentos solicitados

A criação do LabEM prevê inicialmente a aquisição de instrumentos e equipamentos que permitam a realização de projetos de ensino e extensão em educação musical na universidade, no âmbito da proposta já apresentada. Neste momento, por meio de processos administrativos encaminhados pela Coordenação do Curso, foram solicitados os seguintes instrumentos:

- Conjunto instrumental Orff de percussão: xilofones baixo, contralto e soprano; metalofones contralto e sopranino;
- Pequena percussão: conjunto de sinos, carrilhão, ganzás, blocos sonoros, triângulos, reco-recos, platinelas, cocos, castanholas, claves, afoxés, cabuletes, sinos, pandeiros, surdos e pratos;
- Flautas-doce contralto e soprano;
- Violões.

Também foram solicitados um computador, um *home-theater* e um *data-show*, para fins didáticos.

[2] Recentemente, tem-se pensado na possibilidade da criação de núcleos de educação musical vinculados ao Programa Mais Educação, junto às escolas de ensino fundamental do município, nos moldes do LabEM/UFAC.

Algumas reflexões

A criação de um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades práticas em educação musical no Curso de Licenciatura em Música da UFAC vem a suprir uma demanda existente entre as disciplinas da área. De fato, o Conselho Nacional de Educação prevê a realização de 400 horas de prática enquanto componente curricular para os cursos de licenciatura (CNE, 2002, p. 9), além de 400 horas destinadas ao estágio supervisionado[3]. Além do mais, como sugere Nóvoa, a formação se dá "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal." (NÓVOA apud BELLOCHIO, 2003, p. 19). Neste sentido, em um curso de licenciatura em música pode-se admitir por *prática* a própria *prática docente*, que deverá, então, permear toda a formação do indivíduo.

Viviane Beineke (2001) demonstrou em sua dissertação de mestrado os problemas relacionados à prática pedagógica em música, ao estudar o caso de três professoras da educação básica. Para a autora,

> A relação entre teoria e prática pedagógica configura um tema polêmico que, historicamente, é discutido por educadores e pesquisadores. Na área de educação são apontadas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar. Um dos questionamentos derivados dessa problemática refere-se à relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de sua aplicação dos mesmos na prática de ensino. (BEINEKE, 2001, p. 88).

Assim, durante a prática, "o profissional vai construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos" e é com base neste repertório que ele resolve a situação em que se encontra no cotidiano (SCHÖN apud BEINEKE, 2001, p. 93). A prática pedagógica em música, portanto, não deve se restringir somente ao final da graduação ou quando da colocação profissional do aluno formado pela universidade. Ela deve, antes, proporcionar o contato do aluno com diferentes públicos, diferentes possibilidades, a fim de favorecer a criação deste repertório, e é justamente sobre este aspecto que o LabEM/UFAC se faz importante.

Considerações finais

[3] O Parecer CNE/CP nº 09/2007 sugere redução para 300 horas de estágio supervisionado, mas ainda aguarda homologação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em: 14 de Maio de 2011.

O LabEM/UFAC, que atualmente se encontra em fase de implantação, é uma proposta que visa consolidar um espaço próprio para a formação prática do educador musical, no âmbito do Curso de Licenciatura em Música da UFAC. É importante ressaltar, uma vez mais, que o laboratório não pretende excluir outras ações em educação musical, como aquelas ligadas à escola de formação básica, tampouco significa um espaço para a realização dos estágios curriculares, uma vez que estes devem ser realizados no ambiente escolar, como é apresentado nas ementas do curso. Isto se deve pela definição de laboratório, que, propriamente, é um ambiente artificial e rigorosamente controlado (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 191).

Por outro lado, o LabEM/UFAC prevê a agregação destas ações, de modo a possibilitar a instrumentação pedagógica e didática necessária para que estas sejam realizadas. Para tanto, é necessário o aperfeiçoamento dos elos estabelecidos entre a universidade e a escola, de modo a promover a melhoria das ações já desenvolvidas e propor novas formas de atuação.

Referências

AZEVEDO, M. C. C. C.; GROSSI, C.; MONTANDON, M. I. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (orgs.). *Práticas de Ensinar Música*: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços e Formação. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. pp. 65-83.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 06, pp. 87-95, setembro de 2001.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 08, pp. 17-24, março de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 02/2002*. Diário Oficial da União. Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 02/2004*. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 14 de Maio de 2011.

JOLY, I. Z. L.; KATER, C. E.; SANTIAGO, G. L. A. *Projeto Pedagógico de Curso de Graduação*: Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. – São Carlos: UFSCar, 2007.

JOLY, I. Z. L.; JOLY, M. C. L.; PENTEADO, E. D. L.; SANTIAGO, G. L. A. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para a constituição da cidadania. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais*... ABEM. Natal: ABEM. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

JOLY, I. Z. L. Zoada Brasileira: uma alegria cultural a partir do contato com nossas raízes culturais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais*... ABEM. Natal: ABEM. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6ª Edição – São Paulo: Editora Atlas, 2005.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 10, pp. 43-51, março de 2004.

MÜLLER, V. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 12, pp. 43-47, março de 2005.

A MÚSICA INSTRUMENTAL VAI À ESCOLA POR MEIO DO SAXOFONE

Draylton Siqueira Silva
IFPB
drayltonsax@gmail.com

Resumo: O Grupo de Sax foi criado em setembro de 2007, a partir das aulas de Artes em uma turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica. O ensino musical no Brasil ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público em geral. As instituições de ensino musical gratuitas existentes não atendem à demanda, tendo que, na maioria das vezes, realizar algum tipo de seleção, subtraindo dessa forma a oportunidade de um significativo número de pessoas estudar música. Nos últimos anos, disciplinas de Educação Artística foram subtraídas dos currículos do ensino público regular de nosso país (NASCIMENTO, 2006). Dentro desse contexto, surgiu a idéia de aproximar a música instrumental do jovem e do público em geral, como forma de despertar o gosto pela música, por meio de apresentações musicais didáticas. Atividades vem sendo desenvolvidas a partir de pesquisa bibliográfica, elaboração de materiais didáticos, apresentação usando datashow, vídeos sobre o grupo; além de ensaios semanais e apresentações musicais, entre elas: Projeto Terça Tem na Estação Ciência Cabo Branco em Outubro/2010, Colégio IRB em Novembro/2010, Escola Municipal Ana Cristina Rolim em Novembro/2010.
Palavras-chave: : Música Instrumental, Educação, Saxofone.

Introdução

O ensino musical formal no Brasil ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público em geral. As instituições de ensino musical gratuitas existentes não atendem à demanda da procura por seus cursos, tendo que, na maioria das vezes, realizar algum tipo de seleção, tirando dessa forma a oportunidade de um significativo número de pessoas de estudar música. Nos últimos anos, disciplinas de Educação Artística foram retiradas dos currículos do ensino público regular do Brasil.(NASCIMENTO, 2006).

> A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o "formal" e o "informal", o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, é possível entender que a educação musical desenvolvida a partir de práticas informais, pode ser considerada hoje um espaço latente de educação musical, bem como um caminho a mais que se abre para a educação e integração de crianças e jovens na sociedade

(SANTOS, 2008). Hummes (2004) ao refletir sobre o ensino de música e as suas funções na sociedade e em particular na escola, destaca os variados suportes em que a música está presente no século XXI. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, enfim, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos ou nos divertirmos. Também, se faz presente nos rituais de exaltação a determinadas entidades e nos eventos mais variados possíveis.

Allan Merriam (1964) *apud* Hummes (2004) classificou as funções sociais da música em categorias, que tem sido consideradas para a reflexão de vários autores, dentre as quais destacam-se: Função de expressão emocional; Função do prazer estético; Função de divertimento, entretenimento; Função de comunicação; Função de representação simbólica; Função de reação física; Função de impor conformidade às normas Sociais; Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; Função de contribuição para a integração da sociedade. No contexto deste estudo, destacamos a *Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura*, visando divulgar a música instrumental nas escolas municipais de João Pessoa, oferecendo desta forma aos alunos a oportunidade de estabelecer um vínculo maior com o público que em contrapartida apreciará a performance musical.

O Grupo de Sax (IFPPB) foi criado em setembro de 2007 a partir das aulas de Artes ministradas em uma turma do 1º Ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica. Este projeto tem como objetivo aproximar a música instrumental do jovem e do público em geral, despertando dessa forma o gosto pela música instrumental, além de possibilitar o acesso às ferramentas que edifiquem e aprofundem sua visão de mundo e contribuam para o seu crescimento intelectual e artístico. Ainda, ter conhecimento sobre o instrumento a ser estudado, em especial o saxofone.

Metodologia

O trabalho está sendo desenvolvido a partir de encontros semanais com duração de três horas, elaboração de materiais didáticos, apresentação em PowerPoint, vídeos sobre o grupo, apresentações musicais didáticas em escola municipais, como também a participação em eventos e projetos.

Entre as atividades práticas realizadas temos: aquecimento com notas longas (com crescendo e diminuendo); escalas e arpejos em todas as tonalidades com o objetivo de tocar todos os sustenidos e todos os bemóis com a mesma naturalidade que se toca o tom de dó maior; estudo das escalas e arpejos em diferentes articulações e execução de leitura a primeira vista.

Com relação ao estudo do repertório, faz-se necessário: 1. certificar-se bem das notas a serem tocadas (tonalidade da música); 2. trabalhar a divisão rítmica; 3. compreender todas as articulações; 4. Estar atento às dinâmicas; estar atento aos sinais de expressão; 6. estudar a princípio, de forma lenta e para chegar no tempo metronômico determinado; 7. Interpretar a música com a orientação do professor. Os alunos iniciam o estudo do instrumento a partir de aulas coletivas e utilizam alguns instrumentos que são da própria instituição, outros dos próprios alunos e outros emprestados pelo professor. No momento fazem parte do grupo cinco alunos que tocam saxofone e quatro alunos que fazem parte da base (bateria, baixo, guitarra e percussão). Esses alunos são oriundos dos cursos de música do IFPB, dos outros cursos que não são de música também do IFPB (Técnico Integrado Em Eletrônica, Técnico Integrado Em Eletrotécnica , Engenharia Elétrica) e também dos cursos de extensão de música que são oferecidos a comunidade (oficinas de saxofone). O repertório trabalhado tem como base a música popular brasileira como “Wave” e “Chega de Saudade” de Tom Jobim, músicas regionais como “Algodão” de Luiz Gonzaga e Zé Dantas e “Feira de Mangaio” de Sivuca, além de músicas internacionais como Missão Impossível de Lalo Schifrin, And I Love Her de John Lennon e Paul Maccartney.

Conclusão

Em todas as apresentações que o grupo tem realizado verifica-se uma aceitação positiva do público, enquanto alunos das escolas e/ou da comunidade em geral demonstram um especial interesse de participar do grupo e, conseqüente, interesse de aprender a tocar o saxofone. Pode-se destacar, ainda, a importância da socialização do conhecimento bem como a divulgação dos Cursos Técnicos Integrado e Subsequentes em Instrumento Musical ofertados pela Instituição.

Referências

ARROYO, Margarete. **Transitando entre o "formal" e o "informal": um relato sobre a formação de educadores musicais**. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Paraná. Anais, Londrina: ABEM, 2000, p. 77 – 90.

CAPISTRANO, Rodrigo. **Apostila completa sobre o saxofone.** Apostila versão 06/2008.

HOLANDA, Costa; MACIEL, Jardilino. **Método básico para sax alto.** In:Projeto Fortalecimento Musical, Governo do Estado do Ceará – Secretaria da Cultura. Sistema Estadual de Bandas de Música – Apostila editada em Setembro/2008, disponível em www.secult.ce.gov.br.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. Porto Alegre: Revista da ABEM, vol. 11, 17-25, set. 2004.

MASCI, Drº Cyro. *Respiração.* Disponível em: www.masci.com.br/respira.html. Acesso em: 23 de novembro de 2005.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006.

RUSSO, Amadeu. **Método completo de saxofone.** São Paulo: Irmãos Vitale.

SANTOS, Carla Pereira. **Educação Musical no Âmbito dos Projetos Sociais: Reflexões e Práticas**. In: Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina16, 2007. Mato Grosso do Sul. Anais. Mato Grosso do Sul: Editora Universitária UFMS.

Aspectos multimodais na Interpretação Musical: Importância da gestualidade para o aprendizado da técnica pianística

Marina Maluli César
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
marina.maluli@gmail.com

Resumo: No ensino do piano muitas questões podem ser levantadas a respeito da importância e significado da técnica pianística. Ainda que uma definição comum não seja fácil de mapear, de um modo geral a técnica é colocada em oposição à ideia de interpretação musical. Esta oposição cria problemas de diversas ordens que vão desde a falta de atenção do aluno durante a execução dos exercícios de caráter mais técnico até a dificuldade de vencer determinados problemas interpretativos em obras que exigem um maior domínio da técnica anteriormente adquirida. A ideia da aprendizagem gestual exposta aqui tem por pressuposto o fato de que em todo tipo de linguagem o ato comunicativo envolve diversos parâmetros, estando presente tanto os de ordem sonora quanto háptico-visual. Estes parâmetros sensitivos consistem alguns exemplos do que denominamos *modos* sendo que a linguagem musical é um exemplo de resultante de uma interação multimodal.

Palavras-chave: Interpretação musical, Multimodalidade, Técnica Pianística.

Introdução

Considerando a interpretação ou performance da música instrumental como sendo a comunicação de um texto essencialmente não-verbal, focado da interação entre o som e o tempo, implicando entretanto em outros parâmetros além dos estritamente sonoros, pretendemos neste trabalho tecer analogias entre os resultados de estudos obtidos com outras formas de comunicação, as quais já incluem questões levantadas pela multimodalidade, e a análise do porquê devemos considerar também na música tais parâmetros como constituintes da mensagem. Tendo isto em vista o objetivo deste artigo é colocar em relevo algumas questões sobre a importância da gestualidade ser levada em conta durante o ensino do piano em um aspecto mais amplo, ou seja, como um ponto de convergência em que devem estar presentes tanto questões de interpretação quanto o aprendizado técnico.

Multimodalidade na Música

Segundo a teoria da multimodalidade desenvolvida por Kress e Van Leeuwen em em *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication* temos que o texto multimodal é aquele que se realiza por mais de um código semiótico, ou em que um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção e leitura do texto sendo

modos são entendidos aqui como recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Ainda dentro desta definição teríamos como exemplos de modos as linguagens musical, verbal e visual. Assim, o discurso multimodal pode ser definido, como aquele em que palavras, sons e imagens (assim como gestos) podem ser usados no mesmo discurso.

A partir destas considerações a multimodalidade teria um papel fundamental para os estudos musicais vindo de encontro ao pensamento sintetizado nas palavras de Merleau-Ponty

> A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso,é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1945 p. 308).

Tendo isto em vista, podemos dizer que interpretação musical implica em vários fatores que vão além da percepção auditiva e que, no caso dos instrumentistas, dizem respeito principalmente ao gestual apreendido no estudo de um instrumento específico. Para um instrumentista isto é obtido através do treino muscular e de reflexos, realizado por muitos anos através de observações, imitações e experimentações constantes com a finalidade de mapear e internalizar os sons e timbres obtidos com cada movimento expressivo do corpo em contato com o instrumento, de acordo com as necessidades timbrísticas e estilísticas de um dado repertório musical. Isto ocorre porque o movimento corporal direcionado expressivamente ou, em outras palavras, o gestual realizado pelo intérprete, ainda que incorporado por este de forma subjetiva, está em relação direta com o tipo de articulação e timbre obtidos, sendo neste ponto bastante semelhante à ideia de colocação e modos de projeção da voz por um falante ao se comunicar ou proferir um discurso. Também é importante frisar que a importância do gesto no discurso musical vai além do uso feito deste por um instrumentista, sendo também um dos aspectos fundamentais da composição, recepção musical, assim como lutheria e tecnologia musical, uma vez que provoca reflexos na escuta realizada, se constituindo um ponto de ligação entre a significação do som e sua materialidade.

Técnica versus Musicalidade

Durante muito tempo, a ponto mesmo de se caracterizar como uma prática de ensino, o ensino da técnica pianística se opôs ao desenvolvimento da musicalidade. Dentro deste contexto seria necessário em um primeiro momento desenvolver a musicalidade, em um

sentido em geral extremamente abstrato, para, de acordo com as dificuldades técnicas encontradas durante este percurso, serem trabalhadas questões técnicas pontuais. Assim, o exercício de escalas, arpejos, notas repetidas, etc é visto como um instrumento acessório ao desenvolvimento da musicalidade. Segundo Marum, esta prática tem algumas consequências visivelmente prejudiciais sendo uma consequência direta da falta de esclarecimento sobre o significado e real importância do desenvolvimento técnico no ensino do piano.

> Observamos que para superar suas deficiências técnica, muitos jovens praticam por meses o mesmo repertório, sem perceber que com isso estão cultivando suas restrições físicas e limitando seus conhecimentos musicais. Assim, surgem problemas físicos inerentes da prática errônea, como vícios de postura, tensões desnecessárias, tendinites e lesões por esforço repetitivo. (MARUM, 2010, p. 16)

Pode-se dizer que uma das dificuldades principais está no que associamos ao

> Dominar os conhecimentos musicais, desenvolvê-los na própria experiência, vivenciá-los a ponto de poder expressá-los com a fluidez necessária à boa interpretação de uma obra musical é tarefa muito complexa. Igualmente difícil é *o domínio dos movimentos necessários à execução do instrumento, de acordo com a interpretação desejada.* (RICHERME, 1997, p. 11)

Dentro deste cenário pode-se retomar a noção da aprendizagem gestual como um parâmetro para um desenvolvimento integral do instrumentista enquanto intérprete. Citando novamente Marum está se tornando tendência entre os pedagogos contemporâneos a conclusão de que há uma unidade entre a personalidade musical e a técnica utilizada pelo intérprete considerando aqui que o gesto se constitui um todo indivisível para onde convergem outros parâmetros geralmente analisados separadamente como harmonia, ritmo, tempo, rubato, articulação, dinâmica e fraseado.

Desta forma a prática dos exercícios técnicos, quando trabalhada de forma consciente e dirigida, se torna uma ferramenta capaz de conjugar a rede constituída por tais relações. A forma como esta aproximação se dá tem uma base que se constitui no próprio mecanismo de funcionamento da mão humana.

Metodologia

A metodologia utilizada parte da análise de algumas dificuldades técnicas encontradas pelos estudantes de música dentro do contexto de aprendizagem de um instrumento musical, o que implica desenvolvimento tanto motor quanto de análise e percepção dos sons, estando estes associados a determinados gestos. De modo a realizar tal pesquisa, foram registrados por

meio de gravação em vídeo diferentes momentos de uma interpretação feita ao piano de trechos de obras escolhidas a partir de dificuldades técnicas específicas a serem consideradas. A partir de então realiza-se um trabalho que analisa a sequencia de gestos e sua importância para a assimilação da musicalidade inerente a cada trecho de modo a, em um momento posterior, associá-los à sua disposição ao longo da peça em algo que pode ser considerado como uma espécie de sintaxe gestual. As conclusões são parciais na medida em que têm como objetivo final acrescentar uma segunda análise que inclua a comparação de como se deu a resolução de uma mesma dificuldade por diferentes alunos uma vez que a construção de um repertório gestual se faz neste encontro entre as características do instrumento, no caso o piano, e as possibilidades de amplitude de movimentos físicos aliados ao desenvolvimento musical do executante.

Conclusão

As mãos humanas podem ser consideradas, quando comparadas a outras partes do corpo, como órgãos tanto de ação quanto de recepção. Nossas mãos são usadas para moldar o mundo ao mesmo tempo em que recebemos informações sobre ele. Sob este ponto de vista a mão pode ser consideradas como o mais prático dos nossos órgãos perceptivos na medida em que exige uma postura ativa.

Assim, podemos dizer que durante o aprendizado do piano nossas mãos precisam incorporar o "mundo dos sons" e da música. Esta busca passa por uma definição mais precisa de técnica musical, associada em geral a um conceito puramente mecânico, e por vezes depreciativo, como se um músico pudesse tocar um instrumento sem estar atento aos sons associados ao movimento. Este conceito é levado ao extremo quando consideramos por exemplo o modo como ocorre o aprendizado da improvisação vocal na música Indiana, pois aqui não há mais um instrumento (no sentido de que ele não é externo ao músico) e no entanto os gestos continuam presentes, como se tocando um instrumento invisível.

Referências

DAVIDSON, J. W. Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of Music*, v. 21, p. 103–113, 1993.

KRESS, G; VAN LEEUWEN. T. *Multimodal Discourse:* the modes and media of contemporary communication. Bloomsbury: Oxford University Press, 2001. 152 p.

MARUM, N. *Técnica Avançada para Pianístas*: conceitos e relações técnico-musicais nos 51 exercícios para piano de Johannes Brahms. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. 230 p.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção* (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1945.

RICHERME, C. *A técnica pianística:* Uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1997. 294 p.

SAGONEL, B. *O que é Gesto Musical.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. 63 p.

SUDNOW, D. *Ways of the hand:* The Organization of Improvised Conduct. New York: Harper Colophon Books, 1981. 155 p.

Cantos de uma nova sala de aula: contribuições da rede social Orkut à prática do Canto

Waldomiro Ribeiro Nogueira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
waldomiro_ribeiro@hotmail.com

Crislany Viana da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
crislany_viana@hotmail.com

Resumo: Cada vez mais, a Internet tem se tornado um instrumento de fácil acesso e grande difusora do conhecimento. As pessoas interagem, discutem, trocam materiais e experiências relacionados aos mais diversos assuntos. As redes sociais são uma das principais ferramentas dessa interação de troca de informações. Dentro dessas redes o Orkut é uma das que mais se destaca, seja por sua popularidade entre os brasileiros ou pela sua dinâmica de utilização. Nele, os usuários podem criar e participar de comunidades virtuais, espaço organizado para debater, discutir e partilhar materiais entre os usuários de interesse em comum. Para o cantor iniciante ou profissional, as comunidades relacionadas à técnica vocal tornam-se um espaço alternativo na busca do conhecimento e de troca de experiências. A presente pesquisa em andamento tem a finalidade de analisar, catalogar e reunir em um único espaço virtual todo material recolhido nas comunidades do Orkut, difundindo-o, bem como conhecer o perfil de seus usuários e de que forma esse espaço tem contribuído à formação de cada um.

Palavras-chave: Canto, Orkut, Técnica Vocal

Introdução

A internet é uma ferramenta cada vez mais presente na vida dos brasileiros e assume um papel importante, tornando-se quase que indispensável para a sociedade hoje, diminuindo a distância entre as pessoas, possibilitando uma rede de troca de informações entre os indivíduos. Sendo assim, a rede mundial de internet torna-se um atrativo à educação, sendo uma mediadora entre o conhecimento e o indivíduo, dentro ou fora da sala de aula, tornando por vezes dispensável a presença de um professor. Para Moran (1997),

> A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Ela ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. A Internet permite a pesquisa individual, em que cada aluno avança em seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa.

A internet possibilita o auto-aprendizado, a partir do vasto acervo que contém,

transformando-se em uma verdadeira biblioteca virtual, uma nova sala de aula. A esse respeito, o Professor Adilson Cabral diz:

> A internet não pode ser apenas apresentada como uma grande fonte de dados sobre os mais diversos assuntos, sem que se perceba que se transformou também o modo de produzir conhecimento. É a partir desta clareza que se devem estabelecer os paradigmas e conteúdos da educação do futuro.

Já para Cruz (2000), a internet possui as seguintes características em relação ao aprendizado:

> Interatividade: o utilizador pode escolher a forma como "navegar" na informação. Produtividade: a hipótese de troca de informação entre utilizadores aumenta a produtividade. Atualidade: os documentos estão em permanente construção, pois, dessa forma são úteis e rentáveis. Economia: ao acessarmos um site do outro lado do mundo, estamos vendo essa informação ao preço de uma chamada local. Globalidade: assim que nos ligamos à Internet, podemos ter acesso a toda informação que quisermos.

Por outro lado, a escassez de material que aborde sobre técnica vocal, sempre foi um grande problema para os cantores. Apesar da crescente demanda da literatura especializada em nosso idioma a respeito do assunto, ainda existem muitas barreiras que impedem o acesso desse material a grande parte dos estudantes de canto. Seja pelo alto preço, ou até mesmo pela falta desses materiais nas estantes das bibliotecas e livrarias. Sendo assim, a internet passa a contribuir como um “almanaque” de informações, onde é possível encontrar um mundo de possibilidades na busca do conhecimento.

Dentro desse mundo interativo, encontram-se as redes sociais, que hoje figuram entre os sites mais acessados no Brasil, a exemplo do Orkut que foi criado em 2004 e tem o Brasil com o maior numero de usuários, cerca 52 milhões, contra 06 milhões que acessam o Facebook outra grande rede social no mundo, segundo a revista online INFO.

Além de proporcionar entretenimento, divulgar eventos, e favorecer a interação entre pessoas de todo mundo, no Orkut podem ser encontrados vídeos aulas de instrumentos, de teoria musical, história da música, canto, entre outros, possibilitando ao músico iniciante o acesso a muito material, inclusive livros e partituras para download em apenas um click.

No Orkut, são encontradas as comunidades, um espaço de interação entre os usuários, onde é possível encontrar uma extensa variedade de materiais, como apostilas sobre

fisiologia e higiene vocal, exercícios teóricos e práticos, inclusive vocalizes para downloads, além de vídeos aulas sobre canto, partituras, playbacks e debates em torno de efeitos vocais como falsete, trinado, drives, vibrato, inclusive com exemplos; além de diversas técnicas, como técnica do Belting (técnica utilizada nos musicais da Broadway, Bel canto (utilizado nas óperas, especialmente de compositores como Puccini, Verdi, Donizetti e Rossini), Black (utilizado na música gospel) popular, entre outras. A respeito das comunidades virtuais Lévy (1996) relata:

> Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesses, pelos mesmos problemas: a geografia, continente, não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção.

Pela sua grande utilização e fácil acessibilidade, o Orkut torna-se uma grande biblioteca virtual, uma ferramenta importante para o ensino de canto. Mais que uma simples rede de contatos e de entretenimento, ele assume um papel importante no que diz respeito à dinâmica de interação entre pessoas de diversos perfis, sejam estes leigos, pesquisadores, professores, entre outros, o que favorece uma ativa troca de arquivos, informações e conhecimentos entre os usuários da comunidade, o que colabora significativamente para o aprendizado da técnica vocal, especialmente do canto. O Orkut, sob esse ponto de vista, passa a ser uma nova sala de aula, um novo caminho que possibilita o acesso de informações, anteriormente de domínio de poucos.

Sendo assim, esse projeto de pesquisa visa investigar a rede social Orkut como uma ferramenta de acessibilidade à prática do canto, fazendo uma análise de como esta vem contribuindo na formação do estudante de canto e profissionais que já atuam como cantores. Favorecerá, assim, o intercâmbio de informações e materiais entre os usuários dessa ferramenta da internet. É também seu objetivo mapear e analisar quais e quantas comunidades aborda o assunto, com a finalidade de catalogá-las e extrair materiais que auxiliem para a formação profissional, como vídeo aulas, partituras, artigos, métodos, áudios, tentando suprir uma carência que ainda existe entre o conhecimento e indivíduos, quando se trata do estudo de canto.

Metodologia

Para atingir os objetivos do projeto, o mesmo será dividido em cinco etapas, que

serão organizadas da seguinte forma:

- Primeira etapa:

A princípio serão pesquisadas comunidades sobre técnica vocal, as quais serão catalogadas por assuntos (temas em comum) e quantidade de usuários. A partir de então será feita uma entrevista através de formulário via Orkut e email, com o proprietário da comunidade, sobre sua formação musical e seu objetivo em torno da criação da comunidade.

- Segunda etapa:

Em seguida serão pesquisados os diversos materiais compartilhados nessas comunidades, seguindo a seguinte ordem:

-apostilas,

-métodos (partituras),

-possíveis livros para download.

-áudio para treinamento vocal (exercício de vocalize),

-vídeo aulas,

-outros (irão ser incluídas opiniões e sugestões de bibliografias pelos usuários dentro da comunidade em torno de um assunto, quando for pertinente, tais como efeitos vocais, os diversos tipos de canto, etc. Além de citações de literaturas).

- Terceira Etapa:

Serão entrevistados os usuários que utilizam as comunidades no Orkut, a fim de verificar o perfil desses usuários; bem como verificar como o Orkut tem contribuído à sua formação musical. Essas entrevistas serão feitas através de formulários via Orkut e email.

- Quarta Etapa:

Análise do material e checagem das fontes da retirada dos materiais.

- Quinta Etapa:

Catalogação e disponibilização de todo material em uma única comunidade do Orkut, viabilizando-os aos participantes das comunidades analisadas e publicação em revistas especializadas.

Considerações Finais

É um grande desafio o percurso de um aspirante a cantor. As barreiras que existem entre o conhecimento e esses indivíduos aumentam ainda mais quando se fala em conhecimento fora da educação formal das escolas de canto; sem dúvida, estudar e ter acesso a informações sobre técnica vocal torna-se um percurso árduo, fazendo com que inclusive "cantores" da noite, de igrejas e de tantos outros lugares, acabem estragando aos poucos suas vozes por falta de informações. Informações quase escassas em nossas bibliotecas e livrarias.

O presente projeto visa contribuir para a difusão do conhecimento, propondo levar informação a partir da ferramenta interativa Orkut, criando uma comunidade virtual, que além de disponibilizar materiais seguros sobre o canto, torne-se um espaço alternativo de informações coerentes, pois entendemos que a socialização dos resultados da pesquisa deva acontecer além dos meios tradicionais, como apresentação em congressos e eventos similares ou em revistas especializadas, por isso incluirá os ambientes virtuais, uma vez que nosso campo de pesquisa faz parte desse contexto.

Referências

AGUIARI, Vinicius. Orkut é 8 vezes maior que facebook no Brasil. *Revista INFO Online*, ago. 2010. Disponível em: <http://info.abril.com.br/noticias/internet/orkut-e-8-vezes-maior-que-facebook-no-brasil-25082010-6.shl>. Acesso em: 13 abr. 2011.

CABRAL, Adilson. *Apoteose e Apocalipse*: internet e educação no Brasil. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/interneduc.htm> Acesso em: 23 nov. 2010.

CRUZ, D. M. *Introdução a Mídia e Conhecimento*. Apostila do Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do SENAI, Turma 4. Disciplina 1 do terceiro Módulo. Florianópolis: PPGEP/LED, 2000.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORAN, J. Manoel. Como utilizar a internet na educação. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, n. 2, p. 146-153, 1997. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm#pesquisa>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Como o acesso à informática e sua utilização podem auxiliar no ensino e aprendizagem da educação musical? Novos caminhos para a musicalização na educação básica

Gleice Kelly Luiz da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
gleiceflauta@yahoo.com.br

Victor Luiz Barbosa de Andrade
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
victor.luiz.ufpe@gmail.com

Érico Henrique da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
ericohenrique44@yahoo.com.br

Resumo: A informática está presente em todos os ambientes influenciando no comportamento das pessoas que a utilizam, se refletindo no contexto escolar como uma nova possibilidade para educação musical na escola básica. Mas poucos professores se deram conta dessa importante ferramenta. Logo, este trabalho tem como objetivo apontar novos caminhos para musicalização com o auxílio da informática dentro da sala de aula. Em todo o Brasil podemos apontar várias iniciativas para criação de *softwares* e para sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Grande parte destes *softwares* é disponibilizada gratuitamente na internet. Três desses programas foram selecionados para análise neste trabalho, sendo destacados seus recursos pedagógicos para uma possível utilização no processo ensino-aprendizagem musical.

Palavras-chave: informática, musicalização, educação básica.

Introdução

A informática está presente no nosso cotidiano. Em todos os ambientes já é possível perceber sua influência. A todo o momento somos bombardeados por novas tecnologias que nos impulsionam a utilizá-las com uma freqüência cada vez maior. Segundo Miranda (2006)

> Nestes últimos dez anos, o mercado da informática tem investido de forma acelerada na venda de computadores para o ambiente doméstico, o que tem contribuído para acelerar mudanças importantes no cotidiano que se refletem no ambiente de trabalho, na escola e nas relações familiares. (MIRANDA, 2006, p. 24).

No ambiente escolar, a utilização da informática pode ser uma ferramenta importante no processo educacional por facilitar o acesso dos alunos às novas informações e permitindo interações com outras culturas.

> Alguns professores, que já utilizam com maior freqüência e de algum modo a informática, indicam algumas idéias positivas relativas à troca de experiências, tanto no uso do computador quanto nas atividades trabalhadas com alunos. Percebem que este aparelho quando usado de forma contextualizada, pode ajudar na resolução de situações - problema, nas atividades de aprendizagem ou no acesso a informações. Tornando o ambiente da sala de aula mais dinâmico e o aluno mais interessado. (MIRANDA, 2006, p. 68).

Por isso, os investimentos do governo para o acesso de professores e alunos à informática têm sido bastante significativos, grande parte das escolas públicas possuem laboratórios de informática, o que comprova a possibilidade do seu uso na educação básica.

> Mais recentemente por meio do proinfo[1] e dos parâmetros curriculares, o governo brasileiro tem indicado a necessidade do uso das novas tecnologias nas escolas, afirmando que devem "apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir. (MIRANDA apud OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Na educação musical a informática ainda é pouco utilizada, pois "pouquíssimos professores de música se deram conta do quanto eles e seus alunos podem se beneficiar com a incorporação desta tecnologia em suas aulas" (GULLART). Contudo, pode ser um recurso importante. Os recursos referentes à tecnologia musical podem auxiliar no ensino do canto, da composição e de instrumentos, além de estimular a criatividade.

Metodologia

No ano de 2002 foi fundado o Grupo de Pesquisa em Música Assistida por Computador (GPMAC) que apresenta como linha de estudo, dentre outras, o desenvolvimento de ferramentas para o ensino e a aprendizagem da música. Em 2010 iniciamos nossas pesquisas a partir de uma listagem de *softwares* que podem ser utilizados na educação musical e na escola de educação básica. Esta catalogação foi feita com o auxílio da internet e livros especializados em tecnologia musical. Dos *softwares* encontrados apenas três foram selecionados para abordagem nesse trabalho, classificados por categorias aqui expostas em tabela, utilizando o critério da gratuidade.

[1] É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

A pesquisa[2] encontra-se em andamento, e resultará em um posterior mapeamento das condições materiais e humanas das escolas do Recife em relação à futura utilização dessas novas tecnologias para o ensino de música.

Novos Recursos para Musicalização

Com a lei nº 11. 769 de agosto de 2008, que regulamenta o ensino de música nas escolas de educação básica, a necessidade por novos recursos para o ensino da música aumentou. Grande parte das escolas ainda não está preparada para receber a musicalização em seu currículo obrigatório. "No Brasil, a Educação Musical no Ensino Básico é pouco explorada devido à falta de instrumentos musicais". (FICHEMAN et al. , 2004, p. 497). Logo surgem as dúvidas: como tornar a aula participativa e criativa sem esses materiais? Uma das possibilidades seria a utilização da informática, já que o investimento e o acesso a esse recurso vêm aumentando. Em todo o Brasil já existem iniciativas para criação de *softwares* e para sua aplicabilidade em sala de aula. A utilização do computador, além de ajudar nas aulas de música, resolve o problema do sucateamento que estas máquinas vêm sofrendo devido à falta de preparação dos professores para seu uso. "Novamente os recursos tecnológicos são introduzidos no ambiente escolar sem que haja uma discussão sobre os critérios e objetivos de utilização pedagógica desses por parte dos professores e coordenadores das escolas". (MIRANDA, 2006, p. 52).

A partir desta perspectiva realizamos uma listagem de *softwares*, e percebemos que grande parte deles é escrita no idioma inglês, mas que também há aqueles em língua portuguesa. Dos três programas analisados neste trabalho, dois apresentam-se no idioma inglês e um em português. Os três apresentam uma interface simples e de fácil manuseio. Os em idioma inglês podem também ser utilizados de forma interdisciplinar, como recurso para as aulas de língua inglesa, pois mesmo possuindo uma interface simples é necessária a orientação do professor.

O computador não resolve todos os problemas nem substitui o professor, como afirma Coscarelli:

> É importante deixar claro que os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela, de como e com que finalidade ela está sendo usada. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele

[2] Sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Cavalcanti de Almeida

> traz informações e recursos, cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula. (COSCARELLI, 1998, p. 41).

Portanto, se faz necessário um estudo dos programas disponíveis para uma eficiente aplicação em sala de aula.

Segue abaixo uma tabela com nome e descrição dos softwares selecionados.

Categoria	**Softwares**	**Principais funções**
Jogos	*Note attack*	É um jogo que ajuda a memorizar quais símbolos representam quais notas musicais em uma partitura. Para jogar pode - se utilizar o teclado do computador ou, se preferir, um controlador *MIDI*[3]. O jogo utiliza tanto a clave de sol quanto a de fá e possui configurações de velocidade, timbre e extensão.
Treinamento Auditivo	Solfege	As funções do programa abrangem as duas principais partes da música: a teórica e a prática. Na parte teórica têm-se escalas maiores, menores (harmônicas e melódicas). Na prática, o reconhecimento de intervalos e acordes. O Programa disponibiliza, ainda, sete tipos de teste avaliativos.
Composição	*HighC*	É uma Ferramenta para criação musical. É um seqüenciador, sintetizador e mixador. Seu objetivo é fazer com que a composição musical seja tão simples e direta como traçar linhas.

Esses *softwares* são dotados de grandes recursos viabilizadores do processo ensino-aprendizagem musical, além de serem oferecidos gratuitamente na internet. Tudo isto fortalece nossa indicação para que eles sejam utilizados como excelentes ferramentas para os educadores.

O programa *Note attack*, da categoria jogos, pode ser utilizado para trabalhar a atenção dos alunos. Por se tratar de um jogo, possui regras referentes à teoria musical. Esse programa faz uma brincadeira na qual as notas se movimentam horizontalmente no pentagrama. O usuário terá que identificá-las. Também é possível a escolha de diferentes timbres.

O *software Solfege*, para treinamento auditivo, trabalha as várias percepções, despertando o ouvido musical dos alunos e reforçando as questões teóricas.

[3] Nome genérico dado a qualquer equipamento MIDI que possa ser utilizado para comandar outros equipamentos.

O programa *HighC*, da categoria composição, é um programa que estimula a criatividade em todos os sentidos, pois possibilita que a criança pratique a composição de maneira lúdica, ou seja, o professor deve orientar o aluno para que ele faça um desenho e, a partir deste, o programa responderá com uma composição musical. O aluno não terá, necessariamente, que ter conhecimentos teóricos musicais prévios.

Considerações finais

A informática é muito importante para o ensino - aprendizagem das diversas áreas musicais, tais como: canto, percepção, solfejo, teoria e composição. A escolha dos programas deve ser feita de forma criteriosa, pois eles são apenas auxílios que devem facilitar o processo pedagógico, se bem empregada em sala de aula. Além dos conhecimentos musicais, ela possibilita a interação com outras disciplinas e estimula a criatividade.

Com a disponibilidade de um grande número de programas gratuitos, as escolas possuem a sua disposição um novo caminho para a musicalização na educação básica.

Referências

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino – aprendizagem. *Presença pedagógica*. V.4, nº 20, p. 37-45, mar. / abr. 1998.

FICHEMAN, Irene Karaguilla; LOPES, Roseli de Deus; SUSANA, Ester Krüger; NETO, Oswaldo Bassani. Portal Edumusical. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 15. , 2004, Amazonas. *Anais*. Amazonas: SBIE, 2004. p. 497 – 506.

GULLART, Diana. *Como a informática ajuda o ensino de canto?* Disponível em: http://www.dianagoulart.pro.br/texto_informatica_canto_popular. php. Acesso em: 22 nov. 2010.

MIRANDA, Raquel Gianolla**.** *Informática na Educação*: representações sócias do cotidiano. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

O Ensino de Música e a Formação Estética na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo no Centro Municipal de Educação e Saúde Professor José Sobreira de Amorim

Patrícia Lílian de Sales Rocha
Prefeitura Municipal de Fortaleza
patricialilian_3@hotmail.com

Resumo: Desde o advento da Revolução Industrial é crescente o apelo dos meios de comunicação de massa à padronização do gosto musical, à limitação das sensações estéticas e até mesmo à alienação ideológica, promovidas através da oferta indiscriminada de produtos pelo mercado fonográfico. Através deste trabalho, pretende-se investigar como o ensino de música pode contribuir para o processo de formação estética dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (2º segmento) do Centro Municipal de Educação e Saúde (CMES) Professor José Sobreira de Amorim. Propõe-se analisar vivências musicais cotidianas, democratizar o acesso a um acervo musical amplo, diversificado e fomentar discussões/reflexões sobre a influência da Indústria Cultural no cotidiano escolar. Com esta pesquisa pretende-se contribuir com as discussões a respeito da Educação Musical no tocante à formação estética, humana e às múltiplas finalidades do ensino de música no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Musical, Formação Estética, Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

1.1 Formação Estética

Desde sua origem, com os padres Jesuítas nas escolas brasileiras, até os dias atuais, no ensino contextualizado da sociedade contemporânea, a Educação Musical nas escolas tem colaborado com a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, visando melhores formas de convívio e organização social. O ensino de música no ambiente escolar está intimamente comprometido com a formação humana e dentre suas muitas funções, inclui a educação estética.

O fazer artístico de uma sociedade revela características de sua própria estrutura organizacional. Assim também o é com as produções musicais dos povos. Estes imprimem em suas obras as formas e peculiaridades de sua política, economia, costumes e crenças. Nesse ínterim, realizar escutas orientadas na perspectiva do gênero, do estilo musical de épocas ou de uma determinada região, de um determinado artista, seria um exercício de análise da realidade? Refletir a respeito de música nessa perspectiva trataria do repensar nosso próprio comportamento social? Seria possível, através da Educação Musical, subsidiar

pessoas de senso crítico para a compreensão e consequente transformação do meio ao qual interferimos com nossa existência?

Sabemos que a elaboração do gosto e a concepção estética dos indivíduos estão intrinsecamente ligadas ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. Obviamente os estudantes trazem consigo suas próprias concepções de natureza sensível-cognitiva a respeito de música. Pretende-se, então, alargar esse caminho de conhecimento, não no intuito de induzi-los ou conformá-los a determinado gênero musical, mas na intenção de democratizar o acesso às produções músico-culturais brasileiras como proposta de educação estética.

1.2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino, assiste pessoas que não tiveram acesso à educação básica ou tiveram interrupções nesse processo. Suas funções prioritárias são de reparação desse direito negado e de qualificação através da educação permanente.

Nas salas de aula da EJA, encontramos grandes discrepâncias no tocante às condições educacionais, às motivações pessoais, aos níveis de escolaridade e faixa etária dos estudantes, fato que exige de nós educadores tratamentos pedagógicos e metodológicos compatíveis com as especificidades diagnosticadas.

Nesse contexto, para um ensino significativo de artes e de música, todas essas questões devem ser conhecidas, consideradas e mediadas.

> "Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar ou atuem na EJA é justamente encontrar as conexões de gostos, desejos, repertório, aprimoramento técnico, dos/as estudantes de diferentes gerações, dentro de um espaço de ensino de música significativo." (RIBAS, 2006).

Possibilitar novas experienciações estéticas é oferecer uma via de compreensão dos conflitos da sociedade contemporânea através dos sentidos, contemplando a função equalizadora da EJA, "que rege a igualdade de oportunidades na perspectiva de oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação." (SOEK, 2009, p. 44).

2. Objetivos

2.1 Geral

Verificar os hábitos de escuta musical dos estudantes da EJA (2º segmento), no CMES Professor José Sobreira de Amorim. Analisar como a audição desse repertório pode interferir em seus processos de formação humana e na construção de significados no exercício de leitura e construção da realidade social. Busca-se, ainda, desenvolver uma metodologia de formação estética, a partir do acesso orientado a repertórios que contemplem a diversidade cultural, étnica e regional brasileira.

2.1 Específicos

2.1.1 Identificar os gêneros musicais presentes na prática de escuta musical dos estudantes e os níveis de senso crítico e reflexivo dessa atividade;

2.1.2 Identificar os significados simbólicos que os produtos difundidos pelas mídias têm para os estudantes;

2.1.3 Investigar a influência da música na construção da identidade social desses jovens e adultos;

2.1.4 Desenvolver procedimentos didático-pedagógico-musicais que proporcionem a multiformidade do sentir e do pensar dos estudantes, através da escuta musical orientada.

3. Pressupostos Teóricos

O desenvolvimento tecnológico advindo pós Revolução Industrial contribuiu, consideravelmente, para divulgação de produtos artísticos, inclusive musicais. No entanto, o fato não garantiu acesso ao conhecimento cultural, e para sua aquisição, parece não ser bastante consumir a criação tecnológica. É preciso ter acesso à informação, eivada de senso crítico e reflexivo, de forma a pretender o respeito à heterogeneidade quanto ao gosto artístico do indivíduo e suas inferências biológicas, individuais e sociais.

O consumidor que tem ao alcance apenas produtos oferecidos pelo mercado, está, em última análise, impossibilitado de exercer sua livre escolha. Esse fato solapa-lhe a criatividade e a espontaneidade expressiva, dificultando o surgimento de novos artistas populares.

Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais - de Artes para o Ensino Médio, os quais são diretrizes para a modalidade EJA (2º segmento), iniciam suas orientações para o ensino de Artes da seguinte forma:

> "Conhecer Artes no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da educação básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida."

Compreender como a Educação Musical pode contribuir nesse processo, encontra-se em consonância com o pensamento de educadores que tratam da questão estética enquanto proposta de formação humana. É o caso do educador musical Hans-Joachim Koellreutter (LOUREIRO, 2003 *apud* KOELLREUTTER, 1998) que afirma ser a arte um fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador. Ainda a esse respeito, Fusari e Ferraz explicam:

> "Entretanto, para desabrochar, esse sentimento estético necessita de uma orientação que responda às suas principais metas, sem perder de vista os propósitos mais progressistas de transformação social (e não mero ajustamento à sociedade). O que importa é trabalhar atitudes analíticas, para que os estudantes ultrapassem o senso comum e adquiram posicionamentos mais críticos." (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 62).

Este trabalho baseia-se, ainda, nas premissas do Plano Nacional de Cultura (PNC), Lei nº. 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que, dentre seus objetivos, busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e regional brasileira; valorizar e difundir criações artísticas e bens culturais; estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional, assim como, estimular o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos.

4. Procedimentos Metodológicos

Para construção de teorias e levantamento de hipóteses, pretende-se adotar as metodologias qualitativa e quantitativa, uma vez que, ambas, complementam-se em suas especificidades na busca do conhecimento da realidade observada.

A primeira abordagem justifica-se pela necessidade de diagnosticar hábitos de escuta musical dos estudantes, descrevê-los e interpretá-los, durante o ano letivo de 2011, tempo previsto para realização da pesquisa.

Através da observação participante, busca-se descrever atitudes, valores, crenças e hábitos para atingir os objetivos da investigação. Segundo Lüdke e André (1986), nessa forma

de observar o problema, o homem não é um objeto a mais no seu contexto social. Pelo contrário, ele interage, interpreta e elabora sentidos a partir de sua própria leitura da realidade.

Pela própria natureza do objeto investigado, julga-se, ainda, necessária a aplicação de questionários visando à obtenção de dados quanto à realidade sociocultural dos estudantes. Esse instrumento será de fundamental importância no tocante à fidedignidade das informações levantadas e auxiliará na organização, mensuração e análise dos dados obtidos.

Pretende-se, ainda, realizar o procedimento de validação do questionário. Entende-se esta medida como forma de garantir a aplicação de um instrumento consistente, claro, preciso e eficaz em seu objetivo de subsidiar a confecção do relatório final.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Cultura. *Plano Nacional de Cultura – PNC.* Brasília: Lei nº. 12.343 de 2 de dezembro de 2010.

DALBÉRIO, Osvaldo e DALBÉRIO, Maria Célia Borges. *Metodologia Científica*: Desafios e Caminhos. São Paulo: Paulus, 2009. 264 p. (Coleção educação superior).

FUSARI, Maria Felisminda de Resende & FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001. 157 p. (Coleção Magistério 2º Grau).

LOUREIRO, ALÍCIA MARIA ALMEIDA. *O Ensino de Música na Escola Fundamental.* São Paulo: Papirus, 2003. 235 p.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 100 p.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Música e Intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos, 2006. Disponível em <www.anppom.com.br/.../01/01COM_EdMus_0302-101.pdf> Acesso em 11 de maio. 2011.

SOEK, Ana Maria; CHAVES, Sônia Maria e HARACEMIV, Tânia Stoltz. *Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.* Curitiba: Positivo, 2009. 79 p.

O Professor de piano e o método: uma análise sobre os critérios utilizados na escolha de um método de piano

Lindberg Luiz da Silva Leandro
Universidade Federal da Paraíba
lindbergluiz@bol.com.br

Josélia Ramalho Vieira
Universidade Federal da Paraíba
jramalhovieira@yahoo.com.br

Resumo: Nesta pesquisa em andamento para o trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música com habilitação em piano) na Universidade Federal da Paraíba, investigaremos os materiais didáticos que os professores particulares de piano da cidade de João Pessoa utilizam para seus alunos iniciantes de piano. Para isto será utilizado um *survey* (estudo de levantamento) do tipo interseccional A indicação dos professores será feita através da amostra "bola de neve". No que diz respeito ao modelo do questionário aplicado, tomamos por base o trabalho de OLIVEIRA (2009). Neste trabalho serão expostos os objetivos, metodologia e os resultados pretendidos desta pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Método de piano, Metodologia do ensino do piano, *survey*.

Introdução

O material didático para o estudo de piano não faz apenas com que o aluno aprenda o instrumento, mas também com que, através dele, o aluno conheça a melhor maneira de tocar o instrumento (acompanhado do professor) e possa se identificar com ele através das músicas apresentadas.

Dependendo de sua identificação com o material aplicado, o aluno irá ou não se desenvolver da forma adequada, o que mostra que o material exerce certa influência sobre sua velocidade de aprendizado. A interferência do professor no processo de aprendizagem é indispensável, pois ele conduzirá o aluno por caminhos que o ajudem no aprendizado da técnica pianística, atingindo níveis elevados, sem agredir sua saúde física, bem como fazer com que o aluno toque as peças propostas da maneira mais fácil, tornando assim o ensino do instrumento algo prazeroso.

Neste sentido, quais critérios são utilizados por professores particulares de piano na escolha do material didático - correntemente chamado de "método de piano" - para seus alunos iniciantes?

Revisão Bibliográfica

Pesquisas feitas com alguns professores de piano em Porto Alegre (RS), por Oliveira, Santos e Hentschke (2009, p.79), revelam algumas informações sobre seus materiais didáticos:

> Com relação à utilização de algum material didático específico com os alunos de piano, 77% os professores afirmaram adotar algum tipo. Nessa questão, **muitos professores mencionaram vários compêndios, em geral para iniciantes (94%)**, seguido para alunos intermediários (72%) e avançados (43%). Dentre as obras mais citadas, encontram-se aquelas de Alice Botelho e Leila Fletcher (OLIVEIRA; SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p. 79, grifo meu).

Esta pesquisa mostra que os professores de piano entrevistados (94%) possuem mais materiais para alunos iniciantes e têm preferência por dois métodos: *Meu Piano é Divertido*, de Alice Botelho, e *Piano Course*, de Leila Fletcher.

Buscando conhecer um pouco mais sobre o material didático destas duas autoras, fizemos uma pesquisa na internet[1], considerando esta uma ferramenta que viabiliza o rápido acesso às informações destes produtos.

O método de piano de Alice Botelho (*Meu Piano é Divertido*) é anunciado em um site na internet desta maneira:

> Iniciar o estudo com a Clave de Sol e de Fá ao mesmo tempo, torna o aprendizado mais fácil, pois os alunos não precisam decorar as notas em outra clave depois que já as conhecem tão bem na Clave de Sol evitando assim confusão e comparações indevidas.

Neste mesmo site, encontramos também o método da Leila Fletcher (*Piano Course*), em inglês. Há também uma breve descrição deste material[2]:

> Peças cativantes e interessantes desde o início. Partes de dueto disponíveis em 19 peças e 3 peças de rotina que ampliam a experiência musical dos alunos e aumentam o interesse para o primeiro recital. Esta nova edição continua a oferecer a mesma abordagem pedagógica do som, mas com dedilhados editados para reduzir a dependência nos números dos dedilhado, muitas ilustrações também foram modernizados . (tradução minha).

[1] <http://www.musicalleinstrumentos.com.br/preco-comprar/20701/metodo-izzo-piano-meu-piano-divertido-alice-botelho>. Acesso em 20 nov. 2010.
[2] <http://www.freenote.com.br/classicos/produto.asp?shw_ukey=38019121836TJNMRKL#01>. Acesso em 05 out. 2010.

É importante salientar a preocupação da autora com a revisão nos dedilhados, “para reduzir a dependência do aluno” aos números dos dedos, evitando assim que o aluno fique preso a ver números, sem ler as notas. Isso é muito comum quando a partitura contém muitos dedilhados. Caso o professor não fique atento a isso, verá mais à frente que o aluno não está lendo a partitura, e sim os números, o que irá deixá-lo dependente dos dedilhados e sem prática na leitura.

Sobre o que os professores mais utilizavam para alunos de nível médio/avançado, em Porto Alegre, Oliveira, Santos, e Hentschke destacam:

> Nos níveis intermediário e avançado, os autores mais destacados pelos professores foram os do repertório “erudito tradicional”, como: Bach, Czerny, Chopin, Hanon, Schumann, Cramer, Beethoven, Clementi e Burgmüller, entre outros. Alguns desses métodos (Leila Fletcher, Czerny, Hanon, por exemplo) foram identificados por SANTIAGO e FALCÃO (1995) como aqueles empregados na formação de 22 professores de piano atuantes em instituições públicas do país. (OLIVEIRA; SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p.79).

Estes dados nos mostram que ainda há certa resistência (ou preferência) por métodos tradicionais do ensino de piano.

Sobre o aprendizado da leitura de partituras durante o estudo do piano, na introdução de sua dissertação de mestrado, Furlan (2007, p.3), lança duas perguntas:

> - Por que alguns alunos de música aprendem com facilidade a ler partitura enquanto outros passam a vida toda com dificuldades para cumprir essa tarefa ‘à primeira vista’?
> - A razão dessa dificuldade está na capacidade de aprendizagem do aluno, na visão que o músico-educador tem acerca do processo de aprendizagem da lecto-escrita musical que se traduz em seu método de ensino, ou em algum outro fator? (FURLAN, 2007, p.3).

Ao tratar da lecto-escrita[3] musical ao piano, a autora diz que o ensino do piano é paralelo ao de partitura. Aqui, o problema está nas dificuldades existentes. Em primeiro, qual o motivo da grande divergência da velocidade de aprendizado. Segundo, onde está a razão desta dificuldade.

De uma maneira geral, nos materiais didáticos existentes, a leitura de partitura é disposta num grau de dificuldade gradativo, o que permite ao aluno crescer na leitura à medida que vão passando as lições.

[3] Capacidade de ler e escrever.

Objetivos

Este projeto de pesquisa tem por objetivo geral fazer um levantamento dos materiais didáticos para alunos iniciantes utilizados por professores particulares de piano da cidade de João Pessoa.

Os objetivos específicos organizam-se da seguinte maneira:

- Verificar os critérios de escolha do material didático;
- Analisar a linha metodológica presente em cada método de piano utilizado;
- Investigar se e como o professor elabora seus próprios materiais;

Metodologia

A metodologia a ser empregada nesta pesquisa será o *survey* (estudo de levantamento). Segundo Babbie (1999), *surveys* são muito semelhantes a censos, mas deles se diferenciam porque examinam somente uma amostra da população (enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda). *Surveys* são muito utilizados em pesquisas políticas (para avaliação da intenção de voto, por exemplo). A metodologia *survey* tem importante papel nas pesquisas de opinião e levantamentos estatísticos que visam identificar determinadas situações e que, em muitos casos, atende como base de informações a outros tipos de pesquisa. Dentre as principais características da pesquisa *survey* destacam-se:

- gerar dados precisos e confiáveis que permitam análise estatística;
- medir opiniões, atitudes, preferências, comportamentos de um determinado grupo de indivíduos;
- medir os segmentos do mercado, estimando seu potencial ou volume de negócios.

O levantamento/*survey* se diferencia dos outros tipos de pesquisa nos seguintes aspectos:

- Não visa uma mudança de ordem psicossocial.
- A coleta de dados é feita diretamente no local onde está sendo realizada a pesquisa. Já a pesquisa bibliográfica ou documental é feita através de fontes de papel.
- É uma coleta de dados indireta. É realizado com muitas pessoas e generaliza seu resultado. O estudo de caso não inclui muitas pessoas.

- É uma abordagem quantitativa, diferenciando-se, assim, do estudo de caso, que é qualitativa.

O *survey* utilizado será do tipo interseccional, tendo em vista que, "em um único momento, os dados foram colhidos da amostra selecionada" (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

A indicação dos professores será feita através da amostra "bola de neve", onde cada professor irá indicar outro até atingirmos o número de 15 participantes.

Estes responderão um questionário auto administrado, baseado no modelo de Oliveira (2009, p. 125), com algumas alterações que visam satisfazer os nossos objetivos. As questões tratarão sobre:

- Formação profissional;
- Perfil dos alunos;
- Tipo de aula (individual ou coletiva);
- Escolha dos materiais didáticos para os alunos iniciantes de piano;
- Forma e frequência com que o professor adquire novos materiais;
- Conteúdos contemplados;
- Abordagem metodológica presente no material didático e nas aulas;
- Como é utilizado o material nas aulas (planos de aula);

O questionário será entregue pessoalmente a cada participante. Apesar da possibilidade de envio pelo correio, optamos por entregar pessoalmente, pois, ainda segundo ele, "no geral, a visita do pesquisador, na entrega do questionário, ou na coleta, ou ambos, parece produzir uma taxa maior de questionários respondidos do que quando se usa apenas o correio". (BABBIE, 1999, p. 248).

A preferência por este tipo de questionário se explica por seu alcance e por sua facilidade, pois, segundo Oliveira (2009, p. 33) "alcança um número maior de pessoas".

Num dado momento, chamado "pré-teste", o questionário será experimentado com professores que não participarão da pesquisa, para sabermos como ele irá funcionar e, com os resultados deste pré-teste, faremos os devidos ajustes para que o questionário seja aplicado..

Conclusão

Com esta pesquisa almejamos conhecer o material didático utilizado pelos alguns professores de piano da cidade de João Pessoa. Acreditamos que a pesquisa do tipo *survey* possa ampliar o conhecimento do perfil deste profissional trazendo à luz informações importantes que poderão ser úteis na formação e práticas de professores, futuros e/ou contemporâneos e abrindo caminho para outras pesquisas

Referências

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de *survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BOTELHO, Alice. Meu piano é divertido. Ricordi. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/LSUnXWDg/Meu_Piano__divertido_-_vol_I.htm>. Acesso em: 24 nov. 2010.

CASA Vitale. 1939. Site criado em 2007. Vende instrumentos musicais e diversos outros produtos do gênero. Disponível em: <http://www.casavitale.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2010.

FLETCHER, Leila. Piano Course. Canada: Mayfair Montgomery Publishing. 2002.

FREE note. 1990. Vende instrumentos musicais e diversos outros produtos do gênero. Disponível em: <http://www.freenote.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2010.

FURLAN, Lenita Portilho. Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música - Programa de Pós-Graduação em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

MUSICALLE instrumentos. 2010. Vende instrumentos musicais e diversos outros produtos do gênero. Disponível em: <http://www.musicalleinstrumentos.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2010.

OLIVEIRA, Karla Dias de. Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Música – Programa de Pós-Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Karla Dias de; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane, Um perfil de formação e de atuação de professores de piano. Per Musi, Belo Horizonte, n.20, p.74-82. 2009.

SANTIAGO, Diana; FALCÃO, Lília Maria Gomes. Perfil do professor de piano nas instituições de ensino superior do Brasil. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais*... Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1995/edmusrelato1.htm>. Acesso em: 22 nov. 2010.

Perfil dos alunos de licenciatura em música: trabalho e religião na formação de futuros docentes

Priscila Daniele da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Bolsista PIBIC/CNPq/UFPE
irprisca@hotmail.com

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: Com o objetivo de traçar o perfil dos alunos de Licenciatura em Música da UFPE, iniciamos uma pesquisa que tem como objetivos específicos identificar quais são as diferenças mais significativas entre os licenciandos; identificar as motivações que determinam a escolha do curso no vestibular e analisar se houve alteração nessa motivação após a aprovação da lei nº 11.769. O projeto ainda está em desenvolvimento, por isso traremos aqui a análise parcial de alguns dados que foram possíveis obter, a partir das respostas ao questionário aplicado e de entrevistas realizadas com alguns estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, enfocando dois aspectos, quais sejam: trabalho e religião. Os dados aqui apresentados indicam para uma compreensão mais detalhada dessas realidades vigentes em nosso meio, ao mesmo tempo em que incentivam para um direcionamento, por parte da própria instituição, em considerar os alunos a partir de suas individualidades e não de generalizações equivocadas que são, na maioria das vezes, um dos principais causadores de retenção, desmotivação e desistência nos diversos cursos.

Palavras-chave: Formação inicial, trabalho, religião.

Introdução

O presente artigo é resultado do estudo iniciado em 2009, no Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco, com o objetivo de traçar o perfil dos alunos de Licenciatura em Música, além de se configurar como o campo de iniciação científica de um grupo de alunos de licenciatura dessa mesma universidade. Os objetivos específicos do projeto são: identificar quais são as diferenças mais significativas entre os licenciandos; identificar as motivações que determinam a escolha do curso no vestibular e analisar se houve alteração nessa motivação após a aprovação da lei nº 11.769.

O projeto ainda está em desenvolvimento, por isso traremos aqui a análise parcial de alguns dados que foram possíveis obter, a partir das respostas ao questionário aplicado e de entrevistas realizadas com alguns estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, enfocando dois aspectos, quais sejam: trabalho e religião.

Referencial Teórico-metodológico

O projeto se enquadra no paradigma de pesquisa qualitativo, embora tenham sido utilizados dados quantitativos, na fase inicial da pesquisa. Os dados quantitativos foram coletados por meio de um questionário aplicado aos alunos matriculados no curso no ano de 2010, que incluía questões sobre ano de ingresso, dados pessoais e profissionais, entre outros. A partir das categorias já propostas no questionário, foram selecionados alguns estudantes para a realização de entrevistas, aprofundando, assim, as informações socializadas inicialmente.

Para compreendermos a diversidade evidente no perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPE, recorremos ao conceito de ecologia de saberes, apresentado por Santos (2004), quando discute sobre a sociologia das ausências. Em um contexto em que a diversidade é uma característica da sociedade contemporânea, onde as experiências estão qualificadas não somente numa área específica, mas também em diversas outras, é esperado dos futuros profissionais que busquem mais conhecimentos. Para o autor, no entanto, as instituições formativas priorizam alguns conhecimentos, naturalizando-os no espaço acadêmico.

Dentre os principais aspectos analisados nesta pesquisa, destacaremos alguns pontos que poderão caracterizar o grupo, como idade, gênero, religião, formação anterior, entre outros. Além disso, procuramos compreender os motivos que levam uma pessoa a se matricular no curso de Licenciatura, sem querer ser professor. Identificadas essas motivações, faremos uma análise comparativa com as motivações dos estudantes que ingressaram no curso depois da implementação da Lei 11.769.

Durante as entrevistas feitas com alguns alunos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa detectamos, entre as motivações, a busca pela especialização em um curso superior na área de música, um pouco menos exigente no exame seletivo do que o bacharelado. Alguns, por não haverem sido aprovados no bacharelado, optaram pela licenciatura. Outros demonstraram, ainda, o intuito de continuar matriculado na licenciatura enquanto cursavam disciplinas referentes ao bacharelado.

Outro aspecto observado foi a demora significativa de alguns alunos que ainda não concluíram o curso, postergando as disciplinas que lhe aparecem como obrigatórias. Olhamos com mais atenção este aspecto, principalmente após a oficialização da Resolução 09/2009 da UFPE, que restringe de maneira incisiva o tempo dos alunos em um período máximo para a conclusão do curso (ver COSTA *et al*., 2010).

Com as informações socializadas nas entrevistas, foi possível enumerar alguns pontos que possivelmente ajudarão a entender os motivos que levam alguém a demorar tanto tempo em um curso. Os entrevistados elencaram seus motivos particulares, suas necessidades mais vitais e o desejo de conclusão, apesar da estendida permanência na Universidade. Embora houvesse particularidades, foi possível perceber aspectos semelhantes, especialmente no que se refere às atividades profissionais, desistência de algumas disciplinas, trancamento e incompatibilidade de horários, que agrupamos na categoria trabalho.

Relações entre trabalho e educação

A relação entre permanência no curso e trabalho foi evidenciado como ponto recorrente em todos as entrevistas. Segundo Morato (2009, f. 17), "começar a trabalhar cedo e sem se formar – podendo, portanto, trabalhar enquanto se gradua em música – é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade". Ainda segundo a autora, não se pode desconsiderar esse fato na sua formação superior.

O tema trabalho e a sua conciliação com a educação vem sendo discutida em diferentes perspectivas, por alguns autores, dentre eles Saviani (2007). Para esse autor, em uma perspectiva ontológica, o ser do homem é profundamente atrelado ao ser do trabalho, sendo o trabalho e a educação, atividades exclusivas do ser humano. Historicamente, o fenômeno da separação entre trabalho e educação ocorre com a "apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas" (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa reflexão entre trabalho e educação não é algo recente. É possível identificá-la em Aristóteles, que considerava "como próprio do homem o pensar, contemplar, [e reputava] o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres" (SAVIANI, 2007, p. 153).

No percurso histórico, a divisão em classes sociais vai se refletir também na educação. Para esse autor,

> Essa origem separatista ainda conduz significativamente a forma de pensar e o processo natural do que conhecemos como educação institucionalizada versus trabalho. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se a educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.156).

A partir daí, a educação poderia assumir duas vertentes. Aquela que caminhava

paralelamente ao trabalho e a que se destinava à educação intelectual, que prevaleceu e mantém essa posição até os dias de hoje.

Visto a partir do contexto da educação intelectual, o trabalho aparece como uma interferência negativa na formação dos licenciandos, pois "atrasa" o seu percurso acadêmico. No entanto, consideramos que as exigências do mercado de trabalho agem diretamente na formação destes profissionais que necessitam trabalhar enquanto cursam a graduação, direcionando-os nas escolhas das disciplinas e atividades acadêmicas. Dessa forma, é requerido o domínio não apenas teórico, mas, sobretudo a evidente compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo. Nesse sentido, temos de maneira explícita a necessidade de criarmos meios eficazes para uma junção efetiva dessas duas correntes: trabalho e educação.

A religião e a sua influência sobre a escolha do curso

Outro aspecto a ser analisado, a partir dos dados obtidos no questionário entregue aos alunos de Licenciatura em Música, diz respeito à religião. Dos 178 alunos que responderam ao questionário, 115 se identificaram como membros de uma religião, sendo todas cristãs, o que se configura como um dado significativo.

Embora encontremos autores como Mateiro (2007) que, em estudo desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina com os alunos de licenciatura em música, não identificou a religião como influência tão determinante (apenas dois sujeitos, representando 4% da amostra da pesquisa) sobre a formação dos licenciandos, a religião tem sido apontada como um dos fatores determinantes na formação musical dos estudantes de música (ver CERESER, 2003).

Na presente pesquisa foi possível tecer um paralelo significativo entre a influência religiosa e a formação do grupo estudado. Pudemos inferir que à medida que a escola básica não desempenha mais o seu papel de iniciadora musical, os espaços de formação vão se modificando e se ampliando cada vez mais, incluindo assim, as igrejas.

A igreja ou os espaços religiosos permanecem como responsáveis pela formação anterior de muitos de nossos estudantes, não sendo essa situação apenas característica do tempo atual. Durante o percurso histórico da música, encontramos a interação da religião com a formação musical dos alunos, haja vista a importância dos monges copistas da Idade Média, dos conservatórios do período barroco que recolhiam crianças, em sua maioria orfãs, e a partir da formação sistemática que recebiam nesses espaços, geralmente ligados a uma instituição

religiosa, eram introduzidas na sociedade como verdadeiros “doutores” em música por concentrarem, durante anos de estudos, as teorias e práticas musicais.

Para entender a presença significativa de cristãos professos em nossos cursos e detalhar quais as influências da religião no momento em que é necessário optar por um curso, no vestibular, realizaremos entrevistas com os estudantes que se identificaram como religiosos.

Considerações finais

Os questionamentos apresentados nesta comunicação sobre o perfil dos licenciandos e a formação desses futuros docentes não são restritos apenas à área de educação musical, mas são encontrados, também, nas demais áreas de conhecimento. E, embora tenhamos nos detido apenas nos aspectos relacionados ao trabalho e, consequentemente, no prolongamento do tempo utilizado para concluir o curso, e na religião como parte integrante do perfil do licenciado em música da UFPE, é importante salientar que outros pontos que caracterizam a diversidade existente entre os alunos do curso, sejam eles questões relacionadas ao gênero, formação anterior, atuação profissional, entre outros, serão analisados posteriormente.

Os dados aqui apresentados indicam para uma compreensão mais detalhada do contexto do curso de licenciatura em música, ao mesmo tempo em que incentivam para um direcionamento, por parte da própria instituição, em considerar os alunos a partir de suas individualidades e não de generalizações equivocadas que são, na maioria das vezes, um dos principais causadores de retenção, desmotivação e desistência nos diversos cursos.

Referências

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. 2003. 152f. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Rebeca Juliana Farias da *et al*. Acesso e permanência no curso de Licenciatura em Música: subsídios para políticas de formação. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 9., 2010, Natal. *Anais*... Natal: 2010, p. 1-7.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, dez. 2007.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música*: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307f. Tese. (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Brasileira de Educação*, Caxambu-MG, jan/2007.

Quem canta, seus males espanta: o canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais da cidade de João Pessoa

Alan de Araújo de Brito
Universidade Federal da Paraíba
alanaraujosax@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho consiste na apresentação de um projeto de pesquisa que procura investigar como se dá o ensino do canto coral no Programa Mais Educação na cidade de João Pessoa. São abordadas, inicialmente, através de fontes documentais oficiais, as especificidades e delimitações do Programa, que tem como principal objetivo induzir a expansão da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Mostramos que nas 82 escolas assistidas pelo Programa em João Pessoa, as atividades estão a cargo de monitores voluntários que nem sempre possuem experiência docente, permitindo práticas muito diferenciadas. Expomos que o canto coral constitui uma relevante manifestação educativo-musical e uma significativa ferramenta de ação social podendo contribuir expressivamente com o desenvolvimento musical do aluno. Discutimos se a implantação do Programa está coerente com a perspectiva da educação integral, concluindo que a proposta do Mais Educação é válida, condicionalmente, podendo contribuir para a consolidação da presença da música nas escolas.

Palavras-chave: Programa Mais Educação, Canto Coral, Educação Integral.

Introdução

O Programa Mais Educação (ME) é uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a expansão da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. O objetivo do Programa é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, visando contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2010a).

Instituído pela Portaria Interministerial n° 17/2007 e pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa busca fomentar o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, procurando superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, não a entendendo como único espaço de aprendizagem, mas integrando nesse processo de educação à família e à comunidade, objetivando construir uma educação que pressupõe a aprendizagem atrelada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades dos alunos (BRASIL, 2010b).

Fazem parte dessa ação o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa, a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2010a).

A Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e aquilata a Educação Integral como possibilidade de formação integral do aluno, que pressupõe uma relação de aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. O PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2001)

Na perspectiva da ampliação de tempos e espaços, o ME oferece atividades educativas divididas em macrocampos com suas respectivas atividades específicas. Cada escola pode escolher três ou quatro macrocampos para, a partir destes, optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Os macrocampos são: Acompanhamento pedagógico[1]; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; **cultura e artes;** cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.

Para a inscrição dos alunos no Programa, é recomendado às escolas que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. O critério de seleção segue algumas prioridades (BRASIL, 2010a):

· estudantes que apresentam defasagem idade/ano;

· estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;

· estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;

· estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e

[1] O macrocampo "Acompanhamento Pedagógico" é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho (BRASIL, 2010a, p.11).

· estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas.

Nesta pesquisa, buscaremos conhecer as peculiaridades da atividade Canto Coral, que tem como principal objetivo promover a iniciação musical através do canto e propiciar ao aluno condições para o aprimoramento de técnicas vocais, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música, além de contribuir para a formação do ouvinte (BRASIL, 2010a, p. 26).

Diante desse fato, nortearei minha pesquisa pelo seguinte questionamento: **como se dá o ensino do canto coral no Programa Mais Educação na cidade de João Pessoa?** O município conta, atualmente, com 82 escolas assistidas pelo Programa com várias atividades que são ministradas por educadores de perfis diversos: uns são graduados ou graduandos na área, outros possuem conhecimentos adquiridos informalmente, e ainda há os que trabalham sem nenhuma experiência anterior na área. Portanto, buscaremos conhecer esse espaço que consideramos ser rico para o desenvolvimento do aluno e através do qual a música se faz presente na escola.

A pesquisa será realizada em duas escolas do município de João Pessoa onde se insere o ME e, especificamente, a atividade Canto Coral. Como critério de escolha das escolas, selecionarei dois contextos diferentes: uma escola onde o monitor da atividade Canto Coral tem alguma experiência acadêmica em Música; outra em que o monitor não tem formação na área, nem experiência específica com o Canto Coral.

Como coleta de dados, realizarei observações durante oito aulas em sequência, durante pelo menos dois meses, ministradas por esses dois monitores distintos em formação, tendo como objetivo verificar a participação e o envolvimento da turma, bem como a metodologia empregada por eles. Também farei entrevistas semi estruturadas com dois monitores, tendo como foco a compreensão de concepções sobre a educação musical e o canto coral, a formação e a experiência dos monitores.

O canto coral como ferramenta social

O canto coral constitui uma relevante manifestação educativo-musical e uma significativa ferramenta de ação social. Essa afirmação é praticamente unânime entre os atores educativos dessa prática musical, que vêem o canto coral como um forte agente de auxílio ao crescimento pessoal e de inclusão social. Segundo Fucci Amato (2007),

> O coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. Todas essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação musical em corais contribuem para a inclusão e integração social. (FUCCI AMATO, 2007, p. 7)

Na maior parte dos casos, o grupo coral constitui a única escola de música dos coralistas, sendo possível trabalhar com vários elementos musicais, como: técnica vocal, leitura musical, solfejo, andamentos, intensidades, rítmica etc. Ou seja, é um espaço onde é possível, de forma prazerosa, promover a vivência musical. Para isso, o regente ou responsável pela prática do canto coral deve estar sensível a essas possibilidades, pois,

> [...] para que os resultados almejados sejam alcançados, o regente acaba desenvolvendo diversos trabalhos de educação musical, informando conceitos históricos, sociais e técnicos de música e desenvolvendo atividades que criem um padrão de consciência musical. (FUCCI AMATO, 2007, p. 9)

No ME, todas as atividade, incluindo o canto coral estão a cargo de monitores, também chamados de oficineiros, que podem ser: profissionais da educação, educadores populares, estudantes, agentes culturais ou ainda estudantes universitários com formação específica nos macrocampos, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Penna (2010), em sua pesquisa sobre o Programa Mais Educação, discute que a descentralização na implementação do programa, que deixa a seleção dos monitores nas mãos de professores comunitários[2], nem sempre garante uma seleção adequada, permitindo, assim, práticas muito diferenciadas.

Acreditamos, portanto, que o Programa Mais Educação é relevante para o desenvolvimento do aluno, porém, é preciso analisar se a forma como ele vem sendo implantado está coerente com a perspectiva da educação de tempo integral – objetivo maior do Programa –, pois o ME não tem atendido a todos os alunos (imprescindível para educação de tempo integral), e os profissionais que ministram as atividades, muitas vezes, não têm formação e/ou experiência docente. No caso do ensino da música, especificamente do canto coral, é preciso observar quem, como e o quê está sendo ensinado aos educandos do Programa Mais Educação.

[2] O professor comunitário é um educador designado pela prefeitura, responsável pela operacionalização do ME na escola.

Concluindo, entendemos que a proposta do ME é válida, podendo consolidar a presença da música nas escolas. Porém, defendemos que sua implementação, assim como a proposta da educação de tempo integral não pode ser realizada de qualquer forma. Por isso esperamos com a pesquisa conhecermos melhor o que vem sendo desenvolvido no espaço escolar do Programa Mais Educação.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em

21 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010*. 2010a. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/...manualpdde2010educacaointegral/download Acesso em: 04 out. 2010.

_____. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.* Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 03 nov. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.* Dispõe sobre o serviço voluntário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9608.htm Acesso em 21 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007.* Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88 Acesso em: 03 nov. 2010.

_____. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.* Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 03 nov. 2010.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v.13, n. 1, p. 75 - 96, jun 2007. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf Acesso em: 02 nov. 2010

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. s/d. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46 Acesso em: 04 out. 2010.

PENNA, Maura. Educação Musical e Educação Integral: a música no Programa Mais Educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. CD-Rom.

Videoconferência interativa: proposta do uso das novas tecnologias para a educação musical e o intercambio cultural à distancia entre Brasil e Argentina

Leonardo Medina
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
palangaman@gmail.com

Resumo: O seguinte trabalho tem como objetivo dar conhecimento da recente criação de um projeto parceria entre a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o *Programa Provincial de Orquestas Infanto-Juveniles de Mendoza*, da Argentina. O projeto visa aulas à distância de violoncelo, musicalização e prática orquestral à crianças desse programa. O vínculo nasce com a vinda para o Brasil para fazer estudos de Pós-Graduação deste pesquisador, ex-professor e fundador desse programa. Para isso se parte do fato da necessidade que essas crianças têm de acessar a informação musical de qualidade, como a existente atualmente na EMUFRN. A continuação se propõe o modelo de trabalho previsto, tendo em conta a utilização dos novos recursos tecnológicos disponíveis, para lograr atingir os objetivos de vencer a barreira da distância e conseguir um intercâmbio cultural, pedagógico e musical, vivencial e significativo, entre Brasil e Argentina.

Palavras-chave: ensino de música a distância, videoconferência, violoncelo.

Introdução e Justificativa:

O projeto nasce das múltiplas idéias para problemas a resolver dentro do ensino, musicalização, e sobre todo da técnica de instrumentos que compõem os programas de orquestras infantis em Mendoza, Argentina. Faz mais de dois anos que este pesquisador realiza estudos numa Universidade do Brasil, onde se dispõe de várias oportunidades de acesso a diferentes possibilidades de informação musical, ao redor da música erudita, popular, orquestral, de câmera e pedagogia musical. Cada vez que então ele retorna na Argentina para realizar cursos e contra prestações da bolsa de estudos, tem dado conta de que existe pouco tempo para levar boa parte dessa informação em forma vivencial e significante aos alunos. Isto cria uma lacuna comunicacional, que cultural e pedagogicamente é imperdoável neste novo século, “a Era das Comunicações”.

Para solucionar esta problemática, surgiu a idéia junto como os coordenadores do Programa em Mendoza, de começar um projeto de pesquisa e ensino para aplicar a denominada educação à distancia, através de, principalmente, aulas por vídeo conferência, acompanhadas de seguimento e material de apoio. Chamamos de "videoconferência", ao sistema que nos permite levar a cabo o encontro de várias pessoas situadas em lugares

distantes, e estabelecer uma conversação como o fariam se todas se encontrassem reunidas numa sala juntas, comunicando-se nos dois sentidos mediante o uso de sinais de áudio e vídeo. Isto cria um novo paradigma do relacionamento entre professor e aluno.

> Educação a distância é a modalidade de educação que envolve ensino, mas, para favorecer a aprendizagem, prescinde a relação professor – aluno no ambiente tradicional da aula. Ela tem como característica básica a comunicação entre professor e aluno realizando-se a través de outros meios. (SOUZA, 2004, p. 4)

A videoconferência oferece hoje em dia uma solução accessível a esse problema de lacuna de comunicação, com sistemas que permitem o transmitir e receber informação visual e sonora entre pontos ou zonas diferentes evitando, assim, os gastos e a perda de tempo que implicam o traslado físico das pessoas. Graças ao desenvolvimento da tecnologia, este recurso, antes impensado para nossa realidade educacional, devido a seus elevados preços e pouca qualidade, agora é uma realidade tangível e com tudo a custos cada vez mais baixos e com sinais de melhor qualidade. Isto é porque antigamente tínhamos que dispor de aparatos de fabricação especial, e contratar serviços de satélite a preços exorbitantes por minuto, e em cambio agora é utilizada a Internet e equipamentos muito mais accessíveis, como webcams e notebooks. Quem não experimentou já, o pelo menos ouviu falar de programas como "Messenger" o "Skype"? Eles dispõem de serviço de vídeo conferência, são de livre aceso e fácil utilização. Este novo século traz consigo uma carga muito importante de acesso a novas informações e ferramentas a traves das diversas tecnologias, que podem ser facilmente aplicáveis para melhorar o nível de intercâmbio cultural e educacional. É necessário começar a utilizá-las e iniciar um processo vanguardista de "modernização educativa", neste caso através da música.

> [...] é notável o auge alcançado pela educação a distância e a auto-formação. Nesse sentido, a utilidade que a internet apresenta é enorme. A interatividade dos conhecimentos, a comunicação em tempo real entre usuários de diversos países ou culturas, a possibilidade de se contatar diretamente com os professores e tutores, etc., fazem do ensino através da Rede, suponha talvez um dos maiores aportes técnicos à difusão da cultura. Como docentes e pesquisadores, entendemos que este é um novo campo aberto à experimentação e à análise que não podemos depreciar. (GÓMEZ; HEREDIA, 2000, p.2)

Objetivos:

Podemos mencionar três objetivos concretos:

1) Conseguir desenvolver um curso completo de ensino a distância de violoncelo, escalas, teoria musical e leitura, com interesse para o resto dos instrumentos da orquestra, com a modalidade de ensino a distancia, incluindo duas avaliações e certificado final com carga horária de 72 horas cátedra.

2) Obter um intercâmbio cultural, pedagógico e musical, que resulte vivencial e significativo entre Brasil (a través da UFRN) e Argentina, representada pelos já mencionados Programas de orquestras de Mendoza.

3) Iniciar o processo vanguardista de "modernização educativa", através da utilização da videoconferência, a internet e as novas tecnologias, para o melhoramento do ensino da música mediante experiências de acesso igualitário.

Proposta de trabalho:

Para conseguir o objetivo de dar acesso a uma informação de qualidade e de valor, se propõe a realização de um curso completo a distância, de oito (8) aulas, contando com duas (2) avaliações, um recital e entrega de certificados incluído. Se bem, algumas etapas técnicas do processo são complexas, a tabela 1 indica o material necessário para efetuar uma videoconferência entre as duas partes mencionadas, é dizer por um lado que a UFRN já dispõe da sua sala de videoconferências; e pelo outro, os salões de aulas na província de Mendoza que apropriadamente sejam escolhidos para adequar e efetuar a colocação do sistema portátil de videoconferência:

Tabela 1: Comparação da configuração e equipamento necessário dos sistemas de videoconferência a ser utilizados.

Configuração do Sistema de Vídeo Conferência	**Esquema físico**	**Dispositivo de visualização típico**	**Câmeras**	**Quantidade de participantes**	**Microfones/ Alto-falantes**
Habitação preparada (como a disponível na UFRN)	Grande sala de conferência com conexão a internet.	Projetores ou grandes monitores de TV.	Geralmente mais de uma câmera	Grande quantidade de pessoas	Muitos microfones e vários alto-falantes
Sistema Portável (como o que se pensa	Qualquer sala de aulas disponível, que tenha	Uma TV grande (com entrada de monitor o	Uma única câmera	Pequeno grupo de pessoas	Geralmente só um microfone e um alto-falante.

organizar em Mendoza)	conexão a internet.	HDMI) o um projetor.			

Tarefas concretas e cronograma:

As seguintes tarefas resultam imprescindíveis e necessárias para levar a cabo o projeto:

- Sincronização dos tempos e definição das datas e horários para as aulas de videoconferência.
- Escolha dos espaços adequados em Mendoza para realizar cada aula ou encontro.
- Acondicionamento da sala, visando a disposição dos espaços para colocar as cadeiras, câmera, som, luzes para iluminação, tapar janelas para evitar luzes que "quebrem" a imagem, etc.
- Instalação dos equipamentos necessários para a vídeo conferência: câmera, microfone, alto-falantes, amplificador, projetor ou TV de más de 22", conexão de internet normal 2.0, de pelo menos 512 Kbps de velocidade.
- Criação do material de apoio.
- Realização de oito (8) aulas, uma pelo mês, tendo duas (2) avaliações: uma parcial, e a última final, global e recital.
- Criação de uma conta de email conjunta e de um foro web page, para comunicação, despejar dúvidas dos alunos, antecipar atividades e tarefas de aula, intercambiar material e experiências, etc.

Tabela 2: Cronograma de atividades do projeto

Atividades/Mês	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Planificação de aulas	■	■	■									
Criação de material de apoio	■	■	■	■								
Aula nº 1 (incluindo o acondicionamento de sala)			■									
Aula nº 2 (incluindo o acondicionamento de sala)				■								
Aula nº 3 (incluindo o acondicionamento de sala)					■							
Aula nº 4 (incluindo o acondicionamento de sala)						■						
Avaliação Parcial						■						
Aula nº 5 (incluindo o acondicionamento de sala)							■					
Aula nº 6 (incluindo o acondicionamento de sala)								■				
Aula nº 7 (incluindo o acondicionamento de sala)									■			
Aula nº 8 (incluindo o acondicionamento de sala)										■		
Avaliação Final – Global e Recital											■	■

Considerações Finais:

Partindo do pressuposto de que “acesso e senso crítico são palavras chaves para a compreensão de novos processos de ensino e aprendizagem” (GOHN, 2010, p. 18) é nossa obrigação como educadores garantir a oportunidade de novos e variados conhecimentos, a nossos alunos. Nesse projeto isso se concreta por meio da tecnologia da videoconferência e a utilização dos novos recursos comunicacionais na Internet, que são ferramentas muito utilizadas e de fundamental importância para as novas gerações. Todos já conhecemos que agora todo o mundo se comunica através da internet, e que na rede existe informação de qualidade de livre acesso, mas o fato de utilizarmos isso plenamente, como educadores, é um desafio que nos toca, e devemos tomar. Este projeto visa à possibilidade de crianças de outras realidades interagirem com novos conhecimentos que são de imenso valor para eles pela suas necessidades de motivação e técnico musicais. Finalmente, e ao mesmo tempo, vai permitir conhecer e intercambiar experiências com jovens de Macaíba, com outros professores, e com grupos musicais que permitirão o fato de poder conhecer mais intimamente elementos da rica cultura brasileira, de forma real e livre de preconceitos. Por outro lado a EMUFRN expandiria suas possibilidades não só a outras regiões do país, se não que se transformaria numa embaixadora de conhecimentos para o mundo, o que já significa um grande logro para qualquer centro educativo. Achamos que por todo isso, o projeto resultaria positivo para ambas as partes.

Referências:

DEVERICH, Robin Kay. *Distance Learning Strategies for Strings*, 2006. Disponível em: http://www.violinonline.com/Distance_Learning_Strategies_for_Strings.pdf. Acesso em: 20/03/2011

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância propostas para o ensino e aprendizagem de percussão*, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/pt-br.php. Acesso em: 21/03/2011

GÓMEZ, Ángel Muller; HEREDIA, Leonor V. Moreno. *Enseñanza Musical en Internet*: Descripción de un proyecto em marcha, 2000. Disponível em: http://musica.rediris.es/leeme/revista/mulleretal00.pdf. Acesso em: 25/03/2011

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação Musical a Distancia para professores das series iniciais do ensino fundamental. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 15, n. 24, p. 107-142, 2004.

Videoconferência interativa: proposta do uso das novas tecnologias para a educação musical e o intercambio cultural à distancia entre Brasil e Argentina

Leonardo Medina
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
palangaman@gmail.com

Resumo: O seguinte trabalho tem como objetivo dar conhecimento da recente criação de um projeto parceria entre a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o *Programa Provincial de Orquestas Infanto-Juveniles de Mendoza*, da Argentina. O projeto visa aulas à distância de violoncelo, musicalização e prática orquestral à crianças desse programa. O vínculo nasce com a vinda para o Brasil para fazer estudos de Pós-Graduação deste pesquisador, ex-professor e fundador desse programa. Para isso se parte do fato da necessidade que essas crianças têm de acessar a informação musical de qualidade, como a existente atualmente na EMUFRN. A continuação se propõe o modelo de trabalho previsto, tendo em conta a utilização dos novos recursos tecnológicos disponíveis, para lograr atingir os objetivos de vencer a barreira da distância e conseguir um intercâmbio cultural, pedagógico e musical, vivencial e significativo, entre Brasil e Argentina.

Palavras-chave: ensino de música a distância, videoconferência, violoncelo.

Introdução e Justificativa:

O projeto nasce das múltiplas idéias para problemas a resolver dentro do ensino, musicalização, e sobre todo da técnica de instrumentos que compõem os programas de orquestras infantis em Mendoza, Argentina. Faz mais de dois anos que este pesquisador realiza estudos numa Universidade do Brasil, onde se dispõe de várias oportunidades de acesso a diferentes possibilidades de informação musical, ao redor da música erudita, popular, orquestral, de câmera e pedagogia musical. Cada vez que então ele retorna na Argentina para realizar cursos e contra prestações da bolsa de estudos, tem dado conta de que existe pouco tempo para levar boa parte dessa informação em forma vivencial e significante aos alunos. Isto cria uma lacuna comunicacional, que cultural e pedagogicamente é imperdoável neste novo século, “a Era das Comunicações”.

Para solucionar esta problemática, surgiu a idéia junto como os coordenadores do Programa em Mendoza, de começar um projeto de pesquisa e ensino para aplicar a denominada educação à distancia, através de, principalmente, aulas por vídeo conferência, acompanhadas de seguimento e material de apoio. Chamamos de "videoconferência", ao sistema que nos permite levar a cabo o encontro de várias pessoas situadas em lugares

distantes, e estabelecer uma conversação como o fariam se todas se encontrassem reunidas numa sala juntas, comunicando-se nos dois sentidos mediante o uso de sinais de áudio e vídeo. Isto cria um novo paradigma do relacionamento entre professor e aluno.

> Educação a distância é a modalidade de educação que envolve ensino, mas, para favorecer a aprendizagem, prescinde a relação professor – aluno no ambiente tradicional da aula. Ela tem como característica básica a comunicação entre professor e aluno realizando-se a través de outros meios. (SOUZA, 2004, p. 4)

A videoconferência oferece hoje em dia uma solução accessível a esse problema de lacuna de comunicação, com sistemas que permitem o transmitir e receber informação visual e sonora entre pontos ou zonas diferentes evitando, assim, os gastos e a perda de tempo que implicam o traslado físico das pessoas. Graças ao desenvolvimento da tecnologia, este recurso, antes impensado para nossa realidade educacional, devido a seus elevados preços e pouca qualidade, agora é uma realidade tangível e com tudo a custos cada vez mais baixos e com sinais de melhor qualidade. Isto é porque antigamente tínhamos que dispor de aparatos de fabricação especial, e contratar serviços de satélite a preços exorbitantes por minuto, e em cambio agora é utilizada a Internet e equipamentos muito mais accessíveis, como webcams e notebooks. Quem não experimentou já, o pelo menos ouviu falar de programas como "Messenger" o "Skype"? Eles dispõem de serviço de vídeo conferência, são de livre aceso e fácil utilização. Este novo século traz consigo uma carga muito importante de acesso a novas informações e ferramentas a traves das diversas tecnologias, que podem ser facilmente aplicáveis para melhorar o nível de intercâmbio cultural e educacional. É necessário começar a utilizá-las e iniciar um processo vanguardista de "modernização educativa", neste caso através da música.

> [...] é notável o auge alcançado pela educação a distância e a auto-formação. Nesse sentido, a utilidade que a internet apresenta é enorme. A interatividade dos conhecimentos, a comunicação em tempo real entre usuários de diversos países ou culturas, a possibilidade de se contatar diretamente com os professores e tutores, etc., fazem do ensino através da Rede, suponha talvez um dos maiores aportes técnicos à difusão da cultura. Como docentes e pesquisadores, entendemos que este é um novo campo aberto à experimentação e à análise que não podemos depreciar. (GÓMEZ; HEREDIA, 2000, p.2)

Objetivos:

Podemos mencionar três objetivos concretos:

1) Conseguir desenvolver um curso completo de ensino a distância de violoncelo, escalas, teoria musical e leitura, com interesse para o resto dos instrumentos da orquestra, com a modalidade de ensino a distancia, incluindo duas avaliações e certificado final com carga horária de 72 horas cátedra.

2) Obter um intercâmbio cultural, pedagógico e musical, que resulte vivencial e significativo entre Brasil (a través da UFRN) e Argentina, representada pelos já mencionados Programas de orquestras de Mendoza.

3) Iniciar o processo vanguardista de "modernização educativa", através da utilização da videoconferência, a internet e as novas tecnologias, para o melhoramento do ensino da música mediante experiências de acesso igualitário.

Proposta de trabalho:

Para conseguir o objetivo de dar acesso a uma informação de qualidade e de valor, se propõe a realização de um curso completo a distância, de oito (8) aulas, contando com duas (2) avaliações, um recital e entrega de certificados incluído. Se bem, algumas etapas técnicas do processo são complexas, a tabela 1 indica o material necessário para efetuar uma videoconferência entre as duas partes mencionadas, é dizer por um lado que a UFRN já dispõe da sua sala de videoconferências; e pelo outro, os salões de aulas na província de Mendoza que apropriadamente sejam escolhidos para adequar e efetuar a colocação do sistema portátil de videoconferência:

Tabela 1: Comparação da configuração e equipamento necessário dos sistemas de videoconferência a ser utilizados.

Configuração do Sistema de Vídeo Conferência	**Esquema físico**	**Dispositivo de visualização típico**	**Câmeras**	**Quantidade de participantes**	**Microfones/ Alto-falantes**
Habitação preparada (como a disponível na UFRN)	Grande sala de conferência com conexão a internet.	Projetores ou grandes monitores de TV.	Geralmente mais de uma câmera	Grande quantidade de pessoas	Muitos microfones e vários alto-falantes
Sistema Portável (como o que se pensa	Qualquer sala de aulas disponível, que tenha	Uma TV grande (com entrada de monitor o	Uma única câmera	Pequeno grupo de pessoas	Geralmente só um microfone e um alto-falante.

organizar em Mendoza)	conexão a internet.	HDMI) o um projetor.			

Tarefas concretas e cronograma:

As seguintes tarefas resultam imprescindíveis e necessárias para levar a cabo o projeto:

- Sincronização dos tempos e definição das datas e horários para as aulas de videoconferência.
- Escolha dos espaços adequados em Mendoza para realizar cada aula ou encontro.
- Acondicionamento da sala, visando a disposição dos espaços para colocar as cadeiras, câmera, som, luzes para iluminação, tapar janelas para evitar luzes que "quebrem" a imagem, etc.
- Instalação dos equipamentos necessários para a vídeo conferência: câmera, microfone, alto-falantes, amplificador, projetor ou TV de más de 22", conexão de internet normal 2.0, de pelo menos 512 Kbps de velocidade.
- Criação do material de apoio.
- Realização de oito (8) aulas, uma pelo mês, tendo duas (2) avaliações: uma parcial, e a última final, global e recital.
- Criação de uma conta de email conjunta e de um foro web page, para comunicação, despejar dúvidas dos alunos, antecipar atividades e tarefas de aula, intercambiar material e experiências, etc.

Tabela 2: Cronograma de atividades do projeto

Atividades/Mês	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Planificação de aulas	■	■	■									
Criação de material de apoio	■	■	■	■								
Aula nº 1 (incluindo o acondicionamento de sala)			■									
Aula nº 2 (incluindo o acondicionamento de sala)				■								
Aula nº 3 (incluindo o acondicionamento de sala)					■							
Aula nº 4 (incluindo o acondicionamento de sala)						■						
Avaliação Parcial						■						
Aula nº 5 (incluindo o acondicionamento de sala)							■					
Aula nº 6 (incluindo o acondicionamento de sala)								■				
Aula nº 7 (incluindo o acondicionamento de sala)									■			
Aula nº 8 (incluindo o acondicionamento de sala)										■		
Avaliação Final – Global e Recital											■	■

Considerações Finais:

Partindo do pressuposto de que “acesso e senso crítico são palavras chaves para a compreensão de novos processos de ensino e aprendizagem” (GOHN, 2010, p. 18) é nossa obrigação como educadores garantir a oportunidade de novos e variados conhecimentos, a nossos alunos. Nesse projeto isso se concreta por meio da tecnologia da videoconferência e a utilização dos novos recursos comunicacionais na Internet, que são ferramentas muito utilizadas e de fundamental importância para as novas gerações. Todos já conhecemos que agora todo o mundo se comunica através da internet, e que na rede existe informação de qualidade de livre acesso, mas o fato de utilizarmos isso plenamente, como educadores, é um desafio que nos toca, e devemos tomar. Este projeto visa à possibilidade de crianças de outras realidades interagirem com novos conhecimentos que são de imenso valor para eles pela suas necessidades de motivação e técnico musicais. Finalmente, e ao mesmo tempo, vai permitir conhecer e intercambiar experiências com jovens de Macaíba, com outros professores, e com grupos musicais que permitirão o fato de poder conhecer mais intimamente elementos da rica cultura brasileira, de forma real e livre de preconceitos. Por outro lado a EMUFRN expandiria suas possibilidades não só a outras regiões do país, se não que se transformaria numa embaixadora de conhecimentos para o mundo, o que já significa um grande logro para qualquer centro educativo. Achamos que por todo isso, o projeto resultaria positivo para ambas as partes.

Referências:

DEVERICH, Robin Kay. *Distance Learning Strategies for Strings*, 2006. Disponível em: http://www.violinonline.com/Distance_Learning_Strategies_for_Strings.pdf. Acesso em: 20/03/2011

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância propostas para o ensino e aprendizagem de percussão*, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/pt-br.php. Acesso em: 21/03/2011

GÓMEZ, Ángel Muller; HEREDIA, Leonor V. Moreno. *Enseñanza Musical en Internet*: Descripción de un proyecto em marcha, 2000. Disponível em: http://musica.rediris.es/leeme/revista/mulleretal00.pdf. Acesso em: 25/03/2011

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação Musical a Distancia para professores das series iniciais do ensino fundamental. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 15, n. 24, p. 107-142, 2004.

Quem canta, seus males espanta: o canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais da cidade de João Pessoa

Alan de Araújo de Brito
Universidade Federal da Paraíba
alanaraujosax@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho consiste na apresentação de um projeto de pesquisa que procura investigar como se dá o ensino do canto coral no Programa Mais Educação na cidade de João Pessoa. São abordadas, inicialmente, através de fontes documentais oficiais, as especificidades e delimitações do Programa, que tem como principal objetivo induzir a expansão da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Mostramos que nas 82 escolas assistidas pelo Programa em João Pessoa, as atividades estão a cargo de monitores voluntários que nem sempre possuem experiência docente, permitindo práticas muito diferenciadas. Expomos que o canto coral constitui uma relevante manifestação educativo-musical e uma significativa ferramenta de ação social podendo contribuir expressivamente com o desenvolvimento musical do aluno. Discutimos se a implantação do Programa está coerente com a perspectiva da educação integral, concluindo que a proposta do Mais Educação é válida, condicionalmente, podendo contribuir para a consolidação da presença da música nas escolas.

Palavras-chave: Programa Mais Educação, Canto Coral, Educação Integral.

Introdução

O Programa Mais Educação (ME) é uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a expansão da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. O objetivo do Programa é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, visando contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2010a).

Instituído pela Portaria Interministerial n° 17/2007 e pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa busca fomentar o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, procurando superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, não a entendendo como único espaço de aprendizagem, mas integrando nesse processo de educação à família e à comunidade, objetivando construir uma educação que pressupõe a aprendizagem atrelada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades dos alunos (BRASIL, 2010b).

Fazem parte dessa ação o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa, a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2010a).

A Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e aquilata a Educação Integral como possibilidade de formação integral do aluno, que pressupõe uma relação de aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. O PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2001)

Na perspectiva da ampliação de tempos e espaços, o ME oferece atividades educativas divididas em macrocampos com suas respectivas atividades específicas. Cada escola pode escolher três ou quatro macrocampos para, a partir destes, optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Os macrocampos são: Acompanhamento pedagógico[1]; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; **cultura e artes;** cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.

Para a inscrição dos alunos no Programa, é recomendado às escolas que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. O critério de seleção segue algumas prioridades (BRASIL, 2010a):

· estudantes que apresentam defasagem idade/ano;

· estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;

· estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;

· estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e

[1] O macrocampo "Acompanhamento Pedagógico" é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho (BRASIL, 2010a, p.11).

· estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas.

Nesta pesquisa, buscaremos conhecer as peculiaridades da atividade Canto Coral, que tem como principal objetivo promover a iniciação musical através do canto e propiciar ao aluno condições para o aprimoramento de técnicas vocais, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música, além de contribuir para a formação do ouvinte (BRASIL, 2010a, p. 26).

Diante desse fato, nortearei minha pesquisa pelo seguinte questionamento: **como se dá o ensino do canto coral no Programa Mais Educação na cidade de João Pessoa?** O município conta, atualmente, com 82 escolas assistidas pelo Programa com várias atividades que são ministradas por educadores de perfis diversos: uns são graduados ou graduandos na área, outros possuem conhecimentos adquiridos informalmente, e ainda há os que trabalham sem nenhuma experiência anterior na área. Portanto, buscaremos conhecer esse espaço que consideramos ser rico para o desenvolvimento do aluno e através do qual a música se faz presente na escola.

A pesquisa será realizada em duas escolas do município de João Pessoa onde se insere o ME e, especificamente, a atividade Canto Coral. Como critério de escolha das escolas, selecionarei dois contextos diferentes: uma escola onde o monitor da atividade Canto Coral tem alguma experiência acadêmica em Música; outra em que o monitor não tem formação na área, nem experiência específica com o Canto Coral.

Como coleta de dados, realizarei observações durante oito aulas em sequência, durante pelo menos dois meses, ministradas por esses dois monitores distintos em formação, tendo como objetivo verificar a participação e o envolvimento da turma, bem como a metodologia empregada por eles. Também farei entrevistas semi estruturadas com dois monitores, tendo como foco a compreensão de concepções sobre a educação musical e o canto coral, a formação e a experiência dos monitores.

O canto coral como ferramenta social

O canto coral constitui uma relevante manifestação educativo-musical e uma significativa ferramenta de ação social. Essa afirmação é praticamente unânime entre os atores educativos dessa prática musical, que vêem o canto coral como um forte agente de auxílio ao crescimento pessoal e de inclusão social. Segundo Fucci Amato (2007),

> O coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. Todas essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação musical em corais contribuem para a inclusão e integração social. (FUCCI AMATO, 2007, p. 7)

Na maior parte dos casos, o grupo coral constitui a única escola de música dos coralistas, sendo possível trabalhar com vários elementos musicais, como: técnica vocal, leitura musical, solfejo, andamentos, intensidades, rítmica etc. Ou seja, é um espaço onde é possível, de forma prazerosa, promover a vivência musical. Para isso, o regente ou responsável pela prática do canto coral deve estar sensível a essas possibilidades, pois,

> [...] para que os resultados almejados sejam alcançados, o regente acaba desenvolvendo diversos trabalhos de educação musical, informando conceitos históricos, sociais e técnicos de música e desenvolvendo atividades que criem um padrão de consciência musical. (FUCCI AMATO, 2007, p. 9)

No ME, todas as atividade, incluindo o canto coral estão a cargo de monitores, também chamados de oficineiros, que podem ser: profissionais da educação, educadores populares, estudantes, agentes culturais ou ainda estudantes universitários com formação específica nos macrocampos, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Penna (2010), em sua pesquisa sobre o Programa Mais Educação, discute que a descentralização na implementação do programa, que deixa a seleção dos monitores nas mãos de professores comunitários[2], nem sempre garante uma seleção adequada, permitindo, assim, práticas muito diferenciadas.

Acreditamos, portanto, que o Programa Mais Educação é relevante para o desenvolvimento do aluno, porém, é preciso analisar se a forma como ele vem sendo implantado está coerente com a perspectiva da educação de tempo integral – objetivo maior do Programa –, pois o ME não tem atendido a todos os alunos (imprescindível para educação de tempo integral), e os profissionais que ministram as atividades, muitas vezes, não têm formação e/ou experiência docente. No caso do ensino da música, especificamente do canto coral, é preciso observar quem, como e o quê está sendo ensinado aos educandos do Programa Mais Educação.

[2] O professor comunitário é um educador designado pela prefeitura, responsável pela operacionalização do ME na escola.

Concluindo, entendemos que a proposta do ME é válida, podendo consolidar a presença da música nas escolas. Porém, defendemos que sua implementação, assim como a proposta da educação de tempo integral não pode ser realizada de qualquer forma. Por isso esperamos com a pesquisa conhecermos melhor o que vem sendo desenvolvido no espaço escolar do Programa Mais Educação.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em

21 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010*. 2010a. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/...manualpdde2010educacaointegral/download Acesso em: 04 out. 2010.

_____. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.* Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 03 nov. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.* Dispõe sobre o serviço voluntário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9608.htm Acesso em 21 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007.* Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88 Acesso em: 03 nov. 2010.

_____. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.* Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 03 nov. 2010.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v.13, n. 1, p. 75 - 96, jun 2007. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf Acesso em: 02 nov. 2010

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. s/d. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46 Acesso em: 04 out. 2010.

PENNA, Maura. Educação Musical e Educação Integral: a música no Programa Mais Educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais*... Goiânia: ABEM, 2010. CD-Rom.

Perfil dos alunos de licenciatura em música: trabalho e religião na formação de futuros docentes

Priscila Daniele da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Bolsista PIBIC/CNPq/UFPE
irprisca@hotmail.com

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: Com o objetivo de traçar o perfil dos alunos de Licenciatura em Música da UFPE, iniciamos uma pesquisa que tem como objetivos específicos identificar quais são as diferenças mais significativas entre os licenciandos; identificar as motivações que determinam a escolha do curso no vestibular e analisar se houve alteração nessa motivação após a aprovação da lei nº 11.769. O projeto ainda está em desenvolvimento, por isso traremos aqui a análise parcial de alguns dados que foram possíveis obter, a partir das respostas ao questionário aplicado e de entrevistas realizadas com alguns estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, enfocando dois aspectos, quais sejam: trabalho e religião. Os dados aqui apresentados indicam para uma compreensão mais detalhada dessas realidades vigentes em nosso meio, ao mesmo tempo em que incentivam para um direcionamento, por parte da própria instituição, em considerar os alunos a partir de suas individualidades e não de generalizações equivocadas que são, na maioria das vezes, um dos principais causadores de retenção, desmotivação e desistência nos diversos cursos.

Palavras-chave: Formação inicial, trabalho, religião.

Introdução

O presente artigo é resultado do estudo iniciado em 2009, no Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco, com o objetivo de traçar o perfil dos alunos de Licenciatura em Música, além de se configurar como o campo de iniciação científica de um grupo de alunos de licenciatura dessa mesma universidade. Os objetivos específicos do projeto são: identificar quais são as diferenças mais significativas entre os licenciandos; identificar as motivações que determinam a escolha do curso no vestibular e analisar se houve alteração nessa motivação após a aprovação da lei nº 11.769.

O projeto ainda está em desenvolvimento, por isso traremos aqui a análise parcial de alguns dados que foram possíveis obter, a partir das respostas ao questionário aplicado e de entrevistas realizadas com alguns estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, enfocando dois aspectos, quais sejam: trabalho e religião.

Referencial Teórico-metodológico

O projeto se enquadra no paradigma de pesquisa qualitativo, embora tenham sido utilizados dados quantitativos, na fase inicial da pesquisa. Os dados quantitativos foram coletados por meio de um questionário aplicado aos alunos matriculados no curso no ano de 2010, que incluía questões sobre ano de ingresso, dados pessoais e profissionais, entre outros. A partir das categorias já propostas no questionário, foram selecionados alguns estudantes para a realização de entrevistas, aprofundando, assim, as informações socializadas inicialmente.

Para compreendermos a diversidade evidente no perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPE, recorremos ao conceito de ecologia de saberes, apresentado por Santos (2004), quando discute sobre a sociologia das ausências. Em um contexto em que a diversidade é uma característica da sociedade contemporânea, onde as experiências estão qualificadas não somente numa área específica, mas também em diversas outras, é esperado dos futuros profissionais que busquem mais conhecimentos. Para o autor, no entanto, as instituições formativas priorizam alguns conhecimentos, naturalizando-os no espaço acadêmico.

Dentre os principais aspectos analisados nesta pesquisa, destacaremos alguns pontos que poderão caracterizar o grupo, como idade, gênero, religião, formação anterior, entre outros. Além disso, procuramos compreender os motivos que levam uma pessoa a se matricular no curso de Licenciatura, sem querer ser professor. Identificadas essas motivações, faremos uma análise comparativa com as motivações dos estudantes que ingressaram no curso depois da implementação da Lei 11.769.

Durante as entrevistas feitas com alguns alunos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa detectamos, entre as motivações, a busca pela especialização em um curso superior na área de música, um pouco menos exigente no exame seletivo do que o bacharelado. Alguns, por não haverem sido aprovados no bacharelado, optaram pela licenciatura. Outros demonstraram, ainda, o intuito de continuar matriculado na licenciatura enquanto cursavam disciplinas referentes ao bacharelado.

Outro aspecto observado foi a demora significativa de alguns alunos que ainda não concluíram o curso, postergando as disciplinas que lhe aparecem como obrigatórias. Olhamos com mais atenção este aspecto, principalmente após a oficialização da Resolução 09/2009 da UFPE, que restringe de maneira incisiva o tempo dos alunos em um período máximo para a conclusão do curso (ver COSTA *et al*., 2010).

Com as informações socializadas nas entrevistas, foi possível enumerar alguns pontos que possivelmente ajudarão a entender os motivos que levam alguém a demorar tanto tempo em um curso. Os entrevistados elencaram seus motivos particulares, suas necessidades mais vitais e o desejo de conclusão, apesar da estendida permanência na Universidade. Embora houvesse particularidades, foi possível perceber aspectos semelhantes, especialmente no que se refere às atividades profissionais, desistência de algumas disciplinas, trancamento e incompatibilidade de horários, que agrupamos na categoria trabalho.

Relações entre trabalho e educação

A relação entre permanência no curso e trabalho foi evidenciado como ponto recorrente em todos as entrevistas. Segundo Morato (2009, f. 17), "começar a trabalhar cedo e sem se formar – podendo, portanto, trabalhar enquanto se gradua em música – é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade". Ainda segundo a autora, não se pode desconsiderar esse fato na sua formação superior.

O tema trabalho e a sua conciliação com a educação vem sendo discutida em diferentes perspectivas, por alguns autores, dentre eles Saviani (2007). Para esse autor, em uma perspectiva ontológica, o ser do homem é profundamente atrelado ao ser do trabalho, sendo o trabalho e a educação, atividades exclusivas do ser humano. Historicamente, o fenômeno da separação entre trabalho e educação ocorre com a "apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas" (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa reflexão entre trabalho e educação não é algo recente. É possível identificá-la em Aristóteles, que considerava "como próprio do homem o pensar, contemplar, [e reputava] o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres" (SAVIANI, 2007, p. 153).

No percurso histórico, a divisão em classes sociais vai se refletir também na educação. Para esse autor,

> Essa origem separatista ainda conduz significativamente a forma de pensar e o processo natural do que conhecemos como educação institucionalizada versus trabalho. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se a educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.156).

A partir daí, a educação poderia assumir duas vertentes. Aquela que caminhava

paralelamente ao trabalho e a que se destinava à educação intelectual, que prevaleceu e mantém essa posição até os dias de hoje.

Visto a partir do contexto da educação intelectual, o trabalho aparece como uma interferência negativa na formação dos licenciandos, pois "atrasa" o seu percurso acadêmico. No entanto, consideramos que as exigências do mercado de trabalho agem diretamente na formação destes profissionais que necessitam trabalhar enquanto cursam a graduação, direcionando-os nas escolhas das disciplinas e atividades acadêmicas. Dessa forma, é requerido o domínio não apenas teórico, mas, sobretudo a evidente compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo. Nesse sentido, temos de maneira explícita a necessidade de criarmos meios eficazes para uma junção efetiva dessas duas correntes: trabalho e educação.

A religião e a sua influência sobre a escolha do curso

Outro aspecto a ser analisado, a partir dos dados obtidos no questionário entregue aos alunos de Licenciatura em Música, diz respeito à religião. Dos 178 alunos que responderam ao questionário, 115 se identificaram como membros de uma religião, sendo todas cristãs, o que se configura como um dado significativo.

Embora encontremos autores como Mateiro (2007) que, em estudo desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina com os alunos de licenciatura em música, não identificou a religião como influência tão determinante (apenas dois sujeitos, representando 4% da amostra da pesquisa) sobre a formação dos licenciandos, a religião tem sido apontada como um dos fatores determinantes na formação musical dos estudantes de música (ver CERESER, 2003).

Na presente pesquisa foi possível tecer um paralelo significativo entre a influência religiosa e a formação do grupo estudado. Pudemos inferir que à medida que a escola básica não desempenha mais o seu papel de iniciadora musical, os espaços de formação vão se modificando e se ampliando cada vez mais, incluindo assim, as igrejas.

A igreja ou os espaços religiosos permanecem como responsáveis pela formação anterior de muitos de nossos estudantes, não sendo essa situação apenas característica do tempo atual. Durante o percurso histórico da música, encontramos a interação da religião com a formação musical dos alunos, haja vista a importância dos monges copistas da Idade Média, dos conservatórios do período barroco que recolhiam crianças, em sua maioria orfãs, e a partir da formação sistemática que recebiam nesses espaços, geralmente ligados a uma instituição

religiosa, eram introduzidas na sociedade como verdadeiros “doutores” em música por concentrarem, durante anos de estudos, as teorias e práticas musicais.

Para entender a presença significativa de cristãos professos em nossos cursos e detalhar quais as influências da religião no momento em que é necessário optar por um curso, no vestibular, realizaremos entrevistas com os estudantes que se identificaram como religiosos.

Considerações finais

Os questionamentos apresentados nesta comunicação sobre o perfil dos licenciandos e a formação desses futuros docentes não são restritos apenas à área de educação musical, mas são encontrados, também, nas demais áreas de conhecimento. E, embora tenhamos nos detido apenas nos aspectos relacionados ao trabalho e, consequentemente, no prolongamento do tempo utilizado para concluir o curso, e na religião como parte integrante do perfil do licenciado em música da UFPE, é importante salientar que outros pontos que caracterizam a diversidade existente entre os alunos do curso, sejam eles questões relacionadas ao gênero, formação anterior, atuação profissional, entre outros, serão analisados posteriormente.

Os dados aqui apresentados indicam para uma compreensão mais detalhada do contexto do curso de licenciatura em música, ao mesmo tempo em que incentivam para um direcionamento, por parte da própria instituição, em considerar os alunos a partir de suas individualidades e não de generalizações equivocadas que são, na maioria das vezes, um dos principais causadores de retenção, desmotivação e desistência nos diversos cursos.

Referências

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. 2003. 152f. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Rebeca Juliana Farias da *et al*. Acesso e permanência no curso de Licenciatura em Música: subsídios para políticas de formação. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 9., 2010, Natal. *Anais*... Natal: 2010, p. 1-7.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p.175-196, dez. 2007.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música*: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307f. Tese. (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Brasileira de Educação*, Caxambu-MG, jan/2007.

O Professor de piano e o método: uma análise sobre os critérios utilizados na escolha de um método de piano

Lindberg Luiz da Silva Leandro
Universidade Federal da Paraíba
lindbergluiz@bol.com.br

Josélia Ramalho Vieira
Universidade Federal da Paraíba
jramalhovieira@yahoo.com.br

Resumo: Nesta pesquisa em andamento para o trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música com habilitação em piano) na Universidade Federal da Paraíba, investigaremos os materiais didáticos que os professores particulares de piano da cidade de João Pessoa utilizam para seus alunos iniciantes de piano. Para isto será utilizado um *survey* (estudo de levantamento) do tipo interseccional A indicação dos professores será feita através da amostra "bola de neve". No que diz respeito ao modelo do questionário aplicado, tomamos por base o trabalho de OLIVEIRA (2009). Neste trabalho serão expostos os objetivos, metodologia e os resultados pretendidos desta pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Método de piano, Metodologia do ensino do piano, *survey*.

Introdução

O material didático para o estudo de piano não faz apenas com que o aluno aprenda o instrumento, mas também com que, através dele, o aluno conheça a melhor maneira de tocar o instrumento (acompanhado do professor) e possa se identificar com ele através das músicas apresentadas.

Dependendo de sua identificação com o material aplicado, o aluno irá ou não se desenvolver da forma adequada, o que mostra que o material exerce certa influência sobre sua velocidade de aprendizado. A interferência do professor no processo de aprendizagem é indispensável, pois ele conduzirá o aluno por caminhos que o ajudem no aprendizado da técnica pianística, atingindo níveis elevados, sem agredir sua saúde física, bem como fazer com que o aluno toque as peças propostas da maneira mais fácil, tornando assim o ensino do instrumento algo prazeroso.

Neste sentido, quais critérios são utilizados por professores particulares de piano na escolha do material didático - correntemente chamado de "método de piano" - para seus alunos iniciantes?

Revisão Bibliográfica

Pesquisas feitas com alguns professores de piano em Porto Alegre (RS), por Oliveira, Santos e Hentschke (2009, p.79), revelam algumas informações sobre seus materiais didáticos:

> Com relação à utilização de algum material didático específico com os alunos de piano, 77% os professores afirmaram adotar algum tipo. Nessa questão, **muitos professores mencionaram vários compêndios, em geral para iniciantes (94%)**, seguido para alunos intermediários (72%) e avançados (43%). Dentre as obras mais citadas, encontram-se aquelas de Alice Botelho e Leila Fletcher (OLIVEIRA; SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p. 79, grifo meu).

Esta pesquisa mostra que os professores de piano entrevistados (94%) possuem mais materiais para alunos iniciantes e têm preferência por dois métodos: *Meu Piano é Divertido*, de Alice Botelho, e *Piano Course*, de Leila Fletcher.

Buscando conhecer um pouco mais sobre o material didático destas duas autoras, fizemos uma pesquisa na internet[1], considerando esta uma ferramenta que viabiliza o rápido acesso às informações destes produtos.

O método de piano de Alice Botelho (*Meu Piano é Divertido*) é anunciado em um site na internet desta maneira:

> Iniciar o estudo com a Clave de Sol e de Fá ao mesmo tempo, torna o aprendizado mais fácil, pois os alunos não precisam decorar as notas em outra clave depois que já as conhecem tão bem na Clave de Sol evitando assim confusão e comparações indevidas.

Neste mesmo site, encontramos também o método da Leila Fletcher (*Piano Course*), em inglês. Há também uma breve descrição deste material[2]:

> Peças cativantes e interessantes desde o início. Partes de dueto disponíveis em 19 peças e 3 peças de rotina que ampliam a experiência musical dos alunos e aumentam o interesse para o primeiro recital. Esta nova edição continua a oferecer a mesma abordagem pedagógica do som, mas com dedilhados editados para reduzir a dependência nos números dos dedilhado, muitas ilustrações também foram modernizados . (tradução minha).

[1] <http://www.musicalleinstrumentos.com.br/preco-comprar/20701/metodo-izzo-piano-meu-piano-divertido-alice-botelho>. Acesso em 20 nov. 2010.
[2] <http://www.freenote.com.br/classicos/produto.asp?shw_ukey=38019121836TJNMRKL#01>. Acesso em 05 out. 2010.

É importante salientar a preocupação da autora com a revisão nos dedilhados, “para reduzir a dependência do aluno” aos números dos dedos, evitando assim que o aluno fique preso a ver números, sem ler as notas. Isso é muito comum quando a partitura contém muitos dedilhados. Caso o professor não fique atento a isso, verá mais à frente que o aluno não está lendo a partitura, e sim os números, o que irá deixá-lo dependente dos dedilhados e sem prática na leitura.

Sobre o que os professores mais utilizavam para alunos de nível médio/avançado, em Porto Alegre, Oliveira, Santos, e Hentschke destacam:

> Nos níveis intermediário e avançado, os autores mais destacados pelos professores foram os do repertório “erudito tradicional”, como: Bach, Czerny, Chopin, Hanon, Schumann, Cramer, Beethoven, Clementi e Burgmüller, entre outros. Alguns desses métodos (Leila Fletcher, Czerny, Hanon, por exemplo) foram identificados por SANTIAGO e FALCÃO (1995) como aqueles empregados na formação de 22 professores de piano atuantes em instituições públicas do país. (OLIVEIRA; SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p.79).

Estes dados nos mostram que ainda há certa resistência (ou preferência) por métodos tradicionais do ensino de piano.

Sobre o aprendizado da leitura de partituras durante o estudo do piano, na introdução de sua dissertação de mestrado, Furlan (2007, p.3), lança duas perguntas:

> - Por que alguns alunos de música aprendem com facilidade a ler partitura enquanto outros passam a vida toda com dificuldades para cumprir essa tarefa ‘à primeira vista’?
> - A razão dessa dificuldade está na capacidade de aprendizagem do aluno, na visão que o músico-educador tem acerca do processo de aprendizagem da lecto-escrita musical que se traduz em seu método de ensino, ou em algum outro fator? (FURLAN, 2007, p.3).

Ao tratar da lecto-escrita[3] musical ao piano, a autora diz que o ensino do piano é paralelo ao de partitura. Aqui, o problema está nas dificuldades existentes. Em primeiro, qual o motivo da grande divergência da velocidade de aprendizado. Segundo, onde está a razão desta dificuldade.

De uma maneira geral, nos materiais didáticos existentes, a leitura de partitura é disposta num grau de dificuldade gradativo, o que permite ao aluno crescer na leitura à medida que vão passando as lições.

[3] Capacidade de ler e escrever.

Objetivos

Este projeto de pesquisa tem por objetivo geral fazer um levantamento dos materiais didáticos para alunos iniciantes utilizados por professores particulares de piano da cidade de João Pessoa.

Os objetivos específicos organizam-se da seguinte maneira:

- Verificar os critérios de escolha do material didático;
- Analisar a linha metodológica presente em cada método de piano utilizado;
- Investigar se e como o professor elabora seus próprios materiais;

Metodologia

A metodologia a ser empregada nesta pesquisa será o *survey* (estudo de levantamento). Segundo Babbie (1999), *surveys* são muito semelhantes a censos, mas deles se diferenciam porque examinam somente uma amostra da população (enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda). *Surveys* são muito utilizados em pesquisas políticas (para avaliação da intenção de voto, por exemplo). A metodologia *survey* tem importante papel nas pesquisas de opinião e levantamentos estatísticos que visam identificar determinadas situações e que, em muitos casos, atende como base de informações a outros tipos de pesquisa. Dentre as principais características da pesquisa *survey* destacam-se:

- gerar dados precisos e confiáveis que permitam análise estatística;
- medir opiniões, atitudes, preferências, comportamentos de um determinado grupo de indivíduos;
- medir os segmentos do mercado, estimando seu potencial ou volume de negócios.

O levantamento/*survey* se diferencia dos outros tipos de pesquisa nos seguintes aspectos:

- Não visa uma mudança de ordem psicossocial.
- A coleta de dados é feita diretamente no local onde está sendo realizada a pesquisa. Já a pesquisa bibliográfica ou documental é feita através de fontes de papel.
- É uma coleta de dados indireta. É realizado com muitas pessoas e generaliza seu resultado. O estudo de caso não inclui muitas pessoas.

- É uma abordagem quantitativa, diferenciando-se, assim, do estudo de caso, que é qualitativa.

O *survey* utilizado será do tipo interseccional, tendo em vista que, "em um único momento, os dados foram colhidos da amostra selecionada" (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

A indicação dos professores será feita através da amostra "bola de neve", onde cada professor irá indicar outro até atingirmos o número de 15 participantes.

Estes responderão um questionário auto administrado, baseado no modelo de Oliveira (2009, p. 125), com algumas alterações que visam satisfazer os nossos objetivos. As questões tratarão sobre:

- Formação profissional;
- Perfil dos alunos;
- Tipo de aula (individual ou coletiva);
- Escolha dos materiais didáticos para os alunos iniciantes de piano;
- Forma e frequência com que o professor adquire novos materiais;
- Conteúdos contemplados;
- Abordagem metodológica presente no material didático e nas aulas;
- Como é utilizado o material nas aulas (planos de aula);

O questionário será entregue pessoalmente a cada participante. Apesar da possibilidade de envio pelo correio, optamos por entregar pessoalmente, pois, ainda segundo ele, "no geral, a visita do pesquisador, na entrega do questionário, ou na coleta, ou ambos, parece produzir uma taxa maior de questionários respondidos do que quando se usa apenas o correio". (BABBIE, 1999, p. 248).

A preferência por este tipo de questionário se explica por seu alcance e por sua facilidade, pois, segundo Oliveira (2009, p. 33) "alcança um número maior de pessoas".

Num dado momento, chamado "pré-teste", o questionário será experimentado com professores que não participarão da pesquisa, para sabermos como ele irá funcionar e, com os resultados deste pré-teste, faremos os devidos ajustes para que o questionário seja aplicado..

Conclusão

Com esta pesquisa almejamos conhecer o material didático utilizado pelos alguns professores de piano da cidade de João Pessoa. Acreditamos que a pesquisa do tipo *survey* possa ampliar o conhecimento do perfil deste profissional trazendo à luz informações importantes que poderão ser úteis na formação e práticas de professores, futuros e/ou contemporâneos e abrindo caminho para outras pesquisas

Referências

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de *survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BOTELHO, Alice. Meu piano é divertido. Ricordi. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/LSUnXWDg/Meu_Piano__divertido_-_vol_I.htm>. Acesso em: 24 nov. 2010.

CASA Vitale. 1939. Site criado em 2007. Vende instrumentos musicais e diversos outros produtos do gênero. Disponível em: <http://www.casavitale.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2010.

FLETCHER, Leila. Piano Course. Canada: Mayfair Montgomery Publishing. 2002.

FREE note. 1990. Vende instrumentos musicais e diversos outros produtos do gênero. Disponível em: <http://www.freenote.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2010.

FURLAN, Lenita Portilho. Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música - Programa de Pós-Graduação em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

MUSICALLE instrumentos. 2010. Vende instrumentos musicais e diversos outros produtos do gênero. Disponível em: <http://www.musicalleinstrumentos.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2010.

OLIVEIRA, Karla Dias de. Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Música – Programa de Pós-Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Karla Dias de; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane, Um perfil de formação e de atuação de professores de piano. Per Musi, Belo Horizonte, n.20, p.74-82. 2009.

SANTIAGO, Diana; FALCÃO, Lília Maria Gomes. Perfil do professor de piano nas instituições de ensino superior do Brasil. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais*... Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1995/edmusrelato1.htm>. Acesso em: 22 nov. 2010.

O Ensino de Música e a Formação Estética na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo no Centro Municipal de Educação e Saúde Professor José Sobreira de Amorim

Patrícia Lílian de Sales Rocha
Prefeitura Municipal de Fortaleza
patricialilian_3@hotmail.com

Resumo: Desde o advento da Revolução Industrial é crescente o apelo dos meios de comunicação de massa à padronização do gosto musical, à limitação das sensações estéticas e até mesmo à alienação ideológica, promovidas através da oferta indiscriminada de produtos pelo mercado fonográfico. Através deste trabalho, pretende-se investigar como o ensino de música pode contribuir para o processo de formação estética dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (2º segmento) do Centro Municipal de Educação e Saúde (CMES) Professor José Sobreira de Amorim. Propõe-se analisar vivências musicais cotidianas, democratizar o acesso a um acervo musical amplo, diversificado e fomentar discussões/reflexões sobre a influência da Indústria Cultural no cotidiano escolar. Com esta pesquisa pretende-se contribuir com as discussões a respeito da Educação Musical no tocante à formação estética, humana e às múltiplas finalidades do ensino de música no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Musical, Formação Estética, Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

1.1 Formação Estética

Desde sua origem, com os padres Jesuítas nas escolas brasileiras, até os dias atuais, no ensino contextualizado da sociedade contemporânea, a Educação Musical nas escolas tem colaborado com a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, visando melhores formas de convívio e organização social. O ensino de música no ambiente escolar está intimamente comprometido com a formação humana e dentre suas muitas funções, inclui a educação estética.

O fazer artístico de uma sociedade revela características de sua própria estrutura organizacional. Assim também o é com as produções musicais dos povos. Estes imprimem em suas obras as formas e peculiaridades de sua política, economia, costumes e crenças. Nesse ínterim, realizar escutas orientadas na perspectiva do gênero, do estilo musical de épocas ou de uma determinada região, de um determinado artista, seria um exercício de análise da realidade? Refletir a respeito de música nessa perspectiva trataria do repensar nosso próprio comportamento social? Seria possível, através da Educação Musical, subsidiar

pessoas de senso crítico para a compreensão e consequente transformação do meio ao qual interferimos com nossa existência?

Sabemos que a elaboração do gosto e a concepção estética dos indivíduos estão intrinsecamente ligadas ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. Obviamente os estudantes trazem consigo suas próprias concepções de natureza sensível-cognitiva a respeito de música. Pretende-se, então, alargar esse caminho de conhecimento, não no intuito de induzi-los ou conformá-los a determinado gênero musical, mas na intenção de democratizar o acesso às produções músico-culturais brasileiras como proposta de educação estética.

1.2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino, assiste pessoas que não tiveram acesso à educação básica ou tiveram interrupções nesse processo. Suas funções prioritárias são de reparação desse direito negado e de qualificação através da educação permanente.

Nas salas de aula da EJA, encontramos grandes discrepâncias no tocante às condições educacionais, às motivações pessoais, aos níveis de escolaridade e faixa etária dos estudantes, fato que exige de nós educadores tratamentos pedagógicos e metodológicos compatíveis com as especificidades diagnosticadas.

Nesse contexto, para um ensino significativo de artes e de música, todas essas questões devem ser conhecidas, consideradas e mediadas.

> "Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar ou atuem na EJA é justamente encontrar as conexões de gostos, desejos, repertório, aprimoramento técnico, dos/as estudantes de diferentes gerações, dentro de um espaço de ensino de música significativo." (RIBAS, 2006).

Possibilitar novas experienciações estéticas é oferecer uma via de compreensão dos conflitos da sociedade contemporânea através dos sentidos, contemplando a função equalizadora da EJA, "que rege a igualdade de oportunidades na perspectiva de oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação." (SOEK, 2009, p. 44).

2. Objetivos

2.1 Geral

Verificar os hábitos de escuta musical dos estudantes da EJA (2º segmento), no CMES Professor José Sobreira de Amorim. Analisar como a audição desse repertório pode interferir em seus processos de formação humana e na construção de significados no exercício de leitura e construção da realidade social. Busca-se, ainda, desenvolver uma metodologia de formação estética, a partir do acesso orientado a repertórios que contemplem a diversidade cultural, étnica e regional brasileira.

2.1 Específicos

2.1.1 Identificar os gêneros musicais presentes na prática de escuta musical dos estudantes e os níveis de senso crítico e reflexivo dessa atividade;

2.1.2 Identificar os significados simbólicos que os produtos difundidos pelas mídias têm para os estudantes;

2.1.3 Investigar a influência da música na construção da identidade social desses jovens e adultos;

2.1.4 Desenvolver procedimentos didático-pedagógico-musicais que proporcionem a multiformidade do sentir e do pensar dos estudantes, através da escuta musical orientada.

3. Pressupostos Teóricos

O desenvolvimento tecnológico advindo pós Revolução Industrial contribuiu, consideravelmente, para divulgação de produtos artísticos, inclusive musicais. No entanto, o fato não garantiu acesso ao conhecimento cultural, e para sua aquisição, parece não ser bastante consumir a criação tecnológica. É preciso ter acesso à informação, eivada de senso crítico e reflexivo, de forma a pretender o respeito à heterogeneidade quanto ao gosto artístico do indivíduo e suas inferências biológicas, individuais e sociais.

O consumidor que tem ao alcance apenas produtos oferecidos pelo mercado, está, em última análise, impossibilitado de exercer sua livre escolha. Esse fato solapa-lhe a criatividade e a espontaneidade expressiva, dificultando o surgimento de novos artistas populares.

Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais - de Artes para o Ensino Médio, os quais são diretrizes para a modalidade EJA (2º segmento), iniciam suas orientações para o ensino de Artes da seguinte forma:

> "Conhecer Artes no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da educação básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida."

Compreender como a Educação Musical pode contribuir nesse processo, encontra-se em consonância com o pensamento de educadores que tratam da questão estética enquanto proposta de formação humana. É o caso do educador musical Hans-Joachim Koellreutter (LOUREIRO, 2003 *apud* KOELLREUTTER, 1998) que afirma ser a arte um fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador. Ainda a esse respeito, Fusari e Ferraz explicam:

> "Entretanto, para desabrochar, esse sentimento estético necessita de uma orientação que responda às suas principais metas, sem perder de vista os propósitos mais progressistas de transformação social (e não mero ajustamento à sociedade). O que importa é trabalhar atitudes analíticas, para que os estudantes ultrapassem o senso comum e adquiram posicionamentos mais críticos." (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 62).

Este trabalho baseia-se, ainda, nas premissas do Plano Nacional de Cultura (PNC), Lei nº. 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que, dentre seus objetivos, busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e regional brasileira; valorizar e difundir criações artísticas e bens culturais; estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional, assim como, estimular o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos.

4. Procedimentos Metodológicos

Para construção de teorias e levantamento de hipóteses, pretende-se adotar as metodologias qualitativa e quantitativa, uma vez que, ambas, complementam-se em suas especificidades na busca do conhecimento da realidade observada.

A primeira abordagem justifica-se pela necessidade de diagnosticar hábitos de escuta musical dos estudantes, descrevê-los e interpretá-los, durante o ano letivo de 2011, tempo previsto para realização da pesquisa.

Através da observação participante, busca-se descrever atitudes, valores, crenças e hábitos para atingir os objetivos da investigação. Segundo Lüdke e André (1986), nessa forma

de observar o problema, o homem não é um objeto a mais no seu contexto social. Pelo contrário, ele interage, interpreta e elabora sentidos a partir de sua própria leitura da realidade.

Pela própria natureza do objeto investigado, julga-se, ainda, necessária a aplicação de questionários visando à obtenção de dados quanto à realidade sociocultural dos estudantes. Esse instrumento será de fundamental importância no tocante à fidedignidade das informações levantadas e auxiliará na organização, mensuração e análise dos dados obtidos.

Pretende-se, ainda, realizar o procedimento de validação do questionário. Entende-se esta medida como forma de garantir a aplicação de um instrumento consistente, claro, preciso e eficaz em seu objetivo de subsidiar a confecção do relatório final.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Cultura. *Plano Nacional de Cultura – PNC.* Brasília: Lei nº. 12.343 de 2 de dezembro de 2010.

DALBÉRIO, Osvaldo e DALBÉRIO, Maria Célia Borges. *Metodologia Científica*: Desafios e Caminhos. São Paulo: Paulus, 2009. 264 p. (Coleção educação superior).

FUSARI, Maria Felisminda de Resende & FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001. 157 p. (Coleção Magistério 2º Grau).

LOUREIRO, ALÍCIA MARIA ALMEIDA. *O Ensino de Música na Escola Fundamental.* São Paulo: Papirus, 2003. 235 p.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 100 p.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Música e Intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos, 2006. Disponível em <www.anppom.com.br/.../01/01COM_EdMus_0302-101.pdf> Acesso em 11 de maio. 2011.

SOEK, Ana Maria; CHAVES, Sônia Maria e HARACEMIV, Tânia Stoltz. *Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.* Curitiba: Positivo, 2009. 79 p.

Como o acesso à informática e sua utilização podem auxiliar no ensino e aprendizagem da educação musical? Novos caminhos para a musicalização na educação básica

Gleice Kelly Luiz da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
gleiceflauta@yahoo.com.br

Victor Luiz Barbosa de Andrade
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
victor.luiz.ufpe@gmail.com

Érico Henrique da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
ericohenrique44@yahoo.com.br

Resumo: A informática está presente em todos os ambientes influenciando no comportamento das pessoas que a utilizam, se refletindo no contexto escolar como uma nova possibilidade para educação musical na escola básica. Mas poucos professores se deram conta dessa importante ferramenta. Logo, este trabalho tem como objetivo apontar novos caminhos para musicalização com o auxílio da informática dentro da sala de aula. Em todo o Brasil podemos apontar várias iniciativas para criação de *softwares* e para sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Grande parte destes *softwares* é disponibilizada gratuitamente na internet. Três desses programas foram selecionados para análise neste trabalho, sendo destacados seus recursos pedagógicos para uma possível utilização no processo ensino-aprendizagem musical.

Palavras-chave: informática, musicalização, educação básica.

Introdução

A informática está presente no nosso cotidiano. Em todos os ambientes já é possível perceber sua influência. A todo o momento somos bombardeados por novas tecnologias que nos impulsionam a utilizá-las com uma freqüência cada vez maior. Segundo Miranda (2006)

> Nestes últimos dez anos, o mercado da informática tem investido de forma acelerada na venda de computadores para o ambiente doméstico, o que tem contribuído para acelerar mudanças importantes no cotidiano que se refletem no ambiente de trabalho, na escola e nas relações familiares. (MIRANDA, 2006, p. 24).

No ambiente escolar, a utilização da informática pode ser uma ferramenta importante no processo educacional por facilitar o acesso dos alunos às novas informações e permitindo interações com outras culturas.

> Alguns professores, que já utilizam com maior freqüência e de algum modo a informática, indicam algumas idéias positivas relativas à troca de experiências, tanto no uso do computador quanto nas atividades trabalhadas com alunos. Percebem que este aparelho quando usado de forma contextualizada, pode ajudar na resolução de situações - problema, nas atividades de aprendizagem ou no acesso a informações. Tornando o ambiente da sala de aula mais dinâmico e o aluno mais interessado. (MIRANDA, 2006, p. 68).

Por isso, os investimentos do governo para o acesso de professores e alunos à informática têm sido bastante significativos, grande parte das escolas públicas possuem laboratórios de informática, o que comprova a possibilidade do seu uso na educação básica.

> Mais recentemente por meio do proinfo[1] e dos parâmetros curriculares, o governo brasileiro tem indicado a necessidade do uso das novas tecnologias nas escolas, afirmando que devem "apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir. (MIRANDA apud OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Na educação musical a informática ainda é pouco utilizada, pois "pouquíssimos professores de música se deram conta do quanto eles e seus alunos podem se beneficiar com a incorporação desta tecnologia em suas aulas" (GULLART). Contudo, pode ser um recurso importante. Os recursos referentes à tecnologia musical podem auxiliar no ensino do canto, da composição e de instrumentos, além de estimular a criatividade.

Metodologia

No ano de 2002 foi fundado o Grupo de Pesquisa em Música Assistida por Computador (GPMAC) que apresenta como linha de estudo, dentre outras, o desenvolvimento de ferramentas para o ensino e a aprendizagem da música. Em 2010 iniciamos nossas pesquisas a partir de uma listagem de *softwares* que podem ser utilizados na educação musical e na escola de educação básica. Esta catalogação foi feita com o auxílio da internet e livros especializados em tecnologia musical. Dos *softwares* encontrados apenas três foram selecionados para abordagem nesse trabalho, classificados por categorias aqui expostas em tabela, utilizando o critério da gratuidade.

[1] É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

A pesquisa[2] encontra-se em andamento, e resultará em um posterior mapeamento das condições materiais e humanas das escolas do Recife em relação à futura utilização dessas novas tecnologias para o ensino de música.

Novos Recursos para Musicalização

Com a lei nº 11. 769 de agosto de 2008, que regulamenta o ensino de música nas escolas de educação básica, a necessidade por novos recursos para o ensino da música aumentou. Grande parte das escolas ainda não está preparada para receber a musicalização em seu currículo obrigatório. "No Brasil, a Educação Musical no Ensino Básico é pouco explorada devido à falta de instrumentos musicais". (FICHEMAN et al. , 2004, p. 497). Logo surgem as dúvidas: como tornar a aula participativa e criativa sem esses materiais? Uma das possibilidades seria a utilização da informática, já que o investimento e o acesso a esse recurso vêm aumentando. Em todo o Brasil já existem iniciativas para criação de *softwares* e para sua aplicabilidade em sala de aula. A utilização do computador, além de ajudar nas aulas de música, resolve o problema do sucateamento que estas máquinas vêm sofrendo devido à falta de preparação dos professores para seu uso. "Novamente os recursos tecnológicos são introduzidos no ambiente escolar sem que haja uma discussão sobre os critérios e objetivos de utilização pedagógica desses por parte dos professores e coordenadores das escolas". (MIRANDA, 2006, p. 52).

A partir desta perspectiva realizamos uma listagem de *softwares*, e percebemos que grande parte deles é escrita no idioma inglês, mas que também há aqueles em língua portuguesa. Dos três programas analisados neste trabalho, dois apresentam-se no idioma inglês e um em português. Os três apresentam uma interface simples e de fácil manuseio. Os em idioma inglês podem também ser utilizados de forma interdisciplinar, como recurso para as aulas de língua inglesa, pois mesmo possuindo uma interface simples é necessária a orientação do professor.

O computador não resolve todos os problemas nem substitui o professor, como afirma Coscarelli:

> É importante deixar claro que os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela, de como e com que finalidade ela está sendo usada. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele

[2] Sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Cavalcanti de Almeida

> traz informações e recursos, cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula. (COSCARELLI, 1998, p. 41).

Portanto, se faz necessário um estudo dos programas disponíveis para uma eficiente aplicação em sala de aula.

Segue abaixo uma tabela com nome e descrição dos softwares selecionados.

Categoria	**Softwares**	**Principais funções**
Jogos	*Note attack*	É um jogo que ajuda a memorizar quais símbolos representam quais notas musicais em uma partitura. Para jogar pode - se utilizar o teclado do computador ou, se preferir, um controlador *MIDI*[3]. O jogo utiliza tanto a clave de sol quanto a de fá e possui configurações de velocidade, timbre e extensão.
Treinamento Auditivo	Solfege	As funções do programa abrangem as duas principais partes da música: a teórica e a prática. Na parte teórica têm-se escalas maiores, menores (harmônicas e melódicas). Na prática, o reconhecimento de intervalos e acordes. O Programa disponibiliza, ainda, sete tipos de teste avaliativos.
Composição	*HighC*	É uma Ferramenta para criação musical. É um seqüenciador, sintetizador e mixador. Seu objetivo é fazer com que a composição musical seja tão simples e direta como traçar linhas.

Esses *softwares* são dotados de grandes recursos viabilizadores do processo ensino-aprendizagem musical, além de serem oferecidos gratuitamente na internet. Tudo isto fortalece nossa indicação para que eles sejam utilizados como excelentes ferramentas para os educadores.

O programa *Note attack*, da categoria jogos, pode ser utilizado para trabalhar a atenção dos alunos. Por se tratar de um jogo, possui regras referentes à teoria musical. Esse programa faz uma brincadeira na qual as notas se movimentam horizontalmente no pentagrama. O usuário terá que identificá-las. Também é possível a escolha de diferentes timbres.

O *software Solfege*, para treinamento auditivo, trabalha as várias percepções, despertando o ouvido musical dos alunos e reforçando as questões teóricas.

[3] Nome genérico dado a qualquer equipamento MIDI que possa ser utilizado para comandar outros equipamentos.

O programa *HighC*, da categoria composição, é um programa que estimula a criatividade em todos os sentidos, pois possibilita que a criança pratique a composição de maneira lúdica, ou seja, o professor deve orientar o aluno para que ele faça um desenho e, a partir deste, o programa responderá com uma composição musical. O aluno não terá, necessariamente, que ter conhecimentos teóricos musicais prévios.

Considerações finais

A informática é muito importante para o ensino - aprendizagem das diversas áreas musicais, tais como: canto, percepção, solfejo, teoria e composição. A escolha dos programas deve ser feita de forma criteriosa, pois eles são apenas auxílios que devem facilitar o processo pedagógico, se bem empregada em sala de aula. Além dos conhecimentos musicais, ela possibilita a interação com outras disciplinas e estimula a criatividade.

Com a disponibilidade de um grande número de programas gratuitos, as escolas possuem a sua disposição um novo caminho para a musicalização na educação básica.

Referências

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino – aprendizagem. *Presença pedagógica*. V.4, nº 20, p. 37-45, mar. / abr. 1998.

FICHEMAN, Irene Karaguilla; LOPES, Roseli de Deus; SUSANA, Ester Krüger; NETO, Oswaldo Bassani. Portal Edumusical. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 15. , 2004, Amazonas. *Anais*. Amazonas: SBIE, 2004. p. 497 – 506.

GULLART, Diana. *Como a informática ajuda o ensino de canto?* Disponível em: http://www.dianagoulart.pro.br/texto_informatica_canto_popular. php. Acesso em: 22 nov. 2010.

MIRANDA, Raquel Gianolla**.** *Informática na Educação*: representações sócias do cotidiano. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

Cantos de uma nova sala de aula: contribuições da rede social Orkut à prática do Canto

Waldomiro Ribeiro Nogueira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
waldomiro_ribeiro@hotmail.com

Crislany Viana da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
crislany_viana@hotmail.com

Resumo: Cada vez mais, a Internet tem se tornado um instrumento de fácil acesso e grande difusora do conhecimento. As pessoas interagem, discutem, trocam materiais e experiências relacionados aos mais diversos assuntos. As redes sociais são uma das principais ferramentas dessa interação de troca de informações. Dentro dessas redes o Orkut é uma das que mais se destaca, seja por sua popularidade entre os brasileiros ou pela sua dinâmica de utilização. Nele, os usuários podem criar e participar de comunidades virtuais, espaço organizado para debater, discutir e partilhar materiais entre os usuários de interesse em comum. Para o cantor iniciante ou profissional, as comunidades relacionadas à técnica vocal tornam-se um espaço alternativo na busca do conhecimento e de troca de experiências. A presente pesquisa em andamento tem a finalidade de analisar, catalogar e reunir em um único espaço virtual todo material recolhido nas comunidades do Orkut, difundindo-o, bem como conhecer o perfil de seus usuários e de que forma esse espaço tem contribuído à formação de cada um.

Palavras-chave: Canto, Orkut, Técnica Vocal

Introdução

A internet é uma ferramenta cada vez mais presente na vida dos brasileiros e assume um papel importante, tornando-se quase que indispensável para a sociedade hoje, diminuindo a distância entre as pessoas, possibilitando uma rede de troca de informações entre os indivíduos. Sendo assim, a rede mundial de internet torna-se um atrativo à educação, sendo uma mediadora entre o conhecimento e o indivíduo, dentro ou fora da sala de aula, tornando por vezes dispensável a presença de um professor. Para Moran (1997),

> A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Ela ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. A Internet permite a pesquisa individual, em que cada aluno avança em seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa.

A internet possibilita o auto-aprendizado, a partir do vasto acervo que contém,

transformando-se em uma verdadeira biblioteca virtual, uma nova sala de aula. A esse respeito, o Professor Adilson Cabral diz:

> A internet não pode ser apenas apresentada como uma grande fonte de dados sobre os mais diversos assuntos, sem que se perceba que se transformou também o modo de produzir conhecimento. É a partir desta clareza que se devem estabelecer os paradigmas e conteúdos da educação do futuro.

Já para Cruz (2000), a internet possui as seguintes características em relação ao aprendizado:

> Interatividade: o utilizador pode escolher a forma como "navegar" na informação. Produtividade: a hipótese de troca de informação entre utilizadores aumenta a produtividade. Atualidade: os documentos estão em permanente construção, pois, dessa forma são úteis e rentáveis. Economia: ao acessarmos um site do outro lado do mundo, estamos vendo essa informação ao preço de uma chamada local. Globalidade: assim que nos ligamos à Internet, podemos ter acesso a toda informação que quisermos.

Por outro lado, a escassez de material que aborde sobre técnica vocal, sempre foi um grande problema para os cantores. Apesar da crescente demanda da literatura especializada em nosso idioma a respeito do assunto, ainda existem muitas barreiras que impedem o acesso desse material a grande parte dos estudantes de canto. Seja pelo alto preço, ou até mesmo pela falta desses materiais nas estantes das bibliotecas e livrarias. Sendo assim, a internet passa a contribuir como um “almanaque” de informações, onde é possível encontrar um mundo de possibilidades na busca do conhecimento.

Dentro desse mundo interativo, encontram-se as redes sociais, que hoje figuram entre os sites mais acessados no Brasil, a exemplo do Orkut que foi criado em 2004 e tem o Brasil com o maior numero de usuários, cerca 52 milhões, contra 06 milhões que acessam o Facebook outra grande rede social no mundo, segundo a revista online INFO.

Além de proporcionar entretenimento, divulgar eventos, e favorecer a interação entre pessoas de todo mundo, no Orkut podem ser encontrados vídeos aulas de instrumentos, de teoria musical, história da música, canto, entre outros, possibilitando ao músico iniciante o acesso a muito material, inclusive livros e partituras para download em apenas um click.

No Orkut, são encontradas as comunidades, um espaço de interação entre os usuários, onde é possível encontrar uma extensa variedade de materiais, como apostilas sobre

fisiologia e higiene vocal, exercícios teóricos e práticos, inclusive vocalizes para downloads, além de vídeos aulas sobre canto, partituras, playbacks e debates em torno de efeitos vocais como falsete, trinado, drives, vibrato, inclusive com exemplos; além de diversas técnicas, como técnica do Belting (técnica utilizada nos musicais da Broadway, Bel canto (utilizado nas óperas, especialmente de compositores como Puccini, Verdi, Donizetti e Rossini), Black (utilizado na música gospel) popular, entre outras. A respeito das comunidades virtuais Lévy (1996) relata:

> Uma comunidade virtual pode, por exemplo, organizar-se sobre uma base de afinidade por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos. Seus membros estão reunidos pelos mesmos núcleos de interesses, pelos mesmos problemas: a geografia, continente, não é mais nem um ponto de partida, nem uma coerção.

Pela sua grande utilização e fácil acessibilidade, o Orkut torna-se uma grande biblioteca virtual, uma ferramenta importante para o ensino de canto. Mais que uma simples rede de contatos e de entretenimento, ele assume um papel importante no que diz respeito à dinâmica de interação entre pessoas de diversos perfis, sejam estes leigos, pesquisadores, professores, entre outros, o que favorece uma ativa troca de arquivos, informações e conhecimentos entre os usuários da comunidade, o que colabora significativamente para o aprendizado da técnica vocal, especialmente do canto. O Orkut, sob esse ponto de vista, passa a ser uma nova sala de aula, um novo caminho que possibilita o acesso de informações, anteriormente de domínio de poucos.

Sendo assim, esse projeto de pesquisa visa investigar a rede social Orkut como uma ferramenta de acessibilidade à prática do canto, fazendo uma análise de como esta vem contribuindo na formação do estudante de canto e profissionais que já atuam como cantores. Favorecerá, assim, o intercâmbio de informações e materiais entre os usuários dessa ferramenta da internet. É também seu objetivo mapear e analisar quais e quantas comunidades aborda o assunto, com a finalidade de catalogá-las e extrair materiais que auxiliem para a formação profissional, como vídeo aulas, partituras, artigos, métodos, áudios, tentando suprir uma carência que ainda existe entre o conhecimento e indivíduos, quando se trata do estudo de canto.

Metodologia

Para atingir os objetivos do projeto, o mesmo será dividido em cinco etapas, que

serão organizadas da seguinte forma:

- Primeira etapa:

A princípio serão pesquisadas comunidades sobre técnica vocal, as quais serão catalogadas por assuntos (temas em comum) e quantidade de usuários. A partir de então será feita uma entrevista através de formulário via Orkut e email, com o proprietário da comunidade, sobre sua formação musical e seu objetivo em torno da criação da comunidade.

- Segunda etapa:

Em seguida serão pesquisados os diversos materiais compartilhados nessas comunidades, seguindo a seguinte ordem:

-apostilas,

-métodos (partituras),

-possíveis livros para download.

-áudio para treinamento vocal (exercício de vocalize),

-vídeo aulas,

-outros (irão ser incluídas opiniões e sugestões de bibliografias pelos usuários dentro da comunidade em torno de um assunto, quando for pertinente, tais como efeitos vocais, os diversos tipos de canto, etc. Além de citações de literaturas).

- Terceira Etapa:

Serão entrevistados os usuários que utilizam as comunidades no Orkut, a fim de verificar o perfil desses usuários; bem como verificar como o Orkut tem contribuído à sua formação musical. Essas entrevistas serão feitas através de formulários via Orkut e email.

- Quarta Etapa:

Análise do material e checagem das fontes da retirada dos materiais.

- Quinta Etapa:

Catalogação e disponibilização de todo material em uma única comunidade do Orkut, viabilizando-os aos participantes das comunidades analisadas e publicação em revistas especializadas.

Considerações Finais

É um grande desafio o percurso de um aspirante a cantor. As barreiras que existem entre o conhecimento e esses indivíduos aumentam ainda mais quando se fala em conhecimento fora da educação formal das escolas de canto; sem dúvida, estudar e ter acesso a informações sobre técnica vocal torna-se um percurso árduo, fazendo com que inclusive "cantores" da noite, de igrejas e de tantos outros lugares, acabem estragando aos poucos suas vozes por falta de informações. Informações quase escassas em nossas bibliotecas e livrarias.

O presente projeto visa contribuir para a difusão do conhecimento, propondo levar informação a partir da ferramenta interativa Orkut, criando uma comunidade virtual, que além de disponibilizar materiais seguros sobre o canto, torne-se um espaço alternativo de informações coerentes, pois entendemos que a socialização dos resultados da pesquisa deva acontecer além dos meios tradicionais, como apresentação em congressos e eventos similares ou em revistas especializadas, por isso incluirá os ambientes virtuais, uma vez que nosso campo de pesquisa faz parte desse contexto.

Referências

AGUIARI, Vinicius. Orkut é 8 vezes maior que facebook no Brasil. *Revista INFO Online*, ago. 2010. Disponível em: <http://info.abril.com.br/noticias/internet/orkut-e-8-vezes-maior-que-facebook-no-brasil-25082010-6.shl>. Acesso em: 13 abr. 2011.

CABRAL, Adilson. *Apoteose e Apocalipse*: internet e educação no Brasil. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/interneduc.htm> Acesso em: 23 nov. 2010.

CRUZ, D. M. *Introdução a Mídia e Conhecimento*. Apostila do Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do SENAI, Turma 4. Disciplina 1 do terceiro Módulo. Florianópolis: PPGEP/LED, 2000.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORAN, J. Manoel. Como utilizar a internet na educação. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, n. 2, p. 146-153, 1997. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm#pesquisa>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Aspectos multimodais na Interpretação Musical: Importância da gestualidade para o aprendizado da técnica pianística

Marina Maluli César
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
marina.maluli@gmail.com

Resumo: No ensino do piano muitas questões podem ser levantadas a respeito da importância e significado da técnica pianística. Ainda que uma definição comum não seja fácil de mapear, de um modo geral a técnica é colocada em oposição à ideia de interpretação musical. Esta oposição cria problemas de diversas ordens que vão desde a falta de atenção do aluno durante a execução dos exercícios de caráter mais técnico até a dificuldade de vencer determinados problemas interpretativos em obras que exigem um maior domínio da técnica anteriormente adquirida. A ideia da aprendizagem gestual exposta aqui tem por pressuposto o fato de que em todo tipo de linguagem o ato comunicativo envolve diversos parâmetros, estando presente tanto os de ordem sonora quanto háptico-visual. Estes parâmetros sensitivos consistem alguns exemplos do que denominamos *modos* sendo que a linguagem musical é um exemplo de resultante de uma interação multimodal.

Palavras-chave: Interpretação musical, Multimodalidade, Técnica Pianística.

Introdução

Considerando a interpretação ou performance da música instrumental como sendo a comunicação de um texto essencialmente não-verbal, focado da interação entre o som e o tempo, implicando entretanto em outros parâmetros além dos estritamente sonoros, pretendemos neste trabalho tecer analogias entre os resultados de estudos obtidos com outras formas de comunicação, as quais já incluem questões levantadas pela multimodalidade, e a análise do porquê devemos considerar também na música tais parâmetros como constituintes da mensagem. Tendo isto em vista o objetivo deste artigo é colocar em relevo algumas questões sobre a importância da gestualidade ser levada em conta durante o ensino do piano em um aspecto mais amplo, ou seja, como um ponto de convergência em que devem estar presentes tanto questões de interpretação quanto o aprendizado técnico.

Multimodalidade na Música

Segundo a teoria da multimodalidade desenvolvida por Kress e Van Leeuwen em em *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication* temos que o texto multimodal é aquele que se realiza por mais de um código semiótico, ou em que um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção e leitura do texto sendo

modos são entendidos aqui como recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Ainda dentro desta definição teríamos como exemplos de modos as linguagens musical, verbal e visual. Assim, o discurso multimodal pode ser definido, como aquele em que palavras, sons e imagens (assim como gestos) podem ser usados no mesmo discurso.

A partir destas considerações a multimodalidade teria um papel fundamental para os estudos musicais vindo de encontro ao pensamento sintetizado nas palavras de Merleau-Ponty

> A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso,é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1945 p. 308).

Tendo isto em vista, podemos dizer que interpretação musical implica em vários fatores que vão além da percepção auditiva e que, no caso dos instrumentistas, dizem respeito principalmente ao gestual apreendido no estudo de um instrumento específico. Para um instrumentista isto é obtido através do treino muscular e de reflexos, realizado por muitos anos através de observações, imitações e experimentações constantes com a finalidade de mapear e internalizar os sons e timbres obtidos com cada movimento expressivo do corpo em contato com o instrumento, de acordo com as necessidades timbrísticas e estilísticas de um dado repertório musical. Isto ocorre porque o movimento corporal direcionado expressivamente ou, em outras palavras, o gestual realizado pelo intérprete, ainda que incorporado por este de forma subjetiva, está em relação direta com o tipo de articulação e timbre obtidos, sendo neste ponto bastante semelhante à ideia de colocação e modos de projeção da voz por um falante ao se comunicar ou proferir um discurso. Também é importante frisar que a importância do gesto no discurso musical vai além do uso feito deste por um instrumentista, sendo também um dos aspectos fundamentais da composição, recepção musical, assim como lutheria e tecnologia musical, uma vez que provoca reflexos na escuta realizada, se constituindo um ponto de ligação entre a significação do som e sua materialidade.

Técnica versus Musicalidade

Durante muito tempo, a ponto mesmo de se caracterizar como uma prática de ensino, o ensino da técnica pianística se opôs ao desenvolvimento da musicalidade. Dentro deste contexto seria necessário em um primeiro momento desenvolver a musicalidade, em um

sentido em geral extremamente abstrato, para, de acordo com as dificuldades técnicas encontradas durante este percurso, serem trabalhadas questões técnicas pontuais. Assim, o exercício de escalas, arpejos, notas repetidas, etc é visto como um instrumento acessório ao desenvolvimento da musicalidade. Segundo Marum, esta prática tem algumas consequências visivelmente prejudiciais sendo uma consequência direta da falta de esclarecimento sobre o significado e real importância do desenvolvimento técnico no ensino do piano.

> Observamos que para superar suas deficiências técnica, muitos jovens praticam por meses o mesmo repertório, sem perceber que com isso estão cultivando suas restrições físicas e limitando seus conhecimentos musicais. Assim, surgem problemas físicos inerentes da prática errônea, como vícios de postura, tensões desnecessárias, tendinites e lesões por esforço repetitivo. (MARUM, 2010, p. 16)

Pode-se dizer que uma das dificuldades principais está no que associamos ao

> Dominar os conhecimentos musicais, desenvolvê-los na própria experiência, vivenciá-los a ponto de poder expressá-los com a fluidez necessária à boa interpretação de uma obra musical é tarefa muito complexa. Igualmente difícil é *o domínio dos movimentos necessários à execução do instrumento, de acordo com a interpretação desejada.* (RICHERME, 1997, p. 11)

Dentro deste cenário pode-se retomar a noção da aprendizagem gestual como um parâmetro para um desenvolvimento integral do instrumentista enquanto intérprete. Citando novamente Marum está se tornando tendência entre os pedagogos contemporâneos a conclusão de que há uma unidade entre a personalidade musical e a técnica utilizada pelo intérprete considerando aqui que o gesto se constitui um todo indivisível para onde convergem outros parâmetros geralmente analisados separadamente como harmonia, ritmo, tempo, rubato, articulação, dinâmica e fraseado.

Desta forma a prática dos exercícios técnicos, quando trabalhada de forma consciente e dirigida, se torna uma ferramenta capaz de conjugar a rede constituída por tais relações. A forma como esta aproximação se dá tem uma base que se constitui no próprio mecanismo de funcionamento da mão humana.

Metodologia

A metodologia utilizada parte da análise de algumas dificuldades técnicas encontradas pelos estudantes de música dentro do contexto de aprendizagem de um instrumento musical, o que implica desenvolvimento tanto motor quanto de análise e percepção dos sons, estando estes associados a determinados gestos. De modo a realizar tal pesquisa, foram registrados por

meio de gravação em vídeo diferentes momentos de uma interpretação feita ao piano de trechos de obras escolhidas a partir de dificuldades técnicas específicas a serem consideradas. A partir de então realiza-se um trabalho que analisa a sequencia de gestos e sua importância para a assimilação da musicalidade inerente a cada trecho de modo a, em um momento posterior, associá-los à sua disposição ao longo da peça em algo que pode ser considerado como uma espécie de sintaxe gestual. As conclusões são parciais na medida em que têm como objetivo final acrescentar uma segunda análise que inclua a comparação de como se deu a resolução de uma mesma dificuldade por diferentes alunos uma vez que a construção de um repertório gestual se faz neste encontro entre as características do instrumento, no caso o piano, e as possibilidades de amplitude de movimentos físicos aliados ao desenvolvimento musical do executante.

Conclusão

As mãos humanas podem ser consideradas, quando comparadas a outras partes do corpo, como órgãos tanto de ação quanto de recepção. Nossas mãos são usadas para moldar o mundo ao mesmo tempo em que recebemos informações sobre ele. Sob este ponto de vista a mão pode ser consideradas como o mais prático dos nossos órgãos perceptivos na medida em que exige uma postura ativa.

Assim, podemos dizer que durante o aprendizado do piano nossas mãos precisam incorporar o "mundo dos sons" e da música. Esta busca passa por uma definição mais precisa de técnica musical, associada em geral a um conceito puramente mecânico, e por vezes depreciativo, como se um músico pudesse tocar um instrumento sem estar atento aos sons associados ao movimento. Este conceito é levado ao extremo quando consideramos por exemplo o modo como ocorre o aprendizado da improvisação vocal na música Indiana, pois aqui não há mais um instrumento (no sentido de que ele não é externo ao músico) e no entanto os gestos continuam presentes, como se tocando um instrumento invisível.

Referências

DAVIDSON, J. W. Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of Music*, v. 21, p. 103–113, 1993.

KRESS, G; VAN LEEUWEN. T. *Multimodal Discourse:* the modes and media of contemporary communication. Bloomsbury: Oxford University Press, 2001. 152 p.

MARUM, N. *Técnica Avançada para Pianístas*: conceitos e relações técnico-musicais nos 51 exercícios para piano de Johannes Brahms. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. 230 p.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção* (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1945.

RICHERME, C. *A técnica pianística:* Uma abordagem científica. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1997. 294 p.

SAGONEL, B. *O que é Gesto Musical.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1992. 63 p.

SUDNOW, D. *Ways of the hand:* The Organization of Improvised Conduct. New York: Harper Colophon Books, 1981. 155 p.

A MÚSICA INSTRUMENTAL VAI À ESCOLA POR MEIO DO SAXOFONE

Draylton Siqueira Silva
IFPB
drayltonsax@gmail.com

Resumo: O Grupo de Sax foi criado em setembro de 2007, a partir das aulas de Artes em uma turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica. O ensino musical no Brasil ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público em geral. As instituições de ensino musical gratuitas existentes não atendem à demanda, tendo que, na maioria das vezes, realizar algum tipo de seleção, subtraindo dessa forma a oportunidade de um significativo número de pessoas estudar música. Nos últimos anos, disciplinas de Educação Artística foram subtraídas dos currículos do ensino público regular de nosso país (NASCIMENTO, 2006). Dentro desse contexto, surgiu a idéia de aproximar a música instrumental do jovem e do público em geral, como forma de despertar o gosto pela música, por meio de apresentações musicais didáticas. Atividades vem sendo desenvolvidas a partir de pesquisa bibliográfica, elaboração de materiais didáticos, apresentação usando datashow, vídeos sobre o grupo; além de ensaios semanais e apresentações musicais, entre elas: Projeto Terça Tem na Estação Ciência Cabo Branco em Outubro/2010, Colégio IRB em Novembro/2010, Escola Municipal Ana Cristina Rolim em Novembro/2010.
Palavras-chave: : Música Instrumental, Educação, Saxofone.

Introdução

O ensino musical formal no Brasil ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público em geral. As instituições de ensino musical gratuitas existentes não atendem à demanda da procura por seus cursos, tendo que, na maioria das vezes, realizar algum tipo de seleção, tirando dessa forma a oportunidade de um significativo número de pessoas de estudar música. Nos últimos anos, disciplinas de Educação Artística foram retiradas dos currículos do ensino público regular do Brasil.(NASCIMENTO, 2006).

> A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o "formal" e o "informal", o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, é possível entender que a educação musical desenvolvida a partir de práticas informais, pode ser considerada hoje um espaço latente de educação musical, bem como um caminho a mais que se abre para a educação e integração de crianças e jovens na sociedade

(SANTOS, 2008). Hummes (2004) ao refletir sobre o ensino de música e as suas funções na sociedade e em particular na escola, destaca os variados suportes em que a música está presente no século XXI. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, enfim, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos ou nos divertirmos. Também, se faz presente nos rituais de exaltação a determinadas entidades e nos eventos mais variados possíveis.

Allan Merriam (1964) *apud* Hummes (2004) classificou as funções sociais da música em categorias, que tem sido consideradas para a reflexão de vários autores, dentre as quais destacam-se: Função de expressão emocional; Função do prazer estético; Função de divertimento, entretenimento; Função de comunicação; Função de representação simbólica; Função de reação física; Função de impor conformidade às normas Sociais; Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; Função de contribuição para a integração da sociedade. No contexto deste estudo, destacamos a *Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura*, visando divulgar a música instrumental nas escolas municipais de João Pessoa, oferecendo desta forma aos alunos a oportunidade de estabelecer um vínculo maior com o público que em contrapartida apreciará a performance musical.

O Grupo de Sax (IFPPB) foi criado em setembro de 2007 a partir das aulas de Artes ministradas em uma turma do 1º Ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica. Este projeto tem como objetivo aproximar a música instrumental do jovem e do público em geral, despertando dessa forma o gosto pela música instrumental, além de possibilitar o acesso às ferramentas que edifiquem e aprofundem sua visão de mundo e contribuam para o seu crescimento intelectual e artístico. Ainda, ter conhecimento sobre o instrumento a ser estudado, em especial o saxofone.

Metodologia

O trabalho está sendo desenvolvido a partir de encontros semanais com duração de três horas, elaboração de materiais didáticos, apresentação em PowerPoint, vídeos sobre o grupo, apresentações musicais didáticas em escola municipais, como também a participação em eventos e projetos.

Entre as atividades práticas realizadas temos: aquecimento com notas longas (com crescendo e diminuendo); escalas e arpejos em todas as tonalidades com o objetivo de tocar todos os sustenidos e todos os bemóis com a mesma naturalidade que se toca o tom de dó maior; estudo das escalas e arpejos em diferentes articulações e execução de leitura a primeira vista.

Com relação ao estudo do repertório, faz-se necessário: 1. certificar-se bem das notas a serem tocadas (tonalidade da música); 2. trabalhar a divisão rítmica; 3. compreender todas as articulações; 4. Estar atento às dinâmicas; estar atento aos sinais de expressão; 6. estudar a princípio, de forma lenta e para chegar no tempo metronômico determinado; 7. Interpretar a música com a orientação do professor. Os alunos iniciam o estudo do instrumento a partir de aulas coletivas e utilizam alguns instrumentos que são da própria instituição, outros dos próprios alunos e outros emprestados pelo professor. No momento fazem parte do grupo cinco alunos que tocam saxofone e quatro alunos que fazem parte da base (bateria, baixo, guitarra e percussão). Esses alunos são oriundos dos cursos de música do IFPB, dos outros cursos que não são de música também do IFPB (Técnico Integrado Em Eletrônica, Técnico Integrado Em Eletrotécnica , Engenharia Elétrica) e também dos cursos de extensão de música que são oferecidos a comunidade (oficinas de saxofone). O repertório trabalhado tem como base a música popular brasileira como “Wave” e “Chega de Saudade” de Tom Jobim, músicas regionais como “Algodão” de Luiz Gonzaga e Zé Dantas e “Feira de Mangaio” de Sivuca, além de músicas internacionais como Missão Impossível de Lalo Schifrin, And I Love Her de John Lennon e Paul Maccartney.

Conclusão

Em todas as apresentações que o grupo tem realizado verifica-se uma aceitação positiva do público, enquanto alunos das escolas e/ou da comunidade em geral demonstram um especial interesse de participar do grupo e, conseqüente, interesse de aprender a tocar o saxofone. Pode-se destacar, ainda, a importância da socialização do conhecimento bem como a divulgação dos Cursos Técnicos Integrado e Subsequentes em Instrumento Musical ofertados pela Instituição.

Referências

ARROYO, Margarete. **Transitando entre o "formal" e o "informal": um relato sobre a formação de educadores musicais**. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Paraná. Anais, Londrina: ABEM, 2000, p. 77 – 90.

CAPISTRANO, Rodrigo. **Apostila completa sobre o saxofone.** Apostila versão 06/2008.

HOLANDA, Costa; MACIEL, Jardilino. **Método básico para sax alto.** In:Projeto Fortalecimento Musical, Governo do Estado do Ceará – Secretaria da Cultura. Sistema Estadual de Bandas de Música – Apostila editada em Setembro/2008, disponível em www.secult.ce.gov.br.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. Porto Alegre: Revista da ABEM, vol. 11, 17-25, set. 2004.

MASCI, Drº Cyro. *Respiração.* Disponível em: www.masci.com.br/respira.html. Acesso em: 23 de novembro de 2005.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006.

RUSSO, Amadeu. **Método completo de saxofone.** São Paulo: Irmãos Vitale.

SANTOS, Carla Pereira. **Educação Musical no Âmbito dos Projetos Sociais: Reflexões e Práticas**. In: Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina16, 2007. Mato Grosso do Sul. Anais. Mato Grosso do Sul: Editora Universitária UFMS.

A implantação do LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre

Elder Gomes da Silva
Universidade Federal do Acre
eldergomes@ufac.br

Resumo: O trabalho apresentado se propõe a relatar a implantação do LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre. Propõe-se que o laboratório seja um espaço que ofereça projetos de ensino na área de iniciação musical, ensino coletivo de instrumentos e formação de grupos musicais residentes. Sua intenção não é a realização de estágios, que ficarão a cargo das escolas de formação básica. Por outro lado, pretende-se, por meio de sua criação, possibilitar também a instrumentação pedagógica e didática necessária para o desenvolvimento destas atividades, além de fornecer um espaço adequado à formação prática do futuro educador musical. Atualmente, o laboratório se encontra em fase de implantação, com inauguração prevista para o final deste ano.

Palavras-chave: Laboratórios de educação musical; formação docente; práticas pedagógicas.

Introdução

O trabalho que se apresenta é destinado a discutir a implantação do LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre. Aqui, pretende-se levantar questões acerca da proposta do laboratório, como seus objetivos, seu público alvo e sua estrutura.

O LabEM começou a ser elaborado nos últimos anos, no âmbito do Curso de Licenciatura em Música. O curso, que é recente, possui uma formação voltada especialmente para a educação musical, mas ainda existem grandes dificuldades de implantação de projetos ligados à área na universidade, por conta da inexistência de um espaço adequado para a formação docente. De fato, o correto seria falar em *espaços*, no plural, devido à grande diversidade de atuações e ações possíveis em educação musical, como nos apresenta Kater (2004). Diante do exposto, emergem alguns questionamentos fundamentais para um curso de licenciatura em música: como criar estes espaços? Como possibilitar que o futuro educador musical tenha acesso, durante sua formação, com diferentes formas de educação musical? Neste sentido, vem-se pensando na criação de um laboratório que possa suprir esta demanda, assim como fizeram outras universidades, como UDESC (MÜLLER, 2005), UFSCar (JOLY et al., 2007) e UnB (AZEVEDO et al., 2008), para citar algumas.

Atualmente, o LabEM se encontra em fase de implantação. A solicitação de compra

de instrumentos já foi realizada pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Música e espera-se que até o final do ano esta fase possa se concretizar. A proposta, como veremos a seguir, é que o laboratório seja um dos espaços de formação prática para o discente, de modo que ele possa participar e desenvolver as atividades práticas das disciplinas do eixo de educação musical em seu espaço.

A proposta do LabEM/UFAC

A idéia da criação de um laboratório para educação musical surge a partir da demanda do exercício da prática docente no âmbito da formação do licenciando em música. Neste sentido, foi pensado um espaço que pudesse proporcionar este exercício, vinculado prioritariamente às disciplinas do eixo de educação musical: Educação Musical I, II, III, IV e V, além das disciplinas Prática de Ensino em Música I e II. Para que fique claro, cabe aqui uma breve menção: o Curso de Licenciatura em Música da UFAC possui, em sua estrutura curricular, disciplinas distintas de Prática de Ensino em Música e Estágio Supervisionado em Música. Isso porque se pensou nos estágios sendo realizados estritamente nas escolas de formação básica, mas se sentiu necessidade de que houvessem outras disciplinas voltadas para a prática pedagógica em música em diversos espaços, embora seja permitida a realização dos estágios em laboratórios da própria universidade, conforme a Resolução CNE/CES nº 02/2004[1]. Assim surge a disciplina de Prática de Ensino em Música, cuja ementa propõe a reflexão sobre as possibilidades de atuação do educador em escolas específicas, projetos de ação social e no próprio laboratório.

Diante disto, o laboratório representa a concretização de um espaço próprio para receber os projetos de extensão e ensino ligados ao eixo de educação musical na universidade, sejam eles permanentes ou pontuais, além de possibilitar a realização de atividades práticas das disciplinas do eixo de educação musical. Logo, seu público alvo são os alunos do Curso de Licenciatura em Música, bem como o público que será beneficiado por suas ações – crianças, adolescentes e adultos do município de Rio Branco.

A proposta do LabEM, *a priori*, incide sobre três premissas: a) iniciação musical; b) projetos de ensino coletivo de instrumentos; c) formação de grupos musicais.

[1] "§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletro-acústicos e experimentais, interdiciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de regência e de outras atividades inerentes à área de música, em suas múltiplas manifestações." (BRASIL, 2004, p. 10).

A iniciação musical, proposta de qualquer laboratório ligado à disciplina, é um trabalho que se estende sobre a questão da formação básica em música para crianças, jovens e adultos, e que precede à performance. Com relação ao ensino coletivo de instrumentos, neste momento foram pensadas ações ligadas ao ensino de violão e flauta doce, mas, posteriormente, pretende-se abranger também instrumentos de metais, madeiras e arcos. Deste modo, a formação de grupos musicais residentes de cunho pedagógico é o resultado esperado das ações anteriores. Uma situação semelhante a respeito da criação de grupos musicais com essas características foi descrita por uma equipe da UFSCar, acerca da formação de uma orquestra comunitária (JOLY et al., 2002; JOLY, 2002).

Por fim, é importante lembrar, ainda, que o LabEM/UFAC não pretende extinguir outras possíveis ações em educação musical, como aquelas ligadas às escolas de formação básica. Sua proposta é, também, agregar tais ações, possibilitando a criação de um núcleo permanente e apropriado para suas realizações, através de um espaço para a instrumentação pedagógica e didática no âmbito das disciplinas relacionadas à área[2].

Estrutura do LabEM/UFAC: instrumentos e equipamentos solicitados

A criação do LabEM prevê inicialmente a aquisição de instrumentos e equipamentos que permitam a realização de projetos de ensino e extensão em educação musical na universidade, no âmbito da proposta já apresentada. Neste momento, por meio de processos administrativos encaminhados pela Coordenação do Curso, foram solicitados os seguintes instrumentos:

- Conjunto instrumental Orff de percussão: xilofones baixo, contralto e soprano; metalofones contralto e sopranino;
- Pequena percussão: conjunto de sinos, carrilhão, ganzás, blocos sonoros, triângulos, reco-recos, platinelas, cocos, castanholas, claves, afoxés, cabuletes, sinos, pandeiros, surdos e pratos;
- Flautas-doce contralto e soprano;
- Violões.

Também foram solicitados um computador, um *home-theater* e um *data-show*, para fins didáticos.

[2] Recentemente, tem-se pensado na possibilidade da criação de núcleos de educação musical vinculados ao Programa Mais Educação, junto às escolas de ensino fundamental do município, nos moldes do LabEM/UFAC.

Algumas reflexões

A criação de um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades práticas em educação musical no Curso de Licenciatura em Música da UFAC vem a suprir uma demanda existente entre as disciplinas da área. De fato, o Conselho Nacional de Educação prevê a realização de 400 horas de prática enquanto componente curricular para os cursos de licenciatura (CNE, 2002, p. 9), além de 400 horas destinadas ao estágio supervisionado[3]. Além do mais, como sugere Nóvoa, a formação se dá "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal." (NÓVOA apud BELLOCHIO, 2003, p. 19). Neste sentido, em um curso de licenciatura em música pode-se admitir por *prática* a própria *prática docente*, que deverá, então, permear toda a formação do indivíduo.

Viviane Beineke (2001) demonstrou em sua dissertação de mestrado os problemas relacionados à prática pedagógica em música, ao estudar o caso de três professoras da educação básica. Para a autora,

> A relação entre teoria e prática pedagógica configura um tema polêmico que, historicamente, é discutido por educadores e pesquisadores. Na área de educação são apontadas lacunas entre os processos de formação de professores e os problemas concretos que eles encontram na realidade escolar. Um dos questionamentos derivados dessa problemática refere-se à relevância dos conhecimentos difundidos nos cursos de formação, pela dificuldade de sua aplicação dos mesmos na prática de ensino. (BEINEKE, 2001, p. 88).

Assim, durante a prática, "o profissional vai construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos" e é com base neste repertório que ele resolve a situação em que se encontra no cotidiano (SCHÖN apud BEINEKE, 2001, p. 93). A prática pedagógica em música, portanto, não deve se restringir somente ao final da graduação ou quando da colocação profissional do aluno formado pela universidade. Ela deve, antes, proporcionar o contato do aluno com diferentes públicos, diferentes possibilidades, a fim de favorecer a criação deste repertório, e é justamente sobre este aspecto que o LabEM/UFAC se faz importante.

Considerações finais

[3] O Parecer CNE/CP nº 09/2007 sugere redução para 300 horas de estágio supervisionado, mas ainda aguarda homologação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em: 14 de Maio de 2011.

O LabEM/UFAC, que atualmente se encontra em fase de implantação, é uma proposta que visa consolidar um espaço próprio para a formação prática do educador musical, no âmbito do Curso de Licenciatura em Música da UFAC. É importante ressaltar, uma vez mais, que o laboratório não pretende excluir outras ações em educação musical, como aquelas ligadas à escola de formação básica, tampouco significa um espaço para a realização dos estágios curriculares, uma vez que estes devem ser realizados no ambiente escolar, como é apresentado nas ementas do curso. Isto se deve pela definição de laboratório, que, propriamente, é um ambiente artificial e rigorosamente controlado (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 191).

Por outro lado, o LabEM/UFAC prevê a agregação destas ações, de modo a possibilitar a instrumentação pedagógica e didática necessária para que estas sejam realizadas. Para tanto, é necessário o aperfeiçoamento dos elos estabelecidos entre a universidade e a escola, de modo a promover a melhoria das ações já desenvolvidas e propor novas formas de atuação.

Referências

AZEVEDO, M. C. C. C.; GROSSI, C.; MONTANDON, M. I. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (orgs.). *Práticas de Ensinar Música*: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços e Formação. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. pp. 65-83.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 06, pp. 87-95, setembro de 2001.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 08, pp. 17-24, março de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 02/2002*. Diário Oficial da União. Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 02/2004*. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 14 de Maio de 2011.

JOLY, I. Z. L.; KATER, C. E.; SANTIAGO, G. L. A. *Projeto Pedagógico de Curso de Graduação*: Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. – São Carlos: UFSCar, 2007.

JOLY, I. Z. L.; JOLY, M. C. L.; PENTEADO, E. D. L.; SANTIAGO, G. L. A. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para a constituição da cidadania. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais*... ABEM. Natal: ABEM. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

JOLY, I. Z. L. Zoada Brasileira: uma alegria cultural a partir do contato com nossas raízes culturais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais*... ABEM. Natal: ABEM. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6ª Edição – São Paulo: Editora Atlas, 2005.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 10, pp. 43-51, março de 2004.

MÜLLER, V. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, Vol. 12, pp. 43-47, março de 2005.

A formação musical do professor de música: saberes prévios ao ingresso nos cursos de licenciatura em música

Paulo Henrique Lopes de Alcântara
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
pauloetnomus@gmail.com

Gleice Kelly Luiz da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
gleiceflauta@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho, apresentamos a importância de um estudo que analise a formação do aluno anterior ao seu ingresso na universidade, em seus múltiplos contextos, como um dos fatores atuantes na construção dos seus saberes e de sua futura atuação profissional como professor. Objetivamos identificar os motivos que levam os estudantes de música da UFPE a optar pelo curso de licenciatura, mesmo sem o desejo de se profissionalizar nesta área, contribuindo para a compreensão das retenções e evasões presentes no curso. Portanto, a formação do futuro profissional de educação musical se inicia antes de seu ingresso na Universidade, pois o meio social, suas necessidades, suas perspectivas são fatores que se somam ao posterior curso de graduação no processo de formação docente.

Palavras-chave: formação inicial, licenciatura em música, saberes.

Introdução

A formação de professores de música inclui, entre outros aspectos, os saberes necessários a essa profissão. Em reflexão apresentada sobre esse tema, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) consideram que "toda profissão necessita de um corpo de saberes que a caracterize [por isso] identificar a natureza dos saberes docentes e o seu 'repertório de conhecimentos' é relevante para valorização epistemológica, social e política da profissão do professor" (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 51).

É nesse sentido que o grupo de pesquisa[1] em educação musical, iniciado em 2009 na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo a análise do perfil dos alunos do curso de licenciatura em música da referida instituição. A investigação apresenta, também, como meta, identificar as motivações que levam os alunos a procurar o curso, mesmo sem o desejo de se profissionalizar naquela área, ajudando, desta forma, a identificar as possíveis razões das retenções e evasões presentes no

1 Grupo de Pesquisa "Formação e atuação profissional de professores de música", cadastrado no CNPq.

curso. O presente texto constitui-se de uma das vertentes do referido projeto, avaliando especificamente a formação anterior à universidade, dos alunos em questão.

Partimos do pressuposto que a vivência cultural do aluno anterior à universidade irá influenciar as suas perspectivas profissionais e contribuir para construção de seus saberes durante sua formação acadêmica, interferindo na sua futura qualificação profissional.

Metodologia

No ano de 2010, o Departamento de Música da UFPE apresentava um número de 343 alunos matriculados no curso de licenciatura, dentre os quais 178 responderam a um questionário elaborado pelo grupo de pesquisa, que apresenta um caráter quanti-qualitativo, propondo o mapeamento destes alunos para um posterior aprofundamento por meio de entrevistas.

Num primeiro momento fizemos a análise quantitativa dos dados. Dentre as mais diversas abordagens etnográficas do referido estudo, nos propomos a avaliar os dados referentes à formação anterior dos alunos em questão, aqui expostos através de um gráfico baseado em relações percentuais. A partir dos dados obtidos, dois alunos foram selecionados para realização de entrevistas, aqui identificados como “D” e “H”, ambos do sexo masculino. A etapa seguinte da pesquisa se constituiu no diálogo com os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

Análise dos dados

Mais da metade dos alunos (56%) que participaram da pesquisa iniciaram seus estudos em escolas especializadas no ensino de música, predominantemente voltadas para a prática instrumental (Conservatório Pernambucano de Música, Centro de Educação Musical de Olinda, Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, etc.), o que atesta uma diversidade de possibilidades oferecidas na região metropolitana do Recife, conforme apresentamos na Figura 1. Essas escolas são destinadas à preparação de músicos para as bandas e orquestras dos mais diversos contextos e gêneros musicais, contribuindo para a formação musical dos futuros estudantes universitários de música, que buscam, em sua grande maioria, o ensino superior visando a ampliação de suas possibilidades profissionais.

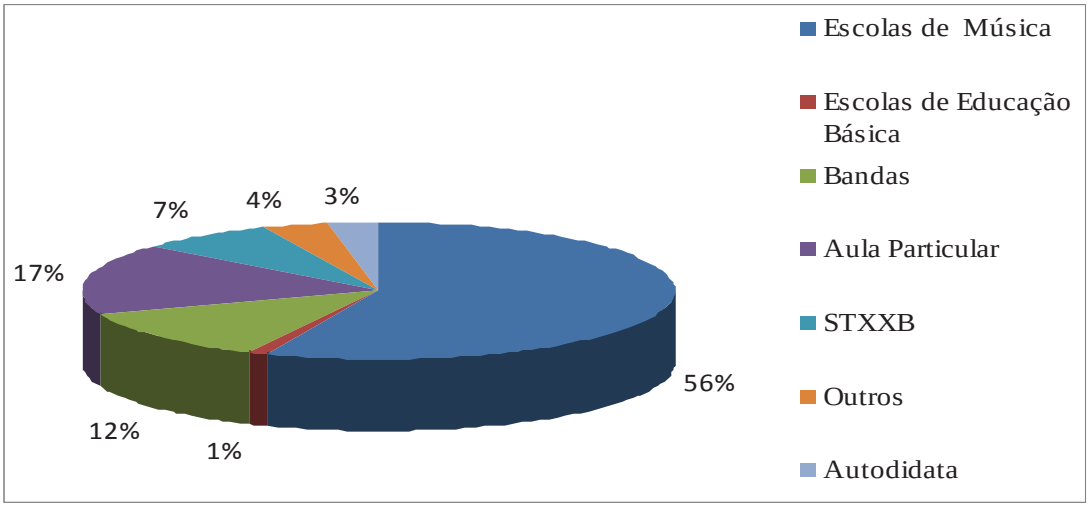

Figura 1 – Formação anterior dos alunos de licenciatura em música da UFPE

A formação inicial desses estudantes, todavia, não se limita a instituições especializadas no ensino de música. Dos alunos entrevistados, 17 % iniciaram os seus estudos por meio de aulas particulares. Sobre isso, Mateiro (2007) afirma que

> Os locais de aprendizagem foram sendo (re) inventados no decorrer dos anos. É possível ter aulas de música nas casas particulares dos professores, em escolas específicas, em conservatórios, na igreja, nos bairros comunitários, nos cursos de extensão universitária, através de projetos sociais, entre outros. (MATEIRO, 2007, p. 183).

Em muitos casos as escolas de música e conservatórios atuam como um campo intermediário entre essas aulas particulares e o ensino superior de música.

Apenas 1% dos alunos são oriundos de escolas do ensino fundamental e médio, o que comprova a atual deficiência do ensino da música na escola básica e de sua pequena contribuição para a formação musical dos jovens. Observando dados de pesquisas anteriores, constatamos a pouca contribuição da escola na formação dos músicos, por não apresentar o estudo da música dentro de sua estrutura curricular (MATEIRO, 2007, p. 183). Compartilhando da mesma ideia, Amato afirma que

> Atualmente o ensino de música nas escolas regulares é escasso, o que nos leva a refletir que a educação musical dentro da disciplina arte faz parte meramente de manuais e propostas curriculares veiculadas por órgãos governamentais. Apesar de a educação musical estar implícita na disciplina arte, componente obrigatório da educação básica, ela sobrevive muitas vezes de forma oculta. (AMATO, 2006, p. 161-162).

Faz-se necessário, portanto, pesquisas posteriores sobre uma possível mudança nesse quadro, proporcionada pela lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que oficializa o ensino de música nas escolas de educação básica.

A contribuição das bandas de música para formação desses estudantes é bastante significativa, correspondendo a 12% dos alunos pesquisados, principalmente tratando-se de alunos provenientes das cidades do interior. Historicamente, o estado de Pernambuco possui uma forte tradição na formação de bandas, tanto no interior quanto na capital. Antigas bandas, algumas seculares, estão ainda presentes no cenário musical pernambucano (SILVA, 1998, p.73). Essas bandas, desde suas origens até os dias de hoje, atuam como verdadeiros núcleos de formação de músicos, capacitando-os para um posterior ingresso nas instituições especializadas no ensino de música (Conservatórios, Escolas de Música, Universidade, etc.). Leonardo Dantas Silva expressa a importância histórica das bandas no processo de ensino-aprendizagem musical ao afirmar que ao herdar "a disciplina e organização das bandas militares, sob a liderança de um mestre experiente, as bandas civis foram os grandes conservatórios de formação musical espalhados por todo país." (SILVA, 1988, p. 67).

Dos licenciandos que participaram da pesquisa, 7% estudaram inicialmente em um Seminário Teológico da cidade, instituição voltada ao ensino de teologia e música, destinada a preparar jovens para os serviços religiosos das igrejas batistas, o que atesta a forte influência religiosa na formação de músicos, uma vez que boa parte destes iniciou seus estudos em igrejas da qual faziam parte.

Entre os perfis de alunos descritos por Elizabeth Travassos, em pesquisa realizada com os licenciandos da Unirio, podemos encontrar o "músico de congregação religiosa", cuja concepção e prática musical, dentro do contexto religioso, exercem grande influência no seu processo de formação acadêmica, sendo assim descritos pela autora:

> Trata-se de um fiel de igreja protestante que teve iniciação musical na igreja e nela atua profissionalmente (com ou sem remuneração, pouco importa). Pode estar ligado também ao mercado musical especializado em música sacra. De qualquer forma, a igreja ou a religião tendem a absorver o interesse musical. (TRAVASSOS, 2002, p. 16).

O entrevistado D tem as características dos integrantes desse grupo de "músicos de congregação religiosa", conforme seu depoimento:

> Antes eu só tocava teclado na igreja, mesmo... e dava algumas aulas particulares. Eu trabalhava com isso, na área de música. (ENTREVISTADO

“D”).

Dentre os discentes questionados, 3% afirmaram o início autodidata dos seus estudos musicais (em casa, na internet, em shows, em bares, na rua, etc.), o que comprova a multiplicidade de possibilidades de aprendizado nestas circunstâncias. Ao ser perguntado sobre uma possível formação anterior a Universidade, o entrevistado afirma:

> O meu conhecimento é totalmente popular e de rua. Depois de muito tempo tocando, sei lá, umas pecinhas mesmo, é que eu passei a estudar mesmo de maneira formal. Então aí eu entrei para uma escola, uma oficina de música perto da minha casa e me preparei para fazer o vestibular. (ENTREVISTADO “H”).

A partir do relato deste discente, podemos ver o quanto o convívio social atua como fator decisivo para formação desses músicos. Geralmente a partir da adolescência quando a convivência com amigos e grupos específicos torna-se mais intensa, o interesse musical torna-se mais significativo, de modo que essa forma de estudo é moldada pelas necessidades e objetivos pessoais (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 33).

Outro fator importante corresponde a oportunidades oferecidas a esses alunos através de projetos sociais nas comunidades em que vivem, abrindo possibilidades para um futuro estudo acadêmico. “Uma formação que, apesar de dizerem ser individual e sem professor ('aprendi sozinho'), aparece ligada à convivência social, às oportunidades e às motivações encontradas em seu meio.” (GOMES, 2003, p. 26).

Esses estudantes que iniciam sua formação musical de maneira autodidata veem a universidade como uma grande possibilidade de formalização de seus estudos.

Considerações finais

A formação do futuro profissional de educação musical se inicia antes de seu ingresso na Universidade, pois o meio social, suas necessidades, suas perspectivas são fatores que se somam ao posterior curso de graduação no processo de formação docente. Este último é a sistematização de um processo de construção iniciado geralmente fora do espaço escolar, pois o ensino de música ainda não possui lugar efetivo dentro das estruturas curriculares das escolas básicas e, por isso, encontra nos mais diversos meios e contextos, múltiplas formas de construção. Acreditamos que o tipo de formação musical que antecede à Universidade possui uma considerável influência nos direcionamentos acadêmicos dos alunos nos cursos de

Licenciatura em Música, daí a necessidade de tal mapeamento como forma de compreensão do processo de construção dos saberes e das perspectivas profissionais dos futuros professores de música.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus*, Goiânia, v. 12, p. 144-166, dez. 2006.

GOMES, Celso Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, p. 25-28, mar. 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. "Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório". *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v.13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

SILVA, Leonardo Dantas (Org.). *Bandas musicais de Pernambuco*: origens e repertório. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria do Trabalho e Ação Social, Fundo de Amparo ao Trabalhador, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESSO DA SEÇÃO LATINO AMERICANA DA INTERNATIONAL ASSOCIATION THE STUDY OF POPULAR MUSIC, 4., 2002. Cidade do México. *Actas*... Cidade do México: 2002. Disponível em: < http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html >. Acesso em: 16 fev. 2009.

Entrevistas

ALUNO "D". Entrevistado pelos autores em 15 de Fevereiro de 2010, Recife (PE).

ALUNO "H". Entrevistado pelos autores em 17 de Fevereiro de 2010, Recife (PE).

A flauta doce como vivência musical na escola de ensino fundamental

Aline Regina da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
reginasax@yahoo.com.br

Catarina Aracelle Porto do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
catarinaaracelle@yahoo.com.br

Patrícia Valdelice da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
patyclarinete@musica.ufrn.br

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de uma experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Música – Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - realizado no 7º ano do Ensino Fundamental II no turno vespertino da Escola Municipal Irmã Arcângela situada na Cidade do Natal – RN sob a supervisão da Professora Titular Catarina Aracelle Porto do Nascimento. Este estágio representa atividade curricular obrigatória e constitui um eixo integrador de formação, tendo como objetivo oferecer aos discentes a oportunidade de fazer uma análise de todo o processo de formação, fundamentando a docência de acordo com os pressupostos estudados durante o curso, bem como subsidiar a prática do discente na medida em que possibilita ao licenciando aproximar-se da realidade da escola, da gestão e da sala de aula. Foram ministradas aulas de flauta doce soprano com o objetivo de iniciar a prática musical dos alunos tendo como resultado a apresentação de um concerto no Espaço Cultural da escola.

Palavras-chave: Flauta Doce, Educação Musical e Ensino Fundamental.

A FLAUTA DOCE: UM MEIO PEDAGÓGICO

Cuervo e Pedrini nos falam que "utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminhos de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las." (CUERVO; PEDRINI, 2010, p. 53). Além disso, ela é um instrumento de maior acessibilidade em aspectos financeiros e diante do ambiente escolar que nos foi dado, escolhemos este recurso como estratégia para o início da vivência musical dos alunos.

A Flauta doce nos permite uma prática musical coletiva proporcionando a socialização e interação da criança com o meio, fazendo com que ela se sinta pertencente a um grupo e descobrindo novos valores. Amplia-se também seu mundo

sonoro através de experimentações e proporciona o desenvolvimento da diversidade musical.

Outro aspecto trabalhado por este instrumento é a memorização através da iniciação da técnica de execução e da leitura do repertório, desenvolvendo assim, a coordenação motora, a consciência de grupo, a autoestima, a capacidade auditiva e a sensibilidade.

A partir da iniciação da musicalização com a flauta doce é possível progredir nos estudos de outros instrumentos de sopro, como por exemplo, o saxofone e a flauta transversal, que possuem semelhanças com a colocação das mãos, tendo em vista que ela desenvolve a consciência motora, a postura, a disciplina e a criatividade.

COM A MÃO NA FLAUTA

A Escola Municipal Irmã Arcângela pertence à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A referida escola está situada na Rua São Pedro, Nº 180 no bairro Igapó, Natal-RN. O bairro de Igapó localiza-se na zona norte da Cidade do Natal-RN e possui diversos problemas sociais como as drogas, sendo uma das rotas principais para a distribuição e consumo delas, também possui um perfil econômico bastante baixo, onde seus moradores são operários de fábricas e indústrias e convivem com a falta de saneamento básico e uma infra-estrutura de melhor qualidade. As turmas são divididas entre turnos matutino, vespertino e noturno, onde no turno matutino funcionam as turmas do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano do Ensino Fundamental I, no turno vespertino trabalha-se com turmas do sexto (6º) ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental II, e no turno noturno há turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Este trabalho foi realizado no sétimo (7º) Ano A do turno vespertino. A seguinte turma tinha vinte e oito alunos, todos advindos do próprio bairro da zona urbana da cidade do Natal-RN. Os alunos, em sua maioria, se encontravam vulneráveis socialmente e possuíam uma faixa etária entre dez a treze anos de idade.

De acordo com Beineke:

> Aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente. Para que isso aconteça, é

> necessário que a produção musical dos alunos seja valorizada em sala de aula. (BEINEKE, 2003, p. 87)

Desprezar o mundo sonoro que o aluno traz para a sala de aula é negar a continuidade de construção do conhecimento, pois esses sons o norteiam para suas experimentações e produções musicais.

Utilizando esses conhecimentos prévios, selecionamos músicas que fazem parte do cotidiano destes alunos, além de ampliar seus repertórios oportunizando a descoberta de novos gêneros musicais.

Beineke afirma que:

> [...] os conteúdos sempre são trabalhados com base no repertório selecionado, isto é, não se parte especificamente de conceitos, objetivos ou conteúdos pré-determinados, mas da própria música. Assim, o centro do trabalho é o próprio fazer musical, que pode ser complementado com informações sobre as músicas trabalhadas, mas sem que se invertam essas posições. (BEINEKE, 2003, p. 88)

O repertório escolhido teve como objetivo resgatar a canção folclórica que é tão ausente do mundo sonoro destes alunos, além de peças voltadas para datas comemorativas pertencentes ao seu conhecimento e músicas que ampliaram a diversidade cultural deles. No processo de aprendizagem da linguagem musical associamos a teoria musical com a prática na flauta doce, ou seja, o conhecimento era vivenciado por eles através do manuseio do instrumento musical, ampliando assim, seus mundos sonoros e seus fatores psicomotores.

O conjunto das obras musicais trabalhadas foi: Noite Feliz (Joseph Mohr e Franz Xaver Gruber), O Trem de ferro (Autor desconhecido), Bambalalão (Autor desconhecido), Mulher Rendeira (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e Tema da IX Sinfonia – Ode à alegria (Ludwing Van Beethoven). Este repertório foi selecionado baseado na fase de observação das aulas.

As aulas da professora titular começaram a ser observadas no segundo semestre de dois mil e dez, onde cada aula tinha cinquenta minutos de duração. Eram abordados assuntos relacionados à leitura e notação musical. As observações contribuíram de forma direta na nossa posição em sala de aula, pois com esse período podemos sentir como seria a nossa abordagem, além de já estarmos familiarizados com a turma e eles conosco.

As flautas doces soprano foram adquiridas pela escola através da verba do Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE)[1], o qual é um programa de assistência financeira que vem para as escolas públicas de educação básica estadual e municipal.

Pelo fato dos instrumentos pertencerem à escola, os alunos não podiam levá-las para casa, tendo acesso à prática apenas em sala de aula. Trabalhamos primeiramente com as notas da mão esquerda nesta ordem: sol, lá, si, dó e ré. Estas notas foram trabalhadas com jogos lúdicos em aulas coletivas.

Encontramos alguns obstáculos, como os horários, pois só tínhamos 50 minutos. A professora titular resolveu o problema preenchendo os horários vagos de outras disciplinas com as aulas de flauta doce. Outro desafio foi controlar a ansiedade dos alunos, pois estes eram motivados pela curiosidade e pela vontade de aprender nas aulas de música, querendo tocar sempre, não esperando a vez dos outros. Na turma, encontramos um aluno que já tocava flauta doce e transversal, resultando na competição deste com os demais. Resolvemos essa questão criando uma segunda voz para as músicas, além de pedir que ele executasse junto com os outros, porém tocando na flauta transversal.

Após o período do processo de aprendizagem da flauta doce, sentimos a necessidade de expandir o limite físico da sala de aula buscando partilhar a música com toda a escola. Isso se deu através de um concerto apresentado no Espaço Cultural, que é a culminância dos trabalhos de todo o ano letivo.

Este evento foi usado também como uma das formas de avaliação da aprendizagem, tanto dos alunos como do corpo docente, como nos afirma Brito: "[...] todo processo de trabalho bem orientado resulta em crescimento, aquisição de competências e habilidades, ampliação do repertório, do universo cultural etc." (BRITO, 2003, p. 198).

Compreendemos que a avaliação deve permear as atividades pedagógicas, principalmente na relação professor-aluno e nos conhecimentos adquiridos neste espaço. Portanto, a intervenção do professor favorece a construir as mediações necessárias para o conhecimento do aluno.

Segundo Hentschke e Del Ben,

> [...] a melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. O conhecimento e a

[1] Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma medida provisória nº 2.178-36 de 24 de Agosto de 2001dentro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que estabelece recursos financeiros para o custeio de escolas de educação especial.

> compreensão musicais dos alunos serão revelados nas suas próprias ações musicais, pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação. A partir dessa concepção, a avaliação passa a focalizar não os aspectos emocionais ou pessoais dos alunos, mas os produtos musicais provenientes das atividades de composição, execução e apreciação. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 186).

ANALISANDO A MELODIA

A concepção de ensino-aprendizagem mostra a importância da criatividade assumida e que os conceitos fundamentados necessitam da união da teoria-prática. Faz-se necessário o respeito aos níveis de amadurecimento e aos conhecimentos prévios dos alunos, para assim construir uma aprendizagem significativa. O fato de existir apresentações na comunidade escolar foi a mola propulsora para que os alunos se dedicassem cada vez mais, para mostrar um bom trabalho aos seus pais, colegas e professores. Dentro dessa perspectiva, os esforços dos alunos mostram o verdadeiro intuito deste trabalho, consistindo no crescimento contínuo e individual de cada um dos participantes. Compreendemos que tais alunos tornam-se seres ativos da produção artística musical, tornando-se apreciadores, observadores, críticos, admiradores e consumidores de arte em geral, sem podermos esquecer a sua inserção e promoção social.

Conclui-se que os objetivos estabelecidos foram atingidos, devido ao apoio e flexibilidade dado pela instituição, pois sem uma parceria das escolas e professores, nenhum trabalho se concretizaria. Além da importância da presença da supervisora de estágio, que esteve sempre disponível para todas as horas nos dando a flexibilidade de trabalhar em sua sala de aula e de trocarmos experiências, pois esta prática é fundamental. Portanto, é de extrema importância esta vivência em sala de aula, pois contribui para os futuros professores de música através da experiência adquirida em sala, proporcionando um contato direto com a realidade de cada aluno e da escola, no qual o professor é educador, facilitador e é capaz de transformar a informação em conhecimento.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.) **Ensino de música:** Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 5: p. 86 – 100.

BRASIL. Disponível em: <http://www.tce.al.gov.br/sti/download/cd/legislacao/fnde_pdde.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3 ed.- Brasília: A Secretaria, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peiropólis, 2003.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, vol. 2, n. 2, p. 48 – 61, 2010.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.) **Ensino de música:** Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 11: p. 176 – 189.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério/Série formação do professor). 1994. Cap. 9: p .232 - 241.

MED, Bohumil**. Teoria da Música**. 4 ed. revisada e ampliada. Brasília/DF: Musimed, 1996.