

# VII Encontro Regional Sudeste da ABEM

## I Fórum Mineiro de Educação Musical

A Educação Musical no Brasil do Século XXI

# Anais



Montes Claros, 16, 17 e 18 de junho de 2011

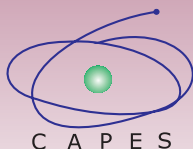
Realização:



abem  
Associação Brasileira  
de Educação Musical



Apoio:





**VII Encontro Regional Sudeste da ABEM**  
**I Fórum Mineiro de Educação Musical**

**Temática do Evento**

A Educação Musical no Brasil do Século XXI

**Locais de Realização**

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes  
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández – CELF

**Data:** 16 a 18 de junho de 2011

**Coordenação Geral do Evento**

Prof. Ms. Geraldo Alencar Durães Filho  
Prof. Ms. Marco Antônio Caldeira Neves

**Diretora Regional da ABEM no Sudeste:**

Dr<sup>a</sup>. Ilza Zenker Joly (UFSCar – São Carlos/SP)

**Presidente Nacional da ABEM:**

Dr<sup>a</sup> Magali Kleber (UEL – Londrina/PR)

## **Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES**

### **Reitor**

Professor João dos Reis Canela

### **Vice-Reitora**

Professora Maria Ivete Soares de Almeida

### **Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Professor Vicente Ribeiro Rocha Júnior

### **Pró-Reitoria de Ensino**

Professora Anete Marília Pereira

### **Pró-reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças**

Professora Wagner de Paulo Santiago

### **Pró-Reitor de Extensão**

Professora Marina Ribeiro Queiróz

### **Coordenadora de Extensão Cultural**

Professora Aparecida de Jesus Soares Pereira

### **Diretor do Centro Ciências Humanas**

Professor Antônio Wagner Veloso Rocha

### **Chefe do Departamento de Artes**

Professora Maria Elvira Curty Romero Christoff

### **Coordenador do Curso de Música**

Professor Luciano Cândido e Sarmento

## **Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández - CELF**

### **Direção**

Professora Iraceníria Ferndandes da Silva

### **Vice-direção**

Professora Cibele Xavier Brant Almeida

Professora Maria Aparecida Oliveira

Professora Sandra Soares dos Santos Borborema

Professora Liliane Queiroz

### **Secretária**

Luciane Lopes de Souza Veloso

### **Serviço Pedagógico**

Bernadeth Xavier Gandra

Carolina de Natal Góes Pimenta

Cybele Versiani Martins Antunes Pereira

Maria de Fátima Porto

Rosa Marta Ferreira Piau

Silvana Oliveira Gomes Rametta

**Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**  
(Diretoria: 2009-2011)

**PRESIDENTE**

Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber – UEL/PR

**VICE-PRESIDENTE**

Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS/RS

**TESOURARIA**

**Tesoureira**

Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE/PE

**Segunda Tesoureira**

Profa. Ms. Vânia Malagutti Fialho – UEM/PR

**SECRETARIA**

**Secretário**

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB/PB

**Segunda Secretária**

Profa. Ms. Flávia Narita – UNB/DF

**CONSELHO EDITORIAL**

**Presidente**

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM/RS

**Editora**

Profa. Dra. Maria Cecília Torres – IPA/RS

**Membros**

Prof. Dr. Carlos Kater – UFSCar/SP

Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza – UFMT/MT

Profa. Dra. Lilia Neves – UFU/MG

**DIRETORIA REGIONAL**

**Norte**

Prof. Dr. Ruy Henderson Filho – UEPA/PA

**Nordeste**

Prof. Ms. Vanildo Marinho – UFPB/PB

**Centro-oeste**

Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel – UFG/GO

**Sudeste**

Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCar/SP

**Sul**

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM/RS

**CONSELHO FISCAL**

Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS/RS (presidente)

Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG/MG

Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM/RS

Profa. Dra. Leda Mafiolletti – UFRGS/RS

**Suplentes**

Profa. Ms Juciane Araldi – UFPB/PB

Prof. Ms. Manoel Rasslan – UFMS/MS

Profa. Ms. Cleusa Erilene Cacione – UEL/PR

Profa. Ms. Carolina Joly – UFSCar/SP

**Comissão organizadora do VII Encontro Regional Sudeste da ABEM  
I Fórum Mineiro de Educação Musical**

**Coordenação Geral**

Prof. Ms. Geraldo Alencar Durães Filho  
Prof. Ms. Marco Antônio Caldeira Neves

**Coordenação Científica**

Prof. Ms. Igor Hemerson Coimbra Rocha  
Profa. Ms. Raiana Alves Maciel Leal do Carmo

**Coordenação Artístico-Cultural**

Prof. Ms. Geraldo Alencar Durães Filho  
Prof. Márcio Frank Ribeiro de Queiroz

**Coordenação Infra-Estrutura**

Prof. Daniel Aguiar Novais

**Coordenação Financeira e Secretaria Geral**

Profa. Christiane Faria Franco Vieira  
Profa. Elizabeth Alves Meira Santos  
Profa. Maria Amélia Feitosa Callado  
Profa. Margareth Fonseca Kaiser

**Coordenação de Comunicação**

Prof. Roberto Luiz Oliveira Júnior  
Prof. Wellyngton Ferreira

**Coordenação de Programação Visual, Digital e Informática**

Prof. Fábio Carvalho

**Membros da Comissão Organizadora**

Profa. Elis Medrado Vianna  
Profa. Dra. Maria Elvira Romero Cristoff  
Profa. Maria Odília de Quadros Pimentel  
Prof. Ms. Mário André Wanderley Oliveira  
Prof. Ms. Tiago de Quadros Maia Carvalho

**Equipe de Apoio**

Aline Cleia dos Reis Teixeira  
Elisângela Costa Rocha  
Elizeth Pereira de Oliveira  
Fagner Costa Cardoso  
João Paulo de Azevedo Rocha Dourado  
Jonathan Engrácio Pinheiro  
Luciana Costa Pimenta  
Nivaldete de Souza Aquino Silva  
Pedro Vinícius Santos  
Sara Rafaela Veloso Prates

Thiago André Souza Ferreira  
Wanderson Alkimim Batista de Souza

**Membros do Comitê Científico:**

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB/PB (presidente)

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM/RS

Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB/DF

Profa. Dra. Cristina Tourinho – UFBA/BA

Profa. Dra. Ilza Joly Zenker – UFSCar/SP

Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes – UFRN/RN

Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS/RS

Profa. Dra. Margarete Arroyo – UNESP/SP

Profa. Dra. Marisa Fonterrada – UNESP/SP

Profa. Dra. Maura Penna –UFPB/PB

Profa. Dra. Mônica Duarte – UNIRIO/RJ

Prof. Dr. Sérgio Figueiredo – UDESC/SC

Profa. Dr. Vanda Bellard Freire – UFRJ/RJ



## APRESENTAÇÃO

A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez (CELF) e a cidade de Montes Claros, honrados em sediar o VII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical / I Fórum Mineiro de Educação, saúdam a todos os inscritos no evento.

A realização deste Encontro está a cargo da UNIMONTES, instituição que ao longo de sua história vem exercendo papel de destaque no desenvolvimento das regiões Norte, Noroeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri do estado de Minas Gerais, contemplando, até mesmo, a região Sul da Bahia.

O tema geral do evento de 2011 é a “Educação Musical no Brasil do Século XXI”. Dessa forma, os debates e as discussões empreendidas durante o encontro configurar-se-ão como uma valiosa oportunidade para reflexão sobre o cenário educativo, cultural, artístico e político sudestino e brasileiro em geral.

Desejando que as atividades sejam de grande valia para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos e para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação Musical de Montes Claros, de Minas Gerais, do Sudeste, do Brasil, damos boas-vindas a todos.

Montes Claros, 14 de junho de 2011.

Prof. Ms. Geraldo Alencar Durães Filho  
Prof. Ms. Marco Antônio Caldeira Neves  
*Coordenação Geral do Evento*

# *Comunicações*

# A contribuição do ensino de canto para a saúde vocal e correção da desafinação

*Késia Patrícia de Souza*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*kesiasouza01@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo teve como princípio de investigação compreender quais são os fatores psicológicos, fisiológicos e culturais que provocam a desafinação vocal e quais as contribuições do ensino de canto para corrigir a desafinação e ocasionar a saúde vocal. As pessoas observadas foram profissionais da voz que precisavam se educar vocalmente e que também necessitavam corrigir as deficiências que provocavam a desafinação. A pesquisa teve o caráter experimental e de estudo de caso. Tivemos como base metodológica, investigações qualitativas dos casos apresentados, por entender a necessidade de uma compreensão holística, contextualizada e subjetiva dos dados, considerando o maior envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

**Palavras chave:** Educação Musical, Desafinação, Saúde Vocal.

## 1. Introdução

A preocupação com a voz deve ser algo contínuo, principalmente para aqueles que a utilizam como ferramenta de trabalho. Para manter uma voz saudável e poder cantar de maneira educada, se fazem necessários alguns requisitos, que, na maioria das vezes, são esquecidos pelo profissional e rompidos no dia a dia, levando-o a algumas alterações na voz. Desta forma, entendemos que ao investigar sobre o assunto, é necessário compreender também os aspectos relacionados à saúde vocal, assim como compreender falhas quanto à audição.

No que se refere aos fatores psicológicos, principalmente os profissionais que atuam diretamente com o canto, exercer essa prática de cantar em público proporciona ao aluno/cantor novas experiências, diferentes da sala de aula, pois o nervosismo e a ansiedade poderão ocasionar efeitos inesperados. Trabalhar os aspectos psicológicos é algo relevante e indispensável para que o aluno mantenha centrada a atenção quanto à afinação, respiração e apoio, ou seja, mantendo o domínio e controle do seu corpo e mente.

Quanto aos fatores culturais, pode-se afirmar que cada cultura estabelece os parâmetros musicais que a representa, influenciando diretamente no conceito de desafinação por fatores culturais, relacionados também com a vivência musical de cada indivíduo e a dificuldade de se adaptar a diferentes contextos.

## 2. Desafinação Vocal: fatores fisiológicos, psicológicos e culturais

Para Sobreira (2002), a desafinação é uma deficiência com diferentes graus de dificuldade, além de ter causas variadas. Essas deficiências se devem a fatores contribuintes para sua ocorrência, como: culturais, fisiológicos e psicológicos. Uma vez detectadas pelo professor de canto e encaminhadas aos médicos especialistas, otorrinolaringologista, fonoaudiólogo e psicólogos, podem ser sanadas através de tratamentos específicos, fazendo com que o indivíduo consiga corrigir a sua deficiência.

As alterações na voz, por exemplo, contribuem diretamente para a ocorrência da desafinação. O abuso vocal ocasiona algumas alterações nas pregas vocais que muito prejudicam os cantores, assim como, os profissionais da voz. Essas alterações podem ser chamadas de disfonias funcionais, quando não apresentam nenhuma alteração visível nas pregas vocais ou disfonias orgânico-funcionais, quando apresentam alterações anatômicas, como, monocordite, fenda glótica, nódulos, pólipos, edemas de Reinke etc.

As disfonias condicionam o acontecimento da desafinação, sendo um empecilho para que o cantor alcance algumas notas. Geralmente, essas alterações deixam a voz grave, pesada, rouca, trêmula e dessa forma impossibilita o canto de maneira afinada, fazendo com que o cantor sobrecarregue as pregas vocais, num esforço além do normal para produzir uma determinada melodia, levando-o a sair dos parâmetros de afinação exigidos pela música.

Outro artifício que contribui para a desafinação é a falta de atenção ao ouvir. O ouvido parcial, todo músico deve obter e para desenvolvê-lo fazem-se necessários exercícios que o agucem. Os estímulos auditivos são recebidos por nós desde o ventre materno e a capacidade de reconhecer os sons se desenvolve ao longo da vida, dessa forma, nosso ouvido percebe detalhes que nos foi incitado de acordo à cultura em que crescemos. A partir daí, começamos a aguçar a memória dos sons, ou seja, a “memória auditiva”. Sem esta, é impossível cantar afinado, pois é a assimilação, é a compreensão do som.

O descontrole emocional também afeta o momento do canto, fazendo com que o músico fique mais apreensível. Neste momento, o artista passa por uma série de fatores que o deixa nervoso e a adrenalina é liberada ao sangue fazendo com que o mesmo tenha reações inesperadas. A expectativa e o nervosismo podem causar efeitos;

Em dia de show, é muito comum antes de uma apresentação o cantor ficar resfriado, com dor de garganta ou outro tipo de doença relacionada com sua voz ou aparelho respiratório; isso revela que a expectativa para tal apresentação foi mal canalizada (BAÊ, MARSOLA, 2001, p. 69).

O descontrolo emocional interfere no nosso corpo e isso acarreta no que denominamos “Doenças Psicossomáticas”. Algumas dessas doenças produzidas devido esse descontrolo, podem vir antes da performance, produzindo além da sensação de mal-estar, as seguintes doenças; dispnéia, diarreia, gripes, resfriados, faringite.

Em se tratando de cultura, os diversos contextos variam em suas concepções artístico-musicais, estabelecendo parâmetros melódico-intervalares que inconscientemente são transmitidas hereditariamente. A afinação por sua vez, faz parte dessas “regras”. Mara Behlau e Paulo Pontes (1995, p. 71) descrevem que,

é possível entender que sob certos ângulos a disfonia é um conceito negociável e, por exemplo, uma voz considerada normal na Itália pode ser avaliada como alterada na Inglaterra e o canto tradicional japonês pode ser definido como hipertenso nos padrões do canto ocidental.

Levando em consideração o nosso sistema padrão de afinação, (lá - 440 Hz) podemos dizer que o indivíduo está desafinado, quando se desvia dos parâmetros de harmonia cabíveis na música. Leal (2010) afirma que a percepção musical é baseada em estruturas cognitivas adquiridas pela experiência vivida, ou seja, a cultura em que estamos inseridos e o nosso treinamento musical. Os dons e talentos podem ser fatores advindos de ordens biológicas, contudo, segundo o autor, na maioria das vezes não passa de reflexos de formação e aprendizado musical, os quais intensificaram habilidades e sensibilidades cognitivas.

### 3. Saúde Vocal

A voz é um fator de identidade individual e pode variar conforme a idade, sexo, aspectos psicológicos, sociais, entre outros. Ela, por sua vez, é uma grande ferramenta de comunicação, de socialização e de transmissão de saberes e conhecimentos, contudo, o seu desgaste é prejudicial e afeta principalmente os profissionais da voz. Executar a voz de maneira correta e conhecer sobre postura, projeção, impostação, articulação, respiração e outros hábitos adequados para a emissão da fala, são indispensáveis para a atuação desses profissionais.

Tomemos como exemplo, professores, que utilizam a voz como instrumento de trabalho. Muitas vezes, mesmo sentindo sinais de cansaço, forçam a voz, para continuar exercendo a sua profissão. Segundo Brum (2004),

Os principais sintomas vocais que sinalizam um problema de voz em professores são: cansaço e esforço ao falar, falhas na voz ao final do dia ou da semana, rouquidão, pigarro, voz mais grave e perda nos tons agudos (ex: dificuldade em cantar), ardência ou secura na garganta, dor ao falar,

sensação de garganta raspando, falta de volume e projeção, pouca resistência ao falar, entre outros (BRUM, Débora, 2004, p. 15).

Contudo, as aulas e técnicas de canto, em seu sentido mais abrangente, podem, além de formar profissionais na área, contribuir para a educação vocal. A prática vocal requer atenção à voz do indivíduo, fazendo com que não haja apenas cuidados com a mesma, mas, que a aprimore de maneira saudável por trabalhar a funcionalidade das pregas vocais, exercitando a respiração, o desenvolvimento dos músculos abdominais, numa voz falada e cantada com apoio e maior projeção sonora.

### **3.1. Contribuições do ensino de canto para saúde vocal**

O ensino do canto abrange vários quesitos que são muito importantes para conservação e bom funcionamento das pregas vocais, fazendo com as mesmas fiquem fortes, resistentes e preparadas para emissão de notas agudas, médias e graves.

Os aquecimentos e desaquecimentos, as técnicas de canto, respiração, apoio, relaxamento, dicção, fazem com que o indivíduo aprimore e melhore suas condições vocais. Cada atividade contida nas aulas tem um significado relevante e contribui para a melhoria da capacidade vocal do aluno.

Como o próprio nome já diz, o aquecimento vocal, tem finalidade de aquecer a musculatura das pregas vocais, preparando-as para uma atividade mais forte e intensa. Devemos exercer esta prática antes de usarmos a voz, seja para falar ou cantar, afim de que seja aumentada a sua longevidade. Da mesma forma, o desaquecimento é muito importante para que a voz retome o seu estado normal, relaxada, em tom habitual (falado), principalmente depois de muito tempo praticando o canto.

O aquecimento da musculatura do aparelho fonador é importante para preparar o indivíduo para coordenação e resistência que o corpo necessitará para o canto e para a fala. O aquecimento proporciona “um aumento da flexibilidade dos músculos responsáveis pela produção da voz” (BAXTER, 1990 *apud* SCARPEL, 1999, p. 23).

Já os exercícios de relaxamento, servem para nos ajudar a aliviar as tensões, principalmente na região do pescoço, o que incomoda no momento do canto. Sempre associados aos exercícios de respiração, ajuda o aluno a se “soltar”, a se “desprender”.

Outro item importante é a respiração, que é fundamental para se cantar bem. Sem uma boa respiração é difícil conseguirmos uma boa projeção e uma boa capacidade vocal. Os exercícios de respiração, por sua vez, ajudam tanto no momento do canto quanto no momento da fala.



A técnica vocal por sua vez, além de fortalecer as pregas vocais, promove melhoria no que diz respeito à capacidade de extensão, de elasticidade das mesmas, melhorando assim, a sonorização do timbre. Associada às consultas com o fonoaudiólogo tem melhor funcionalidade e exercem maior poder, devido aos cuidados redobrados impostos pelo especialista da voz. Ressaltamos ainda que são indispensáveis as consultas ao fonoaudiólogo antes e durante as aulas de canto, pois faz-se necessário a intervenção deste profissional, indiscutivelmente quando há presença de alguma disfonia.

### **3.2 A Contribuição do ensino de canto para correção da desafinação vocal**

Como já foi dito, a desafinação, é tida como uma deficiência com diferentes graus de dificuldades. O canto, juntamente com a área médica, pode nos dizer se existe ou não correção para esta deficiência, uma vez que, contribui para a formação de uma voz mais potente, harmoniosa e nos leva a aprender e a conhecer o corpo e a utilizar cada músculo quando necessário, auxiliando na precisão da afinação.

Dentre os fatores que ocasionam a desafinação vocal, tomemos o fator vocal para análise. O aluno com esta deficiência não é inteiramente desafinado, ele tem desvios na afinação devido às disfunções das suas pregas vocais. Quando desconfiado de algum desses distúrbios, o professor deverá encaminhá-lo aos especialistas em otorrinolaringologia, que farão a identificação da disfonia, que logo após será encaminhado à fonoaudiologia, para um tratamento. O retorno às aulas de canto poderá demorar algum tempo, até que o profissional julgue necessário. Quando autorizado pelo especialista, as técnicas de canto poderão reforçar os exercícios pedidos por ele e juntos poderão fazer com que o aluno progrida.

Com relação ao fator auditivo, as aulas de canto podem auxiliar no treinamento do ouvido sonoro, através de exercícios rotineiros, pois a memória auditiva vem a partir da prática e necessita de dedicação e esforço do aluno. Contudo, não são todas as pessoas que obterão êxito em se tratando de afinação, uma vez que são “surdas para as notas da melodia”, ou seja, não escutam as frequências exatas emitidas pelas notas. Neste caso, os estudos partem para a psicologia cognitiva, onde encontraremos explicação para esta deficiência. Quanto à perda auditiva, esta é irreversível, não podendo ser solucionada.

Em se tratando de fatores psicológicos que provocam a desafinação vocal, podemos ressaltar que as conversas contidas nas aulas assim como exercícios dinâmicos, auxiliam na melhora da autoconfiança, fazendo com que o aluno acredite em si, no seu potencial. Sabemos que a ansiedade, a timidez e o nervosismo são muitas vezes inevitáveis, mas podem ser controlados, uma vez que, a segurança e a confiança são essenciais no momento do palco.

Os fatores culturais são resolvidos com aulas praticas de canto para que o aluno que já tinha uma informação adquirida passe a obter e armazenar informações de um novo estilo musical. Através das aulas, o seu ouvido deverá ser educado musicalmente.

#### 4. Considerações sobre as aulas de canto

As aulas de canto foram divididas em três etapas, as quais julgamos relevantes para a correção da afinação vocal e melhoria da saúde vocal. A primeira delas teve duração de três meses, enquanto as duas últimas foram realizadas em dois meses. Selecionamos para participarem da pesquisa, 04 alunos reprovados em uma seleção para ingresso em um curso de canto.

A primeira etapa foi dedicada à introdução ao canto, bem como suas peculiaridades, com discussões em sala de aula relacionadas à prática vocal, além de reflexões sobre alguns pontos considerados essenciais para manter uma boa saúde vocal, assim como dificuldades encontradas para atingir a afinação.

- Afinação e desafinação

Após explanação sobre a pesquisa em questão e a participação de cada aluno neste trabalho, conversamos abertamente sobre o tema proposto e levantamos conceitos (estabelecidos por eles) sobre desafinação e afinação. Tais conceitos, muitas vezes, precisaram ser desmistificados, a fim de que os alunos se sentissem mais à vontade nas aulas de canto.

- Saúde vocal

Os cuidados com a voz também foram posteriormente abordados. Relatamos alguns distúrbios vocais, a fim de alertá-los sobre a importância de tais cuidados.

Explicação sobre o trato vocal

Neste aspecto, foram explicadas as funções da laringe, faringe, pregas vocais e cavidades nasal e oral na produção do som.

- Alongamento e relaxamento

Realizamos exercícios de alongamento e relaxamento do pescoço, braços e cervical.

- Aquecimento e desaquecimento vocal

Segundo Babaya,

é preciso ter conhecimento de que as pregas vocais precisam ser aquecidas antes de uma atividade mais intensa para evitar sobrecarga, uso inadequado ou um quadro de fadiga vocal” (BABAYA, 2007, p. 9 apud Rabelo, 2009).

- Técnicas vocais



Iniciamos com exercícios vocais mais simples, a fim de trabalhar exclusivamente a afinação, conforme a seguinte sequência:

1. Graus conjuntos – Vocalização em “vá, vê, vi, vó, vu”
  2. Pentacordes – Vocalização em “zi, zu, i, u”
  3. Pentacordes – Vocalização alternando as vogais
- Respiração

O controle da respiração é um dos elementos mais importantes para a fonação. Assim sendo, os exercícios respiratórios foram priorizados na sala de aula.

- Exercício 01: S - S - S - S - S – SSSSSSSSS - *Stacatto* e contínuo.

- Repertório erudito

Após explicações sobre o estudo do canto lírico, introduzimos o 1º Exercício Prático de Canto - Método de Canto Nicola Vaccai – *Manca Sollecita*, cujo objetivo é trabalhar os graus conjuntos. Foram trabalhadas pronúncia em italiano e melodia do exercício.

Na segunda etapa, trabalhamos articulação das palavras, projeção, respiração e apoio e iniciamos também estudos da música popular. Os alongamentos e relaxamentos se davam da mesma forma em todas as aulas, que aconteciam pela manhã. A prática dos exercícios fazia com que a voz ganhasse mais corpo e resistência.

Em todos os exercícios, tivemos o cuidado de deixar os alunos à vontade, uma vez que se trata de pessoas já “taxadas” como desafinadas. Alguns conseguiam cantar afinadamente, inconscientemente, enquanto outros precisavam ser advertidos quanto à afinação.

Verificamos que os exercícios de respiração, somados aos de apoio, aumentaram a resistência vocal dos alunos. Os de *staccato*, por sua vez, auxiliaram na colocação da voz. O repertório erudito prosseguiu, com o estudo do segundo exercício do método Niccola Vaccai, “*Semplicetta*”, que trabalha os saltos de terça. Demos início ainda ao repertório popular. Cada aluno trouxe uma música de sua preferência para ser analisada e estudada em sala de aula.

Na terceira etapa, foram introduzidos, exercícios com maior nível de exigibilidade, com intervalos de semitons e saltos intervalares de oitava. O objetivo era fazer com que os alunos trabalhassem o ouvido sonoro para que conseguissem cantar toda uma linha melódica sem sair do tom.

Os exercícios de respiração, apoio e relaxamento tiveram prosseguimento, assim como conversas informais, abordando temas como técnicas aplicadas em sala de aula, melhorias no

trato vocal e dificuldades na realização dos exercícios. A esta altura, já era possível observar que os repertórios, tanto erudito quanto popular, eram cantados com mais facilidade, graças ao aumento da capacidade vocal, alcançada através dos estudos.

#### **4.1. Progressões dos alunos e conclusão**

Quanto aos alunos participantes desta pesquisa, podemos concluir que o aluno 01 desafinava nas notas agudas e apresentava "voz de garganta". Não exibia vestígios de alterações vocais ou problemas auditivos, uma vez que demonstrou ter consciência da sua desafinação. O aluno percebia que desafinava e se manifestava a respeito, o que nos levou a concluir que os sons lhe eram perceptíveis. No decorrer das aulas, a voz ganhou resistência e corpo, o que contribuiu para uma melhora na afinação. Ao final da experimentação, o aluno não mais podia ser considerado como desafinado. Verificamos que os vestígios de desafinação antes apresentados eram decorrentes da falta de prática musical.

O aluno 02 apresentava problemas vocais, que ocasionavam uma voz chiada. Aspectos técnicos contribuíram para a constatação de voz fraca e sem extensão. A maior incidência de desafinação se dava nas notas agudas. O aluno não era capaz de executar corretamente uma melodia sem o auxílio de outra voz. Através de tratamento fonoaudiológico e otorrinolaringológico, foram amenizados os problemas do aparelho fonador. Após este procedimento, com o auxílio da técnica vocal, houve uma significativa melhora da qualidade e extensão vocal. Esta última passou do sol 2 ao lá 3, para o sol 2 ao ré 4. O aluno apresentou, após os trabalhos, voz agradável, com perceptível diminuição da desafinação.

O aluno 03 apresentou dificuldade auditiva, à qual atribuímos o problema de afinação. Afinal, sabemos que é preciso ouvir, compreender e diferenciar os sons da melodia, para, depois, reproduzi-la afinadamente. Esta dificuldade foi verificada já na realização dos primeiros exercícios vocais. Não foi detectada timidez ou alteração vocal. No decorrer das aulas, foram realizados diversos exercícios de acuidade auditiva a fim de aguçar o ouvido musical. É importante salientar que a deficiência verificada não se tratava de perda de audição, mas de percepção auditiva, de cognição. Através dos exercícios realizados em sala de aula, foi amenizada a desafinação, porém, os resultados não podem ser considerados satisfatórios.

Quanto ao aluno 04, constatamos que a desafinação se devia a fatores psicológicos, dentre os quais ansiedade, tensão e excessiva timidez. Ao longo das aulas, buscamos sanar os problemas com atividades e conversas informais. O aluno respondeu bem aos exercícios



propostos e, ao final da experimentação, apresentou resultados satisfatórios, uma vez que a desafinação foi corrigida. Também verificamos melhora em outros aspectos, como extensão vocal e respiração. Com o desenvolvimento da autoconfiança, a desafinação foi sanada.

Tomando como base os casos estudados, podemos afirmar que o canto contribui para a correção da desafinação, além de proporcionar uma melhor desenvoltura da voz, auxiliando também a saúde vocal.



## 5. Referências

- ALTIERI, Amauri. Exercícios para relaxar no trânsito ou em casa - Alongamentos do pescoço, 2010. Disponível em: <http://sentirbem.uol.com.br/index.php?modulo=aulas&id=4&tipo> acesso em 26 de Novembro de 2010
- ALVES, Líria. Adrenalina, 2010. Disponível em: <http://www.brasile scola.com/quimica/adrenalina.htm> acesso em Nov/2010.
- BEHLAU, Mara; Pontes, Paulo. Avaliação e tratamento das disfonias: Lovise, 1995.
- BEZZI, Maria Helena. A técnica vocal. Conservatório Brasileiro de Letras- 1984
- BRUM, Débora Meurer.. A voz do professor merece cuidados, 2004, p. 16. Disponível em: <http://www.saudeetrabalho.com.br/download/voz-do-professor.pdf> acessado dia 15 de Novembro de 2010.
- CÓSER, Clínica: Disponível em: <http://www.clinicacoser.com/videolaringoscopia-rinoscopia-otoscopia/videolaringoscopia-rinoscopia-otoscopia.php> 01 de setembro de 2010.
- DINVILLE, Claire. A técnica da voz cantada: tradução e prefácio da edição brasileira Marjorie B. Couvoisier Hasson. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Novo Dicionário da língua portuguesa. 2. ed. rio de janeiro: nova fronteira, 1986.
- GOMES, Jose Benedito Viana; BATALHA, Rodrigo Serapião; FERNANDES, José Nunes. Absolutamente relativo? Relativamente absoluto? Entendendo as notas da melodia. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/563/573> acessado em 18 de novembro de 2010.
- GOULART, Diana, 2010. Disponível em: [http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/tecnica\\_vocal/tecnica\\_diana.htm#Respira%C3%A7%C3%A3o](http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/tecnica_vocal/tecnica_diana.htm#Respira%C3%A7%C3%A3o), acessado em 29 de outubro de 2010.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário eletrônico de língua portuguesa. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.
- KRUMHANSL, C. Cognitive foundations of musical pitch. New York: Oxrofd University Press, 1990. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=aJDEVqyArr4C&oi=fnd&pg=PA3&dq=Krumhansl,+C.+Cognitive+Foundations+of+Musical+Pitch.+New+York:+Oxford+University+Press,+1990,+p.+3.&ots=Q1At2jh8hn&sig=6ROdZLJsP0h3xDBrAIwHD-LEYc#v=onepage&q&f=false> acessado em 15 de Novembro de 2010.
- LEAL, Maestro Ernesto. Disponível em: <http://www.studiomel.com/55.html> acesso em 15 de Novembro de 2010.

LÍRIA, Alves. Site Escola Brasil. Adrenalina. Disponível em:  
<<http://www.brasilecola.com/quimica/adrenalina.htm>> acesso em: 16 de Maio de 2010.

MARSOLA, Mônica; Baê Tutti. Canto uma expressão. São Paulo: Irmãos Vitale S/A, 2001.

MATOS, Jaqueline. Voz profissional. Disponível em: <[http://jaqueline-matos.zip.net/arch2010-04-01\\_2010-04-30.html](http://jaqueline-matos.zip.net/arch2010-04-01_2010-04-30.html)> acessado em 15 de Novembro de 2010.

MOTA, Andréa Coelho Gagliardi. Aquecimento e Desaquecimento Vocal, 1998. CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica. São Paulo.

RABELO, André. Os vocalises na preparação da técnica vocal: um estudo dos principais exercícios utilizados no Curso Técnico em Canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, 2009, UNIMONTES.

SCARPEL, Renata D'arc. Aquecimento e desaquecimento vocal no canto, 1999. Disponível em <http://www.cefac.br/library/teses/f977d60145c2ed519db7d5e1449012c2.pdf> acessado em 15 de janeiro de 2010.

SILVA, Raquel. Pedagogia Vocal: Algumas possíveis patologias e distúrbios vocais que podem ser causados no ensino-aprendizagem do canto, 2005. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/raquelsilva.pdf>.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal. Rio de Janeiro: Musimed, 2002.

SOBREIRA, Silvia. Afinação e desafinação – Parâmetros para a avaliação vocal, 2002. Augustus - Rio de Janeiro -Vol. 07 – nº 14 - Jan./Jun. - 2002 –Semestral.

TONISI, Gislene A. Barros Rodrigues. Os efeitos do climatério na frequência fundamental, 1998. CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica - São Paulo.

ULHOA, Mário. O que é isto, audição musical? In. Revista Eletrônica Repertório: Teatro e Dança. Nº 11. Disponível em:  
[http://www.revistarepatorioteatroedanca.tea.ufba.br/11/arq\\_pdf/oqueeistoaudicaomusical.pdf](http://www.revistarepatorioteatroedanca.tea.ufba.br/11/arq_pdf/oqueeistoaudicaomusical.pdf)  
>Bahia: UFBA, 2008, pgs 53 -60, acesso em, Outubro de 2009.

VIEIRA, Luiz. Expressão Vocal e Aprimoramento Auditivo.  
Disponível em:<[http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/tecnica\\_vocal/expressao\\_vocal.htm#a](http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/tecnica_vocal/expressao_vocal.htm#a)> acessado em 15 de janeiro de 2010.

VOCAL,Saúde. Disponível em:  
<http://sentirbem.uol.com.br/index.php?modulo=aulas&id=4&tipo> acesso em 30 de outubro de 2010.

# A disciplina análise musical em instituições de ensino superior da cidade de São Paulo

*Andrea Mischiatti Silva  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
andrea\_mischiatti@hotmail.com*

**Resumo:** Esta comunicação apresenta resultados parciais de pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo central avaliar a situação da Análise Musical como disciplina em instituições de ensino superior da cidade de São Paulo. A pesquisa compreende levantamento quantitativo destas instituições, investigação e estudo dos teóricos apontados na bibliografia que serve de suporte ao oferecimento da Análise como disciplina, e estudo crítico e interpretativo da situação da transmissão e recepção de seus conteúdos. Constatou-se que, na cidade de São Paulo, existem dez instituições de ensino superior, entre públicas e particulares, que oferecem ensino de música; a Análise Musical encontra-se presente em todas elas. A pesquisa justifica-se, essencialmente, na medida em que visa fornecer subsídios para a atuação dentro da subárea, considerada essencial, por diversos teóricos, a todo saber e fazer musical.

**Palavras-chave:** Análise musical, ensino superior, faculdades e universidades paulistanas.

## 1. Introdução

A Análise Musical é um dos domínios da música que mais tem se desenvolvido desde a segunda metade do século XX. Uma das razões pode ser porque passou a ser vista como sendo mais “científica” que os outros campos da música e, assim, poderia melhor atender às demandas dos meios acadêmicos. Realizando uma investigação dos elementos que constituem uma obra musical e da função que exercem sobre sua estrutura como um todo, a Análise, segundo os estudiosos da área, entre outras características, fundamenta interpretações musicais, possibilita o conhecimento da linguagem de um compositor e/ou sua época, fundamenta juízos artísticos e, segundo Dahlhaus (1977), pode até mesmo transformar uma primeira impressão estética.

Os resultados ora apresentados fazem parte de pesquisa de mestrado em andamento e financiada pela CAPES. A pesquisa tem como principal objeto de estudo a Análise enquanto disciplina independente e ministrada em instituições de ensino superior da cidade de São Paulo, um estudo que 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?

O objetivo geral da presente pesquisa é verificar o estado atual do ensino da disciplina Análise Musical nas instituições de ensino superior da cidade de São Paulo. São objetivos



específicos: a) realizar um levantamento das faculdades e universidades paulistanas que mantêm em seu currículo a disciplina Análise Musical; b) apresentar os modelos teóricos que têm servido de base para o ensino da Análise nestas instituições; c) discutir como têm se dado os processos de transmissão e recepção desta disciplina, respectivamente, por parte de professores e alunos destas instituições.

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, subdivididas em fases menores. São elas: o levantamento de dados, que envolve análise quantitativa, e compreende levantamento das instituições de ensino superior existentes na cidade de São Paulo, além da análise de seus currículos para verificação da presença da Análise Musical como disciplina; investigação e estudo dos teóricos apontados na bibliografia que serve de suporte ao oferecimento da disciplina, nestas instituições; e estudo crítico e interpretativo (análise qualitativa) da situação da transmissão dos conteúdos da disciplina Análise, 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 comprovassem a existência das instituições incluídas neste estudo. Essa fase forneceu uma previsão do número de faculdades e/ou universidades que podem ser visitadas, ou localmente pesquisadas, para análise do currículo.

A investigação e estudo dos teóricos que embasam os cursos de Análise, fase em andamento, têm sido feitos com base em modelos como os 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

(utilizando-se de equipamentos adequados a tal finalidade, como gravadores, câmeras de vídeo e fotográficas), a fim de se verificar e analisar como a disciplina tem sido ministrada e recebida nestes meios, objetivo central da presente pesquisa. Na avaliação dos resultados serão utilizados, essencialmente, procedimentos analíticos, descritivos, comparativos e hipotético-dedutivos a partir dos dados e conhecimentos obtidos.

### **3. Considerações Sobre o Ensino de Análise Musical**

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).

Em contraposição à ênfase que vem sendo dada a esta subárea nas universidades e escolas de músicas especializadas, passou a vigorar amplamente, a partir da primeira metade do século XX, a dissociação entre teoria e prática da música, que pode ser exemplificada pelas metodologias de estudo elaboradas por Schenker e Tovey, teóricos modernos da música tonal. Essa dissociação, de modo a elevar a teoria a um patamar quase inacessível, tem sido até os dias atuais motivo de grandes discussões entre estudiosos da área musical. Um ponto negativo frequentemente apontado tem sido o fato de que o analista pode se tornar mais interessado no método ou nos recursos de composição do que na obra de arte como um todo. Uma crítica semelhante – com relação ao estudo da Harmonia, mas que pode se aplicar ao presente contexto – foi feita pelo compositor e teórico Paul Hindemith, o qual mencionou que a alta especialização é prejudicial ao estudante de música, pois por um lado o material de estudos lhe é “apresentado em forma pouco atraente” e, por outro, as demais atividades lhe parecem mais interessantes que o estudo teórico, “que, geralmente, tem uma influência tão lamentavelmente pequena sobre as realizações musicais práticas que devem ser aprendidas nos primeiros anos [...]” (1998, p. VI).

Aylton Escobar, enquanto professor, mencionou, em uma entrevista concedida a Carlos Kater, para “Cadernos de Estudo – Análise Musical, nº 05” (1992), que não acredita que as análises musicais, tal como praticadas correntemente nas escolas de música e





conservatórios em geral, têm se aproximado do sentido de uma verdadeira intimidade em relação às obras estudadas. Para ele, a forma dada a essa disciplina nessas instituições tem sido “uma procura apenas ‘matemática’”, “uma procura gelada que não transmite nenhum interesse no conhecimento da música. Ao contrário, transmite um certo medo”. Segundo o professor, compositor e regente, nas escolas “não ensinam nem provocam o prazer de perscrutar, a coragem de inquirir uma peça”.

#### **4. Resultados Parciais**

Constatou-se que, na cidade de São Paulo, existem ao todo dez instituições de ensino superior, entre públicas e particulares, que oferecem ensino musical; a Análise Musical encontra-se presente em todas elas.

Um dado empírico parece revelar que, apesar de não haver um índice de reprovação significativo dentro da disciplina Análise, muitos alunos estão insatisfeitos com a maneira como ela vem sendo ensinada. As queixas frequentes referem-se ao alto grau de linguagem técnica empregada, à falta de exemplos musicais auditivos que ajudem a compreensão das análises feitas de forma oral, e à falta de sentido do fazer analítico, o qual não costuma vir associado às práticas instrumentais ou mesmo composicionais dos estudantes.

A partir das informações obtidas e descritas, de textos de estudiosos da Análise Musical e da observação pessoal, pode-se notar que o caráter especializado e tecnicista da abordagem da Análise, talvez em detrimento de uma visão mais inter-relacionada a outras subáreas, influenciou e tem influenciado as metodologias de trabalho de professores desta disciplina e de outras relacionadas, como Harmonia, Teoria e Composição. A aceitação da disciplina, por parte dos estudantes de música, provavelmente não tem acompanhado o mesmo progresso da área de Análise, fato que está sendo investigado no presente estudo.

#### **5. Considerações Finais**

Podemos concluir, neste momento da pesquisa, que a Análise Musical é considerada atualmente uma das disciplinas mais desenvolvidas e importantes existente nos currículos dos cursos de música em escolas, conservatórios, faculdades e universidades, tanto no Brasil quanto em outros países. Isto se deve ao fato de ser um meio eficiente e metódico através do qual estudiosos da área tentam chegar o conhecimento mais completo possível acerca de uma obra musical.

Notamos também que, ao longo dos séculos, muitos são os autores que têm contribuído, cada um à sua maneira, para o estabelecimento de uma sólida fundamentação

teórica dentro da área de música. Dedicam ou dedicaram seus estudos à formulação de teorias analítico-musicais que, dentre outros fatores, visam proporcionar subsídios para uma interpretação/execução musical coerente, transformar opiniões dentro campo estético, divulgar – a estudantes da área e mesmo à sociedade de maneira geral – informações e conhecimentos musicais adquiridos através dos tempos, e ainda propor novos meios de pensar e lidar com a Análise, de modo a dialogar com as necessidades e exigências da realidade contemporânea. Esta tende a buscar uma inter-relação cada vez mais dinâmica, interessante e criativa entre os diversos saberes.

No entanto, dados empíricos mostram que está havendo uma defasagem na relação ensino-aprendizagem da disciplina nestas instituições. Ainda por influências de um pensamento musical altamente tecnicista que começou a ser difundido na primeira metade do século XX, que propunha a primazia da teoria sobre a teoria aliada à prática, ou a primazia do método sobre os valores estéticos de uma obra, ensino de Análise consolidou-se igualmente técnico e apartado das demais disciplinas em música. A inter-relação entre subáreas, neste contexto, parece ser uma saída bastante eficaz para a resolução desta questão, pois não defende a exclusão mútua de saberes especializados; diferentemente, propõe um exercício de união de saberes, que se irrefutavelmente se complementam.



## Referências

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

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.

HINDEMITH, P. *Curso Condensado de Harmonia Tradicional*. Trad.: Souza Lima. São Paulo: Irmãos Vitale, 1988, p. VI.

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

KATER, C. *Cadernos de Estudo – Análise Musical*. São Paulo: Atravez, 1988. Disponível em <[www.atravez.org.br](http://www.atravez.org.br)>. Acesso em: 12 de mar. de 2011.

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

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

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.



# A importância das diversas mídias como uma alternativa para o ensino do canto lírico

Waldir Pereira da Silva  
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES  
waldir.pereira@unimontes.br

**Resumo:** Diante do atual contexto educacional brasileiro em que as diversas mídias têm influenciado as práticas pedagógicas, o ensino à distância avança e conquista um espaço maior no cenário nacional. Este trabalho se propõe a verificar a atual realidade da utilização do piano digital, computador, MP4, mídia impressa e da internet para o ensino do canto lírico, identificando as concepções e práticas dos alunos, assim como também a intervenção do professor nessa realidade. Especificamente, pretende-se analisar a importância das mídias, verificar as concepções que embasam a prática do professor quanto à utilização das diversas mídias, averiguar as atitudes e práticas dos alunos quanto a utilização das diversas mídias, identificar as mídias mais utilizadas pelo professor e alunos, e em que se baseia a atuação do professor. As concepções educacionais que fundamentam essa intervenção estão sobre uma pesquisa bibliográfica baseada em Carpeaux, (2001); Magnani (1996); Tomás (2005); Valente (2007); Zuben (2004); e outros, que possibilitaram um confronto da literatura estudada com os dados empíricos da realidade do ensino de canto lírico, *locus* que tornaram possíveis a realização deste trabalho. A metodologia constou da utilização compartilhada das diversas mídias, gravando as aulas presenciais em áudio/vídeo, enviando via e-mail evitando assim problemas técnicos que pudessem impedir o aluno de progredir nas atividades. Essas questões mostram a complexidade do ensino do canto lírico. A intervenção constatou que as principais dificuldades dos alunos era que muitos não tinham computador, nem acesso a internet e alguns desconheciam os programas de edição de partituras.

**Palavras chave:** música, canto, mídias.

## Introdução

Ao longo do tempo tem-se estudado a voz humana e até hoje se busca fundamentações consistentes relacionadas às suas especificidades que vão além do conhecimento a que se chegou até hoje. Através do canto nos comunicamos, transmitimos mensagens, emoções e sentimentos. A utilização de diversas mídias para o seu ensino é objeto de investigação nesse trabalho.

O ensino do canto lírico em Montes Claros teve seu início de forma institucionalizada com a criação do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández em 1961 e posteriormente em 1986 com a implantação da Faculdade de Educação Artística da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) transformada em autarquia, hoje, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).



Um aspecto de grande relevância desse estudo está em lançar um olhar crítico sobre a realidade do ensino do canto lírico com auxílio das novas mídias, o que possibilitará conhecer a realidade do ensino do canto lírico à distância.

Além dessas questões a serem observadas, esse exercício acadêmico permitirá uma profunda reflexão quanto aos aspectos qualitativos do ensino, concepções, estratégias, situações e processos que caracterizam as práticas do ensino do canto lírico, já consolidadas nas escolas envolvidas no processo intervencional.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas nos levam as seguintes indagações: Como usar adequadamente o Piano Digital, o Computador, o MP4, a Mídia Impressa e a Internet, para o ensino eficaz do Canto Lírico? O que poderia inviabilizar o uso das diversas mídias por parte do aluno, sem a presença do professor, no sentido de comprometer a qualidade dos resultados esperados, considerando que os conceitos são subjetivos?

A intervenção científica que se pretende realizar tem como objetivo geral verificar a atual realidade da utilização do Piano Digital, do Computador, do MP4, da Mídia Impressa e da Internet no ensino do canto lírico, identificando as concepções e práticas dos alunos e a intervenção do professor nessa realidade. Especificamente, pretende-se analisar a importância das mídias, verificar as concepções que embasam a prática do professor quanto ao uso das referidas mídias, averiguar as atitudes e práticas dos alunos quanto a utilização das mídias para o estudo do canto lírico, identificar as mais utilizadas pelos alunos como recurso pedagógico e em que se baseia a atuação do professor.

A metodologia, utilizou-se procedimentos da observação participante uma vez que assumi a postura de professor e pesquisador concomitantemente. Essas funções possibilitaram analisar mais profundamente as dificuldades pelas quais passam os discentes no que diz respeito às suas atividades acadêmicas para a construção do conhecimento, permitindo assim desenvolver uma metodologia de estudo individual no sentido de contribuir para que estas atividades, mediadas pelas novas tecnologias, sem a presença integral do professor, possam acontecer satisfatoriamente.

Esse trabalho encontra-se dividido em dois capítulos além dessa apresentação e as considerações finais. No primeiro capítulo, Origem e evolução da música vocal da antiguidade ao século XX, fêz-se uma discussão inicial sobre sua origem e evolução, as principais escolas de canto, e o canto lírico frente às novas mídias assim como também os recursos tecnológicos mais utilizados. No segundo capítulo, A utilização do piano digital do computador do mp4 da internet e da mídia impressa no ensino do canto lírico no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e na Universidade Estadual de Montes

Claros, deu-se destaque para o resultado do trabalho realizado com alunos do Professor Waldir Pereira da Silva, as diversas mídias utilizadas, destacando aspectos relacionados ao estudo de canto lírico associando as mídias impressas e as demais mídias. Nas considerações finais são feitos alguns apontamentos e recomendações acerca da intervenção realizada e dos resultados alcançados.

Espera-se que com essa pesquisa intervencional, pioneira na área de música em Montes Claros, venha motivar docentes e discentes de canto para a utilização das diversas mídias no estudo do canto, despertar docentes de para desenvolverem novas intervenções e reflexões nessa área e também demonstrar que é possível ensinar canto lírico à distância sem comprometer a qualidade do resultado final.

## **Capítulo 1. Origem e evolução da música vocal da antiguidade ao século XX**

Na música vocal das primeiras civilizações destacam-se os hebreus e as funções sociais da música. No entanto, não se tem dados na bibliografia estudada que permitem ter uma idéia do estilo ou do sistema musical adotado. Cande (2001) diz que a Bíblia constitui nossa principal fonte de documentação sobre a musica dos hebreus.

Em toda a idade média, várias transformações ocorreram quanto à forma de composição da musica vocal e a maneira de se cantar. Há de se destacar a figura de São Gregório que foi o fundador da primeira Escola de Música Sacra, a Schola Cantorum, que preparava cantores para dirigir a música nas várias igrejas. (PALISCA, 2007).

O Renascimento musical foi marcado por uma grande transição em se tratando da música que, até então era em função da igreja e passa a ser executada nos palácios surgindo assim os mecenas que eram os patrões dos músicos. A música vocal que era executada predominantemente à capella.

No período barroco surgem as formas musicais dramáticas: a Ópera, o Oratório, a Cantata e a Paixão, e a contribuição dos membros da Camerata Fiorentina interessados em reviver a maneira grega de se aliar música e teatro e, em especial a declamação dramática.

A obra vocal do classicismo se caracteriza pela perfeição formal e pelo cultivo da música pura, melodia mais clara e, geralmente na voz superior. As frases musicais mais curtas e claras com o advento de uma dinâmica moderna enfatiza os crescendo, decrescendo e demais dinâmicas.

No Romantismo, as manifestações musicais aparecem na primeira metade do século quando encontramos compositores que, envolvidos no espírito romântico, não deixaram de reverenciar as formas clássicas, desenvolvendo um romantismo puro que se desenvolve e

evolui até o modernismo. Magnani (1996) diz que: O Romantismo processa uma profunda revolução nos domínios da música. Contudo, esta revolução atinge mais o terreno do conteúdo, da linguagem e dos gêneros do que os aspectos formais das estruturas.

A música do século XX, por alguns compositores, foi marcada pelas tentativas e experiências que levaram a novas tendências técnicas e a busca de novos sons em uma mistura de diferentes tendências, demonstrando uma reação contra o estilo romântico do século XIX. Os aspectos que mais marcaram a música contemporânea são as mudanças em relação à sonoridade, procurando novos timbres e novas harmonias.

Sobre a música no Brasil, Mariz diz:

No século XIX, falar em música erudita brasileira era motivo de riso. Dominava então a música operística italiana, apesar das tímidas incursões dos mestres alemães e franceses. Os rapazes talentosos do Brasil iam estudar ou aperfeiçoar-se na Europa e olhavam com profundo desprezo tudo o que lhes lembrasse os folguedos dos negros escravos ou as melopéias dos índios. (MARIZ, 2005, p.27)

Sendo assim, a música erudita brasileira em todo o século XIX recebeu grande influência da música européia. Mariz (2005) diz que Villa-Lobos consolidou a música nacionalista no Brasil, despertou o entusiasmo de sua geração para o opulento folclore pátrio, traçou, com linhas vigorosas, a brasilidade sonora. A obra de Villa-Lobos representou o alicerce sobre o qual os compositores brasileiros mais jovens estão construindo um edifício sólido.

### **1.1. As principais escolas de ensino do Canto Lírico**

No mundo ocidental praticamente três países se destacaram com suas escolas de canto lírico e suas respectivas características. As primeiras escolas de ensino do canto foram a italiana, a alemã e a francesa. As escolas romanas especializadas tiveram destaque nos séculos XVII e XVIII, quando foi fundado o Conservatório de Nápole. Posteriormente surgiu a escola de Milão que defendia uma emissão mais escura, com as vogais mais fechadas, em contraposição com a escola de Nápole que pregava uma emissão mais clara, com as vogais mais abertas.

Carpeaux (2001) fala que a escola Francesa tem na pronúncia de seu idioma um aspecto até certo ponto desfavorável ao canto em relação ao idioma italiano, além do que não se tem tantas vozes belas como na Itália, por isso davam maior ênfase e aprimoravam mais o estilo, a dicção e a uma articulação perfeita, em que eram bem superiores. A escola Alemã se caracterizou pelas dificuldades relacionadas à emissão e ataque do som. O uso de sons

guturais provenientes da emissão no idioma alemã dificulta a proliferação da frequência das ondas sonoras nas cavidades de ressonância, assim como também as consoantes finais produzindo uma voz recuada. Mesmo assim, grandes cantores e professores de canto surgiram desta escola devido a sua disciplina para o estudo sistemático do canto, da técnica vocal.

Concluindo, as escolas alemãs, francesas e italianas influenciaram os demais países quanto a arte de cantar, sendo que a somatória de pontos positivos de cada uma, como a respiração da escola alemã, a dicção e o estilo da francesa e o potencial vocal da italiana, formariam um cantor modelo.

## 1.2. A Música vocal frente às novas mídias

O ensino da música ao longo dos tempos tem utilizado as mídias antigas principalmente a mídia impressa. Nesse sentido percebe-se que com as mudanças no sistema capitalista e os modelos de produção, as revoluções científicas e tecnológicas possibilitaram o surgimento de diversas mídias e tecnologias que influenciaram o nosso modo de viver, sentir e pensar.

Nesse sentido as mudanças ocorrem também na escola.

Isso significa que a escola como um organismo da sociedade não vai ficar imune às mudanças, porém elas devem ser determinadas pelos educadores e não ficarem à mercê ou, serem impostas, por outros segmentos da sociedade (Valente<sup>1</sup>, 1999, p. 7).

Por isso, a utilização da tecnologia deve ser vista com criticidade e se realmente os instrumentos contribuem para a construção do conhecimento e ainda se são oferecidas condições como infra-estrutura e formação docente.

Com o advento dos teclados eletrônicos, marcou-se uma nova etapa no processo de ensino e aprendizagem do canto lírico com a possibilidade de transposição de tonalidades utilizando a partitura na tonalidade original.

O computador é de fundamental importância nas atividades extra-classe podendo através do Windows Media Player, Real Player, Winamp, Nero Show Time, e outros, o aluno ouvir e ver gravações de cantores interpretando as mesmas peças que está estudando.

Os programas de computador que gravam áudio digitalmente permitem que o usuário visualize a forma de onda do sinal, obtida por meio de um analisador de espectros, na tela do computador. Isso facilita enormemente a

---

<sup>1</sup> VALENTE, José Armando. **Prefácio**. In: VALENTE, José Armando (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, São Paulo. UNICAMP/NIED, 1999. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/index.html>. Acesso em 14/10/2009.



edição, uma vez que permite, por exemplo, ter precisão no posicionamento e nos detalhes de um corte. A imagem também pode ser ampliada para facilitar a marcação do ponto exato de edição. Além disso, os editores de áudio digital permitem vários processamentos no sinal, como, por exemplo, redução de ruídos, elevação do nível de sinal a fim de alcançar a maior faixa dinâmica possível na gravação, controle de aumento e diminuição gradativa do nível de intensidade - *fade-in* e *fade-out*- etc. (ZUBEN, 2004, p. 53).

Os modernos programas de gravação profissional em áudio mais recomendados como o Logic Áudio, o Digital Performer e o Cubase, utilizam o processo digital de gravação para HD em computadores, o que possibilita correções rítmicas, melódicas, de afinação, andamento e apontar problemas apresentados na aplicação da técnica vocal imediatamente após a gravação.

### **1.3. A performance vocal e os recursos tecnológicos**

Por performance se entende todos os tipos de comportamentos musicais apresentados por um intérprete. Em uma performance de alto nível requer habilidades técnicas específicas para executar todas as nuances de um fraseado, toda uma dinâmica que o estilo requer, e pode ser dividida em três partes básicas: a primeira acontece quando o aluno faz a leitura de uma partitura à primeira vista; na segunda, o aluno faz um ensaio para aprimorar sua execução, e na terceira tem-se o produto final do ensaio, com uma execução que envolve a memorização da partitura.

As mídias impressas utilizadas no ensino do canto como: Concone, Bona, Panofka, Vaccaj, Marchesi e outros, utilizadas como métodos preparatórios, está disponível no mercado fonográfico estas mídias impressas também em CD e/ou Vídeo, assim como também gravação em CD com a pronúncia das letras das músicas em vários idiomas.

## **Capítulo 2. A utilização do piano digital do computador do mp4 da Internet e da mídia impressa no ensino do canto lírico no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e na Universidade Estadual De Montes Claros**

Neste capítulo discorre-se sobre a intervenção pedagógica realizada. O trabalho aconteceu de forma sistematizada durante os meses de agosto, setembro e outubro de dois mil e nove nas aulas de canto lírico das instituições em comento. As atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de canto lírico desde 1962 eram ministradas sem registro de sistematização das experiências.



A partir da proposta desse projeto de intervenção espera-se despertar e motivar docentes e discentes para a utilização e exploração das diversas possibilidades de integrar todas as mídias disponíveis para o ensino e aprendizagem do canto lírico.

## **2.1. Metodologia para o ensino do canto lírico com as mídias: piano digital, computador, MP4 e mídia impressa**

O trabalho de intervenção no ensino do canto lírico aconteceu com a utilização do piano digital, computador, MP4, mídia impressa e da internet, em aulas especialmente preparadas. Enquanto professor/pesquisador nesse processo intervencional, realizou-se atividades com os alunos para que pudessem vivenciar de modo especial, para fins de obtenção de resultados para essa pesquisa, um diálogo com as mídias existentes tendo na música seu principal objetivo.



Figura 1- Piano Digital e Mídia Impressa  
Fonte: Arquivo Pessoal

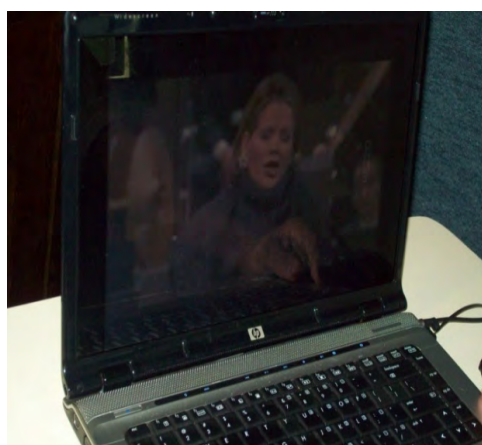


Figura 2 - Apreciação Musical  
Arquivo Pessoal

Em termos metodológicos, para coleta de dados pertinentes a pesquisa, utilizou-se da observação participante para se verificar sobre a utilização das mídias e também do

questionário aplicado aos alunos a fim de se verificar quais mídias possuíam, se utilizavam para o estudo do canto, e como estavam sendo utilizadas.

O Piano Digital foi uma mídia de fundamental importância no processo de intervenção possibilitando a transposição da tonalidade das canções, a utilização do metrônomo para definir e compreender o andamento das músicas, a gravação da melodia e/ou do acompanhamento.

A utilização do *play-back* com a gravação apenas do acompanhamento instrumental foi de suma importância para que os alunos familiarizassem com as entradas e os acordes do acompanhamento, diminuindo assim as dificuldades para se cantar sendo acompanhado pelo pianista.

O acesso a enciclopédia virtual também foi muito importante para se pesquisar sobre o autor e estilo das peças que eram estudadas, assim como também as traduções das peças em outros idiomas repassadas via-email.

Quando esta atividade ocorre em um ambiente síncrono, isto é, o professor conectado à rede simultaneamente com o aluno, o esforço e a criatividade permanecem, sendo que a relação afetiva diminui consideravelmente, e esta idéia pode ser uma opção válida se entender que a ferramenta educacional deve oferecer mecanismos para o trabalho síncrono, mas não se pode limitá-lo a essa situação, pois temos de considerar que as soluções de transmissão de voz, que transmitem emoções e sentimento, ainda são bastante precárias devido a qualidade de serviços prestados pela rede, ainda em desenvolvimento, podendo ocorrer atrasos quanto a qualidade da chegada das informações.

As mídias utilizadas no processo de intervenção foram de fundamental importância para a construção do conhecimento levando o aluno a desenvolver a auto-confiança e a participar de um processo de ensino-aprendizagem que antes era mediado somente pela mídia impressa e o piano acústico.

## **2.2. Síntese dos resultados da intervenção pedagógica**

Em suma, ao que se percebe, os instrumentos midiáticos de uma forma ou de outra modificaram a relação pedagógica e auxiliou os sujeitos na construção do conhecimento de forma ativa. Nos encontros presenciais foram ministradas as aulas individualmente possibilitando assim alcançar os resultados esperados levando-se em conta a individualidade de cada aluno, suas características vocais, seus problemas técnicos e suas dificuldades em manusear determinadas mídias.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas levam a concluir que as mídias apresentadas foram utilizadas de forma eficaz para o ensino do Canto Lírico, e que as especificidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem do canto lírico, sem a presença constante do professor, podem ser perfeitamente estudadas sem comprometer a qualidade, porque esta vai depender da disciplina do aluno.

Com a realização dessa intervenção foi possível verificar a atual realidade da utilização de diversas mídias para o estudo do canto. Nesse processo enfatizou-se também as concepções e práticas dos alunos e a intervenção do professor nessa realidade. Mais especificamente analisou-se a importância das mídias, e verificou-se as concepções que embasam a prática do professor pesquisador quanto a utilização das mídias assim como também as atitudes e práticas dos alunos quanto ao estudo do canto lírico, o que foi possível identificar as mídias mais utilizadas pelo professor pesquisador e seus alunos.

Quanto à hipótese levantada, foi constatado que no princípio dos estudos não convém ao aluno fazer uso integral de algumas mídias, sem a presença do professor, porque ainda não adquiriu conhecimentos teórico-práticos nem maturidade musical para uma auto-aprendizagem fundamentada e consciente.

## **Considerações Finais**

Após esse processo intervencional, pode se inferir, que ao introduzir o computador, a internet, e o MP4 em sala de aula, o professor estimula o aluno a construir o conhecimento e deixa de ser a única fonte do conhecimento passando a ser um colaborador no processo de descoberta e aquisição do conhecimento aumentando assim a responsabilidade do aluno.

No que se refere especificamente ao uso da internet como forma de propagação do conhecimento musical, vale ressaltar que não basta simplesmente o desenvolvimento de novas ferramentas computacionais, mas principalmente, a criação ou no mínimo a adequação das didáticas e metodologias de ensino, buscando se adaptarem às novas condições tecnológicas presentes na sociedade. A importância da utilização da internet para o estudo do canto não se limita simplesmente a utilização de uma nova mídia, mas também à divulgação de uma nova forma de se fazer e estudar música.

As análises de caráter teórico-prático realizadas, assim como as conclusões apresentadas permitem oferecer as seguintes recomendações: Continuar realizando estudos que contribuam para um melhor desempenho dos professores e alunos no que diz respeito ao ensino do canto lírico intermediado pelos novos recursos tecnológicos e midiáticos.

## Referências

CANDÉ, Roland de. História Universal da Música. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2 ed. 2001.

CARPEAUX, Otto Maria. O Livro de Ouro da História da Música: da idade média ao século XX. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S/A, 4ª. Ed., 2001.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental. São Paulo: Editora Gradiva, 2007.

MAGNANI, Sérgio. Expressão e Comunicação na Linguagem da Música. Belo Horizonte: UFMG, 2ª. ed. 1996.

MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. Rio de Janeiro: 6ª. Ed. Editora Nova Fronteira, 2005.

VALENTE, Heloisa de A. Duarte. (Org). Música e Mídia: novas abordagens sobre a canção. São Paulo: Fapesp, 2007.

ZUBEN, Paulo. Música e Tecnologia: o som e seus novos instrumentos. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004



# A Música Como Elo Ancestral Nas Práticas Educativas Da Capoeira Angola

Flávia Cachinesi Diniz  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
flacachinesi@terra.com.br

Sara Abreu da Mata Machado  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
sara.abreu@gmail.com

**Resumo:** Este artigo foi escrito a partir de uma pesquisa de mestrado concluída e outra em andamento, em Etnomusicologia e Educação, respectivamente, as quais têm em comum o sujeito da pesquisa: o *Grupo Nzinga de Capoeira Angola*, em Salvador. A pesquisa participante foi a metodologia usada nos dois casos, pois as duas pesquisadoras são praticantes de Capoeira Angola de grupos da mesma *linhagem*, a de Mestre Pastinha. A pesquisa em Etnomusicologia abordou o *trânsito musical* e a identidade entre Capoeira Angola e candomblé no *Grupo Nzinga* e a pesquisa em Educação aborda a prática educativa no *Projeto Ginga Muleeke* deste mesmo grupo. O *Grupo Nzinga*, através da inserção de cantigas religiosas para *Nkises* – divindades dos candomblés de Nação Angola, de origem banto -, faz referência à ancestralidade, enfatizando assim a ligação entre capoeira e candomblé, sendo esta uma das características marcantes de sua prática educativa junto aos *muleekes e muleekas* da *Comunidade do Alto da Sereia*. Outra característica do grupo é a militância política anti-racista e anti-sexista. Como principais achados neste trabalho conjunto, destacamos que o *Grupo Nzinga* realiza um fazer educativo em que a prática musical da capoeira é paradigma da dinâmica entre a ênfase dada a uma cosmovisão afro-brasileira, pautada na ancestralidade e na comunidade, e ao protagonismo dos *muleekes e muleekas*. A capoeira torna-se, ainda, uma prática mediadora entre estes *muleekes* e outras práticas musicais.

**Palavras chave:** Capoeira Angola, Educação Musical, Ancestralidade.

## Introdução

A música tem papel central em muitos rituais “afro-brasileiros”, que guardam limites tênues entre o sagrado e o profano, a exemplo dos candomblés, do samba de roda e da Capoeira Angola. Buscamos compreender o papel da música na práxis educativa de um grupo de Capoeira Angola, no intuito de revelar algumas contribuições que suas experiências podem trazer para o campo da educação musical, voltado especialmente para o contexto de crianças e jovens afro-descendentes. O foco deste trabalho está na forma com que o *Grupo Nzinga de Capoeira Angola* concilia os conceitos de ancestralidade e protagonismo no *Projeto Ginga Muleeke*<sup>1</sup>, realizado com crianças e jovens moradores da *Comunidade do Alto da Sereia*, em Salvador, desde 2003.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos aqui o termo *muleeke* para nos referirmos ao grupo de crianças e adolescentes do *Grupo Nzinga*, pois, além de ser o termo que nomeia o trabalho realizado com eles, “*Projeto Ginga Muleeke*”, é um termo

O *Grupo Nzinga de Capoeira Angola* formou-se em São Paulo-SP, em 1995, liderado por Rosângela Araújo (Mestra Janja), Paula Barreto (Mestra Paulinha) e por Paulo Barreto (Mestre Poloca), discípulos dos Mestres João Grande, Moraes e Cobra Mansa no *Grupo de Capoeira Angola Pelourinho* (GCAP). O *Instituto Nzinga de Capoeira Angola (INCAB)* foi fundado em 2003, tendo atualmente núcleos em São Paulo, Salvador, Brasília, Alemanha, Moçambique e México. Em Salvador, tem sede no bairro do Rio Vermelho, Rua Alto da Sereia, nº 2, desenvolvendo um trabalho amplo, que engloba tanto a *Comunidade do Alto da Sereia* como pessoas em geral (incluindo adultos de diversas nacionalidades), como grupo de capoeira e centro cultural. Os moradores do *Alto da Sereia* frequentam rodas de Capoeira e eventos na sede, como exibição de filmes no projeto *Cine Sereia*, palestras, discussões, apresentações de dança e grupos musicais.

Algumas características peculiares que justificam os trabalhos de pesquisa realizados neste grupo são: o trabalho educativo continuado com meninas e meninos de baixa renda – e majoritariamente afro-descendentes; a militância nas causas do anti-racismo e anti-sexismo; a forte ênfase no aspecto musical da capoeira, com projetos como a orquestra de berimbaus, com a presença protagonista dos *muleekes*; e a proximidade com o candomblé em suas práticas.

A proximidade das/o mestras/e do *Grupo Nzinga* com o candomblé, para além da própria fé e obrigações religiosas, demonstra uma busca de identificação e apoio mútuo na luta política contra diversas formas de hegemonia cultural ocidental, que desqualificam o saber estruturado na oralidade, corporeidade, comunidade e respeito ao tempo de amadurecimento de cada um. Essa proximidade cumpre também o papel de inverter hierarquias quando traz praticantes de capoeira brasileiros e estrangeiros universitários e de segmentos sociais mais favorecidos economicamente para conviver no terreiro, numa feliz estratégia de sedução dos discursos subalternizados do pós-colonialismo.

Além disso, a aproximação com o candomblé influencia o processo de construção identitária do grupo e a sua práxis educativa, fortalecendo a referência à matriz africana comum, calcada nos princípios da oralidade, ritualidade, comunidade e ancestralidade, ao mesmo tempo em que guarda a independência entre os fazeres e saberes de cada um – capoeira e candomblé. Trata-se de uma aproximação que não implica em “pregação

---

usualmente utilizado no dia-a-dia entre os integrantes e mestres do grupo. Um dos significados desse termo é, do quibundo, “muleke, garoto, filho, correspondente ao quicongo mu-léke, criança e da mesma raiz de nléke (pl.mileke), jovem, irmão mais novo”. (Lopes, Nei. Novo Dicionário Banto do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. P.153).

religiosa”, conservando o respeito às diferenças, sendo aberta e livre aos membros (e simpatizantes) do grupo.

## A música na relação entre a capoeira e o candomblé

A presença da música nos rituais e sua conotação espiritual e religiosa é bastante abordada na Etnomusicologia, a exemplo do autor Bruno Nettl (2005, p. 244-258), que destaca a cerimônia e a comunicação com o sobrenatural como algumas das principais funções da música. Na roda de Capoeira Angola, a música pode ser compreendida como elemento organizador do ritual, sendo primordial para a presença do *nguzo* ou *axé* e veículo de referência à ancestralidade.

Segundo Muniz Sodré (1988, p.129), “Axé é força vital, sem a qual, segundo a cosmogonia nagô, os seres não poderiam ter existência nem transformação<sup>2</sup>”. Pedro Abib (2004) mostra a relação entre o *axé* e a *mandinga*, elemento fundamental para se compreender essa dimensão, no jogo da capoeira:

mandinga designa tanto a malícia do capoeirista durante o jogo, fazendo fintas, fingindo golpes e iludindo o adversário, preparando-o para um ataque certeiro, quanto também uma certa dimensão sagrada, um vínculo do jogador da capoeira com o Axé, a energia vital e cósmica para as religiões afro-brasileiras (ABIB, 2004, p. 140).

Os tocadores e cantadores, que formam o “ritmo” ou “bateria”, na roda da capoeira, precisam compreender e seguir seus fundamentos ritualísticos, a ponto de serem capazes de entrar em uma “sintonia” que faça fluir essa energia, por meio da música. Nesse sentido, Mestre Moraes afirma que “o mestre de capoeira vai sentir muito mais a música do que ouvir a música. Esse sentimento musical ele usa para criar, transformando-o em movimentação corpórea”<sup>3</sup>.

No *Grupo Nzinga*, os *muleekes/as* encantam pela forma como participam da bateria, tocando os instrumentos – incluindo o berimbau gunga, que “comanda” a roda, e os atabaques

---

<sup>2</sup> O autor continua dizendo que essa noção de *axé* não se limita à cosmogonia nagô, mas também é referência ao povo Bantu (onde o *Grupo Nzinga* localiza sua referência), para o qual a palavra utilizada pode ser também Guzo. “GUZO (banto) (LS) –s. força, axé. Cf. gorô. Kimb. nguzu.” (CASTRO, Yeda Pessoa de. Falares africanos na Bahia: (um vocabulário afro-brasileiro). 2.ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras: Topbooks, 2005. P. 245.)

<sup>3</sup> Mestre Moraes, do *Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP)*, tratou do assunto na palestra “A Capoeira em seus diversos contextos”, que aconteceu no dia 6 de maio de 2011, durante aula da disciplina “Educação Musical Informal e Alternativa”, ministrada pelo Professor Jorge Sacramento, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA.





– com enorme habilidade. Deixam transparecer seu envolvimento com o ritmo, a musicalidade, emocionando os presentes e trazendo o *nguzo*.

A ancestralidade, como um princípio civilizatório afro-brasileiro, difundiu-se como categoria analítica que procura fazer referência à África “tradicional” para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro, principalmente na religião. Eduardo de Oliveira (2007) explica que

Legitimada pela “força” da tradição, a ancestralidade é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua “dinâmica” para qualquer grupo racial que queira assumir a identidade de “africano”. Passa assim a ser a portadora autêntica de uma “lógica” africana que organiza a vida de seus adeptos – brancos ou negros – e engendra estruturas sociais capazes de manter e atualizar os “valores africanos” forjados na África pré-colonial (OLIVEIRA, 2007, p.23).

O autor traz a ideia de uma “África mítica”, que não apresenta necessariamente semelhanças significativas com a África contemporânea: um vasto continente abrigo uma diversidade de povos e culturas.

Essa “África mítica” pode representar “uma poderosa arma ou instrumento capaz de gerir uma política geradora de identidade do negro brasileiro” (OLIVEIRA, 2007, p.178). A re-africanização, como a atitude de olhar para uma África mesmo que mítica, além da escravidão no Brasil, quando vista pelos olhos críticos do analista, pode parecer essencialista. Mas esta busca pela re-construção de uma história negada e pela oportunidade de se pensar o mundo desde uma cosmovisão e uma filosofia própria e anti-hegemônica, embora possa apresentar eventuais extremismos, abre a possibilidade de produção de uma narrativa e um sistema de identificação inclusivos.

Esta busca não exclui, a partir da visão dos próprios sujeitos da capoeira, o reconhecimento de que as culturas são processos dinâmicos de significação, nas quais não há uma essência intocável. Na Capoeira Angola esta cosmovisão afro-brasileira é difundida, embora não estejam ausentes também valores ocidentais assimilados em sua trajetória - a uniformização e a sistematização dos treinos, por exemplo.

O conceito de *linhagem*, que se relaciona com o de ancestralidade, muito enfatizado na Capoeira Angola atualmente, tem como parâmetro o parentesco inclusivo e não-consanguíneo do candomblé, e diferencia-se do simples conceito de estilo ou escola porque pressupõe a entrega dos conhecimentos de mão em mão, ou seja, pela transmissão oral, de forma concreta, dentro de uma comunidade. Enfim, o conceito de ancestralidade não se refere a um passado congelado no tempo, mas é constantemente (re)construído e (re)significado nas práticas cotidianas dos grupos ou comunidades. E as músicas são fortes veículos para tal.

No *Grupo Nzinga*, a relação entre capoeira e candomblé é enfatizada também por meio da música. A adaptação mais sistemática e reflexiva na capoeira de termos correntes nos candomblés e as homenagens e referências diretas ao universo religioso afro-brasileiro parece ter começado na década de 1980, tendo destaque a atuação do *Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP)*, que procurou unir cultura negra, comunidade negra e ação política em prol da construção e afirmação identitária.

O *Grupo Nzinga* dá continuidade a essa prática, adaptando cantigas em línguas africanas de origem banto, sobretudo as religiosas, oriundas do Candomblé de Nação Angola. Para cantá-las nas rodas de capoeira, o/as mestre/as do grupo buscam, antes, o consentimento do seu Pai de Santo, destacando-se a importância da aferição por parte dos anciãos. Esse processo reflete-se na relação de respeito aos mais velhos, ensinada às crianças.

As crianças menores gostam de aprender estas cantigas, talvez pelo desafio e peculiaridade que apresentam ao serem cantadas em uma língua diferente da sua. As mais velhas e os adolescentes identificam-se com estas cantigas e seus significados, a partir da sua experiência com o candomblé. Um exemplo é a música “Oiá Matamba”, para a divindade Kaiongo, identificada a forças e elementos da natureza como o fogo, o vento, o raio e a tempestade, geralmente cantada nas rodas do grupo:

**Oiá Matamba**  
Roda de Capoeira Angola Grupo Nzinga, 22 nov. 2010  
Solista: Iolanda

♩ = 80  
coro  
O - iá O - iá O-iá ê O-iá Ma-tam-ba ki-ka-ku-ru-ka-ju zin-guê

7 solista  
ô\_\_ O - iá O - iá O-iá ê O-iá Ma-tam-ba ki-ka-ku-ru-ka-ju zin-guê

14 coro  
O - iá O - iá O-iá ê O-iá Ma-tam-ba ki-ka-ku-ru-ka-ju zin-guê ô\_\_

Figura 1 – Oiá Matamba

Os conflitos não estão ausentes deste aprendizado, como se percebe nos discursos dos *muleekes/as*, que eventualmente expressam ressentimento por não terem sua opinião sempre aceita pelo/as mestre/as. Por outro lado, percebemos que o/as mestre/as estão em constante aprendizado com as crianças, têm consciência disto e o utilizam como estratégia de ensino, sem perder sua posição de autoridade e referência, reverenciando a seus próprios mestres e ancestrais, das gerações que os antecederam em sua *linhagem*.

Alguns *muleekes/as* do *Grupo Nzinga*, além de frequentarem a capoeira, acompanham seu/suas mestre/as ao candomblé, *Terreiro Mutá Lambô ye Kaiongo*, no bairro Cajazeiras 11, em Salvador. Como em outros candomblés, os atabaques são fundamentais neste terreiro para a comunicação com os ancestrais e divindades<sup>4</sup>. Lá, alguns dos mais velhos entre os *muleekes* do *Nzinga* desempenham a função de tocar os atabaques, tendo sido “suspensos” xicarangomas<sup>5</sup>, em 2010. Esta convocação por parte da comunidade do candomblé, que a considera uma convocação divina, estimula o protagonismo destes *muleekes*. Este estímulo ao protagonismo pode ser percebido também nas atividades realizadas no *Grupo Nzinga*.

Em conversa com um dos *muleekes*, perguntamos como ele havia aprendido a tocar o atabaque. Ele respondeu: “*Eu já andava em candomblé, mas tocar, tocar, assim, eu não tocava não. Só comecei a tocar mesmo quando eu ia pra casa de Tata*<sup>6</sup>. *Porque agora ele é meu Pai de Santo, né*”. Quando perguntamos por que ele havia ido para a “casa de Tata”, ele respondeu que foi por causa da capoeira. Ou seja, a capoeira, nesse caso, pode ser compreendida como um campo mediador na educação musical desses *muleekes*, fortemente vinculada à forma de educação do candomblé, fundada em princípios como a ancestralidade e o respeito aos mais velhos.

## Música e educação para a autonomia

Os processos de transmissão dos conceitos, comportamentos e saberes musicais são moldados pelos valores e ideais de uma cultura musical, assim como contribuem para sua idiossincrasia (MERRIAM, 1964, p. 145). Para Luis Ricardo de Queiroz (2006), as situações, estratégias e características dos processos de ensino e aprendizagem musical em práticas coletivas tradicionais dão-se através da transmissão oral e aural. A vivência coletiva de situações diversas, a experimentação, a imitação, o “ouvir, ver, fazer e sentir” são essenciais para a incorporação do universo musical. A característica contínua e voluntária da aprendizagem é comum em culturas de tradição oral (QUEIROZ, 2006).

Queiroz (2007) destaca uma característica muito comum às tradições orais - “Os ensinamentos do mestre”. Para o autor

---

<sup>4</sup> Os três atabaques, no candomblé (ngomba, ngenje e gonguê – um grave, um médio e um mais agudo), quando comparados aos três berimbaus, na roda de capoeira (gunga, médio e viola – do mais grave para o mais agudo), são fortes símbolos da relação de proximidade entre capoeira e candomblé: ambos têm as funções de comunicação e condução ritual, comunicação com o divino e com a ancestralidade e recebem tratamento reverencial.

<sup>5</sup> Aqueles que têm a função de tocadores, no ritual do candomblé da Nação Angola. Corresponde ao ogan, no Candomblé da Nação Keto.

<sup>6</sup> Forma como os participantes do *Grupo Nzinga* referem-se ao Pai de Santo, Tata Mutá Imê.

O mestre é sem dúvida o principal mediador do processo de transmissão musical da manifestação. Ele não só é detentor do conhecimento necessário para realizar “adequadamente” a prática cultural/musical do grupo, como também é a pessoa que tem a autoridade necessária para estruturar, corrigir os erros segundo a sua perspectiva ideal e (re)definir as formas e a organização da performance (...) Assim, todo processo de transmissão é seletivo e focado naquilo que é eleito, pelo mestre e pela cultura musical em geral, como essencial para a realização da brincadeira (QUEIROZ, 2007).

Na situação ritual da roda de capoeira, o/as mestre/as e alunos mais antigos vão mostrando aos outros como atuar. Durante o jogo, os “toques” ou orientações do/as mestre/as pelo canto e pelo andamento e variações do berimbau gunga são estratégias de ensino sobre os movimentos e mediam a relação entre os jogadores, ensinando uma técnica, uma ética e uma estética de jogo que é metáfora de uma atitude para a vida. Os elementos que constituem o ritual das rodas fundamentam também as aulas: no *Grupo Nzinga*, o corpo é aquecido jogando capoeira e os praticantes revezam-se na prática dos movimentos e da música, sendo comum que aconteçam rodas “informais” nas aulas. Esta semelhança de estratégias de ensino nas situações de aula e roda reflete, constrói e expressa o conceito de capoeira dos sujeitos da pesquisa como uma atividade que não precisa adotar técnicas corporais externas, como alongamentos, e que integra movimentos corporais e sons musicais.

Alguns princípios civilizatórios afro-brasileiros como a ancestralidade, que legitima sua pertinência também a partir da convivência do grupo com o candomblé, auxilia o processo educativo com os/as *muleekes/as* no que tange a autoridade hierárquica do/as mestre/as e o respeito aos mais velhos, coexistindo com as reivindicações de igualdade racial e de gênero e com o incentivo ao protagonismo dos jovens e crianças.

Mestra Janja discute sobre as formas de manutenção das tradições na Capoeira Angola e a importância da referência ao pertencimento a determinada *linhagem* de mestres, porém defende que esse pertencimento não é – nem deve ser – contrário ao fortalecimento da autonomia dos sujeitos que seguem tais ensinamentos. Assim, ela explica que esses sujeitos

tornam-se responsáveis pela manutenção do conhecimento estruturado sobre os pilares da ancestralidade e oralidade, e a busca das definições necessárias à produção e seleção de valores que atuam como ‘alimentos’ necessários ao fortalecimento não apenas do corpo físico, mas a própria cadeia de pertencimento, sendo protagonistas da sua permanência e autonomia (ARAÚJO, 2004, p.97).

Trazemos a perspectiva de Paulo Freire de Educação Libertadora, como um processo que humaniza e liberta. Segundo este autor, a autonomia é um processo contínuo e inacabado, que se realiza durante as várias situações de tomada de decisões. Para ele,



a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Uma das características da pedagogia da autonomia, para Freire, seria a assunção dos educandos como sujeitos sociais e transformadores. Segundo ele, uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o/a professor/a, “ensaíam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador...” (FREIRE, 1996, p.41).

O exercício comunitário é aqui compreendido a partir das vivências grupais e pelo nível de envolvimento no grupo. Na comunidade ampla da Capoeira Angola, o acesso aos instrumentos é controlado, a depender do instrumento e da circunstância, de acordo com o grau hierárquico e o julgamento de competência. No *Grupo Nzinga*, o acesso aos instrumentos em geral é democratizado e, especialmente em relação aos *muleekes/as* é estimulado. Assim, é frequente nas rodas do grupo a participação efetiva dos *muleekes/as* para tocar qualquer instrumento, inclusive os de maior importância ritual, como os berimbaus e o atabaque, bem como para “puxar” as cantigas como solistas. Esse processo educativo é, portanto, marcado pelo protagonismo dos *muleekes/as*, que ao serem estimulados/as assumem a responsabilidade pelo cuidado com os instrumentos, pelo canto em aulas e roda e pela participação em ensaios e apresentações da orquestra de berimbaus, inclusive como regentes. A música é, assim, um dos elementos centrais a partir do qual se estimula a sua participação no grupo.

Esse estímulo se dá não somente do/as mestre/as para com os/as alunos/as, mas dos/as alunos/as mais velhos/as – sejam adultos, crianças ou adolescentes – para com os/as mais novos/as. Assim, uma menina da turma dos mais “antigos” entre os *muleekes/as*, preocupa-se em ensinar a outra menina, mais nova, durante uma roda de capoeira, a tocar o reco-reco, por iniciativa própria.

Situações de conflito no grupo contribuem para ampliar essa reflexão sobre o processo de educação para a autonomia. Alguns *muleekes/as* afastaram-se das atividades regulares no grupo, com as mudanças advindas de seu momento de vida (identificados por eles/as e pelo grupo como adolescência) e passaram a estabelecer outras formas de relação com o grupo e de afirmação de sua autonomia. Eles/as decidiram não mais assumir as responsabilidades de antes e aparecem esporadicamente em dias de aulas, rodas e eventos, mas mantém vínculos



que estabeleceram mediados pela própria capoeira, como o candomblé e um grupo de percussão. O/as mestre/as vêm aprendendo com a nova situação, experimentando estratégias diversas – ora “jogando duro”, ora “abrindo o jogo”. Mas a presença deles/as, à sua maneira, demonstra que os laços de pertencimento ao grupo continuam. A *muleeka* mais velha do grupo, por exemplo, afastou-se dos treinos, mas continua sempre por perto. Nas ocasiões em que visita a roda é algumas vezes convidada a tocar o berimbau gunga, dando continuidade a um saber ancestral.

## Considerações finais

A música na Capoeira Angola é central para a organização de seus elementos constituintes – a comunidade, a ancestralidade e a ritualidade. Ao incentivar o protagonismo dos/as *muleekes/as* da Comunidade do Alto da Sereia, o *Grupo Nzinga* realiza um fazer educativo em que a Capoeira Angola pode ser compreendida como um espaço de mediação que leva meninos e meninas da comunidade a estabelecerem vínculos com outros universos, como o do candomblé, onde a música também ocupa papel central.

Alguns princípios civilizatórios afro-brasileiros, entendidos como elementos comuns em várias culturas da África pré-colonial e persistentes desde a Diáspora africana, como a comunidade e a ancestralidade, tornam-se estratégias na transmissão oral dos saberes da Capoeira Angola, vista como filosofia de vida. Esses princípios são fortalecidos na convivência com o candomblé. Na prática pedagógica política da capoeira do *Grupo Nzinga*, as mestras e o mestre assumem a responsabilidade em estimular o protagonismo dos/as *muleekes/as* e se propõem a aprender com eles/as na relação dinâmica e envolta em conflitos, ou situações adversas. A música como elo ancestral expressa a coexistência dos princípios de ancestralidade, implicando o respeito aos mais velhos, de comunidade, envolvendo a responsabilidade e a solidariedade, e do protagonismo, numa pedagogia da autonomia, que caracterizam o arranjo peculiar da prática pedagógica do *Grupo Nzinga*.

## Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Junger. *Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda*. Campinas: CMU/Unicamp / EDUFBA, 2005.

ARAÚJO, Rosângela Costa. *Iê, Viva me Mestre: a Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo, USP, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

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

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de. Transmissão musical no contexto urbano de João Pessoa. In: ANAIS DO XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, João Pessoa, 17 a 20 out. 2006. Anais do XV Encontro Anual da Abem. João Pessoa: Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UERGS, RS, 2006. Disponível em: [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2006/ABEM\\_2006.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2006/ABEM_2006.pdf) . Acesso em: 30 mai. 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de; GARCIA, Uirá de Carvalho. Transmissão Musical no Cavalo Marinho Infantil. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E DO CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, Campo Grande, 8 a 11 out. 2007. Anais do XVI Encontro anual da ABEM e do Congresso Regional da ISME na América Latina. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. s/p. Disponível em: [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_t/Transmiss%C3%A3o%20Musical%20no%20Cavalo%20Marinho%20Infantil.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_t/Transmiss%C3%A3o%20Musical%20no%20Cavalo%20Marinho%20Infantil.pdf) . Acesso em: 30 mai. 2011.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1988.



## A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática

Alicia Maria Almeida Loureiro  
Universidade Aberta do Brasil – UAB /  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
alicia.musica@yahoo.com.br

**Resumo:** A pesquisa aqui apresentada focaliza as práticas musicais nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Teve como objetivo investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presentes nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para crianças de zero a cinco anos de idade. A metodologia de investigação orientou-se por uma abordagem de caráter empírico-qualitativa, norteadas por estudos bibliográficos, documentais, observações e entrevistas semiestruturadas. Observou-se a prática musical cotidiana em dez instituições de educação infantil, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. Tomaram-se como foco, a observação de situações, tarefas ou atividades específicas de música envolvendo tanto o professor quanto a criança, suas práticas musicais vinculadas ao cotidiano e à organização escolar. Na questão da formação de professores de Educação Infantil, a pesquisa revelou a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de graduação responsáveis pela formação desses profissionais, apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Os principais achados revelaram acentuada desarticulação entre o *falar sobre música* e o *fazer musical*, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança. Por fim, as análises sobre o sentido e o significado das práticas pedagógico-musicais no contexto da Educação Infantil sinalizam alguns problemas e limites, apontando, no entanto, possíveis caminhos para superá-los.

**Palavras chave:** Educação Musical, Educação Infantil, Formação de Professores.

### Tema

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo investigar qual o sentido e o significado da prática educativa em música no contexto institucional de educação infantil e qual o lugar que ela ocupa na prática pedagógica de professores que trabalham cotidianamente com as crianças de zero a cinco anos de idade. Ela resultou de um processo trilhado por diversos caminhos – da política educacional, do pedagógico, da música (o mais longo) – em busca da educação infantil como lugar privilegiado da educação musical. Nessa medida, ela não deve ser considerada conclusiva na medida em que possibilite novas aberturas e novas escutas no que se refere à presença da música no contexto da educação infantil. Com efeito, para investigar a prática musical dos educadores desenvolvida com as crianças pequenas, optamos pela investigação empírica, cujas observações em doze salas de aula e entrevistas semiestruturadas



com dezoito profissionais envolvidos nessa prática nos permitiriam conhecer a atual realidade da música no contexto escolar infantil. Desse modo, conhecemos como pensavam os educadores, concebiam e realizavam o seu trabalho pedagógico-musical com as crianças pequenas. Muitas vezes, encontramos dificuldade de observá-las diretamente.

Buscamos, também, desvendar ideias, percepções e sentimentos a respeito de educação musical. Procuramos, ainda, detectar as funções e valores atribuídos à música, bem como por quais pressupostos e referenciais os educadores construíam e concretizavam suas práticas musicais no dia a dia com as crianças pequenas e quando e como a eles recorriam.

## **Exposição**

A relação entre Educação Musical e Educação Infantil é complexa pois envolve um misto de saberes, diversos sujeitos e contextos e ambientes variados. Conseqüentemente, nesses contextos, uma multiplicidade de procedimentos, saberes e práticas ocorrem, o que exige formação específica e adequada.

Os cursos de graduação – Pedagogia e Normal Superior – responsáveis pela formação desses profissionais, apresentam propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Sendo assim, parecem não preparar os futuros educadores para lidarem adequadamente com as linguagens da criança, bem como com as experiências, curiosidades e explorações infantis, principalmente no que se refere à música e à sua prática.

Nesse sentido, entendemos que tais cursos deveriam dar suporte teórico a esses educadores e proporcionar-lhes atualização constante. E, quanto à formação inicial, deveriam oferecer-lhes base mais sólida e ampla que lhes permitissem compreender o universo infantil e, especialmente, o universo sonoro-musical e suas possibilidades de expressão e produção pelas crianças.

Embora nos meios científicos e acadêmicos, a música seja reconhecida como área de conhecimento, na realidade isso não ocorre. Nas escolas pesquisadas, a maneira como elas e seus educadores lidam com a música, bem como as raras articulações que estabelecem com a produção teórica e com os determinantes político-pedagógicos, está distante de promover uma prática pedagógico-musical efetiva e contextualizada.

Na verdade, a formação pedagógico-musical de professores que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental têm sido temática ocorrente e vêm recebendo atenção especial de pesquisadores no Brasil, tais como, Bellochio (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005); Figueiredo (2004a, 2004b, 2005); Martins (1985); Penna (2001, 2002, 2008). Eles discutem sobre a fragilidade da formação do professor unidocente para trabalhar

com a música no contexto escolar. Na visão desses autores, é necessário que a educação musical se constitua criticamente, pelas relações amplas e restritas entre teoria e prática, pelo aprender, planejar, realizar, refletir e replanejar (BELLOCHIO, 2001). Sugerem, ainda, a possibilidade de os futuros professores, através da crítica, da reflexão e das vivências e experiências musicais poderem agir e pensar musicalmente nos seus momentos de prática docente (Bellochio, 2001, 2002; Swanwick 1993, 2003; Souza, 2008).

Analisando essa questão, Bellochio (2003) afirma:

“Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música. Mas o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil, é de professores unidocentes cometendo *atrocidades* na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último.” (BELLOCHIO, 2003a, p. 20-21, grifos do autor).

De fato, a forma pela qual os educadores infantis enfrentam o desafio de oferecer às crianças um trabalho musical consistente e de qualidade demonstra a carência de alicerce teórico-científico. Desse modo, não conseguem explorar as possibilidades do ambiente educativo para o desenvolvimento e valorização do seu trabalho em sala de aula. E, assim, tomamos conhecimento por meio dos depoimentos, em diversas oportunidades, que o conhecimento específico de música, como um saber científico e artístico, aparece como algo muito distante da realidade deles, como algo pouco conhecido e de difícil acesso. Daí, ideias vagas, estereotipadas e comumente conhecidas entre os educadores eram frequentes nos seus discursos, como: “*música para ampliar vocabulário*”, “*trabalhar ritmo com eles*”, “*saber cantar uma música*” ou “*faz parte do mundo da criança*”. E os tradicionais modelos metodológicos, que priorizam a padronização de comportamentos e atitudes, vinculada à memorização e à repetição, ainda estão presentes nos dias de hoje.

Esse quadro nos revela a necessidade da aproximação do conhecimento musical, que é produzido pela comunidade acadêmica a qual discute a música, seus valores e sua importância com o processo de desenvolvimento infantil. Isso demandaria levar em conta as implicações socioeducativas no contexto escolar no qual esse conhecimento poderia e deveria ser veiculado de maneira lúcida, objetiva e contextualizada. Em nosso raciocínio, seria estreitar as relações entre a comunidade acadêmico-científica e as escolas, com possibilidade daquela

contribuir para as transformações necessárias e emergentes das práticas pedagógico-musicais nas escolas. Mas, essa questão merece uma reflexão mais profunda.

Sem dúvida, é necessário que os educadores tenham acesso aos saberes musicais específicos, tomados como algo que faz parte de nossa sociedade. E o caminho para alcançá-los deveria ser por meio dos cursos formadores de professores. Valorizar a presença da música no currículo de educação infantil é importante e fundamental para a aproximação da cultura infantil além de, e como consequência, trazer melhores condições para o trabalho docente na realização das práticas musicais formadoras.

Embora haja predomínio de práticas tradicionais e de ideias conservadoras que reduzem a educação musical aos momentos de entretenimento e/ou como auxílio para outras áreas de conhecimento, conforme identificamos no dia a dia das salas de aula, a pesquisa revelou-nos a necessidade e a urgência de cursos formadores de educadores que valorizem a arte nas suas múltiplas linguagens, considerando-a essencial para a formação geral do educador.

No entanto, o caráter múltiplo do fazer musical tem acentuado a diversidade de concepções e de entendimento inerentes à prática musical. Conseqüentemente, encontramos diferentes representações e fazeres distintos, e até mesmo antagônicos, entre os educadores infantis. No caso dos educadores participantes desta pesquisa, deparamo-nos com uma heterogeneidade de saberes e práticas docentes em música, permeados por um discurso comum quanto à necessidade de transformação da prática. Entendem eles que possuir o embasamento teórico e/ou científico é necessário e emergencial para uma prática pedagógico-musical mais efetiva e substancial. No entanto, ter acesso ao saber científico ou a teorias não implica, por si só, mudanças ou transformações desejáveis da prática. Daí, urge a necessidade de desvendar os aspectos inerentes desse fazer musical, tornando explícita sua estrutura e organização no contexto das instituições de educação infantil.

Realmente, teorias são importantes para o educador orientar e nutrir a sua prática. Entretanto, é preciso entendê-las e trazê-las para o contexto no qual a prática se dá. Fomentar a prática com teorias implica, fundamentalmente, avaliá-las quanto à sua relevância e possibilidades de serem absorvidas ou não pelo educador. Como vimos, a defasagem entre a teoria e a prática era presente no fazer musical dos educadores pesquisados, o que leva à deturpação e à deformação do processo percepção-expressão (MARTINS, 1985, p. 21).

Vimos, portanto, que uma das causas dos grandes desafios enfrentados pelos educadores para realizarem um trabalho com música coerente e diferenciado com as crianças



pequenas eram as limitações quanto aos conhecimentos e saberes específicos sobre educação musical. Daí, a adoção de práticas musicais tradicionais, limitadas e disciplinadoras.

Figueiredo (2004) a esse respeito tece o seguinte comentário:

Mesmo quando não existem professores especialistas, várias atividades musicais ocupam espaços na prática pedagógica de muitos professores generalistas<sup>1</sup>. Tais atividades poderiam ser melhor abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Nessas circunstâncias, pensamos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil BRASIL, 1998), aliás, norteador de nossa análise. Trata-se de um documento que poderia ser usado como referência para o trabalho de música do professor unidocente, considerado, em princípio, leigo, sem formação específica em música. Ele poderia potencializar a reflexão dos professores, juntamente com a coordenação, na orientação de suas concepções e ações.

Entretanto, não foi o que encontramos. Embora a maioria dos educadores tenha afirmado conhecer o RCNEI, esse documento parece não ter sido considerado pelas escolas, tampouco incorporado à prática dos seus educadores. Sua leitura, na verdade, conforme depoimentos, foi superficial, mesmo porque, nas palavras de uma educadora, “*ele é muito grande*”. Na visão dos educadores, a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de formação impedia a leitura, entendimento e análise mais profunda e segura do conteúdo desse documento. Desse modo, eles não tinham condição de trabalhar com a música com mais segurança e objetividade.

Entretanto, conforme afirmou outra educadora, conhecer o documento e tê-lo lido não é suficiente para dele se apropriar, conforme relatou neste trecho:

*“Eu tenho ele em casa e já li. É bem complicado, né. Quando a gente lê ali, a gente vê que é bem diferente da nossa realidade. Muito diferente. Então, a gente fala: nossa, imagina se, de repente, tudo muda e a gente tem que passar aquele conteúdo para o aluno!”* (Educadora Infantil).

Em outro depoimento, na visão de uma educadora infantil, ainda que conseguisse entendê-lo, o RCNEI seria mais bem interpretado e utilizado por meio de um professor de música:

---

<sup>1</sup> De acordo com Figueiredo (2004), entende-se por professores generalistas “aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Denominados, ainda, não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares (Figueiredo, 2004, p. 55).

*“Conheço os referenciais, já fiz a leitura deles. A parte de música, muito rico, quisera eu me apropriar daquela forma. Eu acho que é um documento muito bem escrito, muito rico, mas, infelizmente, eu vejo muito pouca prática dentro daquilo que eles querem pras crianças. Dentro daquele documento, eu procuro fazer o melhor, mas eu acho que o profissional específico para área de música traria uma riqueza maior.”* (Educadora Infantil)

Por outro lado, a preocupação apontada por Vasconcellos (2005), de que esse documento pudesse ser tomado como uma *obediência mecânica* não se confirmou. Percebemos claramente nos depoimentos dos educadores que apenas um texto rico em orientações, sugestões diversas de atividades práticas de música, como é o RCNEI, por si só, não consegue se tornar referência para o ensino e muito menos transformar as práticas musicais já existentes e cristalizadas.

Diríamos ainda que, mesmo tomado como ponto de partida para uma reflexão entre os educadores e a instituição, sobre a prática então existente, com possibilidade de transformá-la, redimensioná-la, contextualizando-a com a realidade na qual estão inseridos, entendemos, como Palhares e Martinez (2005), trata-se de um referencial que pressupõe um educador altamente qualificado. Infelizmente, como mostrou nossa pesquisa, isso ainda está longe de ser alcançado.

De fato, segundo o RCNEI, o profissional que vai trabalhar com as crianças pequenas deve possuir competência polivalente para trabalhar com conteúdos de natureza diversa que abrangem desde cuidados básicos e essenciais, como alimentação, higiene e saúde, até o domínio de conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento, das quais a música é uma delas.

Portanto, tomar o RCNEI como documento norteador para o trabalho com música não foi a alternativa escolhida pelos educadores. A pesquisa apontou que, em sua grande maioria, as práticas desses educadores são alimentadas pelas próprias experiências pessoais, desvinculadas desse referencial e de outros suportes teóricos.

A Educação Infantil requer um profissional polivalente e competente, que possa agir com habilidade em diferentes áreas do conhecimento sobre a infância, conforme aponta o RCNEI (1998). Mas, a questão, em nossa opinião, é como tornar possível aos educadores o acesso ao conhecimento teórico que é produzido pela academia ou por instâncias externas à escola, para que possam dele se beneficiar. Só assim se sentirão motivados a refletir sobre suas próprias percepções, ideias e intenções, vinculando-as à sua prática pedagógica, com possibilidades de recriá-las, transformá-las, ou mesmo negá-las (MARTINS, 1985, p. 21).

Especificamente, com relação à prática de música, os educadores ressaltaram a ausência de reflexão e de discussão sobre questões relativas à área do conhecimento musical no âmbito escolar. Desse modo, tornava-se mais difícil o enfrentamento das questões oriundas da realidade escolar na qual se inseriam. Entretanto, salientamos, é indispensável ao profissional da educação o comprometimento com o conhecimento, e a sua busca deve ser constante e incessante. Ora, buscar o conhecimento é torná-lo acessível e compreensível. Para isso, o conhecimento necessita estar em sintonia com a prática, ou seja, é preciso que haja conexão entre a teoria e a prática, pois uma se alimenta da outra e ambas são corresponsáveis pelo sucesso da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a prática pode ser tomada como princípio para a reflexão e transformação do trabalho docente. Por isso, a experiência de sala de aula mais o conhecimento do contexto na qual ela se desenvolve devem ser compreendidos como de fundamental importância para capacitar o educador para a atuação profissional. Nessa direção, vimos que, entre os educadores, desenvolveu-se uma concepção subjetiva de educação musical, construída a partir de suas próprias experiências e vivências, expressas em seus modos de pensar e agir. Essa concepção estava presente em situações cotidianas e nas ações concretas do fazer musical dos educadores e é por ela que orientavam o seu próprio trabalho (MARTINS, 1985, P, 18).

Vale lembrar que a tendência da grande maioria dos educadores é reproduzir modelos, ideias e concepções já existentes sobre educação musical, incorporando-os às práticas adquiridas pela sua própria experiência. Desse modo, tais referências tornam-se, para o educador, suas aliadas no processo educativo musical.

Assim sendo, os educadores desconsideravam a música como linguagem artística e expressiva. Calcavam sua prática musical apenas no seu próprio conhecimento e na própria experiência musical, adotando práticas fragmentadas, desatualizadas e abstratas. Entendemos, pois, que as práticas musicais veiculadas por essa via fogem do desafio de levar a educação musical de qualidade à escola e às crianças que a frequentam cotidianamente (MARTINS, 1985, p. 11).

Mas, mesmo que esses professores se orientassem pela própria vivência pessoal ou pela experiência adquirida na docência, sabemos que a prática também se alimenta das relações estabelecidas com o mundo real. Nele, pensamentos, práticas e concepções já existiam mesmo antes da prática musical. Nesse sentido, a prática musical deve ser entendida como uma prática social (FONTERRADA, 1994), na qual as relações estabelecidas com o



meio e com a cultura acumulada vão se incorporando, mesmo que inconscientemente, ao fazer pedagógico desses educadores.

Com efeito, a melhoria e a transformação das práticas pedagógico-musicais só poderão ocorrer pelo envolvimento de educadores conscientes da necessidade de mudanças efetivas de suas ações no dia a dia. À medida que se apropriarem de novos conhecimentos, poderão refletir sobre suas próprias concepções de educação musical que fundamentam sua prática, realimentando-a e avaliando-a quanto a sua relevância e possibilidade de transformação.

Embora tenhamos percebido que os educadores se vêem portadores de um “*saber*” musical, empobrecido e carente de teorias, por outro lado, eles se diferem quanto ao “*fazer*” musical. Este se mostrou múltiplo, gerado pela diversidade de ideias e pontos de vista sobre música no contexto das escolas de educação infantil pesquisadas.

A propósito, Fuks (1991), ao pesquisar e analisar as práticas musicais na Escola Normal do Rio de Janeiro, verificou que a escola possui um repertório de “*musiquinhas*” de comando que exercem o papel de disfarçar o poder da instituição, *já que cantando ela não se sente mandando*. Em nossa pesquisa, há expressivos depoimentos dos educadores que fazem coro à afirmação dessa autora, quando dizem que “*tem música de entrada, de merendar, para lavar as mãos, para dar uma relaxada, para ensinar uma outra matéria e, ainda, quando trabalho com a música mais para acalmá-los.*”

Ora, essas práticas não trabalham a música como área de conhecimento, mas utilizam-na como forma de entretenimento lúdico e institucionalizado. Elas estão muito distantes de oferecer uma aprendizagem que leve em consideração um fazer musical em que estejam presentes: a criação, a invenção, a imitação, a improvisação, as diferentes formas de se expressar através do som (matéria-prima da linguagem musical) e de suas qualidades (altura, intensidade, duração, timbre, textura) e do silêncio. Essas práticas não trabalham a apreciação musical constante e significativa como momento de percepção dos sons e silêncios e de apreensão das estruturas e organizações musicais possibilitando o desenvolvimento da capacidade de observar, de reconhecer e de espírito crítico. Também não estimulam a interpretação, o ato de refletir sobre a música, sua interação com o meio, tampouco motivam a sua execução e participação ativa dos pequenos.

Segundo os princípios explícitos na teoria progressiva, cujos métodos priorizam a aprendizagem através da descoberta, a aquisição do conhecimento ocorreria através da interação sujeito-objeto. Nesse caso, a criança deixaria de ser uma simples receptora de informações para ser vista, então, como construtora do seu próprio conhecimento. Portanto, a

criança deixa de ser uma simples herdeira, uma depositária de informações, e passa a ser uma criança *descobridora, criadora* de conhecimento.

No momento atual, a preocupação volta-se para o aspecto cognitivo da experiência musical. A Psicologia, neste caso, tem procurado conhecer o pensamento humano, ampliando a compreensão do desenvolvimento e do comportamento, relacionando-o a outras faces do ser humano, ou seja, a suas emoções, linguagem e habilidades.

Por conseguinte, para que a educação musical venha refletir a dimensão de uma linguagem, assumindo, dessa forma, um papel tão significativo quanto das outras linguagens do universo infantil, é preciso que ela seja entendida e praticada de outra forma, incorporada simbolicamente, articulada às suas observações e experiências com outros (SWANWICK, 1993).

Complementando nossa análise, identificamos diferentes interpretações e modos distintos de conceber a educação musical no contexto da educação infantil. Entretanto, como prática socioeducativa precisa afinar o seu canto com o canto das crianças, o que nos leva a refletir, como educadores, acerca da aproximação da música com as demandas da criança. Isso exige dos educadores, trazer, para o contexto escolar, suas vivências e experiências musicais cotidianas. Entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, sua presença na educação das crianças pequenas, incluída na prática pedagógica cotidiana das escolas de educação infantil, precisa ser, de fato, mais compreensiva, consistente e provida de sentido e significado para elas. Queremos dizer, portanto, que nós, educadores, às vezes temos consciência da relevância e significado de um saber numa perspectiva pedagógica mas, na realidade, promovemos uma prática educacional distante dos pressupostos que fundamentam a aquisição de tal conhecimento.

Martins (1985, p. 11), refletindo sobre o conceito de linguagem musical, diz que tal linguagem tem-se mostrado inacessível ou ininteligível, pois continuam os mesmos vícios e sequelas do aprendizado musical. E indaga esse autor: se a música é uma linguagem por que ainda não estão claramente delineados os métodos de ensino dessa linguagem? Por que tantas contradições e descaminhos?

## **Cadência**

O que vimos e ouvimos no cotidiano das salas de aula das crianças pequenas e suas respectivas educadoras infantis e professores de música, de modo geral, foram poucas atividades musicais desprovidas de objetivos claros e definidos, um fazer musical cuja proposta educativa, raramente aconteceu. No mais, muitas e variadas canções, porém,



repetidas cotidianamente como se o cantar, por si só, fosse suficiente para atender às expectativas, anseios e curiosidades das crianças, e quem sabe introduzi-las no fantástico, surpreendente e imaginário mundo sonoro.

De maneira geral, a ênfase dada às atividades musicais relacionadas aos aspectos recreativos e festivos ou com a intenção de comandar e formar condutas, apoiadas em canções rotineiras e cotidianas, ausentes de conteúdos e objetivos pedagógico-musicais esteve presente no interior das escolas observadas em nossa pesquisa. Revelou, ainda, em seu conjunto, uma dicotomia entre a prática musical escolar realizada com as crianças e a linguagem *Música*. Já a linguagem *Música* como área de conhecimento é aquela que possibilita emergir a emoção, a imaginação e a livre expressão da criança, conforme explícita o RCNEI (1998, v. 3, p. 45), e é creditada por nós, educadores musicais.

Esse quadro, a princípio, nos fez refletir sobre a formação do professor de educação infantil, seja ele de música ou não. No nosso entendimento, o trabalho com essa faixa etária exige uma formação adequada que o prepare para desenvolver um trabalho musical adequado e coerente com a realidade da criança que frequenta a instituição de educação infantil. De maneira geral, as educadoras infantis se queixaram das dificuldades em desenvolver atividades musicais com finalidade educativa, pois não conseguem articular, de modo conveniente, os aspectos lúdicos e pedagógicos da linguagem musical.

Pensando nessas questões, procuramos, neste estudo, recuperar pesquisas que, entre outras coisas, nos permitiram: aprofundar os conhecimentos relativos à importância do fazer musical como linguagem fundamental na formação cultural dos sujeitos nas escolas; instigar a investigação minuciosa do processo de formação do professor de música em instituições especializadas, e a visão da prática de música nas escolas de Educação Básica em todos os seus segmentos; incitar novas discussões sobre a música e os processos de formação de professores unidocentes, seus fundamentos teórico-práticos e metodológicos e sua vinculação com as orientações legais; fertilizar e colher novos conhecimentos relativos à importância do fazer musical como linguagem fundamental no processo de desenvolvimento das crianças pequenas.

Contudo, precisamos estar cientes das verdadeiras carências pedagógicas no que se refere à educação musical e, então, projetar um plano estratégico para a educação musical, transparente e inovador. Isso exige objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.



## Coda

Os dados apresentados nesta pesquisa revelaram-nos que os educadores reconhecem a importância da relação música/criança, mas não apontam experiências interativas que pudessem contribuir para o enriquecimento dessa relação, além das ocorridas cotidianamente. Percebemos, também, que eles tendem a adotar concepções genéricas, generalizadas acerca da educação musical. Para eles, *educação musical* é um conceito ao mesmo tempo amplo e impreciso, predominando uma concepção de que *música tem a ver com tudo, mexe com tudo*.

Por fim, procuramos, neste estudo, mostrar que é possível uma prática pedagógico-musical que considere a música como linguagem. Para nós, a linguagem musical deve ser entendida como um meio de conhecer, interagir, expressar-se no mundo, comunicar, viver, organizar e transformar a realidade e fazê-la ser compreendida pelo seu uso. A linguagem musical não se caracteriza, então, apenas como uma experiência intelectual, mas completa-se através do seu domínio, com possibilidades de transformar o sujeito, ampliando suas formas de perceber, interagir, agir e pensar. Como consequência, sua capacidade perceptiva do ambiente e do mundo amplia-se e transforma-se, adquirindo novos sentidos e significados, que num *continuum*, o levará ao domínio de formas múltiplas de expressão.

## Referências

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1: Documento Introdutório; v. 2: Formação Pessoal e Social; v. 3: Conhecimento de mundo.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, set. 2001.

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

\_\_\_\_\_. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Educação*, v.28. n.02, p.1, 2003b. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro, SPANAVELLO, Caroline Silveira. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004a.

\_\_\_\_\_. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8, 2004b, Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2004b. (CD-ROM).

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.  
unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 89- 98, mar. 2005.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 4/5. São Paulo, p. 30-43, 1994.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

PALHARES, Marina Silveira, MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PENNA, Maura (coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.



\_\_\_\_\_. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago, In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

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

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



# **A utilização da videoconferência entre a UFRN e o Programa de Orquestras Infante Juvenis da Argentina, para a educação musical e o intercâmbio cultural à distancia**

*Leonardo Medina*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN*  
*palangaman@gmail.com*

**Resumo:** O seguinte trabalho tem como objetivo dar a 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 Orquestras Infante-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 à distância, videoconferência, violoncelo, intercâmbio educativo Brasil Argentina

## **Introdução e Justificativa:**

O projeto nasce das múltiplas ideias 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 varias oportunidades de acesso a diferentes possibilidades de informação musical, ao redor da música erudita, popular, orquestral, de câmara e pedagogia musical. Cada vez que então ele retorna na Argentina para realizar cursos e “contra prestaciones”, tem dado conta de que existe pouco tempo para levar boa parte dessa informação em forma vivencial e significativa a os 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 solução 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 varias 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.

A videoconferência oferece hoje em dia uma solução acessível 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 acessíveis, 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 acesso e fácil utilização. Estas vantagens têm feito com que a vídeo conferência seja o segmento de maior crescimento na área das telecomunicações. E por isso é que não se pode permanecer com os braços cruzados ao ver que já levamos mais de uma década neste novo milênio, e aproveitar o que 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 intercambio cultural e educacional. É necessário começar a conhecer mais a fundo acerca de estas ferramentas pedagógicas e iniciar um processo vanguardista de “modernização educativa”, neste caso a través da música.

## **Objetivos:**

Podemos mencionar três objetivos concretos:

a) Conseguir desenvolver um curso completo de ensino a distancia 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.

b) 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.

c) Iniciar o processo vanguardista de “modernização educativa”, a través 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 conseguir 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 de embaixo (tab. 1) indica o material necessário para efetuar uma videoconferência entre as duas partes mencionadas, é dizer por um lado a UFRN que 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 serem utilizados

<b>Configuração do Sistema de Vídeo Conferência</b>	<b>Esquema físico</b>	<b>Dispositivo de visualização típico</b>	<b>Câmeras</b>	<b>Quantidade de participantes</b>	<b>Microfones/ Alto-falantes</b>
<b>Habitação preparada</b> (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
<b>Sistema Portátil</b> (como o que se pensa organizar em Mendoza)	Qualquer sala de aulas disponível, que tenha conexão a internet.	Uma TV grande (com entrada de monitor o HDMI) o um projetor.	Uma única câmera	Pequeno grupo de pessoas	Geralmente só um microfone e um alto-falante.

Por tanto tendo todo o sistema já configurado na UFRN, agora só é preciso montar em cada videoconferência o “sistema portátil” nos diferentes lugares de Mendoza aonde se planifique um “encontro interativo” com os alunos dos Programas de Orquestras Infantis. Essencialmente só se precisa do equipamento mínimo necessário, e os profissionais necessários, que para levar a cabo essa tarefa são os seguintes:

- Professores na UFRN. (3)
- Coordenadores técnicos (um no Brasil, e o outro em Mendoza)
- Coordenador Pedagógico (Professor) para dirigir pedagogicamente a videoconferência em Mendoza.

- Técnico operador de câmera e de iluminação, encarregado também de acondicionar uma sala comum de aulas e transformá-la numa sala de videoconferência.

Como vemos na atualidade a tecnologia eletrônica e cibernética possibilitam o ensino à distância cara a cara, com interação de pares e retroalimentação virtual entre o professor e os alunos, mediante o uso da videoconferência interativa, que possui maiores vantagens sobre o resto de meios típicos para a educação a distância. A interação é mais realista, produtiva e eficaz, e todo a baixos custos. Representa o modelo mais próximo ao trabalho em aula convencional, por sua flexibilidade, o professor não requer de grandes aparelhos, nem grandes equipes de produção, pode empregar técnicas grupais e intercambiar dados por meio de pacotes computacionais e enviar qualquer tipo de informação áudio visual, antes, durante e depois da sessão de videoconferência.

### **Atividades:**

O projeto consiste em brindar um curso completo de ensino de iniciação e reforço do violoncelo, a través de estudo de escalas, teoria musical e leitura, com interesse para o resto dos instrumentos da orquestra, com a modalidade do ensino a distância, involucrando duas avaliações e certificado final com carga horária de 72 horas. Se propõe fazer oito (8) aulas por videoconferência, uma por mês. Cada quatro (4) aulas corresponde uma avaliação, e ao final do curso se agrega também um recital.

Também se pensa realizar outros contatos e experiências por videoconferência, por exemplo, para assistir um vídeo, ou compartilhar uma experiência de intercâmbio fora do curso sistemático aqui acima planteado, como um recital ao vivo, com grupos da EMUFRN, de música popular brasileira (“Três da Matina”, “Nosso Choro”). Também já está acordada a participação de integrantes da Orquestra de Macaíba, um projeto de extensão da UFRN, para ensino de crianças com vulnerabilidade social, que tem um alto nível musical. Alguns desses jovens são membros de grupos de prestígio tais como a Orquestra Sinfônica da UFRN e Ensemble Devos, e com os quais resultaria de mais interessante intercambiar experiências.

### **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 os 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, parlantes, amplificador, projetor o TV de más de 22”, conexão de internet normal 2.0, de pelo menos 512 kbps/s de velocidade.

- Criação do material de apoio.

- Realização de 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

<b>Atividades</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
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 nossa obrigação como educadores é garantir o acesso a novos e variados conhecimentos a nossos alunos, sem dúvida que a possibilidade de poder dar forma continuada a isso, por meio da tecnologia da videoconferência e a utilização dos novos recursos comunicacionais na internet resulta de um grande valor, e que acreditamos é de fundamental importância para as novas gerações. Todos já conhecemos que agora todo o mundo se comunica a traves de 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 a 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. Disponível em: [www.violinonline.com](http://www.violinonline.com).  
[http://www.violinonline.com/Distance Learning Strategies for Strings.pdf](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. Disponível em:  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-22>. Acesso em: 21/03/2011
- GÓMEZ, Ángel Muller; HEREDIA, Leonor V. Moreno. Enseñanza Musical en Internet: Descripción de un proyecto em marcha. Disponível em:  
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/mulleretal00.pdf>. Acesso em: 25/03/2011
- LAGO, Pilar Castro. Música y educación a distancia. Eufonía: Didáctica de la música, Madrid ISSN 1135-6308, Nº 6, p. 110-122, 1997.
- RIBEIRO, Gianni Mendes; BRAGA, Paulo David Amorim. Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento. In: ANAIS ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19. 2010. Anais...Recife: ABEM, 2010 p. 445-455.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação Musical a Distancia para professores das series iniciais do ensino fundamental. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8517/4942> Acesso em: 04/04/2011

# Abordagens e objetivos do envolvimento com a música na educação infantil do Colégio Cenecista de Pirapora

Cássia Vanessa O. Cotrim  
Faculdades Unidas do Norte de Minas – FUNORTE  
cassiaenacotrim@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo sobre a presença da música na Educação Infantil (EI) no Colégio Cenecista de Pirapora, seus objetivos e abordagens. Pretendíamos verificar como se configura a prática cotidiana de professoras não-especialistas que lidam com a educação musical e mesclam conhecimentos diversos em suas práticas. Nosso universo de estudo são as turmas do Maternal II, III, 1º e 2º períodos, especialmente o trabalho das professoras regentes. Verificamos que o envolvimento com música deve contemplar estudos e desenvolvimento de áreas diversas, sem abandonar objetivos intrínsecos à própria linguagem musical. Tivemos por referência o documento oficial brasileiro sobre EI, o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e estudos de Sloboda, Bellochio e Figueiredo, Brito, Ponso, entre outros. Constatamos que as ações das professoras estão em consonância com recentes concepções do campo da educação musical e que há uma busca pelo aperfeiçoamento nesta área que é tão importante para a formação integral das crianças.

**Palavras-Chave:** Música, Educação Infantil, Objetivos e Práticas Pedagógicas.

## Introdução

A música enquanto manifestação cultural inerente ao ser humano acompanha uma pessoa desde antes do nascimento, com um contato sonoro proporcionado pela mãe e pelo ambiente ao seu redor. Pesquisas diversas apresentadas num estudo de Beatriz Ilari<sup>1</sup> demonstram que é crescente o interesse de pesquisadores no que se refere ao universo musical de bebês. E já que a música está presente em diversos momentos de nossas vidas, desde muito pequenos, nos surgiu o interesse em pesquisar como é esta presença no ambiente escolar de crianças de 01 a 06 anos de idade.

Tal etapa escolar é compreendida pela Educação Infantil (EI), segundo o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “A educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29) tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (BRASIL, 1998, v.I, p. 11). Nesta fase da vida, o conhecimento do universo ao redor da criança é explorado de diversas maneiras, utilizando as mais variadas linguagens objetivando possibilitar um contato significativo num propósito de formação de hábitos, conhecimento de regras e socialização

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre este estudo ver: ILARI, Betariz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, 83-90, setembro de 2002.



com os demais. Entre estas linguagens destacamos o papel da música na formação integral de crianças da EI.

O RCNEI é apresentado em três volumes: (01) Introdução, (02) Formação Pessoal e Social e (03) Conhecimento de Mundo. O espaço da linguagem musical é discutido no volume três da seguinte forma:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, v.III, p. 45).

Tal caráter significativo e a visão da linguagem musical como área de conhecimento têm sido amplamente debatida por educadores musicais. Na realidade a presença da música na educação infantil não lhe assegura o status de “área de conhecimento”, pois:

No dia-a-dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo.

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. (...) A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e a formação infantis. (BRITO, 2003, p. 51).

Acreditamos que esta visão apresentada por Teca Alencar de Brito é válida especialmente pela falta de formação musical nos cursos de pedagogia, normal superior e magistério como nos revela BELOCHIO; FIGUEIREDO (2009, p. 37). Até porque a concepção das artes (incluindo a música) como área do conhecimento data da década de 80 que foi marcada pela forte mobilização de Arte/Educadores intensificando as pesquisas e questionamentos acerca do modelo vigente de ensino de arte em nosso país até então. Surge desta inquietação uma proposta que parte do paradigma da cognição, aonde temos a

concepção do ensino de arte como conhecimento, com evidência na própria arte (SILVA; ARAÚJO, 2007).

Este processo de transformação está ficando cada vez mais claro com o número crescente de pedagogos que participam de cursos de especialização e formação continuada. Estas experiências têm sido compartilhadas em eventos e anais de congressos da área, com grande número de publicações que demonstram o interesse dos profissionais da EI pelo aperfeiçoamento no campo de educação musical. Especialmente após a aprovação da lei 11.769/08 que alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tornando obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica.

Tendo consciência destas duas concepções de ensino de música: como conhecimento e como auxílio para consolidação de outros conhecimentos, buscamos com este trabalho entender qual destas duas vertentes prevalece na EI no Colégio Cenecista de Pirapora. Nosso estudo permitirá reconhecer se as ações das professoras da educação infantil relacionadas à música são com finalidades intrínsecas à linguagem musical ou se servem de suporte para aprendizagem de outros conteúdos. Objetivamos ampliar a abordagem de conceitos e habilidades musicais, ainda, propor a associação de saberes numa proposta interdisciplinar aonde a música poderá contribuir com outros campos do saber e ainda proporcionar uma vivência musical significativa aos estudantes da EI da escola.

Nosso universo de estudo contempla as turmas de Maternal II e III, 1º e 2º Períodos. No Maternal II há onze crianças, no Maternal III dezessete e no 1º e 2º Períodos, vinte e oito e vinte sete respectivamente. Todas as professoras que atuam nas turmas são formadas em cursos de licenciatura em pedagogia ou normal superior. Escolhemos pesquisar somente a prática pedagógica das professoras regentes, pelo contato maior com as crianças. Porém, há aulas especializadas inclusive de música aos estudantes deste nível, sendo 25 minutos em cada maternal e 1º período e 50 minutos no 2º período com professora habilitada em música.

Na proposta pedagógica adotada pela escola, o material didático aborda o tema por diversas vezes, trazendo a música por meio de ilustrações de canções, para formação de hábitos, no desenvolvimento de temáticas como meio ambiente, trânsito e outros, sempre do modo apresentado por Teca Alencar de Brito na citação que fizemos a pouco. No cotidiano escolar também percebemos brincadeiras utilizando parlendas, trava-línguas, jogos cantados, cantigas de roda e diversos outros especialmente relacionados ao processo de letramento. Saberemos por meio de entrevistas estruturadas o real objetivo destas educadoras em utilizar a linguagem musical com estes pequeninos.



## O contexto escolar e a presença da música: abordagens e objetivos

Como citamos a pouco, é constante o uso da linguagem musical na escola. Dentro da sala de aula é possível ver em murais o registro de trabalhos como trava-línguas, parlendas, jogos de escolha, acalantos, músicas folclóricas, canções de roda e outros relacionados à linguagem musical. Um exemplo é a grande quantidade de cartazes com letras de canções e parlendas conhecidas como: “A barata diz que tem”, “Hoje é domingo” e “Sol e Chuva”. Verificamos também uso constante de DVD’s e CD’s musicais com objetivos diversos, desde proporcionar um momento de relaxamento ou brincadeira dançada até como auxílio pedagógico no desenvolvimento de algum conteúdo. A exemplo, temos a utilização da canção “Sopa” do Selo Palavra Cantada em DVD no auxílio do conteúdo verduras e vegetais vivenciado pelos estudantes do Maternal III no ano letivo de 2010.

Para conhecer um pouco mais sobre a realidade de nosso contexto de estudo, fizemos uma entrevista estruturada escrita para as professoras da EI, deixando espaço aberto para novos questionamentos e colocações. Destas entrevistas, quatro no total contemplamos todas as professoras atuantes na EI, obtendo respostas de 100% do universo pesquisado. O que permite uma análise consistente, tendo documentos escritos pelas próprias professoras atuantes.

Quando consultadas sobre a frequência com que utilizam a linguagem musical em sua prática pedagógica, 75% disseram que utilizam em todos os momentos, exemplificando: hora da entrada, rodinha, atividade, lanche, história, ida ao banheiro, etc. Uma das professoras justificou o uso freqüente dizendo que nesta idade eles gostam muito de música. Percebemos com as respostas que esta aplicação se dá de forma até espontânea, trazendo durante todo o cotidiano da criança na escola o contato com canções, especialmente com o objetivo de conduzir e envolver o grupo para alguma atividade.

Entre os objetivos apresentados no RCNEI para o envolvimento da linguagem musical com crianças de zero a três anos, temos o desenvolvimento das capacidades de:

- “Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- “Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998, v.III, p. 55).

Após sistematização das respostas, por meio da construção de uma tabela, verificamos que podemos relacionar tais finalidades com o item: Fonte de estímulos diversos (Valores e aprendizagem) uma vez que a prática que observamos perpassa a imitação, reprodução de criações musicais, o próprio “brincar com a música” pode ser associado com esta formação de

hábitos que é também fonte de estímulos. Os objetivos descritos pelas professoras serão apresentados na tabela abaixo:

Tabela 01

Professoras Objetivos	Professora Maternal II	Professora Maternal III	Professora 1º Período	Professora 2º Período
Coordenação Motora e gestual	X		X	X
Fonte de estímulos diversos (valores, aprendizagem)	X	X	X	X
Socialização		X		X
Desenvolvimento da Linguagem oral		X		
Raciocínio Lógico				X

Sloboda apresenta estudos diversos no campo da cognição musical e cita o desenvolvimento da criança em seu contato com a música. Apresenta então fases desde o primeiro ano de vida, onde há a discriminação de sons musicais e não-musicais, passando pela pré-escola (de um a cinco anos) em que a criança executa padrões intervalares simples (SLOBODA, 2008, p. 262 a 268). Tal caminho interfere na formação auditiva da criança ao longo da vida, e porque não citar a aprendizagem de conteúdos que dependem da audição para um melhor funcionamento? É inegável tal contribuição, mesmo alguns educadores condenando a utilização da música com finalidades extra-musicais. Acreditamos que o envolvimento com a música não deve ter somente este objetivo, mas ele é sem dúvida, enriquecedor da formação integral do aluno e pode ser concebido como saudável, e não como ameaça à aprendizagem da música.

Desta forma, confiamos que no nosso universo de estudo, as professoras atuam de maneira condizente com a realidade proposta pelo RCNEI, pois não precisam atribuir finalidades musicais em suas atividades uma vez que não há formação específica para isto, o que não impede tal busca. Além do desenvolvimento das aulas específicas de música por professora habilitada na área, que já possui objetivos de aprendizagem musical.

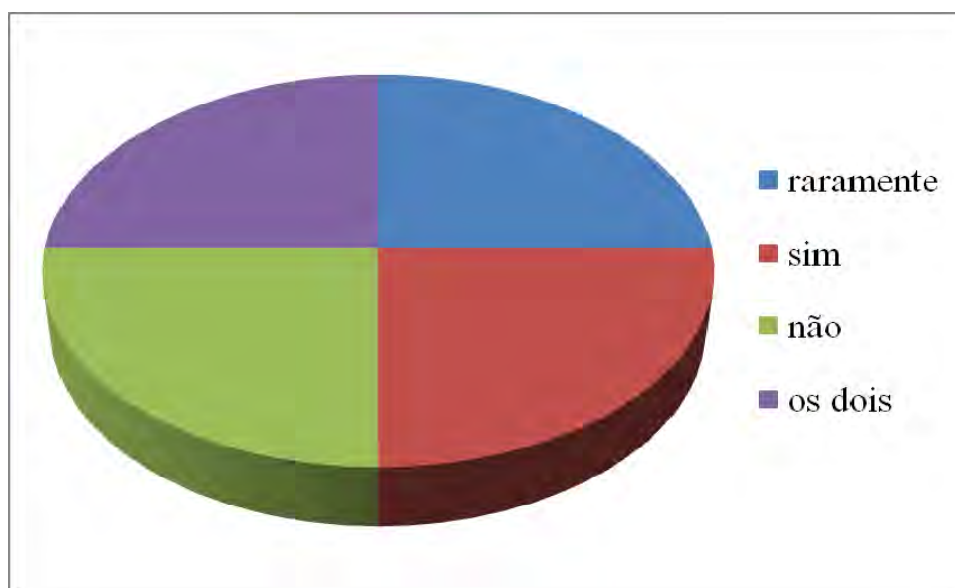


A associação da música a outros conteúdos se confunde com os objetivos apresentados, são eles: orientação espacial, linguagem oral, noções de trânsito, corpo humano, letramento, matemática, ética e boas maneiras e outros. Ora, se o objetivo é desenvolver a linguagem oral, é comum que o letramento seja um dos conteúdos associados ao trabalho com a música, por exemplo. “De um modo geral as creches e pré-escolas visam incentivar o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, lingüísticos, psicomotores e sócio-afetivos, ao mesmo tempo em que garante a aquisição de novos conhecimentos e dá iniciação ao processo de escolarização” (SILVA, 2010, p. 73). A música então é potencial para o desenvolvimento destas habilidades, além das que são inerentes a ela própria.

A música vem ganhando notoriedade e sendo vista como área do conhecimento nas escolas nas últimas décadas. Fato que contribui para isto é o trabalho interdisciplinar por meio de projetos. “Na educação infantil a fronteira das disciplinas não é evidente para as crianças. Quando se deparam e entram em contato com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem naturalmente” (PONSO, 2008, p. 13). A mesma autora apresenta em seu livro: *Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil* propostas por meio de projetos no campo da música e literatura, alfabetização, matemática, artes visuais, mídia e outros.

Esta realidade entra em contraste com a idéia de música como acessório de outros conteúdos, apresentando-a como parte igualmente importante e colaborativa do processo formativo das crianças da EI.

Obtivemos o seguinte resultado sobre utilização da música com finalidade de aprendizagem de conteúdos intrínsecos a ela própria:



Cada professora apresentou uma opinião diferente. A professora que disse não, explicou que trabalha apenas com a temática das canções e não com fundamentos teóricos. Entendemos que parte da análise de uma música está sim relacionada à sua letra, a transmissão de idéias, ao processo de comunicação em si e está associado com interpretação musical. Assim, entendemos que há sim alguma associação com fundamentos musicais neste trabalho, discordando da professora em questão. A professora que respondeu raramente se justificou dizendo que não possui domínio de conteúdos musicais. Esta preocupação nos remete à responsabilidade que o educador deve ter no que se refere à sua formação profissional. Incluir em suas propostas, conteúdos que não são de seu domínio, pode acarretar em esvaziamento dos mesmos ou aprendizagem ineficaz, desconectada com as propostas atuais da área de conhecimento a que pertence. Concordamos com tal posicionamento.

Uma das professoras disse os dois: aprendizagem musical e não-musical, pois apresentou habilidades que pertencem a ambos os campos como: concentração, memorização e comunicação que são associadas tanto à linguagem falada e escrita que também estão presentes na educação musical. Sloboda, conceituado estudioso da psicologia cognitiva musical reitera o envolvimento da música com a linguagem, o significado, aprendizagem, desenvolvimento, audição, memorização, habilidades e outros. Fato que, sem dúvida dá subsídio ao posicionamento desta professora, pois o autor apresenta pesquisas realizadas por vários estudiosos comprovando estas junções. Já a professora que respondeu sim não justificou a resposta.

Sobre este assunto, o RCNEI sugere:

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, v.III, p.49).

Todas responderam que não possuem formação musical e quando questionadas sobre a intenção de desenvolver fundamentos da aprendizagem musical em suas práticas, as professoras foram unânimes nas respostas: Sim. Os motivos são diversos, acreditam que é um

instrumento fundamental de socialização e criação de vínculos entre crianças e professores, pelo gosto pela música, pelo desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças e ainda pelo interesse em diferentes ritmos. Este interesse é importante porque apesar da falta de formação evidenciam a vontade das professoras em aperfeiçoar as propostas que envolvem o campo da educação musical já inseridas em suas práticas escolares. É o perfil do bom profissional, aperfeiçoar para tornar o processo educativo mais significativo aos estudantes.

Hoje, com a pedagogia participativa, há a necessidade de que o professor de educação infantil enfatize em seu dia-a-dia a inclusão das múltiplas linguagens na escola e entre elas a linguagem musical, visto que a criança já ao nascer é cercada de sons e que seu envolvimento com a música se apresenta desde a mais tenra idade, fazendo parte de sua vida desde o ventre materno. A música na educação infantil está presente no dia-a-dia da criança, fazendo parte de seu cotidiano. Inserir a música como uma forma de linguagem, cremos ser o modo de orientar esse professor de educação infantil não especialista para esse trabalho, observando que esse professor trabalha com todos os campos de conhecimento e por isso repercute intensamente na formação das crianças (BRUNHOLI; ZAHUY, 2009, p. 743).

## Conclusão

Esta pesquisa revelou de maneira simplificada a realidade do envolvimento com a música na EI no Colégio Cenecista de Pirapora. Simplificada, pois cada realidade, cada proposta desenvolvida no ambiente escolar é única, por seus objetivos, pelos envolvidos, pela estrutura que contém, etc. Nosso objetivo não era encerrar em análises as ações, e sim propor alternativas a partir do que já acontece no cotidiano da escola. Através deste estudo, faremos propostas interdisciplinares aos docentes da EI, unindo seus objetivos à aprendizagem de aspectos diversos da linguagem musical como: aperfeiçoamento da prática em conjunto, ritmos, notação e leitura musical e outros. Ampliando cada vez mais o contato com a música e tornando seu ensino significativo para o desenvolvimento desta e de outras linguagens.

Não pretendíamos julgar o que acontece de certo ou errado no ensino com e/ou através da música e sim apresentar um diagnóstico que sirva de reflexão para os próprios protagonistas deste contexto afim de aperfeiçoamento de suas práticas educativas. Propondo união de educadores musicais e pedagogos para um ensino de excelência, tendo a música como um dos centros norteadores do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. *Cai, cai balão...* Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professores não especialistas em música. In: *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.
- BRITO, M. Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRUNHOLI, Maria N.P.; ZAHUY, Gilza Maria G. *Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil*. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical Ensino de Música na Escola: compromisso e possibilidades. Londrina. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, p. 742-748. Out. 2009.
- ILARI, Betariz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, 83-90, setembro de 2002.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Coleção Músicas. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação Apresentado In Anais da 30ª reunião da Anped*. Caxambu- MG, 2007.
- SILVA, Ana Elisa de Almeida. *Musicalização para Bebês: A importância da Educação Musical em Creches e Pré Escolas*. In: III Encontro de Educação Musical da Unicamp. 2010, p. 72-83. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/educacaomusical/> acesso em 14 de Março de 2011.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.



## **Acordes para a cidadania: o ensino coletivo de violão em um contexto de promoção social**

*Thiago Fonseca de Oliveira  
Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais – SEDS/MG  
thiagofonseolli@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo traz relatos e conteúdos de práticas metodológicas recentes da Oficina de Música do Programa de Controle de homicídios Fica Vivo, atuante no Bairro Santos Reis da cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais. Pretende destacar caminhos do ensino coletivo de violão, iniciados novembro de 2010 e movimentado, até a presente data, junto a jovens do referido bairro. Trata de demonstrar aspectos concernentes à escolha de repertório, composição de arranjos, prática musical, bem como os benefícios sociais oportunizados pela educação musical nesse contexto. Por fim, busca-se oferecer um estudo sistêmico capaz de fomentar discussões acerca do tema tratado e fortalecer o campo de pesquisa em educação musical relacionado aos processos de promoção social.

**Palavras chave:** Educação Musical; Ensino Coletivo de Violão; Promoção social.

### **Introdução**

Vinculado à Secretaria de Estado de Defesa Social através do Núcleo de Prevenção à Criminalidade em Montes Claros - MG, a oficina de música do Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo atua no Bairro Santos Reis deste o ano de 2007. Realizou, junto à jovens desse bairro, trabalho de confecção de instrumentos, desenvolvimento de percepção musical, prática em conjunto, criação e apresentações de números artísticos, bem como a discussão de conteúdos e temas transversais como: sexualidade; drogas; emprego; afetividade; dentre outros. No final do ano de 2010, por ocasião de uma grande demanda de jovens daquela região interessados pela execução do violão, fui instigado a investir em um novo direcionamento para a oficina.

Popular, de baixo custo e de fácil transporte, o violão é o mediador atual dos processos de educação musical e prevenção à criminalidade adotados pela oficina de música. O ensino coletivo desse instrumento, como destaca Negreiros (2003) e Queiroz (2005), representa um processo de verdadeira democratização do acesso conteúdo musical, onde as interações sociais representam um forte elo para a aquisição de conhecimentos musicais. Oliveira (2010), ao pesquisar contexto de ensino musical com semelhante coletividade, ressalta que esses processos oportunizam “a aquisição de elementos musicais diversos a serem utilizados para prática e compreensão musical, bem como a efetivação de importantes laços sociais”.

A promoção social oferecida através das ações de políticas públicas, além de ser representada pelas atividades exercidas pelos poderes discricionários do Estado, representa os

interesses e conquistas de diferentes grupos sociais (FERNANDES, 2007). Podemos assim compreender que a presença da educação musical nos espaços de intervenção social e nas políticas públicas representa uma conquista profissional e social dos educadores desse contexto. A exclusão social, um dos imperativos relacionados aos “danos econômicos-sociais e ambientais” ocasionados pelos efeitos da globalização, tem feito com que sucessivos governos busquem “alternativas novas do contato direto com o cidadão”, a fim de suprir as lacunas entre administração pública e seus administrados (VERZA, 2000).

É crescente o número de espaços e instituições dedicadas ao ensino não formal de música. Os projetos sociais, casas de passagem, orfanatos, ONGs, dentre muitos outros, têm se apresentado como um campo fecundo para atuação e pesquisas dos profissionais que ali conduzem atividades musicais (LIBÂNEO, 1999; OLIVEIRA, 2003; ALMEIDA, 2005; ARROYO, 2009). Não obstante da realidade evidenciada acima estão as atividades de ensino coletivo de violão pela oficina de música do Programa Fica Vivo.

### **O ensino coletivo de violão na Oficina de Música do Fica Vivo: o início.**

Após vários anos de trabalho voltado exclusivamente a aspectos técnicos e práticos da execução de instrumentos percussivos confeccionados pela própria oficina, envolvendo cerca de 30 jovens nessas atividades, foi preciso propor diálogo com uma nova área. Essa necessidade adveio de uma demanda solicitada pelos próprios jovens que, naquela ocasião e pela facilidade de acesso ao instrumento, desejavam tocar e entender o violão. Como dispunha de apenas quatro violões pessoais, fiz um breve levantamento sobre o acesso de cada jovem ao instrumento e, para minha grata surpresa, todos apresentavam certa facilidade de acesso ao mesmo. Uns dispunham de violão em casa, outros eram emprestados por vizinhos, até os que haviam adquirido recentemente. Diante de tal situação e empolgação da turma, fiquei muito incentivado por tal desafio e suas possibilidades.

Desafio aceito era hora de verificar em minha formação, ou fora dela, como conseguiria suprir as necessidades iniciais e as que adviessem com o desenvolvimento das atividades do ensino coletivo de violão.

Comecei a executar o instrumento de forma autônoma aos quatorze anos de idade, com auxílio de *songbooks* e revistas especializadas. A convivência com outros músicos, violonistas e guitarristas, através das bandas de música das quais participei durante minha adolescência e primeiros anos de juventude, forneciam-me suporte e incentivo necessários para que buscasse o aprimoramento de algumas técnicas e de concepções teóricas. Enquanto aluno do Curso Técnico em Canto Lírico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo



Fernandez, tive a oportunidade de experienciar técnicas e metodologias do ensino de violão e piano através das disciplinas “Instrumento Complementar”. Oportunidade semelhante me foi dada durante o curso de graduação em música, especialização em canto lírico, pela Universidade Estadual de Montes Claros, através de disciplina com o mesmo nome. Mesmo com essas experiências, soa imprudente afirmar que me sentia totalmente preparado para tal desafio. Porém, havia em mim o sentimento que poderia colaborar com os anseios dos jovens envolvidos pelas atividades da oficina. Talvez seja correto afirmar que este artigo trata de como um graduado em música, com formação específica em canto lírico, ciente da complexidade de um novo desafio, prontifica-se e se prepara para dialogar em especialidade diferente de sua formação.

### **Metodologias, justificativas e objetivos.**

Neste tópico tratarei de questões concernentes à metodologia de ensino no espaço da oficina, justificando a escolha dos passos dados e revendo o alcance dos objetivos propostos.

Após as primeiras aulas, onde houve exposição da história, partes, posturas e formas de execução do instrumento, voltamos o trabalho para execução de arranjos compostos pelo condutor da oficina e também propositor deste artigo.

As técnicas e teorias eram apresentadas e discutidas de acordo com a necessidade de execução de cada música. Não havia exposição e discussão de conteúdos que não fossem prontamente utilizados para execução de alguma atividade ou música. Destaco nessas atividades a leitura de tablaturas.

Linguagem moderna utilizada para grafar músicas, material de grande divulgação e acesso na internet e tantos outros meios de acesso à linguagem musical, a tablatura tem ganhado espaço e notoriedade entre os estudantes de música em diversos níveis. Os seus variados recursos visuais e textuais, possibilitam a compreensão de formação de acordes, rítmica e altura de fraseados melódicos e até mesmo ser o principal alicerce para releituras, interpretações musicais. É possível dizer que através das tablaturas, essa linguagem moderna, muitas pessoas tem acesso à compositores, formas e estilos eruditos. Segundo o site *Cifraclub.com.br*, uma das maiores referências de tablaturas modernas no Brasil, a música “Jesus alegria dos homens”, do compositor barroco Johann Sebastian Bach, recebeu, de dezembro de 2007 à março de 2011, mais de 34 (trinta e quatro) mil visitas <sup>1</sup>.

Em decorrência das inovações tecnológicas nas formas de comunicação, sobretudo as vivenciadas no campo da internet, percebemos um grande número de reapropriações

---

<sup>1</sup> Vide em: <http://www.cifraclub.com.br/johann-sebastian-bach/jesus-alegria-dos-homens/>

lingüísticas que surgem em decorrência da necessidade em dinamizar o processo de absorção de informações. Nesses ambientes, margeados por tecnologia, os símbolos podem representar emoções, ações e até mesmo personalidades. E assim, esses elementos são instintiva e/ou espontaneamente anexados às formas tradicionais de escrita e interpretação, ora substituindo ora somando, tornando muitas vezes imprescindível o seu entendimento, sua assimilação, para a plena comunicação em nosso dia-a-dia. Nesse contexto de reapropriações lingüística, de estruturações e implementação de formas não-verbais e os seus significados, está também a linguagem musical, a simbologia musical e seus significados e significantes.

Após apresentarmos o conjunto de símbolos e de que forma estes representam músicas em uma tablatura, propusemos a execução de arranjo para três grupos de violões da música “Asa Branca”, baião de autoria de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira. Na figura a seguir, vê-se trecho, do compasso 1 ao 3 e do compasso 13 ao 15, (FIG 1) do arranjo em questão.

Moderate ♩ = 80

FIGURA 1 – Trechos do arranjo para Música “Asa Branca”.



A escolha de canções foi ponderada por três pontos: Conhecimento da maioria da turma, representar linguagem e estruturas da cultura popular e serem condizentes com o nível técnico geral.

A coletividade nos processos de aprendizagem, fixação e execução do arranjo estão em consonância com o que preconizado pela Secretaria de Estado de Defesa Social, que vislumbra nos processos de articulação e aproximação de jovens, na ampliação de sua rede de envolvimento social e pessoal, passos importantes para a prevenção à criminalidade e promoção social através de boas práticas. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho apresentado por este artigo de fato concorre para promoção de cidadania.

O reflexo interno (na oficina) dessa prática coletiva tange questões relacionadas à criação de vínculos afetivos com o conteúdo e pessoas envolvidas pela oficina. A cooperação existente entre os alunos é vista com bons olhos e acrescenta muito ao processo de ensino e aprendizagem musical nesse contexto.

As apresentações dos resultados alcançados são feitas através apresentações artísticas em acontecimentos do próprio programa ou a convite da comunidade em geral, além de relatórios mensais com resumos das atividades realizadas e objetivos alcançados. Nessas apresentações, os alunos têm a oportunidade de ser reconhecidos por práticas artísticas e construtivas, posicionando-se de forma positiva perante a sociedade. Essas situações refletem no envolvimento e busca pessoal pela educação e promoção social através da música.

## **Conclusão**

Esses quatro anos e meio a frente das atividades difundidas pela Oficina de Música do Programa Fica Vivo do Bairro Santos Reis, na cidade de Montes Claros – MG, foram repletos de boas e construtivas experiências. Convivi e aprendi com diversas situações e pessoas que somaram e ainda somam uma parcela considerável dessa minha caminhada diária em busca de formação profissional.

É importante ressaltar que este é um trabalho recente, representando este artigo uma reflexão das práticas educacionais vivenciadas até então.

## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical não-formal e atuação profissional. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.13, p.49-56, 2005.

ALVES, Márcia C. Programa Fica Vivo!: uma política inovadora de prevenção à criminalidade. In: *Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública*, 7. Sto Domingo, Rep. Dominicana, 2007. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0058135.pdf>>. Acesso em: 8 de julho de 2008.

ARÓSTEGUI, José L. *Participación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. nº 2. 2006. Disponível em: <[http://www.mec.es/cesces/revista\\_participacion\\_educativa\\_2/participacion-jarostegui.htm](http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_2/participacion-jarostegui.htm)> Acessado em: 29 de set. 2009.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário nacional de pesquisa em musica da UFG, 2. Goiás. *Anais...* Goiás: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. de 2009.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. Disponível em: < [http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce\\_114f59a64cd\\_-7fcc.pdf](http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce_114f59a64cd_-7fcc.pdf) > Acesso em: 20 de setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.334, de 20 de maio de 2003. Cria o Programa Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais diário do Executivo. Belo Horizonte, 21 maio 2003. Disponível em: <[http://www.seds.mg.gov.br/images/seds\\_docs/lei\\_delegada\\_n56.pdf](http://www.seds.mg.gov.br/images/seds_docs/lei_delegada_n56.pdf)> Acesso em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Defesa Social. Metodologia do programa de controle de homicídios – FICA VIVO, Belo Horizonte, 2009.

NEGREIROS, A. *Perspectivas Pedagógicas para a Iniciação ao Contrabaixo no Brasil*. Dissertação de Mestrado defendida em dezembro de 2003. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003. 101p.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. Revista da ABEM, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.

OLIVEIRA, Thiago Fonseca de. Oficina de Música no Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo: o Ensino de Música a Serviço da Defesa Social. In: XIX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia. Anais do XIX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

QUEIROZ, Cíntia Carla de; Ray, Sonia. *O ensino coletivo de cordas em Goiânia: mapeamento, análise das técnicas utilizadas e reflexo na formação do professor musical*.



Relatório final apresentado ao programa de bolsa PROLICEN. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

VERZA, Severino Batista. *As Políticas Públicas de Educação no Município. Ijuí*. ed. UNIJUÍ, 2000.



## Análise espectral como ferramenta de ensino do vibrato vocal

Maurício Freire Garcia  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
mgarcia@ufmg.br

Priscila Oliveira Faria  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
priolfaria@yahoo.com.br

**Resumo:** Segundo Isherwood (2009), o vibrato vocal é uma flutuação periódica com variação de frequência fundamental, intensidade, ritmo e a sua função é a de expressar sentimento. A amplitude do vibrato no *bel canto* é de  $\frac{1}{4}$  de tom a  $\frac{1}{2}$  tom e seu ritmo é de 5,0 a 7,5 Hz. Estudos relacionando o vibrato à carateres emotivos no canto precisam de aprofundamento, por isso torna-se importante estudar o vibrato em associação à expressividade do cantor, sobretudo no que se refere à óperas de diferentes carateres. Esse estudo analisou o vibrato através de seleção de trecho com vogal longa em duas óperas, sendo uma triste e a outra alegre. A análise espectral realizada através do *software* Spectra PRO permitiu a análise da forma de onda do vibrato, do ataque e da terminação, da evolução temporal/ regularidade, da taxa e da amplitude, com o objetivo de diferenciar os dois carateres. Os resultados para o caráter alegre indicaram variação do vibrato de Fá a Sol, mostrando maior valor de profundidade, em relação ao indicado por SUNDBERG (1987) de aproximadamente +- 1 a +- 2 semitons . A taxa variou entre: 5 e 6 Hz e a curva se inicia de forma ascendente, apresentando forma regular/ senoidal. A variação do vibrato no caráter triste foi de Ré a Mí, a taxa está entre 5,5 e 6,0 Hz, valores que não apresentaram diferença significativa em relação ao caráter alegre. A curva se inicia de forma descendente e o traçado do vibrato apresentou forma regular/ senoidal.

**Palavras chave:** vibrato, expressividade, amplitude.

### INTRODUÇÃO

Segundo Isherwood (2009), o vibrato vocal é uma flutuação periódica que inclui variação de frequência fundamental (extensão de fundamental-F0), intensidade, ritmo (número de ciclos por segundo) e a sua função primária é a de expressar sentimento. A extensão do vibrato no *bel canto* é de  $\frac{1}{4}$  de tom a  $\frac{1}{2}$  tom e seu ritmo (número de ciclos por segundo) é de 5 a 7,5 vibrações por segundo (5,0 a 7,5 Hz) ou 6 vibrações por segundo (6,0 Hz) e extensão de  $\frac{1}{4}$  de tom.

Sabe-se que o vibrato é um recurso de suma importância na expressividade musical e SHOEN (1926), afirma que o vibrato é um atributo fundamental da estética do canto, servindo como meio de conduzir emoção na expressão vocal. Para que ele seja produzido é necessário ter uma condição neuro-muscular apropriada para o canto, podendo ser confundido com um trêmolo se a musculatura estiver sob *stress* emocional.

Através de um apanhado na literatura sobre o vibrato, pode-se afirmar que estudos relacionando o vibrato à carateres emotivos no canto ainda precisam de maior aprofundamento. Com base nessa necessidade e na relevância do assunto para o cantor de ópera, torna-se importante

estudar o vibrato em associação à expressividade do cantor, sobretudo no que se refere à interpretação das óperas e seus diferentes caracteres. Para isso, foi realizado um projeto-piloto que teve como objeto de estudo, o vibrato, que foi analisado através de seleção de trechos (interjeições) em duas óperas, sendo uma de caráter triste e a outra de caráter alegre.

A ferramenta utilizada para este estudo foi a análise espectral, que foi realizada através do *software* Spectra PRO que permitiu a análise da forma de onda do vibrato, assim como o seu ataque e terminação, a sua evolução temporal/ regularidade, a taxa e a extensão, com a finalidade de diferenciar o caráter “alegre” do “triste”.

O objetivo desse trabalho é apresentar aos cantores, professores de canto e estudiosos da área, uma ferramenta objetiva de estudo da música, procurando constatar possíveis diferenças na execução do vibrato em um trecho triste e em outro alegre, contidos em duas óperas, utilizando para este fim, a análise espectral.

Esta ferramenta fornece a possibilidade de associar estudos de áreas afins, como Fonoaudiologia, Acústica com suas novas tecnologias e Música, num contexto musical específico trazendo consigo demandas diferenciadas.

## **1- VIBRATO- Revisão de Literatura**

Para SUNDBERG (1987), o vibrato vocal é uma variação regular na frequência de uma nota e é muito utilizado na música. A sua qualidade depende de parâmetros mensuráveis: a taxa ( $F= 1/T$ ) é o número de ciclos por segundo; extensão ( $\pm \Delta F_0$ ) é o desvio da em torno de seu valor médio e a regularidade, que carece de um parâmetro para medição, mas deve ter um aspecto senoidal. No estilo *Bel canto*, a taxa aceitável varia de 5,5 Hz a 7,5 Hz e a profundidade vai de  $\pm 6\%$  a  $\pm 12\%$ , ou seja, de aproximadamente  $\pm 1$  a  $\pm 2$  semitons. Já DINVILLE (1993), o aponta como um recurso que cria um interesse estético evidente, e que tem um papel primordial, pois dá à voz sua riqueza expressiva, sua leveza e seu poder emocional e se caracteriza por modulações de frequência, acompanhadas de vibrações sincrônicas da intensidade e da altura que tem uma influência sobre o timbre. Estas flutuações são geradas pelo cantor e têm uma ação musical importante, segundo DINVILLE (1993).

Esse ornamento só é adquirido à medida que o cantor domina sua técnica e realiza da melhor maneira possível a junção faringo-laríngea: seu mecanismo fisiológico correspondente às finas tremulações do conjunto da musculatura respiratória e laríngea conforme observa, DINVILLE (1993).

Já segundo ISHERWOOD (2009), o vibrato vocal é uma flutuação periódica, que inclui variações de / extensão em (Hz), ritmo (variações por segundo), intensidade (dB), timbre (formantes) e/ou relação entre som e respiração. Pode ser percebido como uma nota, ao contrário do trinado, que é percebido como uma flutuação entre duas *notas*, podendo ser analisados a partir dos sonogramas, que permitem analisar componentes individuais do vibrato.

Em se falando de características do vibrato, DROMEY, CARTER & HOPKIN (2003) apontam que um vibrato é considerado lento quando tem menor intensidade e menor estabilidade vocal. Já o vibrato rápido aparece com aumento na extensão (*extent*- modulação de ) no registro de peito e aumento de intensidade no registro de cabeça.

Um cantor que tem habilidade de modificar a taxa do vibrato pode ter benefícios na qualidade artística na performance vocal. Aquele que modula bem a extensão do vibrato tende a ter mais estabilidade.

O vibrato raramente ocorre no instante em que a fonação ocorre. Para se ter uma medida estável do vibrato é preciso escolher um ponto médio na emissão.

De acordo com OLSON (2008), dependendo do estilo musical o cantor tem que ajustar a taxa (velocidade) do vibrato, de acordo com a vontade do regente e isso pode não ser tão simples. Porém nem sempre há um regente, o que subtende que o cantor deve ajustar-se de acordo com as exigências interpretativas associadas à acústica do local, à dinâmica, andamento e estética da música.

A taxa do vibrato varia de acordo com o estilo de música que está sendo cantada e do nível de dinâmica exigido SUBLETT (2009).

O trabalho de KIRKPATRICK (2008 apud Mason e Zemlin) revelou através da eletromiografia que o vibrato é causado pela ação do músculo cricotireóideo. O músculo cricotireóideo interfere na frequência da fonação por meio do alongamento das pregas vocais (músculo tireoaritenóideo). Por meio da energia bioelétrica que fortifica nossos músculos, fazendo o músculo tensionar por oscilações, significando que esse músculo relaxa e flexiona continuamente enquanto é usado.

## **FERRAMENTAS DE ANÁLISE ESPECTRAL/ VARIÁVEIS DE ESTUDO DO VIBRATO- *Revisão de Literatura***

Diversos trabalhos sobre análise objetiva relacionados à voz humana têm sido feitos em diversas áreas de estudo como a Música, Letras, Fonoaudiologia, Engenharia, entre outras, e a literatura faz referência a várias ferramentas úteis para a realização desse tipo de análise.

No trabalho “O uso da análise espectral no ensino do canto” GARCIA & ALMEIDA (2007), afirmam que por meio análise espectrográfica é possível fazer um estudo objetivo do som, através de uma abordagem conceitualmente clara de parâmetros físicos e psico-acústicos, revelando uma gama de possibilidades e soluções técnicas objetivas observáveis na interpretação musical através de instrumentos musicais e da voz.

Na década de 70 a IBM iniciou o desenvolvimento de protótipos de programas computacionais para reconhecimento de voz e várias instituições nos EUA foram contactadas para testar diferentes aplicações dessa nova tecnologia. Estudiosos de fonoaudiologia, fonética, sonorização e físicos, entre outros, receberam equipamentos para testes, mas nenhuma das grandes escolas e universidades americanas se interessou pelo assunto. Nesse contexto, o professor Robert Cogan fez a proposta para receber um protótipo e testá-lo em aplicações musicais.

Observa-se ainda uma grande resistência por parte dos músicos em utilizar novos recursos tecnológicos na música e é interessante notar que apesar do som ser o principal elemento envolvido na atividade do músico, foram outras áreas, como a Fonética, a Engenharia e a Medicina, que incorporaram pioneiramente em sua atividade, tecnologias ligadas à análise espectral.

A análise espectral permite um estudo objetivo do som através de uma abordagem clara de parâmetros físicos e psico-acústicos, sendo possível explorar, de forma objetiva, possibilidades e técnicas nos instrumentos musicais e na voz. Conceitos e fenômenos acústicos como série harmônica, timbre, batimentos e visualização do tempo real podem ser visualizados através dessa análise.

## **METODOLOGIA**

### **Objetivos**

Esta proposta de pesquisa tem por objetivo descrever possíveis padrões de vibrato atribuíveis a cada um dos dois caracteres escolhidos, o triste e o alegre, utilizando para isto a análise espectral, vislumbrando o reconhecimento dessa análise como ferramenta que possibilite a diferenciação dos caracteres emotivos envolvidos no canto lírico.

#### **2.1- Critério de escolha da ferramenta a ser testada**

Com a finalidade de averiguar as possibilidades da ferramenta de estudo objetivo da voz, a análise espectral, será utilizado o programa Spectra PRO. O programa Spectra PRO é um software que realiza análise espectral a partir de um espectro de dois canais. Ele permite análise espectral em tempo real, bem como tem capacidades de gravação, playback e post-processing (processamento do áudio). O áudio digitalizado através do programa é passado através de um algoritmo matemático

conhecido como a *Fast Fourier Transform* (FFT) que converte o sinal do domínio tempo para o domínio

A análise espectral é um instrumento usado para converter um sinal do domínio TEMPO (extensão x tempo) para o domínio frequência (extensão x frequência).

## **2.2- Critério de escolha do objeto de estudo**

O vibrato foi escolhido devido à sua importância na prática profissional dos cantores líricos e diante do fato de que a sua análise, voltada para a expressividade, utilizando a análise objetiva da voz, tem sido pouco explorada no campo da Música.

## **2.3- Critério de escolha do segmento (amostra) para análise espectral**

Sabemos que o estudo objetivo da música vocal apresenta diversos fatores e variáveis invasivas à pesquisa, sobretudo quando se trata de pesquisa sobre performance vocal envolvendo a expressividade, o que conduz a pesquisa para um campo bastante empírico em relação ao canto.

A forma de captar a voz isolando-a dos instrumentos acompanhadores é um dos fatores invasivos ao estudo, pois a interferência destes instrumentos pode mesmos podem interferir sensivelmente nos resultados da análise. Observa-se que, no campo da expressividade, sobretudo no canto lírico, o cantor com a sua voz, é o ator principal e tem sempre uma orquestra o acompanhando.

Para se pesquisar a expressividade ou se simula uma situação de fala ou canto ou tentando ser o mais fidedigno possível, em relação à ópera, procura-se captar um determinado trecho com ausência da orquestra para se preservar apenas o sinal vocal. Baseado nisso a interjeição foi escolhida devido à sua função emotiva. A interjeição é um termo da lingüística que significa palavra ou locução com que se exprime um sentimento de dor, de alegria, de admiração, de aplauso, de irritação, etc.

Não se pode excluir daqui o conceito proposto por Roman Jakobson, lingüista que propôs as famosas “funções de linguagem”. O autor refere-se à função “emotiva” da linguagem, representada pelas interjeições que, centradas no remetente, visam a expressão direta da atitude de quem fala, e neste caso, “de quem canta”, em relação ao conteúdo daquilo que fala ou canta. Tende a suscitar a impressão de certa emoção, verdadeira ou simulada, por isso o termo “função emotiva”. Esse extrato emotivo da linguagem é apresentado pelas interjeições, que se diferem dos procedimentos da “linguagem referencial” pela sua configuração sonora JAKOBSON (2005).

Na ópera, os trechos escolhidos não são acompanhados pelos instrumentos da orquestra, o que exclui os fatores que podem dificultar a análise da voz do cantor. Via de regra, são trechos em que os cantores executam o vibrato.



Segundo NIETZSCHE (1948) a interjeição na música corresponde em sua plenitude a um trecho onde o cantor pode descansar da “palavra” e desfrutar do elemento puramente musical da obra sem levar em consideração a palavra em si, na função de discurso, que insinuante e afetuoso, é somente “semi-cantado”. O cantor corresponde então ao ouvinte, que deseja perceber claramente o significado da palavra sob o canto ao reforçar neste “semi-canto” a expressão patética da palavra. Mediante o reforço do *patos*, o cantor facilita a compreensão da palavra, sobrepujando aquela parte da música que ainda restava.

#### **2.4- Critério de seleção dos trechos musicais para as análises**

Baseado nos conceitos acima explicitados foi feita uma pesquisa em *sites* de busca de áudio e vídeo na internet (*You Tube* e *Rec Music*) procurando intérpretes do gênero feminino de duas árias óperas: “Pleurez! Pleurez, mes yeux!”, da ópera “Le Cid” de Jules Massenet e ária “Je veux vivre” da ópera “Romeo Et Juliette”, de C. Gounod.

Estas óperas têm, a princípio, características triste e alegre sendo apontado, “Pleurez! Pleurez, mes yeux!” para um caráter triste e “Je veux vivre”, para um caráter alegre.

Foram escolhidas estas óperas, pois objetivamos visualizar através da sua análise espectral, como o traçado do vibrato ocorre numa interpretação de caracteres diferentes. No caso deste estudo os caracteres escolhidos para análise das foram o triste e o alegre, supondo-se que as amostras sejam passíveis de possível contraste na visualização nos espectrogramas.

#### **2.5- Variáveis isoladas para análise do vibrato:**

As variáveis isoladas observadas na análise espectral foram:

1- Ataque do vibrato - configuração do traçado do vibrato quando se inicia a emissão;

2- Terminação - configuração do traçado do vibrato quando termina a emissão;

Nota-se que o ataque também é um aspecto muito importante para a definição do timbre de um instrumento. Esse mesmo conceito pode, supostamente, ser aplicado à execução do vibrato, na leitura que o presente estudo procura fazer, pois subtendendo-se que se o cantor executa uma obra de caráter triste, o ataque de seu vibrato virá com impressões e timbres que remetem à construção da expressividade desse caráter, diferentemente de uma obra de outro caráter. Assim como a terminação da nota, que é outro aspecto na definição do timbre de um instrumento, conforme relata GARCIA (2001), em seu estudo sobre a *Density 21.5* de Edgard Varèse.

3- Taxa do vibrato- ( $F= 1/T$ ) é o número de ciclos por segundo e se relaciona à velocidade do vibrato SUNDBERG (1987); Será que a taxa varia de acordo com o caráter do vibrato?

4- Profundidade/ extensão ou extensão do vibrato- ( $\pm \Delta F_0$ ) é o desvio da em torno de seu valor médio. Está relacionado ao número de semitons que varia SUNDBERG (1987);

5- Forma de onda- como é o desenho de cada ciclo do vibrato, podendo ser classificado como sinusoidal, triangular ou trapezoidal.

6- Timbre- característica sonora que nos permite distinguir se sons de mesma foram produzidos por fontes sonoras conhecidas e que nos permite diferenciá-las.

7- Evolução Temporal/ Regularidade do traçado- como os ciclos do vibrato vão acontecendo em sua evolução temporal.

## RESULTADOS E CONCLUSÃO

### 2.6- Análise espectral do vibrato e os carátres emotivos TRISTE e ALEGRE no canto lírico-

#### Caráter ALEGRE- Ária “Je veux vivre” Romeo e Julieta

As medidas foram realizadas manualmente, avaliando-se o 3º harmônico pela melhor resolução e os resultados encontrados foram: as cantoras variaram o vibrato na interjeição, trecho escolhido (entre 1 e 4 seg.) de Fá a Sol, mostrando maior valor de profundidade, em relação ao valor indicado por SUNDBERG (1987), apontando que a profundidade vai de  $\pm 6\%$  a  $\pm 12\%$ , ou seja, de aproximadamente  $\pm 1$  a  $\pm 2$  semitons . Valor médio do vibrato está entre 259 e 302 Hz. A taxa variou entre: 5 e 6 Hz, sendo que a taxa do vibrato da cantora Maria Callas é 5,0 Hz, o que justifica termos uma percepção auditiva de que ele é mais lento em relação aos outros. Os valores para a taxa estão de acordo com a literatura.

Pode-se notar nos traçados espectrográficos que no caráter ALEGRE a curva se inicia de forma ascendente (do grave para o agudo).

Todos os traçados parecem ter forma regular/ senoidal.

A intensidade do vibrato é determinada pela cor dos harmônicos no espectrograma e se compararmos os traçados do caráter triste com os traçados de caráter alegre, há maior intensidade no espectro do vibrato alegre, mostrando o primeiro harmônico (a fundamental-  $F_0$ ) mais amarelado, quase vermelho, em relação aos espectros do caráter triste. E a literatura aponta que na fala há um aumento de energia (intensidade) no caráter alegre, afirmando que a felicidade também parece estar caracterizada por um aumento principalmente na intensidade, com algumas evidências para um aumento da energia nas frequências agudas. Observe os espectrogramas abaixo:

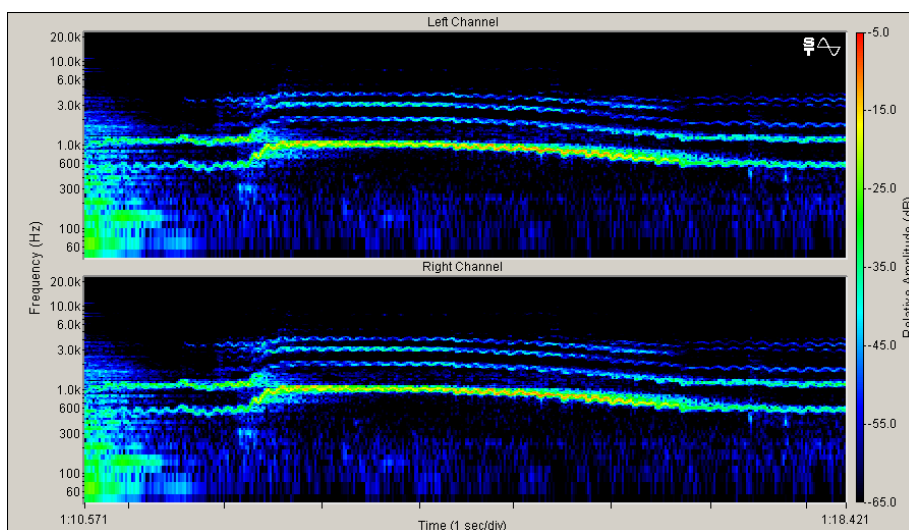


FIGURA 1- Espectrograma Angela Gheorghiu- interjeição em glissando

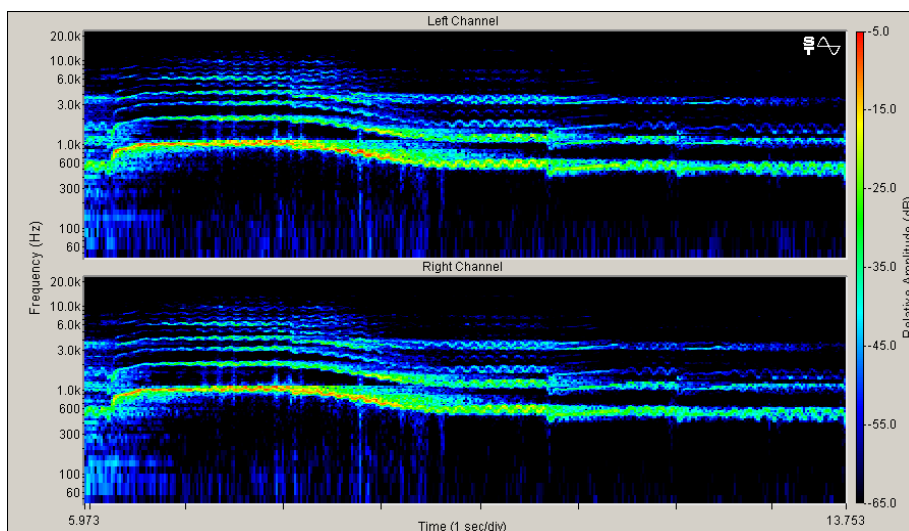


FIGURA. 2- Espectrograma Anna Moffo- interjeição em glissando

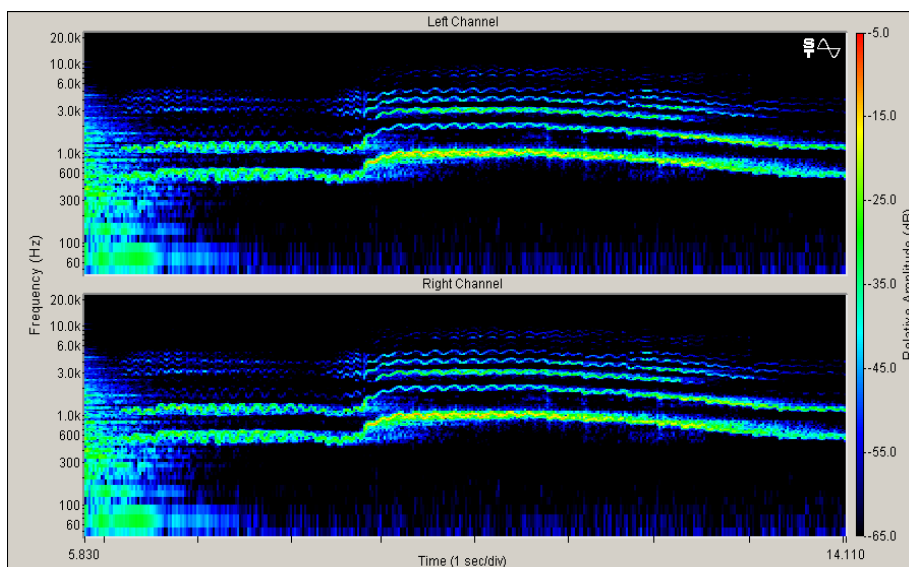


FIGURA. 3- Espectrograma Maria Callas- interjeição em glissando

### Caráter – TRISTE- Pleurez Pleurez mes yeux

A variação do vibrato no caráter triste neste trecho foi de D a E em todas as cantoras, também discordando com a literatura que apresenta a profundidade tendo valores de +- 6% a +- 12%, ou seja, de aproximadamente +- 1 a +- 2 semitons SUNDBERG (1987). O valor médio do vibrato entre 215 e 258 Hz e a taxa está entre 5,5 e 6,0 Hz, valores que não apresentaram diferença significativa em relação ao caráter alegre.

Pode-se notar nos traçados espectrográficos que no caráter TRISTE a curva se inicia de forma descendente (do agudo para o grave). Todos os traçados parecem ter forma regular/ senoidal. Observe os espectrogramas abaixo:

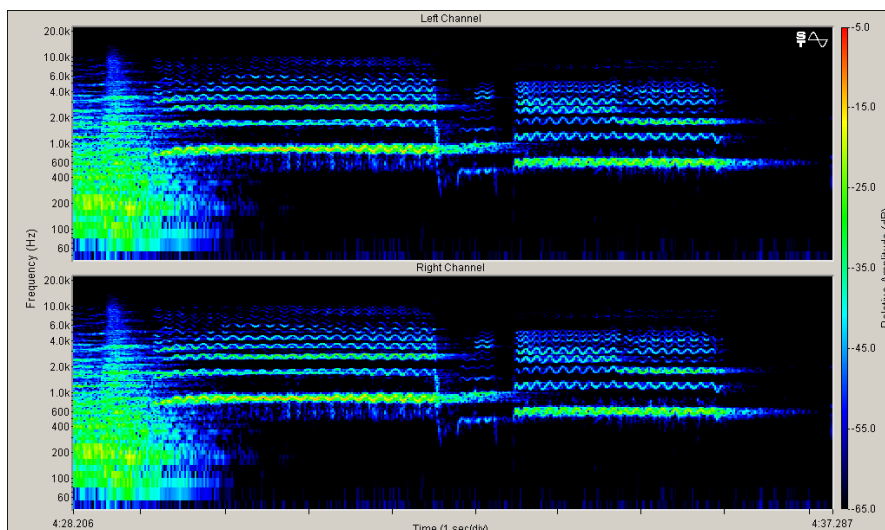


FIGURA. 4- Espectrograma Maria Callas

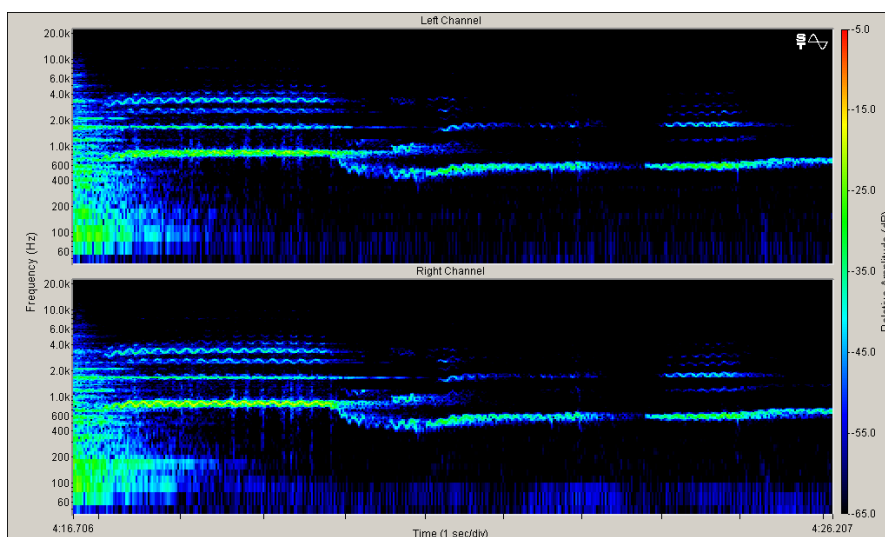


FIGURA. 5- Espectrograma Anghela Gheorghiu

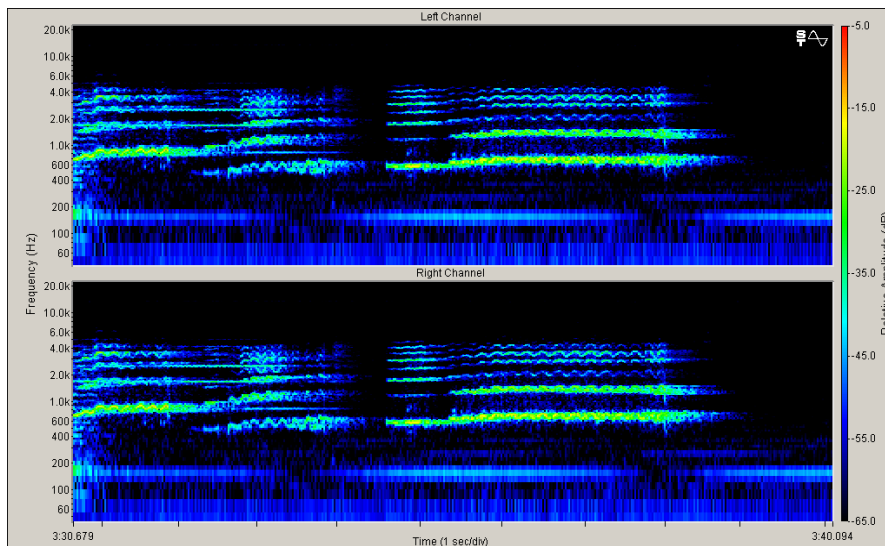


FIGURA. 6- Espectrograma Ileana Cotrubas

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDO, Sandra. *Execução/ Intérprete musical: uma abordagem filosófica*. Per Musi. Belo Horizonte, v. 1, pp. 16-24, 2000.

DIAZ, Jose A. & ROTHMAN, Howard B. *Acoustical Comparison between samples of good and poor vibrato in singers*. Journal of Voice. v. 17 n. 2, pp. 179- 184, 2003.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. 2 ed. Original/ e prefácio da edição brasileira Marjorie B. Couvoisier Hasson- Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

DROMEY, Christopher; REESE, Lorie & HOPKIN, J. Arden. *Laryngeal-level extensão modulation in vibrato*. Journal of Voice. v. 23 n. 2, pp. 156-163, 2009.

DROMEY, D; CARTER, N. & HOPKIN, A. *Vibrato Rate adjustment*. Journal of Voice. v. 17 n. 2, pp. 168-178, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, Mauricio Freire & ALMEIDA, Shari Simpson de. *A análise espectrográfica como ferramenta didática*. XIV Encontro Anual da ABEM, 2005, Belo Horizonte. Anais do XIV Encontro Anual da ABEM, 2005. v. 11.

GARCIA, Mauricio Freire & ALMEIDA, Shari Simpson de. *O uso da análise espectral no ensino do canto*. XVI Encontro Anual da ABEM, 2007, Campo Grande. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM, 2007. v. 12.

GARCIA, Mauricio Freire & SOUZA, Euridiana Silva. *O visual e auditivo – uma análise espectrográfica e reflexões no espelho de Constellation-Miroir de Pierre Boulez*. XVI Congresso da ANPPOM, 2006, Brasília. Anais do XVI Congresso da ANPPOM, 2006 .

GARCIA, Mauricio Freire. *Density 21.5 by Edgard Varèse*. MikroPolyphonie, Austrália, v. 7, 2001.

GARCIA, Mauricio Freire. *O uso da Análise Espectral no Ensino do Instrumento*. Universidade Federal de Minas Gerais- Escola de Música.

HOWES, Patricia; CALLAGHAN, Jean; DAVIS, Pamela, ET AL. *The relationship between measured vibrato characteristics and perception in western operatic singing*. Journal of Voice. v. 18 n. 2, pp. 216-230, 2004.

ISHERWOOD, Nicholas. *Vocal Vibrato: New directions*. Journal of Singing. v. 65 n. 3, pp. 271-283, Jan./ Fev. 2009.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 2005. [HTTP://www.jakobson.pro.br/linguistica/funcoes\\_da\\_linguagem\\_jakobson.htm](http://www.jakobson.pro.br/linguistica/funcoes_da_linguagem_jakobson.htm)



KIRKPATRICK, Adam. *Teaching methods for correcting problematic vibratos: Using sustained dynamic exercises to discover and foster healthy vibrato*. Journal of Singing. v. 64 n. 5, pp. 551-556, Mai./ Jun. 2008.

MOSSBERG, Frans. *The continuum of words, voice and music. In search for a vocabulary for the timbre of song and voice*. CIM05, Montréal, 10-12/03/2005.

MOZZICONACCI, Silvie. *Emotional and attitude conveyed in speech by means of prosody*. Phonetics Lab., Leiden University, PO Pox 9515, 2300 RA Leiden, The Netherlands. CREST, JST (Japan Science and Technology).

NIETZSCHE, Friedrich. *A Origem da Tragédia Proveniente do Espírito da Música*. e-Book Brasil, Editora Cupolo, 1948.

OLSON, *Vibrato vs. Nonvibrato: The solo singer in the Collegiate Choral Ensemble*. Journal of Singing. v. 64 n. 5, pp. 561-564, Mai./ Jun. 2008.

PEREIRA, Cécile, & WATSON, Catherine. *Some acoustic characteristics of emotion*. Speech, Hearing and Language Research Centre, Macquarie University, Sydney, Australia.

PITTAM, J. & SCHERER, K. R. *Vocal expression and communication of emotion*. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.) Handbook of emotions (pp. 185-197). New York: Guilford Press.

PRAME, Eric. *Measurements of the vibrato rate of ten singers*. Journal STL- QPSR. v. 33, n. 4, pp. 73-86, 1992.

SALGADO, Antonio. *A expressividade na face e na voz do cantor e sua importância na comunicação do conteúdo emotivo de uma performance musical*. Performance Online, 2(1).

SANGIORGE, T, MANFREDI, C & BRUSCAGLIONI, P. *Objective analysis of the singing voice as a training aid*. Logopedics Phoniatrics Vocology. v. 30, pp. 136-146, 2005.

SHOEN, Max. *Pitch and vibrato in artistic singing: An Experimental Study*. The Musical Quarterly. v. 12 n. 2, pp. 275-290, Abr. 1926.

SIEGWART, Hervine & SCHERER, Klaus R. *Acoustic Concomitants of Emotional Expression in Operatic Singing: The case of Lucia in Ardi gli incense*. Journal of Voice. v. 9 n. 3, pp. 249-260, 1995.

SINGHER, Martial. *An Interpretive Guide to Operatic Arias: A Handbook for Singers*. e-Book The Pennsylvania State University Press, 1983.

SOBIN, Christina & ALPERT, Murray. *Emotion in Speech: The acoustic attributes of fear, anger, sadness, and joy*. Journal of Psycholinguistic research, v. 28, n. 4, 1999.

SUBLETT, Virginia. *Vibrato or Nonvibrato in Solo and Choral Singing: Is there room for both?* Journal of Singing. v. 65 n. 5, pp. 539-544, Mai./ Jun. 2009.

SUNDBERG, Johan. *The science of the singing voice*. DeKalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 1987.



VIEIRA, M. N. *Algoritmo para extração do espectro do tremor e do vibrato na voz humana. Relatório final FAPEMIG – TEC 1143/98.*

VIEIRA, Maurílio Nunes. *Uma introdução à acústica da voz cantada.* I Seminário Música Ciência Tecnologia: Acústica Musical.

ZAMPIERE, Sueli A., BEHLAU, Mara & BRASIL, OSÍRIS O. C. *Análise de cantores de baile em estilo de canto popular e lírico: perceptivo-auditiva, acústica e da configuração laríngea.* Revista Brasileira de Otorrinolaringologia. v. 68, n.3, pp.378-386, Mai/Jun 2002.





## Aprendizado formal e informal: um estudo de caso

*André Luiz Mendes Pereira*  
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG*  
*andremendes\_br@yahoo.com.br*

**Resumo:** Pretendo nesta comunicação fazer uma reflexão sobre a transmissão de determinados conhecimentos musicais considerados informais. Para isto apresento minha pesquisa em andamento na área de etnomusicologia, na qual através do trabalho etnográfico procuro entender também os meios de aprendizagem e ensino musical do Congado de Nossa Senhora do Rosário do distrito do Rio das Mortes, cidade de São João Del Rei, MG. O principal objetivo é a compreensão dos modos de aprendizado existentes neste contexto e em como este conhecimento dialoga com ensino musical considerado formal. Os resultados encontrados refletem um grande dinamismo e a presença de inúmeras regras de funcionamento musical, demonstrando que existe formalismo em contextos considerados informais.

**Palavras chave:** Educação musical, etnografia, Congado.

### Introdução

Atualmente a reflexão sobre a inclusão dos conteúdos relacionados ao universo da música e das culturas populares está permeando debates em torno de questões referentes também à educação musical, uma vez que estes conceitos são amplos e abarcam diversos tipos de conhecimento. Além da música popular de mercado ainda é recente o interesse da academia pela música produzida em contextos tradicionais, sejam eles ritualísticos ou não. Muitas destas tradições são tratadas nos meios de educação musical como folclore, baseadas geralmente em pesquisas realizadas ao longo do séc.XX, que de acordo com Glaura Lucas:

“(...) foram importantes no sentido de levantar dados, documentar e valorizar manifestações da cultura popular, por outro, este tipo de abordagem pouco contribuiu para a compreensão do contexto sociocultural que as abriga e da concepção de mundo daqueles que as produzem.” (LUCAS, 2002, p.38)

Refletindo acerca da abordagem folclorista, Lucas cita Suzel Ana Reily, que:

“(...) faz uma crítica sobre conseqüências dessa abordagem, que se estendeu a pesquisas mais recentes e se vê refletida na maneira como o folclore é ainda tratado como matéria dos currículos na educação formal: objeto cristalizado, fragmento desvinculado da cultura. Essa mesma concepção se verifica ainda como o folclore é utilizado como recurso didático em alguns programas específicos de educação musical.” (LUCAS, 2002, p.38)

Exposta acima a complexidade do tema, esta comunicação propõe uma reflexão envolvendo o Congado de Nossa Senhora do Rosário do distrito do Rio das Mortes da cidade



de São João Del Rei e seus modos de transmissão de conhecimentos musicais. Na pesquisa em andamento, procuro fazer uma análise da música, do ritual e dos significados que envolvem tal evento sonoro. Levando em conta que a cultura popular está em constante movimento e ressignificações, contrariando a perspectiva folclorista de cristalização dos conteúdos tradicionais, procuro compreender como este grupo significa a música em ambiente ritual e em como é transmitido seu conhecimento musical.

## **A formalidade presente em contextos informais**

Mércia Pinto nos chama a atenção para o desconhecimento dos representantes das instituições musicais em relação às práticas de ensino não formais presentes na vivência extra-escolar. (PINTO, 2002) Muitas vezes são as experiências extra-classe que despertam o interesse musical e levam a pessoa a procurar uma instituição formal. A diferença entre o aprendizado formal e o informal em muitos casos não são tão exatas, existem momentos em que estas formações se misturam e as duas atividades são vivenciadas ao mesmo tempo. No Brasil o aprendizado pode acontecer em diversas situações, nas próprias escolas, em rodas de choro ou samba, em rodas de côco, ou mesmo em situações ligadas a eventos religiosos como nos candomblés, orquestras que tocam em missas católicas ou em guardas de Congado.

A tentativa de utilização dos métodos de música popular pelas instituições formais é recente e corre-se o risco de alguns equívocos passarem despercebidos. Carlos Sandroni nos chama a atenção para a ocorrência da música popular ser trabalhada como um conteúdo (o que se ensina), sem a reflexão acerca do seu contexto de origem e desconectada de sua maneira de aprendizado (como se ensina):

“O problema é que esta distinção, se aplicada de maneira irrefletida, pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios aos seus contextos originais, quer se trate de métodos já utilizados nas escolas, quer se trate de métodos especialmente inventados.” (SANDRONI, 2000, P. 20)

Não acredito que a solução consista em incluir nas instituições formais de ensino a metodologia de transmissão dos saberes populares. Seria necessário, antes de tudo, conhecer os diferentes contextos e entender como funcionam outros tipos de aprendizagem musical. O trabalho etnográfico possibilita o contato com diferentes modos de aprendizagem informais e ao conhecermos outras formas de aprendizado criamos também mais recursos de entendimento do nosso próprio método de ensino, possibilitando uma maior consciência e autonomia em nossas atividades educacionais.

De acordo com Sandroni existe uma tendência em se desconfiar do aprendizado musical feito fora da escola:

“O fato é que é muitíssimo comum empregar, para se referir aos modos extra-escolares de aprendizagem, expressões como informal e assimétrico. A palavra informal tem uma conotação muito simpática, que é a de relaxado, descontraído. Mas é preciso não esquecer que literalmente ela significa destituída de forma, desorganizado”. (SANDRONI, 2000, P. 20)

A aprendizagem informal tem seus próprios métodos, no entanto eles não se fazem tão explícitos quanto aqueles organizados pelo ensino normatizado. O fato destes métodos não serem explícitos não significa que não existam e nem que não sejam regidos por normas. Para o esclarecimento destas variáveis o trabalho etnográfico é de fundamental importância, uma vez que, viabiliza uma maior compreensão do funcionamento deste tipo de saber. Devemos compreender a relatividade destas questões e em como são escaladas com graus diferentes de respeitabilidade nos diferentes meios de ensino.

No congado mineiro, manifestação fruto do sincretismo entre o catolicismo europeu e maneiras africanas de vivenciar a religiosidade, só conseguiremos compreender o processo de aprendizado de sua musicalidade através do trabalho de campo. Lembrando que em cada região do Brasil onde esta manifestação se realiza seus conhecimentos podem ser transmitidos de maneiras diferentes.

No Brasil encontramos manifestações da cultura popular em todo o território nacional e em cada região percebemos maneiras diferentes de vivenciarem musicalidades e símbolos próprios. Encontramos uma enorme variedade de rituais religiosos, tais como o congado e a folia de Reis e também rituais onde o aspecto religioso é inexistente como nas brincadeiras e jogos lúdicos, como é o caso do Côco de roda e o Cavalo Marinho. Em cada uma destas manifestações existe uma maneira peculiar de transmissão de conhecimento, que abarcam tanto as músicas cantadas, a execução instrumental, segredos religiosos, as roupas, as danças e as situações onde todo este arsenal de conhecimentos deve ser utilizado. No caso desta comunicação vamos fazer uma pequena reflexão envolvendo o Congado mineiro e mais detidamente o Congado do Rio das Mortes.

## **O Congado**

As festas de devoção a Nossa Senhora do Rosário produzem músicas relacionadas à fé, feitas por membros de uma mesma comunidade de irmãos que cantam e tocam re-criando e re-elaborando sua musicalidade e seus símbolos desde os tempos do cativo. Percebemos

na festa do reinado a presença de elementos distintos que vão desde tambores africanos, santos católicos até adereços indígenas.

Este costume está relacionado às festividades das irmandades, uma importante forma de organização religiosa do Brasil Colônia. Derivadas das confrarias profissionais européias da Idade Média, elas foram, em Portugal e no Brasil, importantes centros da vida social da população. No Brasil, elas não foram vinculadas às áreas profissionais, mesmo porque o sistema colonial era escravista. As irmandades eram formadas por leigos que se organizavam em torno de uma devoção e se tornaram uma abertura para movimentação social dos pretos, que as procuravam por ser um espaço onde podiam decidir suas questões sem maior controle senhorial. Nas irmandades, até mesmo os cativos podiam se encontrar, eleger seus Reis, cultivar seus santos, adaptando suas tradições a realidade católica dominante. (BORGES, 1998)

Das irmandades dedicadas à Maria a do Rosário foi das mais importantes e populares. A chegada dos primeiros africanos em Portugal fez com que a Igreja tentasse atraí-los para o catolicismo e, nesse caso, as irmandades foram o meio mais eficiente. Da mesma forma que os negros recém-chegados a Portugal mantiveram suas tradições dentro de costumes católicos, os negros que chegaram à Colônia também fizeram o mesmo. Re-criaram suas tradições frente à dominação européia.

Dentro dos festejos de Nossa Senhora do Rosário a música está presente em todas as situações, é música para chegar à festa, levantar mastros, pegar Rei, pegar coroas, para comer, para agradecer a comida e também para encontrar com outro congado. São as músicas que demarcam todos os acontecimentos do festejo.

O Congado é vivenciado de diversas formas no estado de Minas Gerais, mas podemos tratar a oralidade como um recurso para entendermos melhor esses Congados. De acordo com Gomes e Pereira:

“No contexto da sociedade moderna, que valoriza a eficiência produtiva e os modelos de educação formal (considere a ênfase no ensino técnico e o estímulo à qualificação acadêmica) torna-se importante compreender os modos de negociação e resistência articulados pelos grupos que seguem os caminhos da educação não formal e utilizam a oralidade como suporte predominante em seus processos de comunicação. Em vista disto, é pertinente indagar quais são as perspectivas de organização social que perpassam os discursos orais, uma vez que eles atuam como mediadores nas relações entre os grupos menos favorecidos e os demais segmentos da sociedade.” (GOMES, PEREIRA, 2006, p.13)

Com isto, temos na oralidade o principal recurso de transmissão de conhecimentos destas comunidades, incluindo aí principalmente a música.

## O Congado do Rio das Mortes

Este congado tem como núcleo a família de Seu Dezinho, o capitão-mor, que conta com seus irmãos Geraldo Feliciano da Silva na presidência e Pedro Nordeste da Silva atual capitão do terno. O capitão-mor, irmão mais velho dos três, não participa do terno por motivo de idade, mas está presente em todos os momentos importantes de celebração como o levantamento de mastros, início dos ensaios e nas cantorias dentro da Igreja. O maior compromisso deste congado, de acordo com eles, é com a festa de Nossa Senhora do Rosário do Rio das Mortes, que acontece no terceiro domingo do mês de outubro. Durante todo o mês de setembro já se encontram para ensaiar para a festa.

Percebe-se neste congado uma força familiar muito grande e um respeito ao discurso dos mais antigos. Os motivos religiosos são lembrados a todo o momento por Geraldo que repete muito que a festa do congado “não pode virar carnaval” e sempre lembra aos integrantes sobre o terço no bolso, dizendo que o terço “é a nossa alma”.

É um terno<sup>1</sup> com singularidades em relação aos outros congados da região, tanto em sua musicalidade como em seus comportamentos. Não convidam nenhuma guarda para a realização de sua festa e também não aceitam muitos convites para participarem de outras festas. A festa tem todo um cronograma ritual, que se inicia com a alvorada, passando por missas, passagens em casas de reis e rainhas, coroações e procissões. Tudo isto vem acompanhado da figura do Moura, um personagem vestido de vermelho que acompanha a guarda e brinca com as crianças e os homens com uma espada, também tentando derrubar as coroas dos reis.

### Condições de aprendizado

A participação de membros da comunidade no Congado do Rio das Mortes é cercada de uma grande responsabilidade, este fato é lembrado pelos capitães a todo o momento. Composto basicamente por familiares a tradição de cuidado com a manifestação é muito valorizada. O “conteúdo” presente neste congado passa pelo entendimento dos sinais do capitão, a música começa ou termina com seu comando, quando é levantado o bastão. A coreografia também segue seus sinais, bem como as formalidades referentes à entrada na Igreja, passagens por cruzeiros e o cemitério e também o transporte de Reis e Rainhas.

Os integrantes devem saber as letras das músicas e seus respectivos toques (usam dois padrões rítmicos que se alternam de acordo com a música cantada), a função rítmica do

---

<sup>1</sup> Os grupos de congados também são chamados de ternos de congados.

instrumento que se toca (se é uma condução ou marcação), as coreografias relacionadas aos comandos do capitão e as regras que permeiam o funcionamento daquele congado.

Como é uma tradição familiar começam a participar desde crianças desta manifestação religiosa, as condições de entrada para os adultos seguem algumas regras, que são muito restritivas aos novos elementos. Geralmente os novatos não tocam instrumentos de maior responsabilidade como as caixas ou violões e acordeons e sim pandeiros e reco-recos. Para entrarem no grupo, os novatos já devem saber tocar pandeiro e reco-reco, ou até mesmo o básico do violão. Antes de serem aceitos, já têm contato com os integrantes e na maioria das vezes aprendem a tocar pandeiro com eles.

O terno é composto pelos seguintes instrumentos:

**Harmônicos:** acordeom, violão, viola, bandolim e cavaquinho;

**Percussivos:** caixas, pandeiros, reco-recos, afoxé e eventualmente ganzá.

Na frente do terno ficam os instrumentos harmônicos, o violão e a viola, tocados por membros mais experientes, seguido dos demais instrumentos harmônicos, numa hierarquia que diferencia os tocadores mais experientes dos mais novos. Os tocadores das caixas vêm no meio e são eles que definem os toques e os tocadores mais novos vêm por último. Os pandeiros, reco-recos e o ganzá têm a função de condução e são os integrantes com maior disponibilidade para “brincar” com os outros componentes, já que são eles quem mais pulam e dançam durante o cortejo. Como estes instrumentos não requerem tanta responsabilidade dentro do terno, pois não mudam o toque, apenas exigem atenção aos sinais do capitão. Os iniciantes geralmente começam por estes instrumentos.

Este padrão de comportamento referente ao aprendizado se faz perceber claramente na disposição do terno. Os tocadores mais experientes e mais velhos andam na frente, dando segurança à execução, enquanto os mais novos, e nem por isso menos importantes, vão atrás, num processo constante de aprendizagem. Todos devem estar atentos ao Capitão, pois é dele a responsabilidade da regência.

Durante os intervalos das apresentações e também dos ensaios, muitos integrantes pegam outros instrumentos e tocam músicas que não são do congado, dentre elas, as mais comuns são as serestas. Nos intervalos também afinam os instrumentos uns com os outros. Demonstrando que mesmo tocando determinado instrumento escutam e se interessam pelos demais. Os mais experientes nem sempre ensinam os primeiros passos e muitas vezes o integrante aprende sem essa ajuda, só de olhar e escutar.

As crianças geralmente são os filhos dos próprios tocadores, já participam com as roupas e com instrumentos de brinquedos e seguem atrás do terno no colo de suas mães. A

atitude geral é de todos brincarem com eles, já passando os passos básicos da dança e de como se maneja os instrumentos. Todos se integram de maneira efetiva, não ficam de fora e com isto já estão em um processo de aprendizagem através da imitação e da incorporação de padrões rítmicos e corporais.

Uma importante característica presente em situações de aprendizado informal é a que ocorre na própria situação de desempenho, tanto das crianças quanto dos novatos que aprendem as músicas e as coreografias executando-as, tanto nos ensaios quanto no dia da festa, onde o próprio exercício da prática é a situação de aprendizado. Os integrantes mais novos dizem que muitas vezes não conhecem as músicas que o capitão puxa, mas como na tradição do congado as músicas funcionam com uma voz principal cantando repetidas vezes e seguida de coro, na terceira ou quarta vez que cantam, começam a aprender.

Os tocadores de instrumentos harmônicos trocam muitas informações entre si, ensinam novas músicas, a afinar os instrumentos e quem quiser aprender dentro do terno, fica prestando atenção durante os intervalos. Alguns integrantes, por exemplo, aprendem somente as músicas deste congado e tocam seus instrumentos somente na festa do congado.

Este terno está inserido em uma comunidade onde a tradição musical ocidental é muito forte. No distrito há uma Banda de música e muitos dos integrantes do congado participam, e com isso, acabam estudando no Conservatório da cidade de São João Del Rei. Este fato demonstra como os aprendizados formais e informais, cada um com suas características comuns, muitas vezes dialogam e neste caso até se complementam.

O modo de aprender deste determinado agrupamento humano e como conferem sentido às suas práticas culturais, destacando as musicais, nos indicou que não há especificamente alguém que ensine. Existe uma prática coletiva de ensino e aprendizagem de música, como no caso do Congado relatado por Arroyo, onde aprende-se a tocar e a cantar sem, no entanto ter necessariamente algum ensino feito de forma explícita. (ARROYO, 2002). Estar na festa, estar naquele contexto, já significa que estão aprendendo.

Este estudo de caso demonstra como a fronteira entre o formal e o informal no caso da música não é delimitado. Estes materiais recolhidos através de observações etnográficas, bem como sua análise, podem influenciar os educadores das instituições formais, uma vez que conhecendo outras culturas conhecerão melhor seus próprios métodos, favorecendo a ampliação de sua prática de ensino. “Uma visão antropológica sobre as práticas de educação musical contextualizadas em outras sociedades nos revelam diferentes possibilidades de pensar a educação, (...)” (ARROYO, 2000, P.17), uma vez que “(...) onde existem práticas

musicais existem também práticas de ensino e aprendizagem musical.” (ARROYO, 2000, P. 18)





## Referências

ARROYO, Margarete. “*Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical*”. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 5, setembro de 2000.

BORGES, Célia. *Devoção branca de homens negros. As irmandades do Rosário em Minas Gerais no séc. XIX*. Niterói, UFF: 1998.

LUCAS, Glauro. *Os sons do Rosário: o congado mineiro dos Arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

PEREIRA E GOMES, Edmilson de Almeida e Núbia de Magalhães. *Ouro preto da palavra. Narrativas de preceito do Congado em Minas Gerais*. Ed. PUC Minas. Belo Horizonte, 2003.

PINTO, M. *Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal*. Revista OPUS, Brasília, nº 8, fev. de 2002

SANDRONI, Carlos. “*Uma roda de choro concentrada*”: reflexos sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Belém, setembro de 2000.

## Compreendendo os principais processos de aprendizagem musical na cena do *rock* na cidade de Montes Claros

Tiago de Quadros Maia Carvalho  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
tiago.carvalho@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho apresentará uma proposta que é o desdobramento de uma pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2011, buscando compreender os principais processos de aprendizagem na cena do *rock* na cidade de Montes Claros-MG. Para tanto, serão consideradas as bandas, subgêneros e indivíduos como inseridos em um contexto cultural que, graças a suas estruturas internas serem multifacetadas, propiciam experiências de aprendizagem musical distintas. Não se nega o fato de que há processos “genéricos” de formação musical (como constatado na pesquisa anterior), mas compreende-se que é de grande necessidade entender a complexidade dessa cena, em suas microestruturas. Mais do que isso, é importante considerar os seus processos de ensino e aprendizagem como uma linguagem, uma forma de expressão pela qual as pessoas que dela se utilizam lidam com o mundo a sua volta.

**Palavras chave:** *Rock*; Montes Claros; Aprendizagem Musical

### Introdução

Tem-se percebido, na atualidade, uma preocupação da Educação Musical em compreender processos de ensino e aprendizagem nos mais diversos contextos, sejam eles escolares ou não. Isso se mostra essencial a partir do momento em que a área assume que não é apenas na escola que se aprende música e que aqueles alunos que, em muitos casos, a frequentam, formam-se em outros espaços, com outras intenções, em dinâmicas diferenciadas. Música, por sua vez, pode ser aprendida e ensinada no cotidiano (SOUZA, 2008), quando se tem uma banda, participa de um coral, ouvindo o rádio, com fones de ouvido e um MP3 player, em casa vendo TV, com a família, em um grupo da cultura popular, através da internet, dentre outros meios. As resultantes desses contextos se mostram variadas e condicionadas pelas concepções que são partilhadas nessas comunidades. Música, por sua vez, deve ser percebida como “um sistema primário de modelamento humano e uma parte da infraestrutura da vida humana<sup>1</sup>” (BLACKING, 1995, p. 223). Da mesma forma, o fazer musical é “um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social<sup>2</sup>” (idem). Blacking é claro ao informar que música é uma atividade humana, fundada culturalmente, exercida socialmente. Sua prática implica não apenas em

---

<sup>1</sup> a primary modeling system of human thought and a part of the infrastructure of human life.

<sup>2</sup> a special kind of social action which can have important consequences for other kinds of social action.



som, sua aprendizagem não é apenas adquirir “técnicas” específicas para se tocar ou cantar. Mais do que isso, Chada (2007) define prática musical explicitando que ela leva a bases mais profundas do que o mero soar, produzindo significados e representações culturais das mais diversas, mantendo a coerência de determinada comunidade. Isso também é parte do pensamento de Blacking, entendendo que a música não é apenas reflexo de um contexto; ela é também generativa, produtora de novas bases e concepções culturais. Aprender música, portanto, é se integrar em determinada dinâmica cultural, compartilhar de valores e reconstruí-los constantemente através da convivência com outras pessoas, tanto numa perspectiva individual quanto coletiva (BERGER, 1999).

Considerando as perspectivas acima apresentadas, este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa que buscará identificar as bases pelas quais se ensina e se aprende música em bandas que fazem parte da cena do *rock* na cidade de Montes Claros-MG. Como esse contexto compartilha informações? Quais são as formas “genéricas” ligadas à formação musical dessas pessoas? Quais são as microestruturas que resultam em formas idiossincráticas de se aprender *rock*, condicionadas pela diversidade de gêneros musicais dentro dessa cena, além de ser ligada com a vivência específica de cada banda?

Entende-se que esse meio é dotado de estratégias específicas pelas quais as pessoas dele integrantes constroem seu conhecimento musical. Entretanto, como desdobramento de outra pesquisa realizada anteriormente nessa mesma cena, compreende-se também que o *rock* é, por si só multifacetado em suas estruturas internas, permitindo assim que em seu interior se configure uma grande quantidade de discursos diferentes, expressos como subgêneros específicos e, por sua vez, em bandas com visões musicais bastante peculiares e formadas conforme sua própria visão sobre música, sobre suas práticas e sobre a comunidade que integram.

## **Rock em Montes Claros**

A cena do *rock* na cidade de Montes Claros-MG, na atualidade, tem apresentado uma configuração peculiar. Apesar de se estender ao final da década de 1960 e passando por várias fases, o que denota fazeres e concepções diferentes para esse contexto, sua prática nos dias de hoje tem propiciado a formação de uma grande quantidade de bandas, além de toda uma estrutura que permite a realização de eventos, bem como apoio para produção artística e executiva.

Pode-se dizer que a atual conjuntura da cena do *rock* em Montes Claros começou a se delinear no ano de 2006, com a casa de shows Chernobyl. Foi lá que as bandas que na cidade

atuavam começaram a se articular de forma a produzir seu próprio material musical, começando a se deslocar da prática *cover*, comum nos demais grupos. A partir daí, não apenas os músicos passaram a ter essa concepção, mas verdadeiras instituições e iniciativas em apoio ao *rock* surgiram. A Associação do *Rock* em Montes Claros e Região, o Coletivo Retomada, o Plug! e o Instituto Geraes, integrados por músicos e pessoas interessadas na cena passaram a difundir uma lógica específica para o *rock* em Montes Claros, baseada na produção musical independente (músicas autorais), num posicionamento mercadológico underground e na constante realização de eventos.

Essa estrutura permitiu que diversas bandas encontrassem um meio prolífico para atuação, diretamente ligadas a essa conjuntura e pensadas dentro dessa lógica. Foi o caso de grupos como *AT-4*, *Quatro de Copas*, *Sofia*, *Locked Side*, *Lócus*, *Panzerfaust*, *Vomer*, *Soprones*, *Gritare*, *Bravum*, *Umeazero*, *Ruído Jack*, *Jonny Rock*, *Impalement in Mordor*, dentre outras.

Mas uma coisa precisa ser dita acerca da cena do *rock* em Montes Claros. Mesmo com uma grande variedade de bandas que se formou na atualidade, seu discurso cultural não é homogêneo. Apesar de parecer “unificado” quando visto “de fora”, como *rock*, esse gênero é

babélico, também é o nome de uma série prodigiosa de diferenças, cada uma delas assinalando distinções no estilo musical, na autoimagem, nas posturas corporais, no vestuário, no vocabulário, nas opções políticas e morais e no *ethos* de seus fãs ou criadores (ROSA, 2007, p. 16).

Dessa forma, as bandas de *rock* em Montes Claros convivem, dividem shows e públicos, se ligam às mesmas iniciativas de fomento, mas não veem necessariamente a música – ou as músicas – que compõe esse contexto da mesma forma. Cada grupo é ligado a um gênero musical específico, o que indica um posicionamento musical/social diferenciado em relação aos demais. *Rock*, portanto, é mais do que um meio unificado pelo termo “*rock*”; é, na verdade, um meio dinâmico, heterogêneo, multifacetado e tenso, marcado por gostos, práticas e concepções variadas.

## A Pesquisa

Pensando então que a cena do *rock* é um emaranhado de concepções diferentes, articuladas em um espaço comum, percebe-se que a formação dos músicos dessa comunidade pode de fato estar ligada a processos compartilhados pela maioria. Ao mesmo tempo, as vivências desses processos apresentam idiosincrasias, definidas por situações específicas e

desenvolvidas nas estruturas internas desse meio. Sendo assim, para a realização deste trabalho, serão apresentados aqui aspectos “genéricos” na formação dos músicos das bandas de *rock* em Montes Claros, previamente evidenciados em momentos anteriores da pesquisa. Ao mesmo tempo, serão elucidadas características formativo-musicais expressas em unidades mais localizadas, como a inserção em subgêneros e em bandas, além do caminho individual de cada músico, elementos que serão devidamente identificados na fase atual da pesquisa.

A conjuntura da cena do *rock* em Montes Claros, mediante sua estrutura e ideologias, demonstram caminhos recorrentes em toda a cena, no que diz respeito à absorção de repertório musical, bem como meios de desenvolvimento de habilidades específicas, relativas ao cantar e tocar e a condições ideológicas do que seja ser um músico de *rock*.

Dentre esses processos recorrentes na cena, percebeu-se que os roqueiros tendem a se formar conforme o que consomem, ou seja, baixam músicas na internet, compram CDs, DVDs, assistem clipes, dentre outros. Isso é recorrente não apenas em Montes Claros. Arroyo (2005), verificando a relação entre jovens e a música popular, mostrou que boa parte da formação do ideário desses indivíduos vem diretamente do consumo de materiais musicais, veiculados midiaticamente. A formação inicial dessas pessoas (em Montes Claros) se liga à vivência com esses materiais musicais. Campbell (1995) chama a atenção para um processo que se desencadeia a partir do momento em que esses indivíduos decidem se tornar músicos. A aprendizagem musical geralmente se dá conforme o que ela define como *song-getting*, ligado com a vivência com materiais musicais do *rock*, copiando elementos, experimentando o instrumento musical, tocando repertórios que são veiculados midiaticamente, absorvendo concepções culturais a partir de uma prática específica.

Nessa linha, Corrêa (2008) compreende o que ele chama de auto-aprendizagem como um processo individual, mas também pautado na socialização de concepções musicais. Os músicos, em suas formações, reproduzem elementos do que ouvem, veem, sentem, compram revistas com cifras, assistem a vídeo aulas, mas nem sempre o fazem sozinhos. Além dessas vivências, é recorrente, quando necessário, a busca de professores particulares para desenvolvimento técnico em um instrumento. É perceptível também o fato de que algumas pessoas buscam formação em nível técnico e superior em música, no discurso de que estariam assim, adquirindo “teoria musical”.

Vale enfatizar, mais uma vez, que o consumo de materiais musicais, a vivência com o *rock* e sua socialização como formas de aprendizagem musical não são apenas meios de se aprender a tocar. A “técnica” se dilui na difusão de ideologias e concepções do que é ser roqueiro, chegando assim a discursos, posicionamentos, corporalidades, figurinos,

iconografias, dentre outros, expressos na prática musical das bandas, principalmente. É nesse sentido que se percebe uma faceta cultural na cena do *rock* que está além de processos recorrentes, em uma acepção genérica. Pode-se dizer que, consumindo *rock*, todos terão a mesma formação musical?

Berger (1999) chama a atenção para um quesito importante acerca da ideia de contexto cultural. Para ele – e para este trabalho – esse meio é mais do que uma comunidade que compartilha das mesmas ideias, mas é marcada por concepções construídas em estruturas e grupamentos menores ou mesmo individualmente, parcialmente compartilhados com o coletivo:

Por um lado, a prática dos participantes – atos de fazer musical e percepção de música – constitui os significados da música em suas experiências; por outro lado, a padronização e as reciprocidades das práticas dos participantes, juntamente com contextos maiores e as consequências não intencionadas das ações dos participantes, constituem grupos sociais maiores (cenas, subculturas e assim por diante)<sup>3</sup> (BERGER, 1999, p. 31).

Sendo assim, o contexto musical não necessariamente se forma por uma ideologia que existe em um “plano superior”, mas sim através das próprias pessoas. Ele é a vivência de indivíduos que partilham de certas convenções que determinam contextos culturais, cenas, comunidades, mundos musicais (FINNENGAN, 2007). A aprendizagem musical é parte da construção do que venha a ser um contexto em específico. Contudo, contexto cultural, ao ser pautado na convivência entre pessoas que partilham de certas concepções, não é um meio homogêneo por si só. A diferença, conforme indica Cambria (2008), citando Nettl, é condição fundante dos mais diversos contextos:

A relação entre *outsider* e *insider* mudou de uma questão intercultural para outra de tipo intracultural, e, portanto, questões de diferença – como as de gênero, sexualidade, desvio social, e todos os outros desvios em relação à certas tendências oficiais – encontraram também seu lugar (...) (NETTL *apud* Cambria, 2008, s.p.).

Compreender como a comunidade do *rock* em Montes Claros se forma musicalmente é, portanto, entender que esse contexto apresenta diversos vieses específicos, músicas específicas, concepções culturais específicas, variando de grupo para grupo, de banda para banda, de pessoa para pessoa.

---

<sup>3</sup> On the one hand, the participant's practices – acts of music making and music perception – constitute the meanings of the music in their experiences; on the other hand, the patterning and the reciprocities of the participant's practices, along with larger contexts and the unintended consequences of the participant's actions, constitute larger social groups (scenes, subcultures, and so on).

Com base no levantamento teórico acima explicitado e nos aspectos “genéricos” recorrentes na formação musical dos roqueiros, a pesquisa neste trabalho proposta, ao contemplar a cena do *rock* em Montes Claros em suas microestruturas de aprendizagem musical, terá como universo as bandas e músicos que a integram. Serão consideradas as relações que os músicos e as bandas têm uns com os outros, bem como com a cena em sua macroestrutura. Além disso, será pensada a inserção que essas bandas e músicos têm com base nos subgêneros dos quais fazem parte. Entende-se que cada subgênero integrante do grande discurso musical do “*rock*” em Montes Claros gera processos de aprendizagem musical distintos. Dessa forma, uma banda de *punk* permitirá ao músico a construção de um conhecimento, ao passo que outra, de *thrash metal*, por exemplo, trará uma visão musical completamente diferente, não apenas sonoro-musical, mas conceitual. Não apenas isso, mas a sonoridade de cada subgênero trará ao músico um universo sonoro particular, o que lhe permite construir uma estrutura de conhecimento musical específica.

Mas essas microestruturas da aprendizagem musical vão além de subgêneros. Mesmo que inseridas no mesmo discurso estilístico, como duas bandas de *pop rock*, as delimitações dos grupos musicais também trazem formas de aprendizagem diferenciadas. Os processos de concepção da performance musical, composição, ensaios, gravação de materiais musicais (CDs, DVDs, videoclipes), dentre outros são meios pelos quais se delimita uma concepção, mesmo que ligada a um subgênero maior, a um coletivo. As relações que os músicos de uma banda têm uns com os outros denotam momentos de negociação e aprendizagem constante, de vieses individuais que são, apenas em parte, parecidos. Estabelece-se aí, a aprendizagem via um constante embate cultural, uma troca de experiências que gera novos conhecimentos, expressos no fazer musical das bandas. Performance, portanto, se mostra como um elemento de expressão e inserção em um contexto cultural específico (SEEGER, 1992; TURNER, 1988).

Além da cena do *rock* em Montes Claros como um todo, de seus diversos subgêneros e das bandas integrantes desse meio, há o músico, como indivíduo. Considerando que cultura é construída com base em concepções individuais que são parcialmente compartilhadas, não se pode negar que a formação musical roqueira montes-clarense se estende até o músico, como pessoa, como membro de uma banda, como integrante de um contexto cultural. A história de vida de cada um, desde o começo de sua vivência musical, na família, na escola – o que poderá denotar inserções de outros meios e gêneros musicais –, com a televisão até o seu envolvimento com o *rock* e seu interesse em se tornar músico, em cantar, em tocar um instrumento se mostrará reveladora de processos específicos de aprendizagem musical, como

o desenvolvimento de uma linguagem ao longo da vida. Outro fator que diferencia a aprendizagem musical é o instrumento ao qual o indivíduo se dedica. Aprender a tocar determinado instrumento ou cantar é adquirir uma linguagem, uma forma de expressão específica em música e, considerar essa faceta poderá delinear de que forma os músicos se posicionam no contexto, como atores culturalmente inseridos, além de revelador de caminhos musicais, relacionados à própria técnica aplicada a suas práticas.

A fim de que se contemple a realidade acima apresentada, será feito um levantamento das bandas atuantes na cidade, através de entrevistas semi-estruturadas com pessoas ligadas à cena do *rock* em Montes Claros, sendo elas músicos ou não. Também será feito um amplo levantamento sonoro-documental em revistas, fanzines e de materiais musicais produzidos por bandas da cidade que estejam circulando pela cena. O ciberespaço será outro meio pesquisado, na intenção de descobrir sites, blogs e comunidades de bandas montes-clarenses e, posteriormente, seus contatos.

Descobrendo-se as principais bandas atuantes na cidade, uma pesquisa de campo será feita, no intuito de se levantar, através da observação de *shows* e ensaios a vida musical desses grupos, sua inserções na cena, os caminhos pelos quais se constrói conhecimento, seja em performance musical ou na convivência cotidiana. Não apenas isso, mas outras entrevistas serão aplicadas, buscando entender o caminho individual de cada músico, bem como sua relação com a banda em que se insere e com a cena. Todo o processo deverá ser registrado em fotos, áudio e vídeos para que, em análises posteriores, possam ser identificados processos, ações e situações nas quais é construído o conhecimento musical de cada banda. Após o processo de observação e coleta de dados, procederá a análise ampla dos processos de aprendizagem musical detectados, buscando compreender como eles acontecem, em que resultam e como se diluem na dinâmica social da cena do *rock* em Montes Claros, tudo isso amparado por uma pesquisa bibliográfica que versará obras seminais em etnomusicologia, antropologia, sociologia, comunicação, educação musical e sociologia da educação musical.

## Conclusão

O discurso de que a educação musical deve compreender o ensino e aprendizagem em música nos mais diversos contextos não é nenhuma novidade para a área. Muitos trabalhos – trabalhos importantes – têm sido realizados para se compreender a complexidade que existe em grupamentos musicais além daquele escolar, bem como a convivência desses discursos em instituições formais de ensino. Também é uma constante a ideia de que essas linguagens constituídas culturalmente devem ser consideradas como entendimento do universo do



alunado, sendo ele rico, complexo, válido e detentor de visões de mundo que demarcam uma identidade específica. Contudo, para que ensejos como esses se realizem, é essencial que pesquisas buscando compreender essas realidades sejam realizadas.

Inserir nas aulas ““musiquinhas” e “brincadeiras musicais” sem qualquer significado real para os seus praticantes, gerando, conseqüentemente (sic), desinteresse e descaso dessas pessoas para com as aulas de música” (QUEIROZ, 2005, p. 54) é uma forma ultrapassada e autoritária de se compreender a relação que as pessoas têm com música, em sua vertente cultural. Se ela é vista como algo socialmente exercido, o professor, o educador musical precisa ter em mente que, para chegar ao aluno e produzir para si e para ele uma experiência musical significativa, “autêntica”, ele deve se libertar de concepções arraigadas em cânones de repertórios, teorias e técnicas específicas. A necessidade é a da expansão do que venha a ser o universo musical das pessoas, e essa expansão só poderá acontecer a partir do momento em que os contextos musicais forem compreendidos nas especificidades e complexidades que os tornam tão peculiares.

Enfim, esta pesquisa se mostra como uma tentativa de mostrar que os mundos musicais que estão além ou mesmo à margem do que venha a ser o currículo escolar em música – músicas que estão, de fato, na escola – são representativos de pessoas, indivíduos que compartilham espaços, ensinam, aprendem, convivem. Negar seus contextos, bem como seus repertórios e saberes é negar essas pessoas. Portanto, o *rock* que se aprende em Montes Claros é mais do que um conjunto de técnicas, de sons, mas sim uma prática pela qual os atores envolvidos se expressam e lidam com o mundo a sua volta, tal qual deve ser o ensino de música na escola.

## Referências

- ARROYO, Margarete. Adolescentes e Música Popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento? In: XIV Encontro Anual da ABEM, 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-7.
- BERGER, Harris M. Metal, Rock, And Jazz: perception and the phenomenology of musical experience music/culture. Hanover: Wesleyan University Press, 1999.
- BLACKING, John. Music, Culture & Experience. Chicago: University of Chicago, 1995.
- CAMBRIA, Vincenzo. Diferença: uma questão (re)corrente na pesquisa etnomusicológica. Música e Cultura – Revista On Line de Etnomusicologia, número 3, 2008. Disponível em: <[http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo\\_cambria\\_01.htm](http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo_cambria_01.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2010.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. Of Garage Bands and Song-getting: the musical development of Young rock musician. Research Studies in Music Education, n. 4, p. 12-20, 1995.
- CHADA, Sonia. A Prática Musical no Culto ao Caboclo nos Candomblés Bahianos. In: III Simpósio de Cognição e Artes Musicais-Internacional, 2007, Salvador. Anais... Salvador: EDUFBA, 2007. p. 137-144.
- CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a Auto-aprendizagem Musical. In: SOUZA, Jusamara (org.). Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- FINNENGAN, Ruth. The Hidden Musicians: music-making in an English town. Middletown: Wesleyan University Press, 2007.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A Música Como Fenômeno Sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.
- ROSA, Pablo Ornelas. Rock Underground: uma etnografia do *rock* alternativo. São Paulo: Radical Livros, 2007.
- SEEGER, Anthony. Ethnography of Music. In: MYERS, Helen (Ed.). Ethnomusicology: an introduction. New York: W. W. Norton & Company, 1992.
- SOUZA, Jusamara. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (org.). Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- TURNER, Victor. The Anthropology of Performance. New York: PAJ Publications, 1988.

## Conservatório na Rua: relevância de uma prática educativa musical

*Elizabeth Alves Meira Santos*  
*Universidade Estadual De Montes Claros – UNIMONTES*  
*bethbriza@hotmail.com*

*Leila Kennia Silva Mendes*  
*Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez – CELF*  
*leilakennia14@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho apresenta relevâncias da prática educativa musical nas escolas estaduais de ensino regular da cidade de Montes Claros, através do Projeto Conservatório na Rua. O trabalho tem como base vários autores que, através de seus métodos de ensino, fomentam múltiplas formas de educar com música. Partindo de relatos de professores e alunos fica evidente a democratização da música na escola.

**Palavras chave:** Educação Musical, Processo Criativo, Ludicidade, Jogos e brincadeiras infantis.

### 1. Introdução

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, desde sua oficialização como Instituição Estadual em 1961, tem sido pólo irradiador de artes e instituição catalisadora do Norte de Minas, lugar de grandes manifestações culturais. Procurando sempre o intercâmbio com a comunidade, participa ativamente com grupos, solistas e músicos das manifestações culturais da região tornando-se uma forte referência cultural.

Visando a democratização da cultura, vários projetos neste sentido foram realizados envolvendo as escolas regulares de Montes Claros. Em 1991, as professoras de música (com larga experiência nos processos educacionais em Educação Artística) Marize de Fátima e Denise Oliveira idealizaram o “Programa Conservatório na Rua”, com o objetivo principal de perpetuar as tradições culturais de Montes Claros, utilizando-as como matéria prima para propostas educacionais/musicais que seriam desenvolvidas na rede regular de ensino. Com a aprovação e incentivo da 22ª Superintendência de Ensino, as professoras então passaram a trabalhar em cinco escolas estaduais. Com o sucesso junto às primeiras escolas, outras requisitaram à Superintendência de Ensino sua inclusão ao programa. Em 1997 o Programa compunha-se de 12 escolas estaduais, SESIMINAS e o SESC-MG. Atualmente são atendidas aproximadamente 20 escolas estaduais.



Em busca de uma proposta utilizando recursos metodológicos inspirados em atividades baseadas nos métodos *Dalcroze e Orff*, incluem-se também posteriormente subprojetos com as principais manifestações culturais da região. Em *Dalcroze* segue-se uma linha onde se trabalha a percepção rítmica através da sensibilidade, desenvolvendo componentes musicais como dinâmica, compasso, frase, linha melódica, estrutura harmônica, tensão e relaxamento.

Segundo Santos (1994), são caracteres do método:

Expressão e conscientização do ritmo natural de cada ser, antes da abordagem de ritmos externos: expressão da música corporalmente, segundo as relações de espaço, tempo e peso como uma experiência individual, para deleite pessoal: criação de imagens rítmicas definidas na mente, como conseqüências da automatização de ritmos naturais do corpo: representação corporal dos valores musicais: [e] capacidade tanto de criar quanto de responder às criações de outros (p. 44).

As atividades desenvolvidas no Programa Conservatório na Rua com base nas propostas de *Dalcroze* envolvem: apreciação, principalmente rítmica; desenvolvimento da criação e improvisação; exercícios de flexibilidade, rotação, centrando o ponto de partida em gestos; execução de ritmos cada vez mais difíceis e em todas as posições, possibilitando a descoberta do senso do ritmo muscular. Para isso utiliza-se músicas de ritmos e estilos variados, valendo-se sempre do corpo para expressar emoção através de gestos musicais e do trabalho rítmico.

É utilizada também a abordagem de *Orff* para a aprendizagem elementar musical que, segundo Frazee (1987) trata de vários aspectos do comportamento musical: performance, criação, escuta e análise,mas tudo isso de uma maneira bastante prazerosa.

Pensando nisso, abordam-se nas aulas jogos, brincadeiras, dinâmicas, histórias cantadas e atividades musicais, rítmicas, sensoriais, objetivando o desenvolvimento das potencialidades próprias a todo ser humano como: a audição, expressão melódica e rítmica, emotividade, inteligência, criatividade além de contribuir com o incentivo a interação e coletividade. Considerar a importância da educação musical e qual o seu papel na educação formal de indivíduos também pode ser considerada função norteadora do Projeto Conservatório na Rua.

De acordo com os PCNs (...) “as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão (...)” (Brasil 1998,p.19.)

A utilização de jogos é sugerida como facilitadora para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. Acredita-se que qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma democrática.

Dessa forma, a educação musical apresenta-se como alicerce para uma prática consistente do ensino de música: promover de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola regular do ensino básico (LOUREIRO, 2003).

Pensando nisso, as aulas são planejadas utilizando-se de alternativas metodológicas capazes de promover sistematicamente o interesse pela expressividade musical, enfatizando aspectos intuitivos, afetivos, simbólicos e musicais.

## **2 - Perspectivas do ensino da música nas escolas e Metodologias**

A música no contexto da educação infantil praticada pelo Projeto Conservatório na Rua busca integrar a linguagem musical ao contexto educacional das escolas estaduais participantes. Hoje em dia, poucos currículos escolares integram aulas de música e na maioria das vezes restringem o estudo em algumas séries.

Segundo Antunes, freqüentemente se confunde a aprendizagem da música como requisito de uma profissão, ou atividade de lazer específico para pessoas talentosas. Em outras palavras, uma coisa é “aprender música” e outra diferente é “utilizar-se da música” como estímulo à aprendizagem. Torna-se, pois necessário que professores e alunos aprendam a usar recursos sonoros como veículo para uma aprendizagem mais eficiente. A música na escola melhora o aprendizado e a formação das estruturas cognitivas e psicomotoras.

O trabalho com música utilizando atividades que objetivam estimular crianças com dificuldade de aprendizado tendem a contribuir para a organização do pensamento e feitas em grupo favorecem a comunicação e cooperação entre alunos e professores.

Por ser uma arte tão antiga e tão particular, a música desencadeia uma série de manifestações que estão presentes também na realidade escolar das Escolas Estaduais de Montes Claros, situada no norte de Minas Gerais. Vários estudos comprovam a importância da música para o ser humano, especialmente às crianças em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo e aos adolescentes, como forma de expressar ou substituir a tão famosa “rebeldia”, característica da idade. Os ganhos que a prática musical proporciona, seja



pela expressão das emoções, pela sociabilidade, pela disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, reiteram a importância de sua inserção na escola. Objetivando desenvolver a rítmica do corpo, desenvolver noção espacial, coordenação motora, senso rítmico e a musicalidade em geral, pode-se dizer que as atividades e brincadeiras utilizando-se de metodologias variadas .

Vygotsky (1991) entende a brincadeira como uma atividade social da criança e através desta, a criança adquire elementos imprescindíveis para a construção de sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte. Esse processo de brincar aprendendo música reflete aspectos característicos da ação do Projeto nas escolas. A educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como primordial para uma prática consistente do ensino de música.

Considerando uma clientela com dificuldades pedagógicas, a prática musical na sala de aula através de expressão corporal e de jogos que estimulam a capacidade da ação e autoconfiança das crianças, vem contribuindo para a diminuição do estado de stress e na melhoria do humor das crianças e do próprio professor, afirma Maria <sup>2</sup>.

Piaget (1971) procurou explicar os processos fundamentais da formação do conhecimento infantil e ele define o ato de brincar como sendo um comportamento, onde a realidade objetiva é apresentada de forma distorcida pela criança e expressa através do brincar, mas, que este brincar não exerce um papel gerador na constituição do pensamento da criança. A teoria de Piaget é particularmente interessante para sabermos dar a devida importância ao estudo do jogo e à relação desse estudo com a aprendizagem. O jogo é um fenômeno mental e como tal, expressa ou gera habilidades cognitivas.

“Os professores do Programa vem desenvolvendo atividades dinâmicas e criativas com a utilização de músicas, jogos, brincadeiras, coreografias, que muito agradam a todas as crianças do projeto do tempo integral” Ozelina<sup>3</sup>.

Baseados nessa proposta de contextualizar a realidade dos alunos, as aulas de música, geralmente são ministradas nos pátios ou quadras de esporte das escolas. Há o uso de equipamentos sonoros (caixa de som, microfones, teclado) e assim, de acordo às necessidades do planejamento, incorpora se as aulas, instrumentos de percussão como: pandeiro, caixa, zabumba dentre outros. Além disso utiliza-se fantoches, figurino e acessórios .O público alvo é formado por crianças das séries iniciais da educação básica.

---

<sup>2</sup> Maria – Professora do Ensino Regular

<sup>3</sup> Ozelina – Professora do Ensino Regular

As atividades acontecem geralmente com os alunos dispostos em círculos, e seguindo ao comando do professor, se interam através de atividades específicas para a sociabilização e conseqüente musicalização. Os professores recorrem a atividades musicais tais como: canções populares e folclóricas, histórias cantadas, parlendas, jogos, brincadeiras rítmicas, dinâmicas, ostinatos, danças circulares, jogos musicais e ainda um repertório variado que se adequa as necessidades da realidade escolar e da comunidade na qual esteja inserida.

Assim, as atividades objetivam propiciar a sensibilização e musicalização dos alunos, possibilitando a prática da coordenação motora, o estímulo a perceber o som, o desenvolvimento da linguagem oral, falada e cantada. Além disso, estímulo ao desenvolvimento da memória musical da motricidade e sensorialidade.

Gardner propõe que a inteligência é um potencial biológico e psicológico, que se realiza mais ou menos como conseqüência de experiências, fatores culturais e motivacionais que afetam a pessoa. Ao ser exposta a diferentes sistemas simbólicos, a criança irá evidenciar suas altas atividades e seu potencial diferenciado. Assim, as atividades lúdicas, as cirandas de rodas, histórias cantadas, os jogos, trabalham aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais, incorporando nas crianças competências necessárias para o seu desenvolvimento.

A influência das atividades lúdicas usadas como parte do processo no desenvolvimento de habilidades vai além do domínio cinestésico, para isso, explicações sobre estas atividades lúdicas que envolvem músicas e brincadeiras com outras áreas do conhecimento sempre são cogitadas pela ciência. Acredita-se que através dessa ludicidade a criança no processo de musicalização, compreenda e conheça a diversidade da produção e perspectivas do universo da música, na medida em que vá estabelecendo contato com atividades de estimulam a expressividade e criação.

Segundo Ilari (2005), as práticas musicais das crianças e dos adultos são relevantes porque auxiliam no desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo e social, além de ajudar a fortalecer as ligações afetivas nas famílias. Os maiores efeitos da música são aqueles contidos nas experiências que ocorrem diariamente em todas as partes do mundo, quando crianças, de diversas etnias, culturas e classes sociais cantam, dançam, criam e brincam com a música simplesmente porque é natural (e muito divertido) fazê-lo. São as experiências musicais de qualidade, realizadas dentro e fora da escola, que fomentam e garantem o desenvolvimento cognitivo musical das crianças.

É através dos jogos e brincadeiras que a criança adquire a primeira representação do mundo e, é por meio deles também que penetram no mundo das relações sociais, um senso de iniciativa e auxílio mútuo (RIZZI & HAYDT, 1998).



A implantação das músicas e jogos em idade escolar implica uma acentuação no processo criativo, surtindo efeitos a curto e longo prazo de caráter interdisciplinar. Sobre o processo criativo, Ostrower (1997) faz referências a transformar a matéria em algo novo e com significação para o ser humano, principalmente quando se pensa em “matéria” como conteúdos conscientes e inconscientes, sem descartar a perspectiva de matéria também como substâncias e objetos palpáveis, de ordem física. Nesse sentido, os sons, as brincadeiras e os jogos também são conteúdos de criação e material expressivo, podendo assim, serem envolvidos nas mais diversas disciplinas curriculares, aperfeiçoando-as.

Desde a antiguidade, diante da multiplicidade de funções da música, pode-se afirmar a conotação de divertimento que esta arte possui. É, pois, característica da música das sociedades primitivas, relacionarem música como diversão combinada com outros elementos, sendo que “a atividade não é exclusivamente musical, mas um ingrediente do modo de comunicação” (MAFFIOLLETTI, 1993).

Assim, essa comunicação tem como pressuposto o fato de que a música comunica alguma coisa, e que o som musical funciona como representação simbólica de idéias e comportamentos. O que as letras das canções nos trazem, ou as idéias de jogos e brincadeiras reafirmam em sua prática, estabelecem representações de comportamentos e valores culturais, que serão posteriormente expostos no dia a dia.

“As aulas de musicalização estão sendo muito importantes para formação pessoal dos alunos, pois através das mesmas eles obtêm conhecimento geral de música, melhoram a comunicação entre eles e, através do resgate da auto-estima, tem levado a participar de apresentações culturais na escola, coisa que nunca tinha acontecido” afirma Luana<sup>4</sup>.

De qualquer forma não se pode propor uma maneira única para ensinar a compreensão da cultura musical. É preciso não permanecer passivo e alienado diante das múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Entende-se que para atingir o objetivo desejado ao oferecer as crianças oportunidades de lidar com música, é necessário que os professores sejam facilitadores no processo de aprendizagem.

A ênfase da função do Projeto Conservatório na Rua é de que a educação musical não pode estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que, atividades musicais que envolvem o canto, a dança, o movimento, já fazem parte da realidade das crianças, seja no ambiente familiar ou fora dele. É nessa perspectiva que os professores do projeto buscam compreender as realidades sócio-culturais dos alunos na sua diversidade, para que possam

---

<sup>4</sup> Luana - Professora de Ensino Regular



propor metodologias de ensino adequadas, que possibilitem a compreensão de como a educação musical pode ter uma atuação mais contundente na prática educativa.

Os professores vêm desenvolvendo atividades dinâmicas e criativas, os alunos adoram as aulas, participam ativamente de todas as atividades sugeridas com muito empenho, interesse e entusiasmo, afirma Oselina<sup>5</sup>.

Acredita-se na importância do professor buscar formação e estudo de métodos adequados à realidade dos alunos. Para Souza (2000), o mundo social dos alunos refere-se a contextos de socialização e experiências, à formação de orientações normativas, regras, maneiras de comportamento e modos de ver o meio social impregnado de fatores sócio-culturais.

As aulas do Projeto visam introduzir de forma sistemática a música no cotidiano escolar, incentivando o despertar do potencial criativo dos alunos estimulando-os através de recursos expressivos de que dispõe os professores e as escolas.

Hentschke (1991, p.60) chama a atenção para a atual prática da música (embora irrelevante, dentro do contexto educacional brasileiro, sua forma de apresentar-se para as crianças e os jovens da fase escolar, isto é, inserida no âmbito escolar com caráter de atividade lúdica, descontextualizada de suas realidades cotidianas e “sem consequência educativa”. Evocar a realidade de cada um faz parte de um processo educativo musical que tenha como objetivo a superação do senso comum e a busca da harmonia entre a música e o indivíduo).

Segundo Koellreutter (1997b, pp.38,39), na sociedade moderna (...) a arte tornar-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria (...). Ela se transforma num instrumento de progresso, do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade.

Porcher (1982, p.15) afirma que “não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão”, ou seja, “os meios de se tornarem sensíveis à obra de arte”.

“A música é boa porque me faz feliz, as aulas de música na escola tem coisas diferentes”, afirma Carlos, aluno do programa. A importância da música está intimamente relacionada o seu uso como recurso didático e como matéria no rol de disciplinas e sendo atrativa e embasada contribui para a apreciação dos alunos.

---

<sup>5</sup> Oselina – Professora de Ensino Regular

Trabalhar o corpo e a mente de maneira natural até atingir o nível da sensibilidade musical esperado demanda esforço e competência dos professores. O comprometimento com o ensino de música nas escolas deve estar aliada à função social, ao prazer, ao fazer musical e a construção de um mundo onde os alunos tenham acesso à arte e a cultura musical e isso certamente favorecerá à conscientização da importância dessa disciplina no currículo escolar.

### **3. Contribuições e eficácia do ensino de Música na escola**

Reconhecendo as inúmeras e consideráveis contribuições psico-sociais e educacionais que a música oferece, podemos justificar o Projeto Conservatório na Rua pelo fato do mesmo associar educação musical à busca de uma realidade escolar melhorada e a compreensão do resultado que este apresenta na vida das crianças atendidas.

Atualmente as escolas que possuem parceria com o projeto Conservatório na Rua, podem ser consideradas como instituições que reafirmam e contribuem para a legitimação do acesso a música no ambiente escolar.

O grande desafio do Projeto é propiciar aos alunos participantes, um processo de educação musical que promova com eficácia processos espontâneos para que a relação criança- música se estabeleça efetivamente.

Conhecer a realidade escolar, sócio-econômica das crianças para contextualizá-las, identificando qual o nível de acesso a arte e a cultura das famílias e dos alunos tem sido uma constante de busca e melhoria do planejamento das aulas.

O resgate da realidade cultural da região utilizado como forma de oportunizar as crianças a vivência musical, vem proporcionando o desenvolvimento das inteligências das crianças. Em suma, percebe-se a relevância da atuação do Projeto nas escolas através de relatos de alunos, pais, professores, diretores de escola e quando anualmente há a culminância de atividades com a formação de um grande coral que apresenta-se para a comunidade promovendo Concertos e Autos de Natal.

Entende-se que esse resultado seja proveniente de uma relação construtivista e progressista entre escola-aluno-projeto e comunidade. O aluno, atuando como experimentador, o professor e a escola como catalisadores do conhecimento e a comunidade como receptora de arte, cultura e de cidadãos mais sensíveis.

### **4. Considerações Finais**



Compreender o modo como às crianças se relacionam com a música, seus gostos, seus estilos, significa uma abertura ao diálogo permanente com a realidade sócio-cultural na qual estão engajados os mais diferentes grupos sociais inclusive o aluno e o professor.

... A razão que justifica o ensino de música nas escolas é oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos, próprios de todo ser humano: audição, expressão rítmica e melódica, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade (Projeto “Música na Escola” 1997. SEE MG).

Para Loureiro (2003), todo cuidado é pouco para que não permaneçamos passivos e alienados diante das múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Devemos estar atentos para não nos perdermos no emaranhado de procedimentos que, ao invés de avançar na compreensão dos elementos constituintes da linguagem musical, nos leve a situações embaraçosas no momento da organização das experiências musicais, imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

A escola, por meio da educação musical, pode fazer com que os alunos enxerguem a realidade na qual eles vivem. A música na escola contextualiza diversas realidades sócio-culturais, sensibiliza as crianças e aproxima o professor especialista em música a outros professores. Para isso, é necessário que a formação do professor tenha os mais elementares fundamentos da arte musical para que possibilite a ele um trabalho sério e efetivo. È necessário ainda que se tome consciência das verdadeiras carências pedagógico-musicais e que se elaborem planos de ensino possíveis de ser executados no cotidiano escolar. Entende-se que há necessidade que de investir, sobretudo na formação do professor, e que a música seja vista, sobretudo como meio transformador e modificador de uma nova concepção curricular nas escolas estaduais.

Dessa forma, espera-se que este estudo venha elucidar questões relevantes acerca da atuação do Programa Conservatório na Rua nas escolas estaduais de Montes Claros e consequentemente tanto para a área da Educação Musical e demais áreas das ciências humanas, favorecendo e influenciando trabalhos acerca dessa temática.

Esperamos que a prática da música nas escolas possibilite inúmeras e diferenciadas realizações criativas nos variados ambientes educacionais nos quais a música tenha espaço.



## Referências

- ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência sonora**. Petrópolis-RJ: Vozes, v. 8, 2006.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1998.
- HENTSCHKE, Liane. A educação musical: “Um desafio para a educação” Educação em Revista, nº 13 jun. Belo Horizonte, pp 55,61..
- ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre/RS, 2003.
- ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. Trabalho publicado on line (2005) e disponível na página: <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/ilari.html>
- KOELLREUTTER. “Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz”. In: Cadernos de Estudos: Educação Musical, nº 06 Belo Horizonte. Atravez/Emuf-MG/FEA/Fapemig. Pp. 60-66.
- LOUREIRO, Alicia M.A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas-SP: Papirus, 2003 – (Coleção Papirus Educação)
- MAFFIOLLETTI, L.de A. **Os paradigmas da educação musical**. In: Cadernos de formação, educação musical. Porto Alegre-RS: Smed, 1993, p. 14-19.
- MARANHAO, M. N.M.M. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Wak, Rio de Janeiro, ed.4, p. 128; 21 cm, 2007.
- OLIVIER, Lourde. **Psicopedagogia e arteterapia: teoria e prática na aplicação em clínicas e escolas**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PROJETO “Música na Escola” 1997 SEEMG.
- REGO, T. C. V. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIZZI, L; HADT, R. C. **Atividades lúdicas na educação das crianças**. São Paulo: Ática, 1998.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. **A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - Fundamentos da Educação Musical**, vol. 1. Porto Alegre-RS 1994 ( Série Fundamentos)



SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

VISCONTI, Márcia. B. Maria. ABEMUSICA Ed. Sp São Paulo 2002

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes. São Paulo: 1991.

(1998). **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.**



## Corpo e espaço: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva

Melina Fernandes Sanchez  
Universidade Aberta do Brasil – UAB /  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
me\_sanchez@hotmail.com

Ilza Zenker Leme Joly  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
ilzazenker@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho apresenta resultados parciais e reflexões gerados a partir de pesquisa de Mestrado intitulada “Dança e Música: por uma Educação Humanizadora em prática musical coletiva” concluída na UFSCar (São Carlos) no ano de 2009. Os autores centrais de referência foram Fiori, Freire, Kater, Koellreutter e Marques. A investigação se deu com integrantes da Orquestra Experimental da UFSCar (São Carlos, SP). Foram realizados encontros de intervenção para desenvolvimento de atividades práticas de dança seguidas por rodas de conversa para reflexão coletiva acerca das possíveis relações entre a vivência em dança e a prática musical na orquestra. Dos vários elementos abordados na pesquisa de Mestrado, o presente trabalho contempla o tema de movimento *kinesfera* (ou espaço pessoal) - conceito que diz respeito ao corpo no espaço. Como objetivo central, propus discutir como processos de prática e reflexão em dança poderiam contribuir para percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma educação humanizadora. Os resultados demonstraram que vivenciar, conversar e refletir sobre dança possibilitou percepção de si mesmo, do outro e ampliou o significado da prática musical para os participantes. Este conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que vai além da formação específica em música - favorece uma educação humanizadora.

**Palavras chave:** orquestra comunitária; educação humanizadora; música, corpo e espaço.

Após onze anos de práticas, reflexões e estudos vivenciados no Programa de Educação Musical da UFSCar<sup>1</sup> junto à Orquestra Experimental da UFSCar aliadas ao pensamento crítico como dançarina, professora de dança e pesquisadora imersa no universo da Educação Musical, surgiu a necessidade de sistematização da experiência profissional que culminou na pesquisa de Mestrado concluída na UFSCar (São Carlos) no ano de 2009. O presente trabalho apresenta resultados parciais e reflexões gerados a partir desta investigação.

---

<sup>1</sup> O Programa de Educação Musical da UFSCar foi fundado em 1989 e desde então tem se constituído um importante pólo de Educação Musical no Brasil. Iniciado como Projeto de Extensão de Musicalização para crianças da comunidade, atualmente possui turmas de Musicalização Infantil, Musicalização para Bebês, Musicalização para Adultos e ensino coletivo de instrumentos, além de duas Orquestras Comunitárias (pequena Orquestra da UFSCar e Orquestra Experimental da UFSCar) e uma Camerata de cordas (Camerata Vivace). Desse Programa de Extensão, nasceu em 2004 o curso de Graduação Licenciatura em Música – Habilitação em Educação Musical da UFSCar, que tem como proposta a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária.

Os autores centrais de referência da referida pesquisa foram Freire (1992, 2005), Fiori (1986), Koellreuter (*in* BRITO, 2001) e Marques (2000-2007).

Como objetivo, esta investigação propôs a discutir como processos de práticas e reflexões em dança poderiam contribuir para percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma educação humanizadora.

Pra compreensão do conceito de Educação Humanizadora, trago a idéia de que homem e mundo coexistem. Freire (1985) diz: “Eu me transformo ao transformar, eu sou feito pela história ao fazê-la”. Assumir-me em minha humanidade é assumir-me como sujeito não formado em movimento “com-e-no-mundo”, que constrói e reconstrói o mundo na medida em que vive. Ensina e aprendemos por meio das palavras, do corpo, do gesto, das sensações e das emoções à medida que estamos no mundo, em convivência uns com os outros.

Educação, neste caso, é entendida como um processo dinâmico, não restrito ao que ocorre nos ambientes formais e/ ou institucionalizados de ensino – trata-se de uma busca infindável pela plenitude da condição humana. Educação é um processo amplo que tem a função de conscientizar sobre o modo como se percebe o mundo, sobre como se educa e é educado nas relações com as pessoas, com os grupos, com a comunidade, com o mundo.

Conduzida por estas concepções acerca da Educação, a pesquisa de Mestrado foi desenvolvida com integrantes da Orquestra Experimental da UFSCar (São Carlos, SP). Realizei oito encontros de intervenção para desenvolvimento de atividades práticas de dança seguidas por rodas de conversa para reflexão coletiva acerca das possíveis relações entre a vivência em dança e a prática musical na orquestra.

Para a discussão qualitativa, utilizei dados obtidos nas anotações do diário de campo bem como os das transcrições de falas e gestos das rodas de conversa registradas em vídeo. Dentro da área da dança, escolhi como foco o **movimento** – matéria-prima da dança.

Movimento é entendido como um dos componentes do estudo coreológico<sup>2</sup> apresentado por Preston-Dunlop<sup>3</sup>. Neste estudo, dos vários elementos que compõe o movimento, nove foram abordados no Mestrado: Corpo-partes e todo, Kinesfera, Forma, Orientação Espacial, Projeção Espacial, Peso, Tempo, Relacionamentos. Para este artigo optei por apresentar a parte da

---

<sup>2</sup> Coreologia significa ciência ou lógica da dança. O termo Coreologia foi apresentado por Rudolf Laban em 1926 como “... uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável.” (Laban, 1926 *in* RENGEL, 2003, p. 35)

<sup>3</sup> Valerie Preston-Dunlop é consultora e pesquisadora no Trinity Laban (Londres, Inglaterra) além de autora de muitos livros sobre Rudolf Laban e sua obra. Ela foi aluna de Laban, Lisa Ullmann, Kurt Jooss e Albrecht Knust. Valerie desenvolveu estudos coreológicos como meio para observar e fazer dança do ponto de vista dos praticantes. Suas pesquisas encontram-se sempre relacionadas ao movimento humano, articuladas com as re-descobertas e recriações dos trabalhos de Laban desenvolvidos durante a década de 20.

pesquisa que trata do tema “kinesfera” – também chamado de espaço pessoal – que envolve a relação do corpo no espaço.

Os resultados da pesquisa demonstraram que, vivenciar, conversar e refletir sobre “Kinesfera” possibilitou a ampliação da percepção de si mesmo, do outro bem como do significado da prática musical para os participantes. Considero este tipo de percepção fundamental para uma educação que preza valores que vão além da formação específica em música, que muito podem contribuir para uma educação que conscientiza, que transforma, que humaniza.





## Referências Bibliográficas:

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter Educador – o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade** v. 11, no 1, p. 3-10, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire – notas**: Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IAZETTA, F. **A Música, o Corpo e as Máquinas**. Revista Opus IV (4), 1997 - p. 27-44.

MARQUES, Isabel. Material de aula dos **Cursos Rudolf Laban Hoje (módulos I, II e III) e Dança e Didática**. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 2000-2007.

NEWLOVE, Jean & DALBY, John. **Laban for all**. London (UK): Nick Hern Books, 2004.

PRESTON-DUNLOP, V. **Looking at dances: a choreological perspective on choreography**. London, Verve Publishing, 1998.

\_\_\_\_\_, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

# “De um chocante e deseducativo primitivismo”: Considerações sobre a música litúrgica católica pós-conciliar a partir do estudo das missas de Furio Franceschini

Fernando Lacerda Simões Duarte  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
lacerda.lacerda@yahoo.com.br

**Resumo:** Este trabalho traz uma análise motivada pelas considerações tecidas por Furio Franceschini (1880-1976) – mestre-de-capela e organista titular da Sé de São Paulo – acerca da música litúrgica da Igreja Católica composta posteriormente ao Concílio Vaticano II (1962-1965). As considerações aqui apresentadas são parte dos resultados alcançados na pesquisa de mestrado, que visou investigar significados nas opções estéticas de Furio Franceschini na composição de suas missas. Foram utilizados em tal investigação a teoria dos sistemas autopoieticos de Niklas Luhmann, os conceitos de *tradição inventada* e *mito de origem* e a abordagem da questão da cópia feita por Roberto Schwarz. Neste trabalho, são apresentados dados históricos e musicais objetivando a compreensão do fenômeno do qual deriva música litúrgica católica do presente. Serão apontadas as principais características musicais do período histórico em que se encontraram a maior parte das composições de Franceschini, bem como dos períodos subseqüentes até hoje. Busca-se compreender quais razões motivaram Franceschini a afirmar que a música católica composta no país na década de 1970 era de um “chocante e deseducativo primitivismo” e porque, mesmo tendo sido feita pelo compositor em 1974, esta afirmação é aplicável ao presente. Discute-se aqui, em última análise, o papel da Igreja na formação musical dos fiéis e como o pensamento e as composições de Franceschini poderiam contribuir para tal formação.

**Palavras chave:** Música litúrgica católica, Furio Franceschini, Concílio Vaticano II.

## Introdução

Furio Franceschini nasceu em Roma, em 1880, havia exatos dez anos da conclusão do processo de unificação do país, evento que frustrou as pretensões de uma unificação com o poder centrado na figura do líder do papa. A separação entre os poderes temporal e religioso – com sérios prejuízos para o segundo – foi uma característica do período em grande parte do Ocidente. A Igreja perdia, portanto, o *status* de religião oficial e as regalias que tal posição implicava. No Brasil, por exemplo, o período foi marcado pela devolução do padroado, o fim do monopólio sobre a educação, dentre outros direitos até então julgados “naturais” perdidos.

O padroado foi uma instituição típica do chamado *catolicismo iluminista*, ou seja, uma forma de catolicismo na qual Estado e Igreja se alinhavam. Graças a esta *auto-compreensão* do catolicismo, não eram poucos os padres na política ou em outras atividades que não a religiosa. Para combater esta situação – que, sobretudo na segunda metade do século XIX deixava de ser benéfica –, a Cúria Romana assumiu o chamado Ultramontanismo.



O Ultramontanismo que surgiu entre bispos franceses como uma demonstração de obediência às decisões emanadas de Roma mais que àquelas obtidas em sínodos e concílios nacionais. A declaração da infalibilidade do papa no *Concílio Vaticano I* (1870) e o interesse em centralizar o poder da Igreja para garantir a identidade da instituição frente às “ameaças” iluministas fizeram Roma tornar-se, na segunda metade do século XIX, centro do catolicismo e um modelo para todo o mundo católico, daí a razão de o Ultramontanismo ser também chamado de *romanização*. Uma das formas de preservar a identidade da Igreja Católica era reforçar a importância de um rito unificado, no caso, o rito tridentino, estabelecido no século XVI. Na música litúrgica, do mesmo modo, houve uma eleição de dois modelos do passado: o canto gregoriano e a polifonia do século XVI. A figura de Palestrina passava a ser um modelo ideológico – e, por vezes, técnico – para os compositores da primeira metade do século XX, dentre eles, Furio Franceschini.

Seis anos antes do Concílio Vaticano I, a Igreja já havia proclamado sua separação em relação ao século, por meio do *Syllabus errorum* (1864) de Pio IX, uma lista em que foram apresentados todos os “vícios” da modernidade condenados pela Igreja, dentre os quais, o Marxismo e o Comunismo. O *Iluminismo* também fora combatido de forma premente pela Igreja, na segunda metade do século XIX e primeira do XX, tanto na Igreja enquanto instituição, como em sua música de uso cerimonial. Isto porque, graças a um movimento surgido na Alemanha, também no século XIX, o *Cecilianismo* – nome dado em função da Associação de Santa Cecília – a música sacra que tinha forte influência da ópera fora combatida. Como resultado da confluência de interesses entre o Ultramontanismo e o Cecilianismo, Pio X promulgou, em 1903, o seu *Motu Proprio* intitulado “*Tra le Sollecitudini*”. Nele foram determinados os modelos para a música sacra – canto gregoriano e a polifonia palestriniana – e reiteradamente condenada a música “profana e teatral”. Além de tais disposições, a universalidade centrada em Roma deveria se refletir também na música, denotando assim, uma visão marcadamente eurocentrista.

Sob a disciplina do *Motu Proprio* de Pio X e com o objetivo de difundir seus ideais na Arquidiocese de São Paulo, se deu a atividade de Furio Franceschini como mestre-de-capela e organista titular da Catedral da Sé, professor no Seminário Central e em instituições de ensino seculares e confessionais. Dois terços de suas composições – aproximadamente seiscentos títulos – foram de música sacra. Apesar desta predileção, sua atuação se deu em nível mais amplo, também como professor do Conservatório Dramático Musical de São Paulo e de cursos de Análise Musical promovidos pela Secretaria Municipal de Cultura.



A figura de um educador em um sentido mais amplo, como agente da vida cultural da cidade foi a justificativa que se encontrou para a apresentação desta comunicação que versa sobre um trabalho desenvolvido na área de Musicologia em um evento científico voltado na área de Educação Musical. Para esta noção mais ampla de educação musical aqui explorada, encontrou-se respaldo no trabalho de Luis Ricardo Queiroz (2004, p. 102):

Se acreditamos que a educação musical transcende as atividades institucionais, se inserindo nos mais diversos processos culturais, temos que estar cientes de que o ensino de música se estabelece também a partir do trabalho de outros profissionais da música, que não são necessariamente professores com a finalidade específica de ensinar. Segundo Swanwick (2003), a educação musical deve abranger não somente o ensino da música [...] em instituições não formais, mas também deve contemplar o trabalho de outras pessoas que facilitam o acesso da sociedade à música, sem necessariamente se conceberem como professores: produtores, compositores, *performers*, críticos, pessoas da TV, de cinema e rádio, organizadores de festivais, examinadores e os que fazem música informalmente e são ativos nas comunidades.

Uma crítica feita por Furio Franceschini (1974) à música produzida posteriormente ao Concílio Vaticano II (1962-1965) fez transparecer sua concepção de Educação Musical em um sentido mais amplo, já que via nesta música funcional da Igreja uma possibilidade de “educar” os ouvidos dos fiéis.

O referido concílio ficou conhecido principalmente pelo fato de o padre passar a celebrar de frente para o povo e pela parcial abolição do uso do latim, mas foi, em verdade, mais amplo, pois simplificou, de certo modo, toda a liturgia para torná-la mais acessível aos fiéis, que passariam a dela participar ativamente. A música deveria também observar o princípio da participação ativa, alternando a participação dos fiéis àquela do coro.

A simplificação do ritual é passível de questionamentos e críticas, mas neste trabalho elas não poderão ser aprofundadas. Registre-se apenas aquela feita pelo atual papa, quando ainda era cardeal. Segundo Ratzinger (*apud* DIAS, 2009, p. 16-17), o novo ritual da missa – *Novus Ordo* – era artificial, fabricado e sem desenvolvimento orgânico ao longo da história.

Do ponto de vista musical, o que se percebe hoje é uma simplificação absolutamente desproporcional ao que ocorreu com o rito: a extinção quase completa dos coros e a existência de uma música litúrgica que em nada difere daquela que se ouve nos meios de comunicação de massa. O que teria então acontecido para se chegar a este ponto? O que impediu a Igreja de intervir no declínio da qualidade artística de seu repertório? Existiriam outras soluções possíveis? Estas questões aqui tomadas como centrais permearam o desenvolvimento da dissertação em Música – Musicologia – de mestrado do autor deste trabalho.



## A crítica de Furio Franceschini

O novo repertório que surgia na década de 1970 dividia opiniões em relação à qualidade artística e sua funcionalidade, que era alcançar os fiéis. Assim, o então arcebispo de São Paulo, dom Paulo Evaristo Arns (1974) lançou no jornal *O São Paulo* de sua arquidiocese uma edição dedicada a este tema. Nela, além do artigo de Arns, foram publicados textos de outros “peritos” no assunto, dentre eles, o texto *Por um canto digno, artístico e universal* de Furio Franceschini. Quando escreveu o texto, Franceschini contava com noventa e quatro anos de idade e já havia se aposentado das funções que exerceu por aproximadamente sessenta anos na Sé de São Paulo contados a partir de 1908.

Franceschini (1974, p. 9) mostrou-se contrário a essa “nova” música que se estabelecia, questionando se não seria melhor que utilizassem versões traduzidas dos textos latinos ao “invés de torturar os fiéis com certas ‘músicas’, carentes de qualquer inspiração, e execuções de um chocante e deseducativo primitivismo”. A preocupação de Franceschini com a (in)formação musical dos fiéis foi expressa também em suas composições, principalmente em suas missas, acessíveis, em sua maioria, mesmo aos coros pequenos a uma ou duas vozes, sem, no entanto, deixarem de apresentar os cuidados do *méiter* artístico.

## O Concílio Vaticano II

A Igreja Católica pode ser vista, durante a primeira metade do século XX, como uma instituição fechada em si mesma e alheia aos seus fiéis. Ameaçada pelo crescimento de outras religiões e diminuição de seus fiéis após a Segunda Guerra, a Igreja precisou encontrar uma solução para trazer de volta aqueles que se afastavam. Esta solução já se anunciava em outros documentos, mas se concretizou definitivamente no Concílio Vaticano II. O que nota, entretanto, é que o concílio foi menos inovador em relação à música do que se supõe ao ver, hoje, seus resultados: mantinha o ofício coral nas igrejas, incentivava a formação musical do clero – antes determinada pelo *Motu Proprio* de Pio X – e estimulava a participação do povo por meio de algumas respostas e aclamações.

O concílio incentivava ainda – por meio da Constituição Apostólica “*Sacrosanctum Concilium*” (1963) – que a liturgia se aproximasse mais da “índole de cada povo particular”. Foram este incentivo e as maiores liberdades rituais dadas aos chamados “países em missão” que resultaram em uma leitura radical dos documentos conciliares pelo episcopado latino-americano, ainda na década de 1960 e, sobretudo, na década posterior. Esta porção do clero organizou-se no sentido de estabelecer uma identidade nacional e talvez, continental, da Igreja

Católica. Assim, na liturgia deveriam estar presentes elementos que evidenciassem tal identidade, que, na Igreja latino-americana remetia ao espírito cristão dos primeiros séculos, ou seja, seus bispos afirmaram a predileção pelos pobres. Do ponto de vista musical, foi incentivado o emprego de ritmos e instrumentos próprios da América Latina.

A contemporânea difusão entre o clero da chamada *Teologia da Libertação* – uma nova hermenêutica da fé cristã que buscava realizar na terra o que a Igreja pregava ser concretizado apenas no devir – produziu mudanças em todos os ramos da Igreja, conforme afirmou Ratzinger (1984). Nesta nova forma de ver o cristianismo, “todos os valores e toda a realidade são considerados do ponto de vista político. Uma teologia que não seja essencialmente política, é encarada como fator de conservação”, como observou dom Estêvão Bettencourt, monge beneditino que traduziu o texto de Ratzinger.

Na liturgia e, conseqüentemente, na música, as mudanças foram ainda mais radicais. Esta nova forma de pensar a Igreja, agora intimamente relacionada à realidade de seus fiéis, trazia novamente para o centro de suas atividades a figura do *leigo*, fosse ela na direção de celebrações – e não missas, pois estas somente podem ser celebradas pelos padres – ou na música propriamente dita. A participação do povo não poderia ser de modo algum cerceada. Surgia assim o conflito entre o coral e a participação ativa dos fiéis, pois um grupo de cantores “monopolizaria” a produção da música em detrimento da participação de todos.

## **Estética do desespero**

Segundo Amstalden (2001, p. 188), a música católica pós-conciliar teve uma fase marcadamente erudita, na qual Osvaldo Lacerda participou de uma comissão formada para a produção de música sacra. Nesta fase foi composta a Missa “Cristo Rei” (1971) de Furio Franceschini. Sucedeu esta fase a busca pela participação ativa dos fiéis, que se expressavam em seus próprios códigos, estando, portanto, “mais fortalecidas e confiantes na busca” da libertação “das opressões econômicas e culturais impostas pelos países de primeiro mundo”.

Como se percebe, na formação do pensamento musical desta fase existe uma clara influência da Teologia da Libertação. É nela que a figura do compositor profissional cede espaço para os amadores, já que a comissão constituída por eruditos não quebraria “a relação dominador versus dominado”, pois seus membros “estariam impondo uma cultura estranha a uma massa pouco estudada e desconhecadora dos códigos da cultura erudita” (AMSTALDEN, 2001, p.188). O resultado prático desta fase foi a produção de um vasto repertório em que foram empregados ritmos regionais – sobretudo, da Região Nordeste – e houve grande aproximação entre a música popular e a música litúrgica.



Já no pontificado de João Paulo II (1978-1980), a Teologia da Libertação foi enfraquecida e reprimida. Em contrapartida a *Renovação Carismática Católica* (RCC) ganhou força. Apesar de aparentemente progressista, foi bem aceita pela Igreja em razão do fato de não ser um movimento politizado, mas voltado para as experiências religiosas individuais (PRANDI, 1997). As ações propostas no pontificado de João Paulo II se fizeram sentir, no Brasil, num período em que a população de evangélicos aumentou consideravelmente (IBGE,1994), sobretudo daqueles de origem pentecostal. A aceitação da RCC foi uma maneira encontrada pela Igreja para recuperar fiéis. O movimento muito se parece em sua forma de culto com as religiões evangélicas de origem pentecostal, pois enfoca a experiência de fé individual, a manifestação do Espírito Santo, exorcismo e profecias. Souza (2005, p. 22), o diferenciou o dos evangélicos principalmente pela devoção a Maria.

Apesar da diferença profunda estabelecida entre a Teologia da Libertação e a Renovação Carismática quanto à ideologia, o resultado musical foi unilateral: a simplificação e a perda do interesse artístico. Em outras palavras, a música litúrgica tornou-se o símbolo de uma “estética do desespero”, na qual as opções foram feitas em razão do afastamento de fiéis para outras religiões. Note-se que a expressão “opções” não foi usada ao acaso, mas no sentido de dar ênfase a uma possibilidade diversa que existiu no referido período de transição.

### **Nacionais, porém artísticas**

Apenas a título ilustrativo, citam-se duas obras que conseguiram conciliar o interesse artístico de sua composição à “índole do povo particular”. Conciliaram ainda a prática coral à participação dos fiéis: a *Missa Ferial* de Osvaldo Lacerda e a *Missa Criolla* do compositor argentino Ariel Ramirez. Ambas, entretanto – e talvez a composta por Lacerda de forma ainda mais acentuada –, ganharam espaço apenas nas salas de concerto e o perderam no ambiente para o qual foram compostas.

### **Considerações finais**

Se por um lado a música litúrgica católica poderia desempenhar um importante papel na formação de seus fiéis, pois parte de sua realidade – já que está próxima da música midiática –, por outro, este papel não é concretizado, uma vez que a “estética do desespero” encerra as possibilidades naquilo que a mídia apresenta. Novamente, recorre-se ao texto de Luis Ricardo Queiroz (2004, p. 105):

Partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela. É importante que sejam oferecidas novas opções e descobertas para que a música seja

experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical.

Não se apresenta aqui uma defesa do retorno da música composta na primeira metade do século XX, mas o desenvolvimento de um repertório composto com interesse artístico, que envolva, ao mesmo tempo, a participação ativa dos fiéis e vise seu enriquecimento cultural. Não necessariamente as missas *Ferial* e *Criolla*, mas o pensamento artístico e ao mesmo tempo funcional que motivou tais composições.

Por fim, cabe dizer que as composições de Franceschini eram condizentes com suas idéias. Suas missas, obras acessíveis a grupos pequenos podem contribuir para esta noção mais ampla de educação musical: a *Missa em Honra de N<sup>a</sup> S<sup>ra</sup> Aparecida*, por exemplo, corresponde à idéia de partir da realidade dos fiéis, mas não se limitar a ela, pois mesmo sendo polifônica a duas vozes com texto latino, nela foram utilizados como temas dois cânticos populares da realidade dos fiéis, hinos a Nsa. Sra. Aparecida ainda hoje cantados.

Relegadas ao esquecimento graças à influência da estética do desespero, as idéias e as composições de Furio Franceschini em muito poderiam contribuir para a formação musical dos fiéis, responsabilidade da qual a Igreja Católica tem se furtado desde a década de 1970.



## Referências

- AMSTALDEN, Júlio César Ferraz. A música na liturgia católica urbana no Brasil após o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965). 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – IA, UNESP.
- ARNS, Paulo Evaristo. Encontro com o Pastor: A música e a mensagem. In: O São Paulo, São Paulo, n. 957. 29 jun. a 5 jul., p. 7, 1974.
- DIAS, Juliano Alves. Sacrificium laudis: A Hermenêutica da Continuidade de Bento XVI e o retorno do catolicismo tradicional (1969-2009). 2009. Dissertação (Mestrado em História) – FHDSS, UNESP.
- FRANCESCHINI, Furio. Por um canto sacro digno, artístico e universal. In: O São Paulo, São Paulo, n. 957, 29 jun. a 5 jul., p. 9, 1974.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico do Brasil – 1994: Estatísticas Populacionais: Tabela 2.1. Rio de Janeiro: IBGE, 1994. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos\\_pdf/populacao/1994/populacao1994aeb\\_01.pdf](http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/populacao/1994/populacao1994aeb_01.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2011.
- PRANDI, Reginaldo. Um sopro do Espírito: a renovação conservadora do catolicismo carismático. São Paulo: EDUSP: Fapesp, 1997.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, 2004.
- RATZINGER, Joseph. "Eu vos explico a Teologia da Libertação" (1984). Disponível em: <<http://www.veritatis.com.br/article/4734>>. Acesso em 15 jan. 2011.
- SOUZA, André Ricardo de. Igreja In Concert: Padres Cantores, Mídia e Marketing. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

## Diálogo sobre percepção musical: analisando a contribuição de educadores musicais brasileiros

Maria Flávia Silveira Barbosa  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
mfsb65@yahoo.com

**Resumo:** Este artigo se refere a uma parte dos estudos iniciais realizados para a elaboração de tese de doutoramento, cujo referencial teórico-metodológico é a perspectiva histórico-cultural do conhecimento. O objetivo principal foi analisar as contribuições de educadores musicais brasileiros, como forma de aproximação à temática da percepção musical. Os autores aqui chamados ao diálogo foram: Bernardes (2001), Campolina e Bernardes (1994), Caznok (2008), Grossi (2001), Koellreutter (1997, 1997a, 1997b, 1997c) e Lima (s/ d). Além de conhecer as reflexões que esses autores fazem sobre as práticas usuais na disciplina Percepção Musical, através de artigos e livro escolhidos, buscou-se também desvelar as concepções acerca da percepção musical e seu desenvolvimento nas quais se fundamentam e as alternativas metodológicas que propõem.

**Palavras chave:** Educação Musical. Percepção Musical. Educadores Musicais Brasileiros.

Este artigo corresponde a uma parte de minha tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2009, cujo objeto de estudo foi a percepção musical e cujo referencial teórico é a perspectiva histórico-cultural do conhecimento. Reflete a tentativa de aproximação mais objetiva ao tema em estudo; para isso, a proposta foi analisar textos de educadores musicais brasileiros que têm, direta ou indiretamente, tratado da questão da percepção musical. Meu objetivo foi sobretudo tentar assimilar a problemática colocada por esses autores, aprofundando-me, com a ajuda deles, em problemas que apenas observei através de minha vivência como aluna e professora de música. Era meu desejo também conhecer as concepções sobre a percepção musical e seu desenvolvimento nas quais esses autores se fundamentam e as alternativas metodológicas que propõem<sup>1</sup>.

Uma educadora musical que muito contribuiu para a formulação dos problemas em Percepção Musical<sup>2</sup>, a meu ver, foi Virgínia Bernardes (2001), em seu artigo “A percepção musical sob a ótica da linguagem”. Em sua dissertação de mestrado, cuja síntese o referido artigo apresenta, a autora analisa as concepções de música e ensino que tem norteado os

---

<sup>1</sup> Diz K. Koffka (1975, p. 12-13), no prefácio de “Princípios da Psicologia da Gestalt”: “as polêmicas pessoais estavam muito longe de minhas intenções. Escolhi meus opositores por causa do valor de suas contribuições [...] e, com muita frequência, a crítica a suas opiniões ajudou-me no desenvolvimento de minhas hipóteses”. Foi exatamente esse o sentido de trazer os autores a seguir e não outros.

<sup>2</sup> Quando eu me referir à disciplina Percepção Musical, usarei letras maiúsculas. Quando, por outro lado, referir-me ao processo psicológico envolvido na apreensão de obras musicais, serão usadas minúsculas.

currículos nos cursos de graduação em Música, e, sobretudo, que orientam os fazeres na disciplina Percepção Musical, concluindo que as metodologias decorrentes de tais concepções não promovem a compreensão da linguagem musical (objetivo a ser alcançado, no seu entender). Segundo Bernardes, as concepções subjacentes às práticas em Percepção Musical, nas graduações em Música, no Brasil, privilegiam “ações que se baseiam em atividades repetitivas e que têm no **reconhecimento** e na **reprodução** o seu fundamento e principal veículo metodológico” (BERNARDES, 2001, p. 73 – grifos meus). Mais adiante, esclarecendo quais seriam essas atividades, diz: “ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege **ditados, solfejos e suas múltiplas variações**, como práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais” (Ibid., p. 74 – grifos meus).

A metodologia comumente adotada nas aulas de Percepção Musical, conforme Bernardes, se baseia no reconhecimento e na reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, acordes, indicações de compasso e dinâmica etc.), de modo descontextualizado, através de atividades como solfejo e ditado. O treinamento auditivo levado a cabo por tal metodologia, segundo a autora, esvazia a música de sentido e tolhe a imaginação e a criatividade do aluno; tem mais que ver com “adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir” (Ibid., p. 75) do que com a compreensão da linguagem musical. Afirma que “essa metodologia que separa e trabalha os elementos musicais antes de percebê-los integralmente no todo, sem se dar conta de suas relações, deforma a música, o músico e compromete seu aprendizado em vários níveis” (Ibid., p. 75).

Fundamentada nas concepções de Hans-Joachim Koellreutter<sup>3</sup> sobre música, linguagem musical e percepção musical, Bernardes sugere um outro caminho em oposição a essa metodologia que fragmenta o discurso musical: “partir do todo, da percepção global, para daí perceber as relações desse todo com as suas partes e, nessas partes buscar as estruturas que as sustentam e, por conseguinte, sustentam o todo” (BERNARDES, 2001, p. 77). Sua proposta para a realização da Percepção Musical, como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical, prioriza a criação, cujo conceito expande para incluir também a execução e a interpretação. Segundo a autora,

a criação, enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta. O que é imaginado, agora pode ser manipulado, dissecado, improvisado, composto e

---

<sup>3</sup> Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor e educador musical alemão radicado no Brasil desde 1937. Fundamentava-se na Psicologia da Gestalt – que nasceu no início do século XX, na Alemanha, em oposição à velha Psicologia Associacionista – para a elaboração de algumas de suas ideias. Pode-se dizer que foi Koellreutter quem introduziu as premissas gestaltistas no campo da Educação Musical, aqui no Brasil.

recomposto, tanto em pensamento quanto no concreto, ou seja, as instâncias do pensar e do fazer musical estariam sendo contempladas. A criação permite o manipular, o “pôr a mão na massa”; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações é compreendida e realizada, o sentido musical é dado, percebido e flui como que “naturalmente”. Nesse momento, acredito que se dê a compreensão da linguagem musical (Ibid., p. 79).

Essa proposta metodológica implica: análise auditiva, realização de audiopartitura (elaboração de formas de escrita musical alternativas), criação e execução; através dessas etapas a autora pretende garantir a *inteireza* do fazer musical – ouvir, criar, interpretar.

Sem negar o valor das reflexões e da proposta prática de Bernardes, discordo da autora quando focaliza o problema na questão do aprendizado da escrita musical tradicional. Do meu ponto de vista, o fato de que nas aulas de Percepção Musical o enfoque venha sendo o material escrito, a leitura e a escrita musical – com o que, de fato, não se alcança a *compreensão da linguagem musical*, como diz Bernardes –, não invalida que o código musical convencional seja um objeto de estudo relevante, mormente no ensino especializado e graduações em Música. Penso que o equívoco está em considerar “isso” como percepção musical. Quando diz, por exemplo, que “a notação musical [referindo-se à escrita tradicional] é muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, idéia e gesto criativos” (Ibid., p. 80), posso concordar, mas somente se o mesmo valer para as formas de escrita não convencionais (ou as audiopartituras – cuja elaboração seria parte do processo de percepção em música, segundo a sua proposta).

O problema fundamental que Bernardes revela através de seu trabalho é, a meu ver, a *fragmentação do discurso musical* que se promove ao basear as atividades de Percepção Musical em reconhecimento e reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, dinâmica etc.), através de exercícios estereotipados, desprovidos de sentido musical. Pois bem, chamarei, então, uma outra educadora musical – Cecília Nazaré de Lima – em cujas reflexões sobreleva a necessidade de que as atividades em Percepção Musical devam partir justamente das obras musicais.

Em artigo intitulado “Percepção Musical: duas propostas pedagógicas”, Lima (s.d.) se refere a um projeto maior em que propõe “a coleta, seleção, análise e adaptação de peças do repertório musical do século XX” (LIMA, s.d., p. 88), para uso em disciplinas de graduação em Música; mais especificamente, trata-se, nesse caso, de conhecer o “pensamento musical” do compositor húngaro Béla Bartók, através das peças de seu “Mikrokosmos”. Segundo a autora, todo conhecimento (teórico e técnico) em música só pode se realizar quando dela se aproxima; propõe, então, que nas aulas de Percepção Musical, os conteúdos sejam trabalhados



a partir de exemplos extraídos da literatura musical, o que contribuiria para a formação de “referenciais estéticos” no aprendiz. Além disso, afirma que a intenção do estudo que propõe é, sobretudo, “extrair [das peças do repertório] aspectos relevantes que nos permitam uma maior aproximação com o pensamento musical do compositor” (Ibid., p. 94-95). Parece-me que aqui não se trata de desenvolver no aluno a habilidade de distinguir auditivamente e grafar notas, ritmos, acordes – pelo menos, não se parte daí –, mas de uma proposta que objetiva a compreensão da linguagem musical, a partir da *obra musical* e não de seus elementos ou parâmetros.

Uma outra educadora musical que traz contribuições importantes para a temática tratada neste trabalho é Cristina Grossi (2001), no artigo intitulado “Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical”, em que analisa o problema do caráter restritivo e quantitativo dos testes de Percepção Musical, aplicados a vestibulandos e alunos dos cursos de graduação em Música, nas universidades brasileiras.

Diz a autora que, nos testes em questão, a compreensão musical do aluno é avaliada, sobretudo, por suas habilidades de discriminação, reconhecimento e identificação dos parâmetros musicais, isoladamente. Essa ênfase nos aspectos técnicos e no pensamento analítico seria reflexo da influência dos testes psicológicos na área da Percepção Musical, centrados, geralmente, na discriminação sensorial. Tais testes procuram mensurar “a habilidade do estudante para discriminar, normalmente, entre pares de estímulos musicais” (GROSSI, 2001, p. 50); em outras palavras, partem do princípio de que “a ‘base’ para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada” (Ibid., p. 51).

De acordo com Grossi, o foco nas habilidades de discriminação auditiva neutraliza “a dimensão expressiva **para com** a música (respostas pessoais/ emotivas) e **na** música (reconhecimento de gestos expressivos)” (Ibid., p. 55 – grifos da autora). É por essa razão que busca, em seu estudo – com base, sobretudo, nas elaborações do educador musical inglês Keith Swanwick –, desvelar as várias dimensões da experiência musical, organizando categorias de respostas através das quais se possa incrementar qualitativamente a elaboração e a avaliação nos tais testes de percepção. Em sua pesquisa empírica, a autora buscou organizar em categorias os diferentes modos de resposta à experiência musical, verificando, posteriormente, a confiabilidade dessas categorias nos testes avaliativos de Percepção Musical, em oposição à medição de habilidades em discriminar aspectos técnicos e materiais da música. Foram seis as categorias formuladas por Grossi:

1) materiais do som – têm que ver com a identificação de notas, escalas, acordes, timbres, instrumentos etc.;

2) caráter expressivo – referência a sentimentos e estados de espírito, que podem ser expressos através de desenhos, associações, descrições etc.;

3) relações estruturais – “envolve comentários a respeito do desenvolvimento estrutural/ formal, modificações e transformações, referências a repetições e contrastes, tensão e repouso, normas e desvios que ocorrem no tempo e/ ou simultaneamente” (GROSSI, 2001, p. 53);

4) contextual – refere-se a comentários sobre gênero, estilo, período da história e compositor;

5) composta – porque essas categorias não são estáticas, independentes umas das outras, ao contrário, seu caráter é interativo e relacional; quer dizer, é bastante provável que se encontre mais de uma categoria em cada resposta individual;

6) ambíguo – quando não se pode compreender o que o aluno quer dizer.

Embora uma avaliação baseada nessas categorias possa parecer um tanto subjetiva, Grossi afirma a viabilidade e eficácia de sua proposta em contraposição aos tradicionais testes de percepção musical.

Ao apontar um dos problemas concretos das práticas em Percepção Musical – a saber, desconsiderar a experiência musical dos alunos – e formular sua proposta prática, Grossi redimensiona a importância das vivências musicais dos indivíduos no processo de aprendizagem musical. Entretanto, penso que a falha primordial nos testes analisados pela autora – e que dá a eles um irremediável caráter restritivo<sup>4</sup> – é fragmentar o discurso musical (desconsiderar a música como linguagem), de modo que sua compreensão fique entendida como habilidade de discriminar auditivamente os materiais (ou os elementos) musicais.

Yara Caznok (2008), em seu livro “Música: entre o audível e o visível”, desenvolve a ideia de que a percepção da obra musical não se dá exclusivamente através dos órgãos auditivos. Propõe, fundamentando-se na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, que os sentidos se *intercomunicam*. Vasculhando a história da música ocidental, encontra elementos que mostram o quanto o interesse em relacionar cores e sons é antigo e o quanto referências visuais estão presentes na obra de certos compositores [para N. Rimsky-Korsakov (1844-1908), por exemplo, as tonalidades sugeriam determinadas cores; para A. Scriabin (1872-1915), os próprios sons correspondiam a cores]. Mais especificamente, Caznok analisa a obra

---

<sup>4</sup> De acordo com Grossi (2001, p. 50), encontramos nesses testes questões tais como: “compare o segundo som em relação ao primeiro; [...] reconheça a escala executada; [...] ouça a seguinte passagem rítmica de duas partes e a transcreva”.

do compositor húngaro György Ligeti (1923-2006) tentando desvelar a dimensão visual presente em sua música, desde o processo de composição até o momento da fruição ou, em suas palavras, “buscou-se verificar como o compositor [...] constrói, em uma obra instrumental, relações multissensoriais que propiciam o aparecimento de um ‘ouvido vidente’” (CAZNOK, 2008, p. 20).

A hipótese de Caznok – a saber, que tanto na criação como na fruição musical, os sentidos da audição e da visão se inter-relacionam – é bastante interessante e significativa para a problemática tratada neste trabalho. Discordo, entretanto, de um certo entendimento sobre os processos perceptivos que parece emergir de algumas de suas afirmações. Se bem entendi, a autora localiza os processos perceptivos nos órgãos dos sentidos, mesmo que esses não estejam sendo considerados isoladamente. Por exemplo, quando afirma que a obra de Ligeti põe em relevo a ideia de que

a percepção musical não se restringe apenas a ouvir sons. Trata-se de uma nova forma de conceber o ouvir, que abrange uma série de cruzamentos e transferências dos **domínios sensoriais**: imbricam-se, contaminam-se e misturam-se **diferentes modalidades perceptivas** tais como as **sensações visuais**, táteis, corporais, cinestésicas (de movimentos), entre outras, de modo que a polissensorialidade aflore em sua totalidade (Ibid., p. 138 – grifos meus).

Da perspectiva que assumo, a psicologia histórico-cultural, a percepção é uma função que, no homem, desenvolve-se em inter-relação com outras *funções psicológicas* (a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação). Os órgãos dos sentidos *captam* os estímulos exteriores (sonoros, visuais etc.), não sendo esse processo suficiente para a *compreensão* do objeto; o que se dá pela percepção (LURIA, 1991; VIGOTSKI, 1998). Pode parecer apenas jogo de palavras, mas trata-se, em minha opinião, de uma distinção importante a ser feita se se deseja superar, por exemplo, as ideias que fundamentam os tais “testes de percepção” analisados por Grossi. A captação de estímulos sonoros – ainda que por outros sentidos, além da audição – não garante a compreensão de *obras musicais*. Mesmo postulando que a percepção musical deva ir além da apreensão de sons pelos órgãos auditivos (a “audição multissensorial”), a autora fica ainda, a meu ver, no campo da *sensação*.

Não poderia finalizar essas análises sem trazer o compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter, cujo legado é bastante significativo em termos de reflexões sobre o ensino de música e, por assumir os pressupostos gestaltistas, particularmente importante para as questões da percepção musical. No artigo intitulado “Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical”, Koellreutter afirma que o modelo mecanicista newtoniano de Universo “forneceu o fundamento firme e aparentemente inabalável à estética musical, à

teoria musical, ao treinamento auditivo e à análise musical” (KOELLREUTTER, 1997a, p. 45); seria, portanto, essa base filosófica racionalista que sustentaria a música (ou a linguagem musical) tradicional e seu ensino, tendo constituído, ao longo dos anos, os nossos hábitos perceptivos. Como a música do século XX procura romper com esses paradigmas, para o autor, a teoria musical deve seguir também esse caminho. Diz Koellreutter (Ibid., p. 48),

a teoria da música desta segunda metade do nosso século, no entanto, transcende o mundo tradicional das divisões, das distinções intelectuais e dos opostos unificando conceitos que, até agora, se afiguravam contraditórios e irreconciliáveis. Assim como os de melodia e acorde, de harmonia e contraponto, tônica e dominante, consonância e dissonância, tempo forte e fraco, etc. desapareceram ou fundiram-se, originando novos conceitos ou elementos musicais como sejam a unidade estrutural ou gestalt multidirecional, o campo sonoro multidimensional, os complexos sonoros regulares e irregulares, estatísticos ou de textura, e a forma aberta [...].

Configura-se, a partir dessa elaboração, o que considero ser uma ideia bastante inovadora para a Percepção Musical, em comparação com as que têm sido veiculadas nessa disciplina, e que se pode conhecer, ao menos em parte, através dos outros autores analisados. Segundo Koellreutter, a nova estética musical exige um “novo tipo de audição e percepção” (KOELLREUTTER, 1997, p. 40), diferente da implicada na composição, fruição e execução da música tradicional; a percepção dessas novas formas musicais “necessita de um treinamento auditivo sistático que **integra os elementos em um todo** , e que consiste num processo de integração que reúne, junta, unifica as partes por todos os lados e ao mesmo tempo” (Ibid., p. 49 – grifos meus). Apesar de não dispensar o termo “treinamento auditivo”, sua proposta para esse treinamento me parece bem distante daquele ao qual se contrapõe Bernardes, em seu artigo, e que consiste fundamentalmente em identificar e reproduzir os materiais sonoros musicais.

Campolina e Bernardes (1994), seguidores de Koellreutter, ajudam a compreender melhor a ideia de “audição estrutural sistática”:

- estrutural é a audição entendida como a percepção de unidades estruturais e
- sistática é a percepção dos signos e ocorrências musicais como um todo.

Pois, como diz Koellreutter em outro artigo, “o traço fundamental da experiência artística é a compreensão, a **compreensão do todo**, da dialética das relações de tudo com tudo” (KOELLREUTTER, 1997b – grifos meus). O educador musical postula ainda uma outra característica para a compreensão da obra de arte (musical, mas não somente): além de ser estrutural, quer dizer, dar-se a partir do todo e suas relações com as partes, a compreensão tem que ver com a “bagagem sócio-cultural” (KOELLREUTTER, 1997c, p. 71) do indivíduo



– cada um compreende e valoriza diferentemente os vários gêneros e estilos artísticos, a depender de suas próprias experiências, do grupo social do qual faz parte, da época em que vive etc.

Conquanto tenha elaborado essas ideias pensando na “nova estética musical”, acredito em sua validade em âmbito maior; de fato, penso que valem para a percepção/ compreensão de quaisquer obras musicais, de quaisquer tempos ou lugares.

Em síntese, pode-se afirmar que os problemas da disciplina Percepção Musical apontados pelos educadores musicais aqui chamados ao diálogo foram:

- \* não entendimento da música como linguagem;
- \* fragmentação do discurso musical, da percepção e da experiência musical;
- \* ênfase nos elementos constitutivos da linguagem musical, de modo atomizado;
- \* uso de exemplos estereotipados, ao invés dos da literatura musical;
- \* supervalorização do material escrito;
- \* identificação e reprodução dos elementos (ou parâmetros) musicais como fundamento básico das atividades;
- \* entendimento da percepção musical como algo que se dá somente através dos órgãos receptores auditivos;
- \* ênfase no desenvolvimento do pensamento analítico.

Tais práticas, segundo os autores, não têm contribuído para o desenvolvimento da percepção musical nos alunos; têm, quando muito, criado hábitos musicais específicos, como a capacidade de reconhecer e reproduzir, oralmente ou por escrito, alturas e ritmos determinados. A compreensão da linguagem musical, entretanto, envolve muito mais que a apreensão auditiva de seus elementos formadores.

As propostas de solução apresentadas pelos educadores musicais citados podem ser assim resumidas:

- \* tratar a música como linguagem e, conseqüentemente, a percepção musical como percepção do discurso musical e não percepção de elementos musicais;
- \* partir do estudo de peças da literatura musical e não de melodias estereotipadas;
- \* considerar a experiência musical anterior dos alunos;
- \* basear o ensino musical em processos criativos e não em reprodução;
- \* desenvolver junto ao aluno uma “audição multissensorial”;
- \* trabalhar o treinamento auditivo como desenvolvimento de uma “audição estrutural sistática”.

A proposta deste artigo era possibilitar uma aproximação à problemática da percepção musical; para isso, analisei os escritos de alguns autores brasileiros de Educação Musical, que têm refletido sobre essa questão e apresentado propostas alternativas às práticas usuais. O fato de discordar de algumas concepções defendidas por esses autores, não invalida que, no âmbito dos estudos realizados para a elaboração de minha tese de doutoramento, a importância de sua contribuição tenha sido inquestionável. Sobretudo, como auxílio às análises de programas e ementas de cursos de graduação em Música de universidades brasileiras, posteriormente realizadas e, também, por trazerem elementos para a elaboração da proposta alternativa que apresento ao final da tese.



## Referências

- BARBOSA, Maria Flávia S. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.
- CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. Ouvir para escrever ou compreender para criar? *Música Hoje*, n.1, p. 37-44, 1994.
- CAZNOK, Yara. *Música: entre o audível e o visível*. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GROSSI, Cristina de S. Avaliação da Percepção Musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. O ensino de música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFGM/FEA, n. 6, p. 37-42, fev., 1997.
- \_\_\_\_\_. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFGM/FEA, n. 6, p. 45-49, fev., 1997a.
- \_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFGM/FEA, n. 6, p. 53-57, fev., 1997b.
- \_\_\_\_\_. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFGM/FEA, n. 6, p. 69-75, fev., 1997c.
- LIMA, Cecília Nazaré de. Percepção musical: duas propostas pedagógicas. *Música Hoje*, n. 4, p. 88-95, s. d.
- LURIA, Alexander R. Percepção. In: \_\_\_\_\_. *Curso de Psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. vol. II, 1991. p. 37-98.
- VIGOTSKI, Lev S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-27.



## **Dissonâncias entre contextos: reflexões sobre a evasão escolar e sua relação com a proposta político-pedagógica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez de Montes Claros (MG)**

*Adriano Renard Léllis da Silva  
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez – CELF  
lellisrenard@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho é o resultado parcial de uma pesquisa em andamento que consiste numa reflexão acerca da evasão escolar e sua relação com a proposta político-pedagógica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez de Montes Claros (MG) (CELF). Procuramos apontar para a necessidade de se discutir de forma mais aprofundada sobre qual a atual demanda do Conservatório e o que isso implica. As conclusões deste trabalho foram obtidas através de entrevistas informais com alunos do curso de violão popular do conservatório citado, em diálogo com teóricos da sociologia da educação musical como GREEN e QUEIROZ. Os fatores relacionados com a evasão escolar apresentados nas entrevistas foram quanto às expectativas frustradas dos alunos em relação à proposta político-pedagógica e os programas curriculares, configurando um modelo de ensino que pouco aproveita o seu conhecimento, sua bagagem sócio-cultural e que permanece ainda muito parecido com o modelo adotado na época da criação dos conservatórios em Minas Gerais.

**Palavras chaves:** Conservatórios de música, evasão escolar, proposta político-pedagógica.

As artes musicais, cênicas ou plásticas são um forte componente da constitutividade moral do ser humano. Os conservatórios, como instituições responsáveis por essa dimensão da vida humana invocam a si uma grande responsabilidade social. O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez de Montes Claros (MG) forma músicos em nossa região há meio século, atraindo todos os anos um número de alunos bem superior do que a instituição suporta, o que comprova o interesse e o reconhecimento da sociedade. Essa demanda desproporcional acaba por gerar uma prova de seleção, onde são testadas as habilidades motoras e vocais dos candidatos, em que os mais aptos são selecionados a preencherem as vagas.

Há cinco anos integro o quadro de professores da instituição. Nesse período, tenho me deparado com diversas dificuldades referentes à prática pedagógica, o que conseqüentemente exige uma constante busca por capacitação e por conhecimento, em que o principal objeto é o melhor aproveitamento dos alunos no aprendizado dos conteúdos. Observo que algumas dessas dificuldades são compartilhadas pelos demais docentes, sinalizando um problema que extrapola a esfera da sala de aula. O fato é que considerável número dos alunos que ingressam nos cursos oferecidos pela instituição não permanecem. Dentre os diversos fatores que estão relacionados à evasão, dois deles se destacam com mais clareza, segundo entrevistas informais realizadas com alunos. Um está relacionado às expectativas dos alunos em relação à instituição, uma vez que esta obedece a uma Resolução, da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, que determina um



currículo em que estão inclusas diversas disciplinas que não só dizem respeito à execução do instrumento escolhido. Essa realidade afugentaria aqueles que aspiram por um aprendizado do instrumento mais imediatista, típico nos cursos e escolas livres de música, embora consideremos que essas diversas disciplinas que complementam o curso sejam fundamentais para a experiência musical do aluno. O outro fator diz respeito à proposta político-pedagógica e aos programas curriculares. Assim, a construção do objeto desta pesquisa surgiu de um procedimento que permitisse uma forma contra-intuitiva de trabalhá-lo, e como esse objeto não é um “dado” natural e sim um fenômeno social, foi na interação comunicativa entre os sujeitos participantes das práticas que se pode atinar ao que efetivamente está em jogo (COULON, 1995; HERITAGE, 1999; MACEDO, 2006).

Portanto, a presente pesquisa visa iniciar uma reflexão acerca da evasão escolar e sua relação com a proposta político-pedagógica no contexto específico do CEM Lorenzo Fernandez de Montes Claros (MG). Como se trata de uma pesquisa em andamento, nossa reflexão partirá do diálogo com importantes autores tais como ASSIS (2005); CRUVINEL (2005); GONÇALVES (1993); GREEN (1997, 2000); JARDIM (2002); QUEIROZ (2005) e VIEGAS (2006), aliada a uma incipiente entrevista com alunos do curso de violão popular do CELF.

## **Dissonâncias entre contextos**

O ensino da música no Brasil teve início com os jesuítas, através de Padre José de Anchieta. Esses músicos eram preparados para executar o “erudito repertório universal aprovado pela igreja romana...” (TINHORÃO, 1998, p. 43). Segundo KIEFER (1997) as escolas de música no Brasil Colônia conservaram essa característica erudita.

A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil veio com o Canto Orfeônico na época do presidente Getúlio Vargas. O projeto pedagógico foi idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que assumiu no ano de 1932 a direção da Superintendência de Educação Musical do Brasil, “onde organizou o ensino de canto orfeônico, pondo em prática seu princípio de que a salvação da música brasileira dependia da formação básica da juventude e que o canto coletivo era o melhor meio de educação social” (Enciclopédia de Música Brasileira, 1998, p. 819). Dessa atividade pedagógica originaram-se coleções e guias práticos para canto e piano, coro e conjunto, canto orfeônico e solfejos. Em 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (Enciclopédia de Música Brasileira, 1998).

Esse modelo, que sistematizou o ensino de música no Brasil e, conseqüentemente nas escolas de Minas Gerais, tem suas origens no Conservatório de Paris, criado com a Revolução Francesa. No século XX ele deixou de ser a referência principal, apesar de existir ainda em muitos conservatórios e cursos superiores de música, que o reproduziram (HARNONCOUT, 1988).



Fundado em 1961, O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez forma músicos em nossa região há 50 anos e é um dos 12 conservatórios mineiros que integra a rede de escolas estaduais e que têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural. Nos métodos e práticas de educação musical adotados pelos conservatórios mineiros deu-se ênfase à execução técnica aprimorada, priorizando a leitura e o virtuosismo, em consequência das tendências e do contexto da época que predominavam em todo o Brasil nas instituições de ensino voltadas para esse campo (VIEGAS, 2006).

Tendo por base os princípios constantes na Resolução 718 de 18/11/05 da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, o CELF está estruturado em *Curso de Educação Musical* (sob a forma de ciclos de aprendizagem) e dos *Cursos de Formação Profissional* (Habilitação em Instrumento Musical e Habilitação em Canto Lírico, em nível Técnico) (MINAS GERAIS, 2005). Atualmente trabalha com aproximadamente 170 professores e atende cerca 4500 alunos, sendo que 70% das suas vagas são destinadas ao ensino da rede pública local.

Apesar da tentativa de democratizar o acesso à arte e à cultura, no CELF, conforme entrevistas com alunos dissidentes, considerável número dos discentes não permanecem na instituição porque não encontram ali práticas musicais correspondentes às praticadas nos grupos sociais dos quais integram, frustrados com o modelo de ensino indiferente ao seu conhecimento, sua bagagem sócio-cultural e que permanece muito parecido com o modelo adotado na época da sua criação.

Estudos realizados na área da Sociologia da Música observam que diferentes grupos sociais relacionam-se diferentemente com a música (Lucy Green, 1997). Sobre a experiência musical, Lucy Green diz o seguinte:

Os contextos de produção, distribuição e o contexto de receptividade afetam a nossa compreensão musical. Esses contextos não são meros aparatos extramusicais, mas também, em vários graus, compõem uma parte do significado musical durante a experiência do ouvinte (Lucy Green, 1997, p. 28-29).

Qualquer instituição escolar, ao assumir a responsabilidade pela transmissão de alguma área do saber, deve calcular os riscos inerentes a essa atividade que, não raras as vezes, vai redundar numa espécie de “catequese” cultural. Designa-se aqui a “catequização” como uma imposição “moral”, no caso uma imposição “estética”, que ao supor-se irrefletidamente como forma educativa pode cultivar um ambiente hostil referente às artes e ao seu público. Essas características são apontadas e criticadas em diversos estudos realizados sobre a constituição e manutenção do modelo conservatorial em instituições de ensino musical, a exemplo ver ASSIS (2005); CRUVINEL (2005); GONÇALVES (1993); JARDIM (2002); QUEIROZ (2005) e VIEGAS (2006).

O fato da maioria das vagas dos conservatórios mineiros serem destinadas a alunos que estudam na rede pública de ensino, de acordo com a Resolução 718 de 18/11/05, tem sido tratado de forma displicente na medida em que o contexto de vivência, experiência individual e coletiva do aluno são negligenciados pela proposta, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando, idiossincriticamente, os aspectos que a constituem (QUEIROZ, 2005). É preciso considerar que, no caso dos alunos do CEM Lorenzo Fernandez, se trata de um grupo social que se relaciona com a música de uma forma particular, diferente dos moldes propostos pela tradição do conservatório. Apesar das reformas e tentativas de mudanças nos programas curriculares da instituição, o modelo atual mantém práticas distantes da realidade social a que estão sujeitos os discentes. Numa análise superficial, segundo dados coletados nas entrevistas com os alunos e na análise da proposta político pedagógica, é possível afirmar que as aulas (de prática de conjunto, percepção, canto coral, dentre outros) permanecem fortemente baseadas na leitura, na escrita e nos materiais da música, abordagem que Lucy Green (2000, p.90) chama de “notas” (*notes*). No entanto, diversos autores na atualidade têm alertado para a necessidade de uma experiência musical holística, abrindo espaços para os chamados aspectos “delineados”, ou contextuais, ampliando a gama de atuação do professor e das próprias vivências musicais dos alunos.

## Conclusão

Foi possível constatar a relevância de se discutir mais profundamente questões relativas à proposta político-pedagógica, à relação entre os conteúdos trabalhados na instituição, ao contexto no qual esta se encontra e o público a que se destina, bem como a necessidade de se propor novas formas e abordagens de transmissão dialógica de conhecimentos.

Entende-se nos relatos que não ocorrem conexões que dêem sentido à prática e a experiência musical dos alunos em algumas das disciplinas cujas abordagens são essencialmente técnicas, partindo do aspecto puramente gramatical da música ou sintático. Essa desconexão não desperta no aluno a necessidade do aprendizado de tais conteúdos, ocasionando a evasão.

Faz-se pertinente uma reflexão das práticas, dos discursos e da política adotada pela instituição uma vez que com tal pesquisa, na concepção de Michel FOUCAULT, “se descobre nos fatos algo que de início não estava previsto” (FOUCAULT, 1979, p. 169). Em um trabalho como este, é fundamental questionar o papel da instituição como um meio para manutenção de um *status* social através de uma tradição que só existe no âmbito do discurso oficial, em que a atuação limita-se a reproduzir ações baseadas em um modelo cristalizado no tempo. Pois, se tratando de uma instituição regida pelo poder do Estado, implica conseqüentemente em um regime de verdade contestável, entendendo-se por verdade “um conjunto de procedimentos regulados para a produção,

a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (idem, p. 14), e que, segundo FOUCAULT, a verdade “está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Idem, p. 14).

Espera-se com este trabalho contribuir para o debate acerca da evasão escolar e para o encontro de alternativas que possam conduzir a práticas institucionais e pedagógicas condizentes com a grandeza do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, que há meio século contribui para o desenvolvimento social da população regional, dando azo ao criativo material humano existente no norte de Minas Gerais e promovendo a integração social. Não há a pretensão de finalizar essa discussão, mas buscar soluções através do diálogo e da troca de experiências.





## Referências

- ASSIS, Ana Cláudia de [et al.]. Música e história: desafios da prática interdisciplinar. In BUDASZ, Rogério. *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. n. 01. Goiânia: ANPPOM, 2009.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GONÇALVES, Lilia Neves. Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- GREEN, Lucy. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J. e SINKER, R. *Evaluating creativity: making and learning by young people*. Routledge and London: Funded by The Arts Council of England. 2000, p. 89-106.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução de Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, Porto alegre, n.04, p. 25-35, 1997.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HERITAGE, John C. *Etnometodologia*. In GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs). *Teoria Social Hoje*. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, n. 2, p. 105-112, 2002.
- JORNAL MINAS GERAIS: Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte, 14 dez. 1951.
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do séc. XX*. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução n. 718, de 18 de novembro de 2005: dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências*. Belo Horizonte, 2005.
- TINHORÃO, José Ramos. *Historia social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (orgs). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária /



UFPB, 2005. p. 49-65.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, 2006.



## Educação Musical: necessária ao desenvolvimento pleno da pessoa humana

Mara Meira David de Oliveira  
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES  
marameiradavid@yahoo.com.br

**Resumo:** O trabalho busca relacionar a influência da educação musical na formação do indivíduo com o tratamento legislativo recebido e com a realidade existente nas salas de aula. Através de breve reflexão histórica, constata-se a presença da música na educação desde a antiguidade, quando já era reconhecido seu valor formativo. Atualmente, pesquisas científicas analisam os efeitos da música no ser humano e sua influência inclusive no desenvolvimento cognitivo. No Brasil, o ensino musical esteve presente na educação da classe dominante desde a colonização, e foi nos anos 30 que se difundiu por todo o país, para as demais classes sociais. Contudo, com o fim do Estado Novo a música foi gradativamente desaparecendo das salas de aula. Atenta à necessidade de uma educação integral, a Constituição brasileira de 1988 estabeleceu que a educação deve visar o desenvolvimento pleno do indivíduo, para garantia da dignidade da pessoa humana. Portanto, para possibilitar esse desenvolvimento pleno, a educação musical deve integrar-se ao sistema de ensino. Em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 (LDB/96), estabeleceu que deve haver ensino de todos os seguimentos da arte, mas sem especificar expressamente a música. Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.769, inserindo a música como componente obrigatório da educação básica, tendo as escolas três anos para se adaptarem. Concluiu-se que, apesar da legislação bastante avançada, com destaque para a educação musical obrigatória, o Brasil ainda precisa torná-la efetiva. A investigação, de caráter qualitativo, baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental.

**Palavras chave:** Educação, Música, Formação.

### Influência da Educação musical no desenvolvimento da pessoa humana

Não é recente a inclusão da música no ensino. A percepção da necessidade da música na formação do indivíduo já era aguçada entre os gregos da antiguidade. Desde a infância, a música era componente essencial da educação.

O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, naquele país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música. Assim, a música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar (...) (LOUREIRO, 2008, p. 34)

Já naquela época o objetivo da educação era a formação do indivíduo de forma completa. Conforme Loureiro (2008, p. 34), “pela música e pela ginástica, buscava-se o equilíbrio entre a mente e o corpo, buscava-se um universo equilibrado - ‘ginástica para o corpo, música para a alma’”.

Mas não se tratava apenas da prática de um instrumento ou canto; aos poucos, o termo *mousiké* passou a abranger o que concernia ao cultivo da inteligência, assim como *gymnastiké*



se referia ao desenvolvimento físico. A educação musical envolvia também estudar as artes liberais, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física e a geometria. (LOUREIRO, 2008, p. 34).

No terceiro livro da “República”, Platão (*apud* Ricken, 2008, p. 56), discorreu sobre a importância da música para a educação, sendo fundamental orientar a criança em formação, uma vez que “o ritmo e o tipo de som penetram profundamente no íntimo da alma, tomam-na com força e lhe dão seu bem-estar ou a deturpam. A educação musical na infância marca o dote do julgamento estético”.

Estando presente na formação do indivíduo, o conhecimento musical pode afetar inclusive a forma de percepção das coisas e os sentimentos, visto que “o que sabemos afeta e é afetado como percebemos; o modo como conceitualizamos ou classificamos as coisas influencia nossa maneira de raciocinar sobre elas e vice-versa e assim sucessivamente”. (FLAVELL, 1999, p. 10)

Os estudos do pesquisador norte-americano Howard Gardner (1999, p. 43) constata a existência de uma capacidade intelectual independente das demais, a “inteligência musical”. Conforme o pesquisador, “a capacidade numa área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas”. Assim, é um “potencial biopsicológico” que necessita ser desenvolvido de forma específica, assim como a matemática.

Além disso, são cientificamente demonstrados os efeitos da música no ser humano, em seu desenvolvimento cognitivo, no funcionamento do organismo, do raciocínio e da memória. Montello (2004, p. 40) afirma que “as áreas de processamento da música no cérebro estão intimamente associadas aos centros cerebrais visual, cinestético, olfativo e emocional.”

Conforme Porcher (1982, p. 70), a ciência tem demonstrado, “não mais através de introspecção psicológica ou dedução filosófica, e sim através de rigorosas experiências psicofisiológicas, e em particular graças a registros eletropoligráficos”, as repercussões da música em vários níveis da fisiologia humana, “tais como a respiração, ritmo cardíaco, reflexo psicogalvânico, os ritmos *alfa* revelados pelo eletroencefalograma”. Interessante a constatação dessas pesquisas, de que “estas repercussões variam significativamente segundo o nível de cultura musical do indivíduo, bem como segundo o nível de atenção dedicada à música (escuta ativa oposta à audição passiva)”. Dessa forma, a atividade cerebral varia conforme o nível de contato e conhecimento da música, sendo detectada maior atividade em pessoas que escutavam analiticamente as músicas apresentadas:

...as modificações do ritmo alfa estão muito mais ligadas às articulações formais da música (contrastes de temas, alterações rítmicas etc.) em sujeitos conhecedores de música do que nos outros. Da mesma forma, o retorno de

um tema já anteriormente ouvido é acusado mais nitidamente nas reações galvânicas dos músicos do que de outros indivíduos. E o número de modificações do ritmo alfa é mais elevado na atitude analítica (escuta atenta, com vistas ao reconhecimento de um tema) do que na atitude espontânea (escuta *displicente*), embora inferior ao número de reconhecimentos efetivos dos temas. (PORCHER, 1982, p. 70)

Montello (2004, p. 15-16) vai ainda mais além, escrevendo sobre a existência de uma “Inteligência Musical Essencial”. Esta seria uma habilidade inata de “utilizar música e som para atingir níveis mais profundos de autoconsciência e transformação”. Ela poderia ser observada “no modo como um bebê espontaneamente utiliza som e melodia para acalmar-se quando experimenta desconforto”. E ainda, sob um ponto de vista metafísico, a música constituiria a “essência vibratória da alma”:

A música não apenas desperta a vida da alma dentro de nós como, literalmente, constitui a essência vibratória da alma e da totalidade da vida. Assim, quando estamos intensamente concentrados na execução ou na audição da música, naturalmente nos desligamos das limitações da mente racional e lingüística para mergulhar num estado de consciência mais criativo, simbólico, expandido, onde nos tornamos um com a vibração da alma - o cerne ilimitado, onisciente e infinito de nosso ser. (MONTELLO, 2004, p. 15)

Esse posicionamento se justifica em razão da organização celular do ser humano, uma vez que “os átomos formadores das células que constituem nosso corpo contém elétrons sempre em movimento, os quais emitem ondas eletromagnéticas. A frequência dessas ondas é mensurável e varia de acordo com a estrutura do corpo”. (MONTELLO, 2004, p. 39)

Assim, essa natureza vibratória do corpo se harmonizaria com os sons, ritmos e melodias, razão pela qual “... a música tem sido utilizada desde tempos imemoriais como instrumento terapêutico para regular as funções internas do organismo.” (MONTELLO, 2004, p. 39-40). E prossegue:

A pesquisa contemporânea sobre terapia musical indica que a música pode harmonizar e equilibrar todos os ritmos do corpo, inclusive os batimentos cardíacos, a respiração, a pressão sanguínea, a frequência das ondas cerebrais e a taxa respiratória básica. Graças à sua influência sobre o sistema nervoso autônomo, que está diretamente ligado aos centros emocionais do cérebro, a música produz efeito salutar nos sistemas hormonal e imunológico também.

Outro aspecto interessante é o fato de que o conhecimento musical pode e deve ser estimulado em todas as pessoas, pois traz benefícios para “a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente”, independentemente de fatores genéticos ou dons, pois “não constitui um fator irredutível do temperamento, mas uma aptidão e uma

atitude, geralmente passíveis de serem provocadas, desenvolvidas e educadas” (PORCHER, 1982, p. 69) e muitas são as evidências da influência da música na formação da pessoa, possibilitando o desenvolvimento integral do indivíduo.

E assim, diante dos inúmeros benefícios promovidos pelo estudo musical, o estudioso Alemão Hans Günther Bastian (2009, p. 22) elege a música como meio ideal para o desenvolvimento efetivo das características da personalidade:

Ela exige e promove extroversão na maneira expressiva e vigorosa de tocar, espírito de equipe na sociedade musical, estabilidade emocional no estresse do palco da apresentação artística, inteligência na interpretação apropriada de uma obra musical [...] então a música também imprimirá tais qualidades e elas serão uma vantagem para a pessoa não somente na música.

## **Educação musical no Brasil até 1988**

Presente no Brasil desde a colonização, o ensino musical possuía tanta importância na educação da classe dominante que em 1841 foi fundado o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, a primeira grande escola de música do Brasil.

Nos anos 30, o ensino da música no Brasil atingiu seu ápice, quando se difundiu por todo o país, para todas as classes sociais:

Com a intervenção e a ação de três músicos-educadores modernistas, Heitor Villa-Lobos, Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira, intencionava-se alcançar de forma ampla todos os educandos do país, numa demonstração de suas preocupações com a educação, principalmente com a educação musical. (LOUREIRO, 2008, p. 55)

Foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), que teve Villa-Lobos como diretor de 1932 a 1941, e a educação musical tomou grandes proporções. Assim, em abril de 1932 o presidente Getúlio Vargas assinou o decreto nº 18.890, tornando o canto orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Em 1942, no Estado Novo, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e estabelecida a obrigatoriedade do ensino da música em todo o país.

No entanto, com o fim do Estado Novo, gradualmente foi diminuindo a prática do canto e da educação musical nas escolas. Com a promulgação da lei nº 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para a educação nacional, o ensino da música, que já havia entrado em decadência com o fim do Estado Novo, sofreu um grande impacto com a introdução da “Educação Artística”, pois o governo terminou por diluir os conteúdos específicos de cada linguagem artística (artes plásticas, teatro e música), retirando das artes o *status* de disciplina, transformando a educação artística em atividade lúdica. As artes plásticas



acabaram predominando sobre as outras linguagens, e a música foi gradualmente sendo deixada de lado. (LOUREIRO, 2008, p. 27)

Em 1988, foi promulgada nossa atual Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), que destacou a importância de a educação ser voltada para a formação plena do indivíduo, garantindo a dignidade da pessoa humana. Esta vem a ser justamente um de seus fundamentos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

III - a dignidade da pessoa humana;

A dignidade está ligada à diferenciação do homem, ser racional, das coisas, destituídas de razão, através de sua possibilidade de autodeterminação. Por esta razão é que os direitos fundamentais decorrem diretamente do princípio da dignidade da pessoa humana; são seus desdobramentos. A dignidade da pessoa humana “é o fundamento de todo o sistema dos direitos fundamentais”. (CARVALHO, 2005, p. 386).

Nesse contexto, o direito à educação, direito fundamental, social e humano, compõe o chamado “mínimo existencial”, sem o qual o homem não pode viver dignamente. A educação é um dos “indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana”, assinala José Afonso da Silva (1999, p. 109).

No art. 227, a Constituição Federal estabelece que o direito à educação deverá ser assegurado “com absoluta prioridade”, à criança e ao adolescente. Dessa forma, há uma primazia da educação sobre outros princípios constitucionais, e no dizer de Garcia (2004), uma vez “consagrada a prioridade, é praticamente suprimido o espectro de discricionariedade política do administrador público, já que eliminada a possibilidade de sopesar quaisquer outros direitos com aqueles das crianças e dos adolescentes”.

O legislador assegurou a educação como direito de todos, destacando que deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, no artigo 205 da Constituição Federal, procurando garantir ao indivíduo formação completa. Nota-se que a educação, para ser completa, deve incluir todas as áreas, inclusive a musical.

Conforme Pierdoná (2006, p. 123), o objetivo da educação de “pleno desenvolvimento da pessoa” está relacionado à dignidade da pessoa humana (art. 1º, III da CF), uma vez que esta somente terá efetividade com o pleno desenvolvimento da pessoa, quando o indivíduo possuir acesso a todas as esferas do saber.

## **A proteção internacional à educação**

Em decorrência de sua classificação como direito humano, o direito à educação tem proteção especial, visto que nas relações internacionais deve haver prevalência dos direitos humanos (CF/88, art. 4º, inciso II).

Em consonância com o sistema normativo internacional para a proteção aos direitos humanos, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais que versam sobre a educação. Dentre eles, situam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Sobre o Direito ao Desenvolvimento, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Sobre os Direitos da Criança, a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, o Protocolo Adicional à Convenção - San Salvador.

Marco na luta pelos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, consagra a visão integral dos direitos humanos. Infere-se do seu texto que os direitos humanos compõem uma unidade indivisível, interdependente e interrelacionada. Sob essa ótica, a dignidade da pessoa humana não será possível enquanto não houver efetivação da educação integral, uma vez que são interrelacionados.

Em seu art. XXVI, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que toda pessoa tem direito à instrução, que deverá ser orientada “no sentido do pleno desenvolvimento da pessoa humana”. Interessante notar que esse objetivo já estava previsto muito antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que o ratificou.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, de 1948, demonstrando consonância com a visão mundial de valorização da cultura, no seu preâmbulo destaca que “é dever do homem exercer, manter e estimular a cultura por todos os meios ao seu alcance, porque a cultura é a mais elevada expressão social e histórica do espírito.”

## **Educação Musical a partir da LDB/96**

Em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 (LDB/96) inovou ao apontar a formação artística como um dos princípios da educação (art. 3º, II). Contudo, a música não é expressamente referida como disciplina autônoma e necessária na LDB/96 original. Assim, o ensino da música continuou fora das escolas, de modo geral.

Finalmente, em 18 de agosto de 2008 foi publicada a Lei nº 11.769, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996, incluindo o ensino da





música como componente curricular obrigatório, através da inclusão, no art. 26, do § 6º, em complementação ao § 2º do mesmo artigo:

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

Os impactos da lei, infelizmente, ainda não são visíveis, uma vez que as escolas terão três anos a partir da publicação da lei para se adaptar. Todavia, é preciso haver um “trabalho musical bem orientado e metodologicamente estruturado, com possibilidades de garantir sua continuidade” de modo a “assegurar a apreensão do conhecimento musical, o constante interesse do aluno e o resgate da alegria musical. (LOUREIRO, 2008, p. 219)

Souza (2006, p. 15) também chama a atenção para que seja debatido o valor da música enquanto conhecimento, para que não se corra o risco da iniciativa não se sustentar em longo prazo. E complementa:

Além disso, é preciso também repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática, para que não se repitam os erros do passado. Isso significa que o ensino de música nas escolas deve ter como fim menos a formação de uma elite de músicos talentosos e mais a formação de pessoas que sejam capazes de realizar seus projetos a partir de múltiplas linguagens.

Para efetividade da medida, o MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

Outra dificuldade enfrentada será a precariedade de mão de obra especializada para o ensino musical. Apesar do grande número de alunos nos conservatórios de música (só nos conservatórios de Minas Gerais são 27 mil estudantes, conforme informação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em seu *site* [s. d.]), é pequena a quantidade de cursos superiores. Segundo o Censo da Educação Superior de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em algum dos cursos superiores de música no Brasil, conforme informado no *site* do Ministério da Educação. Esses números são muito pequenos se comparados à demanda existente. Conforme levantamento do IBGE, no Censo Demográfico e Contagem da População de 2000, 33.886.031 pessoas freqüentavam o ensino fundamental e 8.302.599 freqüentavam o ensino

médio. Considerando turmas de 40 alunos, e que cada professor dê aula para 10 turmas, seriam necessários 105.471 professores de música.

## **Considerações Finais**

A música, ao compor a educação, possibilita uma formação integral – fato que já era percebido e utilizado pelos gregos da antiguidade. São cientificamente comprovados os efeitos da música no ser humano, interferindo no desenvolvimento cognitivo, nas sensações, no raciocínio, na memória e no funcionamento do organismo, podendo inclusive ser percebidas variações nos ritmos “alfa” no eletroencefalograma em função do nível de percepção musical.

No Brasil, a música está presente na educação das classes dominantes desde a colonização. Nos anos 30, o ensino musical difundiu-se por todo o país. Com o fim do Estado Novo, entrou em declínio e, em 1971, através da lei nº 5.692, foi criada a “educação artística”, e um único professor passou a ser responsável pelo ensino das artes em geral, tornando ainda mais rara a presença da música nas escolas.

Em 1988, foi promulgada nossa atual Constituição Federal, que destacou a importância de a educação ser voltada para a formação plena do indivíduo, garantindo a dignidade da pessoa humana, um de seus fundamentos. A educação musical, portanto, deve integrar a educação, garantindo uma formação completa, com desenvolvimento de todas as áreas do saber – o que não ocorreu na prática.

Em 1996, com a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 (LDB/96), estabeleceu-se que deve haver ensino de todos os seguimentos da arte, mas sem especificação expressa. Assim, o ensino da música continuou fora das escolas, de forma geral.

Em 2008, A Lei nº 11.769 incluiu no art. 26 da LDB/96, um parágrafo 6º, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. A partir da publicação da lei, em agosto de 2008, as escolas têm três anos para se adaptar. Contudo, apesar do tempo decorrido, ainda não houve divulgação de adequações do sistema de ensino.

Conclui-se que o Brasil possui legislação bastante avançada com relação à educação, visando a formação integral do indivíduo, como percebe-se pela inclusão da música no ensino obrigatório, atentando para a necessidade da música na formação. É necessária, contudo, maior aproximação entre texto legal e realidade nas salas de aula, para que seja possível vislumbrarmos os benefícios de uma educação musical para todos.



## Referências

BASTIAN, Hans Günther. *A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Trad. Paulo F. Valério. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2009. 136 p.

BRASIL, Congresso Nacional. *Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999*. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3321.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3321.htm)>. Acesso em 26 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em 26 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 26 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n. 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. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em 26 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 29 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Ensino de música será obrigatório*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view)>. Acesso em 11 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Ensino fundamental e médio tem três anos para acrescentar a disciplina música no currículo*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>>. Acesso em 11 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*. 1948. Disponível em:

<[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/declaracao\\_americana\\_dir\\_homens.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/declaracao_americana_dir_homens.htm)>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Declaração Americana Sobre os Direitos Humanos. 1969.* Disponível em:

<[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/conv\\_americana\\_dir\\_humanos.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_americana_dir_humanos.htm)>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais.* Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em:

<[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/pacto\\_dir\\_economicos.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm)>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Pacto internacional sobre direitos civis e políticos.* Decreto nº 592 - de 6 de julho de 1992. Disponível em:

<[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/pacto\\_dir\\_politicos.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_politicos.htm)>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. *Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento.* Procuradoria Geral da República. Disponível em:

<<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/conteudo-tematico/conf-nacional-de-direitos-humanos/documentos/instrumentos-internacionais/Declarac255eo%20sobre%20o%20Direito%20ao%20Desenvolvimento.pdf>>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Tabela 2976 - Pessoas que frequentavam creche ou escola por nível de ensino, situação do domicílio e grupos de idade.* Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=2976&z=cd&o=12&i=P>>. Acesso em 23 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. *Convenção sobre os Direitos da Criança.*

Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em:

<<http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>>. Acesso em 17 de outubro de 2008.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito constitucional: teoria do Estado e da Constituição: Direito constitucional positivo.* 11. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2005, 862 p.

FLAVELL, John H. *Desenvolvimento Cognitivo.* Trad. Cláudia Dornelles. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 342p.

GARCIA, Emerson. *O direito à educação e suas perspectivas de efetividade.* Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 480, 30 out. 2004. Disponível em

<[HTTP://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id5847](http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id5847)>. Acesso em 16 de outubro de 2008.



GARDNER, Howard. *Inteligência: Um conceito reformulado*. S.l. Objetiva, 1999. 348p. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=kPQuwt1xc-0C&dq=gardner+inteligencia&lr=&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.com.br/books?id=kPQuwt1xc-0C&dq=gardner+inteligencia&lr=&source=gbs_navlinks_s)>. Acesso em 10 de julho de 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Papyrus, 2008. 240 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=qMIZqIxd62cC&pg=PP1&dq=O+ensino+de+m%C3%BA+sica+na+escola+fundamental#v=onepage&q=&f=false>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2009.

MONTELLO, Louise. *Inteligência Musical Essencial*. S.l. Ed. Cultrix. 2004. 224 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=mPMIDHi00ckC&pg=PP1&dq=Intelig%C3%A2+ncia+Musical+Essencial#v=onepage&q=&f=false>>. Acesso em 19 de abril de 2009.

PIERDONÁ, Zélia Luiza. *Objetivos Constitucionais da Educação e sua Relação com os Fundamentos do Estado Brasileiro*. In: A educação entre os direitos humanos. Coord. Sérgio Haddad e Mariângela Graciano. S.l. Autores Associados, 2006. 288 páginas. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=BQ1WNknbl8YC&pg=PP1&dq=A+educa%C3%A7%C3%A3o+entre+os+direitos+humanos#v=onepage&q=&f=false>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2009.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* 6ª edição. S.l. Summus editorial, 1982. 200p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=hYetUK6t4hcC&printsec=frontcover&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Art%C3%AD+stica:+Luxo+ou+Necessidade%3F#v=onepage&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%AD+stica%3A%20Luxo%20ou%20Necessidade%3F&f=false>>. Acesso em 15 de abril de 2009.

RICKEN, Friedo. *O bem viver em comunidade - A vida boa segundo Platão e Aristóteles*. Trad. Por Inês Antônia Lohbauer. S.l. Edições Loyola, 2008. 208p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=19Fsn1vizHkC&printsec=frontcover&dq=bem+viver+em+comunidade#v=onepage&q=&f=false>>. Acesso em 28 de março de 2009.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16ª rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 1999, p. 109.

SOUZA, Carlos Eduardo de. *Musicalizando a escola: música, conhecimento*. São Paulo: Escrituras, 2006. 160p.



# **Educação Musical: Um estudo sobre as práticas pedagógicas no curso técnico de canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández**

*Elizeth Pereira de Oliveira*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*elizethpdo@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho é uma pesquisa em andamento e tem como tema as práticas pedagógico-musicais utilizadas no curso técnico de canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. O estudo pretende verificar, discutir e possibilitar uma reflexão acerca de tais práticas, com o objetivo de compreender as concepções, estratégias e situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem do canto neste contexto. Para realização desta pesquisa, estão sendo usados como procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico, observação participante, aplicação de questionários e entrevistas, pesquisa documental, descrição e análise das principais características do objeto de estudo. Consideramos que, a partir desta investigação, poderemos obter resultados de fundamental importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem do canto, contribuindo de uma forma significativa para o melhoramento da formação dos educadores musicais.

**Palavras chave:** Práticas pedagógico-musicais, canto, Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández

## **Introdução**

A educação musical tem sido tema de discussão em âmbito nacional. Sobretudo com a aprovação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do país, o assunto tem ganhado ainda mais força. Desta forma, muito se tem pensado sobre o papel da música, à medida que inúmeras questões tomam conta do pensamento de estudiosos da área e busca-se esclarecer contextos difusos ou distantes relacionados a teoria e prática no campo da educação musical.

As práticas musicais têm sido objeto de pesquisa e contribuído para a reflexão sobre a formação de professores de música, além de auxiliar na reestruturação de políticas educacionais de educação musical (AZEVEDO; HENTSCHKE, 2007, p. 2).

Diante desta realidade, surgem importantes pontos a serem discutidos relativos às práticas pedagógicas, que envolvem diversos sujeitos e uma série de fatores e ambientes, desde o contexto socioeconômico e político mais geral, que influencia a educação e a escola como instituição, até o mais específico do ambiente escolar, as condições profissionais e de trabalho, bem como o histórico diferenciado de cada um desses sujeitos, que inclui suas iniciativas, motivações e interesses.



Neste contexto, torna-se fundamental a compreensão das práticas pedagógico-musicais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da música em seus diversos contextos, a saber: espaços formais, não-formais e informais.

De acordo com Queiroz (2007), podemos considerar como educação musical em espaços formais aquela que acontece em escolas especializadas da área ou outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional. Os espaços não-formais, por sua vez, são constituídos por ONGs, projetos sociais, associações comunitárias e espaços diversos que oferecem cursos livres de música. Por fim, os espaços informais são aqueles que abarcam manifestações da cultura popular em geral (QUEIROZ, 2007).

Para Arroyo (2003), em qualquer contexto onde haja prática musical, seja ele formal ou informal, acontece alguma modalidade de educação musical, uma vez que a música deve ser estudada não apenas como produto, mas como processo (ARROYO, 2003, p.20).

Nesta pesquisa, pretendemos analisar especificamente os processos pedagógico-musicais atualmente praticados num espaço formal de educação musical, o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. Optamos por esta instituição por entender que as escolas especializadas em música são um campo fértil para a pesquisa científica acadêmica, bem como para a análise da formação profissional oferecida pelas instituições de ensino superior.

O universo da pesquisa será constituído pelos alunos e professores do curso de formação profissional/nível técnico de canto do CELF - Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, da cidade de Montes Claros-MG, que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. O CELF oferece o ensino de música há 50 anos, com cursos de diversos instrumentos e canto. O curso de canto existe desde a fundação da escola, quando era ministrado pela professora Arlete Macedo.

O termo “conservatório” surgiu no século XVI, na Itália, e foi utilizado para denominar instituições de caridade que “conservavam” moças órfãs e pobres, nos quais a música destacava-se entre as diversas atividades desenvolvidas. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se modelo de instituição de ensino musical e foi difundido e firmado no século XIX (SALLES, 1995). Em 1841, foram institucionalizadas e oficializadas as escolas de música no Brasil (VIEGAS, 2006, p. 85).

Segundo Penna (1995), o que vem sendo difundido nos conservatórios é a música européia, que compreende a cultura musical erudita do continente europeu no século XVIII e meados do século XIX, quando os sistemas musicais métricos e tonais alcançaram seu apogeu (PENNA, 1995). Ainda de acordo com esta autora, a falta de questionamento de tal modelo



conservatorial é um dos fatores que dificultam e atrasam a renovação das práticas pedagógicas e metodológicas (PENNA, 2008).

Tendo em vista a escassez de dados sistematizados sobre as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas por professores atuantes de música nas escolas, em especial, dos professores de canto, esta pesquisa se justifica, na medida em que propõe um estudo abrangente que possibilite uma visão ampla das principais dificuldades e desafios destes professores.

Desta forma, este estudo pretende verificar, discutir e possibilitar uma reflexão acerca de tais práticas, a fim de compreender as concepções, estratégias e situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem do canto neste contexto.

## **Procedimentos metodológicos**

Buscando uma abordagem qualitativa do universo da pesquisa, constituído pelos alunos e professores do curso técnico de canto do CELF, utilizaremos nesta investigação os seguintes instrumentos de coleta e análise de dados: estudo bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas, questionários, observação participante, descrição e análise das principais características das práticas pedagógico-musicais utilizadas atualmente no curso técnico de canto do CELF.

A pesquisa bibliográfica será realizada durante todo o período de investigação, lançando mão de textos relacionados à educação musical no Brasil em seus vários contextos, dentre os quais o ensino de canto e a formação dos conservatórios de música no Brasil, além de trabalhos diversos relacionados à abordagem da pesquisa, a fim de obter embasamento e referencial teórico consistente.

Quanto à pesquisa documental, esta será realizada no CELF, onde buscaremos informações referentes à formação do curso de canto, através da consulta do plano político pedagógico da escola, da grade curricular do curso, dos conteúdos trabalhados e das disciplinas abordadas, além de fontes específicas sobre ensino musical, relacionadas às práticas metodológicas, ao estudo do ensino musical na atualidade, ao ensino de canto, dentre outros.

Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos do curso e profissionais do setor pedagógico da instituição. Este instrumento será um importante meio de coleta de dados, visto que proporcionará um contato direto com os sujeitos da pesquisa, além de oferecer elementos para uma melhor sistematização e análise dos dados obtidos.



Os questionários serão aplicados a alunos e professores de canto da escola, a fim de que obtenhamos dados quantitativos e qualitativos que nos levem ao entendimento da realidade de cada contexto.

Faremos, ainda, observação participante durante as aulas de canto, onde estaremos diretamente em contato com o objeto da pesquisa, ou seja, as práticas pedagógico-musicais utilizadas pelos professores. Este instrumento nos proporcionará a obtenção de registros fotográficos e aplicação das entrevistas semi-estruturadas.

Todos os dados coletados serão analisados, através de uma descrição analítica das práticas pedagógico-musicais utilizadas no curso técnico de canto, permitindo uma maior compreensão do contexto abordado nesta pesquisa.

Consideramos que a partir desta investigação será possível obter resultados de fundamental importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem do canto em escolas especializadas, permitindo a ampliação das nossas reflexões sobre a realidade do curso técnico de canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, contribuindo de forma significativa para o melhoramento da formação dos educadores musicais.

Esta pesquisa é parte integrante do trabalho desenvolvido pelo GPAM - Grupo PET Artes Música <sup>1</sup>, programa vinculado ao MEC e financiado pela CAPES, cujo objetivo é produzir conhecimento sobre a temática música no contexto escolar.

## **Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández**

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández foi fundado em 14 de maio de 1961, como o Conservatório Municipal de Montes Claros, com o apoio do então prefeito da cidade, Simeão Ribeiro Pires, e recebeu o nome do maestro e compositor Oscar Lorenzo Fernández, funcionando assim até a sua estadualização em março de 1962 pelo Governador Magalhães Pinto e o professor Oscar Dias Corrêa.

Atualmente, sob a direção da professora Iracenária Fernandes da Silva, o CELF conta com vários grupos culturais e representa Montes Claros no Brasil, sendo um pólo irradiador de produção cultural em diversas linguagens artísticas e tendo formado expressivos nomes dos segmentos artístico e educacional no país. São cerca de 260 profissionais, dentre professores especialistas, assistentes técnicos da educação, auxiliares de serviços da educação básica, que atendem aproximadamente 4.500 alunos, matriculados nos cursos de canto,

---

<sup>1</sup> Grupo Pet Artes Música da Unimontes, sob tutoria do Prof. Ms. Luciano Cândido e Sarmiento, tem como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.

decoração e instrumento (bateria, clarinete, flauta doce, flauta transversa, piano, saxofone, teclado, trompete, violão, violino, violoncelo e musicalização). Os alunos são selecionados através de um teste de aptidão, que acontece anualmente.

O CELF oferece dois níveis de formação: educação musical e curso técnico. A educação musical é constituída de ciclo inicial, com alunos a partir de seis anos de idade; intermediário, com alunos a partir de nove anos; e complementar, a partir de 12 anos; totalizando nove anos de duração. O curso técnico, por sua vez, dura três anos.

## **O curso técnico de canto**

O curso técnico de canto possui 11 professores, é oferecido nos turnos matutino, vespertino e noturno, e atende 93 alunos, sendo coordenado por um professor de canto. Cada aluno recebe duas aulas individuais semanais de canto, além de cumprir disciplinas obrigatórias, como expressão corporal, canto coral e noções de regência, folclore e música popular, história das artes, noções de educação musical, oficina de multimeios, percepção musical, técnica vocal e dicção, estruturação, ética e normas técnicas, história da música e apreciação musical, prática de ensino, prática de conjunto e música de câmara, produção cultural e empreendedorismo.

Segundo Bezzi (1984), o canto é considerado o primeiro instrumento a ser explorado (BEZZI, 1984, p. 1). A prática canto lírico se desenvolve com estudos que buscam uma técnica mais específica e saudável para o cantor.

Entendemos que cantar envolve processos complexos, por depender de fatores emocionais e físicos, tanto externos quanto internos, visto que o próprio cantor é o instrumento e o instrumentista. A técnica vocal trabalha aspectos relacionados a respiração, emissão, ressonância, articulação, dentre outros, em consonância com especificidades do canto.

Nesta pesquisa, buscaremos entender como tais particularidades têm sido contempladas pelo ensino oferecido no ambiente pesquisado, a partir da observação e análise das práticas e dos principais conteúdos trabalhados no curso de canto, como repertório, vocalizes práticos e específicos, impostação e classificação vocal, atividades musicais que podem revelar a vivência musical no ambiente escolar.

Este estudo pretende contribuir para uma melhora na realidade atual do ensino de canto, no sentido de identificar os maiores desafios dos principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito às práticas pedagógico-musicais, aqui entendidas como ações vivenciadas por professores e alunos em qualquer contexto educacional onde haja

o ensino de música. Neste sentido, as pesquisas que tratam das práticas pedagógico-musicais procuram analisar a forma de trabalho do professor em sala de aula, os métodos utilizados e a interação ensino-aprendizagem (DINIZ; DEL BEN; 2006).

De acordo com Fonterrada, há três grupos de educadores desde a década de 1970: os utilitaristas, que centram-se na organização da prática em sala de aula, em procedimentos metodológicos, currículo e conteúdo musicais; os filósofos, que priorizam a reflexão a respeito da prática, enfatizando os aspectos valorativos, e procuram determinar a natureza e o valor da música e da educação musical; e, por último, os adeptos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social, que consideram o valor da música para a sociedade (FONTERRADA, 2005).

### **Considerações finais**

Acreditamos que este trabalho seja de grande relevância para os educadores musicais, haja vista que permitirá uma reflexão sobre os vários aspectos que caracterizam o ensino da música, revelando práticas e vivências que retratem experiências significativas para cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esperamos que esta investigação contribua de maneira significativa para futuros estudos nesta área de atuação, já que permitirá a sistematização das práticas desenvolvidas no curso técnico de canto.

Finalmente, este estudo possibilitará estabelecer análises críticas sobre a realidade da educação musical na atualidade, no que se refere às práticas pedagógico-musicais, especificamente no ensino de canto.

## Referências

- ARROYO, Margarete. **Educação Musical na Contemporaneidade**. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, Goiás, 2003.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. **A Pesquisa sobre Ação pedagógica de estagiários de música: O Design Metodológico**. In: XVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. São Paulo, 2007.
- BEZZI, Maria Helena. **A Técnica Vocal**. Dissertação apresentada ao Conservatório Brasileiro de Música, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Rio de Janeiro, 1984.
- DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. **Música na educação Infantil: Um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, 2006.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- PENNA, Maura. **Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório**. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 1995. p.129-148.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Ed.Sulina, 2008.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente**. In: MARINHO, Vanildo M.; QUEIROZ, Luis Ricardo S (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais de município**. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA-2007.
- SALLES, Vicente. **Memória histórica do Instituto Carlos Gomes**. Brasília: Micro-edição do autor, 1995.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIDAL, Mirna R de M. **Pedagogia vocal no Brasil: Uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto**. 2000,152 f. (mestrado em Música) Centro de Letras e Artes. Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- VIEGAS, Maria Amélia de Resende. **Repensando o Ensino-aprendizagem de Piano do Curso Técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria**



**Xavier de São João Del-Rei (MG):** Uma reflexão baseada em Foucault. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, setembro, 2006. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

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



## **Educação Musical no ensino médio: A educação sonora na formação de cidadãos com escuta crítica**

*Jonathan Lima Ângelo  
jonathanangelo@hotmail.com*

**Resumo.** O objetivo desta pesquisa é compreender como a educação musical pode se tornar uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma audição atenta e consciente, levando em consideração que, ao decorrer desse processo, as habilidades de apreciação estética/musical podem ser trabalhadas e ampliadas, e o trabalho musical pode gerar também posicionamentos éticos e críticos em relação ao ambiente sônico ao qual o aluno é inserido. Esta pesquisa tem como base teórica o trabalho de R. Murray Schafer, que desenvolveu um projeto chamado a Paisagem Sonora Mundial, realizando um estudo sistematizado sobre a produção sonora. Será feito o uso do aporte metodológico de pesquisa bibliográfica, pois é o mais adequado à investigação científica, por se tratar de uma pesquisa que se esgota no meio bibliográfico. Este estudo mostra que a educação sonora permite ao ouvinte uma estimulação do senso crítico não só em relação à música, mas também às mudanças dos sons do ambiente. Espera-se, ao final da pesquisa, que o aluno, a partir da educação sonora, possa interagir conscientemente com sua paisagem sonora.

**Palavras chave:** Educação Sonora, Educação Musical e Paisagem Sonora.

### **Introdução**

A obrigatoriedade do ensino musical nas escolas levanta uma série de preocupações aos educadores, como por exemplo, a demanda de profissionais, os conteúdos e as condições de ferramentas de trabalho. Vive-se em uma época em que há um aumento significativo da produção de sons em nossa paisagem sonora e as pessoas acabam não dando importância a esse acontecimento.

Ocorre que, em nosso país a educação musical é uma área de conhecimento ausente em muitas salas de aula. Este fator acaba sendo talvez o mais preocupante, principalmente para o ensino médio, que muitas vezes busca trabalhar conhecimentos que exigem pré-requisitos, ou seja, que já foram vistos de alguma forma nas séries anteriores. Como o ensino de música ainda é recente nas grades curriculares, muitos desses alunos nunca tiveram acesso a essa disciplina.

Segundo Silva, a música está ligada ao seu tempo e a sociedade, ou seja, o contexto histórico do ensino musical é essencial para a compreensão de como o ser humano vem se relacionando com a música. Cada civilização dispõe de seus próprios valores musicais, e cada época possui seu próprio material sonoro. Pode-se concluir, então, que as civilizações ao longo da história apresentaram um material musical e sonoro bem distinto.



A música e seu ensino, até o século XVIII, eram tratados com interesses na maioria das vezes religiosos, surgindo, assim, livre dessa finalidade, em Pestalozzi e Froebel, a idéia de uma educação baseada no respeito à natureza humana e suas necessidades. Ambos enfatizam que a experiência seria um pré-requisito para a aprendizagem, posto que, o contato com a realidade permite que o aluno desenvolva o senso de observação, a análise de objetos e fenômenos da natureza, e a capacidade de expressão.

Os trabalhos de Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Martenot e Schafer, deram ensejo a uma nova metodologia, que tem como norte primordial o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e conceber conscientes, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social, o que permitia ao aluno um conhecimento concreto antes da constituição de rudimentos tradicionais e de conceitos abstratos.

Ademais, salientam a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão, que, no processo de formação do ser humano, facilita uma educação musical voltada mais para a prática do que para a teoria, tornando oportuno a criação de materiais didáticos com esse objetivo.

Segundo Paz, essa iniciativa tende a valorizar o processo natural de desenvolvimento artístico-musical, afetando diretamente os tradicionais conservatórios de música. Tais propostas, como a modernização na maneira de musicalizar as crianças pela importância das diferenças individuais de cada aluno, vieram a encontrar espaço no Brasil em centros alternativos de iniciação musical.

Mesmo diante de todas as transformações que vem acontecendo no campo da educação e do conhecimento, a música ainda tem dificuldades em encontrar um lugar de importância nas grades curriculares das escolas.

Um importante marco da educação musical na escola surgiu com implantação do Canto Orfeônico, através do Decreto nº. 19.890 de 18/04/31. Após haver se consagrado nos grandes centros culturais do mundo, como Paris e Estados Unidos, Villa-Lobos retorna ao Brasil para dedicar-se à causa da Educação Musical e Artística brasileira, uma vez que, com a implantação do Canto Orfeônico, fora indicado para as funções de orientador de Música e Canto Orfeônico no Distrito Federal.

Apesar dessa iniciativa ter sido louvável, diversos obstáculos como a falta da capacitação dos professores, levaram o canto orfeônico a se transformar em um curso anacrônico de teoria musical, voltado a aspectos técnicos do código musical e na memorização de cantos folclóricos e cívicos.

Devido a isso, o ensino musical entrou em decadência, mesmo que algumas tentativas de mudança educacional tenham sido propostas. Uma dessas tentativas foi a introdução da educação artística, na década de 1970. O governo fundiu as artes plásticas, o teatro, e a música em uma só disciplina, sendo assim, cada área sofreu uma perda considerável dos seus conteúdos específicos.

Ao analisar a estrutura do conhecimento escolar, verifica-se uma forte polarização que gira em função do conhecimento de caráter conceitual. O conhecimento perceptivo muitas vezes é voltado só a atividades infantis, sendo ignorado nas séries mais avançadas.

Pode-se ligar o que foi dito a cima à forte influência dos exames vestibulares que priorizam determinadas disciplinas de caráter mais conceitual.

Granja, por sua vez, entende que a sobrevalorização da dimensão conceitual do conhecimento se mostra mais evidente em algumas práticas educacionais, tais como metodologia de ensino voltada à transmissão de informação, valorização do conhecimento de caráter lógico-matemático e lingüístico, processos de avaliação centrados na explicitação de conceitos.

Quando se pensa em construção do conhecimento na escola, busca-se algo que torne a aprendizagem menos superficial. Para Granja, a percepção é um aspecto fundamental do conhecimento humano. A partir dela conhecemos o mundo e passamos por um processo não apenas de manifestações sensoriais, mas também de significação dessas manifestações. Ao desvincular o conhecimento conceitual dos processos perceptivos, esse conhecimento pode não ser contextualizado, contribuindo para o desinteresse do aluno.

Sendo assim, acredita-se que a escola desempenha um lugar importantíssimo na formação de um indivíduo integrado em todos os sentidos, pois ao negligenciar determinadas áreas do conhecimento, pode-se deixar lacunas nesse processo.

No caso da música, é importante dar significado ao que se ouve, pois a teoria semiótica<sup>1</sup> revela que a percepção é a forma mais eficaz de aproximar o sensitivo do cognitivo. A partir disso, pensa-se que a visão e a audição se destacam diante desta afirmação, uma vez que o sistema de linguagem tem se baseado principalmente em signos visuais e auditivos.

Essa característica essencialmente humana de atribuir significado funciona como um inteligente captador de informação, podendo ser desenvolvida no sentido em que se deseja. Vale ressaltar que, a percepção não é um processo passivo à espera de estímulos, e sim uma interação ativa com o externo.

---

<sup>1</sup> “A semiótica é a ciência que estuda os diferentes tipos de linguagem” (GRANJA, pág. 56)



Em busca de analisar a relação entre a música e o conhecimento escolar, Granja recorre a dois modelos interpretativos sobre o conhecimento: o “Tetraedro Epistemológico”, proposto por Nílson Machado, para compreender a construção do conhecimento geométrico, e a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, de Howard Gardner.

As escolas filosóficas sugerem que o conhecimento humano se divida em duas áreas distintas: a perceptiva e a conceitual. Na perceptiva, tem-se o conhecimento adquirido a partir dos sentidos; na conceitual, o conhecimento surge da atribuição de valores e significados simbólicos de caráter interpretativo. Essas áreas acabam atuando como etapas em um processo de aquisição do conhecimento.

Ocorre que, a compreensão do processo cognitivo não se satisfaz apenas pela relação entre percepção e concepção, necessitando de outros elementos para um melhor entendimento de suas articulações.

Nesse momento, Machado estuda o conhecimento geométrico partindo de quatro áreas, a saber: a percepção, a concepção, a representação e a construção.

A percepção é essencial para quem pretende construir, representar ou analisar um objeto, assim como se concebe o que se pretende construir ou representar, além de representar objetos para facilitar a percepção; ademais, a concepção de espaço influencia a maneira de percepção, representação e construção de um objeto.

Gardner por sua vez, proporcionou novas formas de se pensar sobre a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, tendo como base a teoria das inteligências múltiplas, que se caracterizam como: lógico-matemática, lingüística, corporal-cinestésica, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal. Nesse momento, privilegia-se a musical, pois acredita-se que ela pode contribuir para um melhor entendimento acerca de nosso objeto de estudo. Segundo o autor, a inteligência musical esta associada a competência de perceber manipular os sons.

Os estudos apresentados acima levam a pensar se a percepção é tão importante para construção do conhecimento: porque caminha tão distante da escola? Nas palavras de Granja a percepção constitui assim uma parte importante dos processos de conhecimento. Contudo, na escola a percepção ainda é relegada a segundo plano nos processos de aprendizagem. Ao desconsiderar essa dimensão do conhecimento, a escola perde uma série de possibilidades interessantes no desenvolvimento dos alunos, promovendo um currículo excessivamente direcionado aos aspectos conceituais. Nesse sentido, a música pode se constituir num veículo apropriado para redimensionar o papel da percepção nas dinâmicas do conhecimento escolar.

Até aqui verificou-se diferentes pontos de vista acerca do conceito de percepção, e estabelecemos relações deste com a escola. Pretende-se, assim, ao decorrer desta pesquisa,

direcionar o nosso foco à questão da escuta, buscando um diálogo entre Granja e Schafer, a fim de construir um entendimento que gire em torno de um processo de musicalização que não se direcione apenas à formação de músicos, mas também, de ouvintes capazes de interagir conscientemente com a paisagem sonora.

## **Justificativa**

Os avanços da tecnologia e dos meios de comunicação de massa contribuíram para a divulgação de um cenário musical que vem sendo tratado como um produto de consumo, criado a partir das normas impostas pela indústria cultural.

Segundo Freitas: “Adorno diz que a indústria cultural recalca, reprime, a imaginação, fazendo as pessoas terem a satisfação de anular sua capacidade criativa, que sempre envolve o prazer pelo esforço, pela atividade mental”. (2003, p. 20). O alunado está diretamente exposto a esse cenário musical de consumo, sendo assim, cabe ao educador abrir os olhos dos alunos em relação a atividade capitalista que a partir disto se configura, visando quase que exclusivamente, uma produção em série da cultura.

A música hoje que nos é imposta pela indústria cultural apresenta elementos oriundos de um processo de comercialização, um produto de interesse, é composta dependendo do momento, da moda, visando principalmente sucesso e fama. Sendo assim muitos músicos acabam se moldando as regras e normas estabelecidas pela indústria cultural. Pode se dizer então que, os ouvintes de hoje estão diretamente expostos ao cenário musical de consumo. A música acaba ficando como segundo plano, uma trilha sonora na vida das pessoas. Ouvimos música com ouvimos o som de um carro ou de uma fábrica, e Segundo Freire uma pessoa só deixa de ser dependente quando se dá conta de sua dependência, ou seja, no caso da música, só quando percebermos o quanto somos influenciados pelo ambiente sonoro. Pensamos, então, qual seria a melhor forma de nos relacionarmos com o alunado? o que trabalhar? qual o primeiro passo?

A indústria cultural não é o único obstáculo que separa os alunos da educação musical; grande parte dos ouvintes de hoje tem uma escuta desatenta e passiva em relação a paisagem sonora que, para Schafer, é todo campo acústico, como por exemplo os sons dos carros, de uma fábrica, das florestas. Portanto, a paisagem sonora está diretamente vinculada com o meio ambiente. Schafer entende que os ambientes se diferem; uns são mais quentes que outros; mais iluminados, mais harmoniosos, mais silenciosos ou barulhentos; sendo assim, se fotografássemos ou filmássemos estes diferentes ambientes, teríamos retratos e filmes

distintos de cada um deles. Com a paisagem sonora ocorre o mesmo. Ambientes diferentes nos remetem a paisagens sonoras também diferentes.

Hoje existe um abismo entre os cidadãos e a educação musical, um buraco negro que vem se expandindo mais a cada dia devido a fatores como: o desinteresse dos alunos, a metodologia descontextualizada, a indústria cultural e a falta de uma audição consciente. Busca-se um entendimento que vá além da música em si, algo que amplie a percepção sonora dos alunos e que construa uma ponte que aproxime o aluno da educação musical, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, pois os alunos acabam tendo que estudar música sem pré-requisitos. Segundo Schafer, a educação musical está diretamente vinculada ao ambiente sonoro e seria indispensável a presença desse assunto nesta disciplina. Os cidadãos taparam seus ouvidos para os sons do ambiente, esquecendo que a audição humana é uma das formas mais importantes de nos relacionarmos com o mundo.

A educação sonora não se baseia unicamente a elementos musicais; ela busca uma melhor compreensão do mundo sonoro a partir de uma audição consciente. Granja distingue o escutar do ouvir por um grau de refinamento da audição. Para ele “(...) o ouvir refere-se ao conforto previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora” (2006, p.65).

Este estudo busca uma forma ecologicamente equilibrada e interdisciplinar no que tange a educação musical e sonora. Assim, pretende-se analisar a educação sonora como um importante passo na educação musical, pois, segundo SILVA, “(...) construindo uma audição consciente estaremos diretamente influenciando na produção sonora da sociedade (...)” (2008, p.2).

Essa pesquisa não busca soluções prontas para os problemas apresentados ao longo desta pesquisa, mas sim, entender quais as possibilidades desta forma de pensamento musical e como se amplia o campo de estudo e abordagem da educação musical que, aqui, se preocupa, primordialmente, com a escuta.

A partir do conceito de paisagem sonora de Schafer, buscamos estabelecer relação da educação musical com diversos assuntos como: meio ambiente, saúde, cidadania e tecnologia. Essa relação acaba tendo um caráter interdisciplinar, proporcionando que o aluno construa um saber mais complexo e menos fragmentado.

Diante do exposto, busca-se uma forma de educar a escuta dos alunos, principalmente os do Ensino Médio, com o objetivo de aumentar a sua percepção auditiva, de modo que não se prenda somente ao cenário musical, mas sim uma interação crítica com o mundo dos sons.

## Considerações relevantes acerca da educação sonora

A educação sonora possibilita ao aluno uma percepção que ultrapassa os elementos tradicionais da música, pois busca trabalhar uma modalidade da audição que tende a interagir conscientemente com o ambiente sônico. Diante disso, nos deparamos com algumas problemáticas, que, ao serem analisadas, proporcionarão um melhor entendimento, como por exemplo:

O que deve ser considerado nas aulas de educação musical para o Ensino Médio hoje? Deve ser levado em consideração o fato de que, na maioria das vezes, esses alunos nunca tiveram contato com o ensino de música.

Quais são as características culturais dos alunos do ensino médio? A sociedade está diretamente exposta à um cenário musical de consumo, o que acaba influenciando a questão do “gosto musical”, e gera uma certa rejeição a um repertório diversificado.

Como a “educação sonora” pode formar cidadãos que possuam escuta crítica? Houve um aumento significativo de sons em nossa paisagem sonora, e muitas vezes os cidadãos não percebem o que isso reflete na sociedade, cabe assim ao professor despertar nos alunos o interesse por uma audição atenta.

O objetivo desta pesquisa é entender como a educação musical pode contribuir para formar cidadãos atentos a todo espaço sonoro, possibilitando a criação de metodologias que possam ser utilizadas como referencial básico no ensino médio, uma vez que, nem todos os alunos tiveram acesso à educação musical no ensino formal. Desse modo, compreender como o professor pode despertar no aluno uma audição atenta e crítica à “paisagem sonora”. Ademais, será imprescindível definir o termo “paisagem sonora” a partir do referencial teórico de Schafer, e também, estabelecer a partir de um levantamento bibliográfico um diálogo entre diversos autores que possuam seus trabalhos voltados a importância de uma escuta ativa; demonstrar a importância de o aluno conseguir identificar influência dos meios de comunicação e da indústria cultural no seu cotidiano, verificando também a importância de uma postura crítica e alto-reflexiva; além de propor atividades que mostrem como o professor de música pode contribuir com diversas áreas de conhecimento como meio ambiente, cidadania e tecnologia, tendo como principal ferramenta de trabalho a educação sonora.

No decorrer desta pesquisa, será feito um levantamento exclusivamente bibliográfico, baseado em publicações de autores que debatem em torno do objeto de estudo temático, livros e artigos periódicos, abordagens contemporâneas sobre paradigmas educacionais atuais em música, com enfoque acerca da abordagem qualitativa. Assim, entende-se que o aporte metodológico de pesquisa bibliográfica seria o mais adequado às nossas necessidades de



investigação científica, por se tratar de uma pesquisa que se esgota no meio bibliográfico, ou seja, em publicações relevantes e inerentes ao estudo proposto. Este projeto vem sendo desenvolvido em caráter particular por iniciativa do pesquisador, não contando até o presente momento com nenhum apoio ou qualquer vínculo institucional.

Pensa-se que a educação sonora pode contribuir para a formação de um ouvinte atento não só a música, mas também a todo ambiente sônico. Schafer defende a idéia de que, uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais sons deseja diminuir em sua paisagem sonora. Busca-se, então, constatar que o professor de música pode ser uma importante ferramenta no despertar coletivo de uma audição crítica.



## Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Filosofia da Nova Música**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Verlaine. **Adorno & a arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Editora Escrituras, 2006.
- MORAES, J. Jota. **O que é música**. São Paulo: Editora brasiliense, 1989.
- PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. Brasília: Editora MusiMed, 2000.
- SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SILVA, Marco Aurélio. **“Imagens sonoras do ambiente: Educação ambiental e ensino de música - Relato de uma pesquisa participante no ensino superior de licenciatura em música”**. Rio de Janeiro Anais do congresso de Ensino de Ciências - ENEC, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Uma Breve Reflexão Sobre a Relação Entre Paisagem Sonora e Audiovisual**. Rio de Janeiro, 2008.
- WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido**. São Paulo: Editora Círculo do Livro-Companhia das letras, 1989.

## Ensinando história musicalmente: trabalhando a interdisciplinaridade em sala de aula

*André Gomes Felipe*  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
andregfelipe@gmail.com

*Maria Carolina Leme Joly*  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
maroljoly@yahoo.com.br

*Mariana Barbosa Ament*  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
edmusical.ma@gmail.com

*Matheus Felipe de Oliveira Pagliacci*  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
theuspagliacci1311@hotmail.com

*Natália Búrigo Severino*  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
nataliadasluzes@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho é um relato de experiência de um projeto realizado na 7ª série B da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, no interior de São Paulo. Oito bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Música da Universidade Federal de São Carlos, por meio de uma parceria proposta por uma professora da escola, iniciaram um trabalho interdisciplinar que uniu Música e História. Foram quase quatro meses de experiência, onde se trabalhou os conteúdos da disciplina sob a perspectiva da Música. Configurou-se um formato diferenciado de atuação, composto por dinâmicas em grupo e escuta musical, que serviam, inicialmente, como apoio ao conteúdo da disciplina de História, figurando como ferramenta para se chegar ao objetivo de promover alterações comportamentais nos alunos. O projeto culminou na realização de composições dos próprios alunos que foram gravadas na rádio da universidade. Um dos objetivos alcançados foi a melhora na relação entre os próprios alunos e entre estes e a professora. Neste trabalho, será descrito com mais detalhes os objetivos e procedimentos deste projeto bem como os resultados alcançados.

**Palavras chave:** Educação Musical Escolar, Música e História, Educação, Comunidade.

### Introdução e objetivos

No início do ano de 2010, o curso de graduação em Música – Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no interior de São Paulo, foi integrado ao projeto interdisciplinar de apoio à docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sua proposta visa à valorização do magistério



mediante apoio aos estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (BRASIL, 2009). A intenção principal do projeto é que as escolas coloquem suas demandas para os cursos participantes, visando uma proposta dialógica, e, a partir destes desejos, os alunos e professores da universidade desenvolvem projetos em parceria com professores e coordenação da escola.

Duas escolas foram escolhidas para a realização do projeto PIBID em parceria com o curso de Música. No presente artigo, será relatada a experiência dos bolsistas<sup>1</sup> que estão atuando em uma delas.

Após o primeiro contato, surgiram duas propostas: a primeira sugeria a reativação da fanfarra escolar, e a segunda, que partiu do interesse de uma professora de área de História, era proporcionar aos alunos de uma determinada sala, a integração de conteúdos musicais com os conteúdos da sua disciplina, com fins de melhoria do desempenho individual e coletivo da sala. Sendo assim, relataremos nossa experiência, enquanto alunos de graduação, sobre o exercício docente na sétima série B.

## Metodologia

A proposta de parceria do grupo de alunos do PIBID da Música nas aulas de História foi iniciada pela própria professora da disciplina, devido à dificuldade de interlocução com os alunos por conta da exacerbação de hábitos e comportamentos inadequados para o ambiente escolar.

Para nós, os primeiros contatos com a escola foram turbulentos, devido às condutas sociais dos alunos, que eram dos mais diversos tipos: gritarias, bombas, entre outros comportamentos com os quais não estávamos preparados para vivenciar na perspectiva de futuros docentes. O tipo de comportamento que os alunos, de maneira geral, apresentavam tanto nas salas de aula quanto nos horários de intervalos, se enquadravam na pior classificação de hábitos característicos de um ambiente escolar.

Na primeira intervenção dentro da sala de aula, uma de nossas orientadoras realizou as atividades, cabendo aos bolsistas, somente a observação e interação mais próxima e individualizada com alguns alunos. A reação dos alunos perante as atividades propostas foi um tanto quanto indiferente, mas, ao que pudemos perceber, esta indiferença era mais uma forma de resistência do que de fato, uma falta de interesse naquilo que estava sendo proposto. Exemplo disso eram as conversas paralelas, aparelhos eletrônicos ligados, saída frequente da

---

<sup>1</sup> São oito: André Evangelista, André Gomes Felipe, Felipe de Souza, Luiz Ipolito, Mariana Barbosa, Matheus Pagliacci, Murilo Arruda e Natália Severino.



sala de aula e até mesmo alguns alunos deitados nas carteiras dormindo, bem como pequenos grupos fechados à nossa tentativa de diálogo.

A partir das observações, nós bolsistas constatamos certa disparidade entre o tema abordado e a realidade sócio-cultural dos alunos. Naquele momento, foi proposta uma vivência musical baseada em uma música representativa da nobreza européia, em ocasião do conteúdo sobre a Vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil. Apesar do êxito da atividade com seu desenvolvimento e contextualização histórico-social, não houve de fato uma identificação por parte dos alunos. Diante disso, para as aulas seguintes, ainda aliadas com o conteúdo de história desenvolvido pela professora, foram elaboradas atividades com a preocupação de utilizar músicas e/ou gêneros que dessem margem à exploração de elementos musicais e sociais de origem popular.

Os conteúdos obrigatórios da disciplina que trabalhamos juntamente com a apreciação musical foram a **Revolta de Malês** e a **Internacional Comunista**.

### **Revolta de Malês**

Enquanto a professora desenvolvia o conteúdo histórico, nós decidimos trabalhar com os alunos alguns cantos de escravos africanos - uma vez que a Revolta de Malês foi um movimento de resistência negra, durante o período regencial - que descrevessem a vida sofrida, mas que ao mesmo tempo retratassem a esperança de um povo unido. Fazendo algumas conexões com a temática, apresentamos duas músicas<sup>2</sup> a eles, proporcionando assim uma experiência diferenciada de audição, através da escuta ativa, com a utilização de musicogramas<sup>3</sup>, movimentos corporais e análise das letras das músicas.

A sensação de estar à frente desta sala de aula, considerada pela escola complicada e insatisfatória, deixava-nos um pouco nervosos. Alguns alunos insistiam em manter os celulares ligados durante o desenvolvimento de nossas atividades, de modo que o som dos aparelhos se sobrepunha ao áudio que estávamos utilizando em aula. As conversas paralelas eram freqüentes, principalmente entre um grupo de meninas que não participavam de forma alguma de nenhuma de nossas propostas. Os alunos saíam e entravam da sala sem considerar nossa presença à frente e, quando o sinal soava indicando o término da aula, saíam correndo, com tumulto, nos levando à atitude de segurar a porta para que fosse realizado o fechamento da aula.

---

<sup>2</sup> “Shosholoza”, canto de trabalho de escravos mineradores de origem sul-africana e “Muriquinho Piquinino”, que também é um canto de escravos mineradores proveniente de Minas Gerais.

<sup>3</sup> Musicograma: forma de notação alternativa que se utiliza gráficos. Baseado no livro “Audição Musical Activa” de Jo Wuytack e Graça Boal Palheiros.

Porém com o desenrolar das atividades, os alunos foram se envolvendo cada vez mais, a bagunça e a gritaria aos poucos foi diminuindo e nós, os bolsistas, ganhamos espaço e confiança para realizar as atividades.

### **Internacional comunista**

A Internacional Comunista foi um organismo coordenador de diferentes organizações socialistas de diversos países, cujo objetivo era apoiar a ação da classe trabalhadora contra a ordem política, social e econômica, em meados do século XVIII e XIX. Destacando alguns elementos, como a essência ideológica de tais revoltas e os pontos em comum entre elas, o caderno de planejamento da disciplina de História, redigido pelos órgãos superiores de educação do Estado de São Paulo e adotado nesta escola, possibilitou que desenvolvêssemos, juntamente com os alunos, reflexão sobre a presença de elementos como revolta, protesto e rebeldia nas artes – em especial, na Música.

Para tal fim foram escolhidos três gêneros musicais representativos de classes sociais distintas, a saber, RAP, Punk e MPB (canção de protesto), só que com um elemento comum: expressão de idéias contrárias à organização social estabelecida, em uma mesma época histórica – segunda metade do século XX.

O objetivo foi levar os alunos à reflexão acerca da possibilidade de um indivíduo expressar opinião através da linguagem musical. Recordando também as músicas utilizadas nas aulas anteriores (inclusive a do período barroco), traçou-se uma análise da estética musical, época e classes sociais. Seja da nobreza (Barroco), da periferia (RAP), classe operária (Punk) ou pertencente à classe média alta (MPB) cada estética se afirmou devido ao mundo da qual emerge e das necessidades que os indivíduos têm de estar e modificar o mundo. Portanto, cada ser humano tem uma contribuição social a ser compartilhada, inclusive cada integrante da 7ª B. Então, o que eles tinham para “falar”?!

Lançamos assim a atividade de composição. Em pequenos grupos, os alunos teriam que criar uma música que refletisse características da identidade pessoal e demonstrasse posicionamentos perante a vida. Não foi estabelecido estilo, tema, nem qualquer outro limitador. O resultado? O grupo de meninas de maior resistência à nossa atuação aderiu à atividade pela primeira vez desde que o trabalho começou, criando um Funk auto descritivo, onde suas ações debochadas e postura agressiva formaram o eixo temático; outro aluno, vítima de zombarias por parte dos companheiros de sala, fez uma música em homenagem à sua mãe, conseguindo a adesão de quase a totalidade dos colegas de classe para cantarem juntos. Ainda tivemos a participação de dois alunos, considerados os mais desordeiros, que

criaram um RAP retratando o cotidiano pessoal que abordava a violência e sentimentos de revolta.

A partir desse resultado, os bolsistas elaboraram arranjos para as composições dando início aos ensaios de aprimoramento com a turma toda.

O resultado desses ensaios foi apresentado na Feira do Conhecimento, evento promovido pela Escola em parceria com o PIBID, cujo objetivo era mostrar aos alunos e a comunidade local os trabalhos realizados em diversas áreas do conhecimento. A apresentação dos grupos da 7ª B teve uma repercussão positiva tanto por parte do público presente, como pelo corpo docente.

Outro resultado, que nós consideramos muito importante, foi a visita e a gravação das músicas na rádio da universidade. Fomos com a turma toda para uma participação ao vivo em um programa, o que possibilitou tanto a divulgação como a gravação do resultado deste processo.

Ter espaço em uma rádio, em um programa ao vivo, dentro da universidade e ainda sair com um CD com as próprias músicas, com suas vozes gravadas teve um impacto positivo tanto para a turma da escola, quanto para nós bolsistas. Pelo relato das professoras que acompanharam esta visita, nunca se viu uma turma tão comportada e concentrada como naquele dia, parecia a melhor turma, e não a pior da escola, como eram conhecidos.

Essa constatação se deve ao que Gadotti e Gutiérrez propõem: “todas as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente” (GADOTTI; GUTTIÉRREZ, 1999, p. 113).

Depois da visita à rádio, fomos todos almoçar no restaurante universitário, o que nos proporcionou um momento único para sentarmos e conversamos sobre as experiências que estamos construindo juntos, brincarmos, contarmos piadas, enfim, fortalecer vínculos.

## **Resultados e discussão**

Diante da proposta de se trabalhar Música e História e dos princípios de interdisciplinaridade que regem o PIBID, deparamo-nos com o desafio de promover um diálogo entre as duas áreas. Com esse compromisso em mãos, passamos então a pesquisar e a estudar os possíveis elementos de intersecção que nos serviriam como ferramentas para pôr em prática a proposta. Sem esquecer a perspectiva social, buscamos sempre manter o equilíbrio entre esta e o conteúdo curricular a ser abordado. O conceito de interdisciplinaridade surge em um contexto complexo onde sua função extrapola o próprio



conteúdo. Nós, em enquanto bolsistas deste projeto e futuros docentes, podemos perceber a responsabilidade que nos é atribuída. Sobre o tema da interdisciplinaridade, Albano escreve:

A interdisciplinaridade intensamente presente na segunda metade do século XX, surge em uma sociedade complexa, que precisa resolver de forma satisfatória as exigências sociais, políticas e econômicas que se constituem em *forças não científicas* e transcendem a própria neutralidade científica, atuando em um mundo eminentemente técnico e dinâmico com o compromisso de promover uma remodelação social (ALBANO, 2007, p. 54).

Esta experiência com um projeto interdisciplinar nos permite vivenciar e refletir nossa formação e futura atuação profissional como educadores musicais. Estar em sala de aula, conviver e construir conhecimento e também relações com os alunos e professores, nos faz acreditar nas possibilidades do trabalho musical e nas potencialidades que a música desenvolve. Sobre isso, Cruvinel escreve:

“A música reflete o pensamento, o sentimento, os valores culturais, de grupos específicos e de toda a humanidade. Quando se fala em música, também se fala do respeito e amor à natureza, ao próximo, enfim, ao mundo no qual se vive. A atividade musical expande as percepções, objetivas e subjetivas, levando o homem a ter contato consigo mesmo, com o próximo.” (CRUVINEL, 2005, p.244)

É nesta perspectiva, que a parceria entre Música e História pode proporcionar uma conscientização dos alunos, de seu papel e das possibilidades de transformação do mundo em que vivem. Segundo a autora, “a música na sociedade atual deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação, não só do indivíduo, mas do ser humano social, que vive em sociedade, pertence a um grupo”. (CRUVINEL, 2005, p.17).

É no processo de transformação e tomada de consciência que estes jovens podem se construir como cidadãos, e se identificar enquanto sujeito, pertencente a um grupo, com objetivos em comum, que os leva a se unir e se respeitar na busca da expressão, da igualdade e da humanização.

“Sabe-se que a igualdade é um conceito inatingível, já que cada ser humano possui, desde o nascimento, características pessoais, a partir de sua família e do seu contexto social, desenvolvendo de maneira mais ou menos intensa, suas potencialidades, seus talentos, dando uma direção a sua trajetória. Mas naquela sala, naquele momento, aqueles alunos eram iguais, porque estavam tendo a mesma oportunidade de se desenvolver, de se transformar, de modificar sua trajetória através de sua própria condição e vontade, resultado da sua escolha. Por meio da música, naquele momento, todos tinham o seu momento de igualdade, vivenciando a humanidade pouco exercida.” (CRUVINEL, 2005, p. 244)

Esta humanidade que a autora se refere, está presente ao longo deste trabalho, nos momentos que estes jovens têm a oportunidade de se expressar e de serem ouvidos, e neste processo vão se transformando e se sensibilizando. Podemos perceber que a música facilita este processo, mas o fato de estar junto, de compartilhar a vida e se abrir à relação com o outro também ajudam na mudança desta turma e transforma nossa concepção do que é ser professor.

...educativamente, não são os resultados ou produtos finais do processo o que nos deve interessar, e sim o apalpar, sentir, degustar e recriar, pois é assim que estaremos consolidando o processo de maneira permanente e intensiva. Esse processo, com suas relações subjetivamente significativas é que educa e enriquece. (GADOTTI e GUTTIÉRREZ, 1999, p. 113)

## Considerações Finais

Nossa presença na escola ainda é inicial, no entanto, os resultados obtidos são notórios e significativos. As mudanças no tocante à disciplina repercutiram em outras matérias e, mais especificamente, no grupo, tendo em vista a observação de uma maior integração entre os próprios colegas de sala e destes com a professora de História.

A experiência como docente em ambiente escolar ainda é incipiente, mas nos permite construir coletivamente procedimentos didáticos de forma empírica e medir o retorno de nossas investidas. Estar em grupo nos transmite maior segurança em relação ao exercício docente e ter a oportunidade de ingressar em tal contexto, ainda na graduação, nos proporciona uma experiência enriquecedora no sentido de nos preparar para a realidade do ensino público do país. Há um exercício constante de aplicação das teorias bem como a reflexão a partir da prática. Partindo disso, podemos compreender a importância da educação musical no contexto escolar. É um meio e um fim em si mesmo.

## Referências

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. *Audição Musical Ativa*. Portugal, 1995.

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

GADOTTI, M; GUTTIÉRREZ, F. (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa institucional de bolsa de iniciação a docência.

Brasília, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)> Acesso em: 29 de abril de 2011.

ALBANO, Sônia de Lima. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Revista Música Hodie*, vol. 7, nº1, 2007.



## **Ensino de música para portadores de necessidades especiais: sugestões de estratégias pedagógicas elementares baseadas em Fisher (2010)**

*Daniel Lemos Cerqueira*  
*Universidade Federal do Maranhão – UFMA*  
*dal\_lemos@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho propõe o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para portadores de necessidades especiais a partir dos “estilos de aprendizagem” propostos por Christopher Fisher. Há, ainda, breve levantamento bibliográfico sobre educação musical voltada a portadores de necessidades especiais. Conclusões apontam para a necessidade de incorporar tais conhecimentos em cursos para formação de professores de Música.

**Palavras chave:** Educação Musical, Inclusão Social, Necessidades Especiais, Metodologia de Ensino, Teoria de Aprendizagem.

### **Introdução**

Uma das questões da Educação Musical que tem surgido ultimamente versa sobre o ensino de Música voltado a portadores de necessidades especiais. O levantamento bibliográfico no Brasil demonstrou já haver contribuições significativas, e entre elas temos Introdução à Musicografia Braille (2003) de Dolores Tomé, material instrucional sobre a musicografia braille; Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas (2006) de Viviane Louro, que oferece idéias para estratégias metodológicas próprias a este fim; e Do toque ao som: ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva (2006), tese de Doutorado de Fabiana Bonilha, que trata da experiência da autora e o percurso de ensino da musicografia braille. Há ainda diversos programas de computador, entre eles o Musibraille (disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille>), editor de partituras em musicografia Braille, e Braille Fácil (disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil>), que oferece mais recursos para impressão de partituras em musicografia Braille. O levantamento mostrou ainda diversas instituições oferecendo cursos e grupos de estudo destinados à instrução musical para portadores de deficiências musicais, entre elas a Escola de Música da UFRN, Curso de Música da UFC, Departamento de Música da UEM, Escola de Música de Brasília, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LAMARA) e o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.

Embora nosso país já possua trabalhos e pesquisadores engajados nesta temática, há ainda um longo percurso a ser traçado até que se estabeleçam as condições ideais de ensino e

aprendizagem em nossas instituições, com o estabelecimento deste conhecimento nos cursos para formação de professores. Dessa forma, os principais problemas encontrados são:

- Despreparo de professores acerca desta temática;
- Carência de material didático-instrucional específico;
- Falta de infraestrutura adequada.

Por muitas vezes, as instituições não possuem técnicos especialistas para auxiliar nesta questão, e professores podem não dispor de tempo necessário para o desenvolvimento material didático apropriado. Ainda, devido à forma emotiva com que diversos indivíduos tratam a presente temática, acaba por se responsabilizar de forma injusta pessoas que teriam grande engajamento em contribuir.

Diante deste fato, o presente trabalho propõe um breve referencial teórico – baseado na teoria de Aprendizagem proposta por Christopher Fisher (2010) – que possa servir para a definição imediata de estratégias pedagógicas voltadas a portadores de necessidades especiais.

## **Estilos de Aprendizado**

Fisher (2010, p.39-42), ao introduzir uma teoria de aprendizagem aplicada ao ensino coletivo de Piano, classifica os tipos de informações utilizadas no ensino de Música. São elas:

- Visual;
- Auditiva;
- Cinestésica e tátil;

Em seguida, o autor afirma que cada indivíduo tende a priorizar um tipo de informação, devido a suas preferências cognitivas, fato denominado estilo de aprendizagem (FISHER, 2010, p.39). Assim, o autor ilustra características apresentadas por estudantes que tendem a priorizar cada tipo de informação (FISHER, 2010, p.40):

- Visual: preferem leitura musical, leitura à primeira vista, observação de demonstrações do professor ao instrumento, apreciam leitura de textos e possuem dificuldades em memorizar;
- Auditiva: valorizam percepção e atenção à sonoridade, preferência por “tirar de ouvido” uma música, dificuldade na leitura com omissão de elementos indicados;
- Cinestésica e tátil: apresentam rítmica internalizada (eurritmia), preferência por realizar a passagem musical no instrumento, aprecia atividades que exigem movimentação.

Como proposta para otimização do ensino musical, sugere-se que o professor procure abordar os três tipos de informação durante uma explicação. Assim, Fisher (2010, p.40)



exemplifica uma situação onde o professor pode diversificar as formas de transmissão do conhecimento. Ao ensinar colcheias, o professor pode utilizar as seguintes estratégias:

- Auditiva: pedir para que os alunos fechem os olhos, observando como o movimento de colcheias em um contexto musical qualquer;

- Cinestésica e tátil: criar atividades que propiciem a compreensão desta figura rítmica a partir de movimentos corporais (cantar, bater palmas, dançar, andar, etc.), sentindo a pulsação;

- Visual: Apresentar a forma tradicional de notação da colcheia, alternativamente demonstrando sua proporção em relação a outras figuras rítmicas;

Aplicando estas idéias no ensino de Música para portadores de necessidades especiais, é possível desenvolver estratégias de ensino que contemplem os tipos de informações captados pelo mecanismo sensorial do aprendiz. O professor deve, ainda, considerar infraestrutura e recursos disponíveis para a aplicação.

A seguir, haverá a proposição de estratégias para tipos de necessidades especiais que envolvam a perda de determinados aspectos do sistema sensorial – no caso as deficiências visual ou auditiva.

## **Deficiência Visual**

Estratégias de informação auditiva: transmitir conteúdo verbalmente, utilizar sistema de avaliação oral (gravando, se possível), trabalhar com sonoridade, desenvolver a audição crítica (FISHER, 2010, p.124), “tirar” músicas de ouvido e utilizar programas de computador para leitura de livros digitalizados (e-books);

Estratégias de informação cinestésica e tátil: realizar atividades que trabalhem o corpo (canto, palmas, gestos, etc.), internalização da rítmica (eurritmia) e trabalhar aspectos fisiológicos da execução instrumental<sup>1</sup> (postura, articulação, sensação tátil dos tipos de toque, etc.). Recomenda-se, ainda, utilizar a grafia e a musicografia braille para que o estudante possa fazer suas próprias documentações. Entretanto, devido à pouca quantidade de material disponível nestas características, é fundamental a utilização de estratégias auditivas que possuam este mesmo fim.

Estratégias de informação visual (no caso de baixa visão): ampliação do material didático impresso e utilização de recursos de ampliação no computador.

---

<sup>1</sup> Soares (2006, p.453) e Louro (2011, p.2) afirmam que o ensino tradicional da Performance Musical, que foca o virtuosismo, não é apropriado à inclusão social de portadores de necessidades especiais. Contudo, há diversos músicos portadores de necessidades especiais atuando na performancel, reforçando a importância deste campo. Assim, é possível que o professor de instrumento trabalhe dentro das possibilidades que se apresentam.

## **Deficiência Auditiva**

Estratégias de informação cinestésica e tátil: realizar atividades que trabalhem o corpo associadas a informações visuais (palmas, gestos, regência, atividades de dança, etc.) e trabalhar aspectos fisiológicos da execução instrumental (postura, articulação, sensação tátil dos tipos de toque, etc.). Reforça-se que a eurritmia é fundamental neste processo, pois na ausência de referências auditivas, o principal aprendizado provém da internalização do pulso, associada à sensação tátil.

Estratégias de informação visual: escrever no quadro todas as informações tratadas, trabalhar leitura musical em notação tradicional e alternativa, oferecer textos para leitura, utilizar recursos tecnológicos como projetor de imagens. Há ainda a possibilidade de utilização do manossolfa, desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e presente também no método Kodály, onde gestos manuais remetem a notas musicais, de forma semelhante à linguagem dos sinais.

Estratégias de informação auditiva (para baixa audição): utilização de equipamento de áudio que possa prover a amplificação do som (aparelhos para surdez, no caso mais comum). Neste caso, é possível aplicar estratégias de ensino mais próximas das tradicionais.

## **Considerações Finais**

Apesar de breve e simples, espera-se que a proposta aqui apresentada contribua no provimento de soluções mais urgentes, podendo ser aplicadas imediatamente em planejamentos de aulas. Certamente o tema proposto é complexo e envolve maior investimento de tempo e recursos, contudo, nem sempre serão encontradas tais condições. Ainda, a formação tradicional de Música – inclusive as Licenciaturas – não contempla de forma satisfatória esta temática. Contudo, é importante reforçar que há pesquisadores engajados na solução deste problema, reforçando perspectivas futuras mais positivas. Ainda, é de suma importância orientar os portadores de necessidades especiais para que contribuam com elaboração de material didático e desenvolvimento de estratégias pedagógicas, oferecendo as ferramentas necessárias para tal.

## Referências

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Do toque ao som: ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. Tese de Doutorado. Campinas: CPG/IA/UNICAMP, 2006.

BORGES, Antônio. Novas perspectivas para a inclusão de deficientes visuais na música. Entrevista realizada por Silvestre Gorgulho. Disponível em <http://apadev.org.br/pages/workshop/Musibraille.pdf>, último acesso em 15/04/2011.

FISHER, Christopher. Teaching Piano in Groups. Nova York: Oxford University Press, 2010.

LOURO, Viviane. Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas. Edição do autor: São José dos Campos, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Musical e Deficiência: quebrando os preconceitos. Disponível em [http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educacao\\_musical\\_e\\_deficiencia\\_quebrando\\_os\\_preconceitos.pdf](http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf), último acesso em 15/04/2011.

SOARES, Lisbeth. Música e deficiências: propostas pedagógicas para uma prática inclusiva. Revista Brasileira de Educação Musical, vol. 12 nº 3. Marília, set-dez 2006, p.453-454.

TOMÉ, Dolores. Introdução à Musicografia Braille. São Paulo: Global, 2003.

## **Formação de fanfarra na escola: uma experiência a partir de um projeto de incentivo às licenciaturas**

*André Gomes Felipe*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*andregfelipe@gmail.com*

*Murilo Arruda*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*arruda.murilo@gmail.com*

*Ilza Zenker Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*ilzazenker@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho relata a experiência de dois licenciandos em Educação Musical na formação de uma fanfarra em uma escola pública no interior do estado de São Paulo. O projeto está sendo construído no âmbito de um projeto interdisciplinar, envolvendo outros alunos da área de educação musical e também licenciandos de outras áreas do conhecimento. O objetivo deste artigo é mostrar o trabalho que está sendo feito na escola com a perspectiva de refletir sobre a grande diferença existente entre o que aprendemos na universidade com a nossa futura prática educacional. Os dados coletados foram retirados dos registros em diário de campo, fotos e filmagens que serviram com recurso de memória.

**Palavras chave:** Educação Musical, Formação de Professores, Habilidades Profissionais.

### **Introdução**

No ano de 2010, um projeto apresentado por três professoras de um curso de Licenciatura do interior do estado de São Paulo, foi contemplado junto à CAPES, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A idéia do projeto era na desenvolver um trabalho de educação musical em duas escolas públicas de educação básica, da comunidade onde está inserido o grupo de licenciatura. A equipe formada para o desenvolvimento do projeto foi constituída por 16 alunos-bolsistas, selecionados entre os alunos do curso, dois professores (supervisores) de educação básica, indicados pela direção de cada uma das escolas, uma professora coordenadora geral do projeto e duas professoras orientadoras. Esta experiência, fomentada pela CAPES, é diversificada daquela vivenciada nos estágios curriculares, obrigatórios em todos os cursos de licenciatura. O projeto PIBID foi criado com objetivo de incentivar e valorizar as licenciaturas, criando oportunidades de formação “in loco” para estudantes. A sua estrutura é interessante porque prevê uma atuação



direta dos licenciandos em escolas públicas. O projeto é sempre construído com a escola, em uma perspectiva dialógica, considerando as idéias, desejos e potencialidades dos alunos-bolsistas e da escola como um todo, incluindo alunos, professores, coordenadores e diretor ou diretora. Os bolsistas do projeto e a escola atuam em parceria na escolha das ações que são desenvolvidas. No caso deste relato de experiência, iremos apresentar alguns conceitos e formas de atuar na re-ativação de uma fanfarra, na escola citada anteriormente, objeto deste direcionamento do olhar deste trabalho.

Como chegamos ao trabalho da fanfarra? Conforme citamos anteriormente, os projetos específicos de cada escola são construídos a partir de conversas entre a equipe do projeto PIBID e a os representantes da escola, na figura do supervisor, professores, coordenadores e alunos. Ao chegar na escola para iniciarmos as conversas exploratórias sobre aquilo que seria mais interessante para o desenvolvimento das atividades musicais, a primeira idéia que veio à tona foi a re-ativação de uma fanfarra na escola. Por quê? A escola tinha um conjunto de instrumentos que tinha sido adquirido em alguma dessas oportunidades de submissão de projetos às agências de fomento para escolas de educação básica e, já tinha montado uma fanfarra com relativo sucesso, tanto do ponto de vista do envolvimento e motivação dos alunos, quanto da relação e reconhecimento da comunidade. E essa foi a solicitação da equipe da escola: Vamos re-ativar os instrumentos que estão silenciosos há bastante tempo e vamos trazer de volta a fanfarra!

## Objetivo

Partimos então desse desafio, que não era pequeno. Que instrumentos estavam disponíveis? Em que estado de conservação eles estavam? Como motivar os alunos para participar? Como começar? Que repertório abordar? É importante citar ainda que a escola, por um lado, estava muito motivada para o trabalho musical, mas por outro, apresentava para a equipe do PIBID outros desafios a serem vencidos: eles necessitavam de um melhor reconhecimento de seu trabalho, achavam importante desenvolver um trabalho de sensibilização junto aos alunos e queriam muito ampliar o diálogo com a comunidade do entorno.

Kater (2004), em um texto para a revista da ABEM, apresenta questionamentos acerca do perfil do educador musical que dialogam com as problemáticas encontradas na escola. “*O que seria uma educação musical hoje*”, pergunta o autor. “*Para que, para quem, como?; Educação para ou pela música?*”, continua Kater (2004). E esses dilemas surgiram já tomando forma do que fazer a partir do que os alunos queriam, como conciliar um trabalho



que atendesse os desejos dos alunos e da escola? Como fazer desabrochar um grupo musical que ganhasse significado para alunos de graduação de uma universidade pública e uma escola inserida em um bairro da periferia de uma cidade do interior, com todas as características de uma população de classe popular e também de baixa renda? A partir daí começamos, enquanto grupo, a delinear os objetivos do que poderia ser o trabalho da fanfarra.

Nosso objetivo principal é de ensinar música. Pretendemos através dela a transformação da realidade escolar e da comunidade. Esta transformação abrange o respeito para com os professores e outros participantes da fanfarra, mudança nas relações sociais entre eles e a relação dos alunos com a própria escola e comunidade.

Ao falar sobre a música humanizadora, Kater nos dá uma boa idéia do que queremos com essa transformação:

A promoção humana também os auxilia a se estruturarem e a se organizarem pessoalmente, a experimentarem novas modalidades de relacionamento, tomarem contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referencia. Essa parece ser uma forma coerente e atual de assegurar condições de integração social com qualidade (KATER, 2004 p. 49).

## **Procedimentos e Metodologias**

Como foi o recomeço da fanfarra? Primeiramente, precisávamos divulgar a reativação da fanfarra. Os bolsistas chamaram de Oficina de Música, realizadas às sextas-feiras no período da tarde, no qual a escola não tinha aula.

Como divulgação, colocamos alguns cartazes na escola e nós bolsistas, juntamente com as coordenadora e supervisora de área, passamos de sala em sala tocando algumas músicas e deixando o nosso convite. Pensávamos que esta prática iria alvoroçar os alunos e isto acabaria atrapalhando as aulas, mas aconteceu o contrário. Os alunos permaneceram extremamente atentos enquanto tocávamos.

No primeiro dia tivemos aproximadamente oito crianças, numa faixa etária de 5 a 14 anos. Os integrantes eram em sua maioria estudantes de outras escolas. Algumas crianças eram moradoras da comunidade e foram convidadas pelos próprios alunos da fanfarra. Além das pessoas de escolas diferentes, outras que tocavam na fanfarra anteriormente também foram se juntar ao grupo.

No início do trabalho, algumas dificuldades eram grandes, tais como a insegurança dos bolsistas em relação ao que se pode fazer ou falar dentro da escola, a falta de experiência dos mesmos quando uma situação não esperada acontecia e a relação de respeito e diálogo com as partes organizacionais da escola.

Para começar a oficina, pensamos em atividades extremamente lúdicas e divertidas, que ligassem o prazer de se fazer música ao processo de ensino e aprendizagem. Dentre algumas atividades destacam-se aquelas em que cantamos e dançamos todos juntos; algumas brincadeiras com modificações propositais para podermos adicionar alguns conceitos musicais; brincadeiras de roda que não tinham explicitamente nenhuma conotação musical, no entanto se utilizava de recursos musicais essenciais.

Creio que a utilização dessas brincadeiras foi um meio das crianças se aproximarem dos educadores, fazerem amizade com os mesmos e entre elas, estreitando as relações e possibilitando uma aproximação que potencializou as trocas de saberes.

Para o planejamento, as aulas eram divididas em cinco momentos. A primeira atividade deveria constituir algo mais brincante, para gastar um pouco da energia das crianças e as concentrarmos para o que vinha a seguir, além de iniciar cada encontro com um pouco de alegria descontraída. As três atividades do meio eram atividades onde se inseriam propriedades musicais, ou alguma informação sobre os instrumentos da fanfarra. Na última atividade procurávamos fazer uma roda e dançar alguma música divertida ou fazer alguma atividade coletiva onde o mais visado seria o lazer, para todos saírem da oficina querendo voltar.

Importante dizer também sobre o processo que as músicas foram concebidas pelo grupo. Ao todo temos três músicas que já tocamos: “Banho de Lua”, “Camaleão” e “Grito de Guerra da Escola Aracy”. A música “Grito de Guerra da Escola Aracy” foi criação de um dos bolsistas que buscou a identificação das crianças com o bairro e a escola. A música “Banho de Lua” é uma música do gênero MPB e foi escolhida inicialmente para passar o conceito de forma musical, entrando para o repertório a partir da grande aceitação do grupo. Um dos bolsistas fez o arranjo e nós passamos para os alunos por meio de notação musical específica já mencionada.

Assim como a “Banho de Lua”, “Camaleão” também foi concebido previamente numa atividade, dessa vez, numa de finalização de oficina. Como as crianças gostaram muito da música e da atividade, concordamos que seria bacana apresentarmos essa música.

Ao final do ano tínhamos essas três músicas que foram apresentadas em três ocasiões diferentes: num dos intervalos do período noturno da escola; no Evento “Feira do Conhecimento” também na escola, onde a comunidade estava presente; e em um seminário interno do projeto.

Em 2011 os participantes mudaram bastante. Algumas classes da escola começaram a funcionar no período da tarde e isto impossibilitou a maioria dos integrantes, antes de outras

escolas que agora passaram estudar em um horário concomitante ao da oficina. Apesar desta perda, cremos que devido ao nosso sucesso nas apresentações do ano de 2010, surgiram muitas outras pessoas interessadas. Hoje temos por volta de 25 participantes que tem entre 12 e 16 anos.

Devido a essa mudança alteramos nossa metodologia, pois percebemos que eles estão extremamente empenhados e animados para a prática musical, possuindo atividades mais direcionadas à prática de fanfarra.

É importante ressaltar que a oficina não faz apenas as pessoas tocarem. Além dos ensaios, fazemos também treinos de baqueta, exercício de leitura e de teoria musical. Apesar disso ainda colocamos alguns jogos lúdicos para os jovens e os próprios educadores se descontraíam e criem uma maior interação entre si.

Estamos sempre em na busca de fazer com que o aprendizado musical dos integrantes seja completo e não somente funcional, no caso, fazer uma fanfarra que seja boa, mas que eles possam levar o conhecimento musical para além dela.

Neste ano, adotamos uma nova perspectiva de planejar. Nosso planejamento está embasado no repertório e na performance musical. Ele conta com atividades de apreciação, técnica de baqueta, teoria funcional, ensaios de naipe, ensaios gerais e atividades lúdicas.

Como meio de registro escrevemos relatórios de reunião, relatórios de atividade e seus planejamentos, além de um portfólio semestral, que acaba abrangendo cada um desses. Após cada oficina realizamos uma reunião para conversarmos sobre o que foi feito no dia. É o momento em que podemos discutir o que foi positivo, negativo, o que poderíamos ter feito diferente, ansiedades, desabafos e acontecimentos durante a oficina. É onde podemos realizar o conceito de reflexão sobre a ação, onde trabalhamos a autocrítica e a crítica para com os colegas de trabalhos. Torna-se um espaço para aprendermos a sermos criticados e criticar construtivamente. Todos esses escritos nos possibilitam entender a trajetória da oficina, dos integrantes, educadores e a relação destes com a escola.

## **Conclusão**

A Fanfarra é uma experiência muito valorosa, tanto para os educadores quanto para os integrantes. Podemos perceber nas crianças a mudança de atitude com a escola e com a música em si. Acreditamos que atingimos nosso objetivo quando pensamos em realizar um trabalho que seja significativo para os participantes, não apenas na questão musical, mas também na mudança social.





Creemos também, que a atual experiência por nós vivenciada é extremamente importante para a formação de qualquer educador, pois além de nos ensinar a dar aulas de música e dirigir conjuntos musicais, nos possibilita desenvolver a sensibilidade utilizada para a docência.

Na nossa perspectiva a saída do graduando para o trabalho em escola pública é uma grande revolução, pois nos mostra a realidade muito diferente da que encontramos Universidade. A inversão de responsabilidade Aluno-Professor, a falta de estrutura física, a hierarquia da escola, entre outros, são fatores novos que conseguimos assimilar de forma muito eficiente e que nos prepara para o mercado de trabalho.

Em relação à formação do Educador Musical, Penna(2007) fala:

Uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao: - Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; - Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; - Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007).

Acreditamos que a música tem esse poder de transformação e o fazer musical proporciona, além de vários aprendizados técnicos e de habilidade, vários aspectos sociais que são imprescindíveis para a boa formação do indivíduo.

## Referências

KATER, Carlos Elias. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.



## **Formando educadores musicais na escola pública: reflexões sobre as vivências em um programa institucional de iniciação à docência**

*André Evangelista de Oliveira*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*a\_evangelista@globocom*

*Felipe de Souza*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*felipenegaodesouza@hotmail.com*

*Maria Carolina Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*maroljoly@yahoo.com.br*

**Resumo:** Com esse artigo pretendemos compartilhar as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O programa é patrocinado pela CAPES e tem como objetivo incentivar e valorizar as licenciaturas, colocando os graduandos em uma atuação direta dentro da escola pública. O trabalho aqui relatado está sendo realizado na Escola Estadual Aracy Leite Pereira Lopes, na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Atuam na escola oito bolsistas com a orientação de duas docentes da UFSCar. Foram desenvolvidas pelos bolsistas oficinas extracurriculares e atividades interdisciplinares dentro da sala de aula. Pretendemos expor como esse programa pode ser uma tentativa de preencher as lacunas existentes entre a teoria e a prática na formação de professores, como ele pode articular universidade com a escola pública e principalmente como ele tem sido significativo para a nossa formação como futuros educadores musicais.

**Palavras chave:** formação profissional, educação musical, escola pública

Nos dias atuais a educação básica brasileira passa por diversos problemas, o maior deles talvez seja a formação de profissionais qualificados, os professores. Martins (2007) afirma que até meados dos anos de 1960 o professor era um profissional considerado de status elevado e recebia um salário razoável. Atualmente a profissão passou a ser uma das últimas alternativas de escolha profissional pelos jovens. Para a autora isso se deve principalmente aos baixos salários e a perda do status que a profissão tinha naquela época. A autora ainda destaca a dificuldade de se manter um padrão de vida compatível as exigências feitas ao professor: dar às crianças uma educação básica, do ponto de vista cognitivo, afetivo e social.

Os poucos jovens que optam por se dedicar a prática docente acabam enfrentando uma barreira muito comum nos cursos de licenciatura, as matérias teóricas juntamente com o estágio supervisionado, na maioria das vezes, não proporcionam a segurança necessária para se atuar na escola. Beineke (2001) reforça essa teoria quando afirma que encontramos uma

grande distância entre a formação dos professores e os problemas reais que eles um dia terão de enfrentar na realidade escolar.

A fim de ajudar a resolver essa problemática no ano de 2010, três docentes<sup>1</sup> do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) submeteram um projeto na área de Música, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar. Tal projeto foi contemplado para desenvolver um trabalho de educação musical em duas escolas públicas de educação básica, da comunidade de São Carlos. A equipe formada para o desenvolvimento do projeto, além das três docentes da universidade, foi constituída por 16 alunos-bolsistas, selecionados entre os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, dois professores-bolsistas da escola, indicados pela direção de cada uma delas. Esta experiência, fomentada pela CAPES, é diversificada daquela vivenciada nos estágios curriculares, obrigatórios em todos os cursos de licenciatura. Um dos pontos mais interessantes de sua estrutura é a atuação direta dos licenciandos na escola pública. Valorizar os cursos de licenciatura, possibilitando aos bolsistas uma formação diferenciada é um dos principais objetivos. Nas atividades desenvolvidas sempre existe uma preocupação com a realidade de cada escola, sendo assim elas não são discutidas somente pelos alunos-bolsistas e pelas docentes orientadoras, mas também levam em consideração as idéias e desejos de alunos, professores, coordenadores e direção da escola.

O trabalho explorado nesse artigo foi iniciado no segundo semestre de 2010 e continua sendo realizado na Escola Estadual Aracy Leite Pereira Lopes, na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Atuam na escola 8<sup>2</sup> dos 16 alunos-bolsistas selecionados para o projeto da área de Música do PIBID. Pretendemos aqui compartilhar nossa experiência dentro desse projeto, mostrando como ele pode ser uma tentativa de preencher as lacunas existentes entre a teoria e a prática, articular universidade com a escola pública e principalmente como ele tem sido significativo para a nossa formação como futuros educadores musicais.

Para Zeichner (apud Beineke, 2004) quando o aluno de licenciatura entra em contato com o mundo escolar ele deve estar ciente que não é apenas necessário estar em sala de aula, mas sim na escola como um todo. Pensando nisso o PIBID prevê que os bolsistas não fiquem

---

<sup>1</sup> O projeto específico da área de Música, dentro do projeto institucional do PIBID UFSCar, é de autoria das professoras Ilza Zenker Leme Joly, Maria Carolina Leme Joly e Thais dos Guimarães Alvim Nunes.

<sup>2</sup> Os bolsistas são: André Evangelista, André G. Felipe, Felipe de Souza, Mariana Ament, Matheus Pagliacci, Murilo Arruda, Natália Burigo e Roberto Ferrari.



restritos somente a observação e a prática docente em sala de aula, mas que também ocupem os diversos espaços na escola, afinal o seu objetivo não é funcionar como um estágio.

No caso específico do PIBID da Música tivemos grandes desafios antes mesmo de estarmos inseridos no meio escolar. Era desejo da escola montar uma fanfarra, uma vez que anos antes já havia tido uma e por isso, possuía todos os instrumentos para montar um grupo desse tipo. Inclusive essa foi uma das motivações que levaram o PIBID da Música para essa escola, já que esta era uma área que estava sendo disputada por diversas outras escolas, que fizeram a parceria com o projeto.

A sugestão de montar uma fanfarra, nos possibilitou vislumbrar um trabalho, que inicialmente não havíamos pensado, e isso, nos encheu de desejos e idéias. Ficamos muito empolgados com a possibilidade de formar um grupo desses, além de termos como um de nossos objetivos, levar a música para a escola e colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos até então na nossa graduação.

Inicialmente precisávamos recrutar alunos para participar da fanfarra. Tínhamos acabado de entrar no projeto e não conhecíamos ninguém da comunidade ou da escola. Resolvemos então colar cartazes pelos corredores divulgando uma “Oficina de Música”, além dos cartazes realizamos algumas visitas as salas de aula a fim de divulgar a oficina. Através dessas visitas tivemos a oportunidade de ter o primeiro contato com o meio escolar de fato. Entramos em todas as salas de aula do período noturno, levamos instrumentos e tocamos alguns trechos de músicas, os alunos se mostraram muito interessados e ouviram atentamente as pequenas apresentações musicais.

Pensando em recrutar alunos do período da manhã resolvemos fazer uma apresentação musical no intervalo das aulas. Mais uma vez pudemos sentir na pele como era o ambiente escolar daquela comunidade, com todos os alunos em cima de nós ao mesmo tempo querendo ouvir e tocar os instrumentos.

Os trabalhos com a fanfarra tiveram início uma semana após a divulgação. Escolhemos um horário em que a escola não realizava mais nenhuma atividade, as oficinas passaram então a ocorrer todas as sextas-feiras no período da tarde. Nos primeiros encontros não tivemos muito público apesar do aparente sucesso de nossos primeiros contatos com os alunos na divulgação, mas ao longo de um mês de trabalho mais crianças foram aparecendo. Para nossa surpresa nem todas elas estudavam na escola, muitas eram da comunidade, quase sempre parentes e amigos dos alunos. Como estávamos trabalhando com crianças na faixa etária de 6 a 12 anos optamos por realizar diversas atividades lúdicas afinal “a criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a

cada dia” (Brito, 2003, p. 35). Quase sempre realizávamos brincadeiras que eram modificadas a fim de apresentar às crianças conceitos musicais variados. Aos poucos começamos a utilizar os instrumentos da fanfarra<sup>3</sup> e com o tempo criamos um pequeno repertório com três músicas: “Banho de lua”, “Camaleão” e “Grito da Fanfarra Aracy” (criado pelos próprios bolsistas).

Além da responsabilidade que já tínhamos assumido com a fanfarra era previsto no projeto que os bolsistas participassem de reuniões gerais da escola, os chamados HTPCs, a fim de nos inserirmos de maneira significativa no contexto escolar. Apesar de não sermos participantes ativos nas primeiras reuniões realizadas, através delas foi possível conhecer e entender melhor como funciona o sistema educacional brasileiro, em particular, daquela escola. Em uma dessas reuniões pudemos entrar em contato com uma das professoras de História, Ana Sílvia Sholl. A professora se mostrou muito empolgada com a presença do PIBID da Música, e a possibilidade de fazermos parcerias. Ela então nos contou sobre os problemas de comportamento que estava tendo com os alunos da 7ª série B e nos convidou para realizar um trabalho interdisciplinar entre a Música e a História, a fim de tentar amenizar o problema.

Chegando na 7ª série nos deparamos com uma turma que parecia não ter limites em relação ao comportamento, além de possuir a fama de “pior” sala da escola. Com muita ajuda da professora de História e das docentes orientadoras do projeto iniciamos o trabalho. Nosso objetivo era relacionar os conteúdos trabalhados na disciplina com aspectos musicais e principalmente tentar de alguma maneira melhorar nos alunos noções de respeito e comportamento.

A professora já tinha desistido de cumprir parte dos conteúdos previstos para a disciplina e permitiu que ocupássemos semanalmente uma das aulas, sendo assim, tínhamos 50 minutos por semana para desenvolver esse trabalho. No início a maioria dos alunos não participava de nossas atividades e o barulho era constante, no decorrer das primeiras semanas já notamos uma significativa diferença no comportamento deles, começamos a perceber que eles estavam se envolvendo com as aulas e respeitando muito mais a professora e os bolsistas. Isso pode ser confirmado pela diretora da escola. Em conversas informais ela nos relatou que outros professores já estavam notando as melhorias na classe. Uma das atividades desenvolvidas em sala de aula propunha que os alunos criassem músicas relacionadas com os movimentos contra a repressão, conteúdo trabalhado pela professora. Perguntamos a eles o

---

<sup>3</sup> A escola contava com cornetas e cornetões que preferimos não usar em um primeiro momento. Trabalhamos somente com pratos, surdos, bumbos e caixas claras. Além dos instrumentos levados pelos bolsistas.

que eles tinham para falar, o que tinham para protestar. No final essa atividade acabou culminando em diversas canções compostas pelos próprios alunos.

Ao longo do semestre, ambos os trabalhos (fanfarra e 7ª B) que estávamos realizando na escola pareciam apresentar relativo sucesso. Conseguíamos observar isso principalmente pelos comentários de diretores, professores, coordenadores e funcionários da escola. Sempre que ensaiávamos com a fanfarra era comum ver várias funcionárias da cozinha e da limpeza observando as atividades e até cantarolando as músicas que ensinávamos para os alunos. Sabendo da importância da integração entre os bolsistas e a comunidade em geral e tendo em mãos um resultado musical significativo para apresentar com ambos os grupos decidimos realizar apresentações públicas.

Penna (2007) propõe que projetos de pesquisa e de extensão como o PIBID podem ser significativos para a articulação entre universidade e comunidade. Pensando na importância de diminuir as grandes barreiras que existem entre a universidade e a escola pública resolvemos levar os alunos da 7ª B para gravarem suas composições na Rádio UFSCar. Tal experiência foi de extrema importância para a conclusão de nosso trabalho com a turma. Além do registro daquelas canções os alunos viram o seu trabalho valorizado, tiveram a oportunidade de conhecer um estúdio de rádio e entraram ao vivo em um programa. O resultado foi tão satisfatório que resolvemos incluir os alunos da 7ª B nas apresentações que realizaríamos com a fanfarra. Três apresentações foram feitas sendo duas na escola e uma na própria universidade.

Na UFSCar os alunos se apresentaram do I Seminário do PIBID-UFSCar. Na escola ambas as apresentações ocorreram durante a feira do conhecimento organizada pelo próprio PIBID. A primeira para os alunos do período noturno e a segunda para toda a comunidade. Durante a segunda apresentação foi possível ter a certeza de que estávamos no caminho certo com nosso trabalho, uma vez que conseguimos reunir nela diversos alunos da escola, bolsistas de outras áreas do PIBID, docentes da UFSCar, pais de alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores tudo isso em pleno sábado pela manhã. A partir daí pudemos perceber a importância da interação entre a comunidade, a universidade e a escola e principalmente o quanto isso foi significativo para os alunos da fanfarra e da 7ª B. Ao final da apresentação recebemos muito elogios, principalmente de professores da escola. O interessante é que a grande maioria desses professores não pareciam simpatizar com a Música no início do projeto, e agora estavam pedindo que continuássemos nesse ritmo para levar a fanfarra até a avenida no desfile de aniversário da cidade de São Carlos.



De acordo com Beineke (2004) nos cursos de licenciatura em Música não é nada difícil encontrar muitos alunos que não querem seguir a carreira de professor. A autora ainda ressalta que ao terem o primeiro contato com o ambiente escolar os licenciandos esperam encontrar condições perfeitas para o trabalho docente. Quando chegam à escola e percebem que não existem instrumentos musicais adequados, que a Música não é uma área valorizada e que não existem espaços para a realização de atividades musicais, a culpa é sempre colocada na escola.

Por estar fora do currículo escolar há muitos anos, obviamente a Música não terá o mesmo respeito que as outras áreas do conhecimento conquistaram dentro da escola. A simples aprovação da lei 11.769/2008 não vai trazer a valorização que esperamos. Penna (2008) afirma que essa valorização vai depender diretamente “do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais”. Nós, enquanto futuros professores devemos ter a noção de que somos realmente pioneiros e que não iremos encontrar situações favoráveis para o trabalho, nosso maior desafio é “ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.” (Penna, 2008, p. 63).

Ao iniciar o trabalho na Escola Estadual Aracy Leite Pereira Lopes também não encontramos situações nada favoráveis. Os instrumentos de fanfarra estavam todos em péssimo estado de conservação e abandonados na biblioteca em reforma, muitas vezes a oficina começava atrasada porque ninguém da escola sabia onde estava a chave da sala do PIBID. Para ensaiarmos com a fanfarra tínhamos sempre que chegar mais cedo para afastar os bancos do refeitório, que se tornou nossa sala de ensaios. Também não contávamos com quaisquer outros recursos como aparelho de som ou outros instrumentos musicais tendo sempre que trazer de casa, além disso, quando era necessário o uso de energia elétrica sempre demorávamos até encontrar alguém responsável que pudesse ligar o relógio de força ou nos emprestar uma extensão.

Sempre procuramos resolver os problemas sem cobrar nada da escola ou da coordenação do PIBID, afinal de acordo com Beineke (2004) nesses casos quem está inadequado somos nós e não a escola. Retiramos os instrumentos da biblioteca e guardamos na sala do PIBID, em seguida pesquisamos o produto que seria necessário para limpá-los. Depois de limpos colocamos etiquetas para que cada criança pudesse usar sempre o mesmo instrumento, fazendo com que eles dessem mais valor para eles. Como toda semana era necessário pegar chaves, ligar energia, arrumar o refeitório e pegar extensões tivemos a oportunidade de conhecer praticamente todos os funcionários da escola, que passaram a nos





auxiliar na resolução desses problemas de maneira mais rápida. Com o tempo todos da escola perceberam que estamos realmente envolvidos no projeto e que nos importávamos efetivamente com a escola. Uma prova disso ocorreu no início do ano de 2011 quando a escola concedeu uma sala exclusiva para o PIBID da Música.

Através dessas atividades tivemos a oportunidade de estar efetivamente em sala de aula (com a 7ª série B), não somente como observadores, mas participando ativamente do planejamento. Estar com a fanfarra nos proporcionou experiência tanto com oficinas extracurriculares de Música como com a formação de grupos musicais escolares. Todo o trabalho e a ida sistemática para a escola nos proporcionou uma vivência única enquanto educadores musicais, contribuindo certamente para nos tornarmos professores que articulam com os diversos setores da escola e refletem sobre sua prática docente. Isso vai ao encontro das idéias de Beineke (2004) que afirma “mudanças podem começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola pública, formando professores que não estão preocupados somente em dar aula e ir embora para casa”.

Em 2011 continuamos com o projeto. Os trabalhos com a fanfarra e a 8ª B (antiga 7ª B) continuam. As experiências vividas em 2010 certamente contribuíram para que possamos realizar um trabalho ainda mais significativo para nossa formação docente e para evolução da educação musical dentro dessa escola. A fim de expandir ainda mais nosso projeto estamos preparando algumas turmas da escola para assistir a um concerto didático na Sala São Paulo, como parte do programa “Descubra a Orquestra” da Orquestra Sinfônica do estado de São Paulo (Osesp). E com isso, outras experiências, outras aprendizagens, e com certeza, outras idéias virão.

## Referências

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, 2001.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, 2004.

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

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, João Pessoa, n. 10, p. 109-128, 2007.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, 2007.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, 2008.



# Luiz Gonzaga em sala de aula: trabalho por projeto sobre canções do compositor

Leonardo do Nascimento Rodrigues  
mineiroemmosoro@bol.com.br

**Resumo:** O presente texto trata de um relato de experiência sobre um trabalho realizado em torno de canções do compositor Luiz Gonzaga (1912 – 1989) com turmas de ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Barra Mansa - RJ, atendida pelo *Projeto Música nas Escolas da Barra Mansa*, entre junho e julho do ano de 2010. Neste processo, buscou-se desenvolver competências musicais ligadas a prática do canto coral e execução rítmica assim como apresentar aos alunos o legado musical deste compositor de grande importância para a cultura brasileira. Para concepção do repertório fez-se uso de apreciação musical e transmissão da letra por meio de imitação ou cópias impressas, além da exibição de vídeos que levassem os alunos a melhor conhecerem a vida e obra de Luiz Gonzaga. Observou-se ao final do processo um grande interesse dos alunos pelas músicas estudadas e a viabilidade em trabalhar com projetos temáticos em educação musical sobre uma determinada obra musical.

**Palavras chave:** canto coral; música nas escolas; repertório popular.

## 1. Introdução

Em abril de 2010, fui convidado a integrar o quadro de professores de *Musicalização – canto coral* do *Projeto Música nas Escolas* de Barra Mansa. Na ocasião, estava eu em situação de recém licenciado em Música, com inúmeras expectativas e dúvidas quanto a meu campo de atuação profissional e esta convocação me veio como uma oportunidade privilegiada de desfrutar da experiência de um trabalho musical desenvolvido no contexto da educação básica.

O *Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa* tem por objetivos primeiramente promover a educação musical na Rede Municipal de Ensino da cidade e vinculado a isto, desenvolver, em sua sede no Parque da Cidade de Barra Mansa, um trabalho social envolvendo crianças e adolescentes no aprendizado de instrumentos, de modo a se integrarem aos grupos musicais do projeto como a Big Band, a Banda Sinfônica, Orquestra Sinfônica Infantil, Orquestra Sinfônica Jovem e a Orquestra Sinfônica de Barra Mansa.

O trabalho de educação musical nas escolas é realizado sob três formas: aulas de *musicalização*, atendendo a totalidade de turmas de educação infantil e primeiro seguimento do ensino fundamental da Rede, com atualmente cerca de 22.000 alunos<sup>1</sup>; *apreciação musical*

---

<sup>1</sup> - dado colhido em <http://www.musicanasescolas.com/> em 06/05/2011.

para o segundo seguimento do ensino fundamental; e aulas de pífaro em oficinas extra classe e de forma optativa.

Com relação as atividade de *musicalização* em sala de aula, o foco deve ser a prática do *canto coral*, de modo a promover o desenvolvimento musical dos alunos através da expressão vocal. A proposta do projeto é que o repertório a ser abordado deva ser o de cantigas de roda, canções folclóricas e populares, num modelo próximo ao do canto orfeônico desenvolvido nas escolas brasileiras na década de 1940/50.

## 2. Canções de Luiz Gonzaga

Dentro desta proposta do canto coral, foi elaborado um projeto para um trabalho musical sobre canções do compositor pernambucano Luiz Gonzaga (1912 – 1989) junto às turmas de primeiro seguimento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves na mesma cidade.

Devido à importância da obra deste compositor e de seu interesse musical, surgiu esse interesse em se explorá-la junto às turmas do Ensino Fundamental, através da prática de algumas canções pertencentes a esse repertório. Ao final deste período de prática, cerca de seis semanas, deveria ser realizado com os alunos, um *recital escolar*, sendo este promovido no período das *festas julinas*, tendo em vista a forte ligação desses festejos com os gêneros musicais regionais.

Acreditou-se que desta maneira se estaria promovendo um trabalho de divulgação e valorização deste legado musical, levando em consideração que as novas gerações se encontram atualmente quase que “privadas” do acesso a grande parte da herança musical brasileira. Observa-se que, apesar de respeitadíssimos dentro da MPB, compositores como Ari Barroso, Pixinguinha, Tom Jobim, Baden Powell e o próprio Gonzaga, se encontram em uma situação de quase ignorância por parte de crianças e adolescentes em idade escolar.

Outra justificativa para este trabalho, e a mais importante, foi pela riqueza musical presente na referida obra. Esses aspectos deveriam ser explorados através das próprias canções a fim de gerar um crescimento musical consistente, tão almejado nas propostas de musicalização. Acredita-se que talvez seja esta a maneira mais significativa de aprendizagem, levando os alunos a perceberem, refletirem e se sentirem capazes a uma realização artística valiosa e conseqüentemente enriquecedora.

Como pôde ser entendido, o objetivo principal foi o de, primeiramente, desenvolver competências musicais através da prática das canções e em segundo plano, aproximar os

alunos ao universo musical do compositor pernambucano, tendo em vista a sua importância para a Música Popular Brasileira.

Mais especificamente, as competências a serem desenvolvida junto aos alunos com a prática deste repertório deveriam ser as seguintes:

- expressarem-se por meio das canções e interpretem-nas musicalmente, através do canto coletivo.

- aprimorem a capacidade de execução rítmica, através de percussão corporal e instrumental.

O potencial a ser explorado nesta obra foi considerado em seus aspectos rítmicos, melódicos e até mesmo poéticos, numa reflexão sobre a mensagem verbal que descrevem as alegrias e lamentos do povo sertanejo.

Encontramos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (PCN's Arte)* a fundamentação pertinente para a proposta aqui apresentada:

As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo percepção de elementos de linguagem, simultaneidades, etc. (BRASIL, 1997, p.54)

Para a realização deste trabalho temático, foi elaborado um projeto contendo os objetivos, métodos e cronograma para as atividades de modo a sistematizar toda a proposta, visando assim uma construção musical melhor direcionada.

Diante da amplitude da obra musical de Luiz Gonzaga, que atuou gravando e compondo por quase cinquenta anos, foi selecionada para este trabalho apenas seis músicas. O critério para esta escolha foi pessoal por parte do professor, pois com base em uma pesquisa de repertório, foram selecionadas aquelas em que se acreditou numa maior possibilidade de empatia com os alunos.

As canções de Luiz Gonzaga estudadas foram: “A vida do viajante” (Luiz Gonzaga/ Hervê Cordovil); “Baião” (Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira); “ABC do Sertão” (Luiz Gonzaga); “O Xote das Meninas” (Luiz Gonzaga/ Zé Dantas); “Pagode Russo” (Luiz Gonzaga/ João Silva); “Xote Ecológico” (Luiz Gonzaga).

Conforme estabelecido no cronograma do projeto, este trabalho foi desenvolvido com nove turmas de 1º a 5º anos ao longo de seis semanas. Ao final da sexta semana, em meados do mês de julho, seria realizado um *recital escolar*, onde os alunos se apresentariam cantando as canções trabalhadas ao longo deste período.

O mais interessante em todo este trabalho foi a ótima receptividade dos alunos para com este material musical. Embora as preferências musicais dos estudantes daquela escola fossem o *funk* carioca, o *pagode*, o *sertanejo* (estilos musicais de maior presença na mídia naquele momento) e outros, foi possível observar que ocorreu uma empatia imediata com o cancionista gonzaguiano, apesar de crianças demonstrarem não conhecer previamente nenhuma daquelas músicas. Evidenciaram interesse logo na primeira vez que ouviram, se mostrando muito animados ao dançarem, movimentarem-se, sorrirem e pedirem ao final para ouvirem novamente. Isto ocorreu com praticamente todas as músicas em todas as turmas.

### 3. Metodologia

O primeiro contato dos alunos com aquele material musical foi por meio da apreciação em áudio, para que assim, tomassem contato com o universo musical do compositor. As canções foram aprendidas primeiramente ouvindo gravações das obras. Ao tratar da escuta musical Keith Swanwick afirma: “Ouvir está em primeiro lugar na lista de prioridades para qualquer atividade musical (SWANWICK, 1979, p.43)”<sup>2</sup>.

Após estes primeiros contatos pela escuta, iniciava-se a prática do canto e para isto, era fornecida a letra de cada música aos alunos, por meio de imitação de trechos ou disponibilizadas impressas ou no quadro, para que pudessem acompanhar cantando. Importante deixar claro que antes de iniciar o canto era sempre feito um preparo da voz (aquecimento, vocalizações, etc.) visando tanto potencializá-la quanto evitar lesões no aparelho fonador.

Outra maneira de ilustrar o estudo desta obra, de modo a fornecer aos alunos outras referências sobre o compositor foi por meio da exibição de alguns vídeos sobre Luiz Gonzaga, contando parte de sua trajetória artística e apresentando a figura do mesmo em shows e entrevistas e em seu local de origem<sup>3</sup>.

Pelo forte apelo rítmico das canções foram utilizados nas aulas, além do violão, tocado pelo professor, instrumentos de percussão que eram executados pelos alunos após breves instruções técnicas.

As primeiras canções trabalhadas foram “A vida do Viajante” (Luiz Gonzaga/ Hervê Cordovil) e “Baião” (Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira) apresentados por meio de áudio às turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Como dito anteriormente, estas duas canções, assim como a maioria das outras, provocaram empatia instantânea em praticamente

---

<sup>2</sup> - “Listening is first on the list of priorities for any music activity (...) (SAWNWICK, 1979, p.43)

<sup>3</sup> - Os vídeos utilizados para tal fim foram de parte do programa da Rede Globo *Som Brasil, especial Gonzagão*.

todas as turmas nas quais foram levadas. A escuta musical foi feita sobre as versões de Luiz Gonzaga e Gonzaguinha, para “A Vida do Viajante”; a segunda música numa versão rápida e swingada de Alceu Valença.

Com relação a ritmos, nesse repertório selecionado houve uma predominância de *xotes* e *baiões*. Aproveitando os aspectos das músicas, foram feitas explicações sobre estes ritmos, mostrando aos alunos suas origens, suas características rítmicas, e exemplificações destes mesmos ritmos em outras canções de conhecimento da turma. Desta forma, pretendeu-se complementar o conhecimento musical obtido através da prática, com informações de teoria e literatura musical.

As músicas trabalhadas nas semanas III e IV, foram “Xote das meninas” (Luiz Gonzaga/ Zé Dantas) e “Xote Ecológico” (Luiz Gonzaga). Pela sua maior complexidade e extensão da letra, “Xote das Meninas” foi ensaiado somente com a turma de 5º ano que inclusive aproveitaram esta música e apresentaram também um número de quadrilha. “Xote Ecológico” também obteve uma ótima aceitação das turmas do 1º ao 4º ano.

Nas semanas V e VI foi a vez de “Pagode Russo”, que assim como as outras músicas, foi muito bem recebida as crianças de 1º e 2º ano, e este sucesso talvez tenha se dado pelo ritmo divertido e contagiante dessa música.

Na sexta semana houve uma revisão e preparo das músicas para a apresentação. Durante esses ensaios os alunos foram orientados a se organizarem em forma de coral, em duas fileiras com meninas de um lado e meninos do outro. Alguns instrumentos de percussão foram utilizados para acompanhamento rítmico (pandeiro, afoxé, agogô, triângulo). Esses instrumentos foram distribuídos a alguns alunos e dados a eles os procedimentos básicos de manipulação e execução.

#### **4. O recital escolar**

No dia 17 de julho de 2010, foi realizada no pátio da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves em Barra Mansa – RJ, a apresentação das canções de Luiz Gonzaga pelas turmas desta instituição. Embora tenham apreendido de três a quatro canções, cada turma apresentou apenas uma no momento deste recital. O critério para a escolha das músicas para cada turma partiu da observação do professor pelas músicas que melhor funcionaram com a cada uma delas, ou seja, a que os alunos cantavam melhor e com maior entusiasmo.

Como dito anteriormente, pelo fato do repertório de Gonzaga possuir suas raízes na música regional nordestina, achou-se interessante promover este Recital Escolar juntamente à festa julina organizada na escola, numa forma de unir a apresentação musical a uma



festividade tradicional que por si já se utiliza largamente de música de cunho rural e regionalista.

No momento da apresentação houve certa dificuldade em organizar os alunos em forma de coral, devido a agitação presente nas crianças naquele momento de festividade. As canções foram apresentadas uma a uma sendo que o “Xote Ecológico” com o 2º ano foi o que provavelmente teve um resultado mais próximo do que vinha sendo ensaiado nas semanas anteriores. A comunidade escolar em geral (pais, professores, funcionários) que já demonstrava previamente um interesse no trabalho, se mostraram bastantes satisfeitos com o resultado musical da apresentação.

## 5. Considerações finais

O que mais chamou a atenção em todo este processo musical foi o comprometimento desses alunos com essas canções e o quanto as mesmas se mostraram adequadas a um trabalho com esses alunos. Tão adequadas e motivantes que, mesmo após o período deste projeto, as músicas continuaram a ser cantadas durante as aulas, na maioria das vezes, a pedido dos próprios alunos.

Com relação a eles, os alunos, as principais contribuições observadas foram o envolvimento dos destes com um universo musical (que os mesmos demonstravam ainda desconhecer) de grande importância dentro da cultura popular brasileira; o exercício do canto coletivo, numa atitude de colaboração e respeito ao companheiro; execução de ritmos por meio do corpo (palmas) e instrumentos de percussão.

Importante frisar que, não houve neste processo a menor intenção de hierarquizar um gênero musical nem impor a música de uma cultura sobre o cotidiano musical dos alunos, mas apresentar-lhes outras realidades musicais da qual talvez muito deles não tenham acesso no dia-a-dia.

Ao professor, a experiência obtida nesse processo foi de comprovar a possibilidade de trabalhar junto aos alunos, valores artístico-culturais produzido em épocas e contextos diferentes e que podem fazer sentido para os alunos das escolas de hoje. Para esta atribuição de significado, constatou-se que o processo de familiarização deve ser conduzido de forma dinâmica, prática e objetiva, enfatizando o que a obra musical tem de universal e atemporal, no caso do legado gonzaguiano, seus ritmos contagiantes, suas melodias atraentes e sua linguagem poética simples e por vezes divertida.



## 6. Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (1a à 4a séries)*. Brasília: MEC/SEF, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

SWANWICK. Keith. *A basis for music education*. London, Nfer, 1979.



## Música e Educação Vocal: a voz na profissão docente

*Andréa Albuquerque Adour da Câmara*  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
andreaadour@yahoo.com.br

*Breno Henrique Matias*  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
brenogaules@hotmail.com

*Máximo Martins*  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
maximoufop@hotmail.com

*Roger Willian Silva*  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
rogerwilliansilva@yahoo.com.br

**Resumo:** O projeto Música e Educação Vocal ocorreu entre os anos de 2007 a 2010 e foi apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Ouro Preto e pelo Departamento de Música (DEMUS). Este projeto ofereceu aos participantes diferentes abordagens de técnica vocal, através do canto, no intuito de pesquisar as melhorias geradas por estas técnicas em profissionais da voz e em pessoas que não a utilizavam profissionalmente. Este artigo traz os resultados de uma pesquisa realizada na Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, onde, através da realização de exercícios práticos com a voz e aplicação de questionários, avaliou-se a condição vocal de seus participantes visando sensibilizar sobre a importância de se realizar exercícios vocais com regularidade. Como conclusão do trabalho, pode-se perceber que, a prática de exercícios vocais regulares, através do canto, contribuiu significativamente para a preservação da voz.

**Palavras Chaves:** Qualidade Vocal, Técnica vocal, Professores.

### Introdução

A voz é instrumento de grande importância em nosso dia-dia e o seu uso inadequado pode causar diversos problemas diretos, tais como: rouquidão, cansaço, fadiga e perda da voz; e indireto, como o estresse psicológico. O projeto Música e Educação Vocal propôs, através do cantar e do treinamento vocal, oferecer suporte para uma voz saudável aos servidores, alunos da Universidade Federal de Ouro Preto, professores da rede municipal, bem como a comunidade da região.

O projeto Música e Educação Vocal fez parte dos projetos apoiados pela pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo Departamento de Música. O principal objetivo do projeto foi, através do cantar, sensibilizar os profissionais da voz (cantores, professores, telefonistas, entre outros) sobre a importância da saúde e da

higiene vocal. O projeto vem acontecendo desde 2007, porém, este artigo traz os dados referentes à pesquisa realizada na Escola Tomás Antônio Gonzaga no ano de 2009 e 2010. Esta pesquisa teve o objetivo de identificar se o aquecimento e desaquecimento da voz, através do cantar, poderiam auxiliar na emissão vocal dos docentes, além de instruí-los sobre as possibilidades vocais nos diversos espaços de sua atuação profissional.

Os professores pertencem a uma das categorias profissionais que mais sofrem de problemas vocais. Alterações na voz do professor levam a emissões inadequadas, piorando o estado de saúde tanto físico (rouquidão, dor de garganta, perda de voz etc.) quanto emocional (fadiga geral, tensão pela dificuldade em falar etc.) interferindo em sua atuação em sala de aula (Pinto & Furck, 1988).

Pinto & Furck ainda afirmam que:

As disfonias preocupam aqueles que têm a voz como instrumento de trabalho e a incidência tem atingido níveis alarmantes. Os sintomas de cansaço e fadiga vocal, perda da intensidade, ensurdecimento de timbre, que os indivíduos tentam superar provocando um esforço ainda maior na musculatura faríngea, aliados ao fator psicológico, causam as rouquidões e até as afonias. Com o decorrer do tempo, ao exame otorrinolaringológico são encontrados frequentemente nódulos, edemas, hiperemia e pólipos. (PINTO & FURCK, 1988, p.12)

O aquecimento vocal deveria ser uma prática adotada por profissionais que utilizam a voz. Tendo em vista o funcionamento da musculatura do corpo humano, a proposta do aquecimento é preservar a saúde vocal e melhorar o desempenho através da prática do cantar. Essa melhora é expressa pela adaptação adequada da mucosa; com os exercícios as pregas vocais se tornam mais flexíveis, o que aumenta sua capacidade ondulatória, resultando em uma maior projeção dos sons, o que influencia na prática como um todo (FRANCATO, 1996).

Segundo Mota (1998), o desaquecimento representa o contrário do aquecimento, tendo a função de trazer a voz ao seu estado fundamental. Os exercícios de desaquecimento, apesar de similares aos do aquecimento, possuem funções distintas, visando sempre o retorno da voz a seu registro natural, buscando evitar a fadiga precoce após um prolongado uso vocal.

Uma das formas de desaquecimento seria o silêncio por cinco minutos após as atividades, porém esse tipo de procedimento apresenta muitas controvérsias. Segundo (SCARPEL, 1999) permanecer em silêncio por cinco minutos não seria aconselhável, já que a musculatura reage melhor se estiver sendo desaquecida lentamente, através de exercícios específicos.

Exercícios respiratórios são de grande ajuda para o desaquecimento vocal, já que como têm se observado, a ativação do diafragma durante a emissão estabiliza a posição da laringe e do trato vocal, levando a uma emissão menos tensa.

Devido a esses fatores foi desenvolvido um trabalho na Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga onde, através do cantar, buscamos sensibilizar para a importância do aquecimento e desaquecimento vocal, trabalhar a auto percepção corporal visando à melhoria da qualidade vocal dos professores.

## **Metodologia**

Na Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga, o projeto Música e Educação Vocal utilizou intervenções junto ao corpo docente relacionadas à saúde vocal, utilizando o cantar como aquecimento e desaquecimento, avaliando se haveria ou não uma melhora na qualidade e na emissão, além de buscar a conscientização sobre a importância dos cuidados com a voz.

Para a realização, foram elaborados questionários para servir como um roteiro para os entrevistadores. O projeto buscou encontrar formatos pedagógicos que atenderiam simultaneamente ao desejo de cantar e a saúde vocal em seus participantes.

Segundo Lewin (1946), a pesquisa-ação é um processo onde a construção do conhecimento ocorre mediado pela prática e assim estabelece mudanças. Desta forma, metodologia escolhida para permear o trabalho foi a pesquisa-ação, uma vez que a proposta da pesquisa era a simultaneidade entre a investigação sobre a eficácia do aquecimento e desaquecimento vocal (realizados através do cantar) e a transformação da realidade escolar, onde o pesquisador e o participante deveriam dialogar e caminhar juntos buscando meios que modificassem os professores com relação aos cuidados com a voz e onde a pesquisa fosse delineada por este caminhar.

Os instrumentos de avaliação foram o questionário e a entrevista semi-estruturada. Sendo assim, reunimos, em um primeiro encontro, a equipe docente da Escola e, através de uma palestra-oficina inicial, buscamos sensibilizá-los para a importância do cuidado com a voz. Os temas abordados foram: a higiene vocal, a técnica vocal, mitos sobre o cuidado com a voz, aquecimento, desaquecimento, respiração, ressonância, postura corporal e qualidade da voz. Para tanto, foram realizados dois encontros, um com o turno da tarde e outro com o turno da manhã e participaram das palestras, dez professores. Ao final desta reunião, percebendo que nem todos gostariam de participar do projeto, pensamos que seria interessante observar também as diferenças entre aqueles que iriam e os que não iriam participar do projeto. O grupo de sete professores que decidiu participar do projeto foi denominado por nós de “grupo

de controle”. Propusemos que todos os dez professores respondesse a um questionário de avaliação vocal e que os sete professores do grupo de controle pudessem receber uma vez por semana, ao início e ao término do dia letivo, uma mini-oficina de aquecimento e desaquecimento vocal, respondendo a questionários semanais. O aquecimento consistiria em quinze minutos antes de irem para a sala de aula e o desaquecimento vocal de dez minutos após as aulas para que a voz voltasse à sua emissão normal.

Desta maneira, os professores realizavam aquecimento e desaquecimento vocal por um período respectivamente de quinze e dez minutos a cada sessão. Foram abordados aquecimentos e desaquecimentos com e sem o auxílio de instrumentos musicais, porém sempre cantando. O aquecimento acontecia no período da manhã e o desaquecimento acontecia ao final do dia. Os aquecimentos tinham extensão máxima de uma quinta ou de uma oitava, (exemplo: La<sub>2</sub> a Mi<sub>3</sub> ou La<sub>2</sub> a la<sub>3</sub>) variando de acordo com cada professor. Os desaquecimentos também seguiram a mesma extensão, porém iniciando-se do agudo para o grave.

No período de agosto a outubro de 2009 foi programada uma interrupção dos exercícios de aquecimento e desaquecimento no intuito de verificar se os professores continuariam com os exercícios sem a presença dos monitores e se aconteceriam problemas vocais neste período. Com base em entrevistas e questionários comparamos estes os dados com aqueles obtidos durante o período onde os professores tiveram o auxílio dos monitores do projeto Educação Vocal.

## Resultado e discussão

Em relação às condições vocais dos entrevistados, tabela 1, notamos que todos já tiveram algum tipo de problema vocal.<sup>1</sup>

**Tabela 1:** Problemas Vocais dos entrevistados antes do projeto

<b>Relação profissional e sua voz</b>	<b>Resultado</b>
Professores já tiveram problemas de voz;	60%
Roucos por mais de dois dias	40%
Às vezes sua voz quebra ou some durante a emissão	70%
Perdem o controle da emissão	40%
Consideram sua voz fraca;	60%

<sup>1</sup> Os dados da Tabela 1 referem-se ao grupo de dez professores que participaram da palestra oficina. Os gráficos e demais tabelas dos resultados se referem ao grupo de sete professores, que compõem o grupo controle.

Às vezes sente falta de ar para completar as frases;	50%
A voz fica fraca no final do dia;	30%
Falam durante muitas horas seguidas;	70%
Pigarreiam constantemente;	40%
Possuem alergias respiratórias;	50%
Automedicam-se quando têm problemas com a voz;	50%
Tomam gelados freqüentemente;	50%
Passam constantemente por situações em que precisam gritar.	70%

---

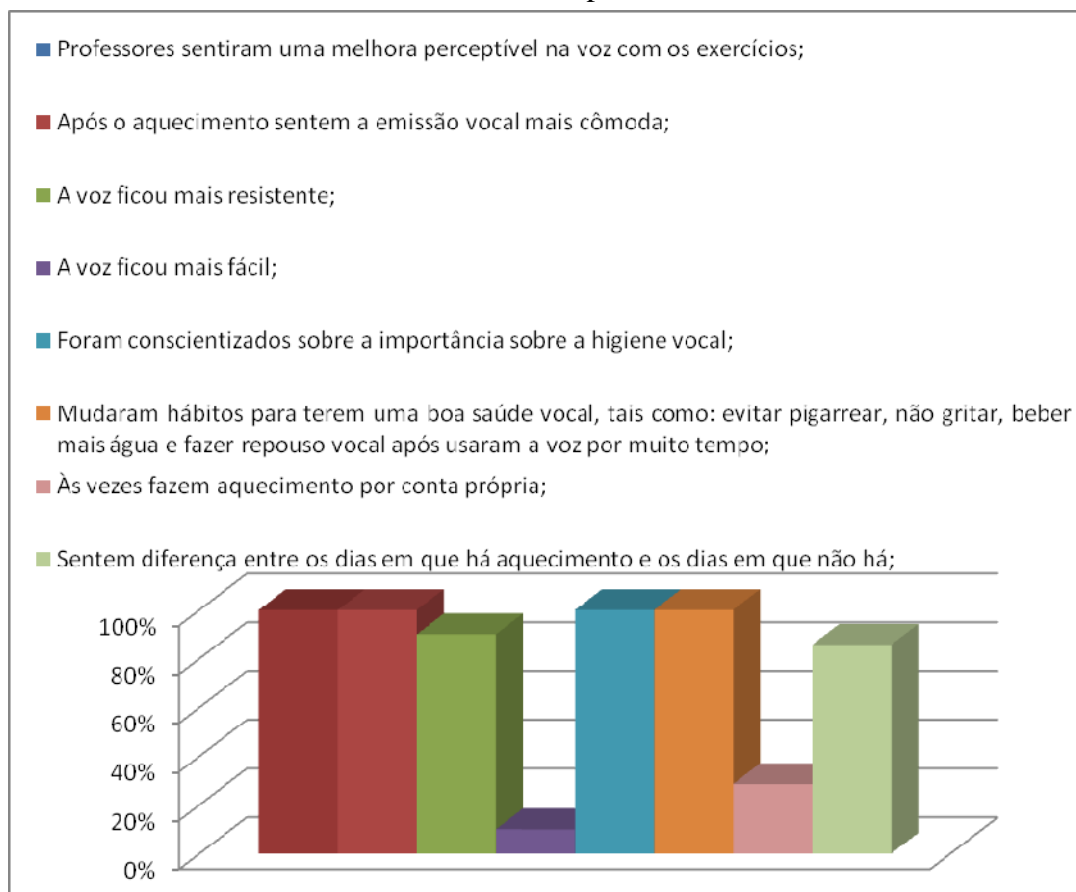
Como podemos notar na tabela 1, a maior parte dos profissionais, 70 % trabalham sob condição de estresse vocal, Segundo Azevedo (2009), os professores pertencem a este grupo e são os profissionais da voz mais acometidos por transtornos vocais. Levando em consideração os altos índices de alteração vocal apresentados nos questionários, notamos que a condição de trabalho com alteração de intensidade da voz, falar durante muitas horas seguidas influenciam diretamente no fato de 60% desses profissionais já terem sofrido algum problema relacionado a voz.

De acordo com a pesquisa, gráfico 1, o resultado anterior, apresentado pela tabela 1, pode ser alterado caso os professores adotem os exercícios vocais antes da prática diária de ensino, porém, muitos profissionais que trabalham diretamente com a voz não sabem quais cuidados devem ser tomados.

Segundo Mota (1998), essa defasagem no conhecimento sobre o funcionamento do aparelho fonador pode trazer danos irreversíveis à voz do profissional, por se tratar de um conjunto muscular, as pregas vocais merecem todo o cuidado exigido a quem se dedica a exercícios freqüentes.

Notamos no gráfico 1 que, 100% dos professores concordaram que os exercícios vocais melhoraram perceptivelmente sua qualidade vocal. Essa melhora alterou também o hábito dos profissionais, uma vez que 100% dos entrevistados disseram ter mudado seus hábitos para terem uma boa saúde vocal.

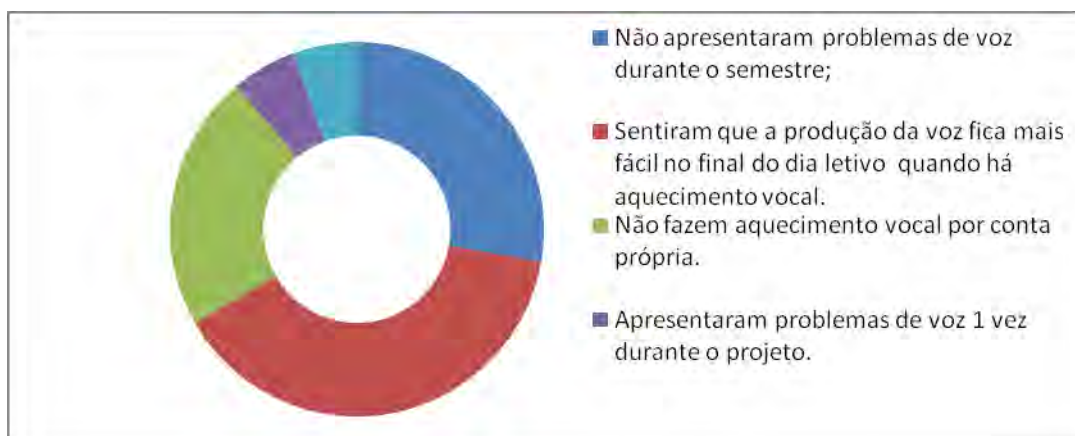
**Gráfico 1: Resultados obtidos pelos exercícios vocais**



Como visão geral, notamos que as atividades acompanhadas pelos monitores, além de agir ativamente na qualidade vocal dos profissionais, efetivaram-se também como prática educativa e elucidativa, alterando o comportamento do grupo, como pode ser percebido em todos os índices no gráfico 1.

Quando observamos o gráfico 2, os resultados obtidos durante o processo mostraram que, mesmo não alterando a condição de trabalho, apenas com os exercícios vocais, atingiram-se grandes índices de melhoria juntos aos participantes, porém, notamos que, a maior parte dos entrevistados, 57%, não realizou os exercícios por conta própria, apenas com a presença dos monitores.

**Gráfico 2: resultados obtidos durante o projeto**



O desinteresse dos profissionais em realizar os exercícios sem a companhia dos monitores apontaram para uma maior necessidade de programas de conscientização da importância da prática. O aquecimento deve ser encarado com seriedade pelos profissionais que utilizam a voz, pois apenas estes podem garantir saúde, qualidade e longevidade para sua atuação (SCARPEL, 1999).

Os resultados obtidos pela pesquisa referente à prática após o acompanhamento dos monitores mostraram que, o período dedicado a conscientização dos profissionais ainda não foi suficiente. Os professores mostraram que, mesmo sentindo uma efetiva mudança vocal após adotarem os exercícios, esqueciam de realizar as atividades, mostrando que a presença dos monitores ainda era necessária para o processo.

**Tabela 2:** Realização dos exercícios sem os monitores

Frequência que realizam aquecimento sem os monitores	(%)
Às vezes fazem aquecimento vocal mesmo sem os monitores;	71%
Não fazem aquecimento vocal sem os monitores;	29%

**Tabela 3:** Adoção do exercício como atividade rotineira

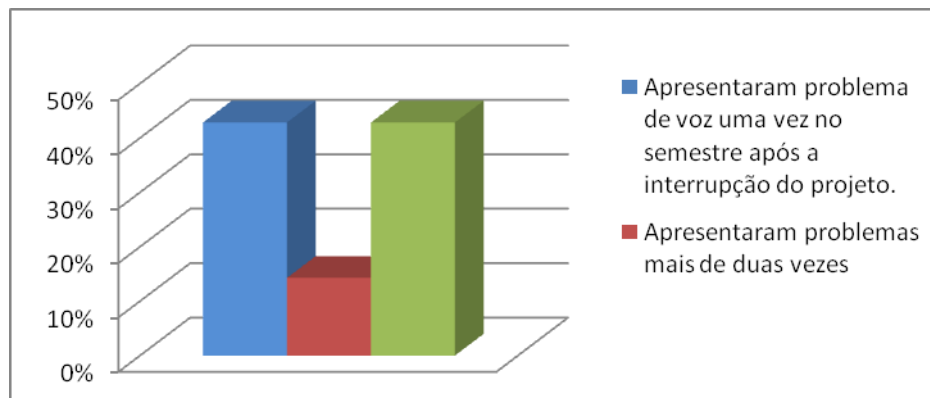
Frequência que realizam os exercícios vocais	(%)
Fazem aquecimento eventualmente;	43%
Uma vez por semana;	14%
Não responderam.	43%

Como vimos em resultados anteriores, os exercícios vocais exerceram influência direta na voz dos entrevistados. Comparando-se o gráfico 3 com os resultados anteriores, notamos



que a qualidade vocal mesmo sem o acompanhamento dos exercícios com o monitor, apresentam resultados positivos para aos profissionais.

**Gráfico 3:** Alteração da voz no período sem acompanhamento dos exercícios



Nota-se que, mesmo não realizando os exercícios com frequência regular e mesmo sofrendo alteração na voz pela falta dos exercícios, 100% dos entrevistados responderam positivamente em relação à conscientização e melhoria do uso da voz promovido pelo programa.

## Conclusão

Com esta pesquisa, percebemos que a prática do cantar possibilitou a sensibilização do grupo de professores sobre a importância de pensar, cuidar e educar a voz.

Houve uma melhora significativa na produção vocal dos professores no momento que eles realizaram as práticas preventivas, acompanhadas de monitores.

Percebeu-se que, apenas com a prática dos exercícios cantados, sem alteração do ambiente de trabalho, melhoraram as condições de trabalho e houve diminuição do estresse.

Os resultados apontam para uma questão importante: sem a presença dos monitores, parte dos professores não realizaram os exercícios regularmente e apresentaram problemas vocais, e, ao mesmo tempo, disseram estar conscientes da importância da prática. Com isso notamos que apenas os programas de conscientização não foram suficientes para garantir a execução dos exercícios. Foi necessária a presença do monitor no ambiente de trabalho dos professores para o acompanhamento e realização da prática do cantar.

Percebemos que o projeto realmente foi considerado satisfatório no sentido de sensibilizar todos os participantes com relação aos cuidados com a voz e, mesmo entre

aqueles que não costumavam fazer sistematicamente os exercícios, percebemos haver um grande interesse em que o projeto tivesse continuidade

O projeto mostrou que o diálogo entre universidade e a escola pública municipal está para além dos conhecimentos teóricos construídos em sala de aula e percebe-se a necessidade da presença de projetos no interior das escolas. Este encontro é, ao mesmo tempo, a origem e a finalidade de toda reflexão construída para a melhoria da formação dos alunos nos cursos de licenciatura em música.

Concluiu-se que o cantar, além de sensibilizar para a importância dos cuidados com a voz, também apontou para a necessidade de criação de espaços de cultura e de lazer nas escolas voltados para os professores. Mostrou, ainda, a importância do diálogo entre a escola e a universidade na reflexão e na construção de novas pedagogias.



## Referências

ANDRADA e SILVA, M.A - **Estudo de um grupo de cantores da noite**. São Paulo, 1995. [Tese - Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

AZEVEDO, Luciana Lemos de; VIANELLO, Luciana; OLIVEIRA, Hellen Glayce Pereira de; OLIVERIA, Igor de Alvarenga; OLIVEIRA, Bruna Ferreira Valenzuela De; SILVA, Carla Menezes da. Queixas vocais e grau de disfonia em professoras do ensino fundamental. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2009;14(2):192-6;

FRANCATO, A; NOGUEIRA, JR.,J ; PELA, S.M & BEHLAU, M - Programa de aquecimento e desaquecimento vocal. In: MARCHESAN, I; ZORZI, J.L & GOMES, I.C.D - **Tópicos em Fonoaudiologia vol. III**. São Paulo, Lovise, 1996. p. 713-16.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2.  
MOTA, Andréa Coelho Gagliardi- **Aquecimento e Desaquecimento Vocal**. CEFAC-CENTRO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA CLÍNICA. São Paulo, 1998.

PINTO, A. M. M.; FURCK, M. A. E. **Trabalhando a voz**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1988. 158 p.

SCARPEL, Renata D'Arc. Aquecimento e desaquecimento vocal no cantor. Salvador, 1999. 35 p. (Monografia - Especialização - Fonoaudiologia - Cursos de Especialização em fonoaudiologia clínica - CEFAC).



## Música e socialização no Projeto Uniarte

*Ananias José da Silva Neto*  
*Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez – CELF*  
*ananiassilvaneto@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise da inter-relação entre o processo de ensino-aprendizagem adotado no Projeto de Extensão Universitária/Coordenadoria de Cultura *Uniarte*, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), e as vias que levam os sujeitos participantes do mesmo a socialização. Assim, o presente estudo apresenta características específicas da educação musical aplicada no contexto das oficinas de sensibilização musical, analisados a partir dos processos musicais que convergem para a socialização dos sujeitos. Por meio de uma pesquisa bibliográfica em educação musical e sociologia, constatamos que além de outras vantagens como ferramenta de desenvolvimento social, o fazer musical age diretamente na revitalização da identidade cultural dos sujeitos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras chave:** educação musical, socialização, extensão universitária.

### Introdução

A pluralidade de funções relativas à música constitui-na como um fato social a ser estudado, por meio das variáveis encontradas em contextos distintos. A mesma se relaciona às diversas funções que permeiam a vida do indivíduo, funções estas, baseadas na sua aplicabilidade no meio social.

A adoção da música como ferramenta educativa e socializadora em ambientes diversos, tem nos revelado aspectos de grande importância aos estudos em educação musical. Sendo a música conteúdo presente em toda sociedade, independente do estilo, configurando-se assim como veículo construtor de identidade cultural.

Tendo em vista a compreensão da música e a sua funcionalidade frente às ações sócio-culturais, para delimitação desta pesquisa, optamos em estudar as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Universitária/Coordenadoria de Cultura “Uniarte” realizado na cidade de Bocaiúva MG, no ano de 2008.

Realizamos nesse estudo uma análise da inter relação entre o processo de ensino-aprendizagem adotado no referente projeto e as vias que levam os sujeitos participantes do mesmo a socialização. Assim, o presente estudo apresenta características específicas da educação musical aplicada no contexto das oficinas de sensibilização musical do projeto de Extensão Uniarte, analisados a partir dos processos musicais que convergem para a socialização dos sujeitos.



## Música e Socialização

Para entendermos tal proposta, se faz necessário refletir sobre algumas questões primordiais para a presente pesquisa, envolvendo a compreensão dos conceitos relacionados à música e a sociedade, para que assim possamos abordar sob a música enquanto veículo socializador. São eles: sujeito social, socialização e sociabilidade.

Quando falamos em “sujeito social” nos deparamos com uma gama diversificada de significados. Define-se geralmente este termo em si mesmo como sendo sinônimo de ator social. Para Dayrell (2005), sujeito está relacionado a um “ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”. (DAYRELL, p.179). Consideraremos nesse estudo o significado de *sujeito social*, na visão de Dayrell, por sua pertinência em definir sujeito como aquele provindo de uma decodificação de dados já existentes no meio social.

Segundo a definição do Dicionário Houaiss, entende-se socialização por “uma ação de desenvolver nos indivíduos de uma comunidade o sentimento coletivo de sociabilidade e cooperação”. A socialização segundo Fonterrada (2005) se dá pela “valorização do ser humano, busca de identidade, estímulo à convivência com o outro e respeito pelo meio” (FONTERRADA, 2005, p. 269). Após tais reflexões, podemos constatar que a socialização de um modo geral, está intrinsecamente ligada a uma apropriação do meio social, em que o sujeito busca sua identidade mediante os movimentos sociais. Por isso, podemos considerar que o sujeito social é fruto do meio cotidiano no qual se encontra inserido.

Simmel<sup>1</sup>, citado por Dayrell (2005), traduz o significado de sociabilidade a um “jogo” de troca de idéias. O jogo em si se atém a desviar o real. Sua finalidade é o próprio movimento, agindo de forma coletiva. Segundo Dayrell (2005), a sociabilidade permite “diminuir a distância entre a vida cotidiana e as imagens que vêm da sociedade, funcionando como uma instância de mediação”. (DAYRELL, p.186) Deste modo a sociabilidade é tida como um jogo de formas. Portanto, a arte e o jogo atuam como uma imitação do real.

Nesse estudo, utilizamos como base epistemológica a definição de Geertz<sup>2</sup>, citado por Queiroz (2004), onde “o homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu”. Assim, o homem apropria-se dos signos sociais para confecção de sua própria rede histórico-cultural.

---

<sup>1</sup> SIMMEL, Georg. *Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal*. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org). Simmel. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

<sup>2</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.



Ao considerarmos a música como determinante cultural, atinamos sob questões que envolvem a educação musical e o cotidiano. Questões nas quais valorizam-se as inúmeras idéias musicais partindo-se da vivência dos sujeitos. Queiroz (2004) cita o papel da educação musical em diferentes contextos culturais:

[.....] não nos é possível compreender universalmente todas as músicas do mundo, por ser a linguagem musical de cada cultura adequada ao seu sistema singular de códigos. O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Diante de tais esclarecimentos, traçar uma linha de ensino-aprendizagem única e invariável a educação musical, parece-nos inviável, partindo do pressuposto que a transmissão musical deva levar em conta o cotidiano do aluno. Utilizado como veículo de aproximação entre educadores e educando, o cotidiano nos revela um caminho novo, que permeia uma extensa rede de interesses. Essa aproximação se dá pela valorização dos interesses específicos dos alunos por parte dos professores. O desafio, portanto, está em estruturar metodologias que atendam sistematicamente às necessidades do aluno, sem qualquer detrimento à vida social do mesmo.

### **O Projeto Uniarte no contexto da extensão universitária.**

Buscando um entendimento mais claro das práticas em educação musical dentro do Projeto Uniarte, faz-se necessário o entendimento de algumas ações e atribuições destinadas a extensão. Entende-se portanto Extensão Universitária como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (CORRÊA, 2007, p. 17).

As Pró-Reitorias de *Extensão Universitária* seguem um padrão único instituído pelo FORPROEX<sup>3</sup>. As diretrizes para projetos culturais de extensão universitária são alicerçadas em “ações multiculturais, envolvendo as diversas áreas da produção e da prática artística em um único programa integrado; memória, produção e difusão cultural e artística” (CORRÊA, 2007, p. 28). Assim, o estudo da história e a difusão do conhecimento artístico-cultural são tidos como temáticas centrais no contexto das atividades culturais extensionistas.

---

<sup>3</sup> Fórum de Pró-Reitorias de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras.

O Projeto de Extensão Universitária *Uniarte*, vinculado à coordenadoria de Cultura, busca através da difusão cultural uma interação entre a sociedade e universidade, tratando o ensino das artes como fio condutor na construção científica de um trabalho social.

Seus objetivos se fundamentam na valorização de manifestações tradicionais, promovendo assim o desenvolvimento pessoal e/ou social de crianças e adolescentes, sobretudo aqueles em situação de risco social.

O alto índice de criminalidade envolvendo crianças e adolescentes exemplifica o porquê da escolha por tal público alvo. São inúmeros os casos de prostituição e trabalho infanto-juvenil notificados na região, devido ao fluxo de veículos em virtude das rodovias federais que cortam a mesma. Assim, muitos jovens e crianças deparam-se com situações adversas à sua faixa etária, necessitando assim de um trabalho que as envolva com atividades, que as reporte à sua própria realidade.

As atividades do projeto se estruturam em duas etapas distintas, sendo a primeira uma sondagem prévia da cultura tradicional local. Este primeiro contato é geralmente feito pela coordenação do projeto, onde são coletados dados referentes à cultura de cada localidade, por meio das secretarias municipais envolvidas, num prazo de quinze a trinta dias. A segunda etapa caracteriza-se pela realização de oficinas de sensibilização em música, dança, teatro e artes visuais. O ensino aplicado nas oficinas baseia-se em atividades lúdicas de educação. No total são seis finais de semana de intensos trabalhos interdisciplinares contabilizando um total de 120hs/a aos acadêmicos envolvidos e 80hs/a aos alunos participantes.

O referido projeto acolhe a resolução do CNE (Conselho Estadual de Educação) de 18 de fevereiro de 2002 – art. 2º, onde são apresentadas as novas diretrizes para formação de professores da educação básica, tendo como base o ensino visando o ensino e à aprendizagem do aluno; acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; aprimoramento de práticas investigativas e ainda, são incluídos a elaboração de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe.

Portanto, o Uniarte oferece aos acadêmicos dos cursos de artes música, teatro e artes visuais e de educação física, um contato prático/docente em um projeto de ação social, possibilitando assim, um desenvolvimento profissional em cada área específica.

Outro ponto que podemos considerar relevante no projeto Uniarte é a reconstrução da história cultural das localidades atendidas pelo mesmo, onde o projeto propicia à comunidade

em geral um espetáculo abordando os signos da cultura local, baseada na historicidade de sua população.

## **Oficinas de Música – Procedimentos metodológicos**

A metodologia aplicada nas oficinas de música do Uniarte baseia-se em atividades lúdicas de educação, ou seja, jogos de integração, atenção e percepção. As atividades lúdicas se tornam significativas na educação, a partir do momento em que são tratadas como meio de enriquecimento de conteúdos conceituais (conhecimento artístico-musical) e conteúdos atitudinais (interesse, participação e respeito).

Os conteúdos a serem ministrados na oficina de música são divididos em três temáticas, são elas: produção, apreciação musical e música como produto cultural e histórico. Na primeira temática, são desenvolvidas atividades de auto-expressão e improvisação a partir da experimentação de materiais sonoros diversos. A segunda temática consiste na apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, realizando reflexões sobre perspectivas estéticas. Na terceira temática são realizadas reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.

Nessa perspectiva, a construção de uma metodologia de fácil inteligibilidade envolvendo atividades de sensibilização, direciona as atividades musicais no Uniarte a uma re-apropriação dos *métodos ativos de educação musical*. Os mesmos tinham por prioridade musicalizar jovens, crianças e adultos em um determinado instrumento ou canto. Através do pensamento estético de conspícuas sociedades, os mesmos passaram a ter como foco, além do desenvolvimento técnico-musical, conceitos atitudinais que se relacionam ao bem-estar, interesse, participação e respeito.

[...] é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras. (FONTERRADA, 2005, p. 108)

Como podemos observar nos relatos de Fonterrada (2005), a importância de tais métodos na educação musical se dá através das apropriações das propostas educacionais, para que assim possamos adaptar a realidade local dos sujeitos.



## Processo de socialização - oficina de sensibilização musical

A compreensão dos procedimentos metodológicos adotados no processo de ensino-aprendizagem, oficina de sensibilização musical projeto *Uniarte* colaboram para delimitação da música enquanto um fato social. Compreende-se como fato social “toda *coisa* capaz de exercer algum tipo de coerção sobre o indivíduo, sendo esta *coisa* independente e exterior ao indivíduo e estabelecida em toda a sociedade” (FARIA, 2007). Os conteúdos que fazem da música fato social se autenticam enquanto um processo amplo da integração entre sujeitos sociais e suas interações com o mundo vivido.

Identificamos, ao analisar os dados, alguns fatores que por meio da educação musical foram determinantes para delimitação da pesquisa. Dados esses relacionados aos fatores que envolvem o sujeito em si e suas interações com o cotidiano, definidos como fatores sociais. Enfim, nesse estudo, trabalharemos com os seguintes fatores sociais apresentados no quadro 1, como referências conceituais que agem diretamente na socialização dos sujeitos.

**Quadro 1**  
**Fatores de Socialização por meio da música**

<b>Fatores de socialização</b>	
<b>Religião</b>	Religiosidade, respeito e entendimento;
<b>Grupo</b>	Integração;
<b>Cultura</b>	Valorização, autoconhecimento;
<b>Relacionamentos mediante as diferenças</b>	Etnias, necessidades especiais, gênero.

### Religião – Religiosidade, respeito e entendimento

Segundo Queiroz (2005), a “religião, na diversidade de suas caracterizações pelo mundo, congrega princípios, doutrinas e costumes que unem pessoas em torno de uma mesma crença e, conseqüentemente, em torno de hábitos, atitudes e comportamentos semelhantes” (QUEIROZ, 2005, p.100). Portanto, falar de religião envolve inúmeros aspectos que vão desde o respeito à religião do outro ao entendimento da religião em si mesma.

Quando abordamos características histórico-culturais referentes à religião, devemos levar em conta o universo cultural e a sociedade em que os sujeitos se inserem. Tais características se configuram como imprescindíveis à compreensão e caracterização de um determinado grupo social.

A releitura cultural proposta pelo projeto “Uniarte” esbarra no paradigma: “religião e cultura”. Fato esse evidenciado pela religiosidade marcante na cultura norte - mineira. A fé do sertanejo é tida como símbolo da cultura popular, juntamente com mitos e histórias

tradicionais da região. No Uniarte, os espetáculos produzidos como resultado das oficinas são pautados nos contos e “causos”, e nos principais personagens típicos de cada cidade contemplada pelo projeto, o que inevitavelmente acaba sendo relacionado à religião.

Segundo Queiroz (2005), o “homem (um grupo de pessoas, ou uma sociedade) pode ser dotado de aspectos e manifestações de religiosidade sem necessariamente ser adepto de uma religião específica” (QUEIROZ, 2005, p. 101). Seguindo essa mesma idéia os acadêmicos do curso de música buscaram exemplificar as ações que permeiam a construção da identidade cultural local, relacionando-as a um fato histórico baseado na religiosidade.

## **Grupo – integração**

Um grupo se forma através de interesses particulares e comuns de um determinado número de pessoas. As formas de pensar e agir, diante dos distintos assuntos levantados em conjunto, devem caminhar em sintonia. Por meio da observação participante, conclui-se que a busca por resultados concretos faz de um grupo uma rede que liga idéias particulares e contribuições de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem em contextos diversos. Portanto, podemos dizer que as atividades do *Projeto Uniarte* se aplicam objetivando o respeito a si próprio e aos colegas, além da perspectiva de valorização da cultura local.

O Aluno A exemplifica a importância da interação entre os membros do grupo, quando afirma que as atividades ali desenvolvidas só tinham fundamento com o trabalho em conjunto. “eu também achei legal por está realizando um trabalho que interagia todos, possível apenas pelo interesse de todos”.

[...] a capacidade de fazer e criar música, bem como a de atuar em conjunto (fazer musical coletivamente, isto é, praticar atividades de canto coral, banda, fanfarra, orquestra, e participar de oficinas de criação musical), são condições essenciais para a instalação do fazer musical (FONTERRADA, 2005, p. 254).

Como podemos evidenciar nos relatos de Fonterrada (2005), a capacidade de se criar música em conjunto está ligada a forma de ação proposta pelo educador musical. As possibilidades são muitas, basta apenas um jogo de idéias bem formuladas para se alcançar um resultado considerável. Assim o processo que se desenvolve em grupo se concretiza como um significativo fator de socialização, esse por sua vez, através das interações entre os sujeitos.

## **Cultura – valorização, autoconhecimento**

A cultura em si retrata todas as aspirações e anseios de distintas sociedades. Entender, valorizar e respeitar as manifestações culturais existentes no mundo atual congrega as ações envolvendo a própria construção da identidade de um povo, bem como a pluralidade cultural existente no mundo, respeitando as particularidades dos sujeitos envolvidos nas referidas manifestações. Portanto, o autoconhecimento da cultura é de suma importância nos processos de socialização.

Os processos de socialização que se desenrolam através do autoconhecimento e valorização cultural revelam-se através de manifestações humanas que unem à historicidade de um povo, por meio da relevância das manifestações particular de cada sociedade. A gama diversificada de expressões e/ou signos culturais envolvendo a humanidade pode ser entendida como fator de socialização, por sua admissão de valores morais e éticos que acolhem pensamentos e idéias que juntas colaboram para formação de uma manifestação humana.

No início das atividades do projeto, constatamos por parte dos alunos, a inexistência e/ou omissão do conhecimento dos signos histórico-culturais de sua cidade. Para Kater (2004) a música e a educação coligadas, resultam em uma “ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento” (KATER, 2004, p. 44). Portanto, a promoção do conhecimento adotado no processo de ensino-aprendizagem nas oficinas de sensibilização musical colabora diretamente para a valorização da cultura local, tanto quanto aproximar pessoas.

## **Relacionamentos mediante as diferenças – Etnias, necessidades especiais, gênero**

A necessidade de tratar tal assunto vem com questões discutidas incessantemente no parlamento brasileiro, sob inclusão social, e ainda por sua atuação frente a uma temática ampla que rompe barreiras da diversidade humana. Entender e respeitar as diferenças como: necessidades especiais, homossexualismo, cor da pele, classe social, configura-se como fator primordial de socialização, sendo essencial a discussão deste assunto para este estudo.

Analisando as entrevistas, percebemos um exemplo clássico de discriminação racial, onde o Aluno B demonstra sua insatisfação referente a tal aspecto: “Há, os outros garotos me chamavam de *tiziu*, e eu num gostava muito não. Eu me sentia muito ofendido [...] Isso

acontecia na hora do intervalo, eram uns meninos de outra oficina.” Através da discriminação racial, desencadearam as maiores atrocidades cometidas pelo ser humano a sua própria espécie, onde o negro era tido como um ser inferior, menos dotado de inteligência. Logo, esse fato evidencia a importância de um trabalho musical baseado no desenvolvimento pessoal do aluno, e de conscientização quanto às questões de preconceito racial.

## Conclusão

As tentativas de viabilizar ensino de música a diversas pessoas através de projetos e oficinas de cunho sócio-cultural têm possibilitado acesso, mesmo que de maneira básica, ao ensino especializado em música. Logo, a música atua enquanto veículo de transformação pessoal e social por meio da construção da identidade cultural dos sujeitos.

Os fatores sociais definidos como: *religião, grupo, cultura, relacionamentos mediante as diferenças* foram referências conceituais relevantes que contribuiriam de forma significativa para a compreensão do papel da música na socialização dos sujeitos. Os fatores sociais nos permitiram direcionar nosso estudo no sentido de associar e relacionar música, sujeito e sociedade. Logo, foi possível analisar a maneira com que a educação musical adotada em tal projeto atua como via para a socialização dos participantes do mesmo.

Constatamos ainda, através das discussões apresentadas nesse estudo, que uma educação musical calcada no cotidiano do aluno age de maneira significativa para formação de cidadãos mais sociáveis e comunicativos. Logo, a proposta metodológica adotada nas oficinas de sensibilização musical no projeto Uniarte, colabora ainda para a difusão das relações morais e éticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim a relevância de tal projeto se encontra fixada em diversos fatores envolvendo os participantes e comunidade.

Acreditamos que com o presente estudo seja possível gerar novas críticas e reflexões quanto às questões que envolvem a música enquanto um fato social. Exemplificamos a partir de uma compreensão mais profunda das práticas em educação musical relacionadas diretamente a sua função sociocultural.



## Referências

ALUNO A. Bocaiúva, 16 de set. 2009. Entrevista concedida a Ananias José da Silva Neto.

ALUNO B. Bocaiúva, 16 de set. 2009. Entrevista concedida a Ananias José da Silva Neto.

CORRÊA, Edilson José. *Extensão Universitária: organização e sistematização / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Ed. Coopemed. Belo Horizonte, 2007.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

FARIA, Camila Conceição. *Fatos sociais*. Data de publicação: 09/09/2007. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/fatos-sociais/>>. Acesso em: 09/11/2009.

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

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2005.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 43-51, 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. *Educação musical e cultura: singularidade e pluridade cultural no ensino e aprendizagem da música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silava. *Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 235 f. Tese (Doutorado em Etnomusicologia). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005

UNIMONTES, Conselho de ensino, pesquisa e extensão. *Projeto: UNIARTE - Oficina de Arte e Cultura*. Montes Claros, 2008.



# Música na escola: definições da LDB 9.394/1996 a partir da Lei 11.769/2008

*Luis Ricardo Silva Queiroz*  
*Universidade Federal da Paraíba – UFPB*  
*luisrsq@uol.com.br*

**Resumo:** Este trabalho discute e analisa perspectivas para o ensino de música na escola a partir, sobretudo, da nova conjuntura política estabelecida pela Lei 11.769/2008, que alterou a LDB 9.394/1996. O texto tem como base pesquisa bibliográfica, no campo da educação musical, e pesquisa documental em decretos, leis e outras fontes relacionadas à legislação educacional brasileira. A partir das reflexões realizadas no texto, fica claro que uma interpretação abrangente da LDB em vigência, a partir da Lei 11.769/2008, pode fornecer diretrizes significativas para a implementação do ensino de música na escola. Nesse sentido, a Lei evidencia aspectos importantes no que se refere ao perfil profissional dos professores, aos objetivos da prática-educacional e ao “status” do componente curricular música no universo da educação básica.

**Palavras-chave:** ensino de música, educação básica, legislação educacional.

A aprovação da LDB vigente, a Lei 9.394/1996, consolidou novas perspectivas e diretrizes em relação à gestão, formação, atuação docente, componentes curriculares, entre outros aspectos, nos diferentes níveis educacionais brasileiros. Essa Lei atribuiu ainda mais responsabilidade ao poder público no que tange à gestão e financiamento da educação básica e, nesse sentido, estabelece em seu Título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - **ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;**
- II - universalização do **ensino médio gratuito**; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
- III - **atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com ne cessidades espe ciais, preferencialmente na rede regular de ensino;**
- IV - **atendimento gratuito em cre ches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...]**
- VIII - **atendimento ao ed ucando, no ensino fundamental público**, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...]
- X - **vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fun damental mais próxima de sua residência a toda criança** a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL, 1996, grifos meus)

Além das conquistas em relação à obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade, essa Lei traz, de forma mais precisa, definições acerca do perfil profissional para a docência, nos diferentes níveis de ensino, bem como maior clareza em relação aos objetivos da educação básica e da sua inserção no âmbito da sociedade. Análises acerca desses aspectos serão realizadas mais adiante.

No que concerne ao ensino de arte, a LDB de 1996 avança, no sentido de trazer uma definição distinta que, mesmo não sendo clara em relação às especificidades das diferentes linguagens artísticas que caracterizam o campo das Artes, não utiliza mais o termo “educação artística”, o que de certa forma aponta para a não continuidade das práticas estabelecidas nas escolas a partir das definições da Lei 5.692/1971. Assim, de acordo com a LDB vigente “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)”. (BRASIL, 1996).

Todavia, documentos oficiais publicados posteriormente com vistas a apresentar diretrizes para os diferentes componentes curriculares definidos na LDB, mesmo sem ter caráter de obrigatoriedade como a Lei, apresentam definições mais precisas acerca dos contornos e especificidades de cada área. Assim, os PCN trazem diretrizes mais específicas, com informações acerca das linguagens artísticas que deveriam compor o ensino de arte na escola. Nesse sentido, essas publicações evidenciam a necessidade de que se contemple o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, “garantindo” aos estudantes, ao longo da educação básica, a vivência em profundidade de pelo menos uma dessas linguagens. O documento de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 2007) e também o de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 2008) têm volumes específicos para o campo das artes, com capítulos direcionados para cada uma das linguagens artísticas. O documento para o ensino médio (BRASIL, 2009) não possui volumes específicos por áreas de conhecimento, mas apresenta um capítulo destinado ao ensino de arte, também com definições separadas para cada uma das linguagens, inclusive a música.

Assim, apesar de em nenhum lugar da LDB, na versão de 1996, existir qualquer definição que aponte para uma obrigatoriedade do ensino de música, de forma específica, como componente curricular da escola, os documentos que emergem a partir da Lei apresentam perspectivas de que o termo “arte” representa, de forma mais específica, quatro linguagens, inter-relacionadas, mas distintas. No entanto, com vistas a garantir uma definição mais precisa na legislação educacional brasileira, a área da música através de um amplo

movimento nacional, conseguiu alterar, em 2008, o parágrafo 2º do Art. 26 da Lei 9.394/96, inserindo nesse Artigo o parágrafo 6, ficando, portanto, estabelecido que: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)”. (BRASIL, 2008). A partir da conjuntura definida por essa nova redação, me atenho, a seguir, a uma análise mais detalhada da LDB e a seus impactos na definição do ensino de música na escola, a partir da mudança do Art. 26, estabelecida pela Lei 11.769/2008.

Mesmo considerando a trajetória de mais de um século que marca a inserção da música em documentos da legislação nacional, é evidente que as questões relacionadas à sua presença na escola e o debate em torno da sua inserção real na estrutura curricular da educação básica ganharam maior visibilidade a partir da Lei 11.769/2008. Passemos então a refletir diretamente sobre o que representa essa Lei e quais têm sido os encaminhamentos, perspectivas e dificuldades que emergiram após a sua aprovação, tanto na área de música quando no âmbito político educacional em geral.

O primeiro grande equívoco, facilmente percebido, em relação à interpretação da Lei vem da própria leitura do documento, e esse tem sido um problema, sobretudo, na área de música. Há uma nítida falta de contextualização das definições da 11.769/2008 com o cenário maior em que ela se insere, qual seja, a LDB. A Lei, considerada isoladamente, tem a seguinte redação:

**Art. 1o** O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6o:

"Art. 26. ....

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo." (NR)

**Art. 2o** (VETADO)

**Art. 3o** Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (BRASIL, 2008, grifos meus)

Na verdade, a Lei, lida dessa forma, não quer dizer muita coisa, porque ela no fundo apenas altera uma estrutura e normatização legal muito mais complexa e abrangente. Assim, para análise ainda restrita, mas um pouco mais contextualizada com o todo, é preciso fazer a leitura do art. 26 completo, dentro da LDB, que a partir de 2008, passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas



características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008). (BRASIL, 2006)

Assim, a partir dessa leitura um pouco mais ampla do Art. 26, podemos tomar a LDB para analisar algumas questões bastante recorrentes na área de educação musical, e em campos afins, que emergiram a partir da aprovação da Lei 11.769/2008. Entre as diversas reflexões possíveis, me aterei, especificamente, somente a duas delas.

### **Quem poderá ministrar as aulas de música?**

Ora, se considerarmos o que está definido na LDB, essa é uma questão facilmente respondida. Basta uma leitura detalhada dos Artigos 62. Segundo ele:

Art. 62. 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental<sup>1</sup>, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006).

Voltando à questão sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em licenciaturas, podendo ser aberta uma exceção para a educação infantil e aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, em que o professor poderá atuar com formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

---

<sup>1</sup> A partir da *Lei nº 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de 9 (nove) anos, Assim, foi somado mais um ano às quatro primeiras séries, ficando o ensino fundamental I com cinco anos (BRASIL, 2006).

Certamente, a Lei não diz nada especificamente acerca da necessidade do professor de música ser licenciado em música, mas também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, etc. Contudo, não se concebe mais, nas redes de ensino, que um profissional licenciado numa determinada área ministre disciplinas desvinculadas do seu campo de formação, a não ser, de forma provisória, na ausência de profissionais habilitados. Sendo coerente com as interpretações e implicações da LDB para outras áreas, essa também deve ser a prerrogativa para docência no campo da música.

### **A música deverá ou não ser disciplina na estrutura curricular da escola?**

Não há na LDB nenhum lugar que diga que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer informação que afirme que biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outros conteúdos tradicionais da escola, devam. Portanto, respeitada a autonomia definida na Constituição Federal e na própria LDB, cada sistema de ensino definirá as disciplinas que comporão a estrutura curricular de suas escolas. E isso se aplica a todas as áreas de conhecimento. Não cabe a nós impor que a música seja uma disciplina. Mas o que podemos e devemos fazer é refletir sobre as implicações de ela ser ou não uma disciplina específica na escola.

Se retomarmos ao Art. 26, perceberemos que grande parte dos conteúdos a serem trabalhados na escola é definida pelo parágrafo 1º, que tem a seguinte redação: “§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (Brasil, 2006). Assim, verifica-se facilmente que não está dito que física, química, geografia, entre outras, são disciplinas. Mas nosso sistema educacional, em linhas gerais, tem definido disciplinas específicas para esses campos de formação, a fim de possibilitar “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (BRASIL, 2006).

Assim, da mesma forma, o componente curricular Arte, definido no Parágrafo II, pode ser desdobrado em várias disciplinas ou não, a depender das definições estabelecidas pelas redes de ensino. No entanto, refletindo acerca da área de música, o que podemos afirmar é que, assim como não é possível congregarmos, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao “mundo físico e natural e da realidade social e política” (Brasil, 2006), também não é possível condensar, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao campo da

música, do tetro, da dança e das artes visuais e, por tal razão, acreditamos que esses conteúdos devem se caracterizar como disciplinas específicas.

Querer abarcar em uma única disciplina, um leque tão amplo de conhecimentos, como o das várias linguagens das artes, simplesmente porque elas têm algo em comum, seria como, exemplificando de forma grosseira, mas legítima a título de ilustração, se acabássemos com a disciplina de língua estrangeira, colocando o seu conteúdo dentro das aulas de música, porque nas atividades musicais se canta e se aprecia músicas em inglês, espanhol... Nesse entendimento, o conteúdo dessas área estaria sendo contemplado.

Mesmo de forma grosseira, esse exemplo demonstra que colocarmos os conteúdos de música dentro das aulas de arte implica a redução demasiada da área, em termos de conhecimentos específicos, habilidades técnicas e compreensão cultural. Mais uma vez seria como se, porque escrevemos e lemos em português nas aulas de história, geografia, matemática, entre outras, não precisássemos de uma disciplina específica para trabalhar tal conteúdo; e se, porque utilizamos formulas e resolvemos operações matemáticas nas aulas de física, não fosse preciso uma disciplina específica de matemática. Certamente, não é essa lógica que queremos aplicar nas definições de ensino para a educação básica brasileira.

Com base nessa interpretação da LDB, entendo que é necessário termos uma disciplina específica de música, ministrada por professores especialistas na área, portanto, formados em curso de licenciatura em música. Tal fato, não impediria que os professores generalistas continuassem atuando com o ensino de música na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), desde que tenham uma preparação básica para atender às especificidades dos conhecimentos musicais.

### **Quais os objetivos do ensino de música na escola?**

Essa é uma questão que está longe de ser consensual dentro da própria área de música, mas, mais uma vez, um olhar atento para a LDB nos dá bases importantes, pois como estabelecido no art. 22:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2006)

Conseqüentemente, de forma integrada com o que estabelece a LDB, podemos dizer que, de forma geral, o ensino de música na educação básica tem por finalidades desenvolver o educando no campo da música, assegurando-lhe a formação musical indispensável para o

exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para que, a seu critério, possa progredir no âmbito da música em estudos posteriores e, inclusive, utilizá-la como um dos caminhos para sua qualificação profissional e para o trabalho.

A partir dessa definição mais abrangente, é possível apontar que de maneira mais específica a educação musical na escola visa:

- Propiciar ao educando conhecimentos e habilidades básicos da linguagem musical, de forma que possa lidar e compreender a música enquanto expressão humana – artística e cultural;
- Fazer com que o aluno se desenvolva técnica, intelectual e cognitivamente para que possa se expressar musicalmente e compreender os códigos específicos da linguagem musical;
- Favorecer o acesso e vivência da música como expressão cultural e artística de representativo valor para as culturas do mundo, agregadora de valores, significados e características diferenciadas dos distintos meios sociais que a produzem;
- Proporcionar aos alunos uma formação que lhes permita lidar com o seu universo social, participando criticamente da seleção, prática e valoração das músicas que caracterizam o seu entorno cultural.
- Possibilitar a compreensão da música como um campo de saber amplo que oferece, inclusive, caminhos significativos para a formação e a profissionalização do indivíduo.

Entre as muitas outras questões que mereciam ser discutidas, considerando as definições para pensarmos o ensino da música na escola, pelo menos mais uma merece nossa atenção, qual seja:

### **Quais os conteúdos musicais que deveriam ser ensinados?**

Essa talvez seja uma das questões mais polêmicas e mais banalizadas no que tange ao ensino de música na escola e, portanto, necessita de um amplo debate na área. Ora, se temos objetivos definidos para a música na escola, naturalmente temos diversas perspectivas de conteúdos que deverão ser adaptados a cada realidade, levando em consideração o contexto cultural, a realidade das escolas, as características dos alunos e a formação do profissional de ensino!

Em linhas gerais podemos elencar as seguintes perspectivas para os conteúdos que devem nortear o ensino da música na escola.

1. Práticas e atividades musicais que permitam o desenvolvimento corporal e a percepção dos elementos fundamentais que caracterizam a fenômeno musical: o som, com seus parâmetros e suas formas de organização;
2. Apreciação, “execução” e criação e de expressões musicais diversificadas, contemplando diferentes gêneros, estilos e períodos que marcam a música como expressão cultural das distintas sociedades ao longo do tempo;
3. Vivência e prática de músicas que contemplem o patrimônio cultural imaterial do Brasil, abordando as particularidades de cada região, estado e município do país;
4. Apreciação e execução de músicas relacionadas ao universo cultural do aluno e da sociedade em que vive;
5. Definição de atividades e repertórios musicais que dialoguem com os temas transversais da educação: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho/consumo, temas locais;
6. Estratégias de descoberta sonora e de construção e exploração de materiais musicais diversos;
7. Práticas que integrem o uso de recursos tradicionais da música com alternativas e possibilidades de execução musical;
8. Concepção e elaboração de diferentes formas de representação visual e leitura da música, em suas diferentes expressões.

Certamente, muitas outras possibilidades podem compor essa já ampla relação apresentada, mas esses caminhos destacados servem para refletirmos acerca das múltiplas possibilidades que devem constituir o leque de conteúdos musicais relacionados ao ensino da música na educação básica.

Diversas outras questões e alternativas precisam ser discutidas e consideradas para pensarmos uma educação musical coerente para a escola. Uma educação musical que pense e trabalhe o ensino da música de forma séria, comprometida com os valores e anseios da área e da sociedade, mas, sobretudo, uma educação musical que preserve a espontaneidade, a criatividade e o prazer que devem, juntos com a coerência e qualidade do conteúdo desenvolvido, estar em primeiro plano nas definições e atuações do professor de música.

### **Finalizando...**

O que fica evidente é que são muitas as possibilidades interpretativas, bem como são diversas as concepções acerca do ensino de música na escola. Longe de ter dado conta da

abrangência e da complexidade do tema aqui proposto, entendo que pudemos refletir sobre questões importantes, questões que podem fazer com que cada um de nós busque contribuir, de forma embasada e sólida, para a inserção da música na escola. Sem dúvida, há muito o que fazer, e os entraves políticos são grandes, como também são grandes os problemas internos da área no que tange a preparação de profissionais capazes de defender, discutir, argumentar e atuar consistentemente na educação musical nas escolas. Mas todos esses entraves não são maiores que a nossa vontade de inserir, na escola, a riqueza, a diversidade e as contribuições em geral que a música pode oferecer para a formação básica dos cidadãos brasileiros.



## Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 27 jun 2009.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 27 jun 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 11.274*, de 06 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: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 27 jun 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei no 9.394/96 e DCNEM.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

## O embate entre teoria e prática musicais e seus resultantes no campo do ensino-aprendizagem instrumental

Helen Gallo  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
helengallo@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente artigo discorre acerca dos impasses gerados pela libertação da arte de sua função social, partindo-se da observação de uma querela que diz respeito à divisão entre teoria e prática musicais. Embora pareça simples, esse embate aponta para questões muito profundas referentes ao sentido da música para cada indivíduo. A partir disso, discute-se acerca do ensino do instrumento e a necessidade de se buscar uma abordagem que propicie uma vivência transformadora por meio da música.

**Palavras chave:** Educação Musical; Estética Musical; Ensino-Aprendizagem de Instrumento.

### O ponto de partida para a reflexão

Existe uma dicotomia no seio da música ocidental que diz respeito à existência de dois tipos de músico: o *teórico*, que se ocuparia com o pensar musical, forjado pela Filosofia, Teoria e Estética; e o *prático*, ao qual caberia executar partituras e estar treinado de modo excelente para dominar com maestria o respectivo instrumento. Bowman (1998) concentrou-se na abordagem desse abismo entre a prática do instrumento e a reflexão musical, resultado de suas próprias experiências em lecionar Estética da Música. Nesse período, percebeu a dificuldade, por parte dos alunos, de circularem livremente por ambas as esferas.

Superficialmente essa dificuldade teria duas origens. A primeira diz respeito à natureza própria do aprendizado de um instrumento, o qual se concentra massivamente na aquisição de habilidades técnico-motoras para a boa execução musical e não preconiza, dessa forma, a reflexão. Além disso, o inverso também é verdadeiro: alguém que não tenha aptidões motoras suficientes para executar um instrumento pode escolher o caminho da reflexão musical e não estabelecer conexões com a prática. No entanto, os aspectos levantados pelo autor apontam para questões bem mais profundas, que serão examinadas no presente texto.

### A emancipação da música e os problemas decorrentes deste processo

Em sua mais célebre entrevista, Berio foi questionado sobre o motivo pelo qual se começou a falar e escrever tanto sobre música após a morte de Beethoven. Ele afirmou que

talvez a música [tenha deixado] de ser uma atividade objetiva destinada a preencher funções sociais específicas e tornou-se, pelo menos nas intenções,





veículo de expressões e ideias pessoais. [...] Criou-se uma distância entre ideia e prática musical e o músico consciente teve que explicar e preencher essa distância [...]. O compositor começou a falar de seu trabalho e de suas ideias a partir do momento em que deixou de fazer música de maneira direta, deixou, ou quase, de ser um músico prático, de ser executante e de tocar cotidianamente um instrumento (BERIO, 1988, p.6-7).

Para esse autor, é muito nítida tal espécie de divisão de tarefas já em pleno Romantismo: Chopin e Brahms, exímios pianistas, deixaram poucos escritos acerca da música, ao contrário de Schumann, Berlioz e Wagner, que não podiam tocar bem nenhum instrumento – seja por incapacidade física, no caso de Schumann, ou por falta de habilidade, no caso dos dois últimos<sup>1</sup>.

O distanciamento ao qual Berio se refere tem origem apontada por Figueiredo (1994). Segundo este autor, diversos estudiosos concordam com o processo gradativo de emancipação sofrido pela arte nos séculos XVII, XVIII e XIX. As obras de arte, antes “funcionais” nos contextos em que eram empregadas – sejam eles religiosos, educativos ou até mesmo medicinais –, passaram a ser um “objeto de fruição e julgamento ‘estético’, vale dizer, de uma apreciação pelo *gosto*” (*Ibid*, p. 72, grifos do autor). Pode-se dizer que o vazio provocado pelo distanciamento da prática musical direta foi preenchido pelo juízo de gosto, o qual passou a ser regido, por sua vez, pelas leis subjetivas da Estética.<sup>2</sup>

Piana (2000) aponta para outra questão no que tange à referida perda da funcionalidade musical. De acordo com o referido autor, esta foi consequência do distanciamento, por parte da música, do elemento *sagrado* a que era ligada e que lhe dava sentido. De fato, o pensamento de Figueiredo vem ao encontro deste, pois para ele o resultado da emancipação da arte é “o esvaziamento de sua presença eficaz” (FIGUEIREDO, 1994, p. 72). Isto explicaria, dentre outros fatos, a multiplicidade de textos que aflorou a partir de então. Todas as manifestações nesse sentido seriam, portanto, tentativas de restabelecer esse elo que fora afrouxado.

De fato, no Romantismo a arte se solidificava como subjetiva, e nesse período emergia a figura do gênio, “aquele que cria de acordo com suas próprias leis [e é] o exemplo acabado da subjetividade autônoma e paradigma da modernidade” (*Ibidem*, p. 75-76). Passou-se, assim, a ter uma visão de música que é estabelecida por instâncias no *exterior* dela, compostas por parâmetros balizados a partir daquele momento pelos próprios ideais do gênio-compositor. A música tornava-se, portanto, veículo de ideias, sendo “conscientemente transportada para o mundo dos signos” (BERIO, 1988, p. 7). Pode-se afirmar, aliás, que a

---

<sup>1</sup> Cf. BERIO, *op. cit.*, p. 6.

<sup>2</sup> Cf. FIGUEIREDO, *op. cit.*, p. 72.

expressão “mundo dos signos” conota o caráter especulativo que o pensamento musical assumiu a partir daquele momento.<sup>3</sup> Além disso, a antiga figura do compositor, envolvido com a obra desde sua concepção até sua performance, cedeu lugar às múltiplas figuras, cada qual com seu espaço de atuação bem delimitado, mas todas submissas ao ideal criador do gênio. Desta forma, a música passou a ter uma divisão de funções semelhante às de uma fábrica, em que cada operário tem tarefas bem delimitadas e é conduzido por seu patrão.<sup>4</sup>

Quando se observa o panorama de mudanças anteriormente exposto, percebe-se que a busca pela independência da música com relação à funcionalidade gerou sua submissão à Estética e aos julgamentos de gosto. A este respeito, Heidegger pensava o seguinte:

Para Heidegger, ao contrário, o que se apresenta como emancipação corresponde de fato à culminância de um processo em que a obra não só é aprisionada como tem sua eficácia reduzida e desqualificada (FIGUEIREDO, 1994, p. 67-68).

Tal filósofo ainda arrazoa que embora houvesse tentativas de se contrapor ao referido aprisionamento – as propostas wagnerianas de arte total são, aliás, as mais célebres neste sentido –, nenhuma conseguiu rompê-lo.<sup>5</sup> Assim, percebe-se que os efeitos foram inversos àqueles idealizados inicialmente. No momento em que se colocam parâmetros para apreciação da música, ao invés de permitir que ela se revele por si só ao ouvinte<sup>6</sup>, surgem desequilíbrios e perdas na vivência musical. A divisão entre teoria e prática, por exemplo, é um dos fatores que brota desse território – o qual, embora derive da Estética, é totalmente antiestético.

## **A reflexão acerca do esvaziamento da música no ensino-aprendizagem instrumental**

É fundamental que os professores de música tenham isto em mente: a consciência de que o esvaziamento desta arte deve instigar um questionamento incessante quanto ao sentido dela no cotidiano de cada indivíduo. Tal aspecto, por sua vez, deve estar claro para quem ensina, pois desta forma poderá ser transmitido aos alunos. Se esta questão é confusa para o professor – ou até mesmo ignorada por ele –, produz alguns problemas no processo de ensino musical, tais como a racionalização extrema da música, subsumindo-a apenas a uma

---

<sup>3</sup> O caráter especulativo da arte – e certamente inclui-se nisto a Música – tem ligação, a partir desse período, com a abordagem Estética que se consolidava. Segundo Pareyson (2001, p. 3 *et passim*), a Estética, assim como a Filosofia, extrai da especulação da própria experiência estética as reflexões sobre a beleza da arte. Além disso, a primeira se utiliza da poética e da crítica para direcionar a arte.

<sup>4</sup> Cf. SCHAFFER (2001), cap. 3.

<sup>5</sup> Cf. FIGUEIREDO (1994), p. 73.

<sup>6</sup> Cf. *Ibidem*, p. 68-69.

congregação de ritmos, alturas e andamentos. Desta forma, o fazer musical deixa de ser um processo criativo, tornando-se algo mecânico e, não obstante, supérfluo.

Esta prática, percebida ainda hoje principalmente em certas estratégias de ensino de instrumento, acentua a divisão entre teoria e prática, tendendo a compartimentar e dividir conteúdos, sem a preocupação de que se estabeleçam relações entre eles. Acredita-se que é a transposição desse cisma, unindo teoria e práticas num todo, que se deve buscar na educação musical. Como realizar tais pontes entre os conhecimentos, tendo em mente toda a problemática que envolve a independência da música?

A principal atitude falha dos professores de instrumento diz respeito à construção do conhecimento: não se leva o aluno a compreender a música como um todo indissolúvel e a fazer dela um lugar para a florescência da criatividade. Ao invés disto, ele é guiado para um mundo cheio de regras rígidas, que engessam qualquer possibilidade de expressão. A este respeito, Graham comenta o seguinte:

[...] Os alunos estão produzindo música, mas visam a uma performance criativa? A resposta geralmente é 'não'. [...] Eles estão consistentemente direcionados para tocar de um modo escolhido pelo professor. (GRAHAM, 1998, p. 25, trad. minha).

Ao se adotar tal postura, o aluno acaba por desenvolver uma ideia deturpada do que vem a ser a relação com a música. Quando um educador contribui para consolidar a visão de que ela se constitui apenas de notas, ritmos e dedilhados corretos, o aluno é induzido a trilhar um caminho demasiadamente simplista, que o afasta de vivenciar o real sentido dessa arte. Além disso, trata-se de uma atitude cerceadora, pois não aguça a curiosidade do aluno em buscar construir seu próprio arcabouço de conhecimento.

No que se refere à ênfase exagerada no aprendizado dos elementos técnicos da música, pode-se encontrar em Heidegger ideias essenciais para se realizar uma reflexão a esse respeito. Segundo o filósofo, há uma diferença na abordagem desse aspecto após a entrada da arte no horizonte da Estética. Para ele, houve uma radical mudança na concepção de arte como técnica: o que para os pré-socráticos significava “uma íntima relação com a *physis* no seu sentido original de ‘o que por si mesmo brota, brilha e se mostra’ [...], participante de um movimento *naturante* de mostraçã, de fenomenalização” (FIGUEIREDO, 1994, p. 69, grifos do autor), converte-se em

*fabricação* que consistiria, fundamentalmente, na imposição de forma à matéria. Ora, a técnica como imposição de forma já não guarda qualquer proximidade com a experiência da técnica enquanto propiciadora da eclosão da *physis* (*Ibidem*, p. 69-70, grifos do autor).

Ao se analisar as afirmações de Heidegger, percebe-se a enorme distância existente entre as duas visões de técnica. É revelador o pensamento dos pré-socráticos, tão distante do moderno, e que por este motivo leva a uma reflexão acerca da visão sobre arte, afastando-se dos ideais reducionistas e rígidos tão usuais. Nos educadores, tais ideias devem produzir um intenso questionamento no que diz respeito à própria relação ensino-aprendizagem e aos modelos tradicionais, anteriormente citados, de forma a resultarem em mudanças, imprescindíveis para se alcançar um novo estado de coisas.

A partir disso, acredita-se que o aprendizado deve proporcionar momentos de deslumbramento ao aluno – e conduzi-lo a esta vivência é dever do professor. À luz das reflexões heideggerianas, a fórmula mestre-aprendiz se mostra vazia. Este modelo deveria ser substituído pelo “sacerdócio do educador”: nele o professor assumiria a figura de um sacerdote, cuja incumbência é conduzir o aluno a vivenciar o potencial revelador da música. Tal vivência o impactará de forma que esse indivíduo restabelecerá para si mesmo não apenas o sentido da música, como também o de sua própria vida. Como resultado desse processo, ter-se-ia a transformação de si mesmo, de sua visão de mundo, paradigmas e, por consequência, do mundo em seu entorno. Assim, uma metamorfose dessa proporção levaria naturalmente o aluno a se interessar pelo decurso histórico da música, bem como a compreender seu desenvolvimento ao longo da história da humanidade. Após essa experiência, a famigerada divisão entre teoria e prática não terá mais lugar, pois ambas serão indissociáveis, integrantes de um todo complexo e repleto de significação.

## Considerações finais

Em vista do que foi apresentado neste texto, as questões referentes à divisão entre teoria e prática musicais suscitam discussões que transpõem os limites da técnica e do raciocínio puros. A referida dicotomia tem relação direta com o processo de autonomia da arte, de sua entrada para o território da Estética e de seu decorrente afastamento das funções sociais. Isto gerou, por sua vez, desequilíbrios no campo do ensino instrumental, os quais resultaram em modelos que primam pela aquisição de habilidades técnicas e repetições de padrões, sem estimular a criatividade, bem como a associação de diversos conteúdos. Mais do que isto, uma abordagem do ensino musical dentro de tais parâmetros não permite que o aluno tenha uma *real vivência* da música, transformadora e propiciadora da construção individual do sentido e importância desta arte ao cotidiano do indivíduo. Em suma, deve-se buscar um caminho que persiga a experiência impactante musical, que trará novamente o sentido de unicidade ao fazer musical.

## Referências

- BERIO, Luciano. **Entrevista sobre a música**. Redigido por Rossana Dalmonte. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.
- BOWMAN, Wayne D. **Music and Philosophy Aims and Assumptions**. In: \_\_\_\_\_. *Philosophical Perspectives on Music*. New York, Oxford University Press, 1998.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Escutar, Recordar, Dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica**. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- GRAHAM, David. **Teaching for Creativity in Music Performance**. *MUSIC EDUCATORS JOURNAL*, vol. 84, n. 5 (mar.1998), p. 24-28.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PIANA, Giovanni. **A Filosofia da Música**. Bauru: EDUSC, 2001.
- SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.



# O ensino de música numa escola particular de Montes Claros: práticas pedagógicas frente à lei 11.769/08

*Luciana da Silva Costa*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*lucianacostapimenta@hotmail.com*

**Resumo:** A presente pesquisa em andamento tem como objetivo conhecer o processo de ensino aprendizagem da musicalização de adolescentes e jovens, desenvolvida em uma escola particular de Montes Claros. Com o trabalho espera-se descrever as práticas pedagógicas e seus desafios no ensino da música, conhecer as perspectivas do corpo docente, pais e alunado do 1º ano do ensino médio, frente à lei federal 11.769/08, bem como estabelecer um diálogo com a equipe pedagógica onde favoreça as reflexões da atual prática pedagógica da disciplina na escola, registrando os principais conteúdos trabalhados, e assim informando à comunidade escolar sobre os avanços do ensino na educação básica. Baseando-se em um referencial teórico construído a partir de temas que relacionam história da música, educação, educação musical no Brasil e no mundo, processos pedagógicos para o ensino de música, lei federal 11.769/08 e políticas educacionais. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, registros fotográficos, gravações em áudio e vídeo. Portanto, este trabalho consistirá em pesquisa do material didático sobre música existente na escola observada, investigando as práticas do ensino em sala de aula e seus desafios, e ainda apresentando as atuais perspectivas dos sujeitos frente à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio. Os dados parciais obtidos consistem na caracterização do espaço da pesquisa e revisão de literatura.

**Palavras chave:** ensino médio, musicalização, lei federal 11.769/08.

## 1. Introdução

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo conhecer o processo de ensino aprendizagem da musicalização de adolescentes e jovens desenvolvida em uma escola particular de Montes Claros. Onde se espera com a pesquisa descrever as práticas pedagógicas e seus desafios para o ensino, bem como conhecer as perspectivas do corpo docente, pais e alunado do 1º ano do ensino médio da escola frente à obrigatoriedade do ensino de música descrita na lei federal 11.769/08. Essa pesquisa constitui parte integrante do trabalho desenvolvido pelo GPAM (Grupo PET Artes Música) <sup>1</sup> programa vinculado ao MEC e financiado pela CAPES, tendo como objetivo produzir conhecimento com a temática música no contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Grupo Pet Artes Música da Unimontes, sob tutoria do Prof. Ms. Luciano Cândido e Sarmiento têm como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.

Espera-se também com essa pesquisa estabelecer um diálogo com a equipe pedagógica oferecendo reflexões sobre a atual prática pedagógica da disciplina na escola, e registrando também os principais conteúdos trabalhados em sala de aula, assim informando à comunidade escolar os avanços do ensino de música na educação básica. A proposta dessa pesquisa que considera a prática do ensino musical importante para a formação do educando, acredita ser necessário este trabalho para análise do processo de ensino de música trabalhado atualmente nas escolas.

## **2. Metodologia**

Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados, pesquisa bibliográfica, descrevendo o referencial teórico, a pesquisa documental, focando o histórico da escola, a observação participante, os registros fotográficos, as gravações em áudio e vídeo, estes últimos captando e provando aspectos gerais da utilização da música no contexto escolar.

A pesquisa bibliográfica baseia-se em um referencial teórico construído a partir de temas que relacionam história da música, educação, educação musical no Brasil e no mundo, processos pedagógicos para o ensino de música, lei federal 11.769/08 e políticas educacionais. O universo da pesquisa será constituído por professor, equipe pedagógica, pais e alunado do 1º ano do ensino médio com idade entre 14 e 16 anos.

Enfim, este trabalho realizará pesquisa do material sobre a música existente na escola, investigando as práticas do ensino em sala de aula e seus desafios, e ainda apresentando as perspectivas dos sujeitos frente à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio.

## **3. Revisão de literatura**

### **3.1. Contextualização da educação musical**

Todos os estudos empíricos atestam que, para 90% até 95% de todos os jovens, ouvirem música, é o mais importante de todos os passatempos. Aquilo que, além da escola, é tão importante e valioso não deveria ser ignorado e desdenhado pela escola e pela política cultural. (BASTIAN, 2009, p.38).

A partir do século XX a educação musical passou por mudanças importantes, o pensamento humanista abriu novos caminhos para a educação e novas idéias para o trabalho do professor. Essas mudanças trouxeram renovação para o ensino, oportunizando aos

educadores de não apenas transmitirem conhecimento, mas proporcionar ao educando a construção de seu próprio saber.

Margarete Arroyo (2007) afirma que a música constitui-se em um dos fenômenos mais marcantes da cultura juvenil. Estudos empreendidos por psicólogos sociais britânicos têm confirmado, destaca (North; Hargreaves; O' Neill, 200, p.269) “a música é de importância central na vida da maior parte dos jovens, cumprindo necessidades sociais, emocionais e cognitivas”

No Brasil durante um tempo a música esteve presente nas escolas, contribuindo positivamente para o processo de desenvolvimento do aluno. Mas com o passar dos anos a música ficou praticamente ausente das instituições de ensino, sendo assim tirada do currículo como disciplina. Hoje o ensino de música volta às escolas, devido às muitas contestações, por parte dos professores de música, representantes do setor de educação e entidades envolvidas com a educação musical no Brasil.

E com a aprovação da lei 11.769/08 o ensino de música será novamente obrigatório, para o ensino fundamental e médio de todas as escolas brasileiras. O objetivo é reconhecer os benefícios que a música possa trazer para o desenvolvimento e a sociabilidade das crianças. O artigo também não prevê a formação específica de professores na área musical para ministrar a disciplina, justificando-se que a música sendo uma prática social e no Brasil há profissionais diversos por sua vez competentes sem formação acadêmica específica na área, e ainda assim reconhecidos nacionalmente. Este fato nos leva a refletir sobre a necessidade de conhecer mais detalhadamente a realidade do ensino de música nas escolas regulares e sua problematização.

### **3.2. Considerações sobre música e musicalização**

A base teórica metodológica que alicerça esse projeto de pesquisa fundamenta-se por meio dos conceitos de música e musicalização por Maura Penna, música enquanto estratégia de ensino, também citados por Scheffer (2001) e Fonterrada (2005). Música também como forma de ensino aprendizagem também citados por esses acima.

De acordo com Maura Penna (2008, p. 18), a música é uma linguagem artística, culturalmente construída e tem como material básico o som, mas ele não é o material único e exclusivo da música.

Ainda como exemplo de definição de música Menuhin e Davis (1981, p.1) define-a: “A música é nossa forma mais antiga de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte...” (MENUHIN E DAVIS, 1981.p.1).



Scheffer (2001) declara que mesmo definindo um conceito para música, ela não pode depender do gosto de uma só pessoa, precisa de algo mais geral que isso. Maura Penna (2008, p.22) ainda faz considerações a esse respeito e faz algumas observações enquanto música e linguagem universal:

Esperamos, portanto ter deixado claro que a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa- isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa, independente da cultura, e desse modo a estranheza em relação à música do outro não existiria. (PENNA, 2008, p.22).

Durante vários anos na civilização ocidental a música só era feita a partir das notas e dentro dos princípios de tonalidade. Esse quadro é alterado ampliando o material musical para muito além das notas; mudado por correntes contemporâneas que rompem ou reinterpretam os princípios de tonalidade. Através desse avanço incorporou-se o ruído como material musical explorando fontes sonoras alternativas, através de objetos do cotidiano, aparelhos eletrônicos, incluindo também novas formas de produzir sons como os instrumentos musicais tradicionais. A corrente ainda permite tomar gravações de sons do cotidiano e da natureza como material para uma possível composição musical.

Fonterrada (2005) declara que a música e a educação musical alteram seu valor a cada período histórico. Através do conhecimento da linha do tempo da educação musical compreende-se a problemática do ensino de música hoje.

A música e a musicalização estão ligadas no que se referem ao ensino de música. Maura Penna (2008) traça um perfil interessante a respeito. Ela afirma que Musicalizar é um processo educacional orientado e destinado a todos aqueles que necessitam melhorar seus esquemas de linguagem musical uma vez que foram privados durante a vivência cotidiana escolar. Sendo necessário então aproximá-los da música, ainda que adolescentes ou adultos.

A musicalização não deve impor um padrão em desacordo com a vivência do aluno. Ela deve partir da realidade musical vivenciada por ele. Não deve haver imposição de um padrão musical qualquer. O processo de musicalização deve adotar um conceito musical aberto e abrangente, onde contenha música de outras culturas e experimentações do próprio aluno.

Tawchian (1982, p.63) resume com toda a clareza sobre a vivência musical: “Se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir de sua própria cultura, ainda que seja a cultura do oprimido.” (TAWCHIAN 1982, p.63)

Ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso a diversas possibilidades de manifestações musicais, utilizando as mais variadas formas de utilização da música. Maura Penna (2008) afirma que não existe uma receita única, pronta para a educação musical é necessário construí-la. Ainda cita importantes atitudes renovadoras imprescindíveis para um educador. Ela declara que é necessário sair da acomodação, onde levam a seguir sem questionamentos os modelos tradicionais do ensino da música deixando também de encarar a música em sua diversidade e dinamismo, buscando experimentar novas alternativas.

Traçar modelos para o ensino da música corre o risco de não trabalhar com autenticidade os traços culturais do próprio aluno. O gosto musical do aluno deve ser respeitado, e apenas ampliando seus conhecimentos, mostrando práticas de visões tanto do educando quanto do professor. A esse respeito Raiana Maciel afirma;

“... para a educação musical, é importante ressaltar a vivência de realidades musicais distintas, procurando trabalhar de maneira mais crítica os conceitos de uma cultura musical hegemônica ou dominante, principalmente em um país, como o Brasil, com grande disparidade social, é essencial.” (RAIANA MACIEL, 2010)

Maura Penna (2008, p. 139) afirma que a música na escola de hoje, ainda acompanha dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990, ela faz algumas considerações a respeito:

Em ambos os casos a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola. Dessa forma, a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive de modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis. (PENNA, 2008, p. 139).

Hoje a maioria das escolas dá uma importância maior para as artes plásticas, sendo o tema mais abordado, não sabendo se por falta de professor qualificado ou outro motivo, mas também é a habilitação predominante na prática pedagógica. As artes plásticas são trabalhadas por professores de todas as formações e as atividades musicais são desenvolvidas a maioria das vezes apenas por professores habilitados em artes plásticas ou cênicas.

#### **4. Dados parciais obtidos**

O ambiente da pesquisa, ou seja, a escola pesquisada oferece ensino infantil, fundamental, médio, e pré-vestibular e possui três professores de artes que trabalham as três disciplinas; artes visuais, teatro e música. Apenas no ensino infantil possui professor específico em música. O trabalho de pesquisa será concentrado em turmas do 1º ano do ensino médio.

## 5. Cronograma

		1º ano (2010)																
Mês		1	2	3	4	5	6	7	8	9						10	11	12
Atividades																		
<b>5.1- Instrumentos de coleta</b>																		
5.1.1- Pesquisa bibliográfica		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.1.2- Observação participante		X									X	X		X				X
		2º ano (2011)																
Mês		1	2	3	4	5	6	7	8	9						10	11	12
Atividades																		
<b>5.1- Instrumentos de coleta</b>																		
5.1.3- Realização de entrevistas											X	X						
5.1.4- Realização das gravações											X	X						
5.1.5- Gravação em vídeo e registros fotográficos											X	X						
<b>5.2- Organização e elaboração do Relatório Final</b>																		
5.2.1- Edição das gravações de áudio																X	X	X
5.2.1- Edição dos vídeos																X	X	X
5.2.2 - Seleção das fotografias																X	X	X
5.2.3- Realização de transcrições musicais																X	X	X
5.2.4- Realização de transcrições textuais																X	X	X
5.2.5- Descrição analítica dos elementos gerais das músicas dos grupos																X	X	X
5.2.6- Co-relação do fenômeno musical com outros aspectos da educação musical.																X	X	X
5.2.7- Categorização dos principais aspectos motivacionais																X	X	X
5.2.8- Descrição e análise dos principais processos e situações de ensino musical																X	X	X
<b>5.3- Elaboração dos relatórios</b>																		
5.3.1- Relatório parcial																X	X	X
5.3.2 - Relatório final																	X	X

## 6. Referências

- GAINZA, V. Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Manole, 1984.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo, SP: Unesp, 2005.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa T. de O. Fonterrada. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2001.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- FERREIRA, Martins. *Como usar a Música na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- GAINZA, V. Hemsy de. *Estudos da Pedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo, SP: Peirópolis, 2001.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: MARINHO, Vanildo M.; QUEIROZ, Luis Ricardo S (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.
- SOUZA, Jusamara. *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre, RGS: Ed. UFRGS, 2000.
- BASTIAN, Hans Gunther. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo, Paulinas, 2009.

#



## Os benefícios do canto coral na recuperação de dependentes químicos

Carlos Roberto Lopes Junior  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
crlopesjr@ig.com.br

**Resumo:** Este trabalho aborda a dependência química e alguns assuntos relacionados a esse tema, tais como: drogas, centros terapêuticos e o canto, que pode ser usado de forma paralela no tratamento dessa que é considerada por muitos estudiosos uma doença. As informações contidas neste estudo, são frutos de pesquisa bibliográfica, experiências e relatos colhidos no Coral Lírio dos Vales que é formado por mulheres que estão em uma comunidade terapêutica feminina de mesmo nome. O objetivo deste relato de experiência é demonstrar como o canto pode ajudar no processo de desintoxicação e reintegração social da pessoa submetida ao tratamento. Tanto a música quanto as drogas produzem efeitos no cérebro, de forma que, para elucidar a eficácia do canto coral na recuperação das dependentes, trataremos resumidamente o agir dos entorpecentes no sistema nervoso central. Para alcançar os referidos objetivos, a metodologia utilizada foi a *pesquisa-ação*. Segundo Lakatos “Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (LAKATOS, 1991, p.163). O canto coral exige disciplina, atenção, dedicação, companheirismo, entre outras coisas e foi usando tais premissas que conseguimos obter os principais resultados, dentre eles: a valorização da auto-estima das internas e a melhora no tratamento.

**Palavras chave:** Canto coral, Drogas, Dependência química.

### Definindo dependência química e seus efeitos nocivos

O termo dependência química é utilizado com frequência quando o assunto são as drogas, seja na escola ou em rodas de conversa, mas, será que todos sabem ao certo qual o significado desta terminologia? Segundo Bertolote dependência química é:

em termos gerais, o estado de necessidade ou dependência de alguma coisa ou alguém para apoio, funcionamento ou sobrevivência. Quando aplicado ao álcool e outras drogas, o termo implica a necessidade de repetidas doses da droga para sentir-se bem ou para evitar sensações ruins (BERTOLOTE, 2010, p.49)

Estudos mostram que a toxomania é uma doença biopsicossocial e multifatorial, ou seja, existem vários fatores que a influenciam podendo citar os de natureza biológica, psicológica e social.



## O que são as drogas

Para tratar de um assunto tão complexo quanto a dependência química temos que entender alguns termos que facilitarão a interpretação deste trabalho, tais como: drogas, maconha, crack e comunidades terapêuticas.

### Drogas

São todas as substâncias (naturais ou sintéticas) que produzem mudanças nas sensações, na consciência, no estado emocional, no comportamento, agindo diretamente no sistema nervoso central CARLINI (2010). O referido autor também incluiu no termo, as drogas ilegais (maconha, crack, cocaína, êxtase, heroína LSD, inalantes, etc.) e produtos de venda restrita, como os remédios de uso controlado, bebidas alcoólicas e cigarros. Os entorpecentes são classificados em três grupos: depressores, estimulantes e perturbadores ou alucinógenas (LIMEIRA, 2009). Neste estudo abordaremos apenas a *maconha* e o *crack* visto que são os ilícitos alvos do tratamento na Comunidade Terapêutica Lírio dos Vales.

### Maconha

É o nome popular de uma planta chamada *Cannabis Sativa*, se consumida em pequenas doses ela distorce os sentidos e a percepção gerando a sensação de cores mais vibrantes, cheiros fortes, tato mais aguçado e relaxamento. Em doses altas a maconha causa agitação, confusão mental, paranóia e alucinações. Em termos de classificação é uma droga perturbadora.

### Crack

Para entendermos o crack, precisamos saber o que é a cocaína, visto se tratar da mesma substância, porém uma é consumida em forma de pó (cocaína) e a outra é usufruída no formato de pedra (crack), ambas tem o mesmo principio ativo, o extrato da folha da coca. O consumo do crack representa um risco muito maior para o dependente, haja vistas que a cocaína contida na pedra é liberada diretamente na corrente sanguínea através dos pulmões. O crack, assim como a maconha, tem efeitos no cérebro, que podem variar de individuo para indivíduo, ou seja, uns podem sentir excesso de confiança, disposição e prazer, outros, ansiedade, pânico e dificuldades para se alimentar e dormir. O crack é classificado como um entorpecente estimulante.



## Como essas drogas agem no cérebro

Como dantes mencionado, as drogas agem no cérebro, mais precisamente no sistema nervoso central, o processo dá-se da seguinte maneira:

Em nossos organismos existem neurotransmissores, hormônios responsáveis pelo prazer como a endorfina, a serotonina e a dopamina, as drogas agem diante desses hormônios e neurotransmissores. Existe uma área no cérebro chamada de sistema de recompensa, quando a droga é introduzida no organismo esse sistema é ativado ao extremo e por proteção acaba perdendo a sensibilidade..., é como esticar um elástico além do limite e que não volta mais ao normal, da próxima vez aquela sensação vai resultar em uma ativação menor do sistema de recompensa e automaticamente um prazer menor, forçando o usuário a aumentar a quantidade de droga para sentir o prazer que um dia experimentou. Para conseguir a reabilitação, o dependente terá que ter muita dedicação, força de vontade e persistência. Na maioria dos casos, ele não consegue deixar de ser usuário sozinho, precisará do apoio de sua família e de ajuda profissional. Uma das opções para o tratamento é a internação em comunidades terapêuticas (LIMEIRA, 2009, p. 40).

Mas a final, o que são estes lugares?

## Centros terapêuticos ou comunidades terapêuticas

Comunidade terapêutica “é um ambiente estruturado, no qual indivíduos com transtornos por uso de substâncias psicoativas residem para alcançar a reabilitação” (BERTOLOTE, 2010, p. 42). Este relato foi realizado em uma comunidade feminina que além de seguir todas as normas legais também tem em seus pilares de estruturação a doutrina protestante. As internas seguem uma rotina diária com atividades e regras pré-estabelecidas, das quais elas são informadas logo na triagem<sup>1</sup>. A tabela abaixo é um exemplo do dia a dia na Comunidade Terapêutica Lírio dos Vales. Veja:

**Tabela 1:** Cronograma de atividades diárias

Horário	Atividade	Descrição
6h30	Despertar	Acordar, arrumar as camas e higiene pessoal.
7h00	Devocional	As internas tiram quinze

<sup>1</sup> Triagem é o momento de chegada no centro terapêutico, onde, levada pela família, assistente social ou por qualquer outra via, a interna é entrevistada, por um psicólogo ou técnico em dependência química e fica sabendo das normas de convivência, da doutrina protestante adotada no Lírio dos Vales e de seus afazeres dentro daquele espaço.

		minutos para fazerem suas orações.
7h15	Café da manhã	Juntas compartilham da primeira refeição do dia.
8h00	Culto matutino	Cantos sacros, leitura bíblica e sermão.
9h00	Aula de canto <sup>2</sup> ou oficinas arte	Nas aulas de canto são ensinadas técnicas, exercícios de respiração e aquecimento vocal além de ensaiar o repertório do coral.
10h30	Leitura bíblica	Momento de pesquisa e leitura das escrituras sagradas.
11h45	Almoço	Todas compartilham o mesmo espaço e almoçam juntas.
13h00	Descanso	As internas podem aproveitar este tempo para descansar ou realizar alguma tarefa atrasada.
14h00	Oficina de artesanato	As internas aprendem pintura em tecido e pintura em emborrachados.
16h15	Lanche da tarde	Refeição a base de frutas
16h30	Banho	Uma a uma elas tomam banho
18h00	Interseção	As reeducandas oram por seus familiares

Fonte: Comunidade Terapêutica Lírio dos Vales.

Essas regras são necessárias e fazem parte do tratamento, pois para viver em sociedade é preciso seguir as normas de conduta que regem o coletivo.

## **A Música como ferramenta de tratamento**

Ensinar música em espaços não convencionais como o arrolado acima requer um diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de proporcionar as educandas, um melhor aprendizado e qualidade de vida (FONTERRADA, 2008).

Quando comecei o trabalho neste centro de recuperação, não sabia ao certo como lidar com as pessoas, qual linguagem deveria usar, tendo em vista, as diferenças por vezes gritantes de temperamento, compreensão e idade das mulheres que faziam o tratamento. Com o passar dos dias fui me adaptando e conhecendo melhor o ambiente

<sup>2</sup> As terça-feira das 9h00 as 10h00 nos demais dias outras oficinas.



de trabalho, e a prática me ajudou a descobrir qual a “ética” que deveria ser aplicada naquele contexto. A “melhor ética” é aquela inseparável da prática (FREIRE, 1996, p.18).

Todas as aulas de canto seguem um roteiro prático e técnico visando o aprendizado pleno da música e do canto. O professor, ou educador, tem que ter o compromisso de ensinar (FREIRE, 1996). Para alcançar essa plenitude, dividimos os ensaios da seguinte maneira: *alongamento corporal – exercícios de respiração – exercícios de dicção – exercícios de aquecimento vocal – repertório – teoria musical*. Este esquema de ensaio possibilitou conhecer melhor o grupo, o que é fundamental para desenvolver um bom trabalho. O educador (ou regente) deve saber como é o seu grupo (FERNANDES, KAYAMA, E ÖSTERGREM, 2001).

O tratamento contra as drogas é demorado e ensinar (seja o que for) nessas condições, exige uma ação persistente por parte do educando e também do professor (FREIRE, 1996)

Em dois anos de trabalho, o coral ganhou repertório, afinação, conhecimento e o que é mais importante nesse contexto – respeito entre as internas, aumento da auto-estima e a melhora no tratamento contra as drogas. A música e o fazer musical também agem no cérebro, liberando sensação de prazer e satisfação (JOURDAIN, 1998), contribuindo diretamente no processo de desintoxicação. O canto coral é uma prática social e segundo Oliveira et al (sem data) esse tipo de prática promove a formação para vida em sociedade, o que é de fundamental importância na reintegração das internas no convívio com suas famílias e na sociedade em geral.

Então, podemos concluir que o canto coral, aliado aos tratamentos convencionais pode ser uma ferramenta extremamente útil na recuperação plena de dependentes químicos, pois esta atividade ajuda a fortalecer os vínculos com o próximo, indispensável para a reabilitação, além de propiciar saúde mental e satisfação pessoal para todos aqueles que se dispõem a praticá-lo.



## Referências

BERTOLETE, José. *Glossário sobre drogas e álcool*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010.

CARLINI, Beatriz. *Cartilha sobre maconha, cocaína e inalantes*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010

FERNANDES, Angelo; KAYAMA, Adriana; ÖSTERGREN, Eduardo. *A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal*. Música Hodie, volume 6 nº 1, 51-74, 2001.

FONTEERRADA, Mariza. *Diálogos interáreas: o papel da educação musical na atualidade*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.18, n. 18, p.27-33, outubro, 2007.

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

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase*, como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LAKATOS, Eva. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMEIRA, Daniel. *Manual de Conhecimentos Específicos sobre Dependência Química e Co-Dependência*. São Paulo: CRT, 2009.

OLIVEIRA, Maria. et al. *Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>. Acesso em: 16/10/2010.



## Planejamento de aula: experiências em um grupo musical na escola pública

*Roberto Ferrari Bronzatti*  
Universidade Federal São Carlos - UFSCar  
*betoferrariwn@gmail.com*

*Matheus Felipe de Oliveira Pagliacci*  
Universidade Federal São Carlos - UFSCar  
*pagliacci.matheus@gmail.com*

*Ilza Zenker Leme Joly*  
Universidade Federal São Carlos - UFSCar  
*ilzazenker@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo descrever o processo de elaboração de aulas de música para uma fanfarra em escola pública no interior do Estado de São Paulo. Inseridos nesse espaço na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid), pudemos exercer a docência de maneira orientada de modo a articular os conteúdos aprendidos na licenciatura em Música com a realidade da escola regular de ensino. Como parte desse processo, elaboramos modelos de plano de aula servindo como estratégia para otimizá-la, no sentido de cuidar dos conteúdos musicais e pessoais, tanto no grupo de alunos quanto no grupo de bolsistas. Diante dessa experiência, comprovamos na prática a importância de se construir um planejamento e uma dinâmica de grupo eficaz.

**Palavras chave:** educador musical, educação musical escolar, planejamento, dinâmica de grupo.

### Introdução

Por meio das ações do projeto PIBID na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, localizada em São Carlos, interior do Estado de São Paulo, nós enquanto alunos de graduação em licenciatura em Música, pudemos exercer a prática docente de forma supervisionada<sup>1</sup> com a oportunidade de articular os conteúdos aprendidos no referido curso com o planejamento das atividades realizadas. O objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) “é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (BRASIL 2011).

Através deste trabalho, pretendemos descrever sobre o processo de elaboração das aulas, apontar as dificuldades e facilidades encontradas, além de como se dá a relação entre os

---

<sup>1</sup> A supervisão é feita pelas profas. Maria Carolina Joly e Ilza Joly, docentes do curso de Licenciatura em Música da UFSCar.

bolsistas nesse processo e as contribuições construídas em grupo. Como integrantes de um total de oito bolsistas<sup>2</sup>, trazemos diferentes concepções e perspectivas sobre ensino de música que somadas, possibilitam a criação de uma linha de pensamento conjunta e auto-reflexiva sobre a atuação do educador musical no contexto escolar público.

## **Dinâmica do Grupo**

Para a obtenção de resultados satisfatórios, foi de fundamental importância a dinâmica que o grupo criou entre seus integrantes e, por isso, merece destaque. Com o objetivo de se criar um espaço de articulação de idéias, trocas de experiências e dúvidas entre os alunos bolsistas do Pibid, foram estabelecidas reuniões semanais com a orientadora da escola em questão. No início, com a proposta de se constituir como um grupo de estudo, os encontros eram dedicados à transmissão de ferramentas metodológicas por parte dos professores que participam do projeto, contribuindo desse modo, para a construção de um repertório mínimo individual a ser utilizado na escola.

Uma vez inseridos no ambiente escolar, essas reuniões adquiriram um viés de reunião de planejamento. Todas as tentativas de criação de atividades específicas e as reflexões posteriores às aulas da oficina passaram a ser lapidadas e discutidas nesse espaço. A relação interpessoal foi calcada no respeito mútuo e na construção conjunta de opiniões. Tais elementos foram significativos para o processo, uma vez que foram os responsáveis pela observância dos defeitos e qualidades do grupo, que por sua vez, permitiram o amadurecimento do mesmo.

Um dos obstáculos inerentes a nossa atuação profissional foram: o domínio de especificidades de diversos campos da área (instrumentos de percussão, sopro, voz, arranjo, entre outros) que se fizeram necessários frente ao grupo; o aprofundamento e desenvolvimento das habilidades musicais, bem como extra musicais, como por exemplo, o gerenciamento do próprio grupo e dos participantes da oficina (alunos), a sistematização e organização dos conceitos a serem trabalhados e a promoção de uma convivência harmoniosa e produtiva do grupo, são algumas das experiências que serão destacadas, mostrando a importância da formação do educador musical. Penna (2007) corrobora com esta perspectiva:

Para tanto, 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

---

<sup>2</sup> Os bolsistas são: André Evangelista de Oliveira, André Gomes Felipe, Felipe de Souza, Mariana Barbosa Ament, Matheus Felipe de Oliveira, Murilo Arruda, Natália Búrigo Severino e Roberto Ferrari Bronzati.

dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (p.53).

## Sobre o planejamento

Um dos formatos de atuação que contemplava a requisição da escola e a vontade dos alunos foi o ensino coletivo de instrumentos de percussão próprios da formação de Fanfarra, os quais a escola já havia adquirido. As atividades desenvolvidas com o intuito de formar um grupo musical com estes instrumentos contemplavam práticas de apreciação, técnicas de baqueta, princípios de notação melódica e rítmica, além de práticas de repertório.

Um dos desafios encontrados durante a elaboração e condução das aulas foi o formato do grupo de educadores, nós bolsistas, afinal, são oito pessoas para conversar, escolher e decidir sobre questões abrangentes. A cada decisão tomada, todos contribuía com idéias, entretanto, muitas delas eram divergentes entre si. Aqui destacamos algumas características inerentes ao planejamento de aula que foram responsáveis pelo estabelecimento do equilíbrio entre os integrantes do grupo e o sucesso das nossas escolhas. Fernandes (2001) deixa isso evidente:

O planejamento em educação musical deve ter quatro condições para ser efetivo: a flexibilidade, que indica modificações possíveis perante necessidades; a continuidade, em que os conteúdos e atividades devem ser integrados com o antes e com o depois; a realidade, expressa pela adequação às possibilidades reais, ou melhor, realizáveis; a unidade, responsável pelo não isolamento de cada parte da totalidade. (p. 64).

Com a finalidade de aperfeiçoar o espaço de planejamento, tornou-se necessária uma sistematização dos procedimentos para facilitar o processo de construção de uma linha de pensamento conjunta. Essa sistematização consistia em dois aspectos: organizar eixos temáticos e delimitar a cada integrante uma função específica. Esses eixos são nada mais do que temas gerais que têm como função nortear todas as atividades correspondentes. Foi definido que tais eixos seriam desenvolvidos em ciclos de três semanas; a cada semana o modelo de aula e o tema eram alterados para a garantia de uma maior eficiência na aquisição da técnica dos diferentes instrumentos e na construção do repertório. Elencamos como necessário conter em cada ciclo os seguintes aspectos: apreciação, técnica de baqueta, teoria musical e prática de repertório, além da presença de alongamento e atividades de interação em todas as aulas.

O primeiro ciclo teve como temática a “Marchinha”, em que foi possível ensinar o ritmo específico deste estilo, e tocar a música “Ó abre alas”. No segundo ciclo, foi decidido



trabalhar com o Funk Carioca, através de um *pot-pourri* de músicas conhecidas dos alunos em ritmo de funk. E o terceiro ciclo, ainda em preparação, será baseado sobre o baião. Abaixo segue uma figura para melhor visualização de como os modelos de aula se relacionam entre si e como se enquadram no eixo temático:

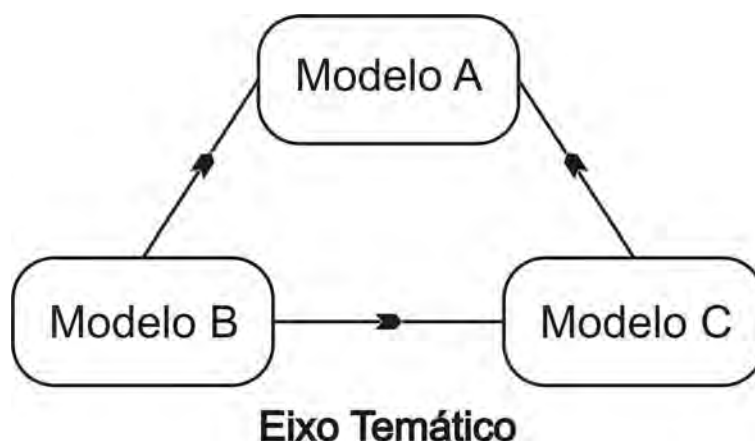


FIGURA 1: Modelo cíclico de aula

A escolha desses eixos temáticos teve a contribuição direta dos alunos, pois acreditamos que a inclusão de um repertório que seja vivenciado por eles possibilita um maior rendimento em todo o processo. Galizia (2009) defende esta idéia:

*Axé, tecno brega, funk, rap, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam no seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se do seu cotidiano (p.78).*

Durante esta experiência, encontramos dificuldades em achar materiais sistematizados e especializados para este tipo de formação instrumental e que levasse em conta um repertório mais significativo para o público com que estávamos trabalhando, nos exigindo a construção de arranjos que adequassem o estilo musical com o desenvolvimento técnico de cada integrante do grupo.

Esse processo nos possibilitou o desenvolvimento da habilidade de sistematizar as práticas de ensino que se faziam necessárias para a formação da fanfarra, partindo dos modelos de aula supracitados pudemos organizar os procedimentos metodológicos de maneira

a relacionar os conteúdos que aprendemos na graduação, buscando resultados tanto musicais, quanto sociais. Segundo Campos (2008):

É importante considerar não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes das relações de socialização, inclusive aqueles produzidos na escola – lugar onde as relações sociais e as práticas musicais se configuram de forma particular [...] constata-se que as atividades desenvolvidas pelas bandas e fanfarras escolares contribuem tanto para aquisição de valores e incorporação de comportamentos quanto para a ampliação de experiências musicais (p. 107 e 109).

A tabela abaixo contém os aspectos dos três modelos citados anteriormente:

Tabela 1: Modelos de aula da fanfarra

Modelo A
1. Atividade inicial
2. Apreciação
3. Alongamento
4. Técnica de baqueta
5. Repertório
6. Atividade final
Modelo B
1. Atividade inicial
2. Apreciação
3. Teoria funcional
4. Leitura
5. Repertório
Modelo C
1. Atividade inicial
2. Alongamento
3. Técnica de baqueta
4. Exercício de dinâmica
5. Ensaio de naipe
6. Repertório
7. Atividade final

## Conclusão

Diante dessa experiência é possível elencar alguns aspectos que são relevantes para a atuação do educador musical. Como somos participantes de um grupo, tornou-se necessário o cuidado nas relações interpessoais: “saber ouvir”, “saber falar”, respeitar e contribuir. Também reafirmamos a importância do planejamento, pois ele fundamenta todos os procedimentos de aula bem como a necessidade de uma formação sólida, tanto nos aspectos musicais quanto educacionais.

Essa formação deve contemplar um conteúdo musical consistente, pois ele é responsável pela formação do senso crítico, da autonomia e é uma finalidade em si mesmo. Também se torna necessário o incentivo a pesquisa, pois é através dela que buscamos novos recursos e novas vivências. Para afirmar o referido aspecto, destacamos de Campos (2010) o seguinte trecho:

É importante incentivar a pesquisa, a autonomia e o pensamento crítico, tanto nos licenciandos participantes do projeto, quanto nos alunos das escolas, fazendo com que estes vivenciem experiências musicais variadas e ampliem seu conhecimento sobre aspectos referentes à linguagem musical (*id.* p. 144).





## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Programa institucional de bolsa de iniciação a docência. Brasília, 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article).  
> Acesso em: 29 de abril de 2011.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. Revista da ABEM. Porto Alegre, n.19, p. 103-111, mar. 2008.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática Musical. Revista Debates. UniRio, Rio de Janeiro, 2001, p. 62-74.

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, n. 21, p.76-83, 2009.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.16, p.49-56, 2007.



# **Políticas públicas de prevenção à criminalidade e aulas de música: um relato da experiência profissional de um educador musical no Programa Fica Vivo em Montes Claros/MG**

*Thiago Fonseca de Oliveira*  
*Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais – SEDS/MG*  
*thiagofonseolli@gmail.com*

**Resumo:** O presente relato apresenta aspectos relacionados à experiência profissional de um educador musical junto Secretaria de Estado de Defesa Social, através do Programa de Controle de homicídios Fica Vivo. São apresentados dados e discussões condizentes à estrutura do programa, formação e relações profissionais. Considera-se que este trabalho é parte da continuação dos esforços empregados para compreender o ensino e aprendizagem de música no espaço não-formal da Oficina de Música do Fica Vivo, que se encontra no formato de monografia, junto ao curso de Artes – Habilitação em Música, da Universidade Estadual de Montes Claros. Porém, altera-se o foco para atuação profissional do oficinairo responsável pela condução das atividades relacionadas a essa oficina, abordando assuntos concernentes às estruturas trabalhistas e formação profissional.

**Palavras chave:** Educação Musical; Políticas Públicas; Intervenção Social.

## **Introdução**

A educação musical tem se articulado aos mais diversos espaços de ensino. A atuação dos educadores musicais junto a programas sociais de governo, associações, ONGs, dentre outros é notório em nossa sociedade e, sendo assim, sugere um campo fecundo de possibilidades e peculiaridades a serem observadas e sistematizadas. Pretende-se, portanto, o oferecimento de um estudo que favoreça a compreensão de aspectos concernentes a formação e metodologias de trabalho de um profissional envolvido nesse contexto, bem como a sua relação com a estrutura física e organizacional desse campo de trabalho.

Por discorrer, dentre outros assuntos que serão abordados, sobre política pública, intervenção social e educação musical, penso ser necessário esclarecer quais são os sentidos que este trabalho emprega a essas expressões em questão, a fim nortear os contextos epistemológicos deste artigo.

Políticas públicas, além das atividades exercidas pelos poderes discricionários do Estado, representam os interesses e conquistas de diferentes grupos sociais (FERNANDES, 2007). Podemos assim compreender que a presença da educação musical nos espaços de intervenção social e nas políticas públicas representa uma conquista profissional e social dos educadores desse contexto.



A exclusão social, um dos imperativos relacionados aos “danos econômicos-sociais e ambientais” ocasionados pelos efeitos da globalização, tem feito com que sucessivos governos busquem “alternativas novas do contato direto com os cidadão”, a fim de suprir as lacunas entre administração pública e seus administrados (VERZA, 2000). É possível vislumbrar algo dessa relação entre os espaços de ensino de música. É crescente o número de espaço e instituições dedicadas ao ensino não formal de música. Os projetos sociais, casas de passagem, orfanatos, ONGs, dentre muitos outros, têm se apresentado como um campo fecundo para atuação e pesquisas dos profissionais que ali conduzem atividades musicais (LIBÂNEO, 1999; OLIVEIRA, 2003; ALMEIDA, 2005; ARROYO, 2007).

Desenvolver práticas de ensino e aprendizagem através de intervenções sociais pressupõe o atravessamento de grupos sociais estáveis (COIMBRA, 1995), acentuando características e/ou oferecendo-lhes valores distintos dos vivenciados naquele grupo. Para Santos (2006), ao educador musical interessado em atuar junto a projetos sociais é exigido um rol de competências que abrangem “uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade”, que estão para além da “relação técnica com a música” e que se busque “uma formação musical em termos teóricos e criativos e também conhecimentos de áreas afins” (SANTOS, 2006). Encontramos outros exemplos no trabalho realizado por Oliveira (2010) que, ao sistematizar as relações entre a educação musical e defesa social, propostas por uma oficina acontecida dentro de um programa de controle de homicídios do Estado de Minas Gerais, sugere que o ensino de musica nesse espaço deve “oportunizar a aquisição de elementos musicais diversos a serem utilizados para prática e compreensão musical, bem como a efetivação de laços sociais diversos” (OLIVEIRA, 2010).

Os espaços não-formais de ensino de música e suas práticas vêm ganhando notoriedade através das diversas sistematizações de trabalhos realizados e também de resultados obtidos através de suas particularidades de contextualização, execução e fruição do fazer artístico-musical, sobretudo no que diz respeito à educação musical pensada e relacionada à cultura e sociedade (JANZEN e ARROYO, 2007). Nesse sentido, a educação musical, como aponta Arroyo (2002), compreende “todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles” (ARROYO, 2002).

Numa recente estratégia de controle de crimes violentos praticados e sofridos por jovens em situação de risco social, o Fica Vivo surge estruturalmente em 2003 <sup>1</sup>, através de

---

<sup>1</sup> É instaurado como política de Segurança pública em Minas Gerais através do Decreto Lei 43334/03.



uma experiência piloto junto à comunidade residente no Morro das pedras, região oeste de Belo Horizonte. Através das atividades propostas por essa política pública, envolvendo arte, esportes e discussões temáticas transversais, aliada a mobilização da comunidade foi possível verificar redução de 40% do número de homicídios e a circulação de moradores em espaços do bairro que eram ocupados pelas práticas ilícitas. Esses fatores e resultados positivos apontavam para viabilidade do projeto piloto outrora implantado naquela região. (ALVES, 2007). A partir dessa experiência foi possível imaginar intervenções para outras áreas de altos índices de criminalidade, de crimes violentos, em Belo Horizonte, região metropolitana e cidades do interior.

Após apresentarmos as bases epistemológicas deste trabalho, propomos um estudo de caso sobre as características estruturais, profissionais e metodológicas que envolvem a educação musical não-formal no programa Fica Vivo em Montes Claros/MG.

### **Características estruturais do Programa Fica Vivo em Montes Claros.**

Trarei nesta parte aspectos concernentes a características físicas de espaços que acolhem atividades de ensino e aprendizagem musical não-formal. Apresentando exemplos externos até figuramos na realidade observada em espaços dessa prática em Montes Claros.

Os espaços não-formais possuem estruturas diversificadas, condizentes, via de regra, com particularidades dos espaços onde se localizam. Podendo, por exemplo, estar localizada em aglomerados urbanos, em meio a questões condizentes à vulnerabilidade social (Afro Reggae em Vigário Geral, por exemplo), como em escolas de música localizada nos centros comerciais das cidades e que, por finalidade, não são autorizadas a fornecer diploma oficial (LIBÂNEO, 1999; OLIVEIRA, 2003; ALMEIDA, 2005).

Para os fins a que se destina este artigo, caracterizaremos espaços de intervenção social e de presença de políticas públicas em regiões de aglomerados urbanos atravessados por altos índices de criminalidade e onde há presença de educadores musicais.

Durante o ano de 2007, o Complexo do alemão, um conjunto de favelas em constante conflito, dividido entre vários grupos de traficantes rivais, poderia não ser considerado o melhor espaço de atuação para muitos educadores musicais. Porém, muitos outros enxergam nas particularidades e possibilidades de desses locais o sucesso de seu trabalho. O AfroReggae e seus educadores, por exemplo, em seu site oficial, relatam que ao propor atividades na favela da Grotta naquela ocasião, uma das componentes do Complexo, observava-se uma “grande potência geradora de novos talentos”, que seriam desvelados pelo oferecimento de atividade como “oficinas de percussão, dança, grafite, teatro e circo”, bem

como “atividades socioculturais”. O que tornaria aquele núcleo “uma opção real para unir jovens”. Essa “potência geradora de talentos” pode ser associada à grande quantidade de pessoas que buscam pela prática artística e que vêm na arte, na música, uma possibilidade de (re)aquisição de vínculos afetivos e sociais freqüentemente cerceados pela avassaladora dinâmica criminal das regiões periféricas. Portanto, podemos concluir que essa procura também sugere um campo de trabalho ativo e dinâmico, ávido por profissionais cujas capacidades devem estar para além do ensino do próprio ofício de formação.

Não obstante dos aglomerados urbanos atravessados pela crescente criminalidade no Brasil, estão os conjunto de bairros em Minas Gerais. Sendo o Fica Vivo um dos programas pensados para abrir diálogo com comunidades, propor uma política pública e intervenção social que pudessem reduzir o crescente número de homicídios nas regiões em que atua.

O projeto piloto de implantação do Fica Vivo, realizado no Aglomerado Morro das Pedras em Belo Horizonte, dentre as forças necessárias para a implantação do Programa estavam as lideranças comunitárias daquela região, tratada com notoriedade pelos idealizadores do Programa. Nesse mesmo sentido de envolvimento comunitário, o Fica Vivo foi implantado na região do Grande Santos Reis em Montes Claros em 2006, apontando e instigando à comunidade como a principal “ferramenta” para a redução dos crimes violentos que eram praticados nessa região. Abaixo (FIG 1), segue um mapa do estado de Minas Gerais, com números de crimes violentos praticados em diferentes regiões do Estado. Dentre as cidades com a taxa mais elevada de crimes violentos, na data do levantamento, está Montes Claros, onde grande partes de seus crimes violentos aconteciam na região do Grande Santos Reis.

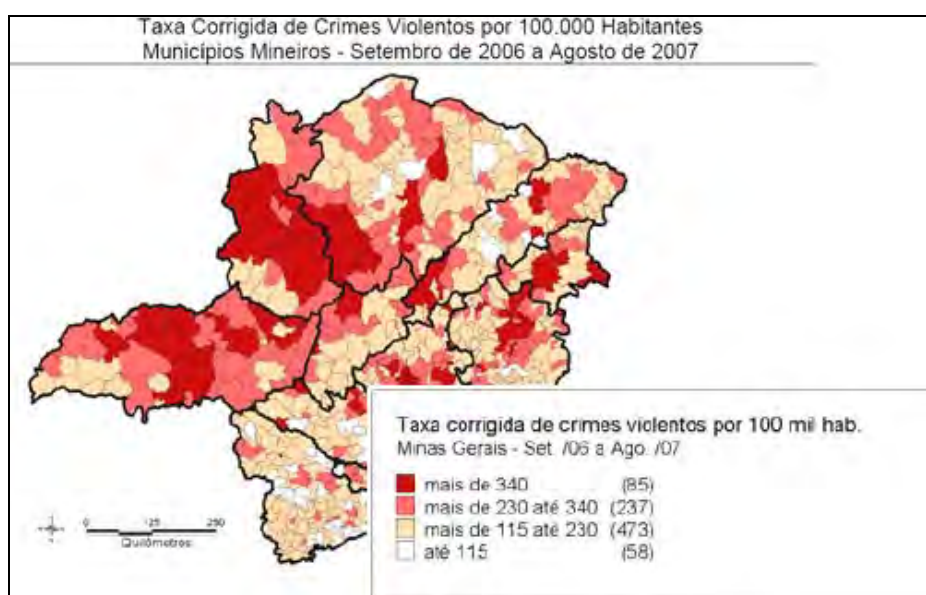


FIGURA 1 – Mapa de registro dos municípios que registraram diferentes índices de crimes violentos entre setembro de 2006 e agosto de 2007.  
Fonte: CRISP/UFMG.

Em suma, é importante entender que a atuação do Fica Vivo dentro de uma comunidade relaciona demandas surgidas a partir de estudos e levantamentos das condições do quadro criminal local junto às demandas advindas da própria comunidade. Traçando, a partir desses levantamentos, estratégias para ações, para intervenções (MINAS GERAIS, 2009).

Na base local de trabalho, o Fica Vivo faz parte de um grupo de programas que se encontram irmanados pelo nome de Núcleo de prevenção à criminalidade. Fica Vivo e Mediação de Conflitos são programas que possuem afinidades mais evidentes. No Núcleo do Santos Reis, em Montes Claros, funciona no mesmo endereço, em salas vizinhas, facilitando e dinamizando a comunicação entre os mesmos.

De acordo com a leitura de campo feita do Núcleo do Grande Santos Reis, com auxílio da metodologia do programa para identificar ações e posições, considero que a estrutura do Fica Vivo em sua base local é composta por: Uma Gestora Social do Programa; Duas Técnicas; Dois estagiários; um motorista; uma assistente de serviços gerais; trinta e um oficinairos; 30 oficinas de ofícios ou aplicações variadas; três Multiplicadores; instituições de apoio (intervenção repressiva e preventiva) e toda a comunidade envolvida/atravessada pelo programa.

Os oficinairos, chamados pela equipe técnica, gestão, diretoria do Programa como “Linha de Frente de atuação”, a “ponta”, o “braço direito” do Programa, são os maiores meios de comunicação que o Fica Vivo dispõe em relação à comunidade. Para tanto, um dos fatores decisivos na escolha e permanência de um oficinairo é articulação deste com a comunidade atendida.

A seleção de um oficinairo para a aplicação de uma oficina é pautada em critérios como: Ser preferencialmente morador do bairro; ter experiência no ofício a ser ministrado; saber se inteirar de assuntos e dialogar com o universo juvenil; ter acesso a diversas áreas da região; capacidade em assimilar o seu ofício em relação ao que é preconizado pelo programa. Nota-se, através da análise desses critérios que, eminentemente, o oficinairo deve se preocupar em absorver os conteúdos, condições, interações que dizem respeito ao seu público alvo, seu ambiente e condições de trabalho, aproximando o discurso de seu ofício às especificidades do Programa e da comunidade.

A carga horária mensal de um oficinairo é de vinte e oito horas. Cada oficina cumpre uma carga horária semanal de cinco horas, geralmente divididas em dois dias, somando vinte

horas no final de cada mês. As oito horas restantes são utilizadas para capacitações, reuniões e estudos de grupo, confecção de relatórios, dentre outras atividades. Podendo, dependendo da atividade de capacitação ou intervenção, que essa carga horária se prolongue por mais algumas horas.

É destinada à pessoa do oficineiro a quantia de R\$864<sup>2</sup> (Oitocentos e Sessenta e quatro reais) a serem gastos com materiais necessários para a realização das atividades, lanche suficiente e de qualidade para os participantes, pagamento do oficineiro e outros possíveis gastos. Por se tratar de dinheiro público, a exposição do valor recebido mensalmente pela oficina e a descrição de sua aplicação é salutar e alicerçado pelo princípio da publicidade dos atos públicos.

Os espaços onde são realizadas as atividades são articulados pelo próprio oficineiro. Pautando-se em parcerias comunitárias, são viabilizados locais adequados para a prática de seu ofício e demais atividades. O trabalho da Oficina de Música começou em dezembro de 2007, sendo sempre realizada no Bairro Santos Reis. Iniciou suas atividades junto a Igreja Avivamento Bíblico, situada na Av. João XXIII, nº 2015 e posteriormente mudou (onde se encontra até a presente data) para a Associação de moradores e amigos do Bairro Santos Reis, situada na Rua Antônio Martins, nº 90, ambas no bairro Santos Reis.

## **Aspectos da formação e relação profissional no Fica Vivo**

Este momento, ao propor abordagem acerca da formação profissional, fez-me remontar à quando iniciei meus trabalhos junto ao Núcleo de Prevenção à Criminalidade do Grande Santos Reis. Naquela ocasião possuía pouca experiência quanto à regência de classes de músicas, tendo feito pequenas intervenções em escolas particulares de músicas. A minha maior experiência advinha da prática artística junto a bandas do cenário do *Rock* montesclareense.

Estava no segundo período da faculdade de Artes – habilitação em música quando surgiu a oportunidade de apresentação de um projeto de intervenção musical junto ao núcleo de prevenção à criminalidade. Com pouca habilidade em escrever projetos, não sabia ao certo se a minha capacidade musical seria suficiente para suprir as necessidades de aprendizagem musical daquele grupo social ao qual me apresentaria como “oficineiro/professor de música”.

Ao confeccionar o projeto, foi preciso propor meu primeiro corajoso diálogo com literaturas em ciências sociais e em educação musical, buscando por textos e livros que pudessem oferecer algo relacionado à realidade que o projeto atravessaria. Busquei nomes

---

<sup>2</sup> Com base no valor repassando em Abril de 2011.

como Magali Oliveira Kleber, Cristiane Maria Galdino de Almeida, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Pierre Bourdieu, Michel Misse, Juarez Dayrell, dentre outros. Na confecção desse projeto, fui orientado por pessoas que já trabalhavam naquele núcleo a escrever algo que demonstrasse uma primeira preocupação pela busca de objetivos e justificativas de cunho social, e que a música fosse uma ferramenta para se alcançar as finalidades de controle de homicídios naquela região. Nesse momento percebi que para minha oficina figurar como uma das ações daquele núcleo teria de propor uma educação **através** da música e não necessariamente **para** a música. A fim de alcançar esse objetivo propus um projeto nos moldes aconselhados, aprovando-o no final de 2007.

Esse primeiro diálogo com outras áreas do conhecimento possibilitou entender as inter-relações de áreas afins como algo possível e imprescindível para a atuação naquele espaço. Todo o levantamento feito durante a confecção do primeiro projeto, bem como as leituras que auxiliaram no desenvolvimento de atividades foram importantes para compreender, dentre outros assuntos, com se davam as relações multifacetadas de poder em aglomerados urbanos, desmitificar as relações entre crime e pobreza, além de possibilitar a adequação de diversos conceitos preconceituosos e incoerentes de minha parte.

No decorrer dos anos à frente das atividades da Oficina de Música do Fica Vivo houve muitos momentos de capacitação. São inegáveis os esforços da Secretaria de Estado de Minas Gerais em alinhar o discurso de seus oficinheiros, oferecendo-lhes a possibilidade de ampliar sua experiência e campo conceitual através de encontros, fóruns, debates e tantos outros formatos. Pessoalmente, acredito que as capacitações freqüentadas por mim foram de suma importância para minha formação e, conseqüentemente, para a minha efetiva contribuição enquanto oficinheiro para a comunidade do Bairro Santos Reis.

Essas capacitações também refletiam em meu curso acadêmico. Ao passo que ingressei no Programa Fica Vivo buscava produzir discussões e trabalhos na universidade que pudessem me auxiliar nas dificuldades encontradas. Muitas das minhas inquietações foram levadas para a universidade, discutidas com alguns colegas e professores e levadas a campo de trabalho como possibilidades a serem executadas. Essa afinidade foi materializada quando tive que escolher um tema para produzir meu trabalho de conclusão de curso. Ao observar trabalhos com melhores avaliações, práticas de ensino mais produtivas e a habilidade com que me relacionava com o campo de pesquisa, tive a clara certeza de que deveria produzir algo que expusesse de forma científica, empírica, essa experiência junto ao Programa Fica Vivo.

Por fim, este trabalho sugere que os educadores musicais interessados em atuar na área de políticas públicas de controle de criminalidade, bem como os espaços de intervenção social





(embora esse termos sejam quase sempre indissociáveis) necessitam de formação continuada e precisam estabelecer diálogos fecundos com conceitos e questões que nem sempre, ou raramente, competem à sua formação de origem. É preciso ter coragem em entender criminalidade. Saber nomenclaturas e jargões utilizados, saber quais órgãos atendem as especificidades de uma demanda que está para além do alcance das mãos e ter honestidade para conversar, para muito além das perspectivas religiosas, sobre sexo, drogas até a morte de um irmão pelo tráfico. Discutir temáticas como essas no processo de aprendizagem musical de pessoas atravessadas por uma contundente dinâmica criminal é um dever do educador. É preciso possibilitar a formação de cidadãos cientes do que acontece à sua volta. Um cidadão de fato que, como tal, consiga julgar com criticidade e de forma não-passiva aos problemas de seu entorno. Almeida (2005), ao pesquisar sobre educação musical não-formal e atuação profissional em Porto Alegre/RS, observa que o discurso dos oficinairos sugere uma preocupação em considerar o “bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, (...) o respeito aos alunos e à comunidade”. Sendo essas habilidades importantes para atuação do professor de música (ALMEIDA, 2005).

## **Conclusão**

Na perspectiva deste trabalho, ressalto os processos de formação pelos quais me submeti para que pudesse desenvolver um honesto trabalho junto ao Núcleo de Prevenção à criminalidade, fazendo jus às finanças e credibilidades públicas depositadas em meu trabalho de prevenção à criminalidade e controle de homicídio através da educação musical. Ao apresentar, através deste relato, possibilidades e dificuldades encontradas no campo de trabalho, pretendo estimular discussões correlatas, para que possamos consolidar cada vez mais os múltiplos campos de atuação profissional dos educadores musicais.

## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.13, p.49-56, 2005.

ALVES, Márcia C. Programa Fica Vivo!: uma política inovadora de prevenção à criminalidade. In: *Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública*, 7. Sto Domingo, Rep. Dominicana, 2007. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0058135.pdf>>. Acesso em: 8 de julho de 2008.

ARÓSTEGUI, José L. *Participación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. nº 2. 2006. Disponível em: <[http://www.mec.es/cesces/revista\\_participacion\\_educativa\\_2/participacion-jarostegui.htm](http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_2/participacion-jarostegui.htm)> Acessado em: 29 de set. 2009.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário nacional de pesquisa em musica da UFG, 2. Goiás. *Anais...* Goiás: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. de 2009.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf)>. Acesso em: 19 de ago. 2009.

COIMBRA, C. (1995). Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional. *Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense*, 7(1), 52-80.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política scial. Disponível em: < [http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce\\_114f59a64cd\\_-7fcc.pdf](http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce_114f59a64cd_-7fcc.pdf) > Acesso em: 20 de setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

JANZEN, Thenille Braun; ARROYO, Margarete. Banco de dissertações teses sobre a temática “Juventude e Música”. Relatório final do PIBIC, ago. 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MINAS GERAIS. Decreto n. 43.334, de 20 de maio de 2003. Cria o Programa Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais. Minas Gerais diário do Executivo. Belo Horizonte, 21 maio 2003. Disponível em: <[http://www.seds.mg.gov.br/images/seds\\_docs/lei\\_delegada\\_n56.pdf](http://www.seds.mg.gov.br/images/seds_docs/lei_delegada_n56.pdf)> Acesso em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Defesa Social. Metodologia do programa de controle de homicídios – FICA VIVO, Belo Horizonte, 2009.



MISSE, Michel. Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas. NECVU – Núcleo de estudos da cidadania, conflito e violência urbana. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/arquivos/CRIME%20e%20pobreza.pdf>> Acesso em: 26 de ago. 2009.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. Revista da ABEM, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.

OLIVEIRA, Thiago Fonseca de. Oficina de Música no Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo: o Ensino de Música a Serviço da Defesa Social. In: XIX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia. Anais do XIX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

SANTOS, Regina Marcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 59-64, mar. 2004.

VERZA, Severino Batista. *As Políticas Públicas de Educação no Município. Ijuí*. ed. UNIJUÍ, 2000.



## Políticas públicas e educação musical: possíveis convergências e articulações

*Ademir Adeodato  
Prefeitura Municipal de Vitória/ES  
ademirsax@yahoo.com.br*

**Resumo:** Relata uma experiência pedagógico-musical realizada na escola municipal de ensino fundamental “Ceciliano Abel de Almeida” da rede de ensino de Vitória (ES). O trabalho foi desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2010. Neste período foi empreendida uma vivência de ensino musical por meio de instrumentos de percussão. A proposta foi desenvolvida por meio da integração de três diferentes ações institucionais (os programas “Educação Musical” e “Educação em Tempo Integral” da rede municipal de Vitória e o programa federal “Mais Educação”). Este relato apontará as características de cada um destes programas, demonstrando como os mesmos foram articulados. Desta forma, proporá uma reflexão sobre possíveis caminhos para romper com o paradigma da sobreposição das iniciativas governamentais. Também serão apresentados os pressupostos metodológicos e as concepções pedagógicas que direcionaram as aulas de música que foram desenvolvidas.

**Palavras chave:** educação musical, inclusão social, políticas públicas.

### Introdução

A busca pela garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola é preconizada em diferentes documentos e instrumentos legais dentre os quais estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 – e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Porém é possível apontar ações que têm buscado não só garantir o acesso aos espaços escolares como também ampliar a jornada escolar mínima - que atualmente é oitocentas horas distribuídas em 200 dias letivos (BRASIL, 1998). O aprendizado musical tem ocupado lugar de destaque neste tipo de iniciativa que em geral, têm buscado promover o acesso a bens culturais e a ampliar as possibilidades formativas dos indivíduos.

Um crescente número de pesquisas e trabalhos no campo da Educação Musical tem buscado refletir sobre as diversas práticas e contextos onde tem se dado o ensino e a aprendizagem da música como prática social (SANTOS, 2007). A aprovação da Lei 11.769/08, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/06, tornando o ensino de música obrigatório em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2008a), tem disparado o surgimento de ações na área de Educação Musical em diferentes Estados e Municípios brasileiros.



Inserindo-se neste contexto, este artigo descreve: a origem, as práticas, e os pressupostos teóricos metodológicos que nortearam as atividades pedagógico-musicais que foram desenvolvidas em 2010 numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória, ES. A proposta pautou-se no aprendizado coletivo de instrumentos de percussão e buscou contribuir para o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos musicais dos alunos, bem como para o desenvolvimento sócio-educacional dos mesmos. O trabalho originou-se da articulação de três diferentes ações institucionais. Duas delas são de origens municipais (os programas de “Educação Musical” e o de “Educação em Tempo Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória ) e a terceira é uma ação de iniciativa federal (o programa “Mais Educação”). No texto serão apontadas as características de cada um destes programas, demonstrando como os mesmos foram integrados tendo a educação musical como elo de ligação.

## **O ensino musical na Prefeitura Municipal de Vitória**

Em janeiro de 2006 a Prefeitura Municipal de Vitória abriu concurso para quatro vagas destinadas a professores licenciados em música, cujo local de atuação seria o órgão central da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Assim, em maio de 2006, constituiu-se a Equipe de Educação Musical da SEME, que teria como atribuição desenvolver ações com o intuito de formular e implementar uma proposta de educação musical para as escolas públicas do município. (ADEODATO, et al 2010).

Estes profissionais deram início a ações desenvolvendo projetos junto a professores e alunos de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), participando no processo de formação continuada de educadores, e realizando pesquisas com foco nas práticas de ensino e aprendizagem musical daquela rede de ensino. A partir destas ações, o grupo constituiu o *Documento Norteador da Proposta de Atuação da Equipe de Educação Musical* . Este documento direciona a proposta para três linhas de ação: 1) Formação continuada dos educadores; 2) Coordenação e desenvolvimento de projetos em educação musical; 3) Implementação curricular do ensino de música nas escolas municipais (VITÓRIA, 2006). O relato que será apresentado neste artigo está inserido no segundo eixo apresentado.

Cabe destacar que o município de Vitória possui 99 Unidades de Ensino sendo 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), atendendo a aproximadamente 47.000 alunos. Atualmente são

atendidos em contraturno, nos projetos de música, aproximadamente 4350 alunos, e nas aulas de música realizadas no horário regular cerca de 8.650 crianças (ADEODATO, et al 2010).

## **O Programa de Educação em Tempo Integral**

A Educação em Tempo Integral do Município de Vitória é um programa implementado com vistas à articulação de políticas públicas. O mesmo vem sendo coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, mas é realizado em parceria com outras Secretarias Municipais e com instituições públicas e privadas (VITÓRIA, 2009). A proposta não tem como objetivo o simples aumento da carga horária das aulas oferecidas na “escola regular”, mas sim, a potencialização dos diversos espaços formativos da vida humana através de experiências diversificadas e multidimensionais, que contemplam aspectos pedagógicos, sociais e artísticos (VITÓRIA, 2007a).

O Programa teve início em 2005, atendendo a alunos das EMEFs e dos CMEIs localizadas em regiões que apresentam grande número de crianças em situação de grave exposição a riscos sociais e/ou pessoais, com a perspectiva de ampliação gradativa às demais regiões de Vitória. Atualmente são atendidas crianças de seis meses a 15 anos de idade, com atividades desenvolvidas no próprio espaço das unidades de ensino, em “Polos de Tempo Integral”, ou em outros espaços formativos presentes na cidade (parques, praças, teatros, clubes, cinemas, etc.). Dados divulgados em 2010 apontam que o programa atende a cerca de 28 CMEIs e 40 EMEFs localizadas em diferentes regiões do Município (VITÓRIA, 2009).

Dentre as várias atividades disponibilizadas aos alunos participantes do programa estão as aulas música. Estas podem ser desenvolvidas de duas formas: na própria unidade de ensino, ou; em “Pólos de Educação Musical”<sup>1</sup>.

## **O Programa Mais Educação**

O programa “Mais Educação” origina-se dos apontamentos feitos no Art. 34 da LDB 9.394/96 que estabelece a ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola. O programa foi instituído 2007 e é uma estratégia do Governo Federal com vistas a ampliação da jornada escolar e de uma reorganização curricular na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2009).

Esta ação atende prioritariamente escolas que registram baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro) e que estão situadas em capitais, ou em cidades

---

<sup>1</sup>Os Pólos de educação Musical são locais onde são concentrados recursos materiais (instrumentos e equipamentos musicais) e humanos (educadores musicais) que visam a atender alunos de diferentes escolas.

com mais de 200 mil habitantes. Outra característica é que o programa se direciona para locais marcados por situações de extrema vulnerabilidade social (BRASIL, 2009). Esta iniciativa, que articula diferentes órgãos governamentais (já que se trata de uma portaria interministerial), não visa apenas a diminuição das desigualdades educacionais, mas antes busca contribuir para a valorização da diversidade cultural brasileira (Brasil, 2009).

Uma característica fundamental deste programa é a descentralização, uma vez que o mesmo é constituído em sua estrutura por comitês locais que são compostos por representantes das escolas, secretarias de educação locais e membros da comunidade. Isto permite um auto grau de autonomia para as unidades de ensino, pois possibilita que as ações pedagógicas sejam adaptadas frente às especificidades e as demandas locais.

Dentre as atividades pedagógicas sugeridas pelo programa estão: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes (dança, teatro, **música, etc.**); cultura digital; promoção da saúde; educação econômica e investigação no campo das Ciências da Natureza. Assim, o programa norteia-se pelo ideal da Educação Integral que traz em seu bojo além do direito à educação, também o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2009).

### **Programas governamentais: possíveis e necessárias articulações**

De acordo com Bonnal et al (2007) “Políticas Públicas” são iniciativas governamentais compostas por programas de distintas procedências (federal, estaduais, municipais). Os autores destacam que uma importante questão para se refletir sobre a implementação de políticas públicas diz respeito a análise da articulação destas diferentes ações.

A integração destas diferentes iniciativas fica comprometida em função de alguns obstáculos (BONNAL et al, 2007). Dentre os empecilhos apontados pelo autor, destacam-se dois: o primeiro, refere-se a desarticulação dos programas governamentais originados em instituições distintas, e; o segundo, são as divergências existentes entre as arenas decisórias e os espaços públicos onde se efetivam as propostas. Um caminho possível para a superação destes obstáculos, seria a criação de “redes de articulação” entre os diferentes atores que compõem as ações. Desta forma, seria necessária identificar os participantes e criar estratégias de ações coletivas com vistas à não somente a implementação, mas também a geração de condições para a manutenção da ação ao longo do tempo. Bonnal et al (2007) apontam ainda que uma vez que as forças locais, na maioria das vezes, não são suficientes para garantir o desenvolvimento e a continuidade da ação, é fundamental a busca pela constituição de



parcerias locais, ou seja, a articulação de atores, instituições e outros programas que sejam desenvolvidos naquele contexto. Segundo delgado,

(...) essas redes de articulação de atores, instituições e programas reforçam a capacidade de ação coletiva dos atores locais, estimulam a realização de alianças, fortalecem a implementação participativa das políticas públicas e favorecem a “criatividade social” e a efetividade do processo da política (BONNAL, 2007, p.4)

Como esboçado anteriormente, este artigo relata uma experiência de articulação institucional ocorrida em Vitória (ES), onde buscou-se integrar ações de duas esferas governamentais (municipal e federal) por meio da articulação de três diferentes propostas. Os programas que foram combinados são: “Mais Educação” (federal), a “Educação em Tempo Integral” e o Programa de “Educação Musical” (ambos municipais). A integração se deu por meio do ensino de música e aconteceu na EMEF “Ceciliano Abel de Almeida” (CAA) que simultaneamente participava das três ações acima referidas.

A proposta originou-se graças à possibilidade que é dada no “Programa Mais Educação” de a unidade de ensino escolher as oficinas que serão desenvolvidas a partir de suas necessidades e realidades locais. Assim a direção da escola optou pela oficina de música, pois isto complementaria o trabalho de Educação Musical que já vinha sendo desenvolvido na unidade de ensino por meio do programa de “Educação em Tempo Integral” de Vitória. Isto garantiu uma unidade na concepção de ensino musical que foi desenvolvida na escola e a otimização dos recursos financeiros e didáticos, pois os mesmos passaram a ser empregados de forma complementar e não mais de maneira concorrente, evitando assim, a sobreposição das ações.

A Equipe Central de Música de Vitória atuou como articuladora dos programas. Tal contribuição se deu por meio da organização, acompanhamento, colaboração no planejamento e na compra de materiais, disponibilização de recursos pedagógicos e também na seleção e formação continuada do oficineiro. Esta aproximação entre as instituições elaboradoras dos programas e a escola onde o mesmo foi desenvolvido, permitiu que as ações fossem realizadas com maior profundidade e se articulassem com o contexto da comunidade local.

## **Relato da experiência Pedagógica**

As atividades musicais foram desenvolvidas no período de agosto a dezembro de 2010 e aconteceram na EMEF “Ceciliano Abel de Almeida” que está localizada no Bairro



“Itararé”<sup>2</sup>. Esta unidade de ensino possui uma boa estrutura física, contando com 10 salas de aula (incluindo um espaço destinado para as aulas de música o qual é equipado com instrumentos musicais variados, além de outros recursos tais como: TV; DVD; caixa amplificadora e microfones. A comunidade em que a escola está inserida é formada, em sua maioria, por famílias de classe baixa. O local é caracterizado por apresentar uma situação de extrema vulnerabilidade social.

A proposta pedagógica foi construída de forma articulada entre o oficinairo do programa “Mais Educação”, unidade de ensino e Equipe Central de Música da PMV. Para o desenvolvimento das aulas não foram priorizadas metodologias de ensino individualizadas, nem focou-se o aprendizado de conteúdos técnicos, mas antes, buscou-se por meio de experiências em conjunto promover aprendizados diversificados, relacionamentos e mobilizações. Com isso, as aulas foram desenvolvidas na perspectiva da compreensão, da solidariedade e do trabalho colaborativo. De acordo com Guattari (1986) ao compartilhar e/ou interagir com o outro, o indivíduo re-elabora representações sociais que sintetizam sua disposição em buscar, ou não interferir em determinadas situações. Assim, entende-se que este modelo de interação é uma representação micro-social, onde o objetivo maior é auxiliar o indivíduo na transcendência do espaço físico do projeto, despertando/ampliando a compreensão do valor da diversidade e o sentimento de respeito às diferenças.

As aulas foram organizadas de maneira que pudessem atender aos turnos matutino e vespertino. Todos os interessados foram contemplados. O projeto iniciou-se com cinco turmas, com vinte e cinco vagas em cada uma. Os encontros eram semanais e tinham duração de uma hora. O público alvo das oficinas eram alunos do ensino regular (atendidos em contra-turno) e os que ficavam na escola em tempo integral. A faixa etária dos participantes variava entre 9 a 14 anos e os alunos possuíam diferentes níveis musicais (pois alguns deles já haviam participado de outros projetos musicais).

As aulas foram desenvolvidas utilizando-se instrumentos de percussão. A escolha se deu em virtude destes instrumentos serem importantes recursos didáticos para o ensino da música, já que naturalmente permitem que seja trabalhado um vasto e diversificado repertório de músicas populares e folclóricas. Desta forma, tende-se a fomentar a vivência da diversidade musical, pois a maior parte dos instrumentos de percussão utilizados é de origem indígena e africana, e influenciou a criação de gêneros musicais afro-brasileiros e indígenas.

---

<sup>2</sup> O bairro fica localizado na periferia de Vitória, ES e originou-se de um processo de ocupação do manguezal, que ocorreu no início dos anos 60, mas atualmente apresenta boa infra-estrutura com ruas asfaltadas e linhas de ônibus.

Com isso, a oficina se desenvolveu a partir de alguns ritmos musicais que foram escolhidos junto com os alunos. Em seguida, eram ensinadas as células rítmicas (batidas) dos estilos musicais escolhidos e o contexto histórico-social que os originou, promovendo assim, a ampliação da consciência crítico-musical dos participantes. Pois entendia-se que uma experiência musical deve buscar “apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão” (PENNA, 2005, p.12).

Outra justificativa para a utilização dos instrumentos de percussão é que já nos primeiros encontros permitem vivências musicais significativas, o que é motivador para os alunos. Toda estas vivências eram complementadas com momentos de apreciação por meio de recursos áudio visuais (TV e DVD). Isto permitiu o aprofundamento de conhecimentos para além dos aspectos musicais, pois eram aprofundados e discutidos aspectos sociais e culturais que perpassam e influenciam a produção musical.

Durante todo o aprendizado eram promovidas práticas utilizando a voz e o corpo (movimentos, danças, percussão corporal, jogos e brincadeiras musicais, etc), estas atividades proporcionavam momentos de ludicidade e descontração.

Buscando aproximar as atividades musicais com as demais propostas que se davam no espaço escolar, foram desenvolvidas práticas interdisciplinares com outros profissionais da unidade de ensino. Um destes projetos foi uma parceria realizada com a professora de Artes Visuais. A proposta buscou, por meio da criação musical, agregar conteúdos e conhecimentos desenvolvidos nas aulas de artes e música. O trabalho culminou com uma apresentação musical que foi realizada na “Mostra Cultural” da escola que contou inclusive com a presença de pais e familiares dos alunos.

## **Considerações Finais**

A valorização e inserção de um repertório mais próximo da realidade dos alunos e a efetiva participação dos mesmos no processo de escolha dos gêneros e estilos musicais que foram trabalhados, contribuiu para o bom êxito das oficinas. Kleber (2006a) aponta que quando os conhecimentos musicais transmitidos a um determinado grupo estão ligados às práticas sociais dos mesmos, isto faz com que as vivências musicais tornem-se ainda mais significativas para os indivíduos envolvidos no processo.

Uma outra contribuição importante do projeto, se relaciona ao critério de escolha dos alunos que participantes, pois buscou-se romper com a tradicional “premiação” dos alunos com “melhor comportamento” ou com as maiores notas – critérios que norteiam alguns



projetos de educação musical. Ao oportunizar, primeiramente, a alunos frequentemente excluídos dos processos pedagógicos na sala de aula regular, empreendemos uma escolha política pela democratização do acesso às variadas formas de conhecimento.

O caráter de ações pedagógico-sociais afirmativas como essa, reforça a necessidade de se aprimorarem estratégias educativas mais eficazes, na busca por uma ressignificação dos saberes que devem integrar o repertório didático do educador musical.

Ao potencializar as capacidades individuais através de experiências e relações interpessoais, permitindo que conceitos sobre respeito, direitos, cidadania e diversidade sejam vivenciados e compreendidos, promove-se aprendizados significativos para a vida e não apenas para o espaço escolar.

A proposição de políticas públicas integradas por meio da articulação dos diferentes atores sociais com as instâncias proponentes das ações, parece ser uma realidade possível e necessária. Neste contexto, os processos não têm de ser necessariamente de baixo para cima ou de cima para baixo. Eles demandam um misto de protagonismo dos representantes locais com atores externos, nas mais variadas escalas.

A análise desse estudo sugere que as práticas musicais potencializam transformações sociais, por auxiliar na instituição/reconstituição da identidade do indivíduo e do grupo e o seu posicionamento dentro da cultura. Assim, ressaltamos a importância de tornarmos a música algo mais acessível e democrático, pois embora reconheça-se que o aprendizado musical possa se processar em diferentes espaços e contextos, por meio de vivências não formais, entende-se que os mesmos não são equivalentes para todos os sujeitos. De acordo com Penna (1991), eles dependem de condições socioculturais individuais. Assim, acreditando-se que a educação musical é fundamental para a formação integral do indivíduo, a mesma deve estar presente na escola pública, que por sua abrangência é o espaço ideal para promover o acesso ao ensino musical a todas as classes e indivíduos.

## Referências

ADEODATO, Ademir.; LIMA, Alba J. S.; LANGE, Larissa S. Projeto Vitória Musical - caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiania, Goias. Anais. Goiania: ABEM, 2010. p. 735 a 745.

BONNAL, Philippe; DELGADO, Nelson Giordano; LEITE, Sérgio Pereira. Desenvolvimento territorial: articulação de políticas públicas e atores sociais. Monografia de Curso de Pós-Graduação Lattu Sensu em Desenvolvimento, agricultura e sociedade – CPDA. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2007

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal número 8069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei n ° 9394/96. Brasília, 20 dez. ,1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SECAD/DEIDHUC. Mais Educação passo a passo. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 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. Brasília: 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.)>. Acesso em: 15 maio de 2010.

GUATTARI, Felix.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

KLEBER, Magali. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

PENNA, Maura. Poéticas Musicais e práticas Sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, n° 13, setembro 2005 . p. 7 a 16, 2005.

\_\_\_\_\_, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1991.

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 Latina, 16, 2007. Mato Grosso do Sul. Anais... Mato Grosso do Sul: Editora Universitária UFMS.

VITÓRIA. A educação em tempo integral da Prefeitura de Vitória, ES. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. Documento Norteador da Proposta de Atuação da Equipe de Educação Musical. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação em Tempo Integral: Praticando Políticas Integradas. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2007a.



## Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de educação musical a distância na UFSCar

*Isamara Alves Carvalho*  
*Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*  
*isamara@ufscar.br*

*Ilza Zenker Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
*ilzazenker@gmail.com*

**Resumo:** A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de questões, inquietações sobre a natureza das aprendizagens humanas, musicais, tecnológicas numa disciplina prática do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância na UFSCar. Quais processos educativos são evidenciados em uma disciplina prática do curso de educação musical a distância? Quais aspectos poderão contribuir na construção da base de conhecimento da educação musical online? Os dados foram coletados no ambiente virtual da disciplina e no registro audiovisual das atividades realizadas no encontro presencial. Foram sujeitos colaboradores, voluntários desta pesquisa, a tutora virtual e todos os alunos e alunas, além da professora-pesquisadora. Foram destacadas aprendizagens em torno das representações de convivência em grupo, solidariedade, construção de vínculo social, solução de conflitos no conjunto de dados sobre as relações humanas em interações na rede de computadores conectados na internet. Entre as aprendizagens específicas sobre música, educação musical e o uso de tecnologias, foi possível observar diversidade de desafios e conquistas na compreensão e execução de peças musicais com a flauta doce, percussão corporal e materiais alternativos e diversidade de registro no uso de recursos audiovisuais. Concluí que a modalidade de educação a distância, nessa disciplina, apresentou muitos desafios dialógicos, musicais e tecnológicos aos participantes, mas não impediu nenhum aluno de trabalhar na busca de efetivação dos objetivos da disciplina. O limite e a potencialidade são atributos das escolhas e encaminhamentos dos gestores e alunos da disciplina. Será possível encontrar neste trabalho o movimento de compreensão e superação de limites possíveis, porém não definitivos.

**Palavras chave:** educação musical, educação a distância, interação.

### Questões e objetivos

O interesse na temática central da pesquisa aqui apresentada nasceu de minha experiência como tutora virtual e, posteriormente, como professora de disciplinas práticas do curso de educação musical a distância. O delineamento do projeto de pesquisa foi iniciado a partir da definição do campo investigativo, isto é, uma disciplina específica desse contexto e da explicitação dos seguintes objetivos:

1. Identificar e compreender a dinâmica de explicitação das orientações, solicitações, dúvidas e novas orientações na disciplina Vivência em Educação Musical 2<sup>1</sup>;
2. Identificar e compreender a dinâmica de apropriação do ambiente virtual de aprendizagem como espaço educativo na disciplina VEM 2;
3. Identificar e compreender a representação da dimensão social, afetiva nas interações entre os participantes da disciplina de VEM 2.

Os objetivos listados foram facilitadores na elaboração da tese que procurou responder: Quais processos educativos são evidenciados em uma disciplina prática do curso de educação musical a distância? Quais aspectos poderão contribuir na construção da base de conhecimento da educação musical a distância?

A disciplina Vivência em Educação Musical 2 foi oferecida aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade de educação a distância) da UFSCar, de outubro a dezembro de 2009, e está registrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo curso. No mesmo espaço-tempo, houve a possibilidade de construir experiências e coletar dados de outras duas disciplinas. Porém, VEM 2 foi meu campo de investigação pela quantidade de alunos inscritos e pela diversidade de atividades realizadas a partir dos objetivos centrais, ensinar e aprender a tocar flauta doce, além das atividades que envolveram leitura, escuta e criação rítmica. Os desdobramentos nas aprendizagens docentes para efetivação da relação pedagógica e as aprendizagens construídas na parceria entre professora e tutora foram, igualmente, aspectos que determinaram a escolha dessa disciplina.

A organização do espaço e do tempo de trabalho do grupo de docentes (professores e tutores) de uma mesma disciplina não necessariamente favorece encontros, conversas e decisões coletivas. As conversas entre professor e tutor virtual ocorreram por intermédio das ferramentas de comunicação do próprio ambiente da disciplina, mensagens, e-mail interno e pela troca de e-mails de seus provedores pessoais. Nessa disciplina investigada, a participação dos tutores presenciais foi minimizada, pois as aulas presenciais eram concentradas no Laboratório de Musicalização da instituição.

## **Caminhos metodológicos**

Para Gamboa (2001 e 2003), podemos identificar um conjunto de técnicas de coleta, organização e discussão de dados com tendência quantitativa e/ou qualitativa, porém alerta que “é necessário relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá

---

<sup>1</sup> Usarei a sigla “VEM 2” para me referir no decorrer do texto à disciplina Vivência em Educação Musical 2.

sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa” (GAMBOA, 2001, p. 89). E acrescenta que o cerne do rigor metodológico não deve ficar no uso de técnicas, pois a clareza conceitual e de construção de conhecimento é anterior. Quando o foco central da pesquisa está no objeto e na busca de observação controlada, por exemplo, podemos vislumbrar uma pesquisa de base epistemológica positivista da qual o pesquisador deve ficar distante e o objeto, isolado. Se, por outro lado, o sujeito é o ponto central da investigação, encontramos pesquisas nas quais o pesquisador tem movimento de compreensão e interpretação dos significados dados pelos sujeitos aos fenômenos. Nesse caso, “conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos” (GAMBOA, 2001, p.95).

Em oposição ao risco de reduzir as possibilidades de investigação científica somente às duas correntes apresentadas anteriormente, Gamboa (2003) nos fala de abordagens nas quais podemos identificar o tratamento *quanti-quali* dos dados recortados e destaca as pesquisas com enfoque dialético nas quais há superação da dualidade sujeito-objeto, quantidade-qualidade, explicação-compreensão em movimento de resgate da totalidade e do processo.

Nessa alternância entre observação-compreensão, envolvimento-distanciamento, constatação-reflexão e nova observação- nova compreensão fundamentou-se a pesquisa aqui apresentada. Fui professora da disciplina investigada num determinado momento e pesquisadora em outro. Dediquei-me aos desafios pedagógicos na elaboração e acompanhamento da disciplina, afastei-me e, em alguns meses depois, retomei todas as interações e atividades registradas para releitura do vivido e construção da pesquisa. De Freire (2002), destaco o processo de alfabetização de adultos como referência metodológica para escolha das etapas de pesquisa que resultou na presente tese: investigação temática, tematização do conhecimento e problematização.

Foram abordadas as aprendizagens vivenciadas pelos participantes em processo interativo do qual a linguagem escrita, o registro audiovisual das atividades, bem como a relação destes com a dimensão temporal de desenvolvimento da disciplina, foram recortes analisados qualitativa e quantitativamente.

## Os Sujeitos

Considerarei sujeitos colaboradores da presente pesquisa todos os alunos que participaram de forma assídua, a tutora virtual<sup>2</sup> e a professora. Todos os sujeitos foram identificados pelo primeiro nome ou apelido dependendo da forma como registravam suas assinaturas finais nas interações. Eu fiz bacharelado em música e mestrado em educação. Cris fez bacharelado e mestrado em música e atualmente é doutoranda em música. Para caracterizar os alunos participantes da pesquisa, organizei no Quadros 1 uma breve síntese dos dados referentes ao polo de origem, experiência musical, formação acadêmica anterior ao ingresso no curso de Educação Musical a distância daquela universidade e atuação profissional.

Quadro 1 – Síntese do perfil geográfico, etário e acadêmico dos alunos e alunas

<b>Polo Faixa</b>	<b>etária</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Total</b>
Barretos	Entre 27 e 69 anos.	Licenciados em outra área (5); Graduando em em outro curso (1) Primeira graduação (1) Bacharel em outra área (1)	8 alunos
Osasco	Entre 36 e 40 anos	Primeira graduação (3) Mestre em outra área (1)	4 alunos
Jales	Entre 31 e 46 anos	Primeira graduação (4) Licenciado em outra área (4) Bacharel em outra área (1)	9 alunos

A totalidade de alunos participantes ingressou no curso com algum tipo de proficiência em instrumento musical ou voz e quase totalidade já exercia a docência como atividade profissional principal, pois apenas um aluno trabalhava em outra área no período da coleta dos dados para a pesquisa. Computamos 23 participantes subdivididos em três funções distintas: uma professora, uma tutora virtual e 21 alunos.

## **Campo de investigação**

Vivência em Educação Musical 2 foi desenvolvida a partir da compreensão do objetivo geral “Fornecer ao aluno de curso a distância momento presencial para o exercício de atividades de educação musical” e da revisão dos seguintes objetivos específicos, identificados no ambiente da disciplina VEM 2 no formato anterior:

<sup>2</sup> Todos foram consultados e responderam positivamente à solicitação para que os dados registrados no ambiente da disciplina fossem lidos, categorizados e discutidos frente à literatura elencada para a pesquisa.



1. Proporcionar atividades práticas de educação musical para que os alunos possam aprofundar o estudo de flauta doce em suas especificidades técnicas e interpretativas.
2. Recriar a partir das reflexões e experimentações realizadas.
3. Proporcionar atividades práticas para melhor compreensão da linguagem musical a partir do seu aspecto rítmico.

O AVA da disciplina foi organizado com atividades<sup>3</sup> individuais e em grupo apresentadas duas a duas a cada semana. Escolhi padronizar a identificação das atividades individuais em “Desafio Individual” e, as atividades em grupo, como “Desafio em grupo”<sup>4</sup>. Procurei equilibrar as duas possibilidades para que os alunos não ficassem isolados em suas tarefas por muito tempo. A disciplina VEM 2 trazia dois grandes focos temáticos, flauta doce e leitura rítmica. Decidi, portanto, manter sempre que possível uma atividade com flauta doce e outra com leitura rítmica a cada semana.

Os conteúdos específicos de cada um dos focos temáticos foram organizados e apresentados da seguinte maneira:

- Flauta doce: continuidade do trabalho voltado para o refinamento da emissão das notas sol, lá, si, do e ré (região central da flauta doce) já apresentadas em VEM 1, emissão das notas fá, mi, ré e dó (região grave da flauta doce soprano) e articulação simples<sup>5</sup>.
- Leitura rítmica: combinações de diferentes células rítmicas apresentadas em forma de texto falado, ostinatos e imitação com experimentação de timbres corporais.

O encontro presencial ocorreu nos dias 31 de outubro, das 9 às 18h30, e 1º de novembro de 2009, das 8h às 14h, no Laboratório de Musicalização da UFSCar.

No ambiente virtual da disciplina VEM 2 foram publicados textos com orientações sobre as regras de avaliações e frequência, calendário com marcos iniciais de cada unidade, data de encontro presencial, período de recuperação e recadinhos dando as boas vindas e/ou dicas para o bom encaminhamento da disciplina.

São considerados aprovados nos cursos de graduação da universidade todos os alunos e alunas que completaram 75% de frequência nas atividades virtuais e presenciais e que, ao

---

<sup>3</sup> As atividades são identificadas como AA (atividade avaliativa) ou AnA (atividade não avaliativa), seguida do número referente à unidade e logo depois do número que ordena a atividade no interior da unidade. Por exemplo: AA 1.3 (terceira atividade avaliativa da unidade 1).

<sup>4</sup> Emprestei esta maneira de identificar atividades de uma experiência bem sucedida quando cursei a disciplina EAV1 – ensinando em ambientes virtuais 1, ministrada pela profa. Dra. Vani Kenski na Faculdade de Educação da USP entre março e junho de 2008.

<sup>5</sup> Ação realizada pelos órgãos articuladores da boca para simular a expressão da sílaba tu.



mesmo tempo, totalizaram nota final igual ou superior a 6,0. Para ter direito ao processo de recuperação os alunos devem ter nota superior ou igual a 3,0 e inferior a 6,0, concomitante à frequência mínima de 75%. Dessa maneira alunos e alunas que totalizam nota abaixo de 3,0 e/ou frequência inferior a 75% são reprovados e deverão cursar a disciplina novamente. O 4º Artigo do Decreto nº. 5.622 (BRASIL, 2005) regulamenta a obrigatoriedade da avaliação presencial, bem como a determinação de valores diferenciados. Nesse sentido no cálculo final das notas das atividades virtuais, geralmente soma-se 4,9 e, das atividades avaliativas presenciais, soma-se 5,1 na média.

O registro de frequência dos alunos e das alunas em cada unidade é realizado numa planilha, concebida pela coordenação do curso de Educação Musical e encaminhada aos professores e tutores pelo designer instrucional após adequação a cada disciplina. São listadas nessa planilha todas as atividades e leituras previstas. Compreendo que o cálculo de horas projetado para cada atividade é um valor aproximado, pois não temos dados sistematizados sobre as variantes pertinentes às facilidades e dificuldades de cada aluno ou aluna, nem sobre as variantes tecnológicas implícitas nessa modalidade de educação.

## **Coleta, organização e compreensão dos dados**

Foram considerados para desenvolvimento desta tese todos os enunciados, dúvidas, gravações de exercícios, comentários avaliativos e conversas registradas no ambiente virtual da disciplina Vivência em Educação Musical 2, além da síntese das atividades realizadas no encontro presencial com registro audiovisual e os e-mails trocados entre participantes no período em que interagiam na disciplina.

A organização dos dados foi se construindo em fases, a saber:

- Aproximação inicial aos registros da realidade vivida
- Investigação de temas geradores

Para Freire (2002, p. 98), “é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo”. A retomada das interações e atividades registradas no ambiente da disciplina foi realizada meses após o término da mesma, afastamento da professora e aproximação da pesquisadora. Procurei observar a realidade posta na relação participantes – contexto temático e tecnológico da disciplina. Nesse processo surgiram as seguintes sub-categorias temáticas

1. Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo educativo sobre aspectos tecnológicos e musicais;

2. Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo educativo sobre os aspectos pedagógicos na gestão da disciplina e
3. De gente pra gente – Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades na construção das relações humanas no decorrer da disciplina

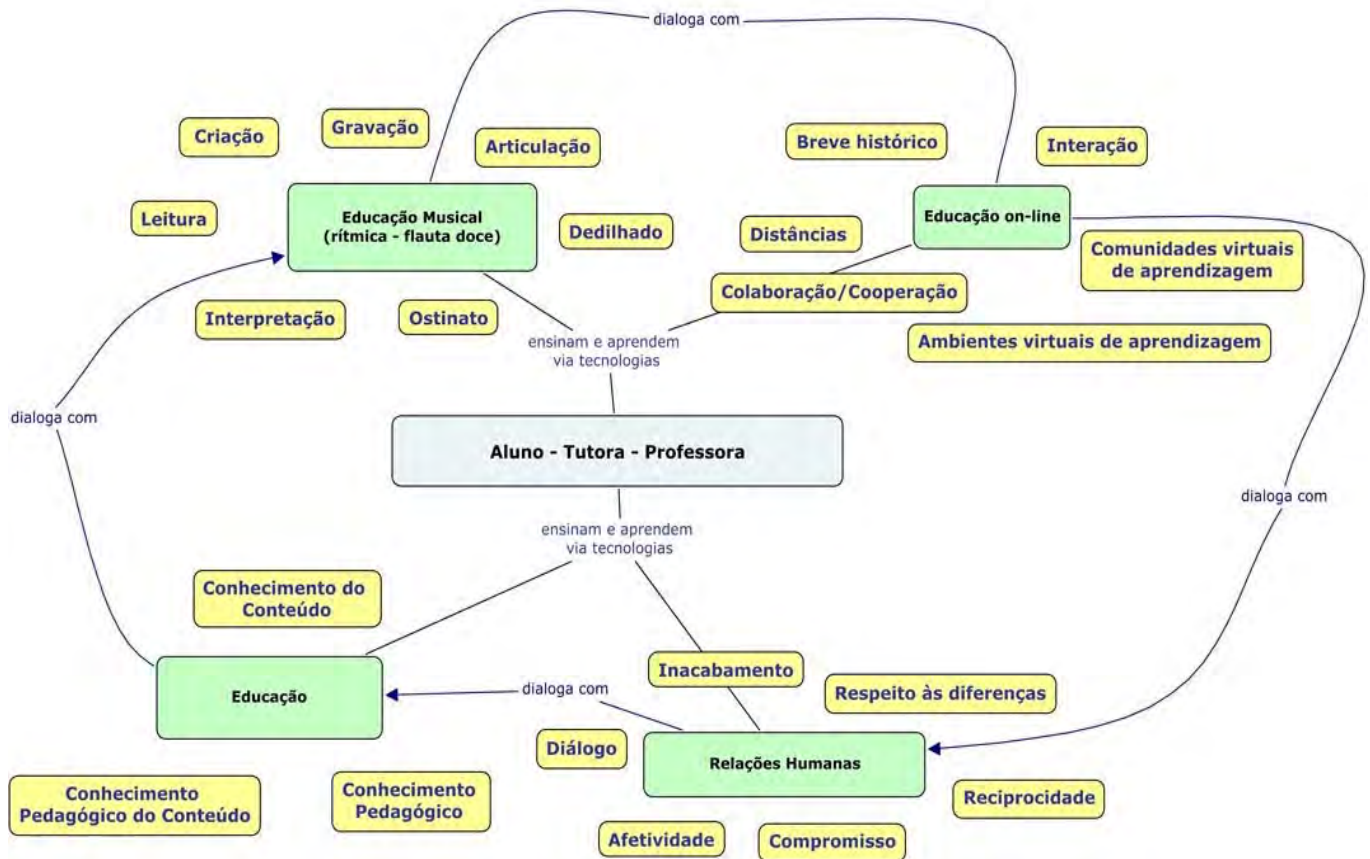


Figura 1 – Síntese dos grandes temas que organizaram a pesquisa.

- Problematização

Fase final que contemplou a construção dos aportes conceituais sobre educação a distância e sua interface com a base de conhecimento pedagógico musical.

### Dados coletados – breve recorte

No início da disciplina, foram solicitadas atividades nas quais os alunos deveriam gravar melodia na flauta doce soprano e exercícios rítmicos falados ou percutidos.

No dia 13 de outubro, Clarindo compartilhou dificuldades com o grupo de colegas, confessou desânimo e pediu socorro. Encerrou sua mensagem deixando um abraço como única coisa que poderia fazer naquele momento. Alguns minutos após o desabafo de Clarindo, Cris solicitou que o aluno não desanimasse e indicou que fizesse mais uso do diário de estudos, pois ali ela poderia auxiliá-los mais pontualmente.

Rodrigo escreveu algumas horas depois e disse que não conseguia imaginar o colega desanimado. Encerrou projetando que o encontro presencial seria divertido e que valeria a pena novamente. Reforçou que contava com a presença de Clarindo.

No dia seguinte, Dani Tavares, endossou as palavras de Rodrigo e apelou para a memória de Clarindo em relação a uma imagem dos *Três Mosqueteiros*<sup>6</sup> utilizada na disciplina anterior (VEM 1). Disse: então “*um por todos e todos por um*”. No final de sua mensagem, compartilhou uma dificuldade que ainda não havia superado como forma de confortar e convidar o colega a lutar junto.

Clarindo agradeceu o carinho dos colegas e disse que a amizade construída no grupo era “*fonte de inspiração para superação das dificuldades*”.

Resolvi escrever para o grupo. Validei esforço e entusiasmo e compartilhei um dos meus lemas: “*Não há permissão para desânimo ou desistência. Usem e abusem de nossas orientações e vamos caminhar JUNTOS*”.

Passados alguns dias, a aluna Andrea compartilhou que estava num momento difícil de vida, mas enfatizou a necessidade de persistência e solidariedade. “*Amigo, quando a carga é pesada de carregar, contamos com a paciência e a solidariedade de nossos parceiros. Estamos aqui, juntos (...) Um por todos e todos por um*”.

Num outro momento da coleta de dados foi possível observar e analisar a forma de apresentação e acompanhamento de atividades que envolviam a execução de pequenas melodias na flauta doce. No enunciado da 3ª atividade da primeira quinzena de aula procurei estimular a experimentação de articulações distintas, como pode ser observado na Figura 2. Partindo da leitura da peça *Dança dos Zing*, os alunos deveriam identificar graus conjuntos e saltos presentes na melodia para que pudessem executá-la com articulações contrastantes, *legato*<sup>7</sup> para notas consecutivas e *non legato* para saltos envolvendo as notas ré e si.

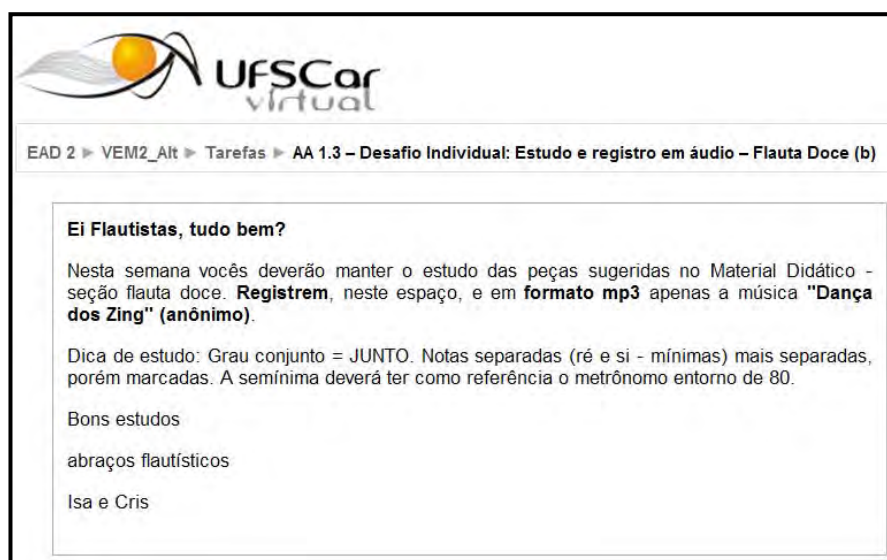


Figura 2 – Enunciado da 3ª atividade avaliativa da primeira quinzena de aula.

<sup>6</sup> Obra do escritor francês Alexandre Dumas. Imagem disponível em <http://umpoucomaisdeazul.blogspot.com/2005/06/os-trs-mosqueteiros.html> Acessado em 12 de setembro de 2010.

<sup>7</sup> Legato: “Termo que indica notas suavemente ligadas, sem interrupção perceptível no som, nem ênfase especial” (Dicionário Grove de Música, 1994, p. 527).

Destaco a solução encontrada por Cris e exemplificada a seguir, como representação de aprendizagem da tutora explorando as possibilidades da interface tarefa<sup>8</sup>, pois, além dos comentários em forma de texto, ela pôde agregar arquivo com trechos da música avaliada.

*(...) Trouxe som firme, mais regularidade no pulso e duração das notas. Agora vamos cuidar das notas 'marcadas', especialmente do 'sol-la-si'. Vamos fazer mais legato, ok? Ouçá minha gravação e observe a 'liga' das notas. Se puder, faça novo registro, ok? Continuemos! Abração. [de Cris para Alessandra]*

As orientações apresentadas no enunciado da 3ª atividade da primeira quinzena de estudo e a ação da tutora em gravar exemplos com contrastes de articulação parecem corroborar a premissa de que, independentemente dos contextos e processos educativos em que a flauta doce seja utilizada, é fundamental que no processo de formação inicial o educador musical tenha acesso ao estudo de pelo menos um instrumento e seja estimulado a superar os desafios técnicos específicos.

## **Considerações finais**

Pude concluir, entre outras coisas, que distância é um conceito amplo e não restrito a EaD. Estar numa sala presencial apreciando uma aula de qualquer área do conhecimento não é garantia de experiência significativa ou mesmo de aprendizagem, pois a natureza do que está sendo dito ou demonstrado, por quem, com quem ou para quem, assim como a maneira como é feita, são variáveis que podem interferir diretamente no sentimento de distância entre os interlocutores. O delineamento de práticas pedagógicas mais próximas ou menos próximas será efetivado a partir de nossas escolhas, valores, crenças e saberes sobre educação, aluno, compromisso independente do formato ou do refinamento tecnológico utilizado. O conceito de “estar junto virtual” de Valente (2003) foi agregado, na presente investigação, à possibilidade de tocar junto virtual. A flexibilidade espaço-tempo não se caracterizou como distância ou impedimento para a prerrogativa prática e de interação da disciplina.

Tori (2010) e Moran (2007) ressaltam a convergência entre atividades virtuais e presenciais como caminho provável que a educação trilhará na busca pela oferta de situações que favoreçam diferentes formas e demandas de aprendizagem, tanto quanto a ampliação do acesso para mais pessoas. Em VEM2, podemos construir aprendizagens pedagógicas e musicais mediadas pelas tecnologias e vivenciadas face a face no encontro presencial do final

---

<sup>8</sup> Ferramenta do ambiente virtual utilizado pela disciplina VEM2 no qual torna-se possível o envio de um ou vários arquivos em diferentes formatos e tamanhos.

de semana. Acompanhamos, no diálogo entre os participantes, a manifestação de expressões e expectativas positivas sobre o reencontro<sup>9</sup>. Por outro lado, momentos significativos deste foram lembrados nas interações registradas no ambiente até o final da disciplina, por exemplo, na mensagem de despedida de Aquiles, “*Se faltar café no próximo encontro dá um grito...*”.

Além de formação específica no recorte temático da disciplina, deveremos considerar a existência dos quadros referenciais sobre saberes decorrentes do exercício profissional da docência (MIZUKAMI, 2002). Perceber em Cris sinais de que faria avaliação formativa, de que estimularia os alunos a superar dificuldades e de que não ficaria limitada a apontar equívocos e distribuir notas baixas foram aspectos que muito facilitaram minhas aprendizagens como professora a distância nessa disciplina, pois viver a separação entre pensar/elaborar e fazer a mediação pedagógica é um desafio constante.

Tocar flauta doce num ambiente de educação online demanda inicialmente as mesmas ações para tocar flauta doce numa sala de aula presencial. As demandas novas para ensinar e aprender flauta doce nesta disciplina estão concentradas nas formas de registrar o que tocamos e nas possibilidades de representar nossas dúvidas e orientações. O equilíbrio entre atividades presenciais e virtuais na disciplina pôde compensar o limite posto pela ausência de ferramentas de captação e reprodução sonoras direcionadas para flauta doce especificamente.

Considero, entretanto, que a juventude dessa experiência é insuficiente para apontar que dificuldades percebidas nos conflitos entre pessoas na gestão de um trabalho em grupo sejam atreladas como consequência limitadora dessa modalidade, pois os conflitos existem com as pessoas. Da mesma maneira, a dificuldade em tocar a peça X ou Y decorrente de uma escolha equivocada do professor ou outras variáveis no processo de estudo dos alunos também não permitem apontar como fator limitante gerado pela modalidade de educação online.

Espero que outros pesquisadores/ educadores musicais sejam motivados a investir nessa área de conhecimento ainda bastante jovem. Acredito que o presente trabalho pôde dar um panorama de como foi constituída uma sala de educação musical online, com aprendizagens, dúvidas, risos, afeto e muita música.

---

<sup>9</sup> O primeiro encontro dos alunos ocorreu na disciplina VEM1, aproximadamente dois meses antes.

## Referências

BRASIL, Casa Civil, Decreto **Lei no. 5622**, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) Acessado em 27 de janeiro de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, no. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/735/586> Acessado em 23 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2001, p. 84 – 109.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. Aprendizagem da Docência: Contribuições teóricas. In: \_\_\_\_\_. **Escola e aprendizagem da docência – processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, p. 47 – 114.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11 – 65.

TORI, Romero. Tecnologias Interativas na redução de distância em educação: taxonomia da mídia e linguagem de modelagem. 2003, 137 p. Tese (Livre Docência) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

VALENTE, José Armando. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. In: **Educação a Distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003, p.23-55.



# Preferências musicais em estudantes de ensino médio em Vitória, Espírito Santo

João Fortunato Soares De Quadros Júnior  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA  
joaofjr@gmail.com

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo investigar quais são as preferências musicais que apresentam estudantes de ensino médio em Vitória-Es. Para isso, se realizou uma pesquisa com 359 alunos (53,2% mulheres e 46,8% homens), com idade entre 14 e 26 anos. Como instrumento de coleta de dados se empregou uma versão adaptada do *Questionário sobre preferência de estilos musicais*, de Lorenzo, Herrera e Cremades (2008). Os resultados mostram que existe uma clara preferência dos estudantes pelos estilos presentes na música popular, bem como uma recusa de estilos da música erudita. Além disso, o aspecto contexto mostrou-se de grande importância, tendo pouca audição aqueles estilos musicais que não faziam parte do cotidiano dos alunos.

**Palavras Chave:** Educação informal, preferência musical, ensino médio.

## 1. Introdução

Tradicionalmente, a educação musical formal no Brasil tem como base os conteúdos, procedimentos e repertórios influenciados pelas práticas musicais européias e/ou norte-americanas. Entretanto, as práticas musicais informais apresentam uma grande variedade de aspectos provenientes de culturas distintas, mesclando os caracteres idiossincráticos de cada região, construindo uma identidade própria e singular da música brasileira. Com isso, surgiram vários estilos musicais característicos como o Samba, o Chorinho e a Bossa-Nova, estilos que se configuram como de grande representatividade da cultura brasileira, sendo utilizados como veículos de propaganda do país no cenário global.

Atualmente, a formação musical está muito influenciada por fatores que compõem a realidade dos indivíduos, ganhando destaque os meios de comunicação e o entorno sociocultural no qual eles estão imersos (CREMADES, 2008; HARGREAVES; NORTH, 2000; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; RUSSELL, 2000). Dessa maneira, a educação informal se torna a principal vertente responsável pela construção do conhecimento musical na sociedade. Tal realidade pode ser observada em um maior grau na adolescência, período no qual se destacam aspectos como rebeldia, protesto, necessidade de busca de uma identidade social e influência dos amigos no estabelecimento das preferências (moda, música, entretenimento, etc.).





## 2. Conceito de Estilo Musical

O binômio *estilo musical* aparece relacionado com outros termos como forma, gênero ou tipos diferentes de música, o que ocasiona certa imprecisão em sua definição e dificuldade em sua compreensão, tomando acepções que muitas vezes assemelha o termo *estilo* a outros, como *forma* e *gênero* musical (BLUM, 1992; CREMADES, 2008; CREMADES; LORENZO; HERRERA, 2010; RIBEIRO, 2007).

A *forma musical* está relacionada tanto com a estrutura interna da obra musical, como com o esquema externo e preciso no qual esta se configura por parte do compositor (GARCÍA, 1996). Por outro lado, *gênero musical* é definido por Fabbri (1981) como um grupo de acontecimentos musicais (reais ou possíveis) cuja direção é governada por um conjunto de regras socialmente aceitas. Finalmente, *estilo musical* pode ser definido como uma combinação de palavras que define um conjunto de elementos musicais através dos quais se realiza a obra, descrevendo os procedimentos e qualidades característicos mediante os quais os compositores dispõem e apresentam os componentes básicos da música: melodia, ritmo, harmonia, timbre e altura (BENNETT, 1998).

Fabbri (1981) afirma que os gêneros musicais seguem regras estruturais a partir das quais se pode tentar analisá-los e classificá-los: regras de comportamento, de semiótica, sociais e ideológicas, e econômicas e jurídicas. Dessa forma, é possível afirmar que gênero trata de aspectos tanto musicais como extra-musicais enquanto que estilo centra seu interesse em aspectos da natureza mais musical.

Complementando a definição de estilo musical de Bennett (1998), Meyer (1956) considera o estilo como “sistemas mais ou menos complexo de relações sonoras utilizadas em comum por um grupo de indivíduos, no qual somente alguns sons podem ser utilizados e combinados dentro de um limite tácito definido” (RIBEIRO, 2007). Além disso, Coplan (1985) agrega a esta definição aspectos que extrapolam o universo sonoro, apontando que o termo estilo supõe em si mesmo um índice de significados estabelecidos coletivamente através dos tempos pelos artistas e pelo público. Assim, os estilos provêm de uma base que compreende um vocabulário de formas, atividades e cenários que constituem e expressam processos culturais e sociais.

## 3. Definição de Preferência Musical

A preferência pode ser definida como a predileção ou eleição deliberada por algo (MEYER, 1963). Tratando-se de música, as preferências podem ser construídas tanto de maneira autônoma (a partir da eleição consciente do indivíduo do que quer escutar em seu



cotidiano) como de modo induzido (a partir da escuta involuntária por imposição do meio ou por influência de outros). Quando a preferência por algo se torna freqüente, ela transpassa ao nível de gosto, ou seja, uma preferência estável e de longo prazo (ABELES, 1980; PRICE, 1986; RUSSELL, 2000).

De maneira habitual, os gostos musicais das pessoas são identificáveis pela música que estas elegem escutar, pelas gravações que compram e pelos shows aos quais costumam assistir. Sociologicamente, é possível medir a preferência e o gosto musical a partir de dispositivos orientados à qualificação da audiência de emissoras de televisão e rádio, ou por meio da quantidade de acessos em páginas de Internet. No Brasil são muitos os organismos que realizam este tipo de estudo, sendo o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) o principal centro de pesquisa de audiência. Este tipo de estudo dá lugar à elaboração de listas das músicas mais escutadas, os *hit-parades* da semana, do mês ou do ano, que retroalimentam continuamente o depósito social do qual se nutre o consumo musical da maioria.

Já na primeira metade do século XX surgem estudos como o de Wiebe (1940), que concluem que quanto mais uma música é difundida no meio, maior é a probabilidade desta de fazer parte das preferências musicais dos indivíduos. Esta é a razão pela qual o sistema mercadotécnico está tão interessado em gerar ciclos temporais e fechados de escuta para influir na eleição social da música escutada de forma que ao difundir determinadas músicas de maneira massiva e com alta freqüência diária o ouvinte começa a solicitar estas músicas por vontade “própria” ao meio, e não outras. Este ciclo se configura segundo o interesse dos meios de comunicação e vai mudando à medida que aparecem novas músicas de consumo massivo.

Wiebe também aponta algo que atualmente ocorre com freqüência: uma música considerada como de baixa qualidade pode ter êxito mediante sua difusão de maneira massiva. Por outra parte, se dá igualmente o contrário, como expõe North e Hargreaves (2000), quando a difusão midiática de uma música diminui, esta passa a ser menos preferida pelos potenciais ouvintes. Nesta mesma direção, Jakobovits (1966) e Russell (2000) afirmam que o aumento da familiaridade com a música causa uma influência direta nas preferências e no gosto musical.

A partir do exposto, traçou-se como objetivo deste trabalho investigar quais são as preferências musicais de estudantes de escolas estaduais de ensino médio em Vitória, Espírito Santo. Dessa forma, será apresentado na sequência o método utilizado nessa pesquisa (participantes, instrumentos e procedimento), bem como os resultados alcançados.

## 4. Método

### Participantes

Participaram dessa pesquisa 359 alunos (53,2% mulheres e 46,8% homens) com idade entre 14 e 26 anos, procedentes de quatro escolas estaduais de Vitória, Espírito Santo, distribuídos nas três séries que compõem o ensino médio (31,8% alunos do 1º ano, 36,4% alunos do 2º ano e 31,8% alunos do 3º ano). Para a seleção das escolas foram utilizados dados socioeconômicos extraídos da página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000). Na sequência será apresentada uma descrição pormenorizada dos alunos participantes da pesquisa, de acordo com os itens sexo, escola, série e idade (Tabela 1).

**Tabela 1:** Descrição dos participantes da pesquisa segundo os itens sexo, escola, série e idade.

Sexo	Escola	Série	Idade dos estudantes em anos										TOTAL		
			14	15	16	17	18	19	20	21	25	26			
Masculino	Renato Pacheco	1º Ano	2	9	6	0	0	0	0	0	0	0	0	17	
		2º Ano	0	1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	7	
		3º Ano	0	0	1	1	4	0	0	0	0	0	0	6	
	Maria Ortiz	1º Ano	0	14	1	2	0	0	0	0	0	0	0	17	
		2º Ano	0	0	10	6	1	0	0	0	0	0	0	17	
		3º Ano	0	0	0	16	3	0	0	0	0	0	0	19	
	Arnulpho Mattos	1º Ano	2	13	11	2	0	1	0	0	0	0	0	29	
		2º Ano	0	1	6	4	3	0	0	0	0	0	0	14	
		3º Ano	0	0	1	3	2	3	1	0	0	0	0	10	
	Almirante Barroso	1º Ano	0	1	1	2	3	0	1	0	0	0	0	8	
		2º Ano	0	0	4	5	1	0	0	0	0	0	0	10	
		3º Ano	0	0	1	4	5	3	0	0	1	0	0	14	
	Feminino	Renato Pacheco	1º Ano	1	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	10
			2º Ano	0	3	16	5	0	0	0	0	0	0	0	24
			3º Ano	0	0	0	10	6	0	0	0	0	0	0	16
Maria Ortiz		1º Ano	3	12	1	2	2	0	0	1	0	1	0	22	
		2º Ano	0	0	17	11	0	0	0	0	0	0	0	28	
		3º Ano	0	0	0	19	0	0	0	0	0	0	0	19	
Arnulpho Mattos		1º Ano	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
		2º Ano	0	0	8	5	0	0	0	0	0	0	0	13	
		3º Ano	0	0	0	10	3	1	0	0	0	0	0	14	
Almirante Barroso		1º Ano	0	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	10	
		2º Ano	0	2	10	5	1	0	0	0	0	0	0	18	
		3º Ano	0	0	0	9	5	1	1	0	0	0	0	16	
<b>TOTAL</b>			<b>8</b>	<b>64</b>	<b>109</b>	<b>124</b>	<b>39</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>359</b>		

## ***Instrumento***

Para a coleta de dados, foi utilizado o *Questionário sobre preferência de estilos musicais*, de Lorenzo, Herrera e Cremades (2008). Este questionário foi adaptado ao contexto brasileiro e capixaba, inserindo estilos musicais próprios da realidade local.

Para a adaptação, se optou pela utilização da técnica de avaliação por juízes *experts* (BARBERO; VILA; SUÁREZ, 2003; FLICK, 2004), garantindo assim a validade do conteúdo, elegendo professores doutores de universidades brasileiras para realizarem tal julgamento. É importante salientar que este questionário passou pela avaliação de confiabilidade estatística, através da prova de alfa de *Cronbach*, se obtendo um valor de 0.931, o que indica um alto índice de consistência interna nas respostas dos jovens frente ao questionário. Este questionário se articula em torno da avaliação pelos estudantes da sua frequência de escuta musical em relação aos 51 estilos propostos.

## ***Procedimento***

O questionário foi aplicado aos participantes durante o mês de dezembro de 2008 com o conhecimento e aprovação dos órgãos diretivos dos centros educativos participantes, solicitando-os a escolha das turmas que fariam parte do processo e dos horários para aplicação dos questionários. Estes foram apresentados aos alunos, distribuídos e lidos, com o objetivo de amenizar possíveis dúvidas referentes à compreensão das questões. Cada sessão de aplicação durou aproximadamente 30 minutos.

## **5. Resultados**

Após aplicação dos questionários aos alunos, teve início a fase de transcrição e análise dos dados obtidos. Para isso, foram utilizados os programas Excel (versão 2007) e SPSS (versão 11.1).

Para este trabalho serão apresentados apenas os resultados referentes à frequência geral de estilos musicais. Entretanto, é importante destacar que no trabalho original foram analisados os resultados a partir das variáveis **Escola, Série, Sexo e Idade**. Para maiores informações, ver Quadros Jr. e Lorenzo (2010).

Para uma melhor compreensão do leitor, optou-se pela organização dos dados em dois grandes conjuntos de respostas: a) estilos que apresentaram maior índice de escuta (obtidos a partir do somatório das opções de resposta *Quase Sempre* e *Sempre*) e b) estilos que apresentaram menor índice de escuta (obtidos a partir do somatório das opções de resposta

*Nunca e Quase Nunca*). Assim, segue abaixo a tabela 2 que mostra os resultados referentes à somatória dos itens *Quase Sempre e Sempre*.

**Tabela 2.** Somatório dos percentuais de escuta de estilos musicais das opções *Quase Sempre e Sempre*.

<b>Estilo Musical</b>	<b>Somatório dos percentuais das opções <i>Quase Sempre e Sempre</i></b>
Hip-hop	62,67%
Pagode	57,66%
Funk (nacional)	50,14%
Pop	50,14%
Reggae	46,24%
Trilhas sonoras de filmes	44,01%
Axé Music	42,62%
Música Gospel	35,65%

É possível observar que o Hip-Hop apresenta o maior somatório dos percentuais das opções *Quase Sempre e Sempre* (62,67%), sendo o estilo musical mais escutado pelos estudantes participantes da pesquisa. Na sequência aparecem os estilos Pagode com 57,66%, Funk (nacional) e Pop com 50,14%, sendo os únicos estilos que apresentaram somatório acima dos 50%. A seguir, será apresentada a tabela 3 que mostra o conjunto originado a partir do somatório das porcentagens das opções de resposta *Nunca e Quase Nunca*.

**Tabela 3.** Somatório dos percentuais de escuta de estilos musicais das opções *Nunca e Quase Nunca*.

<b>Estilo Musical</b>	<b>Somatório dos percentuais das opções <i>Nunca e Quase Nunca</i></b>
Música Gregoriana	97,49%
Rumba	95,82%
Música anterior à Idade Média	95,26%
Música Barroca	94,99%
Música Renascentista	94,71%
Música Medieval	93,87%
Flamenco	93,31%
Manguebeat	91,36%
Salsa	91,36%
Bolero	91,09%
Frevo	89,42%
New Age	86,35%
Música Clássica	85,24%
Música Folk	84,36%
Blues	82,17%
Brega	81,62%
Choro	80,22%
Soul	79,39%
Música do Século XX	79,05%

Break the Beats	76,60%
Música Romântica	75,77%
Jazz	74,93%
Drums & Bass	74,65%
Música Étnica	72,70%
Ska	71,59%
Música Folclórica	70,95%
Metal	70,75%
Punk/Hardcore	68,52%
Bossa Nova	67,97%
Música Country	61,84%
Breakdance	60,72%
Música de Discoteca	59,89%
Rock Alternativo	57,10%
Funk (internacional)	52,09%

A partir da tabela anterior, é possível observar uma ampla lista de estilos musicais pouco escutados pelos estudantes de ensino médio de escolas públicas estaduais de Vitória. Dez desses estilos apresentaram índice acima de 90%, com destaque para os estilos *Música Gregoriana* (97,49%), *Rumba* (95,82%) e *Música anterior à Idade Média* (95,26%). Isso demonstra que grande parte dos estilos musicais presentes no questionário aplicado possuem uma frequência de escuta nula ou quase nula, sugerindo desconhecimento por parte dos respondentes com relação a esses estilos.

Por outro lado, dois dos estilos musicais presentes na lista apresentada aos estudantes obtiveram porcentagens muito próximas entre os dois conjuntos de respostas analisados:

- Rap: 40,39% (*Nunca e Quase Nunca*) e 39,83% (*Quase Sempre e Sempre*);
- Sertanejo: 36,49% (*Nunca e Quase Nunca*) e 35,38% (*Quase Sempre e Sempre*).

## 6. Conclusões

Como mencionado anteriormente, o objetivo deste trabalho foi investigar sobre as preferências musicais de estudantes de escolas estaduais de ensino médio em Vitória, Espírito Santo. Assim sendo, os resultados desta pesquisa coincidem com os de trabalhos anteriores, porém realizados em realidades distintas (CREMADES, 2008; LORENZO et al., 2009).

Como esperado, pode-se verificar que os estilos presentes na música popular são os que ocupam os maiores índices de escuta entre os estudantes participantes. Entretanto, é importante salientar que nem todos os estilos “populares” obtiveram a mesma aceitação por parte desses alunos, uma vez que aqueles estilos que não faziam parte do universo musical existente em Vitória no momento da coleta de dados e/ou que contavam com pouca

representatividade na cultura informal brasileira apresentaram baixos índices de escuta, tal como Rumba, Flamenco, Salsa, Bolero, Manguebeat e Frevo. Este fato reafirma a temporalidade da preferência musical entre os estudantes adolescentes brasileiros, que, igualmente ao que ocorre com a maioria dos jovens de outros países, preferem os *hits* populares do momento (FOX; WINCE, 1975) e seguem involuntária e inconscientemente os ditados da indústria musical de consumo massivo no momento de identificar e efetivar suas preferências de escuta musical. Isto converte o objeto musical em um produto/artigo de consumo rápido e envolto em uma roupagem midiática que trata de gerar influências musicais e culturais entre os adolescentes, pois a música presente no espaço informal no qual se desenvolve o estudante de ensino médio nunca é “inocente”, senão que responde a estratégias de mercado para captar a atenção deste público objetivo. De acordo com North e Hargreaves (2000) e Wiebe (1940), à medida que se aumenta a difusão midiática e comercial de um determinado estilo musical, a influência deste na formação das preferências do ouvinte torna-se também maior. É inegável a força que representam hoje em dia os meios de comunicação na modelagem musical (em particular) e na formação cultural (em geral) dos cidadãos.

Por outro lado, como já esperado, os resultados deste trabalho confirmam também que os estilos musicais de caráter erudito foram amplamente refutados pelos participantes, principalmente aqueles anteriores ao período Clássico do século XVIII (Música anterior à Idade Média, Música Gregoriana, Música Medieval, Música Renascentista e Música Barroca). A provável explicação para este fato é que tal refutação poderia provir do fato de que não existiam em Vitória no momento da coleta de dados iniciativas públicas e/ou privadas que fomentassem a divulgação destes estilos musicais entre a população, que se concentram somente na esfera de interesse de estudantes avançados de música e profissionais de áreas relacionadas à musicologia e à história da música antiga.

Acerca dos estilos que apresentaram maior frequência de escuta entre os estudantes, observou-se grande predominância do Hip-hop. Existe convergência com estes resultados em pesquisas similares (HARGREAVES; NORTH, 1999; PIMENTEL; GOUVEIA; PESSOA, 2007), que sustentam sua explicação sobre como o caráter de contestação deste estilo coincide poderosamente com diferentes acontecimentos da realidade imediata, sendo de grande interesse para os jovens e que despertam neles certos sentimentos de rebeldia e de protesto (muito presentes no período da adolescência), frente à autoridade de determinados valores aceitos por consenso e por tradição em nossa sociedade.

Além do Hip-hop, aparece em segundo lugar o Pagode. Este estilo contava na época da coleta de dados com grande presença nos meios de comunicação brasileiros. Sua elevada preferência entre os alunos participantes se deve de novo à realidade social local, na qual este



estilo se faz muito presente através da mídia, além de haver vários grupos musicais que favorecem a popularização do Pagode na cidade.

Como afirma Pais (1998), tanto o Pagode como o Hip-hop propõem e promovem uma idéia de identidade social que oferece aos jovens (obviamente não a todos) um sentido de coerência e unidade de grupo na qual a música se une a outros elementos de identidade, como a aparência externa, linguagem, comportamento, tipo de corte do cabelo, vestuário, etc. (TEKMAN; HORTAÇSU, 2002).

A partir dessas constatações, é importante se repensar nas políticas públicas de fomento à produção e difusão musical, desconcentrando o foco daqueles estilos musicais que fazem parte cotidianamente da mídia massiva, buscando promover aos cidadãos uma maior variedade de música, ajudando na educação do ouvinte e apreciador crítico e auxiliando na formação do cidadão consciente dentro da sociedade em que vive. Dessa forma, com base nos dados levantados e nas análises realizadas, fica claro que os adolescentes têm a mídia como sua principal referência musical. Dessa forma, é importante que a educação formal busque amenizar as influências da mídia massiva na formação musical e cultural dos estudantes, aumentando os referenciais sonoros presentes em seu cotidiano, oferecendo-lhes possibilidades de escolhas frente à frequente imposição cultural que existe na atualidade.





## 7. Referências

- ABELES, H. Responses to music. In: HODGES, D. (Ed.). *Handbook of music psychology*. Lawrence. KS: National Association for Music Therapy, 1980. p. 105-140.
- BARBERO, K.; VILA, E.; SUÁREZ, J. *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.
- BENNETT, R. *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal, 1998.
- BLUM, E. Analysis of musical style. In: MEYERS, H. (Ed.). *Ethnomusicology: An introduction*. New York: W. W. Norton. 1992. p. 165–218.
- COPLAN, D. *In township tonight: South Africa's black city music and theatre*. New York: Longman House, 1985.
- CREMADES, R. *Conocimiento y preferencia sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Universidad de Granada, España, 2008.
- \_\_\_\_\_; LORENZO, O.; HERRERA, L. Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: a study in the spanish north african city of Melilla. *Musicae Scientiae*, v. 14, n. 1, p. 121-144, 2010.
- FABBRI, F. A theory of musical genres: two applications. *Popular Music Perspectives*, p. 52–81, 1981.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOX, W.; WINCE, M. Musical taste cultures and taste publics. *Youth and Society*, v. 7, p. 198-224, 1975.
- GARCÍA, J. *Forma y estructura en la música del siglo XX: Una aproximación analítica*. Madrid: Alpuerto, 1996.
- HARGREAVES, D.; NORTH, A. Music and adolescent identity. *Music Education Research*, Londres, v. 1, n. 1, p. 75-92, 1999.
- \_\_\_\_\_. *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- IBGE. *Censo demográfico*. 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2009.
- JAKOBOVITS, L. Studies of fads: 1. The 'hit parade'. *Psychological Reports*, v. 18, p. 443-450, 1966.
- LORENZO, O.; HERRERA, L.; CREMADES, R. Investigación sobre preferencias de estilos musicales en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. In: ORTIZ, M.



(coord.). *Música. Artes. Diálogo. Civilización*. Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A, 2008. p. 301-332.

LORENZO, O. ; HERRERA, L. ; CREMADES, R.; QUADROS JR., J. Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da ABEM*, v. 21, p. 67-75, 2009.

MATEIRO, T.; BORGHETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MEYER, L. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

\_\_\_\_\_. ¿El Fin Del Renacimiento? *Revista Sur*, v. 285, p. 22-41, 1963.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. Experimental aesthetics and everyday music listening. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. (Eds.): *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 84-103.

PAIS, J. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.

PIMENTEL, C.; GOUVEIA, V.; PESSOA, V. Escala de preferência musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. *Psico-USF*, v. 12, n. 2, p. 145-155, 2007.

PRICE, H. A proposed glossary for use in affective response literature in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 34, p. 151-159, 1986.

QUADROS JR., J.; LORENZO, O. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: O Caso De Vitória, Espírito Santo. *Música Hodie*, v. 10, p. 109-135, 2010.

RIBEIRO, H. *Dinâmica das identidades: análise estilística e contextual de três bandas de Metal da cena rock underground de Aracaju*. Salvador: UFBA, 2007.

RUSSELL, P. Musical tastes and society. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. (Eds.): *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 141-158.

TEKMAN, H.; HORTAÇSU, N. Music and social identity: stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, v. 37, n. 5, p. 227-285, 2002.

WIEBE, G. The effect of radio plugging on students' opinions of popular songs. *Journal of Applied Psychology*, v. 24, p. 721-727, 1940.



# Recursos didáticos para o ensino coletivo de teclado para crianças: um relato de experiência

*Maria Teresa de Souza Neves  
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES  
mariateresaneves@yahoo.com.br*

**Resumo:** Esse relato trata sobre as possibilidades didáticas lúdicas, encontradas para melhorar o entendimento do conteúdo programático das crianças de 8 a 10 anos, que participam das aulas coletivas de teclado, no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, na cidade de Montes Claros. Entre as maneiras encontradas destacam-se: produção de uma apostila com exercícios com dificuldades gradativas, exercícios para facilitar a compreensão dos fundamentos musicais e sua fixação, e outros recursos como jogos, painéis, cartões e cartazes. Esse trabalho tem como objetivo difundir idéias para planejamentos didáticos, buscando diversas formas para a melhoria do aprendizado.

**Palavras chaves:** Ensino de música; recursos didáticos; ensino coletivo.

## Introdução

Os estudos de alguns instrumentos musicais são fortemente marcados por métodos conservadores. A uniformidade didática mantida por professores durante um longo período pode limitar e/ou dificultar o aprendizado dos seus discentes.

Os professores de música adotam, basicamente, os processos de ensino tradicionalmente prescritos há muitos anos. Há, evidentemente, vantagens inerentes a tais métodos; porém há algumas oportunidades em que tais métodos poderiam ser modificados (AMARAL, 1991, p.16).

Tal característica provém desde a ação jesuítica, no período colonial brasileiro. Segundo Fonterrada (2003):

Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam músicas e autos europeus (FONTERRADA, 2003, p.193).

A produção científica na área de ensino instrumental emerge como uma necessidade. Registros das metodologias são de grande valia, a fim de perpetuar as considerações sobre soluções encontradas na prática docente. Atualmente, teses e dissertações, do ensino coletivo, com a música, já é uma realidade de diversas linhas de pensamentos. No contexto brasileiro,



Cruvinel (2004) cita nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no ensino coletivo de cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro no 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, que utilizam o ensino coletivo como uma metodologia eficiente na iniciação instrumental.

Segundo Cruvinel (2005), “a musicalização/iniciação instrumental através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à educação musical”. Através deste pensamento, a autora chega à conclusão de que “o ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (CRUVINEL, 2005, p.19). Para Montandon (2004) não é diferente; segundo esta educadora “o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas, musicalização do indivíduo e democratização do ensino de música” (MONTANDON, 2004, p.46).

O ensino coletivo de instrumento é um importante recurso metodológico que estimula e favorece o desenvolvimento técnico e musical a partir da observação, imitação, interação e convívio com os demais alunos. Nesse sentido, Tourinho (2002), afirma que “a troca de idéias, dentro e fora de classe, os colegas servindo de apoio e espelho, [são] pontos fundamentais para a obtenção de resultados mais efetivos do que o estudante restrito somente ao modelo do professor”.(TOURINHO,2002, p.159, apud SANTOS, 2007). Complementando essa idéia Barbosa (1996) enfatiza que:

O ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (BARBOSA, 1996, p.41).

O ensino coletivo de instrumentos permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável (ALMEIDA, 2004 p.27). Sobre essa concepção Oliveira destaca que: “A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado, solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando, improvisando... O ensino deve ser musical” (OLIVEIRA 1993, p.7 apud MOREIRA, 2008).

Ao buscar uma padronização e uma melhor aprendizagem dos princípios básicos do teclado e da notação musical, foi elaborada uma apostila através de pesquisas em bibliografia existente a fim de otimizar o ensino coletivo e a aprendizagem discente.

## **A Apostila de Teclado para a Musicalização: Programa Musicalizando**

A apostila supracitada tem como principal objetivo facilitar o aprendizado do aluno, dinamizando e trazendo o estudo mais próximo à sua realidade. Atividades lúdicas musicais são utilizadas, uma vez que a mesma é voltada para o ensino de teclado para crianças de 8 a 10 anos, que participam das aulas coletivas de teclado, no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, na cidade de Montes Claros. Exercícios com dificuldades gradativas são apresentados. Parlendas e músicas folclóricas também fazem parte do repertório escolhido, como forma de resgate de valores culturais.

Nesse material é apresentada uma parte teórica simplificada da notação musical incluindo: notas musicais e suas cifras correspondentes, pauta musical ou pentagrama, claves, dedilhado, figuras musicais. Trabalha-se a leitura de notas (dó3 a sol3), e execução das notas com a mão direita. As cifras, C e G, são apresentadas no primeiro momento, com o recurso single finger, que possibilita a reprodução de acordes inteiros através de uma única tecla, de acordo com o ritmo escolhido. Inicia-se o processo de coordenação das duas mãos com andamento lento, acelerando progressivamente a medida que a atividade é assimilada.

Posteriormente, a apostila apresenta o acorde de Sol no estado fundamental e o acorde de Dó, na 2ª inversão. Inicia-se o trabalho de acordes com a mão esquerda utilizando o recurso fingered, que reproduz os acordes automaticamente, de acordo com o ritmo escolhido. As linhas melódicas dos exercícios continuam entre o dó3 e o sol3. A ênfase está na execução dos acordes. Quando é adquirida segurança na execução dos acordes, notas até o dó4 são apresentadas em novas músicas.

Na apostila existem músicas também em que aparecem a colcheia e o acorde de fá entre outros. À medida que a habilidade motora é adquirida nos requisitos citados acima, esses novos elementos também são apresentados.

A coordenação motora nesse material, também é trabalhada através dos pentacordes de Dó e Sol com as duas mãos, movimento direto. Após o aprendizado do pentacorde, arpejo e acorde de Dó e Sol, mão esquerda e mão direita; é apresentado o padrão de marcha de maneira lúdica. Músicas folclóricas são sugeridas para serem cantadas ao acompanhamento do padrão de marcha, utilizando o acorde de Dó e Sol. É incentivada também a prática de tirar músicas de ouvido, das melodias cantadas.

Como ferramenta de trabalho, teclados de papel destacável foram incluídos, contendo duas oitavas para a construção de um teclado grande de papel.



## O trabalho com a apostila

A cada ano a apostila é reestruturada observando os aspectos positivos e os aspectos negativos durante sua utilização, a fim de obter um trabalho mais efetivo no ano seguinte. Na minha prática como professora de teclado, percebo ao trabalhar com as crianças, que quanto mais lúdico, mais interesse elas apresentam durante a realização da atividade. Portanto, durante os últimos três anos, várias modificações foram realizadas.

As aulas de teclado são ministradas para turmas de até 4 alunos, sendo disponibilizado apenas um teclado. Então ao formular e reformular a apostila, atenção é dada a uma didática adaptada ao ensino coletivo. O trabalho é executado em rodízio, de modo que mesmo a notação sendo Dó3, as crianças executam no Dó1, no Dó3 e no Dó5 como uma forma de ter um maior tempo de contato com o instrumento, já que são 50 minutos de aula. No caso de 4 alunos, o quarto aluno participa falando o nome das notas ou solfejando. É escolhido um ritmo no teclado para marcar a pulsação. As cifras são apresentadas com o recurso single finger, de forma que na mão esquerda é executado o C com o dedo 5, e o G com o dedo 1. Nesse momento, o aluno que estava no Do1, utiliza o recurso do acompanhamento programado C e G, e os outros continuam tocando a linha melódica. Após o rodízio entre os alunos, eles têm a oportunidade de praticar com as duas mãos, e assim a atividade vai sendo automatizada, e o conhecimento construído.

A construção do teclado de papel constitui em uma ferramenta didática, para auxiliar a compreensão e a fixação das notas, já que muitas crianças que freqüentam o curso de teclado não possuem o instrumento. Atividades lúdicas também são realizadas em sala de aula utilizando esse recurso didático.

Uma vez que o processo de transmissão musical é essencialmente oral, a quantidade de informações durante uma instrução, deve ser suficiente para que a atividade seja compreendida e desenvolvida pela criança. Um exemplo interessante dessa questão é em relação ao ensino de pentacordes e do padrão de marcha. O pentacorde a princípio é apresentado como o exercício dos cinco dedinhos. O padrão de marcha é ensinado de maneira lúdica: dedinho, acorde, dedão, acorde, ou seja, mão esquerda (dedo 5), mão direita (acorde), mão esquerda (dedo 1), mão direita (acorde).

A idéia é favorecer a prática para depois inserir os conceitos. Almeida (2004, p.27) afirma que “‘O fazer musical’ deve preceder sempre ‘o saber musical’. Não há nenhuma justificativa sociopsicopedagógica, nem econômica e prática que nos autorize a pensar o contrário.”

## Conclusão

Estruturar e reestruturar o trabalho em música deve ser uma atividade contínua. Organizar uma apostila pesquisando referências existentes é uma forma de organizar e sistematizar a metodologia a ser utilizada, pensando principalmente no contexto social e cultural que envolve os alunos.

O objetivo de buscar formas de aprimorar as aulas de instrumento em grupo, é obter um resultado satisfatório, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nessa direção, tem se intensificado a busca por novas práticas e metodologias, com o intuito de valorizar saberes, competências e realidades, e ao mesmo tempo, promover um ensino consistente dentro das escolas específicas.

Ao sistematizar o trabalho em música, observa-se uma melhora substancial na assimilação dos conteúdos trabalhados.

Conclui-se que cada professor deve constantemente reelaborar e reconstruir suas estratégias do ensino em música, e evitar uma longa permanência em uma mesma didática.

## Referências

ALMEIDA, José Coelho de. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato. Palestra Proferida na UFG. In: Anais do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2004, p.11-29.

AMARAL, Kleide Ferreira do. Pesquisa em música e educação. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

Apostilas anteriores à 2011 do Curso de Teclado (Musicalização). Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandêz. Montes Claros, MG.

BARBOSA, Joel. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau, Revista da ABEM, Salvador, n. 3, p.39-49, 1996. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista3/revista3\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista3/revista3_artigo3.pdf) . Acesso em 22/05/2011

CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical - 2004. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/praticas-musicais/praticas-instrumentais/Ensino%20Coletivo%20de%20Instr%20Musical%20na%20Escola.pdf> . Acesso em 22/05/2011

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

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: Anais do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2004, p.44-48.

MOREIRA, Marcos dos Santos. O ensino coletivo: relatos de experiência em escola pública de educação especial em Salvador-BA; bandinha e capoeira. In Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – maio 2008. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Marcos\\_dos\\_Santos\\_Moreira.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Marcos_dos_Santos_Moreira.pdf) . Acesso em 01-05-2011.

PROGRAMA MUSICALIZANDO. Apostila elaborada pelas professoras do Curso de Teclado ( Musicalização) do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandêz. Montes Claros - MG, 2011.

SANTOS, Carla. Ensino coletivo de instrumento: uma experiência junto ao Grupo de Flautas do Projeto “Musicalizar é Viver”. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.





## **Técnica de canto: dificuldades encontradas no domínio e equilíbrio da respiração no processo de ensino-aprendizagem**

*Neide Silva de Oliveira*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*neide\_oliveira26@hotmail.com*

**Resumo:** Esta pesquisa busca compreender e conhecer a respiração que trará melhor resultado para desenvolvimento no ensino aprendizagem do canto sem ocasionar prejuízo por uso inadequado da respiração. Tendo em vista que o adequado controle respiratório é essencial para o bom rendimento vocal, afinação, precisão no alcance das notas graves e agudas, portanto encontrar e reconhecer as dificuldades que impossibilita o uso da respiração sem sofrimento no canto faz se necessário. Tendo como objetivo compreender as dificuldades da respiração correta no ensino-aprendizagem durante a prática do canto. Também é objetivo identificar tensões na musculatura e variações de postura na realização da respiração que interferem na prática do canto. Conhecer o aparelho respiratório e utilizá-lo no desenvolvimento da melhor qualidade vocal e verificar a respiração no ensino - aprendizagem. O universo da pesquisa será constituído pelos acadêmicos e professores da disciplina de Canto do Curso de Artes/Música da Universidade Estadual de Montes Claros, onde serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, questionários, registros em áudio, registros em vídeo, pesquisa bibliográfica, análise e cruzamento de dados. Está pesquisa busca identificar as dificuldades na execução da respiração correta para o canto e apontar os meios e caminhos a percorrer no ensino aprendizagem que proporcionará o domínio da respiração adequada no canto.

**Palavras chave:** Educação musical, respiração, ensino-aprendizagem.

### **Domínio da Musculatura e o Equilíbrio da Respiração**

“A voz cantada é um sopro sonorizado, é evidente que não é apenas um sopro, mas a execução perfeita do ato da respiração que determina a qualidade e a facilidade da sonoridade vocal” (DINVILLE, 2001 p. 258). A qualidade do canto está na execução perfeita da respiração e não podemos ignorar este fato. Buscar a arte de respirar bem deve ser uma prioridade entre os cantores e alunos de canto. Afinal o desenvolvimento técnico não pode ser prejudicado pela negligencia de não buscar compreender o processo respiratório de forma totalizadora. De acordo com Weberck

muito mesmo da culpa pela má qualidade do canto de hoje em dia deve ser atribuída a uma maneira incorreta de respirar. Para a maioria dos artistas da fala e do canto, depender muito mais de uma boa respiração do que de outros fatores ligados ao canto é, na verdade, um segredo não desvendado. (WEBERCK , 2004, p. 142)



A arte de respirar não pode ser um segredo não desvendado, muito menos um segredo alcançado por uma minoria. Respirar deve ser para os alunos de canto uma realidade desvendada e compreensível, encarada com a mesma naturalidade semelhante àquela respiração informal utilizada no cotidiano. A respiração consciente sempre deve acontecer também com naturalidade sem esforço e tensão, tranquila e imperceptível.

Dessa forma não há possibilidade de negligenciar a importância da respiração correta no canto, já que há concordância entre todos os autores citados. A problemática então será em conhecer os tipos de respiração, suas variações corretas para o canto, os fatores que estão intimamente ligados ao seu domínio e equilíbrio, e como utilizá-la no desenvolvimento vocal dos alunos, uma vez que a falta de seu entendimento interfere na qualidade do canto. A respiração é o “alicerce” para cantar bem. Tudo é feito a partir da sua compreensão, do seu domínio, da liberdade de executá-la com naturalidade e perfeição. “A respiração é o alicerce da boa voz tanto para situações de fala quanto para o canto, sendo responsável pelo equilíbrio vocal, a segurança e o controle da situação” OLIVEIRA (2001 p.11).

Saber utilizar-se de uma respiração que traga beleza e precisão ao canto é uma meta que deve ser vista como possível e alcançável. A respiração adequada na prática do canto não poder ser encarada com resistência e de forma complicada, mas como objetivo que pode ser atingido e praticado com naturalidade se for exercitada no ensino-aprendizagem de forma séria. O que precisa verificar é se o ensino da respiração tem sido tratado com seriedade nas aulas de canto da universidade.

Tendo como base que a respiração é fundamental para o desenvolvimento e a prática do canto, entendemos que respirar corretamente não é simplesmente inspirar e expirar e sim o domínio e o equilíbrio da musculatura. Eis aqui o grande desafio para os estudantes. Toda a problemática acerca da respiração correta deve-se ao fato da sua decadência, pois se tem utilizado como única parte do processo respiratório (o pulmão), desenvolvendo-se uma função autônoma.

Dessa forma, para que o ar entre e saia do pulmão é necessário principalmente o auxílio da musculatura torácica superior (diafragma, intercostais internos e externos, transverso do tórax e músculos do pescoço) e abdominal (reto abdominal, oblíquo interno e externo e abdominal transverso). (PACHECO & BAË, 2006, P.17-18)

Uma vez que a necessidade de uma respiração correta é fator primordial para alcançar a qualidade vocal é preciso reconhecer a importância da utilização consciente de toda a musculatura envolvida, os professores de canto consideram a respiração que utiliza toda a musculatura como correta, fundamental e indispensável para qualidade do canto executado.



Buscar automatização da respiração é um fator primordial no desenvolvimento vocal, por isso que os professores de canto precisam observar nos alunos o que impede essa automatização. Vencer essa barreira abre as portas para uma técnica apurada e de qualidade.

O ensino deve proporcionar ao aluno de canto a confiança e segurança ao cantar e para quem os escuta a mesma confiança e doçura de apreciar uma música cantada sem sacrifício na sua execução. Assistir uma audição em que o aluno ao cantar faz revelando um esforço e demonstrando que a qualquer momento não dará conta por falta de ar, desperta no público inquietação. É devido ao fator citado acima, saber respirar torna-se uma condição para cantar com qualidade. Não ter o domínio da respiração em alguns casos interfere até mesmo no ritmo.

O conhecimento sobre a realidade da respiração nos dias atuais se faz necessário para compreender e sanar prejuízos causados à voz e a má qualidade do canto. O cantor deve ter consciência de que todo seu corpo é seu instrumento musical, de acordo com (DINVILLE, 2001 p. 257) “ele é seu próprio instrumento e deve desenvolver-se e perceber-se como tal”. O alicerce e o enriquecimento deste crescimento acontecem por meio da respiração correta e do seu domínio. O desenvolvimento no nosso instrumento musical depende muito da respiração, por que uma respiração mal feita pode tencionar e afetar conseqüentemente o equilíbrio emocional, transmitido toda deficiência no canto. O nosso único instrumento é o corpo, por meio dele que executamos nossa ação de cantar. Tudo que o afeta interfere no canto, revelando que a necessidade de respirar adequadamente, depende da estabilidade da musculatura.

O ensino aprendizagem deve proporcionar o conhecimento do nosso instrumento musical e dos músculos utilizados para respirar-se de forma correta no canto e como controlá-la. O aluno deve saber exatamente o que utilizar para alcançar o objetivo esperado.

OLIVEIRA (2001, p.24) “afirma que a respiração é tão importante que pode até mesmo afetar a estabilidade e a postura da coluna vertebral, se não realizada corretamente.” Interferindo diretamente na qualidade do canto, devido ao esforço e tensão provocados na execução da respiração devido à falta de domínio da musculatura.

O conhecimento sobre a realidade da respiração no ensino aprendizagem do canto faz-se necessário para compreender e sanar as dificuldades na sua execução, que impede o desenvolvimento vocal e a qualidade. O aluno só aprenderá a respirar de forma correta para o canto se o professor entender que a respiração é a base. Se não tem base, a técnica não desenvolve e a sonoridade fica comprometida.

Este trabalho vem chamar a atenção para o ensino do canto acerca da respiração, se há a preocupação de ensinar o aluno a respirar de forma consciente. A respiração não deve acontecer com esforço, mas de forma autônoma que é adquirida através da prática. A respiração deve ser praticada da mesma forma que se pratica exercícios físicos, com disciplina e atenção até o momento que não será necessário pensar na sua execução. A respiração acontecerá de forma natural tranqüila e equilibrada e o canto será suave ao ouvido do ouvinte e o aluno deixará de ter a sensação de travar uma batalha ao cantar. O ensino - aprendizagem deve proporcionar confiança no aluno ao cantar. Saber respirar de forma correta na prática do canto é essencial para uma correta afinação uma vez que o desequilíbrio da respiração ocasiona oscilações ao cantar e conseqüente falha no que tange o alcance preciso das notas musicais. O aluno de canto deve estar preparado ao subir no palco e com seu instrumento afinado, e esta afinação depende do equilíbrio e controle da respiração.

Para verificar a realidade da respiração no ensino – aprendizagem o campo de estudo escolhido foi a Universidade Estadual de Montes Claros, no curso Artes/Música com alunos e professores de canto. O estudo teve seu início com levantamento para registrar a quantidade de professores e alunos de canto, sabendo-se que dispõe de seis professores e em média trinta alunos, foi traçando como seria o trabalho realizado. Para a realização das entrevistas semi-estruturadas serão utilizados os registros em áudio, as entrevistas serão feitas somente com os professores. Os questionários serão aplicados com todos os alunos do curso de canto. Está em andamento a observação de aulas e para essas observações foi escolhido um aluno de cada professor, onde está sendo utilizados registros de forma escrita analisado, domínio da musculatura, apoio respiratório, equilíbrio e controle da saída de ar cada aspeto referente à respiração, os registros em vídeo destas aulas tem sido uma importante ferramenta. Para o embasamento teórico e saber identificar cada elemento referente à respiração apresentados nas aulas observadas, a pesquisa bibliográfica é fonte utilizada para responder, orientar e questionar os métodos utilizados é a grande orientadora na análise que já está sendo feita parcialmente e principalmente no momento do cruzamento dos dados. Como a pesquisa ainda em andamento não será possível apresentar nenhum resultado, nem mesmo parcial, mas foram citados no texto apresentado aspectos que são frutos de observações que estão sendo realizadas.

Abordar o tema “respiração” no processo de ensino - aprendizagem conseqüentemente levará professores e alunos repensarem o processo, retrabalhar os fatores e elementos ligados à mesma. Serão abordados com igual importância outros itens como o domínio da

musculatura, apoio respiratório, equilíbrio e controle da saída de ar permitindo que o canto flua limpo, com clareza, sem oscilações.



## Referências

OLIVEIRA, Mayra Carvalho. Monografia Apresentada ao SEFAC: Diversas Técnicas de Respiração Para o Canto. Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/teses/eecd832cb8b5aa893458804d9684450a.pdf>>. Acesso em 26 de novembro de 2010.

DINVILLE, Claire. Os Distúrbios da Voz e sua Reeducação. Tradução Denise Torreão. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001. p. 258-260.

WESBECK, Valborg. A escola do Desvendar da Voz: Um Caminho para a Redenção na Arte do Canto. 2ª Edição. São Paulo- SP: Editora Antroposófica LTDA, 2004. p. 139-151.

PACHEGO, Claudia; BAÊ, Tutti. Canto: equilíbrio entre corpo e som: princípios da fisiologia vocal. São Paulo-SP: Editora Irmãos Vitale, 2006. p. 17-18.



## Uma perspectiva bakhtiniana sobre as relações entre as crianças na criação musical em grupo

João Marcelo Lanzillotti da Silva  
Colégio Pedro II – Rio de Janeiro  
joaolanzilotti@yahoo.com.br

**Resumo:** O propósito desta comunicação é apresentar um delineamento inicial de um projeto de pesquisa sobre as relações entre crianças no processo de criação musical em conjunto e suas implicações. Os conceitos de Mikhail Bakhtin sobre alteridade, dialogismo, assinatura e ato responsável oferecem o suporte teórico para a perspectiva lançada sobre o possível campo de investigação, as aulas de educação musical na escola pública regular. Neste texto, procura-se situar a problemática na relação da criança com as aulas de música, a criança na contemporaneidade, assim como também apresentar uma breve revisão de temas relativos ao assunto. Pretende-se com esta pesquisa conhecer as perspectivas da criança e também do professor frente à atividade de criação em conjunto que mobiliza saberes e afetos entre os componentes do grupo.

**Palavras Chave:** Criança, Criação Musical, Educação Musical.

### A problemática: a criança e as aulas de música

O propósito deste texto é introduzir um estudo que busca discutir as relações que se estabelecem entre as crianças no processo de criação musical que ocorre nas aulas de educação musical. Pretende-se lançar sobre o tema uma perspectiva baseada nas concepções de Mikhail Bakhtin, especialmente de alteridade e dialogismo, assinatura e ato responsável. A motivação para esta pesquisa se origina a partir das aulas de educação musical do 1º segmento do ensino fundamental de uma escola pública na qual se procura construir a nossa problemática em torno de um questionamento central: Como promover um espaço apropriado para a participação ativa e construção de sentido especialmente musical dos alunos? Que abordagens teórico-metodológicas podem ser úteis nesta promoção? Considerando que a criação musical é um lugar propício a tal empreitada tomamos como passos iniciais uma breve revisão bibliográfica que tangencia o tema *crianças criando música em grupo na escola regular*, aborda a criança na contemporaneidade e também suas criações musicais.

Pensar num tema ainda pouco explorado não é consequência somente de uma necessidade de conhecer melhor e buscar superar questões do trabalho diário, mas antes de tudo consiste num ponto inquieto que está inscrito na memória e inequivocadamente na história de vida do pesquisador. Walter Benjamin (1987) afirma que uma verdadeira lembrança deve fornecer a imagem daquele que se lembra, “assim como um bom relatório



arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originou seus achados, mas também aquelas outras que foram atravessadas anteriormente” (p.240). Portanto, para a chegada no campo de interesse perpasso momentos relevantes que acabaram por constituir um caminho singular. Apresento estas camadas de minhas lembranças como pedras que precisam ser lapidadas num momento oportuno para que consiga revelar toda sua potencial beleza.

O contexto musical inicial no qual estive imerso resguardava na prática musical, simultaneamente, um papel de sensibilização e de socialização. A experiência musical popular e a vivência sonora que a mesma possibilita ainda possuem pouco peso no conservatório, que toma o virtuosismo como meta da técnica instrumental desprezando sua função utilitária (PENNA, 2008, p.62). Souza (2009) afirma que o ouvir em conjunto numa roda de amigos, oferece motivação de diálogos, de conversas, de trocas de experiências, uma mobilização de preferências musicais independente de idades cronológicas (p.10). Da mesma forma, assistir a shows, ouvir rádios e discos, presenciar amigos e familiares tirando e tocando de ouvido, e inventando músicas fazem parte da lembrança dos meus primeiros contatos com o ambiente musical.

Logo, não pude evadir da formação de um olhar para a música impregnado de atenção para aspectos do contexto, e especialmente da criação musical. Atuando a cerca de doze anos em ambientes escolares, o que se revela proeminente para minha perspectiva como professor de educação musical na escola regular é o conjunto de relações que se constroem entre as crianças, a música e o professor que se encontram “mergulhadas numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais” (SOUZA, 2009, p.7). Nestas relações freqüentemente nos deparamos com embates entre diferentes representações culturais, indiferença às atividades musicais propostas, desinteresse em escutar o que o outro tem a dizer, às quais formulo algumas questões representativas: Porque não cantam ou tentam cantar algumas músicas que são propostas pelo professor? Porque não conseguem ouvir espontaneamente o outro (professor ou colega) tocando ou cantando? Porque não ouvir o outro?

A curiosa ironia é de que numa aula onde a natureza é baseada justamente no ouvir e na escuta atenta os alunos muitas vezes se colocam indiferentes às propostas. Ao mesmo tempo em que emerge uma suposta indiferença frente ao que propomos, também permeiam nosso cotidiano apontamentos que iluminam o contrário deste quadro. Observa-se com grande freqüência a necessidade das crianças falarem, e um interesse em tocar um instrumento e se expressarem. Nas suas necessidades de expressão se revelam aspectos instigantes de serem investigados sob o olhar das relações de alteridade entre os alunos e o



professor. Para quem cantam e tocam? E o que querem com isso? Porque querem tocar ou experimentar tantos instrumentos diferentes quando apresentados a eles? Por que determinadas músicas que naturalmente não fazem parte do repertório proposto pelos professores são cantados com tamanho entusiasmo? Estas questões podem ser concebidas a partir de uma análise dos interesses dos alunos nas aulas de música (JARDIM, 2007). Que paradoxo é este que numa mesma aula podemos ter comportamentos tão distintos? Há um desacerto entre as expectativas dos professores e dos alunos, logo me questiono onde reside a justeza dessas expectativas de ambos os lados. Há possibilidade de um espaço mais “compatível” onde, pelo menos em parte, as expectativas de ambos os lados possam ser correspondidas?

Parece emergir aqui tanto por parte de professores quanto por parte de alunos certa dificuldade de lidar com o *diferente*, que muitas vezes nos chega envoltos de preconceitos e pré-julgamentos onde se percebe uma fuga, uma repulsa do que é visto como estranho e uma necessidade de se aproximar do que é familiar. Por outro lado, o que o exercício do estranhamento pode proporcionar aos alunos e professores em termos musicais e culturais nas aulas de música? O núcleo da problemática reside em buscar criar um espaço que denomino provisoriamente como “intermediário<sup>1</sup>” que tente promover uma coexistência proveitosa destas maneiras diferentes de se relacionar com a música, assim como a observação das relações provenientes deste espaço. Neste sentido, espera-se aí despertar uma mobilização de saberes e de afetos que conscientizados e trabalhados possam contribuir para uma convivência mais prazerosa e produtiva nas aulas de música. Entretanto, vê-se necessário lançar sobre este lugar uma perspectiva crítica baseada no que relações alteritárias e dialógicas podem promover neste contexto.

Pereira et. al. (2009) ao tratar de pesquisa com crianças, adotam o dialogismo e a alteridade na perspectiva bakhtiniana como princípios epistemológicos fundamentais presentes em todo o processo de pesquisa. As autoras ressaltam que na obra de Bakhtin as concepções de dialogismo e alteridade se implicam e não se limitam “à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriade” (p.1023). Para estas autoras, no contexto da pesquisa, o dialogismo e a alteridade significam buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram

---

<sup>1</sup> Para Swanwick (2003, p.45), um espaço intermediário é constituído por uma riqueza “de idéias articuladas em formas simbólicas [...] onde articulamos e compartilhamos nossa experiência de mundo”.

mutuamente. Ao propor uma analogia, vale conhecer em que grau existe esse encontro e como acontecem as construções de sentidos, acordos e negociações nas aulas de música.

Tendo como sujeito fundamental desta pesquisa a criança que participa do processo de criação musical, vejo como essencial compreendê-la na cultura contemporânea para que consigamos desenvolver o tema. Neste sentido, torna-se essencial lançar uma nova perspectiva sobre o universo das crianças e suas possibilidades, distanciada do olhar delimitador que possamos empreender sobre elas. KRAMER (1996), CASTRO (2008) e JOBIM e SOUZA (1996; 2008) <sup>2</sup> compartilham a necessidade de se questionar uma visão de criança calcada na incapacidade em diversos sentidos, pois “quando nos posicionamos frente às demandas concretas da sociedade contemporânea e o lugar social que as crianças de diferentes segmentos sociais estão assumindo na relação com os adultos [...] percebemos o quanto é urgente questionar a suposta inferioridade da criança” (JOBIM e SOUZA, 2008, p.12). Para esta nova concepção, Gregory et al. (2001, *apud* Castro, 2008, p.26) destaca as crianças como detentoras de um saber prático daquilo que é ser criança e que as legitima a falar sobre suas experiências. Experiências estas que podem ser vislumbradas no jogo infantil. Jobim e Souza (1996) busca um novo caminho conceitual e metodológico enfatizando a linguagem e o lúdico como expressões do desenvolvimento da criança. Analisa o paradoxo contido no jogo lúdico: se por um lado a criança enquanto brinca segue o caminho do prazer, por outro se vê obrigada a subordinar-se às regras desse jogo. “Sujeitar-se às regras, renunciando à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brincar” (p.52). No ambiente de criação musical, o que as regras no “jogo musical” podem suscitar nos alunos em termos de relacionamentos entre si e com a música?

Pereira<sup>3</sup> (2010) destaca o “tenso trabalho da construção de concepção de infância” que é norteadora das pesquisas do grupo assim como a relação de alteridade entre adulto e criança presente nos seus trabalhos de campo. A construção de uma compreensão de pesquisa “com” as crianças, em vez de “sobre crianças” recoloca-as como interlocutores do encaminhamento das questões pertinentes, o que possibilita a complementação da perspectiva infantil à visão do adulto pesquisador que não se isenta de modo algum de sua responsabilidade (p.13).

Baseado nestas recentes perspectivas apresentadas para a infância e para a criança, procuro reconduzir o olhar para a educação musical com intuito de iniciar uma construção teórico-metodológico que possa contribuir às possíveis discussões proporcionadas por esta

---

<sup>2</sup> Reconhecidas pesquisadoras que tratam de infância e educação.

<sup>3</sup> Coordenadora GPIME (*Grupo de Pesquisa Infância, Mídia e Educação*) vinculado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da UERJ.

pesquisa. Nos últimos anos, alguns trabalhos têm tratado da criação musical de crianças na realidade brasileira. Beineke (2009) realiza um estudo sobre aprendizagem criativa nos processos intersubjetivos de composição musical de crianças na escola básica onde aborda as relações sociais em sala de aula, o engajamento dos interesses dos alunos, e a valorização das contribuições em atividades de composição musical. Maffioletti (2005) investiga a formação do conhecimento novo na composição musical infantil, apoiando-se teoricamente na epistemologia genética de Jean Piaget. Brito (2003) trata de questões essenciais sobre o fazer musical das crianças com a intenção de aproximar e compartilhar experiências entre educadores, músicas e crianças, assim como estimular reflexões e questionamentos sobre o desenvolvimento de um trabalho com música que contribua para a formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos (p.11). Finck (2001) estudou os procedimentos musicais de crianças em trabalhos de criação musical em grupo, buscando entender e analisar os processos que implicam na construção do conhecimento musical. Apesar destes trabalhos destacados e de outros que tangenciam o tema, estudos e pesquisas que se debruçam sobre a intersecção *crianças/criação musical em grupo/escola regular* continuam a serem buscados como alvo de interesse desta pesquisa.

### **Conceitos de Bakhtin e a música**

Alguns estudos têm abordado a inter-relação entre música e conceitos bakhtinianos de *intertextualidade* e *diálogo*, em sua maioria tendo como objeto de estudos letras de canções. Neste delineamento de pesquisa sobre a criação musical de crianças em grupo, considero que as relações provenientes desta atividade podem ser vistas de modo fértil também a partir de outros conceitos bakhtinianos como *ato responsável* e *assinatura* (BAKHTIN, 2010). Antes de atribuir qualquer valor ou significado de responsabilidade ao fazer musical vale revisarmos a distinção que Bakhtin faz entre *ação* e *ato*. O conceito de ato para o autor é necessariamente algo responsável e assinado, sua atitude e pensamento existe face ao outro e ele responde por isso, enquanto que a ação é um comportamento qualquer que pode ser mecânico ou impensado, que não me responsabilizo, não assino e escondo-me nela (AMORIM, 2003). Então, no que consistiria uma ação musical no ponto de vista bakhtiniano? Quando se executa um instrumento ou se canta é possível posicionar-me como não sendo responsável por aquilo que expresso? Até que ponto a minha atividade musical é um ato ou é uma ação?

Amorim (2003) utiliza bastante o termo *assinatura* parecendo sinônimo de *ato responsável*, o que auxilia bastante na sua síntese. Afirma que a assinatura em Bakhtin é o

atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo que se apropria de seu contexto e assume-o como ato (p.25). Esta afirmativa é bastante prolífera. A apropriação do contexto pelo sujeito estabelece, necessariamente, uma articulação dele com uma rede de relações constituída pelos seus pares e tudo que compõe o contexto (crenças, culturas, histórias, etc.). A apropriação pressupõe que irá se tomar atitudes em relação ao contexto, atos, deixando seu registro no que a partir deste instante também é “seu”. Assumir o contexto como ato quer dizer que a relação do sujeito com o contexto é proposital e possui uma intencionalidade no que se faz.

A questão que se revela a partir do entendimento de assinatura é se o próprio ato de tocar um instrumento ou cantar não seria por si só uma forma de assinatura, já que ao se expressar o sujeito “marca” determinado tempo/espaço. E que podemos entender como uma apropriação do contexto, pois ele expressou o resultado de um trabalho cognitivo, afetivo e musical que possui elementos desse contexto em que se encontra ou de algum outro contexto à qual se refere, de certa forma respondendo a ele. Cabe um maior aprofundamento no sentido de investigar sobre a intencionalidade do ato de fazer música. Se na assinatura a relação com o contexto é proposital, poderia haver graus de proposição nesse fazer musical?

“Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer” (AMORIM, 2003, p.25). Devo saber, portanto, em que lugar e contexto estou e sua singularidade inerente, e assim ao tomá-lo posso lançar minha assinatura. Que lugar se ocupa na música para que de lá se possa ver/perceber/ouvir e dizer/expressar? Merece um olhar atento qual lugar ocupado pela criança no seu relacionamento com a música. Que implicações a projeção desta discussão no âmbito da infância pode gerar para a educação, especificamente a musical?

### **Em síntese**

Acredito que dentro das diversas atividades musicais possíveis de se realizar na escola regular é também no campo da criação musical que se apresenta um fértil terreno que possibilita a integração com os alunos de modo a suscitar aspectos essenciais esperados para uma revisada perspectiva de infância apresentada neste texto. Enfatizo o exercício da tolerância, da convivência com o diferente, da alteridade, do dialogismo, da assunção e consciência da assinatura e do germen do ato responsável, ou de responsabilidade, como pontos de reflexão sobre aos quais pretendo investigar as relações entre as crianças. O desafio é lançar esta perspectiva por intermédio e nas suas composições musicais.

Vejo necessária a continuidade desta busca de maneira mais ampla visto que poucos trabalhos tratam diretamente das relações entre as crianças e a música sob a perspectiva tratada aqui. Aparenta ser um caminho singular apoiar-se nos conceitos de alteridade, dialogismo, assinatura e ato responsável para explorar como as relações entre os alunos se desenvolvem nos processos de criação musical em conjunto e que analogias podem ser estabelecidas a partir disto.



## Referências bibliográficas

- AMORIM, M. “Para uma filosofia do ato - válido e inserido no contexto”. 2003. Disponível em [http://www.editoracontexto.com.br/produtos/pdf/BAKHTIN%20DIALOGISMO\\_CAP1.pdf](http://www.editoracontexto.com.br/produtos/pdf/BAKHTIN%20DIALOGISMO_CAP1.pdf)
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2010.
- BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 1v. 289p. Tese (Doutorado). Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre.
- BENJAMIN, W. Escavando e recordando. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRITO, T.A. *Música na Educação Infantil*. 2º ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças jovens. In: \_\_\_\_\_ & BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008, p.21-42.
- FINCK, R. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. 2001. 1v. 143p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- JARDIM, H. S. *Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino*. 2007. 1v. 235p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Música, UFRJ, Rio de Janeiro.
- JOBIM E SOUZA, S. Crianças e adolescentes: construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação. ANAIS do Encontro “Criança e Adolescente: Direitos e Sexualidade” promovido pela ABMP e pelo Instituto WCF – Brasil, em novembro de 2008, São Paulo.
- \_\_\_\_\_, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pedagogia da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria I. *Fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria I (orgs). *Fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- MAFFIOLETTI, L. A. *Diferenciações e Integrações: O Conhecimento Novo na Composição Musical Infantil*. 2005. 1v. 279p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- PENNA, M. *Música (s) e seu ensino*. Porto alegre: Sulina, 2008.



PEREIRA, R. R. Entre a unidade e a diversidade: o grupo de pesquisa e a produção de conhecimento. *Trabalho apresentado no II GRUPECI*, Rio de Janeiro, UERJ, set, 2010, p. 2-16.

PEREIRA, R. R. SALGADO, R. JOBIM e SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009

SOUZA, J. Aprender e ensinar musica no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jussamara (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ªed. Porto Alegre, Sulina. 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.



## Utilização da composição musical como proposta para o favorecimento do estado de fluxo no aprendizado de violão

*Felipe dos Anjos Afonso*  
*Universidade Federal do Paraná – UFPR*  
*afonso\_felipe@hotmail.com*

**Resumo:** A concepção atual do estudo em música, converge para um estudo que seja feito de uma forma abrangente associando, entre outras atividades, a composição. Este ponto de vista pode estar ligado com a questão da desmotivação do estudante presente no ambiente educacional. A teoria do fluxo definida por Csikszentmihalyi (1999), é utilizada nesta pesquisa para medir o nível de motivação inerente a atividades ligadas ao aprendizado musical. A presente pesquisa tem como objetivo central investigar se a composição favorece um nível maior de fluxo do que outras formas de aquisição de conhecimento musical. O trabalho encontra-se na fase de coleta de dados e análise teórica.

**Palavras chave:** motivação, prática instrumental, experiência de fluxo.

### Introdução

Um dos fundamentos contemporâneos da educação musical consiste na idéia que a composição, a apreciação e a performance musical são, de alguma forma, atividades interativas e que devem estar integradas ao ensino de instrumento.

Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar idéias como resultado. Uma apreciação bem sucedida depende dos insights adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem sucedida depende dos julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda. (GANE, 1996, p.52).

Recentemente, autores como Mills (1991), Swanwick (1992), França (2002), têm chamado a atenção para os benefícios que a adoção de atividades ligadas à composição e à improvisação musical pode trazer ao estudante de música no seu desenvolvimento técnico e musical. “(...) a composição também pode promover um progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado, pois fortalece a associação entre ação e som. (...)” (MILLS, 1991, p.31).

Neste trabalho, o termo composição deve ser entendido como um processo de aquisição de conhecimentos musicais e não como produto, de acordo com a definição da autora França:



Composição musical acontece sempre que se organizam idéias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípio estilísticos. (FRANÇA, 2002, p.9).

Dentro desta mesma concepção, Swanwick (apud FRANÇA 2002), afirma que além de formar compositores especialistas, a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão a cerca do funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro. Sendo assim, o estudante de música pode agregar ao seu estudo musical a técnica de composição como um dos meios de trabalhar questões teóricas e práticas simultaneamente, focando nas composições aspectos técnicos musicais específicos.

A utilização da composição com fins didáticos também está associada com a questão do problema de desmotivação apresentado pelos alunos no setor educacional. Segundo Silva (2009), a desmotivação dos alunos é um dos grandes problemas da educação, seja no ensino de música ou em qualquer ambiente de ensino. A autora aponta também que pesquisas recentes convergem para a idéia que o professor está diretamente ligado ao processo de motivação do aluno. Sendo assim o professor pode propor diferentes modos de estudo para argüir esta situação.

Além da influência no desenvolvimento musical do estudante através da composição, a qual possivelmente interfere na sua motivação para o estudo musical, temos também o engajamento em atividades diversas que podem influenciar no âmbito motivacional e no desenvolvimento técnico musical do aprendiz. Estas atividades podem ser: o estudo do solfejo, o estudo ritmo isoladamente, análise da obra a ser executada, o estudo da peça com ênfase nos trechos de maior dificuldade, o estudo silencioso e mental da peça, o estudo lento com aumento gradual do andamento, o uso do metrônomo, a marcação do dedilhado na partitura, tocar em grupo, ouvir música entre outras. Para Ericsson (apud SANTIAGO 2006), estas atividades e estratégias de estudo constituem o *estudo deliberado*. Sloboda, (apud SANTIAGO 2006) considera este tipo de estudo o mais eficaz para o desenvolvimento do aluno.

Na área da aprendizagem, a idéia de diversos autores como: Bzuneck (2001); Varela e Moraes (2007); Campos (1971); convergem para a unânime opinião de que a motivação representa um dos pré-requisitos mais relevantes no processo de aprendizagem, e de acordo com este projeto, para o processo de aprendizado musical. Desta forma, é possível interpretar que as variáveis próprias da motivação garantem o direcionamento da atenção e da persistência para a realização de uma tarefa. Segundo Bzuneck (2001), a motivação na



aprendizagem está sendo estudada eminentemente por profissionais da área de psicologia, com o predomínio das abordagens inerentes a psicologia cognitiva. Dentre essas abordagens destacam-se o estudo da autodeterminação, expectativa-valor, autoeficácia e autorregulação e teoria do fluxo, esta última utilizada neste projeto. A teoria do fluxo é apresentada por Csikszentmihalyi (1999), a qual tem como conceito básico o envolvimento total do sujeito para realizar determinada tarefa, tendo um retorno, positivo ou negativo, imediato. Sendo assim o objetivo geral desta pesquisa é avaliar se a composição, utilizada como estudo deliberado, pode favorecer um nível de fluxo maior, se comparado com outras formas de estudo deliberado e se o estudo com composição pode trazer benefício para a execução de uma música específica, no caso desta pesquisa a peça prelúdio 2 de Heitor Villa Lobos. Como objetivo específico pretendeu-se, através de revisão bibliográfica, debater sobre motivação e aprendizagem em música e experiência de fluxo; analisar, através de coleta de dados, quais são os processos motivacionais que estão ligados à prática musical dos estudantes relacionando esses processos com fatores intrínsecos e extrínsecos.

### **Aprendizagem, motivação e fluxo**

Inúmeros autores afirmam que a motivação é algo primordial no processo de aprendizagem. No entanto, devemos ficar cientes que os termos motivação e aprendizagem, tem um longo percurso histórico dentro da ciência psicológica e como consequência possuem diversas teorias que apresentam diversas definições sobre os termos motivação e aprendizagem. Segundo Bzuneck (2001), a motivação foi estudada ao longo dos anos sob diferentes ângulos gerando inúmeras abordagens e teorias, sendo assim, ela aparece hoje como um objeto altamente complexo. Outro fator de relevância é convergir o estudo da motivação para uma área específica, no caso desta pesquisa aprendizagem musical, uma vez que na vida humana existe uma infinidade de áreas onde a motivação tem características distintas. Já a aprendizagem para Falcão (1989) possui duas vertentes principais: a escolas associacionistas da reflexologia e do behaviorismo e a escola cognitivista do gestaltismo. Por esse motivo, torna-se pertinente abordar neste capítulo o tema da motivação e aprendizagem utilizando, sobretudo, o aporte teórico das vertentes cognitivistas, uma vez que esta pesquisa está baseada na teoria do fluxo, a qual está em congruência com a escola cognitiva.

Falcão (1989) afirma que muitos especialistas sintetizam a motivação humana ou motivos básicos em auto-conservação, que é satisfazer-se dentro de um quadro referencial imediato, e auto-expansão, que se refere projetar-se na vida em busca de realizações. No



entanto o mesmo autor adverte que os motivos básicos desdobram-se em diversos outros motivos:

De acordo com as características inatas de cada um, com o ambiente em que viver e a educação que receber, de acordo com o modo como ocorrer a interação entre essas características da pessoa e do meio teremos: a diferenciação dos motivos básicos de auto-conservação e auto-expansão numa série de outros, a determinação de objetivos que atendam a estes motivos, e a escolha de caminhos que levem a esses objetivos. (FALCÃO. 1989, p.61).

Tendo em vista que a vida humana desenvolve-se em diferentes níveis (biológico, psicológico, social), Davidoff (1983) e Falcão (1989) afirmam que correntemente, psicólogos estudam motivos desdobrando os motivos básicos em: a) motivos fisiológicos, que visam satisfazer necessidades relacionadas com a sobrevivência; b) motivos sociais, que surgem para contemplar as necessidades de senti-se aceito, aprovado e estimado, como, por exemplo, no contexto educacional ter a aceitação de professores e colegas de classe; e c) motivos para estimulação sensorial, que refere-se ao funcionamento dos sentidos. Segundo Csikszentmihalyi (apud Davidoff 1983), quando há ausência de estímulo sensorial, temos um aumento da irritabilidade e depressão e, ao mesmo tempo, um decréscimo em atividades que envolvem ações criativas. Quando esta ausência de estímulo é muito longa, pode culminar em alucinações.

Como citado anteriormente, dentre das abordagens cognitivas destacam-se, segundo Araújo (2009) as teorias: Teoria da autodeterminação, a qual é fundamentada na interpretação da motivação humana baseada nas necessidades humanas inatas esta teoria foi estudada amplamente por Deci e Ryan; Teoria de expectativa-valor, na qual estabelece como determinante no processo motivacional do indivíduo componentes individuais de valoração da atividade realizada bem como a confiança nas habilidades e expectativas de sucesso do próprio sujeito; Teoria da autoeficácia e autorregulação, que pode ser descrita como uma avaliação que o sujeito realiza a respeito das suas competências para resolver citações determinadas; Teoria do fluxo, que esta relacionada com o pesquisador Mihaly Csikszentmihalyi, o qual enfatiza que para gerar o estado fluxo, que seria uma imersão numa atividade determinada, é necessário levar em consideração a necessidade de se estabelecer metas, elementos da motivação intrínseca e componentes afetivos.

Segundo Campos (1986) e Sternberg (2000), o conceito de aprendizagem tem suas origens na antiguidade. Segundo estes autores, Platão considerava que a aprendizagem era uma reminiscência de idéias contempladas numa encarnação anterior enquanto que Aristóteles apresentava uma visão científica, pois ele julgava que o aprendizado começava

pelos sentidos. No renascimento, Campos e Sternberg indicam a mesma dualidade: racionalismo e empirismo, com Descartes que afirma que a plena evidência dos sentidos deve ser considerada incerta, falsa e Locke que desenvolve a concepção da tabula rasa, ou seja, a negação de idéias inatas. Por fim, os autores apontam que alguns anos mais tarde, surge o início da síntese dialética destas questões com Kant que afirma que o conhecimento é baseado na experiência (tese) mas também pode ser inato (antítese). Os conceitos desenvolvidos por Kant convergiram com a explosão científica da fisiologia no século XIX, época em que a psicologia vinha tornando-se uma disciplina científica focada na mente e no comportamento, divergindo gradativamente da filosofia e da medicina. Depois do desenvolvimento das primeiras escolas em psicologia. Estruturalista, Funcionalista e Associacionista, estabeleceu-se as vertentes da reflexologia e do cognitivismo.

Aprendizagem tem como definição, segundo Hilgard (1979), um processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo. Falcão (1986) define aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento. Para este autor é possível propor além da definição a caracterização de aprendizado. Para ele existem duas formas de caracterizar aprendizagem. A primeira é aprendizagem como processo acumulativo, na qual cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido pelo indivíduo. Este primeiro tipo está intimamente ligado com reflexologia, onde o comportamento é uma associação de experiências. A segunda é a aprendizagem como processo integrativo, onde cada nova experiência modifica o quadro anterior, fazendo o indivíduo reestruturar-se, a qual está ligada ao cognitivismo.

## **Metodologia e resultados preliminares**

Para realizar esta investigação, optou-se pelo estudo de levantamento, ou *survey*, que é uma modalidade de pesquisa social. Segundo Babbie (1999), a *survey* é um tipo particular de pesquisa, que focaliza o levantamento de determinada realidade humana que se almeja coletar dados. Nesta pesquisa este método é utilizado com a idéia de atingir um considerável grupo de estudantes de música, podendo assim, a partir da quantificação e análise dos dados, obter resultados concretos para a análise.

No momento atual da pesquisa, alunos do curso de bacharelado em violão da EMBAP, Faculdade de belas artes do Paraná, foram escolhidos para participar da pesquisa. Com um número total de 20 alunos participantes foi criado, até o momento, dois grupos de 10 alunos.



Um dos grupos foi nomeado como grupo experimental. Neste grupo os alunos utilizarão como método de estudo deliberado à composição musical. O outro grupo foi nomeado como grupo de controle. Os participantes deste grupo utilizarão outras técnicas tradicionais de estudo deliberado como: estudo das vozes separadas; estudo de dedilhado; solfejo da melodia; etc;. O objetivo dos participantes dos dois grupos será a execução da peça prelúdio 2 de Heitor Villa Lobos. Através de questionário, este contendo questões fechadas, dissertativas e múltipla escolha, será avaliado em quais dos grupos obteve-se maior grau de estado de fluxo, e através da gravação de áudio será avaliado em quais dos grupos houve maior nível performático na execução da obra.

## Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso de, ILARI, Beatriz (Org.). *Mentes em música*. Curitiba: Editora UFPR, 2009.
- BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa Survey*. BH: Editora UFMG, 1999.
- BORUCHOVITCH, Evely. BZUNECK, José Aloyseo. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001
- CUSTODERO, L A. *Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical*. In: Ilari, Beatriz (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 381-399.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.
- DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia; tradução de Auriphebo Berrance Simões e Maria da Graça Lustosa* São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- ERICSSON, K. A. *The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance*. In K. A. Ericsson & e. al. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, New York: Cambridge University Press, 2006, p. 683-704.
- ERICSSON, K. A. *Expert Performance and Deliberate Practice*. (2000)  
Sítio: <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.exp.perf.html>
- FRANÇA, Cecília C. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. *Revista Em Pauta*, v.13, n°21, 2002, p. 5-41.  
31
- FALCÃO, Gerson Marinho. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- HILGARD, Ernest Ropiequet; ATKINSON, Richard C; CHATHA. *Introdução à psicologia*. São Paulo: Nacional, 1979.
- GANE, Patricia. *Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership?* *British Journal of Music Education*, 13, 1996, p.49-65.
- GALVÃO, A. *Cognição, emoção e expertise musical*. *Psicologia:Teoria e Pesquisa*, 22, 2006, pp. 169-174.
- MILLS, Janet. *Music in the Primary School*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música; Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari*. Londrina: EDUEL, 2008.



STERNBERG, R. J. Psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, Tais Dantas A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. In: Anais do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Internacional. Goiânia: SIMCAM, 2009, p. 266-276.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal. Per Musi, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.52-62

SWANWICK, Keith. Music Education and the National Curriculum, London: Institute of Education, 1992.

SILVA, Tais Dantas A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. In: Anais do V Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Internacional. Goiânia: SIMCAM, 2009, p. 266-276.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cartula. A motivação em sala de aula: o que é e como se faz. São Paulo. Editora Loyola, 2006.

VARELA, Simone. MORAES, Carolina Roberta. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Revista eletrônica de Educação, Londrina. Ano1, nº01, 2007, p.01-15.



# “Xô meu sabiá, xô meu zabelê, toda madrugada eu sonho com você...”:<sup>1</sup> Um estudo sobre o *Grupo Folclórico Zabelê*

Maria Oslei Ribeiro  
Universidade de Brasília – UnB  
mariaoslei@yahoo.com.br

Antenor Ferreira Correa  
Universidade de Brasília – UnB  
antenorfc@unb.br

**Resumo:** Neste trabalho busca-se investigar os procedimentos utilizados no ensino e na aprendizagem de músicas e danças da tradição popular no interior de um ambiente formal de ensino, o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELFI) Centro Interescolar de Artes, localizado em Montes Claros, MG. Foi escolhido para estudo de caso o *Grupo Folclórico Zabelê*, que está integrado à disciplina curricular *Atividades* do Conservatório. A metodologia utilizada neste estudo consistiu em questionários e entrevistas semi-estruturadas com alunos e ex-alunos e a coordenadora do *Grupo*, professora Maria Lúcia Macedo Oliveira. Concluiu-se que as relações sociais advindas com a participação no grupo funcionam como fator de coesão. Os alunos atribuem ao *Zabelê*, os conhecimentos adquiridos sobre a origem de músicas e danças folclóricas regionais e nacionais.

**Palavras chave:** Grupo Folclórico Zabelê. Aprendizagem informal. Cultura Tradicional.

## Grupo Folclórico Zabelê

A frase título deste estudo é o trecho da música que fala de uma ave chamada *Zabelê*, de acordo com a coordenadora do *Grupo Folclórico Zabelê*, professora Maria Lúcia Macedo Oliveira, justifica-se a escolha do nome para o *Grupo* por ele fazer parte do regionalismo e do folclore, e por ser uma ave brasileira. O *Grupo Zabelê* foi criado em 1994, no CELFI pela própria Maria Lucia Macedo Oliveira, que tem múltiplas funções nesse trabalho, conforme suas próprias palavras: “sou coordenadora, pesquisadora, coreógrafa, figurinista, professora, chofer, musicista e produtora”. Participam crianças, adolescentes, jovens e adultos, que são alunos, ex-alunos e professores do Conservatório e membros da sociedade. O *Zabelê* tem como objetivo: “desenvolver nos alunos a apreciação da cultura popular e mostrar aos povos os cantos e danças do folclore brasileiro, principalmente de Minas Gerais”.<sup>2</sup>

Nestes anos de existência o *Zabelê* vem se apresentando em Montes Claros, e em outras cidades mineiras, tais como Belo Horizonte, Janaúba, Januária, Uberaba, dentre outras. Também tem participado de festivais, como o *Festival Internacional de Danças Folclóricas*

<sup>1</sup> “Trecho da canção Calango de domínio público, oriunda do norte de Minas Gerais”. Disponível em: <http://www.ufmg.br/copeve/site/arquivos/provas/2007>. Consulta: 10 de fevereiro de 2011.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://gjzabele.hd1.com.br>.





de Montes Claros, do 10º Festival Internacional de Gravataí (RS) em 2005, do X Encuentro Internacional de Danzas Folkloricas na cidade de San Jose no Uruguai, em 2006. Dentre os eventos locais destacam-se: Feira de Turismo, Arte e Cultura de Minas Gerais em 1999; na sede do SEBRAE em Belo Horizonte. O Grupo Zabelê Já foi classificado para o prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade pelo IPHAN em 2006, integra também o Projeto de Música e Artes Cênicas do SEBRAE<sup>3</sup> e lançou seu primeiro CD em dezembro de 2009.<sup>4</sup>

Com dezesseis anos de existência o Zabelê tem atendido alunos do Conservatório de faixa etária diversa, no momento é composto por 60 integrantes. Para ingresso no grupo os interessados passam por uma seleção na qual são considerados como critérios seus gostos pela música, pela dança e a vontade de participar. Após serem aceitos, são posteriormente divididos em subgrupos de acordo com a faixa etária:

(...) sete a dez anos, onze a treze, quatorze e quinze e os adultos. Inicialmente propago as vagas de cada turma. Ao se candidatar o aluno que gosta de dançar, se adapta à turma, e tem ritmo, aprende e em dois meses está se apresentando (OLIVEIRA, 2010).

Esses subgrupos têm ensaios semanais com horários fixos. Os participantes que são alunos do CELF estão matriculados desde os primeiros níveis de iniciação musical para crianças, instrumentos para os adolescentes, indo até o curso Técnico para os adultos.

Os músicos participantes são professores e ex-alunos do CELF. Os instrumentos utilizados são: violão, viola, acordeom, caixas de folia, triângulo, chocalhos e vozes. Segundo Oliveira (2010) alguns instrumentos como pandeiros e caixas de folia, foram comprados diretamente do Mestre Zanza, presidente da associação dos Grupos de Catopés, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros, com quem sempre mantém contato no aprendizado das músicas e danças da cultura local. Aliás, este é um dos meios utilizados no processo de ensino e aprendizagem do Zabelê.

Nesse processo a musicista Maria Lúcia Macedo Oliveira é responsável pela realização de pesquisas das danças e cantos da região e de outros lugares do Brasil. As pesquisas são realizadas através de observações onde a manifestação acontece. Para conhecer as danças e alguns cantos do Vale Jequitinhonha, por exemplo, ela desloca, faz gravações em áudio e vídeo. Aprende as músicas, harmoniza, faz arranjos e passa para o grupo procurando manter a sua originalidade. Quando não há este deslocamento, procura-se fazer cursos, se informar, conhecer através de oficinas com Mestres da cultura popular.

<sup>3</sup> Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br>. Consulta: 10 de fevereiro de 2011.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://gjzabele.hd1.com.br>. consulta: 10/02/2011



Diante dessas colocações iniciais, questiona-se: O que acontece com a transferência das Manifestações do seu contexto original para outro ambiente? Como fica a originalidade das músicas e das danças trabalhadas? O que se perde e o que é conquistado nesse processo de transferência? Para Oliveira (2010), perde-se um pouco da originalidade dos contextos em prol da apresentação artística:

Usamos os passos originais de cada dança, ritmo e música e enriquecemos a coreografia e figurino, por se tratar de grupo de projeção cultural e folclórico. Perdemos algo da pureza e simplicidade e ganhamos em estética na apresentação artística e na musicalidade (OLIVEIRA, 2010).

Essa situação remete a questão de como a cultura popular é tratada e trabalhada no contexto formal. Considerando a literatura da Educação Musical na atualidade, observa-se em textos de pesquisadores sobre o ensino em Conservatórios que há a prevalência da abordagem tradicional e técnica no processo educativo (ESTEVAM; FREIRE, 2009). Contudo outros estudos também apontam a inserção da música e cultura popular nesses contextos, conforme, por exemplo, Arroyo (1999).

Portanto grupos que surgem nestes espaços desenvolvendo uma proposta de ensino que abrange a cultura popular, especificamente de transmissão oral, merecem colocação no palco das discussões. Para tanto, levantam-se as seguintes questões: Como a música e a dança da cultura popular são transmitidas nos ambientes formais de ensino? Sob quais objetivos? Sob quais aspectos o ensino informal contribui com o formal?

Para responder a tais questões buscou-se apoio em estudos da Etnografia e Etnomusicologia. Considerando os aspectos etnográficos envolvidos, André (2009) argumenta que “o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos” (ANDRÉ, 2009, p. 45). Segundo a coordenadora do *Zabelê*, no reconhecimento das diferentes culturas, passa-se a conhecer a própria identidade.

É um complemento na formação do aluno do curso de instrumento. Lidar com o folclore e cultura popular é conhecer nossa identidade e nossa história. O mais interessante e rico nos festivais, sejam regionais ou internacionais, é a diferença das culturas mostradas através das músicas, ritmos, instrumentos, coreografias e figurinos de cada grupo (OLIVEIRA, 2010).

Considerando que estes distintos domínios culturais possuem processos próprios para transmissão de conhecimentos, cabe abordar os estudos da área de Educação Musical que apontam os diversos espaços em que o ensino e a aprendizagem se realizam. Para tanto, comentam-se alguns conceitos como educação formal, não-formal e informal. Queiroz



fundamenta-se nos trabalhos de José Carlos Libâneo para conceituar três tipos de práticas educativas, a educação formal, não-formal e informal. Aborda a sistematização da educação formal e não-formal, considera que a última não tenha vínculo com instituições de ensino. A educação informal gera conhecimentos sem a sistematização e ligação com instituição específica (QUEIROZ, 2002, p. 5-6). No caso do Zabelê o que ocorre é o ensino de conteúdos tradicionalmente transmitidos informalmente, mas em espaço formal.

Queiroz (2002) ainda considera que os processos de ensino informal podem trazer contribuições para a educação formal. Aponta a Etnomusicologia, como área complementar à educação musical, visto que valoriza o contexto cultural e musical de *cada agrupamento humano*. E que seria mais relevante para a educação musical considerar e valorizar a música imbuída de seu significado cultural. O autor argumenta sobre transmissões musicais destituídas de seus significados, não basta ensinarem um repertório é preciso considerar os contextos e meios sociais envolvidos.

É indubitável que uma música ou uma dança tem um significado específico em seu contexto de origem ou prático. Como observa Arroyo (1999), na música dos *Congadeiros* de Uberlândia que a mesma está intrínseca à religiosidade e à identidade daquele povo. Uma pessoa que aprende uma dança fora de seu contexto, por mais que conheça o seu significado, não tem o mesmo sentimento da pessoa que faz parte daquele cotidiano, que nasce ouvindo, observando e praticando aquela música com todo o seu significado imbricado.

## No Campo...

No dia primeiro de abril de 2011, observei pela primeira vez um ensaio do *Zabelê*. Uma sala ampla com dois ventiladores, três espelhos grandes, dois de um lado e um do outro, três armários, uma mesa com material da professora, e várias cadeiras empilhadas a um canto. Ao lado, uma sala com roupas, materiais e adereços do *Grupo*, que se pode definir como camarim.

O ensaio havia começado às 17h50, sete moças segurando *flecha* dançavam junto com a coordenadora que também ensinava os passos de uma dança, a *Caboclinha*. Passado algum tempo, Maria Lúcia senta e começa a tocar uma caixa de folia, um tambor, chamando a atenção das meninas, que continuam dançando, para cantarem junto com ela. De vez em quando interrompe o ensaio para organizar a disposição das dançarinas e ensinar passos, as jovens reproduzem o que a professora transmite, mas também opinam, e tiram dúvidas umas com as outras. Um apito que faz parte do canto é assoprado intercalando com a voz. O ensaio

também é interrompido duas vezes por causa de um celular, a professora brinca dizendo “é um tal de namoro no *Grupo*”, mas que os pais ficam sabendo.

Mais tarde uma jovem adentra a sala, percebe-se que são oito que ensaiam naquele dia e horário. Segundo Oliveira (2011) os ensaios são divididos por gênero e idade, algumas danças são com mulheres, como por exemplo, a dança *Caboclinha*, quando são juntos, próxima à apresentação faz-se ensaio com os respectivos subgrupos. Somam-se a isso as dificuldades de tempo e conciliação de horários que segundo a coordenadora, lidar com um grupo grande acarreta algumas dificuldades, dentre elas, a disponibilidade de tempo, “Hoje, a falta de tempo dos pais, a concorrência do vestibular e a disputa do mercado de trabalho são fatores que dificultam a presença e interesse dos alunos neste conteúdo” (OLIVEIRA, 2010). Mesmo fazendo essa observação a coordenadora em outro momento me mostra duas listas com nomes de pessoas interessadas a ingressarem no *Grupo*. Talvez ela, neste momento, estivesse se referindo à permanência e à assiduidade dos componentes.



FIGURA 1 – Músicos do *Grupo Zabelê*. Ao centro com caixa de Folia, a coordenadora Maria Lúcia Macedo.

## O Zabelê na perspectiva dos dançarinos

Conforme Tabela 1, todos os dançarinos entrevistados moram em Montes Claros, e dos 14 entrevistados, 12 estudam ou já estudaram algum instrumento no CELF, dois não responderam. Observando as datas de inserção no *Conservatório* e no *Zabelê*, tem

participante que está no *Grupo* desde o ano de sua criação em 1994. E o ano de ingresso no *Zabelê* quando não é no mesmo de Ingresso no CELF, é posterior a este. Foram contemplados nas entrevistas e questionários quatorze dançarinos de doze a vinte e 28 anos de idade, são alunos e ex-alunos do CELF. Como não definimos com os entrevistados suas identidades no texto, preferimos nomear dançarino (a). As perguntas foram direcionadas para entender a concepção deles sobre o *Grupo Zabelê*, e sobre o que têm adquirido de conhecimentos no mesmo. Segue algumas respostas sobre a questão: O que você tem a dizer sobre o *Grupo Zabelê*?

É um grupo excepcional, alegre, contagiante, apaixonado pelo folclore, bonito e admirado pelo público (dançarino, 19 anos). É um grupo incrível, que esbanja brilho e talento em suas apresentações. É um grupo também muito acolhedor, uma família (dançarina, 21 anos). É um grupo excelente (dançarina, 13 anos). Que é um grupo muito prestigiado, comentado e enriquecido de cultura (dançarina, 12 anos). Um ótimo grupo, onde se aprende a conhecer, a valorizar e a gostar da cultura da região, por exemplo, os catopés (dançarino, 22 anos).

A maioria dos participantes exalta o *Grupo Zabelê*, enaltece-lhe o brilho, a beleza, a visibilidade na sociedade, e pelo que realiza no que diz respeito à cultura. Responsabiliza-lhe por despertar o conhecimento, interesse e valorização da cultura regional. Tanto nestas respostas como em outros momentos alguns dançarinos (as) não deixam claro, mas outros parecem inferir cultura aos costumes e histórias que envolvem as danças e músicas sejam locais, regionais ou nacionais. Pontuam outras considerações sobre o *Zabelê*:

Que é um grupo cheio de amizade, companheirismo (dançarina, 17 anos). Um grupo reconhecido pela população (dançarino, 19 anos). Acho o grupo interessante porque mostra a cultura (dançarina, 17 anos). Ótimo. Há grande conhecimento de cultura, e amizades verdadeiras (dançarino, 19 anos). É um grupo que aprende muita coisa, ser cúmplice, trabalho em equipe, convívio (dançarina, 16 anos). É um grupo bom, um grupo que preserva a cultura (dançarino, 18 anos). (...) O grupo pra mim é uma distração, é uma família (dançarina, 24 anos). Um grupo folclórico que eu me orgulho muito de participar. A satisfação de fazer parte dele é imensa (dançarina, 18 anos). É um grupo que expressa o folclore brasileiro através dos cantos e danças de regiões do Brasil, e de épocas diferentes (dançarina, 28 anos).

Os integrantes sentem orgulho em participar do *Zabelê*, consideram-no como uma família. A amizade é um fator preponderante, pensar no coletivo ao invés do individual, cumplicidade e trabalho em equipe parece ser algo fundamental. Em outros momentos também apontam o prazer e a alegria em participarem do grupo, como ao responderem a questão de como se sentem no grupo? A maioria se sente feliz em dançar, divulgar a cultura local e conhecer outras. Com se evidencia na resposta de uma dançarina que está no *Zabelê*

desde 1994: “Vira uma paixão, você não consegue sair, pretendo ficar ainda um tempo” (dançarina, 24 anos). Ao serem questionados por que estão no Grupo, muitos atribuem o gosto pela dança, outros porque o grupo é divertido, por gostarem das viagens, apresentações, pela identidade entre os membros participantes, pelas músicas e cultura. Foram questionados se já conheciam o tipo de música trabalhada, e o que têm a dizer sobre as mesmas:

Algumas sim, outras não. Muitas cantigas já ouvi minhas avós cantarem para mim, outras conheci dentro do grupo (dançarino, 19 anos). Sim, cada música possui sons e ritmos bem específicos, característicos de cada região do Brasil (dançarina, 21 anos). Sim e não gostava até entrar no *Zabelê* e aprendi um pouco mais (dançarina, 13 anos). Sim, é uma música diferente e interessante (dançarina, 12 anos). Sim, que a música brasileira é diversificada por região (dançarino, 19 anos). Já, são origens do sertão (dançarino, 19 anos). O meu tio toca no grupo, já acompanhava as apresentações. Traz um pouco da cultura da cidade e de outros lugares, valoriza a cultura da região (dançarina, 16 anos). Conhecia algumas, são histórias da cultura, falam da religiosidade. Algumas aprendi desde pequeno (dançarino, 22 anos). Sim, são músicas ligadas ao folclore. Para quem está de fora, faz sentido se estiver vendo a coreografia (dançarino, 18 anos). São músicas regionais, animadas, gosto muito (dançarina, 24 anos). Não, passei a conhecer quando entrei no grupo. Hoje eu vejo como é rica a cultura da nossa região (dançarino, 28 anos).

Evidencia-se que alguns participantes já tinham uma familiaridade com algumas músicas, seja pela família, através de parentes, ou por outros meios. Mas, ao entrarem no *Grupo* adquiriram conhecimentos, passaram a compreender que têm sons e ritmos específicos de cada região, a conhecer a origem das danças. Consideram que as músicas retratam a história e a religiosidade da cultura. A coreografia parece também proporcionar significado às músicas. Quando questionados sobre qual música ou dança destacariam no Grupo, a mais destacada foi o *Xaxado*, segundo alguns “lembra o sertão”, ou porque aproxima da cultura de Montes Claros. Alguns preferem as músicas ou danças como as da *Festa de Agosto*, justificando que em primeiro lugar é importante valorizar a região.

Tabela 1: Dançarinos entrevistados

	Número de Entrevistados	Sexo	Idade	Residência	Estudou ou estuda instrumento no CELF	Ano de Ingresso no CELF	Ano de ingresso no Zabelê
1	14	F: 8	12 anos	Montes Claros	Sim	2006	2007
2		M: 6	13 anos	Montes Claros	Sim	2004	2009
3			16 anos	Montes Claros	Sim	2007	2007
4			17 anos	Montes Claros	Sim	1999	1999
5			17 anos	Montes Claros	Sim	2000	2000
6			18 anos	Montes Claros	Sim	2000	2003
7			18 anos	Montes Claros	-	2001	2006
8			19 anos	Montes Claros	Sim	2005	2011
9			19 anos	Montes Claros	Sim	2001	2007
10			19 anos	Montes Claros	Sim	1998	2000
11			21 anos	Montes Claros	Sim	1996	2008
12			22 anos	Montes Claros	Sim	2003	2007
13			24 anos	Montes Claros	Sim	1994	1994
14			28 anos	Montes Claros	-	1997	1997



FIGURA 2 – Apresentação da dança *Xaxado*



Figura 3 – Dança da *Festa do Rosário de Montes Claros*



## Considerações finais

Pelas respostas obtidas, tanto da coordenadora como dos participantes, o *Grupo Zabelê* surge como uma alternativa de ensino informal no contexto formal. Pois, os alunos têm a oportunidade de uma vivência musical diferenciada, ampliando o conhecimento e visões sobre a música e a dança. Manifestações estas às quais os alunos não teriam acesso se não as houvessem sido introduzidas pelo *Grupo Zabelê*. Vivenciam um processo prático de conhecimento não teorizado. Compreendem a diversidade das culturas, bem como suas diversas abordagens. Música como cultura de povos distintos e específicos. Desse modo o indivíduo tem a oportunidade de construir o aprendizado de maneira mais ampla, percebendo que o mundo é constituído por sociedades e culturas com valores próprios de cada contexto, quem sabe assim não haja uma desmistificação de uma cultura elitista? Se o sentimento do povo de determinada cultura não pode ser transferido para a instituição, contudo, o aluno tem a oportunidade de valorizar e respeitar tal cultura e tal povo.

Percebe-se a valorização do trabalho do *Zabelê* no contexto formal, o Conservatório, seja pelo espaço destinado ao mesmo dentro da escola para desenvolver ensaios e atividades, seja pela grande procura dos pais e demais interessados. Ou também pela abordagem pedagógica, pois se percebeu nos ensaios e em conversas informais a estima dos integrantes pela coordenadora e pelo trabalho que ela desenvolve. Há um grande interesse das pessoas por esse *Grupo*, tem uma lista de candidatos aguardando vaga desde 2010, formando-se outra lista para 2011, apesar de Oliveira lamentar que haja pouca procura por parte dos alunos do sexo masculino. O *Grupo* também promove a socialização entre os participantes, construindo amizades dentro do CELF e em outros locais, como por exemplo, nos festivais em que os alunos estreitam laços conhecendo outras pessoas.

Pode-se concluir que o *Grupo Zabelê* tem perpetuado e dado a conhecer manifestações culturais tradicionais, contribuindo com a ampliação do conhecimento dos alunos, que têm contato com povos e culturas diversas, promovendo a socialização entre os mesmos, e fomentado a valorização de músicas e danças regionais e do Brasil. Cabe ainda gerar maiores reflexões sobre o significado deste tipo de trabalho para a Educação Musical.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 16ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2009. Série Prática Pedagógica

ARROYO, Margarete. *Representações Sociais Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: Um Estudo Etnográfico entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes/Departamento de Música. Curso de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 1999.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca. Consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Arned, 2009.

ESTEVAM, Vicente; FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Ensino de música e evasão escolar em conservatórios: dois estudos de caso*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 28, 2009, Londrina. *Anais...* PR: Associação Brasileira de Educação Musical, Londrina: UEUL e UEM, 2009, p. 580-586. (Disponível em CD-ROM).

OLIVEIRA, Maria Lúcia Macedo. Entrevistas concedidas à autora em 2010/2011.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. *A música como fenômeno sociocultural: perspectiva para uma educação musical abrangente*. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; \_\_\_\_\_. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

\_\_\_\_\_. *Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros*. Tese de Doutorado, Salvador, Programa de Pós-Graduação da UFBA, Junho de 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical*. Fórum do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. 2º semestre 2002.

Sítio do Grupo Zabelê:

<http://gjzabele.hd1.com.br>. Consulta: 10/02/2011

*Pôsteres*

## A aplicação do método Gramani no estudo de piano popular

Deyvid Willian Martins  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
deyvidwillian@gmail.com

**Resumo:** Com o objetivo de possibilitar uma vivência maior do estudo do ritmo no piano, trazemos uma sugestão de aplicação do método Gramani para esse instrumento. Para tanto, será feita uma revisão bibliográfica acerca de termos como o ritmo, a polirritmia e ostinato. Por fim, propomos a utilização de dois exercícios do volume *Rítmica* (2007) para trabalhar duas situações vividas pelo pianista popular e que requerem boa fluência rítmica: o acompanhamento e o improviso.

**Palavras chave:** Gramani, piano, rítmica.

### Introdução

O músico e professor Jose Eduardo Gramani oferece ao público geral dois livros que tratam do estudo do ritmo: *Rítmica Viva* e *Rítmica*. Em ambos os materiais, ele é enfático: a execução do ritmo precisa estar dotada de musicalidade: “O objetivo deste trabalho é tentar trazer o ritmo musical mais próximo de sua realização total, tentar colocar o ritmo realmente como um elemento MUSICAL e não somente aritmético” (GRAMANI, 2007, p. 11). Por isso, Gramani propõe, em seus livros, o estudo da independência rítmica, para que o músico traga esse caráter musical ao ritmo. Neste trabalho, além da busca pela definição mais ampliada sobre o ritmo e alguns de seus elementos, serão desenvolvidas algumas propostas de estudo da independência de vozes para piano – baseadas numa adaptação dos exercícios de Gramani –, focando principalmente duas situações com as quais o pianista popular se depara corriqueiramente: o acompanhamento e o improviso.

### Fatores rítmicos

Das muitas definições encontradas para o ritmo, temos a de Kieffer, que o define como “aquilo que flui, aquilo que se move” (1973, p. 23). Entretanto, para ser ritmo de fato, esse fluir precisa apresentar rupturas em seu decurso, levando-nos a entendê-lo como a descontinuidade de um fluxo. Oliveira (2009) se apoia em Kieffer e complementa a necessidade de alguns elementos como a métrica, que organiza os tempos para gerar a percepção de pulsos (esses pulsos são gerados por acentos). Para a autora, o ritmo se configura como um processo.



Quando encontramos uma situação polirrítmica, temos a execução simultânea de mais de uma métrica (ou sequência), em que os acentos naturais não coincidem. Por isso, Jourdain afirma: “A polirritmia faz o cérebro trabalhar dobrado, exigindo mais atenção do que os simples metros encontrados na maior parte das músicas [...]” (1998, p. 173). Não se pode dizer que a polirritmia seja uma invenção ocidental, pois há muitos relatos de sua ocorrência em músicas de outros povos (africanos, orientais), mas não iremos nos aprofundar nesse assunto. No contexto ocidental, é utilizada por vários compositores; destacamos Igor Stravinsky, pois foi nele em quem Gramani se baseou para compor alguns de seus exercícios. Por exemplo, ao analisarmos a “*Marche du soldat*” (“Marcha do soldado”), que faz parte da *Histoire du soldat* (*História do Soldado*, 1918), encontramos situações em que cada compasso recebe uma métrica, porém alguns instrumentos mantêm um ostinato que acontece paralelamente à mudança métrica. Gramani procura explorar essa ideia em vários exercícios, e é o que garante um nível de dificuldade um tanto elevado, como mostra o exemplo abaixo:



FIGURA 1 – Trecho de “Fifrilim” (2007, p.138), inspirado em “*Marche du soldat*”.  
Fonte: *Ritmica* (GRAMANI, 2007).

Nesse trecho de *Fifrilim*, a linha superior contém um motivo no primeiro compasso que vai se desenvolvendo com algumas variações nos compassos seguintes; a métrica irregular faz com que esse discurso receba acentuações em pontos diferentes. Arelado a isso, há um ostinato sendo tocado na linha inferior, que a cada mudança métrica também muda seu sentido, por causa da acentuação.

## Aplicação ao piano popular

Para a aplicação do método Gramani ao piano, foram consideradas duas situações em que o pianista popular necessita de maiores recursos rítmicos fluentes: o acompanhamento e o improviso. Foram selecionados dois exercícios de *Ritmica* que pudessem servir de recurso para a exploração dessas questões: as “Estruturas de pulsação II” e os “Exercícios sobre ostinato em estilo bem brasileiro”. O primeiro foi usado para trabalhar com acompanhamento e o segundo para trabalhar com improviso.

A escolha das “Estruturas de pulsação II” foi feita porque este exercício possui um formato de execução a duas vozes, em que, na proposta de Gramani, o estudante marca os acentos de baixo com o pé e os acentos de cima com a mão. Além disso, é necessária a marcação da subdivisão desses tempos com um golpe de uma mão na outra com uma intensidade fraca. Na primeira parte, os exercícios sugerem dois grupos de quatro semicolcheias cada. Cada um desses grupos contém um acento para o pé e outro para a mão. No próximo exercício, passa-se a seis pulsos, depois a cinco e depois a sete, até entrar na segunda parte das *Estruturas*.

Na segunda parte, a linha de baixo é sempre acentuada a cada três semicolcheias e a de cima a cada quatro. A partir daí, retiramos o exercício número sete que continha na linha superior a acentuação característica do baião. Adaptamos para o piano de uma forma que a mão esquerda fizesse a linha de baixo (sempre em três subdivisões), alternando entre o primeiro e o quinto grau. Já a mão direita, utilizando uma escala lídia (próxima da sonoridade característica do baião), acentua os pontos de apoio de tal ritmo com acordes em bloco. Esses acordes devem estar permeados por notas tocadas com menor intensidade entre esses blocos.

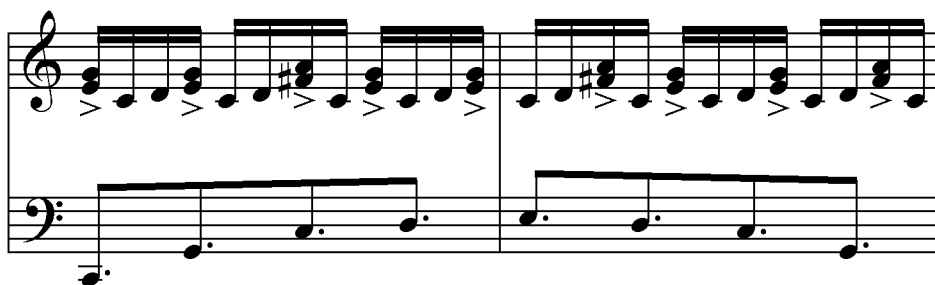


FIGURA 2 – Estruturas de pulsação II aplicadas ao piano. Fonte: *Ritmica* (2007).

Essa aplicação pode ser feita nesse formato sobre qualquer exercício dentro das “Estruturas de pulsação”. Para complementar o exercício, o estudante pode aplicar recursos dinâmicos, o que dará um senso polifônico muito mais claro. Deve-se lembrar que este trabalho detém-se no aprimoramento da independência rítmica e não na busca de novos formatos de execução de um padrão rítmico.

Os “Exercícios sobre ostinato em estilo bem brasileiro” foram escolhidos para trabalhar com o improviso, pois o próprio *layout* do exercício sugere a linha inferior fazendo uma base rítmica e a superior desenvolvendo uma ideia.

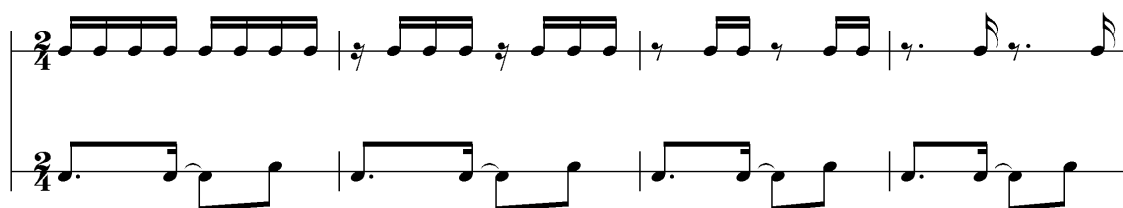


FIGURA 3 – Ostinatos em estilo bem brasileiro. Compassos 1-4; Fonte: *Rítmica* (2007).

A partir da proposta do livro, sugerimos *patterns* melódicos sobre a rítmica do exercício: através de cada compasso, o estudante desenvolve sequências que podem ser usadas em momentos de improvisação. A título de estudo, foi utilizada uma escala mixolídia suspenso quatro – muito característica em músicas de baião – e foi desenvolvido um *pattern* sobre o primeiro compasso:



FIGURA 4 – Ostinatos em estilo bem brasileiro. Compassos 1-4. Fonte: *Rítmica* (2007).

Nesse exemplo, a rítmica da linha inferior foi mantida, fazendo uma linha de baixo muito característica das músicas de baião. Já a linha superior manteve a sequência de

semicolcheias, como no livro. Por questão de sonoridade, foi construída uma frase que dá ênfase às notas principais do modo mixolídio suspenso quatro.

## **Conclusão**

A revisão de termos relacionados ao ritmo – em especial a polirritmia – fez-se necessária para uma melhor compreensão da proposta de alguns exercícios do livro *Ritmica*. Observou-se, por exemplo, que embora sua obra seja repleta de sobreposições rítmicas, ela não deve ser direcionada apenas a músicos com larga escala de conhecimento no assunto, mas a todos os que se propõem a escutar e entender musicalmente o que está sendo sugerido, Cabe ao executante fazer música e dar sentido ao que está escrito.

Dentro desse contexto, buscamos algumas formas de utilizar as propostas grammatianas com o intuito de trabalhar duas situações específicas: o acompanhamento e o improviso. Situações com as quais o pianista atuante no contexto de música popular se depara na atividade prática. Todas as ideias desenvolvidas aqui tiveram a mera intenção de direcionar duas propostas do livro para duas necessidades do pianista, mostrando, assim, a flexibilidade de adaptação do material às exigências que cada instrumento faz do instrumentista – nesse caso, o piano.





## Referências

GRAMANI, Jose Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KIEFFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Porto Alegre: Movimento, 1973.

OLIVEIRA, Jacyan Castilho. Na cadência do gesto. **Mimus Revista on-line de Mímica e Teatro Físico**, ano 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.mimus.com.br/jacyan2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2011.



## A composição musical enquanto instrumento pedagógico interdisciplinar

*Luís Cláudio Pires Seixas*  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*  
*cs.mus@hotmail.com*

**Resumo:** Esse relato visa compartilhar uma experiência pedagógica envolvendo a composição, improvisação e execução musical aplicadas ao contexto teatral, de modo que a música criada nesse processo funcionasse como auxiliar na condução de uma narrativa dramática. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, um curso sobre trilha sonora para teatro foi concebido com o objetivo de se tornar o eixo norteador de outras atividades complementares, que permitiram uma vivência singularmente intensa e abrangente do universo teatral aos músicos instrumentistas e compositores envolvidos. Com o intuito de melhor orientar os trabalhos dos alunos compositores, o curso foi dividido em três partes: Na primeira, as aulas, usualmente expositivas, foram mais ricas em informações teóricas e observações analíticas de trabalhos realizados por compositores consagrados. Num segundo momento, os encontros foram dedicados a trabalhos direcionados a concepção e composição da música para o espetáculo final. Já a terceira parte foi dedicada aos ensaios da música. Ao perseguir seus objetivos, essa iniciativa, realizada interdisciplinarmente, envolveu literatura, teatro, artes plásticas, música e artes circenses, em atividades complementares e acessíveis a todos os participantes, de modo que ao final, se conseguiu, além da capacitação dos músicos no campo da composição de músicas para teatro, a apresentação pública de um espetáculo teatral com trilha sonora especialmente composta para ele e executada ao vivo pelos participantes.

**Palavras chave:** Teatro, composição, interdisciplinaridade.

### Introdução

A música instrumental é um produto artístico com um alto grau de subjetividade. Por isso, a composição de peças desse tipo costuma ser uma atividade realizada de forma solitária. No entanto, uma articulação coordenada desse processo criativo pode oferecer uma oportunidade de vivência coletiva singular e artisticamente relevante.

Em grandes produções profissionais envolvendo teatro e cinema, o aspecto interdisciplinar enquanto experiência pessoal se perde, uma vez que trabalhos coletivos como esses, exigem o envolvimento de profissionais altamente especializados em sistemas de cooperação, com graus de complexidade diretamente proporcionais aos respectivos níveis de sofisticação almejados como resultado. Entretanto, laboratórios pedagógicos envolvendo o trabalho artístico coletivo e interdisciplinar favorecem uma percepção mais nítida da heterogeneidade de todo o processo de trabalho, enriquecendo muito todos os envolvidos na sua realização, pela possibilidade de acesso a esse processo de forma mais ampla e diversificada. Esse relato visa compartilhar uma experiência pedagógica bem sucedida



envolvendo a composição musical aplicada ao teatro, que ao ser apresentada em público fez com que o processo de construção do conhecimento se transformasse numa obra artística, colaborando, desse modo, para compartilhar a produção acadêmica com a comunidade na qual está inserida.

Como em qualquer atividade em grupo, na realização de uma atividade pedagógica coletiva é imprescindível que se exercite o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo, favorecendo, desse modo, a aproximação e o estreitamento de laços entre os participantes. Além disso, ao tomar o exercício da criatividade como motor, essa iniciativa, inevitavelmente, acaba estimulando o desenvolvimento do potencial inovador de cada um dos indivíduos envolvidos, com conseqüências que dificilmente se restringirão à prática musical.

## **Premissas**

O conceito de interdisciplinaridade, aplicado a essa experiência, se refere unicamente à mútua influência e interferência controlada entre áreas do conhecimento complementares, não havendo um compromisso, portanto, com a aplicação de conceitos e técnicas já bastante estudadas e descritas por autores interessados nesse tipo de abordagem pedagógica como Carlos (2011), Fazenda (1998) e José (2011).

A proposta inicial da atividade aqui relatada foi a realização de um curso sobre trilha sonora para teatro, que funcionasse também como eixo norteador de outras atividades complementares, de modo a permitir uma vivência mais intensa do universo do teatro a músicos que, na maioria dos casos, se ocupam apenas com suas lidas e sequer freqüentam o ambiente das artes dramáticas e permitir que os colaboradores vindos do teatro pudessem ter acesso ao processo de concepção, composição e execução de uma trilha sonora de forma ativa, num processo constante de interação entre todos os envolvidos.

O curso de trilha sonora para teatro foi incorporado, nessa oportunidade, ao programa da disciplina improvisação musical. Essa idéia foi levada a cabo com a anuência do coordenador do curso, que apoiou e colaborou como pode para que essa realização fosse possível.

Propor um projeto exige capacidade de liderança e, como dito antes, uma motivação contagiante. Além disso, as pessoas precisam se sentir felizes com o que estejam fazendo, ou dificilmente se conseguirá manter um grupo cooperando entre si por muito tempo, sem um retorno financeiro. O prazer motiva e é imprescindível buscar meios de torná-lo um participante assíduo do processo.

## **A Concepção Musical**

Uma etapa muito valorizada do processo criativo da música, nesse espetáculo, foi a concepção. Ela começa, no caso de uma peça teatral, com a leitura do texto e sua posterior interpretação. A discussão coletiva sobre o enredo e os personagens foi realizada cuidadosamente e contou com a participação do autor, que acabou revelando detalhes do universo diegético criado por ele, que ultrapassam o que está escrito. Com isso, se pode ter uma visão mais abrangente e rica do drama.

Qualquer montagem teatral se dá pela perspectiva do diretor e para que a concepção musical resultasse numa trilha sonora adequada ao proposto pelo diretor, ele foi entrevistado pelos músicos e pelo ator protagonista. Além de esclarecer suas intenções e oferecer pistas preciosas aos criadores da música, ao se prestar ao papel de entrevistado, ofereceu um treino precioso aos alunos, que numa próxima oportunidade estarão atentos a importância desse momento de concepção da música numa peça teatral ou num eventual trabalho futuro com cinema.

O trabalho de composição de música para espetáculos, com a função de auxiliar na condução da narrativa dramática é um tipo de tarefa na qual a adequação ao proposto pelo diretor é o mais importante e os músicos precisam estar conscientes disso. Não raras vezes músicas lindíssimas são descartadas porque não traduzem bem o pensamento do diretor. Saber lidar com esse tipo de situação é de importância crucial para um compositor interessado nesse campo de trabalho.

## **O Trabalho Cênico**

O texto selecionado para ser encenado foi um conto, cuja narrativa é feita em primeira pessoa por um ex-artista de circo, sendo em grande parte ambientado no universo circense, o que favoreceu uma aproximação com os atores interessados nas artes circenses.

A direção do espetáculo final foi feita por um ator experimentado em direção teatral que, embora ainda fosse bastante jovem, já atuava profissionalmente na área. Seu trabalho foi facilitado por uma jovem aspirante a diretora que, nessa oportunidade, teve sua primeira oportunidade de participar de uma montagem teatral.

A idéia de que os músicos teriam uma participação cênica ativa partiu do diretor teatral e deixou um dos músicos particularmente desconfortável, a ponto de afirmar que participaria de todo o processo de criação com prazer e dedicação, mas jamais se permitiria estar no palco vestindo um figurino e maquiado, ainda que essa caracterização evocasse

apenas um personagem circense. A timidez dele era sua prisão. Ficou claro que aquela oportunidade de trabalhar essa limitação era preciosa demais para que sua posição fosse simplesmente aceita. Algumas conversas dentro e fora da sala de aula o deixaram mais à vontade e sua participação entusiasmada, ainda que contida, no espetáculo final, foi motivo de muita alegria para todo o grupo, uma vez que a inclusão desse aluno foi também uma conquista coletiva, já que a turma conseguiu criar, solidariamente, um ambiente que o apoiava e no qual ele se sentiu suficientemente confiante para vencer seu medo inicial.

De modo geral os diretores sabem como querem as cenas e que atmosferas desejam para elas, mas não sabem se expressar em termos musicais. Salvo raríssimas exceções, eles possuem um conhecimento técnico de música próximo ao rudimentar e, por isso, cabe ao compositor fazer a interpretação das intenções de quem comanda a montagem da melhor maneira que puder.

## **Metodologia**

Com o intuito de melhor orientar os trabalhos dos alunos compositores, esse curso de trilha sonora para teatro foi dividido em três partes: Na primeira, as aulas, usualmente expositivas, foram mais ricas em informações teóricas e observações analíticas de trabalhos realizados por compositores consagrados. Num segundo momento, os encontros foram dedicados a trabalhos direcionados a concepção e composição da música para o espetáculo final. Já a terceira parte foi dedicada aos ensaios da música com a presença do ator protagonista. A interação dos músicos com os palhaços se deu na fase final dos ensaios.

## **Conteúdo Programático**

O conteúdo programático relacionado à música, embora direcionado a prática teatral, incluiu informações normalmente abordadas em cursos de música para filmes e, guardadas as devidas especificidades, esse conteúdo se mostrou muito útil para o trabalho de composição desenvolvido posteriormente.

O uso de música no cinema, se observado por um compositor interessado em colaborar com montagens teatrais, pode ser útil. No entanto, é preciso que se esteja atento ao fato de que cinema e teatro são meios distintos e com linguagens próprias.

## **A Composição Musical**

A composição e ensaios da música se deram no horário da disciplina na qual o curso de trilha sonora foi aplicado. A disciplina em questão, como dito antes, era improvisação

musical e, por isso, mesmo com uma estrutura pré-definida e com motivos musicais compostos antecipadamente, a execução da trilha sonora se dava com muita improvisação e liberdade, o que tornava os ensaios muito divertidos e prazerosos. Como seria de esperar, essa atmosfera leve dentro de um trabalho artisticamente relevante, fez com que os alunos faltassem pouco ou se atrasassem. Em virtude dessa dedicação, a maioria dos músicos acabou tocando de cor.

Quando se compõe música para um espetáculo teatral, há que se ter em mente que a coerência com a proposta dramática é uma exigência básica. A música, além de adequada ao drama, precisa ter uma lógica interna de tal forma estabelecida que a faça ter um sentido por si.

## **Conclusão**

Uma vez concluído o processo de montagem do espetáculo, foi realizada uma avaliação que resgatou o conteúdo abordado durante todo o semestre letivo. Essa verificação de aprendizagem consistiu na leitura e interpretação de um texto curto, em sala de aula, seguida da criação da trilha sonora correspondente, instantaneamente. Essa dramatização foi feita com o diretor do espetáculo na função de ator, sob a direção da jovem que cooperou com ele fazendo a assistência de direção. Os músicos, além de demonstrarem que tinham absorvido satisfatoriamente os conteúdos abordados, se mostraram felicíssimos com o resultado.



## Referências

CARLOS, Jairo Gonçalves. Interdisciplinaridade: O que é isso? Disponível em: <[http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao\\_jairocarlos.pdf](http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf)>. Acesso em: 20. Abr. 2011.

FAZENDA, Ivani. Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papyrus, 1998.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: As disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. Disponível em: <[http://www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/Interdisciplinaridade\\_Escolar.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/Interdisciplinaridade_Escolar.pdf)>. Acesso em: 20. Abr. 2011



## **A lei 11.769/2008: preparação e adaptação de uma escola municipal de Montes Claros para o ensino de música**

*Flávio Abner Dionísio Teixeira*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*flavio.dionisio1@hotmail.com*

**Resumo:** Esse estudo tem como objetivo compreender a realidade de uma escola municipal de Montes Claros, MG, frente à lei 11.769/2008, focando a preparação e a adaptação do espaço escolar para o ensino de música. O referencial teórico será formado através do levantamento histórico do ensino de música no Brasil e no mundo, procurando vincular o desenvolvimento da legislação sobre a educação musical brasileira com os fatos históricos. O suporte metodológico deste trabalho contou-se a partir de pesquisas bibliográficas, documentais, entrevistas, questionários e observação participante. A pesquisa será dividida em duas fases e com abordagens metodológicas diferenciadas. Na primeira fase, utilizar-se-á os questionários para a obtenção de dados quantitativos, entretanto, serão aplicados nas turmas que têm a disciplina arte. Na segunda fase, serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas para aquisição de dados qualitativos. Estas, serão direcionadas à professora da disciplina arte, alunos, direção escolar e a secretária municipal de educação. Entretanto, pretende-se com este trabalho, alcançar dados que evidenciam a realidade do ensino de música, bem como a realidade de uma instituição municipal de ensino em detrimento a lei 11.769/2008.

**Palavras chave:** ensino de música, lei 11.769/2008, preparação e adaptação.

### **Introdução**

O ensino de música, no âmbito escolar brasileiro, tem passado por transformações em diversos momentos históricos. Nesse sentido, as primeiras práticas de ensino no Brasil iniciam-se a partir do século XVI, por volta de 1549, com a chegada de missionários religiosos, os jesuítas, sendo os primeiros educadores do país. Estes, com seus processos de catequese, trouxeram valores e práticas que iriam influenciar a educação brasileira e inevitavelmente, estimulariam a educação musical (FONTERRADA, 2005, p. 192).

A princípio, os jesuítas iniciaram o trabalho de catequização e de ensino utilizando a música na conversão dos nativos. Segundo Penna (2010), “os jesuítas foram, em seu trabalho de catequização, os primeiros professores de música européia no Brasil” (PENNA, 2010, P. 34).

Durante o período colonial (1500-1822), o ensino de música se dava pela prática musical, pelo canto e estava diretamente ligado à Igreja (FONTERRADA, 2005, p. 193). A música dos jesuítas era utilizada como elemento de religião e de catequização.





Em 1808, com a vinda da família real ao Brasil, a música, até então vinculada à Igreja, expandiu-se aos teatros e, em 1813, iniciou-se a edificação do teatro São João no Rio de Janeiro. No âmbito da música surge, em 1841, o Conservatório de Música do Rio de Janeiro fundado por Francisco Manuel da Silva (FONTERRADA, 2005, p. 193-194).

Com o passar dos anos, uma das primeiras determinações legais para a educação musical dispõe-se através do Decreto nº 630 de 1851, que propunha uma reforma no ensino primário e secundário do município da corte. De acordo com esse decreto, as escolas públicas de instrução primária eram divididas em primeira e segunda classe. E ainda, na primeira classe o ensino deveria abranger “música e exercícios de canto” (BRASIL, 1851).

Após todos esses fatos, é instituído o decreto nº 1.331A em 1854 que discorre em seu art. 47 “o ensino primário nas escolas públicas pode compreender também: [...] noções de música e exercícios de canto”. No entanto, o art. 49 previa que nas escolas do segundo grau compreenderiam as demais matérias da segunda parte do art. 47, onde citava a música. Todavia, isso acontecia somente com deliberação por parte do Governo, sobre proposta do Inspetor Geral, e ouvido o Conselho Diretor se mandassem adotar (BRASIL, 1854).

Nessa perspectiva, o decreto nº 1.331A de 1854 não garantia a obrigatoriedade do ensino de música, este poderia ser adotado, assim como agrimensura, desenho linear, ginástica e outras disciplinas. Entretanto, no Colégio de Pedro II, o art. 80 instituía o ensino de “[...] música e dança nessa instituição” (BRASIL, 1854).

Após a Proclamação da República (1889), com o decreto nº 981 de 1890 passa-se a exigir, conforme está previsto no art. 28, que “cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores: [...] 1 de música” (BRASIL, 1890). Dessa forma, exige-se a especialização do professor para o ensino de música. Segundo Fonterrada (2005), “a profissão começa a se estabelecer. A partir daí, podia-se prever seu desenvolvimento e fortalecimento, porém, não foi isso que ocorreu” (FONTERRADA, 2005, p. 194).

No século XX, a experiência mais marcante foi o canto orfeônico, implantado na década de 30 pelo compositor e maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos, através do decreto nº 19.890 de 1931. De acordo com Penna (2010), “o canto orfeônico constituiu uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país” (PENNA, 2010, p. 163). Dessa forma, ao ser implantado na educação básica, o canto orfeônico possibilitou uma popularização da prática e do conhecimento musical, procurando-se com ela criar uma identidade brasileira.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, não mantendo por muito tempo, pois, em



1971 foi sancionada a LDB 5.692 a qual incluía a educação artística como “atividade educativa” e não como disciplina (BRASIL, 1997).

No entanto, essa sanção foi o fim do ensino específico de música, que passou a fazer parte da educação artística. Desse modo, a música passou a dividir o espaço com desenho, artes cênicas e artes plásticas.

Em dezembro de 1996 foi homologado a nova LDB – lei 9.394, que instituiu a arte como disciplina obrigatória na educação básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996). Todavia, apesar da obrigatoriedade da lei, percebe-se até hoje que as escolas trabalham apenas uma ou duas linguagens artísticas ou tratam o ensino de arte como atividade recreativa.

Nessa perspectiva, o ensino de arte na escola não garante aos alunos a compreensão das suas diferentes modalidades. No âmbito da música, como os professores com formação específica são minoria, o ensino de música mais uma vez foi prejudicado. Dessa forma, a música esteve praticamente excluída do sistema educacional desde a LDB nº 5.692/71 e atualmente o ensino de música em grande parte das escolas é escasso.

Partindo dessa compreensão, a ausência do ensino de música nas instituições escolares brasileiras, tem gerado uma mobilização por parte de profissionais e algumas entidades da área musical, que se organizaram em prol da obrigatoriedade do ensino de música, o que resultou em um projeto de lei em 2006. O projeto seguiu no período de 2007 e início de 2008 no senado, resultando na sanção da lei 11.769 em 18 de agosto de 2008 pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Esta lei, torna o ensino de música como um conteúdo obrigatório em todas as escolas do país, altera a atual LDB, a 9.394/96, que continua vigente e estabelece a partir de sua sanção em 2008, um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à nova proposta (BRASIL, 2008).

Atualmente, com o advento da lei 11.769/2008, vive-se um período de boas perspectivas para a educação musical. Penna (2010) destaca que, “esta lei abrirá múltiplas possibilidades para a educação musical [...]” (PENNA, 2010, p. 141).

Ainda segundo Penna (2010), “precisamos ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a política educacional” (PENNA, 2010, p. 167). Dessa forma, apesar da lei 11.769/2008 não assegurar o professor especialista na escola, tendo em vista o veto ao art. 2 que tratava de um profissional com formação em música para ministrar o conteúdo, o

educador musical deve atuar no espaço escolar, buscando uma intervenção de forma positiva neste contexto.

No entanto, pelo que rege a lei, as escolas deverão se organizar para a institucionalização do ensino de música. Dessa forma, propõe-se, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que as escolas firmem seus métodos de ensino, tendo em vista que, os PCNs são documentos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), e indicam as orientações a serem seguidas pelas instituições de ensino.

Assim, com o intuito de compreender sistematicamente a situação de uma escola municipal de Montes Claros, MG, para o ensino de música, tendo em vista as diretrizes estabelecidas pela lei 11.769/2008, a partir dessas considerações elaboro o seguinte problema de pesquisa: qual a realidade da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza de Montes Claros, MG, frente à lei 11.769/2008?

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

O objetivo geral desta pesquisa é compreender qual a realidade da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza de Montes Claros, MG, frente à lei 11.769/2008, focando a preparação e adaptação do espaço escolar para o ensino de música.

### **Objetivos Específicos**

- Verificar o conhecimento dos profissionais da educação frente à lei 11.769/2008;
- Analisar os aspectos funcionais e estruturais do ensino de arte;
- Averiguar as expectativas dos alunos diante a obrigatoriedade de música na escola;
- Observar a infra-estrutura do espaço escolar para o ensino de música.

## **Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**

O universo da pesquisa será constituído pela Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, localizada no bairro Santa Lúcia, Montes Claros – MG, focando professor e alunos da disciplina arte.

A coleta de dados será realizada através de pesquisa em livros e trabalhos científicos com enfoque em educação musical e sobre a lei 11.769/2008. Também com a observação participante, durante as aulas de arte da instituição escolar citada, procurando compreender os procedimentos no ensino de arte.

E ainda, através de entrevistas semi-estruturadas que posteriormente serão realizadas com a direção, professor, alunos da referida escola e com a secretária municipal de educação, objetivando coletar informações que evidenciam a realidade escolar frente à nova lei.

Com os questionários aplicados aos alunos da disciplina arte, procurando assim, obter dados quantitativos. A pesquisa documental se dará a partir de análises do plano de curso de arte e projeto político pedagógico.

A constituição do embasamento teórico, a partir da pesquisa bibliográfica, possibilitará a fundamentação para a análise dos dados. No entanto, serão feitas cópias textuais dos relatos obtidos a partir das entrevistas realizadas na escola, que proporcionarão dados relevantes para maior compreensão da instituição em pesquisa. Após a coleta e análise dos dados, será elaborado um texto final, que se constituirá na monografia.

Finalmente, esse trabalho, com base nos objetivos propostos, será relevante no sentido de ampliar a compreensão desse assunto e poderá contribuir para estudos futuros na área de Educação Musical no ensino básico.



## Referências

BRASIL. *Decreto n.º 630 de 17 de setembro de 1851*. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=79595>>. Acesso em  
21/04/2011.

BRASIL. *Decreto n.º 1.331A de 17 de fevereiro de 1854*. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=79851>>. Acesso em  
21/04/2011.

BRASIL. *Decreto n.º 981 de 8 de novembro de 1890*. Disponível em <  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346>>. Acesso em  
21/04/2011.

BRASIL. *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 22/04/2011.

BRASIL. *Lei n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1)>. Acesso  
em 22/04/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. 2.  
ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

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



## **A realidade do ensino da música no ensino básico em uma Escola Estadual em Montes Claros**

*Nivaldete de Souza Aquino Silva*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*nivaldeteaquino@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este projeto de pesquisa em andamento consiste em uma investigação no 8º e 9º ano em uma escola pública da rede estadual de Montes Claros que tem como objetivo analisar e refletir sobre o momento atual da prática musical nesta escola objeto da nossa pesquisa. Procurando observar o processo de ensino e aprendizagem de música no ensino básico dentro dessa escola pesquisada, a presente pesquisa pretende observar os desafios do ensino musical no contexto escolar e as perspectivas da escola quanto à lei 11.769/2008. O referencial teórico será constituído a partir de um levantamento histórico da música no mundo e no Brasil, buscando co-relacionar os fatos históricos ao processo de implantação das leis que regem o ensino de música no Brasil. Os procedimentos metodológicos terão como abordagem pesquisas bibliográficas e documentais, caracterização do ambiente escolar, entrevistas e questionários com os sujeitos da pesquisa, observação participante em eventos artísticos, análise de eventos musicais dentro do universo pesquisado, serão registradas as observações através de fotos e anotações. A partir desse trabalho será possível compreender a realidade do ensino musical dentro desse contexto escolar. Acreditamos que essa pesquisa poderá fornecer dados informativos que ajudem a traçar um panorama que demonstre a atual realidade do ensino musical nas escolas públicas de Montes Claros e também ajudar a criar bases empíricas que sustentem as práticas educacionais em música no ensino fundamental, contribuindo para compreender e superar os desafios, e assim buscar propostas que viabilizem a implantação da lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino musical na grade curricular estudantil.

**Palavras - chave:** História da Educação Musical, Leis, ensino de música na escola.

### **Introdução:**

#### **Perspectivas da educação musical**

A música, ao longo dos anos, vem exercendo um significativo papel na trajetória do ser humano, contribuindo para aquisição de valores e hábitos indispensáveis ao exercício da cidadania dentro da sociedade. Na Grécia antiga, acreditava-se que a música detinha a capacidade de educar e civilizar. Os gregos reconheciam a importância da música como mediador no desenvolvimento espiritual e intelectual da criança, auxiliando - a na aquisição de habilidades verbais, sociais, emocionais, entre outros. Segundo Fonterrada (2005, p. 20) “Aristóteles questionava o poder da música e a necessidade do ensino musical em programas educacionais”.



Na Idade Média ela tinha a função de atender aos interesses da igreja, sendo usada na educação e catequização dos fiéis. Os templos católicos eram espaços propagadores do conhecimento na época, e entre várias atividades educacionais acontecia a educação musical. Após o século XVIII, cresce a necessidade de elaborar propostas pedagógicas para o ensino musical, surge então o educador Jean-Jacques Rousseau como um dos primeiros teóricos a formular um esquema pedagógico voltado para o ensino musical. A partir da iniciativa de Rousseau outros pensadores organizaram propostas educacionais para o ensino de música.

Compreender as perspectivas do ensino de música ao longo dos tempos permite analisar as transformações apresentadas pelas diversas manifestações artísticas, sendo necessário entender os fatores sociais e culturais que influenciaram sistematicamente nas primeiras propostas para o ensino de música.

## **Educação musical no Brasil**

No Brasil, o ensino musical formal teve início durante o processo de colonização, iniciando com a vinda dos jesuítas em 1549, que aqui chegaram e criaram as primeiras escolas com propostas pedagógicas com base nos moldes europeus, embora ainda não fosse utilizado o termo “educação musical”. Os jesuítas utilizavam a música com o objetivo de catequizar os indígenas.

A partir de 1854, com o decreto Lei nº 1331A institui-se oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras. Na década de 1920 o educador e compositor Heitor Villa-Lobos, devido a sua influência política, tornou-se um dos responsáveis por implantar o canto orfeônico nas escolas brasileiras, por considerá-lo um elemento fundamental para educação no país. Durante este período, que compreendeu as décadas de 1930/40, a educação musical vive um dos seus melhores momentos, tendo o seu declínio em 1971, por consequência da lei de Diretrizes e bases nº 5692/71 que extingue a disciplina dos currículos escolares substituindo-a pela educação artística.

Embora grandes mudanças tenham ocorrido no cenário nacional pode-se perceber que uma das transformações mais relevante foi a criação da LDB 9394/96, que com o intuito de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, propunha uma nova maneira de encarar o ensino de artes. Apesar das dificuldades encontradas em relação ao ensino de artes na escola, a partir das propostas dos PCNs (1997), cada linguagem artística passou a ser abordada em suas especificidades de forma aberta e flexível, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Em uma perspectiva mais recente, no período que antecede o ano de 2008, aconteceu



uma mobilização com o manifesto de vários músicos, instituições, associações e entidades envolvidas com a educação musical. A Lei 11.769/2008 é aprovada alterando a LDB nº 9394 de 1996 (art.26, 6º) tornando assim o ensino da música nas escolas obrigatório, embora não exclusivo.

De acordo com Fonterrada:

Vivemos, no Brasil, um momento crucial para a Educação, pois, desde a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, no final de 1996, o país vem se preparando para, mais uma vez, adotar novas condutas educacionais. No que diz respeito á música, abre-se, portanto, espaço para que se discuta o que é educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras (FONTERRADA, 2005, p. 191)

### **Justificativa:**

Considerando a prática do ensino musical e a sua relevância para a formação do educando, acreditamos ser necessária a pesquisa e análise do processo de ensino aprendizagem da música trabalhada atualmente nas escolas públicas. A pesquisa se justificará pela importância e emergência do tema, tendo em vista a perspectiva da implantação da nova Lei 11.769/2008 que pretende inserir na grade curricular o ensino musical na educação básica, Lei esta que tem por objetivo desenvolver o educando musicalmente permitindo-lhe vivenciar a música como expressão artística e cultural necessária ao exercício da cidadania.

### **Procedimentos Metodológicos:**

A pesquisa será realizada em uma escola pública do ensino fundamental, localizada no centro da cidade Montes Claros, norte de Minas Gerais, sendo uma das instituições educacionais mais antigas da cidade. A escolha desta instituição para a pesquisa pretende demonstrar se existe ou já houve o ensino musical na escola e de quais formas isto aconteceu ou acontece e quais mudanças ocorreram ao longo do tempo. O público alvo da pesquisa que será desenvolvida é constituído por duas professoras da disciplina Artes, sendo uma formada em Artes visuais e a outra formada em artes com habilitação em música, os alunos da turma do 8º e 9º ano II, os pais dos respectivos alunos e alguns profissionais da escola que sejam ligados ao processo de ensino - aprendizagem da música e que sejam relevantes á pesquisa.

Para desenvolvimento deste trabalho buscaremos materiais sobre música, existentes na escola, investigaremos de quais formas a escola lida com a música no cotidiano, identificaremos os aspectos culturais vividos pela escola. A pesquisa bibliográfica enfocará



estudos e abordagens sobre os aspectos que constituem o ensino e o fazer musical, dentro do contexto escolar e terá por base a produção de conhecimento a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses relacionadas ao tema e fornecerá as bases conceituais e as linhas epistemológicas que embasarão os caminhos traçados na pesquisa. A observação participante ocorrerá durante as aulas de arte durante o estágio supervisionado e apresentações que envolvam o fazer musical, e também se for o caso observar o desenvolvimento de projetos que envolvam a música e sua aprendizagem.

Analisaremos a metodologia dos profissionais e os caminhos utilizados para que aconteça o aprender musical e os seus processos, tais como relação tempo/aprendizagem de cada indivíduo, formas de assimilação do conteúdo, didáticas usadas pelos professores, elaboração e criatividade individual na apresentação final dos resultados das atividades. As entrevistas semi-estruturadas serão realizadas com o corpo docente e discente da escola em foco, de onde extrairemos os dados estatísticos que venham a fornecer informações que possam ser relevantes em trabalhos posteriores ou mesmo trazer observações pertinentes sobre a atual realidade do ensino musical na escola em questão.

### **Objetivos gerais da pesquisa:**

Averiguar se a escola em foco está se preparando para implantação da nova Lei 11.769/2008 e de quais formas está acontecendo e se acontece o ensino musical, atualmente dentro deste contexto escolar.

### **Objetivos específicos:**

- Observar as Práticas musicais realizadas com alunos do 8º ano e 9º ano de uma Escola Estadual de Montes Claros frente às perspectivas dos PCNs e/ou da lei 11769/2008;
- Analisar a participação dos alunos nas práticas de atividades musicais propostas pelo professor;
- Averiguar a didática utilizada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem em música;
- Analisar os critérios de avaliação em música utilizados pelo professor a partir do conteúdo lecionado.
- Questionar o corpo docente e discente quanto aos desafios e dificuldades da educação musical dentro do contexto escolar

## **Resultados parciais:**

A partir de observações já realizadas percebe-se que as aulas de Artes parecem distante do universo dos educandos, embora a maioria deles demonstre gostar de alguma forma de atividade artística, durante as aulas de Arte eles se mostram apáticos e dispersos. Os alunos observados parecem não levar a sério a disciplina, com relação às tarefas que devem ser feitas em casa, eles sempre trazem as tarefas de outras disciplinas prontas e o mesmo não acontece com a disciplina Artes. Durante as observações pôde-se observar que os alunos em questão sentem muito prazer em explorar e brincar com os sons e estão sempre provocando algum tipo de som, seja com as carteiras, ou com algum objeto sobre as mesmas, batem com os pés e as mãos no corpo, fazem sons vocais estranhos e se divertem muito com isso, mas eles não têm noção de que isto pode ser trabalhado musicalmente, fazem isto de forma espontânea e involuntária sem a pretensão de atingir algum resultado musical. Até este momento não foi observado nenhum tipo de atividade que envolva música dentro desta escola, embora a mesma tenha aparelhos que podem ser utilizados para o trabalho com música.

Quanto a material didático e pedagógico, encontrei apenas dois livros na biblioteca até este momento, ambos são de atividades musicais em sala e são da época em que ainda se trabalhava o canto orfeônico. Durante o meu estágio em que utilizo a observação participante pude observar que os alunos demonstram muito prazer em realizar improvisações e criar sons diversos e até este momento não percebo dificuldades que impeçam a vivência musical dentro da escola. Até este momento o silêncio musical dentro desta escola me fez levantar os seguintes questionamentos: Se existe uma razoável estrutura para que se desenvolva o fazer musical e os alunos estão pré-dispostos a esta aprendizagem porquê o silêncio musical persiste?

## Referências

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva (orgs). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2005. P. 49-65.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unep, 1991.

ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.6, p.59-67, set. 2001.



## **A utilização das mídias no desenvolvimento musical do “Projeto Coral Universitário da UNIMONTES”**

*Aparecida de Jesus Soares Pereira  
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES  
cidaspe@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este trabalho registra a experiência de intervenção pedagógica realizada no Coral Universitário da Unimontes através de estudos realizados sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem musical dos coralistas com a utilização dos recursos midiáticos como alternativa de ensino da música coral. O objetivo foi oportunizar aos coralistas, vivências musicais intermediadas pelas Mídias enquanto recursos didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem da música, especificamente, desenvolver habilidades de exploração e utilização dos equipamentos tecnológicos, promover estudos teóricos sobre as contribuições das Mídias para o ensino-aprendizagem musical e analisar as relações existentes entre a música e as Mídias. Os trabalhos foram desenvolvidos de forma individual e grupal associados à utilização de diversas mídias. A observação participante demonstrou que alguns coralistas não tinham informações sobre a importância e eficiência das mídias para aprender música. Os recursos tecnológicos como computador, cd, mp3, pen drive, a mídia impressa e a internet, foram utilizados em todas as atividades musicais como elemento facilitador da aprendizagem. Como resultado, evidenciou-se que os recursos midiáticos contribuíram para melhorar a prática didático-pedagógica dos professores e desenvolver as habilidades dos coralistas, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem para levar a música de qualidade à comunidade. A experiência mostrou que os procedimentos adotados nas atividades pedagógicas colaboraram para a melhoria da qualidade musical dos integrantes evidenciada por toda a comunidade que teve a oportunidade de conhecer e valorizar diferentes gêneros musicais através de suas apresentações.

**Palavras chave:** Mídias. Educação Musical. Canto Coral.

### **A MÚSICA CORAL, AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS MÍDIAS**

#### **1.1.- Música Como Linguagem de Comunicação Universal**

A música é uma linguagem composta de símbolos que decodificados possibilitam a comunicação.

O feto, durante seu desenvolvimento, encontra-se em contato permanente com esses fenômenos sonoros intra-uterinos, os quais serão registrados, primeiramente por meio do tato, e posteriormente, por meio do ouvido, integrando um conjunto de dados de memória que influenciará as características vinculares desse ser. Portanto, o som e a música são elementos constantes na vida do homem e, desde a antiguidade, os povos atribuíam-lhe um valor considerável. (GORI, 2003)

É fazendo música que também se pensa sobre música com base em experiência do cotidiano, nos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da existência, de forma que o fazer musical seja contextualizado de maneira criativa e ampla, motivando à reflexão sobre o



valor da música e o seu papel na construção de valores para o crescimento e desenvolvimento dos seres humanos.

### 1.2. - O Canto Coral: Forma de Expressão Musical

A voz como uma das formas de comunicação tem nas pregas vocais uma musculatura sensível que ao serem utilizadas em grande intensidade, necessita do desenvolvimento de uma técnica vocal específica para o exercício do canto aconteça de maneira cômoda e prazerosa.

De acordo com (FERREIRA, 2002, p. 29), A voz, riqueza tão natural de nosso corpo, é como um ‘instrumento musical’ que carregamos conosco e que a maioria das pessoas não sabe usar (ou tocar e manter) bem.

O Canto Coral tem também como uma de suas características o desenvolvimento do relacionamento interpessoal, respeito, disciplina e pontualidade, elementos indispensáveis para as relações humanas. Por isso também são apresentadas neste contexto um relato e discussão de fatos históricos relacionados a origem do canto e canto coral.

### 1.3. - Música e Tecnologia

Quando se pensa nas relações que se estabelecem entre música e tecnologia, compreende-se que são diversas as formas de tecnologias envolvidas diretamente com a música, equipamentos que dão suporte para se fazer gravações, composições, ou aquelas específicas, também, para confecção e edição de partituras e etc, os dispositivos eletrônicos existentes que são recursos utilizados para a aplicação da música. Com a tecnologia digital todas as produções musicais podem ser disponibilizadas a todas as pessoas interessadas, a baixo custo, permitindo assim maior aproximação entre músicos, profissionais e leigos interessados no assunto.

Tecnologia significa, portanto, o estudo das técnicas de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana. Hoje em dia, o termo é mais utilizado para significar o conjunto das técnicas que envolvem conhecimentos modernos e complexos. Por isso, quando falamos aqui em música e tecnologia, estamos nos referindo à música e aos seus novos meios de produção provenientes dos conhecimentos adquiridos principalmente após o entendimento e controle do fenômeno da eletricidade. (ZUBEN, 2004: 07)

As novas tecnologias têm contribuído de forma significativa para transformar, inovar e gerar criações e/ou composições musicais, proporcionando também maiores oportunidades para se transmitir e fazer música. Entende-se que esta evolução é positiva, pois os novos

recursos influenciam todas as formas do saber e aprender. Em se tratando de saberes musicais pode-se citar como um dos exemplos a partitura que é um recurso de representação gráfica do som.

#### 1.4 - A Educação Musical no Século XXI

Com os avanços e descobertas nos campos artístico, psicológico, econômico, sociológico, político e científico, o ser humano passa a proceder de forma mais livre sustentado através das Ciências Humanas. Sendo assim, surgem novas ideologias, principalmente com o advento da tecnologia. A comunicação acontece com a utilização dos recursos tecnológicos existentes, inclusive nas escolas, entretanto a aprendizagem continua a ser mediada através do contato pedagógico entre alunos e professores, por meio tecnológico, de forma presencial e/ou por intermédio do computador.

A transmissão de informação é a tarefa mais fácil e onde as tecnologias podem ajudar o professor a facilitar o seu trabalho. Um simples CD-ROM contém toda a Enciclopédia Britânica, que também pode ser acessada on line pela Internet. O aluno nem precisa ir a escola para buscar as informações. Mas para interpretá-las, relacioná-las, hierarquizá-las, contextualizá-las, só as tecnologias não serão suficientes. O professor o ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões. (MORAN 2007 s.p.).

Os ambientes virtuais facilitam a transmissão de informações e possibilitam as relações de ensino e aprendizagem da música em diversas formas educativas, e estes novos espaços educacionais podem trazer mudanças significativas para a melhoria da aprendizagem musical, e conseqüentemente para a educação musical brasileira. O que tem ocorrido com relação a esta prática é a falta de informação e acesso das pessoas que ainda não tiveram a oportunidade de experimentá-la. Neste aspecto, a educação musical ainda aparece como forma de ensino excludente e massificante, ao invés de permitir a inclusão populacional, ou seja, oportunidades educacionais igualitárias e democráticas.

#### 1.6. - As Tecnologias, as Mídias e a Educação Musical

No campo educacional, e mais especificamente na educação musical, em se tratando deste contexto em que a grande velocidade de informações se processa, a educação musical tende a acompanhar e adequar-se ao ritmo das transformações. Primeiramente, os educadores vivem em atividade constante buscando maneiras de se atualizarem profissionalmente em relação às mudanças para seu crescimento profissional.



Devido ao crescente desenvolvimento populacional, os gestores educacionais buscam soluções para integrar a educação à evolução tecnológica que se apresenta como uma ferramenta fundamental neste processo.

Se as propostas da primeira metade do século XX buscam uma sistematização do ensino de música de acordo com uma concepção única e particular de música, as propostas da segunda metade caminham no sentido da ampliação e atualização de conceitos, repertório e formas de atuação. São calcadas nas características desse novo tempo e mantêm a intenção de incentivar a identidade humana tanto quanto os educadores da primeira metade do século XX, agora dando uma visão mais total da vida, apresentando alternativas menos presas às convenções musicais e estando mais adaptados às novas tecnologias ou até mesmo à falta delas, já que as diferenças econômicas e sociais são cada vez mais evidentes. (VALIENGO, 2006: 02)

Os recursos tecnológicos funcionam como mediadores no processo de ensino aprendizagem, contribuindo assim para uma melhor comunicação e interação entre as pessoas. Contribuem também para reduzir distâncias e proporciona a troca de idéias nos diversos contextos, utilizando ainda o som, imagens e movimentos através dos diversos canais de comunicação.

A mediação do ensino através da utilização das tecnologias proporciona inúmeras vantagens para a educação e a aprendizagem, e permite a inclusão, ou seja, oportunidades educacionais igualitárias e democráticas, interação dialógica entre o sujeito e o conhecimento, socialização, autonomia para aprender, conhecer e a produção de conhecimentos coletivamente.

## **A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS PRÁTICAS MUSICAIS DO CORAL UNIVERSITÁRIO DA UNIMONTES**

Esse capítulo registra a experiência vivida durante o desenvolvimento do projeto de intervenção realizado junto ao Coral Universitário da Unimontes, de modo a empreender novas possibilidades de aprendizado musical junto aos integrantes do Coral através de processos didático-pedagógicos que utilizam as Mídias como recurso.

Para agilizar o processo de aprendizado por parte daqueles que não sabiam ler partitura musical. Os coralistas receberam todo o material via e-mail, estudavam sozinhos, para que nas aulas presenciais, as correções quanto à pronúncia, dicção e aspectos teórico-musicais pudessem ser feitas. Aqueles que possuíam MP3, MP4, MP5..., Celular, Pen drive e outros recursos, como o CD, gravavam diretamente do computador após as aulas para estudarem em casa. Em alguns casos, a fita K7 foi usada para gravar o material sonoro utilizando um Tape Deck. O material sonoro disponível em fita K7 era transformado em CD.



Aos que dispõem somente de gravador, este material era copiado em um gravador de 02 (dois) Tapes.

Os coraliastas que possuíam computadores conectados a internet através de uma banda larga, acessavam o youtube, e/ou orkut e podiam ouvir e ver várias interpretações de diversos corais das obras que são ensaiadas no Coral.

O ensino das peças musicais era feito por meio da leitura da partitura que é feita de forma minuciosa e progressiva.

O Piano Digital é um dos recursos mais usados no processo de ensino-aprendizagem de música, como instrumento musical indispensável para a execução das melodias de cada naipe assim como também para o acompanhamento das músicas cantadas pelo coral nas apresentações.

Após esse processo intervencional, percebeu-se que os professores e demais integrantes do Coral utilizaram as Mídias como meio facilitador, estimulante e motivador da aprendizagem musical. Os recursos tecnológicos foram utilizados em todas as atividades, nas apresentações musicais e ensaios focalizando as Mídias como alternativa pedagógica para o ensino.

E como resultado, evidenciou-se que os recursos midiáticos contribuíram para melhorar a prática didático-pedagógica dos professores e desenvolver a aprendizagem musical dos coralistas facilitando o processo de ensino-aprendizagem objetivando levar a música de qualidade a toda comunidade que teve a oportunidade de conhecer, apreciar e valorizar diferentes gêneros musicais em suas apresentações.



FIGURA 1 – Coral Universitário da Unimontes – Concerto: Missa Festiva de John Leavitt. Fonte: ASCOM



## Referências

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO - ASCOM. Arquivo Fotográfico – Minas Gerais: Unimontes, 2008.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. 2ªed.

GORI, Cláudia A. *Musicoterapia*. Disponível em <[www.psicoway.com.br](http://www.psicoway.com.br)> Acesso em: 14 julho, 2003.

MORAN, José Manuel. *Desafios na Comunicação Pessoal - As mídias na educação*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. Disponível em: < [http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias\\_educ.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm) >. Acesso em: 11 de out. 2009.

VALIENGO, Camila. Educação musical no século XXI: conexões entre música e sociedade a partir de uma nova estética. In: *Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília, 2006.

ZUBEN, Paulo. *Música e Tecnologia: O som e seus novos instrumentos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.



## As práticas musicais do Coral Universitário da Unimontes: ensino e aprendizagem

*Karen Luane Nascimento*  
*Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES*  
*karen-nascimento@live.com*

*Jéssica Dayana Alves Araújo*  
*Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES*  
*dayana.jessica@yahoo.com.br*

*Julyane Batista Rodrigues*  
*Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES*  
*julyanebatista@yahoo.com.br*

**Resumo:** O Coral Universitário da Unimontes foi criado com o propósito de oportunizar momentos de atividades artísticas musicais e desenvolver atividades de extensão permanente com caráter cultural. A meta é trabalhar o ensino, pesquisa e extensão utilizando obras de grandes autores. Contribuindo para a divulgação da música de coro brasileira e grandes obras e compositores, promovendo um processo de educação musical possibilitando uma experiência musical significativa e de muita importância para todos os acadêmicos, egressos, professores, e a comunidade em geral. Este relato de experiência descreve a história, metodologia, e atividades do Coral Universitário da Unimontes, no período de março de 2010 ao primeiro semestre de 2011.

**Palavras chave:** prática musical, coral universitário, Unimontes.

### Breve histórico e processo de seleção dos coristas

O Coral Universitário da Unimontes, desde a sua formação no ano de 1992, foi um projeto do Departamento de Artes em parceria com a Pró-reitora de Extensão e Coordenadoria de Extensão Cultural, da Universidade Estadual de Montes Claros. O coral surgiu com o propósito de oportunizar momentos de atividades artísticas musicais e desenvolver atividades de extensão permanente com caráter cultural para professores, servidores técnicos administrativos, acadêmicos e comunidade em geral; trabalhando o ensino a pesquisa e extensão, e promovendo um grande processo de educação musical, pois:

O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de cultura mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003, p. 181).

No ano de 1992 o coral teve como maestrina e fundadora a professora Maristela Cardoso de Freitas da própria universidade, onde ficou na regência do coral até 1994. Posteriormente, foram suspensas as atividades do coral, sendo reiniciadas em 1998 pelo atual regente, e professor Waldir Pereira da Silva. Este relato de experiência é referente ao período de março de 2010 até o primeiro semestre de 2011, momento em que o coral conta com a participação de 42 membros, sendo 20 sopranos, 9 contraltos, 5 tenores e 8 baixos, mas esse número varia dependendo do evento e da disponibilidade dos participantes. Os coristas são geralmente alunos que cursam Licenciatura em Música na Unimontes, juntamente com ex-alunos, acadêmicos de outros cursos, professores, além da comunidade. Muitos são leigos em termos de educação e teoria musical.

O processo de seleção dos coristas é feito através da divulgação das vagas pelo site da universidade<sup>1</sup>, pela rádio Unimontes e pela imprensa em geral, após as divulgações são feitas as inscrições dos participantes e agendado o melhor dia para ser aplicado o teste, onde são avaliadas as condições vocais e auditivas mínimas dos inscritos, mas sem o intuito de eliminar o candidato, devido à contrapartida com a comunidade. Eram analisadas as vozes e como elas iriam se desenvolver a partir de longos ensaios por que:

[...] a voz, ao ser (re)educada, passa por muitas transformações, sendo essencial ou não rotulá-la como uma nomenclatura específica, mas guiá-la ao logo de um estudo que favoreça o desenvolvimento máximo sem fadiga. (SILVA, 1999, p.22).

## Os procedimentos metodológicos

O coral ensaia três vezes por semana, sendo uma hora e meia de ensaio, em que se realiza técnica vocal, aula de percepção, esta uma vez por semana e atualmente o curso de consciência corporal. A metodologia de ensino inclui o uso das partituras mesmo havendo coristas que não dominem a linguagem musical, pois as aulas de teoria os auxiliam. A técnica vocal, incluindo exercícios de aquecimento, respiração e desaquecimento, é trabalhada durante os ensaios por aproximadamente meia hora, sendo indispensável aos coristas. “[...] A técnica refere-se à aquisição de habilidades que incluem controle técnico vocal e instrumental, desenvolvimento de percepção auditiva, da leitura e da escrita musical.” (DEL BEN; HENTSCHKE, 2001, p.180). “Na técnica vocal, foram administrados exercícios desde relaxamento, controle respiratório e projeção, no intuito de criar imagens vocais adequadas à produção sonora, que deveria ser livre de todo e qualquer esforço” (JORDAN, 1996; 2005).

---

<sup>1</sup> <http://portal.unimontes.br/>

Os ensaios são por naipes em um dia da semana, em que se pode explorar a potencialidade de cada corista, assim corrigindo possíveis erros melódicos, rítmicos e observando o trabalho desenvolvido, pois: “a avaliação ajuda a delinear objetivos a serem atingidos e informa sobre o objeto/produto que está sendo ensinado, retroalimentando o ensino” (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 25), e no dia posterior aos ensaios coletivos, é estudado a harmonia e a interpretação. Há ainda aulas de teoria musical para auxiliar cada corista, em que é trabalhada uma determinada obra fazendo uma análise dessa partitura, observando tempo, figura, tom, é ainda estudado o solfejo, ritmo e pulsação. Atualmente são oferecidos cursos para deixar cada vez mais preparados os coristas, como o curso de consciência corporal que tem como finalidade conhecer o corpo e saber como cada um o está tratando, e tentar despertar os prazeres sonoros, auditivos, o tato, o olfato, e o paladar, aperfeiçoando assim cada vez mais o coral.

Durante os ensaios por naipes há o acompanhamento do piano, e a clavinova nos ensaios em grupo. “Apesar de ainda ser matéria controversa, acredita-se que este instrumento, se usado criteriosamente, é uma excelente ferramenta de apoio para coro” (SILVA, 2010, p.4). É também utilizado instrumentos de percussão, a caixa e o pandeiro quando são apresentadas músicas com temáticas folclóricas.

O repertório do coral inclui diversos gêneros musicais, dentre eles: árias de ópera, árias de oratória como Gloria (Antônio Vivaldi), música sacra, música religiosa brasileira. Também se inclui nesse repertório música popular brasileira, tal como: Montes Claros Monsteclareou (Tino Gomes e Georgino Jr.), Xaxado (Luiz Gonzaga); música popular internacional, temas de filmes, e ainda músicas folclóricas brasileiras como Cabôca de Caxangá (Catullo Cearense, harmonizado por H. Villa Lobos), totalizando mais de cinquenta obras. Um repertório bem eclético para solenidades formais ou populares, pois:

O florescimento de uma atividade coral consistente e fundamentada proporcionaria a inclusão do nacional e do universal, do erudito e do popular em patamares qualitativamente equiparados [...] (SILVA, 2010, p.3).

Após todo o trabalho de ensaios e a preparação técnica vocal, os coristas se planejam para apresentações, “planejar é realizar um esboço um esboço ou esquema que representa uma ideia, uma ação ou uma série de ações o qual serve como guia para a realização prática” (GIMENO; PÉREZ, 1998). O Coral já passou por diversas apresentações solenes, eventos artísticos musicais, público ou privado, casamentos, formaturas, festas, dentro do campus da Unimontes ou fora dele com várias apresentações em Montes Claros e em outras cidades do norte de Minas, como Salinas, Taioberas, Janaúba, Grão Mogol, Jequitaiá, dentre outras e fora



do estado como em Aracaju e Santos. As grandes obras foram registradas e documentadas em DVD, em documentos impressos, em sites como youtube e também outras mídias. Houve também em algumas apresentações a participação da Roda de Choro – Acadêmicos do Samba e a Camerata de Violões, que contribui para uma apresentação diferenciada e de qualidade no coral.

## **Considerações Finais**

Os resultados obtidos com as práticas musicais do coral são significativos, contribuindo para que os participantes possam expandir seu repertório musical, auxiliando na socialização dos participantes, que podem desenvolver um trabalho em grupo e em coro, promovendo também o contato a interação dos coristas. Os alunos e egressos são beneficiados com ensino de música de qualidade muitos dos participantes veem o coral como uma terapia para aliviar-se do stress do cotidiano, muitos destes redescobriram um novo jeito de lidar com a vida, de encarar os desafios e perceberam que são capazes de conquistar seus objetivos, e esse trabalho foi puramente musical, sabe-se que a música é vista como atuante em desenvolvimentos mentais e emocionais. Além disso, a comunidade e a sociedade em geral são beneficiadas com apresentações fora da universidade, pois muitas pessoas não têm a oportunidade de assistir uma apresentação artística musical do coral, então o coral vai até certas comunidades onde as pessoas que vivem ali têm a oportunidade de conhecer um repertório fora do convencional, “havendo assim uma interação entre a comunidade e universidade, e a universidade e a comunidade ”(informação verbal)<sup>2</sup>. Os resultados dos trabalhos do Coral Universitário da Unimontes contribuem para a divulgação da música de coro brasileira e grandes obras e compositores, possibilitando uma experiência musical significativa e de muita importância para todos os acadêmicos, egressos, professores, e a comunidade em geral.

---

<sup>2</sup>Depoimento de Aparecida de Jesus Soares Pereira, professora e Coordenadora de Extensão Cultural da Unimontes.



## Referências

- GIMENO SACRITÁN, J. PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4e. Tradução de Erâni da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HENTSCHKE, L; DEL BEM, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. Porto Alegre: Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- JORDAN, James. *Evoking Sound: Fundamentals of Choral Conducting and Rehearsing*. Chicago: GIA, 1996.
- \_\_\_\_\_. *The Choral Warm-Up: Method, Procedures, Planning, and Core Vocal Exercises*. Chicago: GIA, 2005.
- SILVA, Vladimir A. P. *Educando através da prática coral: um relato da experiência do Madrigal da UFPI*. ABEM. Rio Grande do Norte, 2010.
- \_\_\_\_\_. *O repertório coral na literatura contemporânea: aspectos teóricos, gestuais e vocais das coleções Música Nova do Brasil para cora a capela e Arranjos Corais de Música Folclórica Brasileira*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1999.
- TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 13-28.
- \_\_\_\_\_. Coral Universitário, Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em <http://www.coral.unimontes.br/>. Com acesso em: 1 de maio de 2011.

## As práticas pedagógico musicais do canto coral na Educação Musical no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández

*Fágner Costa Cardoso*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*faguim17@yahoo.com.br*

**Resumo:** A proposta aqui apresentada trata-se de um projeto de pesquisa. O trabalho constitui-se em um mapeamento dos processos metodológicos bem como as práticas pedagógicas da disciplina Canto Coral, nas turmas da Educação Musical, no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. Esta pesquisa tem como objetivo compreender os principais métodos e práticas utilizados na disciplina em questão. Serão utilizados instrumentos de coleta e análise de dados que, entre outros aspectos, compreendem a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, entrevistas, questionários e fotografias. Por se tratar de um projeto de pesquisa, não há resultados parciais ou alcançados. A aplicação da pesquisa dar-se-á a partir de maio de 2011. Como resultado, espera-se obter um perfil das práticas pedagógicas na disciplina canto coral no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, contribuindo assim, com os estudos na área, bem como para a formação dos profissionais da mesma.

**Palavras chave:** Práticas Pedagógicas, Canto Coral e Educação Musical.

### Canto Coral, Educação musical e Práticas Pedagógicas

A música é uma das formas de expressão do homem bem como da sua relação com o mundo, segundo Swanwick, ela (a música) “significativamente promove e enriquece a compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo.” (SWANWICK, 2003: p. 18). Segundo as definições, a música é uma forma de discurso, e como tal, é passível de interpretações diferenciadas, que representam as particularidades e vivências musicais de cada indivíduo. Esses são alguns dos princípios da educação musical, que não deve ser uma simples transmissora, ou re-afirmadora da cultura, mas voltar-se para o fazer musical vivo e criativo.

A educação musical acontece em vários contextos, formais e informais (PENNA, 2008: p. 32). Para Penna “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.” (PENNA, 2008, p.31). Para ela esses processos de musicalização não são equivalentes, porém, devem se relacionar e se complementar.

O canto coral caracteriza-se como uma manifestação musical desde as práticas sociais e religiosas dos povos antigos. Já os gregos destacavam-no entre as demais artes, reconhecendo sua importância, principalmente na educação musical (CARTOLANO, 1968: p. 19). A prática coral ocidental começa a se destacar na Idade Média com o canto gregoriano, uma sistematização dos cantos e hinos cristãos, baseados na liturgia cristã. A forma moderna,



soprano, contralto, tenor e baixo, com a qual estamos acostumados, começou a se estruturar durante o renascimento com a polifonia sacra com meninos cantando as partes de soprano e contralto.

O canto coral, segundo Amato, configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Nele desenvolvem-se atividades de aprendizado musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, além de estabelecerem-se as mais variadas relações pessoais e interpessoais de formação, ensino e aprendizagem. Em um coral encontramos pessoas com os mais variados objetivos, dentre eles, motivação, aprendizagem e convivência num grupo social. Isso exige do regente ou educador uma série de habilidades e competências que vão além do preparo técnico musical (AMATO, 2007: p. 1).

No Brasil um fato marcou a história do canto coral, foi a institucionalização, no governo de Getúlio Vargas, do canto, então chamado de orfeônico, nos programas educacionais de todo país. O mérito desse feito se deve aos esforços de Villa Lobos, utilizando a prática do canto orfeônico como recurso para se trabalhar atividades artísticas, morais e cívicas.

Assim sendo, o canto coral configura-se como um importante instrumento de educação e sensibilização musical, atuando na musicalização, e no desenvolvimento vocal de seus integrantes, propiciando, assim, um aperfeiçoamento da expressão e da performance musical. Resultados que só terão êxito com o planejamento e a organização consciente dos conteúdos pelo professor, tornando-os musicalmente interessantes e participativos, reconhecendo as vivências musicais de cada aluno.

Entende-se como prática pedagógica os processos, métodos e vivências envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Segundo Lobato, a prática pedagógica se dá

na perspectiva de um diálogo constante entre os sujeitos educacionais, que vão identificando os problemas e buscando soluções numa ação permanente da consciência que vai redefinindo o caminho; num processo coletivo em que as ações entre os sujeitos da educação, guiadas pela consciência, vão possibilitar uma interação entre o ideal e o real, entre a finalidade buscada e as resistências do contexto, para ir reconfigurando a realidade e redefinindo os objetivos em busca da finalidade. (LOBATO, p.2)

As práticas pedagógicas em música devem ser concebidas sob o enfoque de que, conforme Lobato, “a prática musical é uma transformação consciente da matéria do som, organizado com expressividade e senso de estrutura em busca de significado”. (LOBATO, p.2).



O Canto coral, em suas mais variadas formas, manifesta-se em diversos contextos, como escolas, empresas, igrejas, dentre outros, formais ou não, com objetivos litúrgicos, sociais, educacionais, artísticos, etc.

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, trata-se de uma instituição especializada no ensino, na prática e na difusão das artes, que atua na Cidade de Montes Claros desde 1961, fundado então pela Professora Marina Helena Lorenzo Fernández. A instituição conta grupos instrumentais e vocais, bem como corais formados por alunos, ex-alunos, professores, funcionários e integrantes da comunidade, que realizam concertos e apresentações dentro e fora da escola, contribuindo para o objetivo da mesma.

Na instituição, o canto coral não corresponde a um curso, mas a uma disciplina, coordenada pelo professor Antônio Normando Silva, presente em quase todas as etapas de ensino dos cursos oferecidos pela instituição. Atendendo alunos do primeiro ao sétimo ano da musicalização e educação musical, do primeiro e segundo ano do curso técnico em instrumento, e do primeiro, segundo e terceiro ano do curso técnico em canto. São sete professores em noventa e duas turmas, cada uma com um número entre quinze e vinte e cinco alunos, organizados de acordo com idade e período de estudos. Com carga horária semanal de uma aula de cinquenta minutos, perfazendo um total de trinta e três horas e vinte minutos de carga horária anual.

De acordo com os planos de ensino, a ementa da disciplina é aplicar técnicas de alongamento e relaxamento, desenvolver o gosto pelo canto coral, sua apreciação e os princípios básicos da música vocal coral folclórica e popular.

Dentre os objetivos, a disciplina visa trabalhar a técnica, harmonia e afinação vocal; apreciar e estudar músicas folclóricas e populares; desenvolver o gosto pelo canto em grupo e incentivar sua apreciação; desenvolver os princípios básicos da música coral expressando-a por meio de seu instrumento vocal desenvolvendo o solfejo; trabalhar ou desenvolver o ouvido harmônico; participar de apresentações e eventos propostos pelo professor (regente); dominar os parâmetros musicais observando o nível musical de cada aluno do grupo; executar as peças observando as correções musicais; dentre outros.

A metodologia da disciplina compreende aquecimento vocal; estudo de peças musicais; leitura métrica; compreensão musical; compreensão do texto, treinamentos musicais e vocais progressivos; equalização sonora e afinação; e apresentação final. Para isso o professor utiliza a voz e recursos como piano, teclado, violão, estantes, partituras e outros instrumentos quando necessários, de acordo com o repertório no caso de apresentações públicas.



Os conteúdos são trabalhados durante o ano divididos em bimestres, nos quais são trabalhados cânones, músicas folclóricas, populares, eruditas e estrangeiras a duas ou mais vozes.

O processo de avaliação se dá de forma contínua, observando o crescimento do aluno, bem como frequência, interesse e participação nas atividades propostas pelo professor. São aplicadas avaliações bimestrais através de provas públicas ou até mesmo em sala de aula com no mínimo dois professores ou o professor coordenador da disciplina. Na prova em sala de aula observa-se o desenvolvimento e o entendimento do aluno quanto ao conteúdo e proposta pedagógica apresentada. Na prova pública avaliam-se as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, através da postura, ritmo, afinação e harmonia vocal.

Assim a disciplina canto coral oportuniza práticas que propiciam, dentre outros, o desenvolvimento musical, social, cognitivo e técnico dos alunos e coristas.

### **Problema de pesquisa**

Contudo, propomos o seguinte problema de pesquisa: Quais as principais práticas pedagógicas, bem como os processos metodológicos desenvolvidos no processo de ensino aprendizagem na disciplina em questão?

### **Objetivo**

Compreender os principais métodos e práticas utilizados na disciplina canto coral, na Educação Musical, no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández.

### **Justificativa**

Entendemos que esse projeto de pesquisa se justifica tendo em vista a emergência e a efervescência de discussões ligadas à área da educação musical. Portanto, esse projeto trará relevantes contribuições para a área, à medida que busca compreensão do processo de ensino aprendizagem de uma das formas mais acessíveis de educação musical, o canto coral.

Este trabalho se justifica tendo em vista a realização de uma pesquisa onde serão analisados os procedimentos metodológicos e as práticas pedagógicas que constituem a base do trabalho desenvolvido em turmas de canto coral, quais os pontos importantes a serem desenvolvidos para se alcançar os objetivos nessas turmas e quais os aspectos metodológicos e de relacionamento que influenciam este objetivo. Trazendo ao conhecimento dos interessados da área, as metodologias, práticas e princípios que norteiam o trabalho dos professores de canto coral no conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandêz.

Esse projeto de pesquisa constitui parte integrante do trabalho desenvolvido pelo GPAM<sup>1</sup> programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e financiado pela CAPES, tendo como objetivo produzir conhecimento com a temática música no contexto escolar.

### **Metodologia**

O universo da pesquisa constitui-se dos alunos e professores das turmas de canto coral, da educação musical, ciclo complementar, na instituição supracitada.

Como instrumentos de coleta de dados, serão utilizados a pesquisa bibliográfica, enfocando estudos e abordagens sobre o canto coral, relacionados ao tema; a observação participante durante as aulas, ensaios e apresentações, a fim de compreender as práticas desenvolvidas nos grupos; entrevistas e questionários aos professores, alunos e demais indivíduos que possam enriquecer a pesquisa; e gravações em áudio, a fim de registrar os resultados das práticas desenvolvidas nas turmas pesquisadas.

Como resultado, espera-se obter um perfil das práticas pedagógicas da disciplina canto coral no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, contribuindo, assim, para os estudos na área, bem como para a formação dos profissionais da mesma.

---

<sup>1</sup> Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Artes Música da Unimontes, sob tutoria do Prof. Ms. Luciano Cândido e Sarmiento tem como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.

## Referências

CARTOLANO, Ruy Botti. Regência: Coral - Orfeão - Percussão. São Paulo: Irmãos Vitale, 1968.

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

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

AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

LOBATO, Walkiria Teresa Firmino. Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental, maio. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-2970--Int.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2011.



## Contação de Histórias: Uma proposta para uma musicalização interdisciplinar na escola regular

*Ricardo Francisco de Oliveira*  
Colégio Estadual Edmundo Bittencourt / SEEDUC-RJ  
*ricardofco\_oliveira@yahoo.com.br*

*Adalgisa de Carvalho*  
Colégio Estadual Euclides da Cunha / SEEDUC-RJ  
*ad\_carvalho\_g@hotmail.com*

**Resumo:** Este texto apresenta uma proposta de musicalização nas escolas regulares, com base na criação de oficinas para a formação continuada, a fim de que as mesmas possam contribuir na formação integral do indivíduo. Com base na reforma da LDB, que prevê a inclusão do ensino de música como conteúdo do componente curricular nas escolas regulares de todo o país, o que se propõe - com essas oficinas - é a contribuição de possibilidades que possam de fato ser compatíveis com a realidade das escolas. Assim, buscaremos entrelaçar educação musical e literatura, dando ao professor maiores opções de realizar uma abordagem interdisciplinar nas escolas brasileiras, através de uma proposta que vai ao encontro da apreciação, criação, execução sonoro-musical e da literatura, dando igual importância aos dois pólos dessa intercessão.

**Palavras chave:** Contação, Musicalização, Interdisciplinaridade.

### Introdução

Após ter sido retirada do currículo da educação básica como disciplina obrigatória nas escolas regulares de todo o país, a educação musical, aprovada em 2008, volta a ganhar lugar ao sol como conteúdo do componente curricular nas escolas que compreendem à educação básica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de acordo com o artigo 26, no § 6º, “*A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo*”<sup>1</sup>. Desta forma algumas questões nos parecem ser de grande importância para que possamos, de fato, fornecer, acrescentar, somar e interferir de forma positiva e eficaz no processo educativo do aluno, uma vez que nós professores nos deparamos com realidades, relativas ao espaço, às ferramentas, instrumentos, propostas, que são bastante adversas no cenário das escolas regulares de nosso país, e que impedem que a musicalização ocorra na prática.

<sup>1</sup> Brasil. Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, 26 de dez. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso dia: 05 de maio de 2011.



Assim, o que se propõe é apontar uma possível linha de trabalho, nas escolas regulares, vislumbrando uma proposta capaz de transformar a experiência sonoro-musical a partir da contação de histórias, onde o lúdico e o despertar para o “novo” se tornem uma atividade rica de significado, de forma prazerosa e inovadora, através da interdisciplinariedade. Assim, buscaremos uma proposta integrada através de oficinas de musicalização para a formação continuada, utilizando a contação de histórias como instrumento motivador.

## **O que é musicalizar**

A educação musical se comporta como uma ação que oportuniza o indivíduo à apreciação musical, à literatura relativa a sua trajetória histórica e à prática em si, seja como participante ativo ou passivo<sup>2</sup>. Vale a pena ressaltar que seu objetivo não se foca na profissionalização de indivíduos no campo musical, e sim na formação integral do ser humano, passando pela sensibilidade, pelo conhecimento, pela integração social, pelo desenvolvimento intra e interpessoal.

Fornecer ao aluno a possibilidade de apreciação musical e diversidade sonora, acerca da escuta de novos estilos e gêneros musicais, é de suma importância no processo corrente de ensino-aprendizagem durante a educação básica. O termo “apreciação” é usado aqui com a finalidade de apresentação aos alunos de novas propostas, em educação musical para que tenham a oportunidade de conhecer e escutar o que lhe causa estranheza.

Em se tratando de desenvolvimento criativo e aspectos cognitivos, a apreciação musical é uma ferramenta de grande importância para o processo de ensino escolar. A diversidade sonora amplia as possibilidades de criação, análise, expressão, decodificação e, conseqüentemente, multiplica no aluno o conhecimento e a cultura.

Consta no PCN que a apreciação musical deve propiciar a: identificação de materiais sonoros e de elementos da linguagem musical (dinâmica, textura, motivos, gêneros, dentre outros), observação e discussão sobre a origem da produção musical, discussão das características expressivas, explicitações de reações sensoriais e emocionais, fazendo uma associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

A musicalização, na escola regular, deve estabelecer um objetivo transformador na vida do aluno, de forma a desenvolver as potencialidades inerentes ao mesmo, que a música

---

<sup>2</sup> Participante ativo: que interfere na ação por meio da prática musical. Participante passivo: quando interfere na ação como espectador.

se dispõe a evidenciar; como por exemplo: sua sensibilidade, sua criatividade e, por fim, a sociabilidade.

Conforme afirma Júlia Maria Hummes acerca da importância da educação musical:

O ensino da música abre possibilidades para construção de conhecimento tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados. (HUMMES, 2004, p.21)

Buscando enfatizar a importância da educação musical no contexto escolar, considerando a sua gama de valores benéficos ao indivíduo, Sekeff atribui ao ensino da música na escola um valor social, no sentido de ser uma atividade integradora do indivíduo. E ainda afirma que:

... permeável às influências dessa linguagem do sensível, o educando acaba por se comprometer com uma ferramenta que lhe propicia o exercício da espontaneidade, da criatividade, do desenvolvimento e da formação de vínculos sociais. (SEKEFF, 2007, P.19)

Musicalizar significa introduzir, somar, produzir conhecimento acerca do material sonoro-musical, dando ao aluno um suporte que fundamente sua prática. No entanto, a mesma deve ocorrer a partir da preocupação do educador em fornecer ao discente o despertar para o gosto e linguagem musical, dando-lhe meios de interagir e participar desta prática sonora.

É preciso que com essa nova posição em que a educação musical se encontra, mediante sua reinserção no cenário da educação básica brasileira, seja bastante clara, a fim de que a sua postura na escola tenha objetivos precisos e não se posicione apenas como uma atividade “passa-tempo” ou como função recreativa, ao invés de ser formativa.

## **A contação de histórias**

A arte de contar histórias é uma das atividades humanas mais antigas. Já na pré-história o homem se utilizava da narrativa para contar seus feitos e aventuras ao longo do dia. Motivados pelos sons naturais da noite e da luz mágica das fogueiras, aquele que se destinava a contar o fato, aproveitando-se dos recursos naturais disponíveis, fazia com que através de suas palavras, entonação e modulação de sua voz contagiasse a todos. Portanto, tão importante quanto a própria narrativa são os sons que dela vão surgindo a fim de criar um ambiente propício ao desenvolvimento do campo da imaginação.



A cotação de histórias é, portanto, um valioso instrumento para a motivação de outras áreas que visam o desenvolvimento do imaginário humano. No que diz respeito à musicalização, esta auxiliará o contador no transporte temporal dos ouvintes às épocas equivalentes às histórias narradas. Os sons auxiliam na criação do ambiente, fazendo do expectador um co-autor da história, já que este se posiciona ativamente motivado pelas músicas e sons que se referem ao contexto da história escutada. Música e Literatura se unirão a fim de desassociar o ouvinte de um mundo que está pra lá de massacrado pelo apelo visual. A união desses dois veículos do imaginário terá como objetivo trazer o homem moderno para o estado do Ser e do Sentir. Sua mente cartesiana, engessada pelos paradigmas modernos, através da apreciação musical inserida na narrativa oral, adentrará por um campo abstrato da mente, desenvolvendo de forma lúdica a sensibilidade artística e gosto musical, sem contar com a possibilidade do ouvinte, de modo inconsciente, se identificar com alguns aspectos do “herói”, remetendo-o a alguns arquétipos que lhe darão a possibilidade de mexer em núcleos internos profundos.

### **Interdisciplinaridade entre a literatura e a música**

Tomando como base a Formação Continuada dos profissionais da área de Educação, faz-se necessário transformar essa união entre Literatura e Música em uma oficina que promova o interesse dos professores por essas áreas. Ao grupo será oferecido um conto popular e este será ambientado por músicas referentes à época da história. Nesse momento além da apreciação musical, também será dada a oportunidade de criação de composições melódicas e grupos vocais de improviso.

A própria contação de história será o campo de atuação do grupo. Jogos musicais de perguntas e respostas em determinados momentos da narrativa oral, enriquecem a história e fortalecem o grupo, estimulando o não verbal dos núcleos internos arrolados por cada indivíduo presente, a partir do contexto apresentado pelo conto ensaiado. Desta forma, dar-se-á a cada um desses componentes a oportunidade de mudanças progressivas do funcionamento adaptativo do homem que segundo Maier, “*refere-se a uma integração de mudanças constitucionais e aprendidas que contribuem para formar a personalidade em constante desenvolvimento de um indivíduo*”<sup>3</sup>. (MAIER, 1971, p.11)

---

3 Tradução nossa.



## Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte. Brasília: MEC-SEM, 1997.

BRASIL. Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, 26 de dez. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso dia: 05 de maio de 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que educação? Campinas: Ed. Papyrus, 1991.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.11, 17-25, set. 2004.

MAIER, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1971.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música - Seus usos e recursos. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.



# Curso de Extensão em Música: um relato de experiência como professor/acadêmico no Curso de Piano

*Thiago André Souza Ferreira*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*thiagoandre2005@hotmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho constitui em um relato de experiência desenvolvido como professor de Piano no Curso de Extensão em Música da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES (CEM) no período do ano de 2010, realizando uma análise acerca do processo de ensino/aprendizagem do instrumento no referido contexto. O projeto está vinculado ao Departamento de Artes e suas atividades são desenvolvidas no Centro de Ciências Humanas, tendo por finalidade oferecer a população de Montes Claros e Norte de Minas Gerais ensino de música através dos instrumentos piano, violão, flauta doce, e canto; além da disciplina teoria da música. O trabalho tem como objetivo apresentar as práticas relacionadas ao ensino do piano, relatando considerações acerca das propostas e reflexões utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em música.

**Palavras-chave:** Curso de Extensão em Música; Educação Musical; Piano; Unimontes.

## 1. Introdução

O presente trabalho constitui em um relato de experiência desenvolvido como professor de piano no Curso de Extensão em Música da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES no período do ano de 2010, realizando uma análise acerca do processo de ensino/aprendizagem do piano no referido contexto. As ações desse relato são articuladas com GPAM (Grupo PET Artes/Música)<sup>1</sup>.

O Curso de Extensão em Música (CEM) é um projeto vinculado ao Departamento de Artes. Suas atividades são desenvolvidas no âmbito da UNIMONTES, tendo por finalidade oferecer a população de Montes Claros e Norte de Minas Gerais ensino musical qualificado, através de aulas de Piano, Canto, Violão, Teoria da Música e Flauta doce.

O trabalho tem como objetivo apresentar as práticas relacionadas ao ensino do piano, relatando considerações acerca das propostas e reflexões utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em música.

---

<sup>1</sup> Grupo PET Artes/Música da Unimontes, programa vinculado ao Ministério de Educação (MEC) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a tutoria do Professor Ms. Luciano Cândido e Sarmento têm como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.

## 2. Curso de Extensão em Música

As aulas são ministradas nos turnos matutinos e vespertinos em 05 (cinco) salas do Curso de Artes/Licenciatura em Música no Centro de Ciências Humanas – CCH da UNIMONTES, sendo direcionada a toda a população, exceto aos acadêmicos do curso de graduação, já que os mesmos têm a oportunidade de atuar como professores/acadêmicos.

A equipe técnica do CEM é formada por um Coordenador Geral, um Coordenador para cada Curso (Piano, Canto, etc.), e os Professores/acadêmicos. Para atuar neste último, o acadêmico deve se submeter a alguns critérios de avaliação:

Assiduidade nas disciplinas oferecidas pela Licenciatura em Música, notas acima de 80% (oitenta por cento) no curso que queira estagiar e no mínimo 70 % (por cento) nas outras disciplinas da graduação; comprometimento e interesse em estagiar no CEM; não estar cursando nenhuma dependência; (ROCHA<sup>2</sup>, 2008 p. 12).

Tal fato proporciona aos acadêmicos, a oportunidade de se capacitarem profissionalmente perante as exigências do mercado de trabalho.

Para Morin:

A concepção segundo a qual o ensino precisa fazer parte do cotidiano e que é saudável ajudar o aluno a perceber a complexidade (no sentido de múltiplas facetas) que envolve a vida e as profissões, evitando a hiper-especialização desde a formação básica (MORIN 2001, 2002a, 2002b *apud* GLASER; OLIVEIRA, 2008, p. 02).

Deste modo, compreendemos que as experiências adquiridas durante a participação no projeto, contribuíram efetivamente na formação profissional como professor de música.

Após a seleção dos acadêmicos, são passadas através dos coordenadores dos cursos, as devidas instruções para melhor desenvolvimento do trabalho. Os mesmos são orientados a respeito dos planejamentos das aulas, conteúdo programático, e nas constantes dúvidas e dificuldades metodológicas na área de educação musical. Os professores/estagiários atuam como voluntários, sem receberem bolsas de auxílio, tendo uma carga horária que pode ser computada na disciplina Estágio Curricular Supervisionado.

### 2.1 Reflexões acerca do Curso de Piano

O Curso de Piano era composto por 03 (três) professores/acadêmicos, sendo realizado nos dias: terça-feira e sexta-feira no turno matutino e na quinta-feira no turno vespertino.

---

<sup>2</sup> ROCHA, Igor Hemerson Coimbra, Professor mestre do Curso de Artes/Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES e Coordenador Geral do CEM.

Após a prova de seleção, o professor/acadêmico Thiago André recebeu 10 novos alunos, formando duplas em cada horário de aula, perfazendo um total de 05 (cinco) horários. Devido ao conhecimento musical heterogêneo, se fez necessário alocar os mesmos com níveis de cognição equivalentes ou parecidos, para um maior aproveitamento e aprendizagem dos mesmos. Para todos os alunos, sejam iniciantes no instrumento ou mais avançados, abordamos temáticas sobre a origem do piano, geografia do teclado, leitura das notas, fórmulas e tipos de compassos, postura e posição correta das mãos para execução musical, peso do braço, dentre outros, já que estando em forma errada, é a causa de corriqueiros erros na hora da execução de algum instrumento.

De acordo com Fontainha, “o banco muito alto, assim como muito baixo, força a articulação do pulso, tirando-lhe, portanto, a liberdade da ação. [...] O braço quando livre, a mão adquire sempre, naturalmente, a posição adequada para executar qualquer trecho que se nos apresente” (FONTAINHA, 1956, p. 45-46).

Seguindo as orientações do Plano de Ensino, já estabelecido pela coordenadora do curso de piano professora Margareth Kaiser foi utilizado o método de leitura Leila Fletcher, que contém pequenas peças musicais de melodia simples e intervalos curtos, algumas do folclore americano, nas quais é trabalhada a leitura das notas, e em um segundo momento, foi iniciado o processo de amadurecimento do texto musical, que envolve a interpretação.

O programa mínimo que um estudante do curso de piano deve realizar possibilita ao aluno ter contato com a técnica pianística, no que se refere ao solo e acompanhamento, demonstrando uma visão ampla das principais possibilidades e funções de um instrumentista. O ensino de acompanhamento, que consta no plano, proporciona conhecimentos relacionados a execução de padrões rítmicos que servem de base para interpretar repertórios eruditos e populares. O piano é um instrumento cujo repertório disponível, em sua maioria, é de música erudita o que exige do estudante uma maior afinidade com as características dos períodos em que as peças foram compostas e maior aperfeiçoamento técnico para sua execução.

Ao iniciar as aulas, houve um pouco de receio, por ser a primeira experiência como professor. Portanto, foi necessária a procura de novos livros, métodos e partituras para estar seguro de como ensinar o instrumento, além das sugestões da coordenadora do curso de piano. Ministras aulas para dois alunos simultaneamente, mostrou-se um pouco complicado, sendo uma experiência que não tinha passado, já que os alunos poderiam ter níveis de assimilação musical de formas diferentes. Então, foi realizado revezamento e enquanto um tocava, o outro escutava com atenção, e logo em seguida executando a mesma peça.



Muitas das atitudes são observadas no decorrer das aulas, entretanto a mais frequente é a imitação que o aluno faz após observar o colega ou o professor executando uma peça, em que muitas das vezes não faz a leitura do texto musical, somente observa as mãos.

A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais. A partitura no ensino coletivo ou não está presente nas aulas iniciais, onde o trabalho é feito por imitação, ou é apresentada de forma funcional, isto é, serve para um resultado específico e imediato. (TOURINHO, 2007 p. 2)

Um dos principais objetivos do curso é fazer com que o estudante que passou pelo projeto, tenha um bom conhecimento sobre o instrumento. Porém, muitos problemas tornam a realização desse objetivo um pouco mais difícil, como por exemplo, o tempo de estudo para aquisição da técnica equivalente, a aquisição de um instrumento, tendo em vista que o teclado, que é economicamente mais acessível, muitas vezes é utilizado para estudar piano. Porém, suas características são diferentes do que de um piano propriamente dito.

Em termos de técnica instrumental, é possível realizar no teclado tipos de ataque relativos à duração (staccato, legato, portato, por exemplo) e em alguns modelos, intensidades (piano, mezzoforte, forte), porém, o piano oferece uma riqueza de sonoridade muito mais ampla de acordo com diversas técnicas de ataque (antebraço, pulso, dedo; repousando, empurrando ou puxando as teclas; articulação dos pedais) (CERQUEIRA, 2009, p. 132)

O rendimento do aluno, e a situação do instrumento que o professor executou as aulas, são outros problemas encontrados. O piano utilizado nas aulas é um pouco antigo e o mesmo não mantém a afinação por um longo período de tempo, sendo alvo de reclamações dos próprios alunos e professores.

Outro fator que comprometeu o rendimento dos alunos no 1º semestre de 2010 nos meses de abril e maio foi a greve realizada pelos servidores técnico-administrativos e posteriormente, a adesão dos professores ao movimento, tendo como consequência a suspensão das aulas do CEM. Nesse período, em conversa com alguns alunos, percebemos que muitos deles ficaram desmotivados e desistiram dos cursos, pois iniciaram outras atividades no horário de suas aulas. Somente 01 aluno permaneceu até o final do semestre.

No 2º semestre de 2010, não houve divulgação para o teste de seleção. Os interessados deveriam procurar os professores do curso almejado para efetuarem sua matrícula. Mesmo com essa oportunidade, não foram preenchidas todas as vagas, tomando como exemplo o professor/acadêmico autor deste trabalho, que no 1º semestre tinha de 10 alunos, encerrou o 2º semestre com 04 alunos.



### **3. Contribuições e considerações do CEM para a formação profissional**

Podemos perceber que o CEM, contribui de forma significativa para o Curso de Artes/Licenciatura em Música, através da manutenção dos recursos materiais, já que os mesmos são utilizados pelo projeto. Podemos dizer ainda que o projeto proporciona maior visibilidade ao curso perante a sociedade.

Percebemos uma ampliação dos espaços em que os acadêmicos podem atuar, resultando em uma formação mais concisa e diversificada. Logo, tal experiência contribui para a preparação dos alunos perante as novas perspectivas no âmbito profissional, visto que o ensino de música se encontra em processo de adaptação a lei 11.769/2008, onde prevê o ensino musical nas escolas regulares.

O projeto oferece a sociedade mais um espaço para ter o contato com a música. Além de contribuir significativamente na formação musical do aluno, possibilitando a ele se preparar para ser um professor de música ou um musicista, torna mais forte o elo entre população/universidade.

## Referências

CANDÉA, Luiz Gustavo Vargas. Um olhar para a prática do professor de piano de conservatórios de Música de Porto Alegre. Unirevistas. abr. 2006 Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Candea.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Candea.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2011.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta coletiva no ensino do piano. *Revista Música Hodie*, Goiânia, n. 9, p. 129-140, 2010.

FONTAINHA, Guilherme Halfeld. *O ensino do piano: seus problemas técnicos e estéticos*. Porto Alegre: Editora, 1956.

GLASER, Scheilla Regina; OLIVEIRA, Camila Borges de. Relato de Experiência: com a palavra, professores! In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais do XVII Encontro Anual da ABEM*. São Paulo: ABEM, 2008. p. 01-07.

PROEC. Plano de Extensão Universitária. PROEC: Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFPR. abr. 2001 Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2009/forum/Plano%20Nacional%20de%20Extens%3o.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2011.

ROCHA, Igor Hemerson Coimbra. Projeto do Curso de Extensão em Música: CEM. CCH-UNIMONTES, Minas Gerais, 2008.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM*. Campo Grande. 2007. p. 01-08.



## **Educação Musical e Atuação Social: o ensino de música pela Associação Assistencial São Tiago em Belo Horizonte – MG**

*Débora Gonçalves Borburema  
deboradgb@yahoo.com.br*

**Resumo:** A atuação social se mostra de grande valor ao proporcionar o desenvolvimento educacional e social através do ensino de música. O presente trabalho apresenta reflexões a partir da experiência com a educação musical na Escola Estadual Guia Lopes através da Associação Assistencial São Tiago em Belo Horizonte - MG. Para a coleta de dados utilizou-se o trabalho de campo na atuação como docente no ensino da música nesta escola e referências bibliográficas na área da educação musical infantil. Os alunos demonstraram grande interesse pelas aulas de música, e a vontade de aprender desenvolvia gradativamente a capacidade de atenção, absorção do que estava sendo ensinado, e disciplina, características fundamentais para a vida escolar e para a boa convivência social.

**Palavras chave:** educação musical, ensino infantil, atuação social.

O presente trabalho apresenta reflexões a partir da experiência com a educação musical na Escola Estadual Guia Lopes através da Associação Assistencial São Tiago em Belo Horizonte - MG. Para a coleta de dados utilizou-se o trabalho de campo na atuação como docente no ensino da música nesta escola e referências bibliográficas na área da educação musical infantil.

A Associação Assistencial São Tiago é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos com sede situada à Rua Urucânia, 304, São José, Belo Horizonte, MG, a qual tem atuação na parte social da Paróquia São Tiago Maior, mantenedora das Creches São Tiago; Creches Nossa Senhora das Neves; da Pastoral do Menor (parceira) e de diversas atividades (ALMEIDA, 2011). No que se refere às atividades musicais, a Associação oferece aulas de musicalização infantil, flauta doce, flauta transversal, teclado, violino, violão, canto e canto coral.

A Associação foi fundada em 1978 pelo padre holandês Tiago Leijen com o nome de Associação de Obras Sociais – AOS, e em 1994 com o falecimento do padre Tiago, a Associação em sua homenagem mudou o nome para Associação Assistencial São Tiago (ALMEIDA, 2011).

Segundo o orientador social Márcio Almeida (2011), a Associação sempre esteve voltada para as famílias carentes, focalizando o trabalho principalmente com as crianças e adolescentes do bairro São José, área de grande miséria e desigualdade social:

A Associação atende a uma comunidade de 20 mil habitantes, cuja população é de cerca de 2.400 famílias. Destas famílias 67% possuem renda





familiar inferior a ½ salário mínimo, uma vez que na sua maioria é constituída de desempregados que se ocupam de trabalhos temporários. A população convive diariamente com o desemprego, alcoolismo e, conseqüentemente com a violência; além de péssimas condições de vida: alimentação inadequada, falta de higiene, falta de infra-estrutura e saneamento básico. As famílias com grande número de pessoas abrigam-se em condições desumanas, em aglomerados de barracos, propiciando a promiscuidade e tendo como conseqüências maiores o grande número de menores abandonados e adolescentes grávidas (ALMEIDA, 2011).

As atividades musicais promovidas pela Associação acontecem na sede e em escolas públicas situadas na região. O ensino de música é gratuito, a Associação possui os instrumentos musicais para serem usados durante as aulas e fornece o instrumento para os alunos de flauta doce.

Na atuação em escolas públicas, a Associação contrata os professores e providencia os materiais e instrumentos musicais necessários às aulas. Através da Associação Assistencial São Tiago, desenvolvi na Escola Estadual Guia Lopes, situada na Rua Barão de Camargo, 88 - Jardim Inconfidência, Belo Horizonte, o trabalho de musicalização infantil durante o primeiro semestre de 2010. Este trabalho foi feito com duas turmas que participavam do projeto “Escola em Tempo Integral”<sup>1</sup>. Cada turma era composta por 24 alunos sendo uma na faixa etária de 6 anos e a outra de 8 anos de idade.

As aulas de musicalização aconteciam no período em que os alunos tinham aulas de reforço. Em grupos de quatro ou cinco, os alunos eram levados à sala de música até atender as duas turmas por completo. Na sala havia todo o material necessário às aulas fornecido pela Associação, como Cds de música, apostilas, livros e diversos instrumentos musicais, sendo eles violão, vibrafone, pandeiro, chocalho e flauta doce.

As aulas tinham como objetivo musicalizar as crianças e desenvolver a aprendizagem da flauta doce soprano. Os alunos recebiam as flautas fornecidas pela Associação e após um ano freqüentando as aulas podiam levar o instrumento para casa. O ensino realizado recorreu à aprendizagem musical explorando o lado lúdico, com canções infantis e canções folclóricas, sensibilizando a percepção musical através de brincadeiras musicais, cantigas de roda, relacionando o canto com os instrumentos musicais, expressão corporal e explorando a coordenação motora.

---

<sup>1</sup> O Escola de Tempo Integral é um projeto estruturador do Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação criado para atender, prioritariamente, crianças e jovens que vivem em áreas de grande vulnerabilidade social, objetivando melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola, de forma a elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos (MINAS GERAIS, 2011).

Na aprendizagem da flauta doce, utilizou-se como método o ensino de música proposto pela educadora musical Tereza Castro (2004) em seu livro “Cada dedo cada som”. A autora apresenta a aprendizagem da flauta doce soprano com “partituras de quadrinhos”, no qual as crianças aprendiam a tocar as músicas observando as cores e tamanho dos quadrados dispostos no papel sendo que as cores representam as notas musicais, e o tamanho do quadrado a duração das notas.

O livro “Cada dedo cada som” apresenta músicas populares, de tradição oral, músicas compostas pela autora e compostas por crianças, sendo esta obra resultado do trabalho da autora com experiências vivenciadas com a educação musical infantil (CASTRO, 2004).

As crianças apresentaram grande identificação e desenvoltura com o método. Assimilavam as músicas com muita facilidade e progrediam rapidamente, visto que as músicas a princípio são simples e as dificuldades técnicas são dispostas forma gradativa, de maneira a proporcionar um aprendizado eficaz e agradável para a criança.

Para esse aprendizado, outro fator interessante foi propor aos alunos cantarem o que estavam tocando. As crianças cantavam a melodia das músicas com as letras e também com o nome das notas enquanto eram acompanhadas pelo violão, o que desenvolvia a percepção musical, despertava o interesse e facilitava o entendimento e execução do uso de dinâmicas como de andamento e intensidade do som, tanto no canto como na posterior execução da flauta.

Outro método utilizado nas aulas foi o livro “Para fazer música” da educadora musical Cecília Cavalieri França (2008). No livro, destinado para a educação musical infantil, a autora apresenta formas criativas para o professor conduzir a criança a ouvir, apreciar, brincar e experimentar a música. O livro vem juntamente com um CD que contém as músicas descritas no método e orienta os professores no desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, a autora orienta o que significa “fazer música” para as crianças:

Fazer Música! Pesquise, pergunte, troque idéias, pense e experimente com os sons. Você vai aprender a encontrar música em tudo: na natureza, nas histórias, nos desenhos, nas paisagens, nas pinturas, nas tradições, nos objetos, no seu próprio corpo, nos livros, e a compreender melhor a música ao seu redor (FRANÇA, 2008, p. 9).

Assim realizávamos atividades musicais como histórias sonoras em que através das gravuras víamos o desenvolvimento das histórias e pesquisávamos sons que poderiam descrevê-las. Também foram desenvolvidas atividades com auxílio do CD que vem junto ao método, no qual com trabalho de canções como a “Maria Fumaça” era estimulada a imaginação, a identificação dos timbres dos instrumentos e a percepção do andamento



musical através do corpo, onde dentro da sala de aula imitávamos o trem se locomovendo, e andando junto com a execução da música era percebida a mudança do andamento musical.

Os alunos demonstraram grande interesse pelas aulas de música, e a vontade de aprender desenvolvia gradativamente a capacidade de atenção, absorção do que estava sendo ensinado, e disciplina, características fundamentais para a vida escolar e para a boa convivência social. Relatavam que as aulas de música os incentivavam a ir à escola e comumente faziam planos de continuar a seguir o aprendizado musical além da escola. Nesse contexto, LIBÂNEO e SILVA (2005) ao abordarem a questão da arte a serviço da transformação social, afirmam: “Alimentar o sonho de uma vida melhor, para si e para a coletividade, é uma das funções principais da atividade artística” (LIBÂNEO; SILVA, 2005, p. 1).

Vale ressaltar a importância desse tipo de iniciativa, sendo que dificilmente esses alunos teriam a oportunidade do acesso ao ensino musical. Assim, a atuação social se mostra de grande valor ao proporcionar o desenvolvimento educacional e social através do ensino de música.



## Referências

ALMEIDA, Márcio. *Associação Assistencial São Tiago*, fev. 2011. Disponível em: <<http://projovemaast.wordpress.com/entidade-aast/>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

CASTRO, Tereza. *Cada dedo cada som*. Belo Horizonte: Mega Consulting, 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNIO, Clarice; SILVA, Ronaldo. *A arte a serviço da transformação social*, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.favelaeissoai.com.br/upload/Arteetransformacao.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. *Escola de Tempo Integral*, fev. 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>>. Acesso em: 15 abr. 2011.



## **Extensão Universitária: vivências no Coral Universitário da Universidade Estadual de Montes Claros**

*Vivia Martins de Oliveira*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*vivimartins007@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho constitui-se de um relato de experiência como integrante do Coral Universitário no período de fevereiro de 2010 a maio de 2011. Os objetivos que impulsionaram a participação nesse projeto de extensão foi o de ter mais uma oportunidade de vivenciar a prática do canto em conjunto, enfatizando a percepção, leitura de partitura e a técnica vocal, entendendo que a música contribui para o desenvolvimento das potencialidades. Sabe-se que o canto coral tem ganhado ênfase no processo de educação musical de seus integrantes proporcionando-lhes múltiplas possibilidades de aprendizado, caracterizando assim a sua importância. A metodologia utilizada nos ensaios facilita o aprendizado pois acontece em cada naipe possibilitando assim abordar vários aspectos, sendo também utilizadas outras mídias, além da impressa. Como resultado dessa prática artístico-musical algumas dificuldades teórico-práticas das disciplinas curriculares eram estudadas e os resultados esperados estão sendo alcançados progressivamente.

**Palavras chave:** música, educação musical, canto coral.

### **A técnica vocal no Coral Universitário**

Nos ensaios do coral universitário é dado grande ênfase a preparação vocal dos integrantes a fim de preservar o aparelho fonador e possibilitar a execução de peças com maior grau de dificuldade técnico-musical.

Moore (1999) ressalta que:

O ponto de refinamento da qualidade vocal e de unificação sonora do canto grupal está na formação das vogais. Ela determina a qualidade e a maturidade do som e constitui o fato primário na precisão e controle da afinação, além de abrir o caminho para que um grande número de cantores possa cantar como uma só voz. [...] Será necessário que o coro identifique e conheça a formação das vogais básicas. (MOORE, 1999: p.51).

Essas atividades de técnica vocal trabalhando as vogais associadas a colocação, impostação e projeção da voz, possibilitam ao grupo trabalhar a sonoridade do coral fazendo com que o grupo alcance uma homogeneidade.

Pfaustch (1998) diz que:

(...) a homogeneidade de um coro pode ser alcançada primordialmente como resultado de uma produção vocal refinada, na medida em que os cantores



aprendem a produzir os sons vocálicos corretamente, eles apresentarão um som mais homogêneo em cada naipe. (PFAUSTCH, 1998, p. 103).

## **A percepção musical no Coral Universitário**

A preparação dos integrantes do coral universitário abarca também as questões relacionadas à percepção musical, que beneficia a alunos do curso de música assim como também aos acadêmicos de outros cursos que tem noções básicas da disciplina, como elemento indispensável para a formação do coralista.

## **Metodologia nos ensaios**

Os ensaios do Coral Universitário ocorrem três vezes por semana. Inicialmente, os professores de canto da Universidade aplicam exercícios relacionados à técnica vocal e, logo após são feitos vocalises para o aquecimento vocal do grupo. Em seguida, o grupo vocal é separado em naipes para ensaiar a música que, na maioria das vezes é erudita. Concluído o ensaio separado, os naipes se reúnem para o ensaio geral conduzido pelo regente do Coral Universitário.

As principais técnicas preventivas estão incluídas nos procedimentos de Higiene Vocal, que consiste em algumas normas básicas que auxiliam a preservar a saúde vocal e a prevenir o aparecimento de alterações e doenças, principalmente por pessoas que utilizam mais a voz.



FIGURA 1 – Coral Universitário

## Referências

MOORE, James A. *Como organizar e realizar um ensaio coral eficiente*. In *Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros*. CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS. Brasília, 1999, p. 42-52.

PFAUSTCH, Lloyd. The choral conductor and the rehearsal. In: Decker, Harold e Julius Herford. *Choral conducting: a symposium*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1999, p. 7-68.



## **Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música**

*Edgar Armeliato*  
*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP*  
*ed\_arm@yahoo.com.br*

*Adriana do Nascimento Araújo Mendes*  
*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP*  
*aamend65@gmail.com*

*Leonardo de Souza Mendes*  
*Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP*  
*lmendes61@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado que propõe o desenvolvimento de um jogo digital de ensino musical, denominado "Tititá - uma aventura musical". O trabalho envolve conhecimentos de programação de jogos e desenvolvimento de material audiovisual para a educação mediada por computador, além dos conteúdos educacionais musicais, que abordam conhecimentos rítmicos, melódicos e harmônicos de forma lúdica. Assim, a pesquisa está embasada na metodologia de desenvolvimento de jogos digitais educacionais. Na primeira fase, foram estudadas as estratégias e possibilidades de adequação dos conteúdos musicais à linguagem de jogos digitais. Concomitantemente, foram escolhidos os conteúdos musicais a serem trabalhados, levando-se em consideração que o jogo proposto possa tornar-se uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor de música ou do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola regular. Foram, então, criados e desenhados os personagens e um mundo virtual, buscando desafios adequados à faixa etária de 6 a 9 anos. Finalmente, algumas etapas do jogo foram testadas com crianças, em caráter experimental, para verificar a usabilidade do programa, a adequação do conteúdo à faixa etária e a motivação gerada nos alunos. A pesquisa encontra-se em fase de conclusão.

**Palavras chave:** jogos digitais educativos, educação musical, educação mediada por computador.

### **Introdução**

A pesquisa de mestrado aqui apresentada está inserida em um projeto mais amplo que vem sendo desenvolvido há oito anos na universidade, em parceria com prefeituras do Estado de São Paulo. Este projeto propõe o desenvolvimento de material educacional digital criado por professores de escolas regulares que atuam em sala de aula e conhecem a realidade e as necessidades de seus alunos. O material é transformado em aulas curtas ou jogos virtuais mais completos por uma equipe multidisciplinar de programadores e web designers da universidade, que adequam os conteúdos criados pelos professores das disciplinas escolares de Educação Básica à linguagem da educação mediada pelo computador (EMC).

Esta contínua interação entre os professores das escolas e a equipe multidisciplinar da universidade tem gerado um vasto material educacional que está sendo utilizado por mais de





cem mil crianças e adolescentes de escolas paulistas da rede pública de ensino. No entanto, na área de Música, até o momento ainda há um número reduzido de material produzido, em função dos professores de Artes que desenvolveram material priorizarem os conteúdos de Artes Visuais.

Deve-se salientar também que os professores da Educação Básica geralmente apresentam dificuldades no domínio da linguagem computacional, gerando adversidades na produção de instrumentos digitais, principalmente na elaboração de jogos digitais e conteúdos lúdicos, o que reforça então a importância do presente trabalho. Krüger et al. (2003, p.159) reforçam essas ideias afirmando que: "... em comparação a outros países, ainda são escassas as pesquisas brasileiras sobre a criação de tecnologias educacionais para música".

No caso desta pesquisa, o jogo digital está sendo desenvolvido por um educador musical que também detém conhecimentos de programação de computadores, superando assim as dificuldades citadas de limitação do professor, buscando produzir material de relevância para a área de Educação Musical.

## **Objetivos**

O trabalho tem como objetivos: estudar a adaptação de conteúdos musicais aos recursos disponíveis para a educação mediada por computador; desenvolver um jogo digital educacional que sirva de apoio ao professor de música ou ao professor de anos iniciais do Ensino Fundamental; desenvolver um material de ensino que seja motivador e estimulante para professores e alunos; e, ainda, averiguar a adequação do material à faixa etária de 6 a 9 anos.

## **Desenvolvimento do jogo educacional**

A proposta da criação do jogo "Tititá" se embasa nas ideias de Alves (2008) que afirma que as novas gerações estão imersas no meio tecnológico, onde interatividade faz parte de seu cotidiano e, portanto, faz-se necessário que esta faça parte também de sua rotina educacional. Assim, é necessário criar jogos digitais educacionais com o mesmo nível de imersão que os jogos voltados para o lazer, pois Alves (2008, p.4) acredita que a dificuldade de tempo e financeira da produção "gera uma defasagem em qualidade e nível de imersão quando comparamos com games desenvolvidos para o lazer e, conseqüentemente, para fins puramente comerciais".

Com a intenção de superar a escassez de material pedagógico musical que leve em consideração a estratégia de jogos digitais, buscamos desenvolver um jogo abrangente no

aspecto musical e interativo. Segundo Marcelo (2009), os jogos de plataforma aparecem com grande popularidade entre jogadores, sendo que neste gênero o personagem atravessa fases-vistas pelo jogador como plataformas - percorrendo-as para ultrapassar obstáculos e “vencer inimigos”. Outros exemplos de gêneros que são utilizados na produção de jogos educacionais são simuladores e *role playing games* – RPG, embora outros gêneros como aventura, labirinto, tiro, pinball e esportes possam ser utilizados.

Para caracterizarmos os indivíduos que buscam a imersão em um jogo digital, Yee *apud* Fernandez (2007) trata como jogadores aqueles que exploram o universo do jogo, descobrindo recursos, lugares e aventuras que outros não vivenciaram. Os jogadores preferem ficar imersos na história através do avatar (personagem normalmente criado e customizado pelos próprios jogadores), buscando o escapismo, ou seja, deixar de lado a vida real e imergir na realidade alternativa apresentada pelo jogo.

Para o desenvolvimento da interface e das funcionalidades do “Tititá” foi utilizada a plataforma Flash, um software da empresa Adobe. Este software, de acordo com Tarouco (2004), apresenta grande flexibilidade e grau de complexidade em suas instruções e recursos gráficos, pois estes permitem realizar animações e uso de arquivos multimídias como sons e vídeos. Além disso, esta ferramenta foi projetada para utilização em páginas Web, permitindo uma rápida publicação e implementação, possibilitando uma vantagem frente a outras linguagens de programação.

## **Procedimentos metodológicos**

Na primeira fase da pesquisa, foram estudadas as estratégias e possibilidades de adequação dos conteúdos musicais à linguagem de jogos digitais, embasadas em autores que trabalham com desenvolvimento de jogos digitais comerciais não educacionais (MARCELO, 2009), bem como naqueles que desenvolvam jogos digitais educacionais (ROSADO, 2006). Foram estudados os conceitos de imersão em jogos, interação e interface.

Concomitantemente, foram escolhidos os conteúdos musicais, utilizando parâmetros básicos do som, jogos de experiências auditivas envolvendo a exploração de timbres, formações instrumentais e percepção musical, selecionados a partir da experiência em educação musical dos autores e vivência na utilização das propostas de educadores reconhecidos.

Espera-se que o jogo proposto possa tornar-se uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor de música ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas regulares.

Foram, então, criados e desenhados personagens e um mundo virtual, buscando desafios adequados à faixa etária de 6 a 9 anos.

Finalmente, algumas etapas do jogo foram testadas, em caráter experimental, em uma escola com crianças de 8 e 9 anos para verificar a usabilidade do programa, a adequação do conteúdo à faixa etária e a motivação gerada nos alunos.

## Contribuições para a educação musical

De acordo com Valente (1998), a maioria dos jogos digitais apresenta conceitos muito triviais e acaba por não explorar a capacidade de diagnosticar e possivelmente corrigir falhas do jogador aprendiz. Na aplicação do “Tititá” oferecemos a possibilidade de um feedback para o aluno e para o professor, permitindo analisar onde estão as dificuldades e as habilidades apresentadas durante a partida. O autor reforça esta afirmação ao levantar que é desejável a utilização dos jogos desta maneira, fazendo com que o desejo de utilizar o jogo deixe de ser restrito à ideia de vencer, colocando o lado pedagógico em primeiro plano.

É possível observar abaixo uma captura de tela de um resultado oferecido ao jogador após o término de uma atividade, indicando neste caso a porcentagem de acertos e erros.

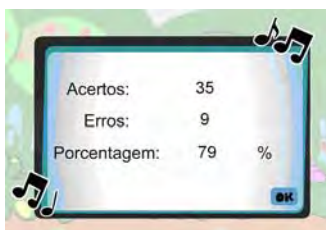


FIGURA 1 – Tela do Tititá com indicação de erros e acertos

Outros feedbacks, que são armazenados e poderão ser acessados pelo professor, ocorrem durante o jogo, seja através de estímulos sonoros ou visuais.

O desenvolvimento do “Tititá” busca também como contribuição para o ensino musical um jogo com a função de abordar em um único software questões sobre ritmo, melodia e harmonia, trabalhando de forma integrada com elementos como altura, timbre, intensidade, duração e apreciação musical. Embora estes aspectos sejam bem distintos entre si, relacionam-se no contexto do jogo de maneira a serem abordados da maneira mais clara e objetiva possível auxiliando o professor em sala de aula a ministrar seus conteúdos. É muito importante ressaltar aqui que este jogo digital não se apresenta como um substituto ao professor e sim como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula para valorizar o conteúdo e instigar os alunos à arte musical.

“Tititá” permite ainda que a aula de música não se limite ao ambiente escolar, pois no caso de liberação do acesso por parte do professor, o aluno pode continuar suas atividades em qualquer computador com acesso à internet, inclusive de sua casa, jogando e melhorando sua pontuação e a fixação do conteúdo.

## Resultados parciais

A partir da investigação de trabalhos na área de Educação Musical e de desenvolvimento de jogos digitais, chegou-se ao formato de um jogo de plataforma. Neste, o jogador deverá enfrentar diversos desafios divididos em quatro mundos: rítmico, melódico, harmônico e mundo final.

Todas as atividades são narradas, onde o tutor, que se comunica com o jogador, oferece as informações necessárias para o desenvolvimento da atividade e também dos controles necessários - mouse ou teclado.

Abaixo, segue um exemplo de tutor que aparece no início das atividades e também em caso de erro ou acerto dos alunos durante as atividades.



FIGURA 2 – Tutor do "Tititá"

Embora o último mundo ainda se encontre na fase final de desenvolvimento, o jogo já foi testado em 18 alunos do segundo ano e 22 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, foi possível constatar-se um bom nível de interação e grande interesse nas atividades pelos alunos.

O teste ocorreu em duas aulas de cinquenta minutos para cada uma das turmas, permitindo não apenas testar as atividades e a interação, mas também a compreensão relacionada aos acertos e erros por parte dos alunos, que repetiam fases para atingir a pontuação necessária.

Esperamos que o software seja bem aceito e utilizado por professores de música e artes em suas aulas e que os alunos se interessem em utilizá-lo em casa, visto que as

atividades poderão ser monitoradas assincronamente pelo professor através de logs gerados, aprimorando os conhecimentos musicais de maneira divertida e prazerosa.



## Referências

ALVES, Lynn. *Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso*. Portugal: Educação, Formação & Tecnologias, 2008.

FERNANDEZ, Amyris. *A comunicação mediada por interfaces digitais: a interação humana com os jogos digitais em celulares*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

KRÜGER, Susana E. Perspectivas pedagógicas para avaliação de software educativo-musical. In HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 106-123.

MARCELO, Antonio; PESCUITE, Júlio. *Design de jogos*. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

MENDES, Adriana N. A. *Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ROSADO, Janaína dos Reis. História do jogo e o game na aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 2, 2006. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. *Jogos educacionais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

VALENTE, J. A. *Diferentes usos do computador na educação*. 2. ed. Campinas: Unicamp/NIED, 1998.



## Música e Cultura Popular no contexto escolar

*Leila Cristina Pereira dos Santos*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*lekasmusic@hotmail.com*

*Valéria Poliana Silva*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*lelapolly@hotmail.com*

**Resumo:** A cultura popular brasileira é ampla e diversificada, refletindo diretamente nas formas de expressão cultural dos sujeitos. A compreensão dos elementos culturais e sua diversidade são importantes dispositivos de entendimento dos sujeitos inseridos em processos de ensino e aprendizagem, tornando assim o âmbito escolar apropriado para o desenvolvimento de atividades que valorizem elementos da cultura popular. Na relação cultura-educação é possível proporcionar aos envolvidos o autoconhecimento e o respeito à diversidade. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal, estimular a presença da cultura popular através da educação musical na educação básica, buscando entender a adoção dessa temática em projetos de extensão universitária. A realização desse trabalho foi possível, através da revisão bibliográfica e pela participação no Projeto Tesouros do Tempo.

**Palavras chave:** cultura popular, educação musical, extensão Universitária.

### Introdução

O presente trabalho aborda a presença da cultura popular no contexto escolar da educação básica, seguindo de descrição sobre a importância da valorização cultural e do respeito à diversidade na formação do aluno. As ações são articuladas com o GPAM (Grupo PET Artes Música)<sup>1</sup> programa vinculado ao MEC e financiado pela CAPES no intuito de produzir conhecimento em torno da temática música na escola.

É perceptível que a cultura popular encontra-se conectada a diversidade social do nosso país, sendo assim, a mesma torna-se importante instrumento que juntamente com a música pode auxiliar de forma intensa e eficaz no ensino aprendizagem no âmbito escolar. Compartilhando com, Cristina Rolim Wloffenbüttel a sala de aula é um local interessante para se tratar da cultura popular, pois apresenta uma grande diversidade cultural entre os alunos

---

<sup>1</sup> Grupo Pet Artes Música da Unimontes, sob tutoria do Prof. Ms. Luciano Cândido e Sarmiento têm como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.



presentes (WLOFFENBÜTTEL, 2000, p. 31). Além disso, trabalhar a cultura popular em sala de aula é a oportunidade do autoconhecimento e do respeito à diversidade.

Diante disso nota-se que as universidades brasileiras vêm adotando a cultura popular como base em projetos de extensão universitária. Dessa forma, o projeto Tesouros do Tempo vinculado ao Pólo Arte na escola da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES se propôs a retratar a história cultural da cidade de Montes Claros com crianças em cinco escolas públicas municipais, no período de outubro a dezembro de 2009. Fundamentado na participação no projeto Tesouros do Tempo em pesquisas bibliográficas, buscamos nesse estudo discutir a importância da presença da cultura popular no contexto escolar. Acreditamos que esse trabalho contribua para valorização da cultura popular na formação do aluno, e para exemplificar através do projeto Tesouros do Tempo, o papel da extensão universitária para os acadêmicos e sociedade.

## **Desenvolvimento**

A cultura de um povo é constituída por vários elementos, crenças valores, mitos, jeito de falar, modo de vestir, alimentação, dança, música, folclore, entre outros. Sendo assim, a cultura popular não se limita às manifestações festivas e tradições, esta também se refere à organização e expressão de todos os elementos citados anteriormente. Segundo Laraia, a cultura popular não muda de um dia para o outro, ela advém de um processo acumulativo que percorre gerações (LARAIA, 2001, p.45). Como podemos observar, a cultura refere-se a uma temática ampla e complexa, porém o foco deste trabalho é na área musical.

A cultura musical se relaciona com inúmeros aspectos da vida humana, baseado nos resultados de Queiroz quando o mesmo afirma que “a música na e como cultura representa uma forte e complexa fonte de significados, sendo parte intrínseca da experiência de cada sujeito”. (QUEIROZ, 2004, p.105/106). Por conseguinte, observamos que por meio da música é possível identificar elementos da identidade cultural da realidade em que foi desenvolvida.

No que se refere ao ensino aprendizagem em sala de aula, a música vem sendo trabalhada de diferentes maneiras com diversas finalidades, uma dessas possibilidades é a de valorização da cultura popular e o respeito pela diversidade cultural. Souza enfatiza que:

A cultura popular, além de apresentar elementos de riquíssimas possibilidades para o trabalho com a música na sala de aula, nos faz entender sobre diferenças culturais, nos faz sair de cada experiência, de cada brincadeira, mais felizes e principalmente mais humanizados. (SOUZA, 2008, p.80)



Seguindo esse pensamento, é possível afirmar a importância da relação cultura e educação para ampliação do conhecimento e do autoconhecimento. Assim Kater afirma:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (KATER, 2004, p.440)

Deste modo, é compreensível o envolvimento da música em projetos que visam à educação, humanização e que prezam tanto pelo respeito à diversidade, quanto pela valorização da cultura popular.

Nota-se que nas universidades brasileiras há uma crescente adoção da cultura popular como base na confecção de projetos de Extensão Universitária. Os mesmos visam difundir e recriar os elementos do cotidiano local, fazendo assim um diálogo entre universidade e sociedade. A Extensão Universitária é uma das formas de fazer chegar à sociedade o resultado do conhecimento adquirido na universidade, além disso, possibilita a troca de experiência direta entre a população e os acadêmicos, complementando a formação dos discentes e docentes. O projeto Tesouros do Tempo vinculado ao Pólo Arte na escola, foi uma dessas formas de diálogo entre universidade e sociedade.

Tesouros do Tempo refere-se a um projeto desenvolvido de um musical com o mesmo nome, idealizado pela professora Raquel de Paula<sup>2</sup>. Na execução contou com a participação das professoras Raiana Maciel e Fátima Mendes do departamento de Artes e departamento de Estágio e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes e com acadêmicos de Música e Teatro da mesma instituição juntamente com a parceria entre Secretária Municipal de Educação de Pró-Reitoria de Extensão. Vale ressaltar, que essa participação para alguns acadêmicos foi à primeira experiência no que se refere à extensão e estágio, já que o convite para se integrar no projeto se estendeu aos alunos de todos os períodos.

A proposta foi transmitir através de canções, parlendas e brincadeiras a história cultural da cidade de Montes Claros no contexto escolar e assim prestar uma homenagem ao centenário de Hermes de Paula<sup>3</sup>. Entorno disso Paula (2009)<sup>4</sup> diz: “poderemos homenageá-lo

---

<sup>2</sup> Idealizadora e coordenadora geral do projeto “Tesouros do Tempo”.

<sup>3</sup> Médico, escritor, historiador, importante folclorista da cidade de Montes Claros.

<sup>4</sup> Citação retirada do projeto “Tesouros do Tempo”, organizado pela Professora Raquel Helena Mendonça de Paula no ano de 2009. Esse documento não foi publicado.

acreditando que a escola possa e deve ser um espaço de formação ampla do educando. Acreditando, podemos contribuir para o processo de humanização, através de experiências culturais significativas.” Diante disso, torna-se perceptível a importância do trabalho com a cultura popular na escola.

### **Considerações finais**

Com base nas discussões apresentadas nesse estudo e através da participação no projeto Tesouros do Tempo, podemos concluir que o trabalho com a cultura popular pode ser considerado importante fator para formação do indivíduo crítico, criativo e participativo.

Sabendo que a escola é detentora de valores que auxiliam diretamente nessa formação, acreditamos ser relevante articular a cultura popular nesse contexto de ensino e aprendizagem. Assim, para desenvolver ações com essa temática, se faz necessário abrir os olhos para as muitas vertentes da diversidade cultural, presente nos distintos contextos. Portanto, percebemos que a convivência entre alunos e professores em sala de aula contribui diretamente na formação da identidade cultural dos indivíduos.

Diante disso, explica-se a adoção da temática em projetos de extensão que possibilita a integração da teoria com prática, fazendo chegar à sociedade o resultado do conhecimento construído na universidade.

## Referências

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/28520594/Cultura-Um-Conceito-Antropologico>. Acesso: 01/05/2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, p.75-81, mar. 2008. Disponível em: [www.abemeducacaomusical.org.br/Master/reevista19/revista19\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Master/reevista19/revista19_artigo8.pdf) Acesso em: 10/03/2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Presença das Raízes Culturais na Educação Musical. *Revista da ABEM*, V. 5,31-37 setembro 2000.



# Música no Cotidiano Escolar da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória: Concepções e Currículo de Educação Musical que Fundamentam as Práticas Pedagógicas dos Professores de Música

*Alba Janes Santos Lima*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*  
*albajanes@hotmail.com*

**Resumo:** Relata uma pesquisa que vem sendo realizada com nove professores de música. Busca investigar, compreender e mapear as concepções e o currículo de Educação Musical que fundamentam as práticas pedagógicas do Professor Dinamizador de Artes/Música nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória, ES. O referencial teórico se pauta em concepções de educação musical e de currículos e teorias do cotidiano. A metodologia que vem sendo utilizada é o método survey de corte transversal, o mesmo servirá para coleta e análise dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas.

**Palavras chave:** concepções, currículo, cotidiano.

## Introdução

Desde 1996 a implementação das diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº. 9.394/96 - vem ocorrendo de forma gradativa em várias áreas da Educação no Brasileira.

A partir de uma concepção em que áreas artísticas deveriam ser trabalhadas por professores com formação específica, que nasce com o movimento das escolinhas de arte, nos anos 80, e é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em 1996, segmenta as Artes em quatro linguagens artísticas: música, dança, teatro e artes visuais. A obrigatoriedade da formação específica provocou a ampliação e oferecimento de cursos em licenciatura em música pelas universidades do Brasil No Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, desde 2000, e a Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES, em 2005, vêm ofertando vagas para o curso de Licenciatura em Música. É importante ressaltar que vários alunos terminaram sua formação inicial e aplicam seus conhecimentos nas redes de ensino das prefeituras da Grande Vitória (Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana e Serra).

Em 2006, a Prefeitura de Vitória (PMV), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), realizou concurso público abrangendo a área de música. Efetivando quatro profissionais para exercerem suas funções na Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Um dos desafios posto para esta equipe foi universalizar a Educação Musical no cotidiano escolar como uma prática realizada por professores licenciados em música.



A partir da entrada desta equipe, ações com foco mais específico puderam ser realizadas. Observando os eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 45) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) que inclui a área da música, em 2007, a Prefeitura Municipal de Vitória realizou-se o concurso para Professor Dinamizador de Artes na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória, contemplando no edital o profissional licenciado em música, e em 2010 o concurso para Professor de Música no Ensino Fundamental.

No contexto da Educação Infantil, dos professores Dinamizadores de Artes/Música que foram nomeados, dez são Licenciados em Música, sendo nove formados pela Universidade Federal do Espírito Santo e um pela Universidade Federal de Minas Gerais. Esses educadores atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na área de Artes/Música com aulas específicas de música. A inserção dessas aulas na Educação Infantil com professores licenciados em música aponta que a política educacional implementada é inovadora para a o contexto local e nacional (no sentido de que a música quando ofertada, o é quase sempre para o ensino fundamental), portanto, um terreno privilegiado para a pesquisa científica.

Cada educador tem realizado suas práticas a partir de seus próprios conhecimentos, concepções e convicções. Em 2010/2011 a Secretaria Municipal de Educação tem como um dos seus objetivos construir as diretrizes do ensino da música com os professores nomeados, a partir das concepções e das experiências vivenciadas nas escolas.

O projeto de pesquisa investiga as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas destes professores – exercendo suas atividades no cargo de Professor Dinamizador de Artes/Música da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória. Sendo assim, pretende-se conhecer, compreender e analisar estas concepções e o currículo a partir do cotidiano de sua realização.

## **Objetivos da Investigação**

### **Objetivo Geral**

A pesquisa deseja, pretende: investigar, compreender e mapear as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas do professor dinamizador de Artes/Música nos centros municipais de educação infantil da cidade de Vitória, rede pública de ensino de Vitória.

## Objetivos Específicos

- Conhecer e descrever as concepções e o currículo que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de música.
- Mapear os currículos de música realizados no cotidiano escolar.
- Identificar as práticas pedagógicas musicais realizadas.
- Compreender como as concepções e o currículo contribuem na organização das práticas pedagógicas de música.
- Entender como as concepções e o currículo se relacionam com as práticas pedagógicas musicais no cotidiano escolar.

## Pressupostos Teóricos

“A concepção de que a música, em particular, e as artes, em geral, envolvem sentimentos, emoções, afetos e sensibilidade, constituindo-se, assim, em atividades essencialmente subjetivas é advogada por vários estudiosos” (DEL BEN & HENTSCHKE, 2002, P.54). É imprescindível conhecer as bases teóricas, ou seja, as metodologias e as concepções de educação musical, sejam elas tradicionais ou contemporâneas que sustentam o pensar e o fazer pedagógico musical.

Nas duas últimas décadas o tema “concepções de ensino dos professores de música” tem sido alvo de várias pesquisas: DEL-BEN & HENTSCHKE, 2002; SOUZA *et al.*, 2000; PENNA, 1999; OLIVEIRA, 2007. Conhecer e compreender a organização, os conteúdos e as concepções estabelecidos no currículo, é algo fundamental para relacioná-los as práticas pedagógicas musicais efetuadas pelo professor de música. Para Sacristã (1999), o professor é um sujeito que possui teorias sobre suas práticas, além de ser um agente capaz de elaborar e atribuir significados às suas ações. Elbaz (apud OLIVEIRA, 2007, p.78) “destaca a importância de dar voz ao professor, considerando-o figura fundamental no processo de ensino”. Ele tem voz, afinal é um ator, um sujeito e precisamos ouvi-lo. Portanto, é necessário conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos docentes e das práticas pedagógicas que esses vivenciam na escola.

Segundo Ferraço (2008, p. 30), “currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias,” [...]. O autor afirma que [...] “Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas”. Para Certeau (apud PINEL, 2008) “o cotidiano é o espaço de criatividade, de belas práticas que clamam por serem desveladas e

mostradas no que nelas contém da humanidade humanamente vivida.” O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Freire (apud SILVA 2000, p. 55) concebe o ato pedagógico como um ato dialógico, em contraposição ao modelo de “educação Bancária” (transferência de conteúdos do professor para o aluno) em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal. A relação de currículo com aprendizagem, para ele, não é neutra, pois tem intenção filosófica nos seus aspectos metafísicos, lógicos, políticos, éticos e estéticos.

Alguns autores, como Alves (2001), Oliveira (2001), Carvalho (2007) e Ferraço (2008), pesquisadores que através de seus estudos, possibilitam identificar os currículos realizados e a rede de saberes fazeres, afirmam a importância da articulação entre o currículo concebido e o praticado. A construção do conhecimento no cotidiano das escolas provoca nos professores a possibilidade de um retorno ao pensamento sobre si mesmo com vista a poder examinar mais profundamente sua ação pedagógica. Segundo Saviani (2005, p.3),

a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico. Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar.

O pensar e fazer musical do professor de música se dá, então, no cotidiano do ambiente escolar. “Cotidiano é o espaço de realização do *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem (MORIN, 1991, p.48)”. No cotidiano escolar também encontramos uma grande variedade de acontecimentos que à primeira vista se assemelha a um amontoado de problemas ou uma rotina pré-estabelecida.

O cotidiano escolar é, assim, vivo, multifacetado e complexo. O olhar para o cotidiano escolar pode permitir uma visibilidade de como são tratadas as questões referentes a currículo e formação de professores, alunos e comunidade. Os processos informais surgem e estão presentes na escola de forma maciça e se apresentam dia após dia como um amontoado caótico de fatos, ocorrências e comportamento isolados. Contudo todos esses acontecimentos mantêm entre si uma relação, uma conexão, que os estudiosos da área identificam como cotidiano escolar.

## Metodologia



Com o propósito de investigar as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas dos professores de música, está sendo desenvolvido o método survey de corte transversal, ou seja, “a coleta dos dados ocorre em um só momento, em um determinado espaço de tempo, com cada indivíduo selecionado para amostra” (BABBIE 1999, p. 101). Dentre os métodos de amostragem não-probabilística, optamos pela amostragem mais similares, ou seja, “os participantes são escolhidos por julgar-se que representam uma situação similar” (BICKMAN & ROG *apud* FREITAS *et al*, 2000, p. 107).

A amostragem é intencional uma vez que serão selecionados somente os professores que: 1) Atuam com música na educação infantil na rede pública de ensino de Vitória; 2) Possuem licenciatura na área de música; e 3) Aceitem participar da pesquisa.

A escolha dos professores de música da educação infantil da rede pública de ensino de Vitória justifica-se pela facilidade de acesso às escolas e seus professores, e também pelo fato de que a implementação do ensino de música na Educação Infantil é algo relativamente novo, há apenas cerca de três anos, nesta rede pública municipal de ensino.

Para a melhoria da qualidade das surveys, os pesquisadores deveriam atentar para: utilizar mais de um método para a coleta de dados (permitindo a triangulação) em situações nas quais essa estratégia se faça necessária adotar procedimentos adequados e sistemáticos para a amostragem; fazer uso de estratégias que garantam alta taxa de resposta; buscar o melhor elo entre a unidade de análise e os respondentes; e, selecionar corretamente (FREITAS *et al*, 2000, p. 109)

A coleta de dados é feita por um questionário estruturado e uma entrevista semiestruturada que acontecerão em momentos estipulados pelo pesquisador e pelo professor de música, tendo como estratégia de aplicação a entrevista pessoal.

Antes da efetuação da coleta de dados foi feito o pré-teste dos instrumentos. O pré-teste tem como objetivo refinar o instrumento, visando à garantia de que ele realmente irá medir aquilo a que se propõe. Na análise observaremos se todas as questões foram respondidas corretamente, se as respostas não indicam dificuldade quanto ao entendimento da questão e quanto à forma de preenchimento do questionário. A entrevista semiestruturada é gravada em MP3 e posteriormente transcrita.

Depois de transcritos, os dados serão analisados de acordo com categorias construídas a partir das questões do roteiro do questionário, da entrevista semiestruturada e dos objetivos da pesquisa.



## Contribuições e Conclusão

No Brasil são pouquíssimas as cidades que contemplam o ensino da música como área de conhecimento no currículo da Educação Infantil (ADEODATO *et al*, 2006, p. 5), já que a maioria das práticas pedagógicas é realizada por professores não especializados em música, ou seja, por professores unidocentes, generalistas, o ensino da música para crianças de 6 meses aos 6 anos de idade acontece mais frequentemente em escolas especializadas de música ou em projetos sociais. Tendo em vista a presença e efetivação de uma prática pedagógica musical nos currículos vividos na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória, praticada por professores licenciados em música, surge à possibilidade desta pesquisa de mapear e desvelar as concepções de Educação Musical que possam contribuir para afirmar a presença da Música como área de conhecimento na Educação Infantil.

A Lei nº 11.769/08, em vigor desde 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. No seu Artigo 3º diz que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta. Isto significa que todos os espaços de Educação Básica no Brasil deverão contemplar o ensino da música na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mesmo anteriormente à promulgação desta lei, inúmeras pesquisas já apontavam para o fato de que segundo Loureiro (2003, p.54),

[...], a educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, se apresenta como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola de ensino básico.

Dessa forma, o projeto pretende contribuir, também, para a ampliação da quantidade de estudos que possam mapear e desvelar o ensino da música no cotidiano escolar da educação infantil. Linhares & Leal (2002, p. 23) considera que a “escola brasileira é um espaço de muita diversidade cultural, que vai ao longo do tempo, redefinindo seu lugar e suas funções”. Sendo assim, precisa-se cada vez mais de profissionais com uma formação complexa, conectados com a vida, com as forças sociais e políticas e com as teorias científicas que avançam numa direção mais colaborativa.

A condição de ser/estar professora e de se identificar com a linha de pesquisa Educação Musical, me instiga a curiosidade em dialogar a respeito da profissão e conseqüentemente de querer buscar, conhecer e compreender as concepções, o currículo e as

práticas pedagógicas musicais que acontecem em espaços reais de ensino na Educação Infantil.

A pesquisa pretende investigar, conhecer, compreender e mapear as concepções e o currículo de educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas do Professor Dinamizador de Artes/Música na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória. O relatório final da pesquisa, espera-se, deve contribuir para o conhecimento científico da pesquisa em educação musical realizada no Espírito Santo e conseqüentemente no Brasil.



## Referências

ADEODATO, Ademir; ALCÂNTARA Darcy; LANGE, Larissa. S; LIMA, Alba. Prefeitura Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação. Documento Norteador da Equipe de Educação Musical da PMV/SEME. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

ALVES, Nilda. A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de survey. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. V. III. Brasília; MEC/SE, 1998.

CARVALHO, Janete. O cotidiano Escolar como Comunidade Plural, na Perspectiva da Filosofia da Diferença: Narrativas de professores na produção do Projeto Político-Pedagógico. Cadernos de Pesquisa do PPGE-UFES, Vitória, v.13, n.. 25, p. 147-168, 2007.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.. 7, p. 49-57, 2002.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, 2006.

FERRAÇO, Carlos. Cotidiano Escolar, Formação de Professores (as) e Currículo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/ferraco.pdf> 13h em 23/08/2008.

FREITAS (H.); OLIVEIRA (M.); SACCOL (A.Z.); MOSCAROLA (J.). O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, n. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112.

LINHARES, Célia Frazão; LEAL, Maria Cristina (Org.). Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Portugal: Porto, 1991.

OLIVEIRA, Fernanda A. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da ABEM, n. 17, p. 77-85, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



PENNA, Maura. Em Questão a Concepção de Música: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor. Expressão (Santa Maria), Santa Maria - RS, v. 3, n. 2, p. 83-87, 1999.

PINEL, Hiran. Pesquisa no / do cotidiano: uma proposta fundamentada em Michel de Certeau. [http://www.nead.ufes.br/subsite/psicologia/obs06.htm. pdf](http://www.nead.ufes.br/subsite/psicologia/obs06.htm.pdf), 20h em 30/11/2010.

SAVIANI, Nereide. Ciclo de Conferências promovido pela Apeoesp – São Paulo/SP. Publicado em Revista de Educação. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Jusamara. (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.



## O egresso do Curso Técnico de Instrumento e Canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández: prioridades e perspectivas

*Maria Odília de Quadros Pimentel  
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández  
moquadros@yahoo.com.br*

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma pesquisa em andamento levantar o perfil dos alunos egressos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, suas perspectivas sobre o curso e o mercado de trabalho que atuarão, assim como a importância do curso técnico em suas vidas. Objetiva-se verificar se o curso técnico de canto e instrumento do CELF atendeu às expectativas de seus alunos tanto na profissionalização como em sua formação humana e social. Almeja-se que os resultados finais da pesquisa possam colaborar para uma maior conscientização de professores, direção e governo estadual sobre a necessidade de possíveis mudanças e adaptações que levem o conservatório a afirmar seu papel transformador da sociedade do Norte de Minas.

**Palavras chave:** Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández; curso técnico; egresso.

### Introdução

O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF) pode ser considerado o maior instrumento de transformação do cenário musical do Norte de Minas Gerais desde sua criação há cinquenta anos. Localizado na cidade de Montes Claros, é um dos doze conservatórios estaduais de Minas, sendo o maior deles. Atende hoje cerca de 4.300 alunos advindos de toda a região e classes sociais.

A instituição promove a Educação Profissional Técnica em nível Médio, oferecendo cursos técnicos em canto e nos seguintes instrumentos: clarinete, flauta doce, flauta transversa, piano, saxofone, teclado, trompete, violão, violino e violoncelo. Tais cursos têm duração mínima de três anos, com matrícula anual, onde os alunos deverão cursar todas as disciplinas do ano em curso.

Os conservatórios mineiros vivem nos últimos anos uma notória evasão escolar. A complexidade do mundo atual vem deixando pouco espaço para a dedicação às artes, além de muitas vezes as estruturas rígidas e tradicionais das instituições de ensino da música não acompanharem suas mudanças. O mercado de trabalho em transformação é outro ponto que provoca indagações, uma vez que o emprego em música não é garantido, sendo necessária a busca por novos caminhos e profissões que lidem com a música direta ou indiretamente.



A presente pesquisa pretende levantar o perfil dos alunos egressos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, suas perspectivas sobre o curso e o mercado de trabalho que atuarão, assim como a importância do curso técnico em suas vidas. Objetiva-se verificar se o curso técnico de canto e instrumento do CELF atendeu às expectativas de seus alunos tanto na profissionalização como em sua formação humana e social.

Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) Buscar os motivos que levaram o aluno a buscar o curso técnico do CELF; 2) Verificar as disciplinas curriculares consideradas pelos alunos como mais importantes e menos importante para sua formação profissional; 3) Averiguar se o curso técnico do Celf se encontra dentre as prioridades profissionais dos alunos; 4) Abordar a visão dos alunos sobre o mercado de trabalho para o profissional egresso do Curso Técnico de instrumento e canto do CELF; e 5) Examinar as propostas de mudanças dos egressos no curso.

Espera-se com o resultado da pesquisa contribuir para o aprimoramento do curso técnico de instrumento e canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e demais conservatórios mineiros, assim como propor mudanças para uma melhor adaptação às necessidades da sociedade atual.

## **Pressupostos teóricos**

O modelo conservatorial surgido na França durante a Revolução Francesa chegou ao Brasil durante o segundo império através do trabalho de Francisco Manuel da Silva. Dom Pedro II fundou o Conservatório de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O ensino da música ocorrido nos conservatórios era voltado para o repertório produzido na Europa nos séculos XVIII e XIX e tinha como principal objetivo a formação de *virtuoses*, adotando uma abordagem voltada para o tecnicismo. Em Minas Gerais a implantação dos conservatórios não foi diferente:

Em Minas Gerais, centro cultural e musical desde o século XVIII, o processo de institucionalização do ensino musical não diferiu muito do restante do Brasil, apresentando apenas uma defasagem significativa no tempo entre a criação do Conservatório do Rio de Janeiro e os Conservatórios Mineiros, mas não em relação à reprodução dos valores estéticos propagados. (VIEGAS, 2006, p. 4)

Martins (2005) explica os objetivos do governo mineiro ao implantar os conservatórios:

Com o objetivo de criar estabelecimentos responsáveis pelo ensino de música é que surgiram os conservatórios públicos mineiros, por iniciativa do então governador Juscelino Kubitschek na década de 50. A oficialização, o reconhecimento dessas escolas, bem como os cursos por elas propostos se relacionaram com a necessidade de profissionais. Assim, os alunos dessas escolas com seus diplomas expedidos e reconhecidos pelo Estado entrariam no mercado de trabalho, ou seja, seriam profissionais em música. (MARTINS, 2005, p. 3)

Alguns autores consideram hoje que os conservatórios ainda carregam muitas práticas tecnicistas, valorizando apenas a prática do instrumento em detrimento à formação holística do músico, que deve ser formado para ser agente transformador da sociedade. Esse tradicionalismo acaba por limitar a visão do músico que enxerga sua profissão restrita ao intérprete solista, que atua em grandes orquestras, ao compositor e ao regente. Considerando que a Universidade já busca a formação destes profissionais, os cursos de nível médio/técnico acabam sendo pensados como uma preparação ou complementação da graduação, perdendo seu objetivos de cursos que preparam para o mercado de trabalho:

O resultado disso é que as escolas de nível médio, ao longo do tempo, têm organizado seus currículos considerando os mesmos pressupostos e, conseqüentemente, não atendem às necessidades daqueles que estão fora do perfil estabelecido hegemonicamente, ignorando e discriminando as outras possibilidades de atuação profissional. Por conta dessa discriminação, os músicos têm ido à busca de outros espaços, procurando outros modos de preparação que atendam as exigências impostas pelos diferentes campos de atuação profissional. (NASCIMENTO, 2003, p. 73)

Ainda de acordo com Nascimento, o músico vem sendo a cada dia pressionado a romper com a tradição e ingressar em um mundo multicultural, dinâmico, tecnológico e interdisciplinar. Para isso as escolas de música devem se preparar para formar músicos-cidadãos capazes de julgar e optar. “Deve-se dar a oportunidade de acesso aos conhecimentos de forma a garantir aos futuros profissionais as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e escolher os próprios caminhos”. (2003, p. 73)

No decreto nº 5.154/2004 fundamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, são apresentados os critérios para se ofertar cursos de Educação Profissional Técnica em nível médio:

- o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas;

- a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;

- a organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica.

Estes critérios reafirmam a necessidade de se buscar novos caminhos para os cursos técnicos dos Conservatórios, superando o tecnicismo e a pedagogia tradicional e adotando novas concepções de educação musical que estejam em sintonia com a realidade em que se inserem. Deve haver uma reflexão sobre os currículos e práticas pedagógicas para que estes reflitam numa “formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade.” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 71)

Portanto, os conservatórios devem estar atentos à realidade da sociedade em que se insere e às demandas de trabalho que oferecem aos seus músicos para assim promover currículos e práticas pedagógicas que levem à formação não apenas de músicos, mas de cidadãos que fazem a diferença e ajudam a transformar a sociedade.

## **Metodologia**

O Universo da pesquisa é constituído pelos egressos do curso técnico de instrumento e canto do ano de 2010 do Conservatório Estadual de Montes Claros/MG. Ao todo são 33 alunos: 08 egressos do curso de canto e 25 do curso de instrumento.

Estão sendo utilizados como instrumentos para o desenvolvimento deste estudo de caso as pesquisas bibliográfica sobre o ensino nos conservatórios e a documental sobre o plano político pedagógico do CELF, pareceres, resoluções e leis que envolvam a educação profissional técnica e o funcionamento específico dos conservatórios de Minas Gerais.

Como o curso técnico do CELF possui uma duração mínima de três anos, será levantado junto à secretaria da escola o número de alunos matriculados no primeiro ano do curso em 2008 para verificarmos o nível da evasão escolar.

Foi aplicado um questionário junto aos alunos pesquisados, a fim de se obter informações sobre a relação destes com o curso técnico do CELF, faixa etária predominante, razões para o ingresso no curso, disciplinas curriculares prioritárias, prioridades profissionais, dentre outros dados.

## **Resultados Preliminares**



A pesquisa está em fase de análise dos questionários respondidos pelos egressos. O Conservatório não teve em 2010 nenhum formando em violino, violoncelo e saxofone. Ao analisar a faixa etária dos alunos chegou-se ao resultado de que quase metade dos alunos (48%) se encaixa na faixa etária de 15 a 25 anos. Porém, apresentamos um número significativo (12%) de alunos acima de 55 anos de idade, já aposentados. Esse dado aponta que o curso é procurado para outros fins que não são a profissionalização.

A maioria dos alunos (58%) teve seu primeiro contato com a música no próprio CELF, nos cursos de musicalização e educação musical. Um número significativo de alunos (64%) conseguiu concluir o curso em seu tempo mínimo, três anos.

Almeja-se que os resultados finais da pesquisa apontem para um perfil do egresso dos cursos técnicos do CELF e que suas perspectivas sobre o curso possam colaborar para uma maior conscientização de professores, direção e governo estadual sobre a necessidade de possíveis mudanças e adaptações que levem o conservatório a afirmar seu papel transformador da sociedade do Norte de Minas.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 8 dez. 2004.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 69-74, 2002.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. A institucionalização do ensino de música – do século XVIII aos dias de hoje. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005. Anais do XIV Encontro Anual da ABEM: Educação Musical e Diversidade: Espaço e ações profissionais. Belo Horizonte: ABEM, 2005.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 69-74, 2003.

VIEGAS, Maria Amélia de Rezende. O Ensino de Piano no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei Enquanto Prática Pedagógica Institucional: o problema, suas implicações, e perspectivas. In: Cadernos de Colóquio, Rio de Janeiro, 2006.



# O ensino do piano no Curso de Licenciatura em Música da UNIMONTES – 2002 A 2009

*Nadma Islane Oliveira Santos*  
*Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES*  
*nadmaislane@yahoo.com.br*

**Resumo:** Esse trabalho de monografia teve como objetivo compreender o ensino do piano, no período de 2002 a 2009, para a formação e atuação docente dos estudantes de música da UNIMONTES. Os sujeitos de investigação foram os professores e alunos de piano do Curso de Artes-Música da UNIMONTES. Considere-se que, no intervalo em estudo, ocorreram mudanças significativas no currículo do Curso de Artes com Ênfase em Música, Teatro ou Plásticas, para, em 2006, Curso de Licenciatura em Artes / Habilitação em Música. O estudo teve como base uma pesquisa documental, que contemplou os documentos oficiais do Curso vigentes no período de estudo, bem como uma abordagem bibliográfica de publicações atuais da área de Educação e Educação Musical sobre a formação inicial do professor de Música, em especial para o ensino do piano. Considerando as transformações ocorridas durante o período da pesquisa, o trabalho envolveu estudo dos dois Projetos Político-Pedagógicos, investigação do perfil de formação e atuação dos estudantes e professores e a identificação das perspectivas dos estudantes com relação ao curso de Licenciatura. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para efetivar a investigação foram entrevistas semi-estruturadas com os professores e questionários com os estudantes, incluindo-se os já formados neste período. Como não houve o intuito de encontrar uma solução para o que foi detectado, esta pesquisa trouxe principalmente constatações, reflexões e sugestões para que novos trabalhos sejam feitos, visando maiores estudos nesta área.

**Palavras chave:** UNIMONTES; ensino do piano; formação docente.

## Apresentação

Esse trabalho de monografia teve como finalidade fazer um panorama histórico-crítico do ensino/aprendizagem de piano na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Uma vez que essa instituição é a única que oferece o curso de Licenciatura em Música na cidade e região, o trabalho partiu da necessidade de compreender como se desenvolveu esse ensino, especialmente em relação ao piano, no período delimitado.

Compreender a trama de relações existentes na configuração do sistema educacional, em particular para a formação musical do acadêmico como professor de instrumento, foi uma das reflexões que motivou como objeto de pesquisa a formação inicial do professor de piano do Curso de Licenciatura em Artes-Música da UNIMONTES, no período de 2002 a 2009.

Durante a pesquisa para a realização deste trabalho, viu-se a necessidade de compreender como se desenvolveu o ensino do piano no Curso de Licenciatura em Artes-



Música da UNIMONTES, no período de 2002 a 2009, tendo em vista que neste período delimitado para estudo, ocorreram mudanças significativas no currículo do Curso de Artes com Ênfase em Música, Teatro ou Plásticas, para, em 2006, Curso de Licenciatura em Artes/Habilitação em Música. Na busca por compreender esse problema, outros foram surgindo como: Quais as implicações das mudanças curriculares no que concerne à formação do professor de piano? O que dizem alunos e professores, inseridos dentro do período em estudo, sobre o ensino do piano nesta Universidade? Quais eram as perspectivas dos alunos investigados, sobre o ensino do piano, no curso de Licenciatura em Artes-Música da UNIMONTES?

O trabalho envolveu estudos dos documentos oficiais da instituição, como os PPPs de 2001 e 2005 e os Planos de Ensino; referencial teórico principalmente da área de Educação Musical geral e sobre o ensino do piano, nos trabalhos de Denardi (2006; 2008), Bennett (1989), Cabezas (2006) e principalmente Oliveira (2007), cujo trabalho serviu como ponto de partida para a investigação.

O trabalho também envolveu análise de questionários, estes realizados com os 29 estudantes de piano, tanto licenciados quanto licenciandos, e ainda a realização de entrevistas com cinco professores de piano, estes inseridos dentro do período delimitado para a pesquisa.

### **Mudanças na legislação Brasileira sobre o Ensino de Música: Avanços com a Criação das leis nº 9.394/96 e 11.769/08**

A partir da pesquisa, constatou-se que a legislação brasileira sobre o ensino de música passou por importantes avanços com a criação das Leis nº 9.394/96 e 11.769/08. O Curso buscou, dentro do período em estudo, melhorar e adequar seu currículo a essas mudanças.

### **Análise Geral dos Projetos Político-Pedagógicos e suas implicações no Ensino do Piano**

O PPP 2001 foi de suma importância, pois a partir dele separaram-se os três cursos de Artes, pondo fim à figura do professor polivalente e atentando para a especificidade de formação em Música, e conseqüentemente para a formação docente no ensino do piano. Entretanto, ele ainda apresentava alguns pontos fracos, como, por exemplo, a pouca formação pedagógica em música e alguns vestígios da formação generalista.

O PPP 2005 trouxe diversos aperfeiçoamentos com relação ao de 2001, especialmente na melhora da grade curricular, mais voltada para a música, com aulas de piano já no primeiro ano do curso.



De 2001 para 2005, a carga horária da disciplina Instrumento diminuiu de 360 para 288 horas/aula, e as aulas, que eram ministradas em dupla, passaram a ser individuais. Considerando que no PPP 2001 o piano era o único instrumento a já contar com aulas individuais, a mudança não foi um ganho significativo para aulas de piano, principalmente para aqueles alunos que entraram no curso sem nunca ter estudado piano anteriormente, já que até o período estudado não havia prova específica de música no vestibular da UNIMONTES.

### **Alguns problemas detectados no ensino-aprendizagem do piano na UNIMONTES**

Como esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação pedagógico-musical do professor de piano na UNIMONTES, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, suas expectativas e as perspectivas foram cruciais para se compreender a formação docente em música, e em especial no piano. Vale ressaltar que as falas dos professores e alunos, recolhidas por meio de entrevistas e aplicação de questionários, respectivamente, constituíram-se como ferramenta principal para a compreensão do ensino do piano na UNIMONTES da forma como ele é visto pelos sujeitos envolvidos no processo.

Sendo assim, a partir destes instrumentos de coleta de dados, foram detectados alguns problemas no ensino-aprendizagem do piano na UNIMONTES, tais como dificuldades materiais, falta de disciplinas voltadas para o ensino do instrumento, desnível muito grande entre os alunos em função da falta de uma prova de música no vestibular, o perfil de repertório trabalhado nas aulas, etc.

Recomenda-se que sejam disponibilizados na biblioteca estes materiais, os quais são de suma importância para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem do piano na UNIMONTES.

### **Formação pedagógico-musical do estudante de piano da UNIMONTES**

Segundo Oliveira (2007), um aspecto relacionado à qualidade da atuação do professor de piano, conforme é sustentado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 51), são os saberes pedagógicos. E, juntamente com Pimenta (1999a, p. 8), afirma que o professor de música deve saber “trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino”. E por fim a autora argumenta:

Com relação ao ensino do instrumento, acreditamos que é necessário ao professor o conhecimento específico de música, de técnica pianística, conhecimento a respeito de repertório, de materiais didáticos, de teorias de ensino e aprendizagem do instrumento e conhecimento das ciências da educação (OLIVEIRA, 2007, p. 58).



Tendo em vista essa mesma perspectiva, foi perguntado aos alunos se as disciplinas do currículo foram ou estão sendo suficientes, tanto para a sua atuação como Educador Musical, como para o Ensino do Instrumento. Veja resultados nos gráficos:

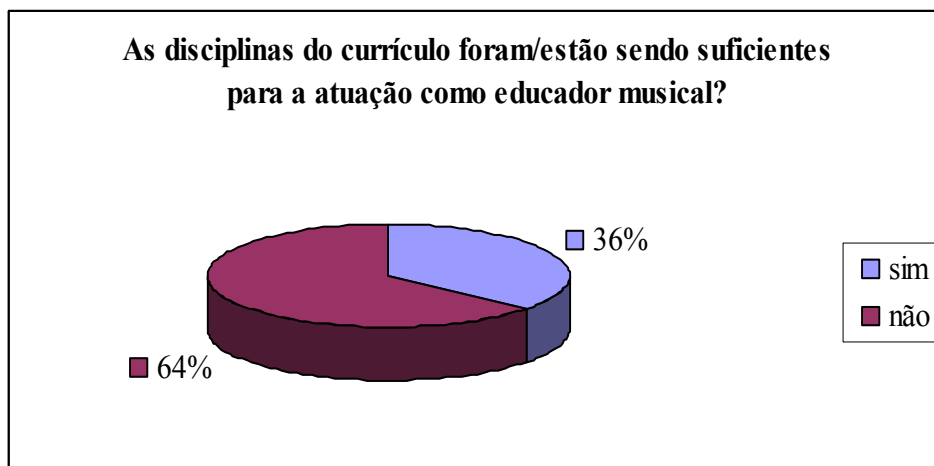


GRÁFICO Nº 1 – As disciplinas do currículo foram/estão sendo suficientes para a atuação como educador musical.

Nota: 28 alunos. Um aluno não respondeu.

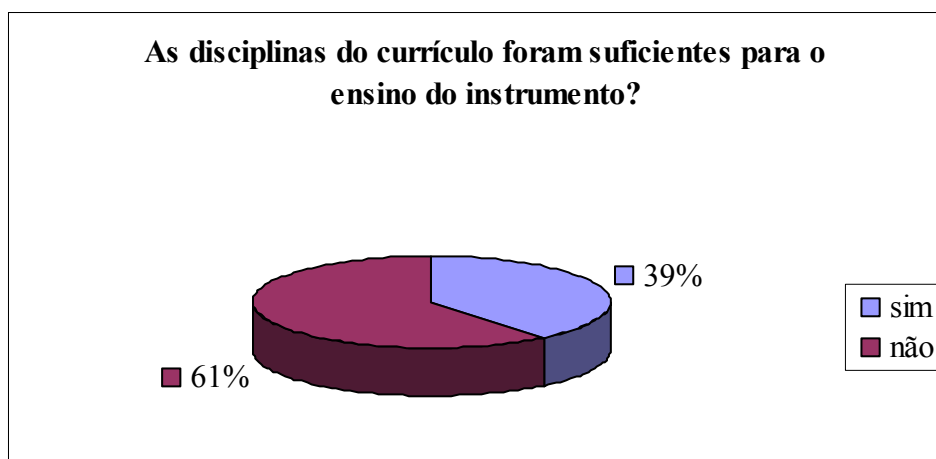


GRÁFICO Nº 2 - As disciplinas do currículo foram/estão sendo suficientes para o ensino do instrumento.

Nota: 28 alunos. Um aluno não respondeu.

Observa-se que mais de 60% dos alunos sentem falta de uma formação mais voltada para a música e, conseqüentemente, para o ensino do piano, com disciplinas que dessem um maior embasamento para a prática pedagógica nessa área.

Esta constatação pode ser atestada também pelas entrevistas com os professores de piano.

## Necessidade da prova específica de Música no vestibular: o ponto de vista dos alunos e professores de piano da UNIMONTES

Como não existia uma prova específica de música para os alunos que ingressavam no curso, existiam diferentes níveis e tipos de formação musical entre os alunos de piano, conforme gráfico abaixo:

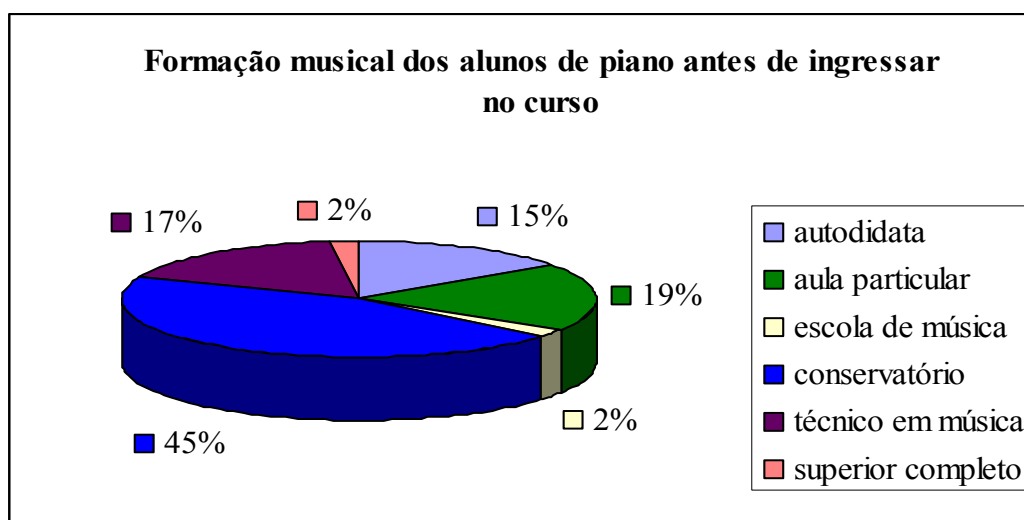


GRÁFICO Nº 3 - Formação musical dos alunos de piano antes de ingressar no curso.  
Nota: 29 alunos. Os alunos puderam responder mais de uma alternativa.

Vale ressaltar que, por ser o piano um instrumento com características bem específicas, e que exige grande domínio técnico, o qual só se adquire com vários anos de estudo, isso acaba gerando problemas para os alunos que nunca estudaram piano, assim como para aqueles que possuem domínio em outros tipos de instrumentos e também para os professores.

Nas questões discursivas,  $\frac{1}{4}$  dos alunos salientou que, se o ensino do piano na universidade tem com objetivo a formação de professores para atuação em espaços diversos, deveria ser exigido conhecimento prévio em música, e em especial execução mínima no piano.

É importante enfatizar que, quanto à instituição de uma prova específica, esta aparece como um ponto pacífico tanto entre os professores quanto entre alunos, através das entrevistas e questionários.

### Referência textual à música popular e erudita: contradição entre os Planos de Ensino e Ementas

No estudo confrontado das ementas e dos Planos de Ensino de piano revelou-se uma

contradição. Nas ementas existe referência textual à música popular e à música erudita; entretanto, nos Planos de Ensino, nota-se que o programa aplicado pelos professores não contempla repertório popular. Os professores alegaram que não há tempo suficiente para ensinar ambos os repertórios, e acabam fazendo a opção pelo repertório erudito. Por outro lado, os alunos afirmaram que o mercado de trabalho tem uma demanda maior pela música popular. Sugere-se que os professores e alunos de piano se reúnam e promovam um debate que venha a solucionar este impasse.

## **Conclusão**

Através desta pesquisa, foi possível detectar, dentro do período delimitado para estudo, que o Curso de Artes/Música da UNIMONTES tem passado por sensíveis melhoras; entretanto, ainda existem alguns problemas pontuais que carecem de uma atenção específica em busca de soluções.

Cabe ressaltar que o novo projeto político-pedagógico para o Curso de Licenciatura em Música, conforme nas entrevistas os professores já apontavam, foi aprovado em 2009. O novo PPP contempla algumas das necessidades apontadas pelos alunos e professores, tais como a disciplina Metodologia do Ensino do Instrumento, assim como prova específica em música aos candidatos, tanto teórica quanto prática.

Diante de tudo isso que foi levantado sobre o ensino do piano na UNIMONTES, no período de 2002 a 2009, esta pesquisa possui inúmeros aspectos que poderão ser desdobrados a partir de mais investigações nesta área. Espero que este trabalho possibilite que maiores reflexões sejam feitas sobre os rumos do ensino do piano no Brasil e também na UNIMONTES e na nossa região.





## Referências

- BENNETT, Roy. *Instrumentos de Teclado*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Câmara Federal. *Lei 11.769*, de 18 de Agosto de 2008.
- CABEZAS, Daniela Andréa Torres. *Uma técnica pianística e seu método de ensino*. Dissertação (Mestrado). 175f. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.
- DENARDI, Christiane. *A Formação Inicial dos Professores de Música no Curso de Licenciatura em Música da EMBAP (1961–1996)*. Dissertação de Mestrado. Orientadora: prof. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel. Curitiba, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Professores de música: história e perspectivas*. Curitiba: Juruá, 2008.
- OLIVEIRA, Karla Dias De. *Professores de Piano: Um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999a.
- RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208p.
- UNIMONTES. Departamento de Artes. *Projeto político-pedagógico do curso de Artes com ênfase em Artes Plásticas, Música e teatro – Licenciatura Plena*. Montes Claros, MG; 2001.
- \_\_\_\_\_. Departamento de Artes. *Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Artes – habilitação em Música*. Montes Claros, MG, 2005.