

2012



**ANAIS do
VIII SIMPÓSIO
DE MÚSICA DA FAP**
PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA

www.fap.pr.gov.br



Gomes, Solange Maranhão; Nocko, Caio M. (orgs.)
Anais do VIII Simpósio de música da Faculdade de Artes do
Paraná: práticas de ensino da música. / Gomes, Solange Maranhão;
Nocko, Caio M. (orgs.) Curitiba, 2012.
168 f.

1. Música. 2. Artes. 3. Ensino. 4. FAP.
I. Título.

VIII Simpósio de Música da Faculdade de Artes do Paraná
24 à 28 de setembro de 2012

Profª Stela Maris da Silva
Prof. Ângelo José Sangiovanni

Direção da FAP

Profª Gisele Onuki

Coordenadora de extensão e cultura da FAP

Agente administrativa Ruth Duarte Menezes Correa

Estagiário Victor Hugo de Oliveira Vargas

Divisão de extensão e cultura da FAP

Agente administrativo Hélio Ricardo Sauthier

Coordenador de comunicação da FAP

Estagiário Samuel Gionédis

Divisão de comunicação da FAP

Profª Solange Maranhão Gomes

Coordenadora geral

Prof. André Ricardo de Souza

Profª Ângela Maria Trotta

Profª Liane Guariente

Discente André Altafini

Comissão organizadora

Discente Amanda Barbosa

Discente Luciano Moro

Discente Machison de Assis Abreu

Discente Mirela Fortunatti

Discente Rachel Laís Bizetto Ramos

Discente Rodrigo Velloso

Monitores

Discente André Altafini

Coordenador do Intervalo musical

Prof. Me. Álvaro Borges – FAP

Prof. Me. André Ricardo de Souza – FAP

Prof. Me. Dráusio Fonseca – FAP

Profª Fátima Carneiro dos Santos – UEL

Prof. Me. Francisco Wildt – FAP

Prof. Dr. Guilherme Romanelli – UFPR

Profª Drª Laize Soares Guazina – FAP

Profª Me. Marta Deckert – FAP

Profª Drª Rosane Cardoso de Araújo – UFPR

Profª Me. Simone do Rocio Cit – FAP

Comitê científico

SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO	06
APRESENTAÇÃO	09
CONFERÊNCIA, PALESTRA E PAINÉIS	10
CONFERÊNCIA	11
Práticas de ensino em diferentes contextos: políticas públicas e o compromisso social Profª Drª Magali Kleber - UEL	
PALESTRA	23
Motivação e música Profª Drª Rosane Cardoso de Araujo - UFPR	
PAINEL I – Práticas de Ensino: Estágio	28
O estágio Curricular Obrigatório na Licenciatura em Música da PUCPR Profª Cristina Lemos - PUC/PR	28
Contribuição do estágio na formação profissional do educador musical Profª Esp. Andréa M. Bernardini - FAP	29
Prática de Ensino: Estágio Marta Deckert - FAP	30
Desafios da prática de ensino para o curso de licenciatura em música Prof. Dr. Guilherme Romanelli - UFPR	32
O estágio curricular supervisionado e a EMBAP Prof. Me. Margaret Amaral de Andrade - EMBAP	33
PAINEL II – Práticas de ensino: Estruturação musical	34
Estruturação Musical Prof. Dr. Indionei Rodrigues - UFPR	34
Função e funcionalidade no estudo da harmonia tonal: o I ⁶ ₄ cadencial Prof. Me. Francisco Wildt - FAP	35
Questões acerca de terminologia no estudo de Harmonia Prof. Me. Vicente Ribeiro - FAP	42
PAINEL III – O ensino de música e suas interfaces	44
Profissionais da música em projetos sociais Prof. Drª Renate Lizana Weiland - EMBAP	44
Linguagem, literatura e educação musical – interfaces Prof. Me. Simone do Rocio Cit - FAP	45
O Ensino de Música e suas Interfaces Profª Drª Laize Guazina - FAP	46
COMUNICAÇÕES – GT1	47
Resultados da implantação da música em uma escola Profª Esp. Josirene Marques	48
A oficina de choro e samba como experiência de ensino facilitadora... Prof. Me. Juliana Carla Bastos	62
A percepção de emoção em música por crianças de 6 a 11 anos de idade... Me. Kamile Santos Levek - UFBA	70
Da oficina de música ao Palácio de Seda: um constructo pedagógico-musical ... Prof. Me. Liane Cristina Guariente - FAP	79
Diversidade e diferença, uma abordagem prática na educação musical infantil Ricardo de Oliveira Thomasi & Daniel Marcos Ferreira Machado	87
COMUNICAÇÕES – GT 2	94
Aprendizagem musical e períodos críticos do desenvolvimento cerebral ... Amanda Nicolau	95
O método suzuki e a música brasileira Aruana Tineu de Melo Moscheta & Solange Maranhão Gomes - FAP	100
O “movimento” – relato de uma experiência em formação para artistas ... Asaph Eleutério	110

Espaço Cidadão Musical: Ensino da Música na Cidade Industrial de Curitiba Bárbara Virginia – FAP; Carmen Ivanete D’Agostini Spanhol – FAP; Juliane Neves Fiorezi – Instituto ConSer® & Luciana dos Santos – Instituto ConSer®	119
Projeto de pesquisa – O processo pedagógico-musical em <i>El Sistema</i> ... Veridiana de Lima Gomes Krüger - UFPEL	127
COMUNICAÇÕES – GT 3	136
Estratégias de ensino para a promoção do desenvolvimento musical Caroline Caregnato	137
Reflexões acerca da canção folclórica na escola desde Villa-Lobos Mariana Gomes Godinho de Castro	144
O desenvolvimento cognitivo infantil e o canto espontâneo Marlene Banach & Solange Maranhão Gomes - FAP	152
PÔSTERES	160
A educação musical nas escolas municipais de rio grande Roberta Domingues Machado & Isabel Bonat Hirsch - UFPEL	161
Flauta Doce: Encantamento e Conhecimento Solange da Silva Dalastra & Zeloir Aparecida Scabeni Mendes	164

PROGRAMAÇÃO

24 DE SETEMBRO – SEGUNDA-FEIRA

13:30h – Apresentação Musical
Profª Me. Liane Guariente

14H – Cerimônia de Abertura
Direção da Faculdade de Artes do Paraná; Secretaria de Estado, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná; Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Secretaria Municipal de Educação de Curitiba; Presidência da Associação Brasileira de Educação Musical e; Coordenação do Evento.

15:30h – Conferência
Práticas de ensino em espaços diversos – Profª Drª Magali Kleber (UEL)

17:15h – Intervalo Musical
Projeto Complemento
Integrantes: Antonio Marcio do Amaral, Camila Fernanda Moro Rios, Fabian Mauricio Maito Sanson, Gisele Mariah Lima, Karla Díbia Del Secchi Ferreira, Phelipe Augusto Tisoni, Renato Adelino Otto

17:45h – Sessão de pôsteres e lançamento de livro e CD
Lançamento do livro: Fazendo música com crianças, de Tiago Madalozzo
Lançamento do CD: Musicalização, música para bebês e crianças, de Breeze Rosa

25 DE SETEMBRO – TERÇA-FEIRA

13:30h – Painei I
Práticas de ensino: estágio
Prof. Dr. Guilherme Romanelli (UFPR), Profª Me. Margarete Andrade (EMBAP), Profª Me. Cristina Lemos (PUC), Profª Me. Marta Deckert (FAP) e Profª Esp. Andréa Bernardini (FAP) – Mediadora: Profª Me. Solange Maranhão Gomes (FAP)

15:30h – Intervalo Musical
Projeto Reinventar
Integrantes: Marcelo de Souza Pereira, Fernando Aparecido Ribeiro Silva, Paulo Chierentini, Bernardo Brandão Daldin, Fernando de Castro Gomes, Marlon do Prado Mendes e Fernanda Cordeiro de Souza

16H – Grupos de Trabalho
GT 1 – Práticas musicais no contexto escolar
GT 2 – A educação musical em diferentes cenários sócio-musicais
GT 3 – Formação inicial e continuada

19H – Apresentação musical
Grupo OMUNDÔ

26 DE SETEMBRO – QUARTA-FEIRA

09H – Oficina
Trilha sonora e sonoplastia: Prof. Me. Demian Garcia

13:30h – Palestra
Motivação para prática e aprendizagem musical – Profª Drª Rosane Cardoso de Araújo
(UFPR)

15:30h – Intervalo Musical
Miniconto
Integrantes: Daniel Amaral e Karla Díbia Del Secchi Ferreira

16H - Oficinas
Abordagens criativas e música contemporânea: novos repertórios para o ensino de
música: Prof. Me. Álvaro Borges
Material didático para a educação musical: Profª Me. Simone Cit
Orquestra reciclável – oficina de construção de instrumentos: Leandro Leal
Prática de choro: Me. Cláudio Fernandes
Trabalhando com musicalização: Me. Tiago Madalozzo

19H – Apresentação musical
Orquestra de Música Popular da FAP

27 DE SETEMBRO – QUINTA-FEIRA

09H – Oficina
Trilha sonora e sonoplastia: Prof. Me. Demian Garcia

13:30h – Paineis
Práticas de ensino: estruturação musical
Prof. Dr. Indionei Rodrigues (UFPR), Prof. Me. Carlos Assis (EMBAP), Prof. Me.
Francisco Wildt (FAP) e Prof. Esp. Vicente Ribeiro (FAP) – Mediador: Prof. Me. André
Ricardo de Souza (FAP)

15:30h – Intervalo Musical
Primeira Dama
Integrantes: André Luiz Teixeira Altafini, Camila Fernanda Moro Rio, Phelipe Augusto
Tisoni e Fabrício do Amaral Kuss

16H - Oficinas
Abordagens criativas e música contemporânea: novos repertórios para o ensino de
música: Prof. Me. Álvaro Borges
Material didático para a educação musical: Profª Me. Simone Cit

Orquestra reciclável – oficina de construção de instrumentos: Leandro Leal
Prática de choro: Me. Cláudio Fernandes
Trabalhando com musicalização: Me. Tiago Madalozzo
Trilha sonora e sonoplastia: Prof. Me. Demian Garcia

19H – Apresentação musical
Palácio de Seda

28 DE SETEMBRO – SEXTA-FEIRA

08H – Oficina
Carl Orff: Melita Bona

13:30h – Painel III
O ensino de música e suas interfaces
Profª Drª Renate Weiland (EMBAP), Profª Drª Laize Guazina (FAP) e Profª Me. Simone
Cit (FAP) – Mediadora: Profª Me. Liane Guariente

15H - Oficina
Trabalhando com musicalização: Me. Tiago Madalozzo

15:30h – Intervalo Musical
Alchemy
Integrantes: Phelipe Tisoni, Fabian Mauricio Maito Sanson, Pedro de Mariz Saucedo e
Gabrielly Nichele Schimidt

16H – Apresentação dos resultados dos grupos de trabalho

17H – Apresentação musical resultante das oficinas e Encerramento do evento

APRESENTAÇÃO

O VIII Simpósio de Música da FAP congregou professores, alunos, músicos, pesquisadores, profissionais e interessados em geral na área da Educação Musical, fomentando a reflexão sobre as práticas do ensino da música, considerando sempre a diversidade de espaços em que ocorrem. O encontro propiciou a vinda de profissionais palestrantes que discutiram aspectos relevantes do ensino da música como o estágio curricular, a motivação, a estruturação musical, os projetos sociais relacionados à área, possibilitando a amplitude de conhecimentos e as discussões temáticas.

A apresentação de trabalhos científicos nos grupos de trabalho possibilitou a divulgação das pesquisas realizadas na área da educação musical, bem como a presença de pesquisadores, estudantes e professores de centros acadêmicos de outros estados brasileiros.

Os anais serão publicados com os textos das palestras, dos painéis e dos trabalhos científicos, colaborando com a troca de experiências e o fortalecimento da área de educação musical em suas dimensões prática e reflexiva.

CONFERÊNCIA,
PALESTRA
E
PAINÉIS

CONFERÊNCIA

Práticas de ensino em diferentes contextos: políticas públicas e o compromisso social¹

Profª Drª Magali Kleber

Universidade Estadual de Londrina
Associação Brasileira de Educação Musical

Compartilho nesse Simpósio algumas reflexões sobre pensar a arte na perspectiva de um alinhamento com o compromisso social na implementação de políticas públicas. Pergunta-se, então: como é que podemos estabelecer relações entre educação musical e o compromisso social, considerando que esse último projeta a necessidade de compreensão e do posicionamento crítico frente a uma realidade que requer o estímulo para uma intervenção prática? O tema sugere: como podemos nos comprometer com os problemas sociais que são afetos a nossa área, ou seja a música e a educação? Quais são os limites de intervenção e as intersecções entre os campos de conhecimento possíveis?

Entramos no século XXI com potentes possibilidades científicas e tecnológicas que podem dar suporte para superação de desigualdade sociais inaceitáveis do ponto de vista da dignidade humana. Falar em prática docente em diferentes contextos e discutí-lo em um encontro de educação musical como este, requer compreender as conexões que estão imbricadas com as práticas cotidianas e culturais que delimitam as possibilidades e, também, impossibilidades, bem como o acesso e o não acesso aos bens culturais aos diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, trata-se de um compromisso social, na condição de educadores que somos e carece reafirmar que a noção de cultura é fundamental para se pensar e compreender as relações sociais que constituem e enredam a trama complexa presente na sociedade contemporânea. O reconhecimento de que a troca e compartilhamento de bens simbólicos são importantes nos processos educativos nos remete à necessidade de praticarmos, de fato, ações que reconheçam a diversidade cultural como premissa, pois tal postura pressupõe acolher as diferentes formas de conhecimentos, experiências, valores e interesse humanos.

A velocidade que se imprimiu no fluxo das informações no século passado acentuou a sobreposição de contextos socioculturais, em plataformas presenciais, digitais e tantas outras objetivas ou subjetivas. Criou uma dinâmica volátil, veloz, instável e elástica, tanto na forma como no conteúdo das informações, impactando a veiculação do conhecimento produzido. Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado da economia, da política, das relações sociais e da

¹ Texto resumido de artigo apresentado no Congresso Musical de Guimarães, Portugal, em março de 2012.

educação. Nesse panorama, inúmeras concepções de educação emergem ampliando o espaço, antes restrito ao contexto escolar intramuros, para um ambiente que traz inerente a comunidade, a inter-setorialidade, novos ou outros atores sociais, novos e outros valores, conflitos intergeracionais, políticos, socioculturais, implicando muitos desafios para qualquer educador atuar com competência imerso nessa complexidade.

Essa perspectiva configura-se como uma questão importante para nós educadores, uma vez que está ligada às concepções da cultura instituída e valorizada historicamente e as outras culturas, muitas vezes, invisíveis pela conveniência ou pelas políticas públicas embasadas em valores instituídos que privilegiam um determinado *status quo*. Culturas invisíveis quer dizer também, grupos sociais invisíveis ou *outsiders*.

Essa oposição vem sendo debatida e apontada em muitos campos de conhecimento e reconhecida como ponto de conflitos presente na sociedade contemporânea.

Dessa forma, corroboro e destaco aqui o pensamento de Almerindo Janela Afonso, ao argumentar sobre políticas educacionais e sua visão sistêmica sobre cidadania:

[...] como construção histórica, a cidadania tem muitas outras dimensões. Se, por um lado, o conteúdo ambivalente e contraditório da problemática da cidadania reflete a existência de um terreno de disputa onde se confrontam processos sociais, políticos, econômicos e culturais de restrição e exclusão com processos de inclusão, de negociação e de reconhecimento, por outro lado, enquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania pode ser entendida também como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, econômicas e políticas. (AFONSO, 2001, p. 08)

Esse é um dos desafios importantes para o educador musical, pois implica reconhecer as forças que se instauram mediante as diferentes culturas presentes e conviventes na textura social. Trata-se de reconhecer que é um campo de confrontos e conflitos, uma vez que a música como eixo estruturados da identidade cultural, traz consigo os valores simbólicos que emerge com grande força na identidade dos grupos sociais.

Tal perspectiva nos impele a transitar por múltiplas direções e em múltiplos contextos, traçando trajetórias muitas vezes inusitadas, em muitas das quais aprendemos coisas novas no próprio caminhar. Atuar de forma criativa em situações de caráter aberto implica uma formação que rompa com paradigmas e processos pedagógicos que ainda faz prevalecer o estabelecido, uma hierarquia estética convencional, a linearidade. Há que se abrir espaço para a participação ativa de novos e outros atores sociais envolvidos em uma proposta educativa. A atuação do professor como o único detentor de um determinado conhecimento a ser “transmitido” é insuficiente, pois não abarca uma complexidade presente na textura social e estimula uma relação dialógica na construção de novos conhecimentos.

As práticas culturais e artísticas transitam no âmbito mundo simbólico do ser humano e estão entre os grandes eixos de construção de identidade social e cultural. Assim, considerar o mundo musical que é valoroso para os participantes é uma forma de compartilhar e reconhecer o diferente, o outro, o novo.

A área de educação musical tem um significativo papel quando se fala políticas públicas em educação e em compromisso social. Trata-se de defender uma perspectiva crítica, que possibilite ao educador romper com o estabelecido *a priori* e potencializar a diversidade cultural como algo positivo em sua prática educativa. Sacristan (1998), educador espanhol da atualidade, propõe a inter-relação entre as diferentes modalidades de conhecimento que ele denomina: conhecimento pessoal/cultura, conhecimento popular, conhecimento acadêmico dominante, conhecimento acadêmico transformador, resultando dessa inter-relação o conhecimento escolar.

Podemos dizer, então, que um dos eixos do compromisso social da área de educação musical, está relacionado com a proposição, a elaboração, a construção de propostas que possibilitem a vivência de experiências estéticas, artísticas, éticas e políticas. E que essa dinâmica, sintetize os diversos modos de viver e de conhecimentos dos protagonistas desse processo. Assim, essas práticas musicais estarão situadas historicamente, estarão plasmadas por identidades que se remetem em um determinado contexto sociocultural significativo e refletem, portanto, as concepções de mundo, de humanidade, de escolhas e gosto estético e musical, de valores simbólicos dos respectivos grupos sociais (KLEBER, 2006).

O significado das práticas musicais, nessa perspectiva, relativiza-se e contempla a relação entre a obra e o sujeito possibilitando entendê-la uma construção carregada de subjetividade. Assim, os valores estéticos não podem ser fixados de maneira permanente nem pela arte nem pela crítica. As práticas musicais servem à vida e não prescrevem um modo definido e limitado de viver, mas, ao contrário, impelem a uma atitude renovada frente às situações ordinárias do cotidiano. Uma proposta educacional, deve estar relacionada com as experiências e condição humanas, pois incide no que há de mais íntimo no indivíduo podendo ser mediada pelo não convencional, o instituído, abrindo espaço para o novo e passeios por utopias. Acredito que tal contexto tem potência para romper paradigmas nas artes, na música e na educação.

Macropolíticas públicas no sistema educacional brasileiro: alguns aspectos ligados às licenciaturas

De acordo com o trabalho, baseado no Censo Escolar da Educação Básica 2007, o Brasil possui cerca de 124 mil professores de Artes. A grande maioria (92%) tem licenciatura, mas não na área de atuação, sendo que que Artes é a disciplina com menor proporção de docentes com

formação na área específica de atuação: 25,7%, nos anos finais do ensino fundamental. Deste percentual, só 2,4% lecionam a disciplina correspondente ao curso em que se formaram na graduação, ou seja, professor de música formado na licenciatura em música, situação extensiva às outras subáreas, teatro, artes visuais e dança. Os dados do Ministério da Educação – MEC – informa ainda que 50,2% dos professores que lecionam Artes são formados em outras áreas e 24,1% estudaram Pedagogia como está posto no Boletim Arte na Escola. Jan a Mar 2010 (p. 6). Esses dados revelam que faltam professores capacitados na área e, embora muitas secretarias municipais e estaduais de educação já estão construindo diretrizes curriculares e aplicando políticas para auxiliar o professor na sala de aula, a situação está longe de se considerar minimamente satisfatória. Há, também, parcerias com universidade para garantir uma formação inicial e continuada dos docentes para atuar com mais eficiência em Artes que começam a delinear uma conexão importante entre essas instâncias educacionais.

Em termos de políticas públicas em educação, destaca-se a recente providência, via o DECRETO 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009², o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e encaminha outras providências. O Decreto dispõe, no Art. 1º – Parágrafo único – que

fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica³.

A implementação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública, devem contemplar as diretrizes presentes no PCN/CP008, item 3. Perfil profissional dos professores e item 4. Dos conteúdos formativos e da organização curricular. Assim constantes no documento (PARECER CNE/CP Nº 8/2008, aprovado em 02/12/2008)⁴:

Para caracterizar o perfil profissional dos professores egressos dos cursos oferecidos pelo referido Programa [...], deve ser valorizada a formação graduada prévia e a experiência anterior e concomitante de magistério. Assim, desde o início do curso, os estudantes da segunda licenciatura serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho. A

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm Acessado em 12/04/12.

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm

⁴ Parecer homologado – Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 30/01/2009: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf

intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento. Para isso, precisará ser valorizado como profissional que tem saberes específicos, advindos em grande medida dos processos de formação anteriores, e dispor de condições dignas para o exercício profissional.⁵

Nesse sentido, o documento ainda destaca que tal qualificação específica e pedagógica possibilite ao professor:

- Exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da Educação Básica;
- Dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- Atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativas e pedagógicas;
- Contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo;
- Exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional;
- Desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

Em relação aos conteúdos formativos e organização curricular, os Projetos Pedagógicos – PPs – estes, devem considerar conhecimentos de formação específica relacionados às diferentes etapas da Educação Básica; propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, de forma interdisciplinar, a cultura geral e profissional; sistematizar conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, dos respectivos grupos atendidos; reconhecer as dimensões cultural, social, política e econômica da educação; ser capaz de atualizar conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; apropriar-se continuamente de conhecimentos pedagógicos e advindos de sua própria experiência. A formação em uma segunda licenciatura deve valorizar a formação prévia e a experiência profissional, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996)⁶.

Na organização curricular, cada instituição formadora poderá propor projeto pedagógico de curso compatível com o projeto pedagógico institucional, analogamente ao que determina a Resolução CNE/CP nº 2/1997:

⁵ Parecer homologado – Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 30/01/2009: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acessado em 19/04/12

a) **Núcleo Contextual**, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) **Núcleo Estrutural**, abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.

c) **Núcleo Integrador**, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. A estrutura curricular, deste modo, deve articular as duas dimensões: a da formação pedagógica e a da formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual estará sendo licenciado. Neste sentido, reitera-se que a formação de professores deva se constituir como um processo com identidade e estrutura próprias, promovendo a articulação da formação pedagógica e da formação específica. A seleção e o ordenamento dos conteúdos que comporão a matriz curricular serão de competência da instituição de ensino.

Considerando a magnitude do contexto em que se insere esse Programa Emergencial, destaca-se que se trata de uma ação institucional de grande envergadura e com potencia de impacto na Educação Básica. Portanto, há um comprometimento institucional, coletivo e compartilhado que envolve também as Licenciaturas proponentes, o que carece de alinhamento conceitual, político e ético.⁷

A educação musical pensada e articulada no âmbito das políticas públicas em educação no Brasil encontra um imensurável potencial para desenvolver projetos pilotos que venham a contribuir para uma efetiva implementação da música na escola como está posto na Lei 11.769. Isso significa ter uma perspectiva inclusiva de oportunidade para se aprender música na escola como direito cidadão para todos os brasileiros e brasileiras no ensino público. Nesse programa do governo, possibilidades de capacitar professores em música que já atuam na rede escolar.

O Programa de Iniciação à Docência – PIBID – um foco nas licenciaturas

Outro programa federal que vem impactando os cursos de licenciaturas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁸, que tem como um dos principais objetivos incentivar a formação de docentes, mediante a graduação nas licenciaturas para atuar

⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acessado em 19/04/12

⁸ <http://capes.gov.br/educacao-basica/caespibid>

na Educação Básica. Busca inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, propiciando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Volta-se também para soluções de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Temos um flanco aberto para que se amplie o acesso ao ensino e aprendizagem de ARTE, com suas especificidades respeitadas, mas esse é o grande desafio: suplantando a concepção polivalente que ainda prevalece no âmbito das políticas curriculares da Educação Básica.

Trata-se de uma situação problemática, pois, a área de conhecimento, ARTE compõe quatro modalidades no Ensino de Artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, é frequente a recusa dos diplomas de Licenciatura Plena em Música e/ou outras licenciaturas que não Artes Visuais, resquícios da herança da polivalência pela Lei 5692/71 no Brasil. A ABEM vem sendo reconhecida como entidade de classe pelas instâncias governamentais por sua atuação política e acadêmica e mediante sua inserção na condução de encaminhamentos e atividades educacionais e científicas ligadas ao ensino e aprendizagem de música. Defende que os profissionais da educação musical tenham a prerrogativa para atuar em sua área específica, honrando-se a formação também específica mediante a licenciatura em música, reconhecendo, contudo, a necessidade de uma proposta curricular de PP que integre as diversas áreas do conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação no Ensino Superior, precisamente nas Licenciaturas. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. O Pibid tem como política de incentivo oferecer bolsa para os licenciandos, para os professores da rede pública e para os docentes da universidade que atuam como coordenadores. Trata-se do maior investimento já realizado tanto quantitativamente, em termos de disponibilização de verba pública, como qualitativamente em termos de exigência conceitual, metodológica e de fundamentação teórica, no mesmo patamar do Programa de Iniciação Científica⁹.

Um significativo diferencial é que os docentes de escolas públicas envolvidas são responsáveis pela supervisão dos licenciandos propiciando um maior e real envolvimento com a cultura e contexto escolar. Traça-se assim, uma relação triádica entre docentes do ensino superior, discentes e docentes das universidades e escolas da educação básica, bem como todas as estruturas físicas e políticas envolvidas nessa relação. São repassados, também, recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto.

⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8616 Acessado em 12/05/2012

Ao ser lançado, em 2007, segundo Carmen Moreira de Castro Neves Brasília, 27 de setembro de 201, no II Congresso Nacional de Coordenadores do PIBID, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Atualmente: Educação Básica. Outros números: estão sendo desenvolvidos 1.442 subprojetos de diferentes licenciaturas, com coordenadores de áreas específicas; 3.198 professores de escolas públicas estão atuando como supervisores, buscando integrar os licenciandos ao cotidiano da cultura escola. Atualmente, há 21.598 alunos de licenciatura bolsistas do Pibid. Um dos principais impactos, constatados pelo MEC é a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura, bem como o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica. Aspectos como a articulação entre a teoria e prática, as universidades e escolas básicas, a elevação da autoestima dos licenciandos são evidências indicando caminhos positivos para o Programa. A formação continuada e a presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos são indicadores que revelam as possibilidades de qualificação na formação docente. Concretamente pode-se constatar um aumento da produção de materiais didáticos: jogos, vídeos, textos, livros, experiências, blogs, sites, abertura de laboratórios de ciências e informática; presença de alunos das escolas em olimpíadas científicas e atividades culturais e formação continuada dos supervisores.

A perspectiva pluricontextual contempla a complexidade que se apresenta no processo pedagógico-musical, pois oferece a possibilidade de se apreender, simultaneamente, diferentes aspectos da realidade social, acentuando os processos coletivos presentes na constituição da identidade sociomusical dos diversos grupos sociais. Portanto, as práticas musicais assim consideradas só podem ser pensadas sistemicamente onde não há espaço para uma produção do conhecimento musical descolado dos contextos, do processo como um todo.

As implicações para o campo epistemológico da educação musical incidem em uma visão que reconheça que a produção de conhecimento pedagógico-musical deve considerar o múltiplo contexto da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais. Para tanto é preciso refletir sobre as categorias dominantes de mérito artístico e pedagógico, questionando, problematizando, borrando os limites das estruturas de avaliações e julgamento de práticas musicais. Faz-se necessário, também, reexaminar as relações entre o conhecimento da cultura popular e o conhecimento estabelecido pela academia, como já tem sido proposto pela área de educação musical (KLEBER, 2006).

Ressalta-se que todas essas formas de conhecimento estão imbricadas com práticas musicais e entrelaçadas por questões estéticas, éticas e políticas. Os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostram-se como momentos

de síntese das relações e das vivências proporcionada pela música. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar com aquelas pessoas”, criar e/ou cuidar dos instrumentos musicais, realizar uma produção musical, os encontros com os amigos fazem parte de um contexto próprio e devem ser consideradas no processo pedagógico-musical. Visto assim, esse processo refere-se à experiência musical, não fragmentada, multidimensional, imantada pela experiência de conceber, vivenciar e compartilhá-la na sua completude, imprimindo-lhe outra dimensão, ou seja, aquela ligada a vida vivida.

Nesse sentido é que as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical pode se tornar um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical.

Inserida em contextos diferentes, a proposta curricular das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado, para que a comunidade escolar possa conhecer e valorizar a cultura do entorno, condição fundamental para a cidadania, e para que os alunos possam nela se reconhecer e construir identidades afirmativas, capazes de atuarem sobre a realidade que vivenciam e, inclusive, transformá-la, a partir de uma compreensão das suas relações mais amplas com outras realidades. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (Diretrizes Curriculares Específicas para o Ensino Fundamental, MEC, 2008).

Um Projeto Pedagógico, entendido como um algo em construção deve constituir-se em uma forma que permita alterações, enunciando momentos do pensamento coletivo institucional. Mas que futuro nós queremos construir? A partir de qual compreensão da realidade devemos agir? A visão de Universidade articulada com a sociedade, de forma que faça valer sua vocação para o ensino, pesquisa e extensão indicam o reconhecimento do compromisso social desta Instituição no que tange à busca de soluções dos problemas que afligem a comunidade, por meio da produção do conhecimento. Estes pontos são fundamentais para desenvolver um trabalho significativo visando à formação de novos profissionais educadores e para o desenvolvimento da sociedade.

Trazendo esta questão para o âmbito da educação musical, Bêhague (1998, p. 26) destaca que a criança, ao vivenciar, nos primeiros anos escolares, a experiência de rejeição de sua cultura, seja nas expressões musicais, verbais ou de qualquer natureza, seja pela simples omissão, se sentirá também rejeitada, dificultando um compartilhar saudável de valores. Isso decorre de um currículo que privilegia a cultura de uma classe dominante.

Não se quer aqui negar a importância da tradição da música europeia ocidental e, muito menos, o seu valor, mas questionar o estereótipo a ela atribuído como a “música culta”, em detrimento de manifestações musicais de outras culturas. Em relação, por exemplo, à música latino-americana, a música europeia “representa e sempre representou uma elite bem definida dos grupos sociais de maior poder político e econômico” (BÉHAGUE, 1998, p. 29-30).

A música na educação não deve ser tomada por um prisma academista, priorizando a proposta musical europocêntrica, numa visão elitista ou compartimentada do fazer. Todas as manifestações musicais devem ser consideradas como parte inerente ao fazer musical, atentando-se para nossa pluralidade e heterogeneidade culturais. A produção musical específica e imediata de cada comunidade precisa ser aprendida e entendida como valor em si e ponto de partida... a reelaboração do material musical e a apreensão de outras possibilidades sonoras permitem ao educando o aprofundamento da linguagem. Dessa forma, expressar-se musicalmente. (BÉHAGUE, 1998, p. 29-30).

Paulo Freire (1979) fornece instruções detalhadas para desenvolver um currículo de acordo com sua concepção de educação problematizadora. Silva (1999, p. 60), ao comentar esse autor, observa que o mesmo utiliza expressões e conceitos bastante tradicionais, tais como “conteúdos” e “conteúdos programáticos” para falar de currículo.

A diferença, no entanto, está na forma de se construir esses conteúdos programáticos que emergem da própria experiência dos educandos, tornando-se “temas geradores”. Os conteúdos tradicionais são recusados, na medida em que cada pessoa ou grupo envolvido na ação pedagógica dispõe internamente dos conteúdos necessários, tidos como ponto de partida. Freire assume o caráter eminentemente político de sua pedagogia e reconhece a dificuldade de ela ser posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições, anteriormente à transformação da sociedade. Daí, o motivo desse tipo de atuação ocorrer principalmente na educação extraescolar.

Outro ponto a se destacar no pensamento de Paulo Freire é aquilo que ele chama de “conceito antropológico de cultura”, entendendo a cultura como o resultado de qualquer trabalho humano, diferente, portanto, da perspectiva asséptica que vê a cultura como o “conjunto da obras de excelência produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, do teatro” (Silva, 1999, p.62). Este conceito de cultura ampliado permite que se contemple a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve integrar uma proposta curricular. Esta mesma concepção irá integrar os Estudos Culturais Contemporâneos sobre currículo desenvolvidos na Inglaterra na década de 60. Também se pode atribuir a ele a antecipação do pensamento pós-colonialista sobre currículo, na perspectiva pós-crítica.

Neste sentido, Corazza (1998, p. 10) propõe que os Estudos Culturais sejam a matriz teórica para se organizar um currículo em torno do que ela denomina “Temas Culturais”, tendo a

cultura como seu construto central. A autora defende a subversão total das disciplinas, propondo outro desenho curricular cuja escolha da prática “é pragmática, estratégica e auto-reflexiva”, e os conhecimentos sejam escolhidos pelos sujeitos a partir de uma temática cultural. Os Temas Culturais propiciam, segundo a autora, que se perceba a conexão entre o papel da linguagem e a delimitação das identidades sociais, e vincula o currículo às experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. Assim, reconfiguram-se as fronteiras da “alta cultura” e da “cultura popular”, abarcando a multiplicidade e a diversidade dos diferentes contextos.

Os Temas Culturais contemplam, também, o “estudo da produção, da recepção e o uso de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas funções do eu” (ibidem, p. 11). Esta amplificação tem uma significativa importância para as artes, tendo em vista que os textos a serem trabalhados abarcam todas as formas de conhecimento mediados por outros canais, como o auditivo e o visual eletronicamente difundidos. Ao se considerar uma “paisagem cultural descentrada, povoada de terrenos interativos” (idem) que caracteriza o cotidiano da juventude e das crianças de hoje, ressalta-se a importância de valorizar suas músicas, filmes, programas de TV, grupos esportivos, religiosos e outros, convertendo-os em objetos de estudo numa prática educativa. Essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento considerando o desejo e o prazer de se conhecer algo.

No que concerne a um projeto de educação musical há que se assumir a necessidade de se promover, revisões, dissoluções e, até mesmo, rupturas com estruturas epistemológicas historicamente instituídas na forma e conteúdo o que, implica uma outra visão no processo de avaliação que estabelece critérios e hierarquias estético incidindo sobre questões éticas e políticas. Os valores simbólicos que permeiam a cultura dos grupos sociais trazem consigo práticas de repertórios artísticos, rituais e jogos que desvelam a antinomia entre que é o consagrado pela tradição europeia e o que é relegado à cultura popular. Nesse sentido, é preciso borrar essas fronteiras historicamente construídas para que se promova o encontro desses saberes e, dessa forma, se amplie o espectro do fazer artísticos nos processos pedagógicos.

Esta amplificação tem uma significativa importância para as artes, tendo em vista que os textos a serem trabalhados abarcam grande possibilidade de formas de conhecimento mediada por outros canais, como o auditivo, o visual, o corporal, eletronicamente difundidos. Ao se considerar uma paisagem cultural descentrada que caracteriza o cotidiano da juventude e das crianças de hoje, ressalta-se a importância de valorizar suas músicas, filmes, programas de TV, grupos esportivos, religiosos e outros, convertendo-os em objetos de estudo numa prática

educativa. Essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento considerando o desejo e o prazer de se conhecer algo.

Todas essas questões se amalgamam no processo pedagógico-artístico, visto de forma sistêmica, no qual a produção de conhecimento leva em conta as pessoas e suas relações com os objetos do mundo e inúmeras possibilidades de conexões educacionais, políticas e éticas, podem resultar em uma sinergia positiva que incida na camada mais vulnerável da sociedade e promova, de fato, a transformação social desejada.

Poder contar com valores culturais e artístico na implementação de políticas públicas com essa finalidade é um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser cidadão”. Espero ter contribuído para a reflexão e a prática sobre o papel da educação artística no processo politizado dos movimentos e projetos sociais e políticos, imersos na busca de transformação e justiça social, onde a desigualdade e seus desdobramentos possam ser minimizados e a dignidade humana prevaleça com prioridade e sem concessão.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22 (75), 15-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15/04/2012.
- BÉHAGUE, G. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino americano. In: *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1998, p. 26-31.
- Boletim Arte na Escola. Jan a Mar 2010. Fundação Ioschpe. Disponível em: <<http://www.artenaescola.com/links/boletim/BOLETIM57.pdf#page=1>>. Acesso em: 12 /05 /2012.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Específicas para o Ensino Fundamental, MEC, 2008.
- CORAZZA, S. M. Temas Culturais: um modo de luta curricular. In *Seminário Municipal / Seminário Regional de Educação de Panambi*, 7/4, 1998, Panambi - RS. Apostila, 1998. 15 p.
- DO VALE, V.M.F. Projeto Político Pedagógico como Instrumento Coletivo de Transformação do Contexto Escolar. In: BICUDO, M.A. E SILVA JÚNIOR, C. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. Conferência/ Mesa Redonda, Ed. UNESP, São Paulo, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- KLEBER, Magali. O. A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- OLIVEIRA, A. Construção da Memória Musica do Indivíduo. In: *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM*, Salvador, 1998, p 28-36.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª Ed. São Paulo: Cortes, 2008.

SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

TORRES DE EÇA, Teresa. 2010. Educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. In: Revista Iberoamericana de Educación: 127-146. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049008>>. Acesso em: 12/05/2012.

PALESTRA

Motivação e música

Profª Drª Rosane Cardoso de Araujo
Universidade Federal do Paraná

Resumo: O presente texto tem como foco o estudo de três teorias de motivação utilizadas em pesquisas recentes, realizadas no Brasil, sobre música e processos motivacionais: teoria do fluxo, teoria da autodeterminação e crenças de autoeficácia/autorregulação. Por meio da definição e exemplificação das teorias, são apresentadas algumas conclusões sobre como estas se relacionam com o processo de prática e aprendizagem musical e trazem possibilidades de compreensão sobre a persistência do indivíduo no estudo da música.

Palavras-chave: motivação; teoria do fluxo; autodeterminação; auto-eficácia; autorregulação

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil, especialmente após 2007, sobre motivação e música. A motivação é um foco significativo para as pesquisas sobre música porque permite, de acordo com O'Neill & McPherson (2002), a compreensão de fatores que explicam porque os indivíduos desenvolvem a vontade de seguir o estudo musical; as variações decorrentes da persistência e do investimento no estudo; o contexto de aprendizagem e as estratégias que podem ser utilizadas para intervir neste processo, dentre outros fatores significativos.

A motivação, portanto é um processo que orienta todo o tipo de atividade humana, por meio fatores intrínsecos e/ou extrínsecos. Sendo assim, o estudo dos processos motivacionais leva à compreensão de elementos vinculados às práticas de ensino e aprendizagem. Bzuneck (2001) observa que grande parte das pesquisas sobre motivação têm sido desenvolvidas especialmente na área da Psicologia, relacionando, motivação ao trabalho mental, isto é, a um processo cognitivo. Para este autor, portanto, uma característica atual das pesquisas sobre motivação no ensino que é a prevalência das abordagens cognitivistas.

O objetivo geral para este texto, portanto, é a apresentação de algumas possibilidades discursivas utilizadas nas pesquisas sobre motivação e música desenvolvidas atualmente no

Brasil. Por meio do enfoque de três referenciais que têm sido abordados na linha de pesquisa “Educação musical e cognição”, do programa de Pós-graduação em Música da UFPR, são exemplificadas pesquisas sobre a Teoria do Fluxo (*Flow Theory*) de Csikszentmihalyi (1999).; Teoria da Autodeterminação de Decy e Ryan (1985); e as Crenças de autoeficácia e autorregulação (vinculadas à Teoria Social Cognitiva) de Bandura (1997).

1. Teoria do Fluxo (Flow Theory)

A teoria do Fluxo (ou *Flow Theory*) desenvolvida por Csikszentmihalyi (2003, 1999, 1996, 1992, 1990) traz como foco a qualidade do envolvimento dos sujeitos na realização das tarefas. De acordo com este autor, por meio do fluxo os indivíduos se envolvem em suas atividades com grande concentração e emoção. O “estado de fluxo” ocorre então a partir de componentes afetivos da motivação especialmente quando o indivíduo está totalmente envolvido, imerso, numa atividade que lhe proporciona desafio dentro dos limites de suas capacidades.

Conforme explica Csikszentmihalyi (1999), para que o fluxo ocorra é necessário que se estabeleça uma situação favorável na qual as habilidades do sujeito e os desafios da tarefa enfrentados estejam em equilíbrio. Da mesma forma, para o autor é necessário que alguns elementos sejam encontrados nesta experiência, como o estabelecimento de metas, a concentração e o envolvimento emocional (emoção). A designação de uma meta é o primeiro passo para que em seguida o indivíduo siga para a etapa de concentração. A partir da concentração e do envolvimento prazeroso na tarefa, a emoção experimentada gera um estado no qual o sujeito pode vivenciar a perda da noção de tempo, a sensação de bem estar e alegria.

Um exemplo de pesquisa nesta área foi o estudo realizado recentemente por Araujo e Andrade (2011) cujo objetivo geral foi verificar, nas situações de ensaio e performance de dois músicos, a presença de elementos descritos por Csikszentmihalyi (1999) como constituintes da experiência do fluxo.

Participaram da pesquisa 2 músicos, um percussionista com prática musical em shows com grupos de música popular e uma flautista com prática em concertos com grupos de música antiga (música barroca). A metodologia foi de estudo multicasos e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas.

Por meio da análise das entrevistas, foram extraídos dados que serviram como indicativos da vivência da experiência do fluxo na prática musical cotidiana de ambos participantes. Esses dados, por sua vez, foram categorizados em 5 grupos: a) prática musical: organização e metas; b) desafios e contribuição do repertório; c) concentração; d) emoção; e)

comportamento autotélico, isto é, um comportamento de confiança e satisfação com a própria prática cotidiana. Outra conclusão significativa foi que não existia – no caso dos dois entrevistados - uma relação de contexto e gênero musical que indicasse maior o menor incidência de experiências de fluxo, isto é, seja num contexto de música erudita, seja num contexto de música popular, a experiência era semelhante para ambos. Por fim outro dado relevante foi a relação dos elementos da experiência do fluxo vivenciados especialmente no âmbito das práticas coletivas: ambos entrevistados indicaram momentos de uma vivência de fluxo “coletiva”.

2. Teoria da autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), de Deci e Ryan (1985) traz como um dos principais pressupostos a relação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca dentro de um processo de integração. Assim, o indivíduo incorpora no seu processo motivacional, aspectos do seu ambiente que podem gerar comportamentos de base intrínseca ou de base extrínseca.

Segundo Guimarães e Boruchovich (2004), a motivação intrínseca é gerada pelo envolvimento do sujeito em uma atividade por opção própria, o que traz ao indivíduo a idéia de uma atividade interessante e geradora de satisfação. Assim, enquanto a motivação intrínseca está relacionada com a uma orientação interna, a motivação extrínseca seria definida como uma qualidade de motivação gerada em resposta a um elemento externo, muitas vezes impulsionada por recompensas.

Essa dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi repensada por Deci & Ryan (2000) que propuseram tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca, evidenciados por meio de um processo de *internalização* - um *continuum* de autodeterminação. Neste *continuum* a motivação extrínseca é colocada por meio de 4 níveis diferentes que iniciam logo após um nível de amotivação e podem chegar até uma motivação extrínseca, internalizada por meio de uma regulação integrada que será tão bem vivenciada pelo sujeito a ponto de ser comparada como qualitativamente semelhante a uma motivação intrínseca.

Um exemplo de pesquisa com este referencial é o trabalho de Figueiredo (2009). O autor realizou um estudo de levantamento com músicos violonistas de um curso de Bacharelado em Violão. O objetivo geral foi verificar o índice de autonomia relativa dos violonistas (isto é, seu nível de autodeterminação), para o desempenho nas tarefas de performance pública, ensino e estudo. Os resultados encontrados pelo autor indicaram que os alunos possuíam um nível de autodeterminação maior na atividade de performance, seguido pela atividade de estudo. A tarefa

em que o nível de autodeterminação dos alunos do curso de Bacharelado em Violão demonstraram menor autodeterminação foi para as práticas de ensino.

3. Crenças de autoeficácia e autorregulação

As crenças de autoeficácia constituem um elemento central da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1997). O sujeito demonstra suas crenças de autoeficácia por meio da forma como encara uma atividade, sentindo-se capaz e preparado (ou não) para enfrentar o desafio da tarefa. Juntamente com as crenças de autoeficácia são associados processos de autorregulação, isto é, a capacidade do sujeito de organizar o próprio processo de aprendizagem. Quanto maior o processo de autorregulação, maior será a possibilidade de aumentar as crenças de autoeficácia do sujeito. Segundo Cavalcanti (2009) as crenças de autoeficácia do musicista, por exemplo, afetam seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo.

Um exemplo de pesquisa que utilizou este referencial foi pesquisa de Cavalcanti (2009) pela qual a autora procurou, por meio da aplicação de uma escala likert, medir as crenças de autoeficácia e autorregulação de alunos de Cursos de Bacharelado em Música (instrumentos). Os resultados da pesquisa indicaram que os processos de autorregulação foram desenvolvidos pelos alunos participantes da pesquisa, ao longo do curso, de forma que entre o primeiro ano e o último ano era possível observar um fortalecimento deste processo a ponto de gerar – nos alunos formandos – fortes crenças de autoeficácia. Os alunos em início de curso, por sua vez, por estarem em um processo inicial de organização da sua própria prática, demonstraram baixos índices de autorregulação e, conseqüentemente, menores crenças de autoeficácia em suas capacidades como instrumentistas.

Conclusão:

Por meio da revisão dos três referenciais teóricos sobre pesquisas em música e motivação aqui apresentados – teoria do fluxo; teoria da autodeterminação; e crenças de autoeficácia e autorregulação – algumas conclusões foram possíveis e dentre as quais vale ressaltar que:

1. A motivação para prática musical pode ser averiguada por meio de fatores, externos (da motivação extrínseca) e internos (da motivação intrínseca), que guiam as ações dos estudantes na prática musical cotidiana;
2. A observação dos processos de organização da prática musical auxiliam diretamente nos índices de confiança que o estudante tem sobre sua capacidade de desempenho e, portanto, na suas condutas para a produção dos resultados;

3. O processo de concentração do sujeito possui estreita relação com o controle do desempenho, favorecendo o sentimento de satisfação e, conseqüentemente, gerando a possibilidade da persistência no estudo.

Finalmente, por meio das pesquisas aqui relatadas, pode-se sugerir ao professor que desenvolva estratégias para orientação da aprendizagem musical, de forma a fortalecer os processos autorregulatórios dos alunos, permitindo a satisfação do indivíduo com sua prática, individual e coletiva e assim favorecendo um forte e significativo processo de motivação.

Referências

- ARAUJO, Rosane. C.; ANDRADE, Margaret. A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista DAPesquisa*, Volume 8, p.553-563, 2011.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- CAVALCANTI, Célia R. P. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2009. 159 p.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York: Harper e& Row, 1990.
- _____. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- _____. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins, 1996.
- _____. *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *Good Business: Flow, Leadership and Making of Meaning*. New York: Viking, 2003.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- _____. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, p.227-268, 2000.
- FIGUEIREDO, Edson A. F. *Teoria da Autodeterminação e motivação em música: uma adaptação do método*. In: V Simcam - Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2009, Goiânia. *Anais V Simcam*, 2009, p. 545-549.
- GUIMARÃES, Suely, E. R. *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula*. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 143-150, 2004.
- O'NEILL, S.; McPHERSON, G. *Motivation*. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G (orgs.) *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press. 2002, p. 31-46.
-

PAINEL I

Práticas de Ensino: Estágio

O estágio Curricular Obrigatório na Licenciatura em Música da PUCPR

Profª Cristina Lemos¹⁰
PUC/PR

A docência supervisionada constitui-se em componente fundamental à formação profissional dos acadêmicos, com vistas ao bom desempenho de suas futuras funções. A prática pedagógica com públicos de faixas etárias e níveis de aprendizado diferenciados objetiva que o acadêmico exercite ações planejadas em ambiente real de trabalho educativo. O estágio supervisionado é a atividade que permite a aquisição de conhecimentos e de experiências do campo profissional.

Esta prática é fundamental aos licenciados, posto que é nela que os alunos vão se deparar com a realidade da sala de aula. Ao elaborar o regulamento de Estágio Curricular obrigatório da PUCPR percebeu-se que muito mais que elaborar planos, é essencial aos alunos que os mesmos reflitam sobre suas práticas, fundamentando seus argumentos em literatura especializada, ampliando as suas possibilidades docentes com o desenvolvimento de suas competências no sentido de contribuir com a aprendizagem musical dos alunos em campo de estágio.

São objetivadas nas práticas de estágio a integração da formação específica e a formação pedagógica, inserindo o acadêmico na práxis educativa. Com isso, o desenvolvimento de competências do profissional da área de educação musical, a investigação da realidade dos diversos contextos da prática da educação musical, identificando problemas, propondo soluções e mobilizando saberes, habilidades e atitudes capazes de fundamentar a prática educativa. É propósito do estágio a sedimentação de um campo investigativo de conhecimentos pedagógicos para o futuro docente, propondo encaminhamentos aos desafios presentes na prática profissional, além de propiciar ao estagiário da Licenciatura em Música a inserção em situações educativas focadas nos conteúdos específicos em diferentes campos de estágio e, por fim, estimular a autonomia na prática profissional.

A carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música em acordo com a Resolução n.º 2/2002 - CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, Artigo 1º, Inciso II, que institui a carga horária deste componente curricular nos cursos de

¹⁰ Professora Tempo Integral do curso de Licenciatura em Música da PUCPR; Mestre em Comunicação e Linguagens; Especialista em Fundamentos Estéticos da Arte na Educação; Licenciada em Música; cantora integrante do grupo Vocal O Tao do Trio; Produtora Musical.

licenciatura, estabelecendo: 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso. da PUCPR ficou assim distribuída:

1. Estágio Supervisionado I, 126 horas, privilegia a pesquisa, a investigação e o mapeamento dos contextos da atuação profissional. Pretende a articulação de conhecimentos teórico-práticos do campo do ensino da música. O aluno discute textos relacionados à práxis, se insere como observador no contexto educacional, verificando aspectos políticos e pedagógicos da escola, realizando pesquisas acerca do ensino da música, propondo inferências investigativas sobre o fazer educativo musical, suas especificidades por faixa etária, conteúdos previstos nas diretrizes e a realidade do contexto.
2. Estágio Supervisionado II, 180 horas: prevê o planejamento, a observação e a execução da ação docente, bem como seminários de avaliação e debates. Por dois meses, o aluno permanece inserido no contexto escolar, aplica as atividades planejadas e elabora relatos de sua experiência na sala de aula, com vistas à autoavaliação, à crítica e à adequação de sua postura docente. A supervisão acontece de forma processual nas aulas presenciais e em campo de estágio.
3. Estágio Supervisionado III, 180 horas, permite a definição do campo de estágio em diferentes contextos da educação musical, observação, planejamento, execução da ação docente e seminários de avaliação.

Acreditando numa estratégia de avaliação e também no incentivo à reflexão das práticas de estágio dos alunos da PUCPR foi criado o EPPECOM- Encontro de Prática Profissional e de Estágio Curricular Obrigatório, no qual os alunos e os professores da PUCPR e de outras faculdades de Licenciatura em Música de Curitiba podem relatar suas experiências e apresentar resultados de suas práticas propostas em campo de estágio.

Contribuição do estágio na formação profissional do educador musical

Profª Esp. Andréa M. Bernardini
FAP

Para se tornar um professor, antes de qualquer coisa, é necessário preparar-se. É durante o curso de Licenciatura que o acadêmico descobre sua inclinação para a docência, por meio de práticas didático-pedagógicas em várias disciplinas; contudo é sem dúvida na realização do estágio, quando em contato com o público real, que o aluno do 3º ano se depara com suas limitações e cria soluções didáticas para ensinar música.

O conhecimento em música não é suficiente para conduzir com eficiência os conteúdos em sala de aula. Saber tocar um instrumento, além de cantar com expressividade, e executar a regularidade dos tempos, são ações básicas na vida de um educador musical.

O que se coloca nessa reflexão é que o domínio dos elementos básicos da música não torna ninguém um bom professor. É preciso aprofundar-se um pouco mais no campo das humanidades e reconhecer que a música sensibiliza o SER a ponto de incutir nele a vontade de sentimentos éticos, como responsabilidade e aprimoramento.

Tornar-se um educador musical pode ser uma escolha e ao mesmo tempo uma constatação de possibilidades estéticas, em que realizar algo que contenha e expresse beleza eleva e sensibiliza o ser humano.

Hoje é indiscutível o papel da música e do educador musical, para resgatar o convívio social no ambiente escolar e que poderá ser refletido para a sociedade, num processo natural. A formação profissional de um educador musical requer então conhecimento em música e generosidade humana para a realização de práticas musicais e sociais eficazes e libertadoras.

No momento do estágio, ainda que relutantes ou temerosos muitos acadêmicos percebem suas reais possibilidades como educadores musicais, além de músicos, e descobrem, quase que fascinados, que os alunos aprendem aquilo que realizam, que guardam na lembrança; não só os alunos do Ensino Médio ou da Educação Básica, mas também os da graduação. As lições do estágio, o convívio e até mesmo a amizade ficam gravados na memória afetiva dos alunos e constroem não mais a ideia ou a figura ideal de um professor, e sim a sua consistência.

Prática de Ensino: Estágio

Marta Deckert¹¹
FAP

O objetivo da presente apresentação é trazer algumas experiências quanto ao estágio do 4º ano do curso de Licenciatura em Música, na Faculdade de Artes do Paraná – FAP. Nesse ano de 2012, implantou-se o estágio na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e em espaços diversificados de aprendizagem musical.

O presente relato se dará sobre o estágio na Educação Infantil, realizado no 1º semestre/2012. A organização do Estágio em Centros de Educação Infantil deu-se da seguinte

¹¹ Possui Bacharelado em música, Especialização em Educação Musical e Mestrado em Educação. É professora colaboradora da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná – FAP. É professora de Educação Musical no Colégio Bom Jesus. Possui artigos, capítulo de livros e livros didáticos publicados na área de Educação Musical.

maneira: contatou-se a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil, coordenadoras da área de Artes – Música e de Estágios, apresentando o projeto de implantação do estágio na Educação Infantil. A partir desse primeiro contato estabelecemos uma parceria entre a FAP e a Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Educação Infantil.

Com a autorização para fazer estágio nos Centros de Educação Infantil – CMEI foram indicados os seguintes centros de Educação Infantil: CMEI Autódromo localizado no bairro Cajuru, CMEI Mercúrio localizado no bairro Cajuru, CMEI Atuba localizado no Bairro Alto, CMEI Servidores I localizado no Centro Cívico, CMEI Hermes Macedo localizado no bairro Pinheirinho (Moradias Rio Bonito) e CMEI Bairro Alto/Tarumã localizado no Bairro Alto.

A turma dos alunos de Licenciatura em Música – 4º ano, formada por dezenove alunos, foram divididos em oito duplas e um trio e encaminhados aos CMEIs.

Nessa primeira experiência com estágio na Educação Infantil, os alunos, primeiramente, fizeram estágio de observação, com o objetivo de conhecer a rotina do CMEI, bem como as suas particularidades de acordo com a faixa etária das crianças, visto que atendem desde bebês até crianças com cinco anos de idade. Após o período de observação, fizeram e aplicaram projetos das aulas em turmas do Pré (crianças com 4/5 anos de idade).

Os estagiários participaram do projeto “Músico da Família ao Vivo”, em que convidava-se familiares das crianças para tocarem para a sua turma, mas antes desse momento fazia-se um projeto de trabalho de educação musical envolvendo o instrumento que o familiar iria tocar. Participaram desse projeto seis duplas. As duas duplas e um trio restantes desenvolveram projetos relacionados à musicalização nessa etapa inicial.

Como resultado do estágio na Educação Infantil, podemos citar a receptividade dos CMEIs ao trabalho de Educação Musical, o envolvimento das crianças nas atividades e encaminhamentos pedagógicos propostos pelos estagiários, o auxílio e apoio aos estagiários por parte dos professores, dos educadores e da equipe pedagógica. Quanto à experiência por parte dos estagiários, podemos resumir nos seguintes relatos (conclusão do relatório do estágio):

Durante todo o projeto, nos atentamos à observação e reflexão das atividades aplicadas, a fim de analisarmos por meio destas a prática docente, o cotidiano escolar, a repercussão das atividades com as crianças e a troca de experiências de educadoras com as estagiárias encontradas no CMEI. Refletimos sobre a nossa atuação e a experiência adquirida pelo projeto durante o estágio, como contribuinte para a nossa formação.”

“O estágio na Educação Infantil nos deu a oportunidade de vivenciar e aplicar na prática o conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica, permitindo dessa maneira fazer uma análise crítica e reflexiva sobre a Educação Infantil.”

Para concluir, é importante verificar a receptividade e a importância que a escola, os professores e educadores revelam diante do trabalho de Educação Musical na escola. As escolas estão com as portas abertas aos educadores musicais e ao trabalho pedagógico com a música, sendo uma excelente oportunidade para mostrarmos e desenvolvemos o nosso trabalho como Educadores Musicais. Quanto aos estagiários é importante verificar o crescimento pedagógico que ocorreu, e isso se deu através da construção do conhecimento, da instrumentalização, da reflexão e da experiência de ser professor.

Desafios da prática de ensino para o curso de licenciatura em música

Prof. Dr. Guilherme Romanelli
UFPR

Dentro da temática que norteou as discussões da mesa redonda “Práticas de Ensino: Estágio”, esta comunicação intitulada “Desafios da prática de ensino para o curso de licenciatura em música” abordou: aspectos gerais que caracterizam o estágio; as ações realizadas na UFPR; os desafios enfrentados nessas práticas; e reflexões sobre o estágio em música. O estágio em Educação Musical pode ser definido como um contato com situações reais de Educação Musical em contextos múltiplos, por meio de uma prática reflexiva que conta com a orientação do professor orientador de estágio. Ele compreende as seguintes etapas: Observação de campo, planejamento, prática docente e avaliação. No âmbito da UFPR, os dois estágios em Educação Musical realizados na Educação Básica são atualmente organizados em quatro etapas:

1. São realizadas três observações em aulas de arte (disciplina onde o conteúdo de música deve ser ministrado) e uma observação de período inteiro (acompanhando a turma em outras disciplinas, a fim de observar eventuais mudanças de comportamento). Todas as observações são feitas onde o estagiário dará suas aulas. A instância de observação também inclui uma aproximação com as preferências e práticas musicais dos alunos, por meio de um instrumento de coleta de dados, além do levantamento dos documentos curriculares da escola (PPP, currículo e planejamentos).
2. A etapa de planejamento abrange a elaboração e defesa pública (para o professor de estágio e demais colegas em formação) do plano de ensino e dos planos de aula, incluindo a simulação de algumas atividades práticas.
3. A prática docente em sala de aula compreende seis aulas sequenciais que são ministradas individualmente.

4. A avaliação do estágio se dá: pela discussão in loco após a observação do professor orientador; mediante a elaboração de um registro denso de todas as etapas do estágio, configurando-se enquanto relatório de estágio; e a partir de dois seminários onde são compartilhadas as experiências entre todos os alunos de estágio.

A presente comunicação também destacou os desafios que cercam o estágio em Educação Musical. Em um contexto onde as concepções sobre a função da música são frequentemente equivocadas, destacando o caráter contextualista e utilitário da música, os alunos têm dificuldade de construir seu planejamento a partir do currículo e planejamentos da escola. Por essa razão, também é difícil fazer a seleção dos conteúdos a serem ministrados, uma vez que raramente há como definir o nível de conhecimento musical dos alunos que foi construído ao longo da experiência escolar e que frequentemente faz das aulas dadas pelo estagiário a primeira experiência formal desses alunos com o conteúdo de música dentro da escola.

Outro aspecto preocupante é a dificuldade de observar aulas de música, uma vez que a disciplina de arte (na qual o conteúdo de música deve fazer parte) geralmente é direcionada às artes visuais, conta com pouca carga horária e tem os horários frequentemente alterados. Destaca-se ainda o fato negativo da experiência de estágio se construir sobre apenas seis aulas de música, número que é limitado pela possibilidade de acolhimento de estagiários pelas escolas.

As reflexões abordadas nesta comunicação permitem afirmar que, apesar das grandes dificuldades, a Educação Musical é uma instância em construção, visto sua recente obrigatoriedade a partir de 2012, o que acarretará mudanças significativa na condução de estágios nos próximos anos.

O estágio curricular supervisionado e a EMBAP

Prof. Me. Margaret Amaral de Andrade
EMBAP

O estágio curricular supervisionado da Embap – Escola de Música e Belas Artes do Paraná – está passando por uma mudança significativa, por vários motivos. Entramos com o currículo novo em 2011, portanto as turmas de terceiro e quarto ano ainda estão passando pelo processo de estágio anterior à mudança curricular. Após visitas a escolas de ensino regular e observação em sala de aulas, no quarto ano o estagiário entra em regência, sob coordenação, supervisão e orientação de professores regentes. As instituições onde os alunos atuam tem convênio previamente firmado com a Embap. São eles a Guarda Mirim, que é um programa

municipal que atende “adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Curitiba e Região Metropolitana” e a própria Embap, em seus cursos de extensão em educação musical que atendem crianças e jovens.

A partir de 2012 a Embap já iniciou a abertura dos campos de estágios, buscando atender a demanda atual. O novo currículo do curso de LM da Embap prevê abarcar na medida do possível, além dos diferentes níveis da Educação Básica e das escolas especializadas no ensino de música, diferentes espaços sociais quais sejam associações comunitárias, creches, orfanatos, asilos, “ONGs empresas, igrejas, empresas, emissoras de rádio e televisão, cinema, teatro como também outros espaços educacionais e socioculturais, nos quais poderá atuar como técnico, pesquisador e/ou professor. O licenciado também poderá dedicar-se à formação de grupos instrumentais e vocais, e ao ensino de instrumento e canto, em diferentes modalidades” (EMBAP, 2010).

PAINEL II

Práticas de ensino: Estruturação musical

Estruturação Musical

Prof. Dr. Indionei Rodrigues
UFPR

A estruturação musical pode e deve ser pensada também sob o ponto de vista da ideia e da construção da ideia. Isso se dá muito antes dos discursos musicais consolidados, das práticas técnicas e teóricas estabelecidas socialmente, culturalmente e historicamente. Em minha apresentação tentei levantar algumas questões que julgo fundamentais com relação a esse processo estruturante ideal, ao qual dediquei meu trabalho de doutoramento na University of London.

Schoenberg foi um compositor e teórico da música interessado na ideia musical. Ele dividia claramente o processo criativo musical entre os problemas referentes à ideia e à sua apresentação. Normalmente tendemos a discutir a estruturação musical concentrados somente no segundo aspecto, no segundo problema, o da apresentação da ideia musical, deixando totalmente ou parcialmente intocado o primeiro, o da confecção da ideia musical, ou da estruturação da ideia em geral, como a entendo. Ao meu ver, discutir e ensinar um determinado estilo musical e suas múltiplas práticas e partes componentes, sua harmonia, sua forma, sua rítmica, etc., é já um estágio avançado da estruturação musical. Seria importante considerarmos uma primeira fase

estruturante, puramente ideal e pré-representacional, próxima à sensibilidade. Nesse caso, o processo estruturante volta-se mais uma vez à práticas essencialmente criativas, estendidas em "despertares", formados na relação do sujeito com o mundo e do mundo com o sujeito. Nesse caso, toda e qualquer relação com o real e a concretude do real é generosamente um elemento estruturante potencial: a música esta impregnada nas coisas e a música do homem é nada mais do que a expressão de uma musicalidade fundamental esparramada na realidade.

Será então importante num primeiro momento rediscutir o currículo das escolas de música, ou ao menos instalar-se nelas uma nova disciplina, a disciplina da sensibilidade musical, voltada para a estruturação da idéia musical em si e independentemente do estilo musical e das problemáticas de sua apresentação.

Função e funcionalidade no estudo da harmonia tonal: o I^6_4 cadencial

Prof. Me. Francisco Wildt
FAP

Esta comunicação tem como objetivo principal discutir o emprego e análise do acorde de sexta e quarta cadencial, tendo como pano de fundo uma discussão acerca do conceito de função ou funcionalidade harmônica na harmonia tradicional e funcional. Como professor da disciplina de harmonia nos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Música Popular da FAP, tenho percebido a tendência recorrente entre alunos e professores de se considerar que o ensino da harmonia passa necessariamente pela opção entre duas vertentes radicalmente opostas do estudo da harmonia: a harmonia tradicional e a harmonia funcional. Pretendo apontar para o fato de que termo função ou funcional em harmonia pode ter um sentido mais amplo do que aquele das chamadas leis tonais apresentadas por Koellreuter e que o estudo da harmonia tradicional também pode se dar de modo a considerar as relações funcionais entre os acordes, sem que para isso precisamos de um sistema analítico que substitua ou supere o sistema tradicional de baixo cifrado.

Uma questão terminológica: *harmonia funcional* e seus significados

Pode-se afirmar, a partir da vivência nos meios acadêmicos musicais brasileiros, que o termo harmonia funcional é empregado de modo a nem sempre manter o mesmo sentido. Às vezes, usa-se o termo para fazer referência a um estudo da harmonia cujo foco principal não seria

a condução de vozes, mas a estruturação do discurso harmônico calcada nas funções dos acordes. Ocasionalmente, entretanto, emprega-se o termo para aludir ao estudo da harmonia na sua estruturação típica da música popular, para diferenciá-lo de uma harmonia própria da música erudita (“tradicional”). E ainda outro sentido, este mais específico, é o da harmonia funcional tal como apresentada, no Brasil, por autores como Koellreuter e Brisolla – amparados, por sua vez, no pensamento do teórico alemão Hugo Riemann.

A teoria da harmonia funcional, nesta terceira acepção do termo, caracteriza-se por uma classificação de todos os graus do campo harmônico em três funções harmônicas: tônica, dominante e subdominante, as quais derivam dos graus principais (ou graus tonais) do campo harmônico – I, IV e V. Os demais acordes do campo harmônico seriam necessariamente subordinados a essas três *funções*. Afirma Brisolla: “Na realidade, porém, o acorde sobre o grau II da escala nada mais é do que uma função secundária, subordinada à subdominante e conseqüentemente designado na harmonia funcional por *Sr* (subdominante relativa)” (1979, p.18). O termo harmonia funcional admite, portanto, compreensões distintas, as quais se faz necessário esclarecer para que se possa fundamentar uma discussão acerca das diferentes abordagens do estudo da harmonia.

Função ou funcionalidade harmônica na harmonia tradicional

Considerando-se a possibilidade do emprego do termo harmonia funcional num sentido mais abrangente, Corrêa afirma:

Não obstante, a palavra função possui várias acepções. O conceito correspondente grego *ergon* designava uma operação própria da coisa, naquilo que esta coisa faz de melhor: a função dos olhos, por exemplo, é ver, a dos ouvidos escutar etc. No latim a palavra *functionis* significa funcional, funcionar, donde vem funcionário. Designa também cumprimento, execução, finalidade; ação peculiar a cada órgão (aparelho digestivo ou mesmo órgãos públicos). (CORRÊA, 2006, p. 129).

Mesmo uma abordagem tradicional do estudo da harmonia tradicional pode, juntamente com o aspecto da condução das vozes, dirigir o seu foco para um exame da relação entre os acordes no discurso musical, o que pode ser feito de maneira especial em alguns de seus tópicos como, por exemplo, harmonização de melodias dadas e cadências. Neste trabalho procuro apresentar o assunto das cadências e mais especificamente o acorde de sexta e quarta cadencial como propícios à discussão do aspecto funcional da harmonia.

Acerca da cadência, Piston afirma: “Não há fórmulas mais importantes do que aquelas usadas para as finalizações de frases. Elas marcam os pontos de respiração na música,

estabelecem a tonalidade e tornam a estrutura formal coerente” (p. 184). E com relação à importância do elemento cadencial na música de um ponto de vista histórico e estilístico, o autor afirma:

É notável que a convenção das fórmulas cadenciais possam ter sustentado sua validade e significado ao longo de todo o período da prática comum harmônica. As mudanças que ocorreram na maneira externa ou no colorido harmônico não perturbaram os tipos fundamentais de cadência, mas pareceram servir antes para consolidar sua aceitação. (PISTON, 1987, p. 184).

Portanto, dois aspectos marcam a importância do estudo da cadência, primeiro a sua função de estabelecer pontos de chegada ou de articulação fraseológica e formal e segundo, a existência de alguns tipos fixos de cadências os quais são, portanto, classificáveis e podem ser identificados em obras musicais de diferentes períodos da música ocidental.

As cadências estabelecem pontos de delimitação entre ideias musicais, e isso deve ser traduzido harmonicamente. A respeito disso, afirmam Kostka e Payne: “Usamos o termo cadência para significar uma meta harmônica, especificamente os acordes usados na meta”. Ao nos dar uma ideia de meta, as cadências estabelecem senso de perspectiva temporal na música e seu estudo abre espaço para refletirmos sobre as relações funcionais entre os acordes.

A relação dominante – tônica na cadência e acordes adjacentes

A resolução da dominante na tônica é movimento harmônico de função estrutural determinante no discurso harmônico tonal. É a cadência envolvendo a resolução V – I que dará, na música tonal, o maior sentido de fechamento. Portanto, uma das principais *funções* musicais desta progressão é a de realizar harmonicamente a conclusão de uma ideia. A cadência envolvendo a resolução da dominante na tônica é normalmente classificada com uma terminologia a qual denota este sentido conclusivo: cadência autêntica, ou cadência perfeita. Devemos entender que tais termos se referem à qualidade resolutiva dessa progressão, a mais resolutiva e portanto “a cadência” por excelência. Neste ponto, pode-se já compreender a função de cada um desses acordes: dominante – função de tensão; tônica – função de resolução.

Se estendermos o olhar para outros acordes acompanhando a progressão V- I numa cadência autêntica, veremos que a dominante será muitas vezes precedida de um IV ou ii. A possibilidade de substituição de um acorde por outro situado uma terça menor abaixo aponta de fato para uma semelhança funcional entre esses acordes no caso da cadência.

Há algumas progressões de acordes tipicamente empregadas na construção de uma cadência autêntica:

V – I

IV – V – I

Ii – V – I

Ii6 – V – I

IV – I64 – V – I

Ii – I64 – V – I

IV – V4 – V – I

Exercício de harmonização de uma melodia conhecida: o emprego do i^6_4 cadencial

Pode-se analisar o final da melodia da tradicional canção “Parabéns pra você” e a cadência a ser empregada. Na finalização da melodia, há a presença da sensível ou da supertônica antecedendo a tônica? É possível complementar essa cadência com o acorde subdominante?



Uma vez que o sol do segundo tempo do penúltimo compasso pode ser considerado um arpejamento, pode-se considerar que a linha estrutural aqui seria dó – si – lá – sol.



Ou:

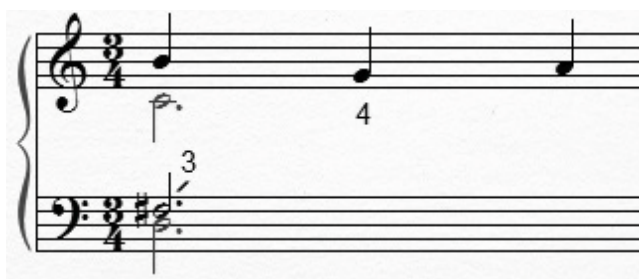


Olhando o trecho de trás para diante, vemos que o lá representa o local próprio para o emprego da dominante, sendo grau conjunto superior à tônica e a quinta do acorde. Além disso,

o dó do terceiro tempo do antepenúltimo compasso seria a nota a se harmonizar com a subdominante, restando o si que não pertence nem ao IV e nem ao V. Poderia ser harmonizado com a dominante, tratando-o como uma apojatura – ou nota de passagem acentuada:



O sol, eliminado momentaneamente para uma análise estrutural da melodia representa mais uma sonoridade dissonante neste ponto, por se situar um semitom acima da terça do acorde:



A presença de duas dissonâncias aqui não é necessariamente um impedimento do emprego do acorde. Se cantamos o parabéns usando o acorde da dominante neste ponto, não chegaremos a perceber que o acorde seria errado ou totalmente inadequado. Provavelmente pelo fato do sol ter importância estrutural menor que o si, conforme já comentado, sendo apenas um arpejo ornamental resolvendo no lá, numa espécie de bordadura incompleta:



Uma segunda solução seria manter, neste ponto onde entra o acorde da dominante, a quarta como um retardo proveniente do acorde anterior. Neste caso, o sol não soaria junto com o

fá# (terça do acorde), mas haveria uma quarta suspensa a qual resolveria no terceiro tempo do compasso onde já não há a presença de dissonâncias na melodia.

C D⁷₄ D7 G

IV V⁷₄ V7 I

Se se quiser encontrar uma solução ainda mais consonante para a harmonização desta cadência, vemos que o si e o sol podem ser entendidos como arpejamento do acorde da tônica:

C G D7 G

IV I V7 I

Entretanto, essa opção se mostra menos satisfatória, pois interrompe a direção cadencial, estabelecida pela sequência típica subdominante – dominante – tônica. Por fim, há uma opção que mescla o tratamento consonante das notas si e sol com a tensão da dominante, essa solução seria o emprego do I⁶₄ cadencial:

C G/D D7 G

IV I⁶₄ V7 I

Conclusões

Comparando as duas possibilidades de harmonização encontradas, vemos que o problema de harmonização apresentado pelo si – e o sol – nos leva a duas soluções que mesclam a sonoridade de diferentes “funções harmônicas”. As duas opções de harmonização encontradas para o ponto em questão, a dominante com quarta suspensa e o I_4^6 cadencial, são formações harmônicas que mais podem ser explicadas contrapontisticamente, a primeira com a suspensão – ou retardo – da quarta e a segunda como um acorde de tônica que traz uma tensão devida principalmente aos intervalos de quarta e sexta em relação à nota do baixo. A primeira mistura sonoridades de subdominante e dominante, a segunda, as sonoridades tônica e dominante.

Quanto à segunda, isto é, do acorde de sexta e quarta cadencial, pode-se afirmar que a formação vertical apresenta-se consonante, entretanto, do ponto de vista contrapontístico, a sexta e principalmente a quarta em relação ao baixo carregam consigo uma tensão e uma tendência melódica de resolução. É essa compreensão complexa que devemos ter do acorde I_4^6 cadencial: ao mesmo tempo consideramo-lo na sua formação vertical como uma formação consonante, pois não apresenta na sua composição nenhuma nota da harmonia dominante além da fundamental, que já é uma nota comum entre dominante e tônica, e do ponto de vista contrapontístico, uma sonoridade tensa pela presença da dominante no baixo. O mesmo acorde visto na sua estrutura vertical – estática – e nas suas propriedades de movimento, de encaminhamento melódico. Verticalmente considerado, é a tônica; dinamicamente analisado, um acorde que representa uma tensão própria, uma expectativa da dominante. Não é a dominante: ele prenuncia a dominante de um modo próprio.

Referências

- BRISOLLA, Cyro Monteiro. Princípios de harmonia funcional. São Paulo: Novas Metas, 1979.
- BRITO, Teca Alencar de. Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CARVALHO, Any Raquel. Contraponto tonal e fuga: manual prático. Porto Alegre: Novak Multimedia, 2002.
- CORRÊA, Antenor Ferreira. Estruturações harmônicas pós-tonais. São Paulo: editora Unesp, 2006.
- HINDEMITH, Paul. Armonia tradicional. Buenos Aires: Ricordi, 1949.
- KOELLREUTER, Hans Joachim. Harmonia funcional: introdução à teoria das funções harmônicas. São Paulo: Ricordi, 1949.
- LEVINE, Mark. Jazz piano book.
- PISTON, Walter. Harmony. Nova Iorque: W.W. Norton and company, 1987.
- PROUT, Ebenezer. Harmony its theory and practice. Londres: Augener LTD.
- SALZER, F. e SCHACHTER, C. Counterpoint in Composition. Nova Iorque: Columbia, 1989.
- ZAMACOIS, Joaquin. Tratado de Harmonia. Cooper City: Span Press

Questões acerca de terminologia no estudo de Harmonia

Prof. Me. Vicente Ribeiro
FAP

Em tempos de comunicação rápida, de abreviações “internéticas” criadas pelo senso comum que deixam de lado a correção ortográfica em nome de uma suposta praticidade, de valorização cada vez maior do *conteúdo* comunicado em detrimento da *forma* pela qual este conteúdo é comunicado, discutir terminologia pode parecer um anacronismo, um formalismo desnecessário. Creio, contudo, que esta discussão ainda tem lugar, pois, em meu entendimento, a “elasticidade” com a qual os termos musicais são empregados acaba indo além dos aspectos formais, afetando os conteúdos comunicados. Um exemplo mais evidente está no emprego indiscriminado das palavras “*tônica*” e “*fundamental*”, cada vez mais freqüente, não somente nos ambientes de ensino informal mas até mesmo no meio acadêmico. Como se sabe, são termos que denominam conceitos musicais absolutamente distintos: enquanto o termo “*tônica*” refere-se a determinado som que se estabelece como centro de um discurso musical tonal, que transcorre no tempo, diacronicamente, como parte de uma relação hierárquica *horizontal*, o termo “*fundamental*” refere-se ao som central de um determinado acorde, em um recorte sincrônico do tempo, no decorrer de um discurso musical tonal, determinando uma hierarquia *vertical*. Do ponto de vista da hierarquia tonal, a *tônica* (centro tonal) é mais “importante” que as fundamentais de cada acorde. Um equívoco aparentemente inocente, portanto, pode resultar num enfraquecimento de conceitos e conseqüente empobrecimento do pensamento musical. Nos ambientes jazzísticos brasileiros, por exemplo, onde emprega-se indiscriminadamente a palavra “*tônica*” para referir-se a ambos os conceitos – o de centro do discurso musical tonal e o de centro do acorde – nota-se uma supervalorização das hierarquias verticais em detrimento do discurso horizontal. Neste caso, mais importante que o encadeamento de acordes e o discurso tonal, que “persegue” a resolução na *tônica* e estabelece um intrincado jogo de expectativas, é o “empilhamento” de dissonâncias sobre cada acorde e o desdobramento melódico de cada construção vertical. A conseqüência natural do enfraquecimento da distinção entre os termos “*tônica*” e “*fundamental*” é a dificuldade, cada vez mais comum entre estudantes de música, em distinguir os *graus* de uma tonalidade e os *intervalos* de um acorde; os *graus*, que relacionam-se com a *tônica* e são normalmente denominados com numerais ordinais no masculino (*primeiro grau*, *segundo grau*, etc) confundem-se com os *intervalos*, que relacionam-se com as fundamentais e são normalmente indicados por numerais ordinais no feminino (*segunda*, *terça*, *quarta*, etc).

Mas nem toda confusão terminológica decorre dos equívocos gerados pela tendência contemporânea de privilegiar a comunicação em detrimento da forma – tendência que acaba prejudicando a própria comunicação, como verificamos no exemplo exposto anteriormente, no qual o descuido no emprego das palavras resultou num empobrecimento de conceitos musicais. Muitas das diferenças terminológicas que atordoam estudantes resultam da existência de diferentes “escolas” no estudo da Harmonia. A expressão “*acorde de sexta*”, por exemplo, pode denominar dois fenômenos musicais distintos, conforme a linha de estudo: na harmonia tradicional, refere-se à 1ª inversão de uma tríade (a “sexta”, nesse caso, é o intervalo formado entre a terça, que encontra-se no baixo, e a fundamental, deslocada para a parte superior do acorde); na harmonia aplicada à música popular, refere-se a uma téttrade formada pela adição de uma sexta à uma tríade. Cabe ao professor de Harmonia conhecer todas as acepções possíveis de uma expressão, para apresentá-las aos alunos e poupá-los do aturdimento decorrente dessa multiplicidade semântica.

Em contrapartida, um mesmo fenômeno musical pode ser denominado de maneiras diferentes. Há casos em que a diferença é apenas formal: as expressões “*acorde de sétima da sensível*” – empregada na harmonia tradicional – e “*acorde meio-diminuto*” – utilizada em ambientes informais de música popular, referem-se exatamente ao mesmo tipo de acorde. Em outros casos, expressões diferentes para um mesmo fenômeno musical decorrem de interpretações distintas para o referido fenômeno. Embora as expressões “*acordes de sexta aumentada*” e “*dominantes substitutas*” denominem os mesmos tipos de acordes, referem-se a entendimentos distintos sobre a origem destes acordes. A primeira, utilizada na harmonia tradicional, parte do entendimento de que tais acordes são dominantes “*transformadas*”, com a quinta abaixada e deslocada para o baixo; o intervalo de sexta aumentada, que define os três acordes desta família (*sexta alemã*, *sexta francesa* e *sexta italiana*), forma-se entre a 5ª abaixada no baixo e a terça. A segunda, utilizada na harmonia aplicada à música popular, parte do entendimento de que são acordes distintos das dominantes originais (considerando a 5ª abaixada no baixo como fundamental do acorde), cujo trítone em comum permite que funcionem como “*substitutos*” das referidas dominantes.

O rigor terminológico, portanto, não é um anacronismo desnecessário. Quando verificamos que todo termo ou expressão empregado na denominação de um fenômeno musical carrega um conceito, muitas vezes sutil, percebemos a importância desta discussão. Por outro lado, não podemos cair no erro, comum, de privilegiar os discursos acadêmicos em detrimento dos discursos informais. Expressões como “*acorde meio-diminuto*” ou “*dominante substituta*”, empregadas na música popular, não são menos dignas que seus correspondentes no mundo

acadêmico, “*acorde de sétima da sensível*” ou “*acorde de sexta aumentada*”. Quando a questão terminológica supera o formalismo e torna-se uma discussão acerca de conceitos, só se tem a ganhar. Cabe ao professor de Harmonia procurar conhecer todos os termos e expressões empregados nos diversos ambientes de prática e teoria musical, para apresentá-los aos estudantes e discuti-los, não sob uma perspectiva formalista, nem propondo uma valoração de determinadas formas de comunicação em detrimento de outras, mas detendo-se nos conceitos comunicados através dos referidos termos e expressões, ampliando desta maneira o repertório de possíveis interpretações dos fenômenos musicais.

PAINEL III

O ensino de música e suas interfaces

Profissionais da música em projetos sociais

Prof. Dr^a Renate Lizana Weiland
EMBAP

Este trabalho propõe-se refletir sobre a relação Música e Projetos Sociais/Comunitários sendo resultado de uma pesquisa de doutorado em educação cuja temática de estudo foi a atuação de profissionais que trabalham com música em projetos comunitários. A pesquisa teve caráter qualitativo com uma parte documental, bibliográfica e outra com aspectos exploratórios. O instrumento utilizado para coleta de dados em campo foi a entrevista individual em profundidade com roteiro semiestruturado. Os entrevistados foram cinco professores que atuam em projetos sociais comunitários na região central e periférica de Curitiba.

Foram investigadas as concepções e formas de atuação que os profissionais que trabalham com música têm em relação aos projetos comunitários, sua formação musical e profissional; os tipos de contratação profissional, como se deu a sua inserção nestes cenários, como percebem o seu trabalho e ainda quais as dificuldades e os resultados que o seu trabalho alcança do seu ponto de vista.

Os resultados foram agrupados em três eixos e mostram dados sobre os projetos e suas especificidades; sobre os profissionais da área de música que atuam em projetos comunitários, sua formação, suas concepções, suas dificuldades; e as relações entre música e comunidade na ótica dos profissionais entrevistados. Esta revela que os professores voltam-se mais para a música enquanto foco central de sua atuação e neste aspecto sugere-se que se direcione o olhar com maior ênfase à comunidade. Discute-se a contribuição da música nos projetos comunitários

a partir da visão dos entrevistados e da revisão de literatura sobre o tema, advertindo-se, porém, contra uma visão salvacionista da música. Discute-se a formação do profissional da área musical e relações entre universidade e comunidade. As contribuições apontam no sentido que se efetive um diálogo entre as áreas de Psicologia Social Comunitária e Educação Musical, desde a formação dos profissionais nos cursos de graduação, ou em grupos de discussão, de profissionais atuantes ou que pretendem atuar, buscando parcerias entre instituições presentes nestas áreas.

Linguagem, literatura e educação musical - interfaces

Prof. Me. Simone do Rocio Cit
FAP

Este texto procura levantar, brevemente, possibilidades de reflexão sobre questões pertinentes à Educação Musical, no seu diálogo com temas da linguística e da literatura.

No que se refere às interfaces entre Educação Musical e Linguística, é possível suscitarmos, por exemplo, discussões sobre a pertinência ou não do foco na aprendizagem dos sinais convencionais da música, ou da “gramática musical”, em um processo de educação musical. Nesse contexto, cabe levantar as reflexões trazidas pelo russo Mikhail Bakhtin. Diante da concepção de linguagem do suíço Ferdinand de Saussure, que preconizava a dicotomia entre a língua e a fala nos estudos sistemáticos da linguagem, Bakhtin defendia o ponto de vista de que a fala alimenta a língua e a língua alimenta a fala, em um processo dialógico. Essas discussões podem ser trazidas para o campo das reflexões sobre o ensino da teoria musical apartada do fazer musical.

Podem ser bastante produtivos, também no campo das reflexões sobre a Educação Musical, conceitos como o de gêneros do discurso, originado em discussões fomentadas pelo Círculo de Bakhtin. Assim como o ensino da língua materna, que tem se dado considerando os mais variados gêneros de produção de linguagem, a Educação Musical pode desenvolver estudos com base no conceito de gêneros de discurso musicais, levantando diferenças e igualdades a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem “das músicas”.

Também os Estudos Literários são um campo acadêmico profícuo para reflexões sobre a Educação Musical. Melopoética é o termo criado por Steven Paul Scher para definir o campo das intersecções entre a música e a literatura. Os estudos melopoéticos podem abranger os gêneros literários e/ou musicais que consideram música e palavra; os estudos da música como narrativa, estudos da música tendo como referência categorias vindas da teoria ou crítica literária; estudos

da literatura tendo como referência a categorias vindas da música ou musicologia; estudos sobre a presença da música na obra de escritores e vice-versa.

Todas essas relações demonstram extrema produtividade em reflexões sobre a música e o seu ensino na contemporaneidade. Seguindo a trilha da Teoria Literária, pode-se retomar, por exemplo, no campo da Educação Musical, o debate sobre a presença dos cânones literários na escola, acontecido no âmbito dos Estudos Culturais em Literatura, para problematizar a definição dos conteúdos curriculares musicais.

O Ensino de Música e suas Interfaces

Prof^a Dr^a Laize Guazina
FAP

Esta fala tem o objetivo de compartilhar e problematizar alguns dos resultados de uma pesquisa de doutorado em Música finalizada em 2011, que buscou compreender as relações entre as práticas musicais, em especial o ensino de música, e a construção das subjetividades e contextos de vida de professores de música de ONGs. Dentre os resultados obtidos, serão debatidos as conexões entre a o ensino de música em ONGs, a escola e o trabalho; a complexa trama de saberes musicais e a formações dos profissionais atuantes no cenários das ONGs; e as relações entre as práticas musicais, 'transformação social', a estigmatização das crianças e jovens das camadas populares e os direitos sociais. Também serão abordadas as similaridades de funcionamento entre o contexto atual e o Canto Orfeônico, sob o pano de fundo dos conflitos sociais e da policização da vida.

COMUNICAÇÕES

GRUPO DE TRABALHO I

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO
ESCOLAR

Concepções teóricas e práticas pedagógicas em música, abrangendo processos de ensino e aprendizagem de música na escola, as relações da música e da prática musical com as diferentes áreas do conhecimento, as performances musicais protagonizadas por alunos e o ensino coletivo de instrumento e canto na escola.

Resultados da implantação da música em uma escola

Prof^a Esp. Josirene Marques

Resumo: Este artigo traz a análise dos resultados da implantação da música na Educação Básica no nível de Ensino Fundamental I, em uma Escola Privada, na cidade de Curitiba, no Paraná. A volta da música a essa Escola ocorreu primeiramente para atender à regulamentação da Lei nº 11.769/08 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas. A autora ministrou, durante o ano letivo de 2011, a disciplina de Musicalização para cem estudantes de nove a dez anos, de quatro turmas dos quarto e quinto anos, alguns portadores de necessidades especiais. Os objetivos do Projeto foram investigados através da coleta e análise de dados com a aplicação de questionários num grupo de cem estudantes, sendo selecionados apenas cinquenta questionários em função da representatividade das respostas obtidas. Como metodologia foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) associada ao software de análise qualitativa Atlas TI. Com base nas respostas dos estudantes o estudo evidenciou o impacto positivo das atividades aplicadas, como a musicalização e o canto coral, o alcance dos objetivos especificados no projeto, a satisfação dos estudantes e a possibilidade de se implantar o ensino da disciplina de música novamente em outras escolas do país utilizando-se de poucos recursos.

Palavras-chave: música, escola, ensino fundamental.

A regulamentação da Lei nº 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica com data limite para a implantação em 2011, traz reflexões sobre a sua importância, buscando uma parceria entre os setores culturais e educacionais, envolvendo músicos e profissionais responsáveis pela formação em música, para que todos compreendam como e para que fazer música na escola.

Neste artigo serão apresentadas resultados da implantação da música em uma escola privada de Curitiba, visando colaborar para a implantação da música em outras escolas.

Entre as diferentes abordagens sobre a volta da música à escola, esse estudo destacará especificamente a musicalização na educação básica, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes, que relataram os benefícios como: atenção, ritmo, percepção auditiva, qualidades do som, valorização do ser humano, habilidades musicais que ainda não foram estimuladas e exploradas.

As reflexões aqui apresentadas tem como base a análise de conteúdo de BARDIN (2011), a utilização de um recurso tecnológico: o software Atlas TI, e a pesquisa bibliográfica e documental sobre a música na escola.

O estudo descreve e analisa resultados obtidos a partir da realização do Projeto Musicalização, considerando dados coletados junto a 100 estudantes de 9 a 11 anos através de questionários. O Projeto que foi utilizado como base para as reflexões foi realizado ao longo do ano de 2011, integrando ações de ensino aprendizagem e pesquisa.

Além do objetivo de desenvolver as habilidades musicais e estimular o gosto musical, esse estudo contribuirá para as pesquisas na área de educação musical e da música na escola.

A partir dos direcionamentos das propostas e ações que vem sendo realizadas com a musicalização na educação básica, visando contribuir para a implementação da música nas escolas, o Projeto teve como base três objetivos gerais:

1. Possibilitar aos estudantes aulas de musicalização que abordem as qualidades básicas do som.
2. Proporcionar aos estudantes a vivência básica para o entendimento e reconhecimento da música como uma linguagem, explorando sua criatividade, compartilhando suas necessidades e gostos, respeitando a diversidade.
3. Oportunizar aos estudantes a compreensão dos fundamentos práticos e teóricos da música e da metodologia abordada, estimulando-os a dar continuidade nas atividades musicais fora de sala de aula, em outras áreas do conhecimento e da educação em geral.

A Música na Escola no Âmbito das Políticas Educacionais do País

Várias tentativas ao longo dos tempos foram feitas para a implantação da música nas escolas, e que ainda tem gerado inúmeras reflexões e debates sobre a implementação da educação musical no Brasil. Nessa perspectiva, vale destacar o trabalho de pesquisadores da educação musical, que têm, nos últimos anos, refletido sobre a importância, a necessidade e os caminhos da educação musical dentro da escola (Araújo, 2002; Beaumon, 2002; Bellochio, 2000, 2002; Beyer, 1993; Darezzo, 2004; Del Ben, 2001; Figueiredo, 2001; Fonseca, 2005; Fonterrada, 2008; Fucks, 1991; Guainza, 1964; Hentschke, 1999; Hummes, 2004; Joly, 1998, 2002, 2003; Kater, 1998; Maffioletti, 2000; Mateiro, 1998; Oliveira, 1993; Paula, 2007; Penna, 1998, 2008; Queiroz, 2010; Romanelli, 2009; Sala, 2011; Sobreira, 2008; Souza, 1995; Schwarz, 2002; Swanwick, 2003; Targas, 2002; Teixeira, 2010; Tourinho, 1993; Tozetto, 2003; UFRGS, 1995; Villa Lobos, 1940; Xavier, 2009; Zagonel, 2008).

Recordando que, no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras, Villa-Lobos usou do material folclórico e popular com ênfase no ensino da música por meio do canto coral. Embora durante o governo Vargas fosse obrigatória, em todo o país, a frequência dos professores de música aos cursos de formação, mostrou difícil de ser cumprida por diversos fatores. (Fonterrada, 1994, p. 75).

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, que não diferia profundamente da proposta anterior.

Em 1971, a disciplina de educação musical foi substituída pela atividade de educação artística. Hoje, passado tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área.

Na década de 1990, Lei 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), institui que a música integra, potencialmente, o campo da arte – ou seja, a música é uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de arte.

Conforme tem sido difundido, discutido e analisado por especialistas da área da educação musical, os professores de música tem uma ferramenta indispensável para a implantação da música na escola, a musicalização e a educação musical que foi investigada por: Anunziato, 2002; Barbosa, 1986; Beyer, 2001; Brito, 2003; Cardoso, 2011; Cantada, 2010; Cauduro, 1889; Carvalho, 1997; Chan, 2002; Cotrim, 1982; Feres, 1998; França, 2011; Guia, 2005; Granja, 2006; Jannibelli, 1971; Jeandot, 1993; Marques, 2011; Marzullo, 2001; Miranda, 2000, 2001, 2009; Moura, 1996; Rosa, 1997; Visconti, 2002; Yogi, 2003.

O cenário favorável no âmbito das políticas educacionais do país abre novamente a possibilidade para a área de música, com a implementação da música na escola com a Lei nº 11.769/08, cabendo aos professores de música contribuírem para estabelecer ações concretas para a volta da música à escola.

As Perspectivas para a Prática na Escola Através da Musicalização

A realidade do ensino de música nas escolas de educação básica de Curitiba era, até o ano de 2000, similar a de grande parte das cidades brasileiras. Havia uma carência significativa de propostas relacionadas à educação musical, aspecto que, somado à carga horária insuficiente e ao baixo número de profissionais com formação específica na área, limitavam demasiadamente o espaço e a qualidade do ensino de música desenvolvido.

Essa realidade foi investigada por Araújo, 2000; Cavallini, 2001; Paula, 2007; Romanelli, 2009; Teixeira, 2010; Tozetto, 2003; Xavier, 2009; Zagonel, 2008. Esses estudos evidenciaram a carência do ensino de música e da presença de especialistas na escola, ainda que o ensino de Coral seja predominante em sua maioria, existe também o ensino da Flauta doce, Instrumental Orff, Bandas marciais e Musicalização.

Em suma, o estudo ora apresentado, mesmo tendo em vista a sua especificidade, traz no seu conjunto características que podem auxiliar professores e escolas na implantação da música nas escolas de educação básica, para melhor compreender a realidade que permeia o fazer musical na educação básica paranaense, bem como a necessidade de se promover este acesso enquanto importante função social, cultural e educativa.

No Projeto Musicalização procurou-se desenvolver a prática pedagógica musical que fosse significativa para os estudantes, representativa nas situações de ensino e aprendizagem. E o resultado dessa ação foi analisado a partir dos dados coletados e sistematizados junto aos

estudantes que serviram de base para identificar as representações atribuídas sobre o processo de ensino e aprendizagem de música no meio escolar.

Tal experiência permitiu à autora conjugar os aspectos práticos presentes na ação pedagógica e na coleta de dados junto aos estudantes, bem como nos aspectos reflexivos e teóricos necessários para a análise desses dados, de maneira a alcançar resultados significativos — esperando que estes sirvam para subsidiar ações efetivas por parte das políticas e interesses públicos apontados.

A reação positiva dos estudantes a essa implantação, em contraste com as grandes limitações do espaço da educação musical na escola de ensino regular, foram fatores que contribuíram significativamente para a obtenção dos resultados deste estudo.

Assim, o registro dessa experiência serviu para reflexão sobre questões relacionadas aos valores musicais e não musicais intrínsecos ao processo de musicalização, no que se refere à percepção dos estudantes.

Identificaram-se determinados conhecimentos, hábitos e atitudes que, pelo grau de repetição manifesto em comentários orais e escritos dos estudantes, desencadearam o interesse para pesquisa mais detalhada e contextualizada. Deste modo, o contexto escola-meio-estudante está circunscrito neste trabalho, que envolveu a prática pedagógica com os estudantes em sala de aula e questionário por eles respondido.

O conhecimento artístico organizado que a escola pode propiciar e a sua manifestação prática proporcionam um significado, um sentido para os estudantes. Ao familiarizar-se com o saber artístico o estudante transforma-o atribuindo-lhe outras maneiras de interpretar o mundo. Foi nesse cenário que se realizou o Projeto de Musicalização analisado neste trabalho. Projeto que teve como foco musicalizar estudantes, numa perspectiva atual, que considerou, especificamente, a realidade da escola, mas que também abrangeu referências de significativo valor para o desenvolvimento da aprendizagem já experimentados e estabelecidos em outros contextos de ensino.

A Implantação da Música em uma Escola

Buscando a viabilização do Projeto Musicalização, foram elaboradas estratégias que possibilitassem o ensino e aprendizagem da música na escola, considerando as especificidades da escola e do perfil de cada turma.

O trabalho foi concebido e elaborado pela autora do Projeto, que tem formação específica em música.

O Projeto utilizou-se da musicalização para desenvolver a sensibilização ao som por meio da apreciação, execução e composição musical, canções folclóricas, brincadeiras de roda, brinquedos cantados, trava-línguas, contos sonoros, composições coletivas e confecção de instrumentos de percussão pelos estudantes utilizando materiais alternativos.

As aulas de musicalização eram semanais, ministradas pela autora do Projeto, e enfocaram conteúdos e estratégias metodológicas diversificadas, a fim de possibilitar aos alunos ferramentas básicas para vivenciar a música de maneira lúdica e prazerosa, desenvolver um ensino de música contextualizado com a realidade de cada turma e com os objetivos e perspectivas da área de educação musical da atualidade. A partir dessa etapa, eles puderam não só ouvir, mas, também, comentar e refletir sobre as diferentes formas de se fazer e vivenciar música e como agregar esse conhecimento no seu dia a dia, através de brincadeiras cantadas.

Em relação à metodologia utilizada neste estudo, o movimento de análise dos dados qualitativos adotado foi o transversal. A utilização do software de análise de dados Atlas TI não substitui a análise do pesquisador, pois não é criado para esse fim, pois a interpretação, relação e conclusão são feitas pelo pesquisador, e nesse estudo foi usado somente como ferramenta tecnológica para codificar e categorizar os dados, possibilitando a visualização de uma quantidade significativa de dados para a análise, facilitando a organização do material, gerando teias que auxiliam na exploração dos resultados.

A implantação das aulas de música na escola gerou nos estudantes muita expectativa. Isso transpareceu em suas respostas ao questionário, principalmente por ser a primeira vez que tiveram aulas de música.

O projeto foi concebido com a perspectiva de realizar um trabalho de musicalização junto aos estudantes, para que tivessem o conhecimento das qualidades do som: Timbre, Altura, Andamento e Duração, a partir de atividades lúdicas. Além disso, foram realizadas oficinas para os pais e professores sobre a metodologia das aulas de musicalização. Assim, além das aulas para os estudantes com a presença da professora regente, eram realizados também, avaliações das atividades e registros em imagens e vídeos, a fim de coletar dados relacionados às concepções dos alunos e constituir um acervo didático das práticas diversas que eram realizadas ao longo do trabalho.

A partir da implantação do Projeto de Musicalização viu-se a necessidade de investigar junto aos estudantes como foram assimiladas as aulas de musicalização, gerando as seguintes questões:

1. Quais as atividades que mais gostou nas aulas de música?
2. O que aprendeu sobre música?

3. Qual o instrumento musical que mais gostou?

A coleta de dados seguiu três etapas. A primeira foi a aplicação dos questionários no término do Projeto, ao final do terceiro trimestre, em novembro de 2011, onde os estudantes responderam as questões acima. A segunda foi a leitura dos 100 questionários, onde 50 foram descartados por não ter caligrafia legível, respostas relevantes e significativas, como por exemplo, (sobre as atividades que mais gostou) – resposta: não sei; (o que aprendeu sobre música) – resposta: é legal. E por não ter pelo menos duas das perguntas respondidas, seguindo esses critérios foram selecionados apenas 50 questionários com as respostas significativas, maioria das perguntas respondidas e legíveis. Após a seleção os questionários foram digitados na planilha do excel para que pudesse ser transportado para o software Atlas TI. A terceira foi a categorização e análise dos cinquenta questionários selecionados. Os questionários foram aplicados no formato de uma auto avaliação das atividades de musicalização, que foi o instrumento da implantação da música na escola, e as perguntas dos questionários foram abertas, mas direcionadas devido a idade dos estudantes.

Para esse estudo foi utilizada a proposta de BARDIN (2011), que afirma que a análise de conteúdo constitui numa abordagem qualitativa, permitindo a subjetividade e aceitando a objetividade dos números, a aplicação da indução e intuição como subterfúgio para compreender e esgotar as possibilidades do objeto investigado. A análise de conteúdo tem caráter investigativo com procedimentos específicos para tratar os dados científicos de forma qualitativa.

O que foi assimilado das aulas de musicalização? Respondendo a esta questão utilizamos as respostas dos questionários, que foram analisadas e discutidas nos resultados obtidos após a implantação da musicalização.

Seguindo da codificação dos dados, BARDIN (2011), que apresenta essa etapa como pré-análise, reunindo e organizando os dados, alertando para que obedecem às regras constitutivas como a exaustividade, pertinência, representatividade e homogeneidade, percebidas por meio da leitura flutuante, seguida da leitura exaustiva dos dados.

Após a visualização dos dados no Atlas TI, criou-se um código para cada estudante, retirando o nome e colocando números 1, 2, 3... Também foi feita uma contagem de palavras para verificar quais palavras foram mais citadas, depois a seleção das palavras significativas para a análise. Os dados foram agrupados, comparados e analisados de acordo com as perguntas do questionário.

Segue o exemplo abaixo da primeira questão sobre “a atividade musical que mais gostou” nas aulas de musicalização:

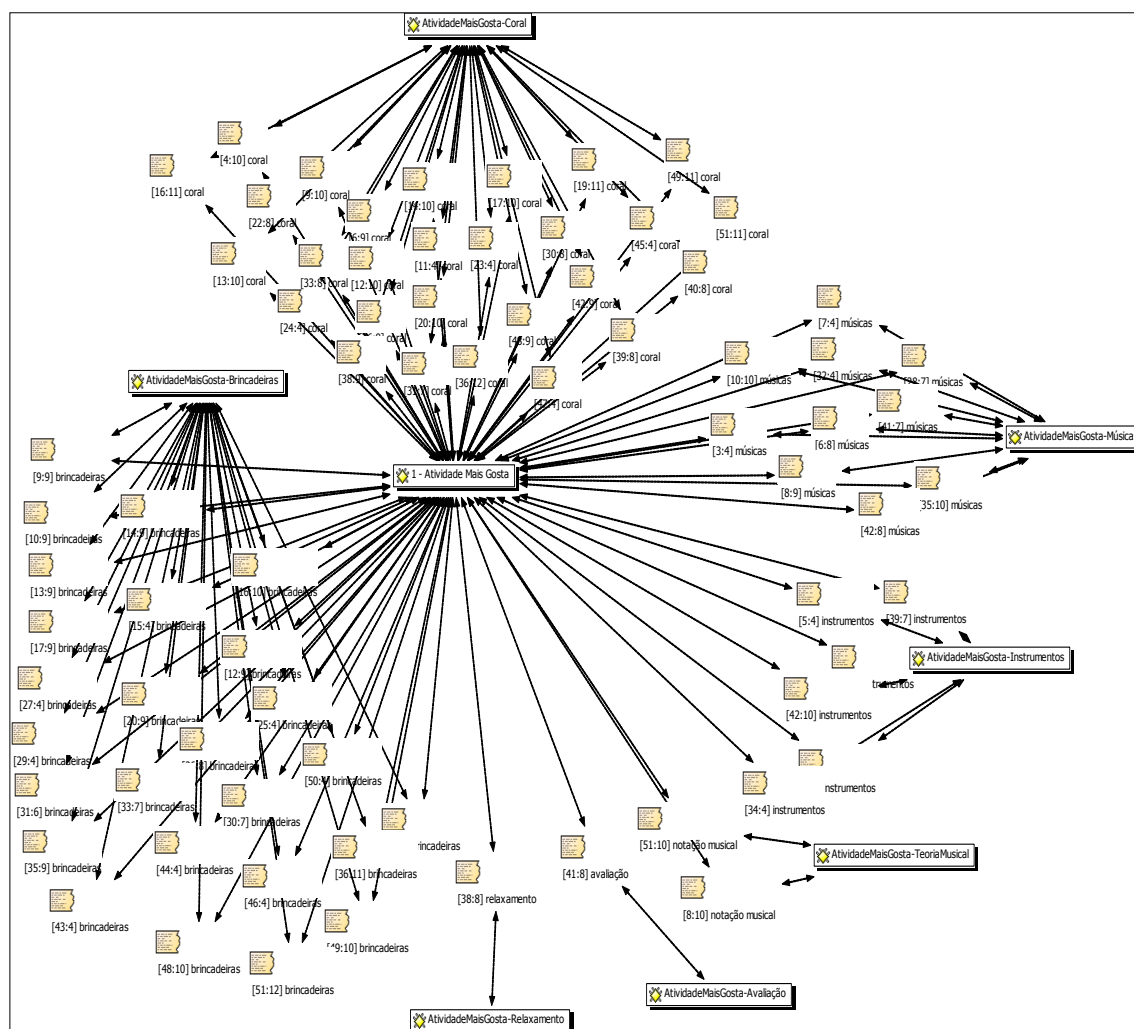


Figura 1: Teia das atividades que mais gostam

Fonte: Produção própria (2012)

Os números que acompanham cada resposta (ex. [44:6] significam que o primeiro número é do documento primário em que está localizado no software Atlas TI e o segundo número representa a ordem da resposta no questionário.

Como resultado, as brincadeiras musicais e o canto coral foram as respostas mais citadas pelos estudantes.

Com a utilização do Atlas TI foi possível produzir uma rede que resultou em teias com as respostas de cada estudante, através da categorização dos elementos:

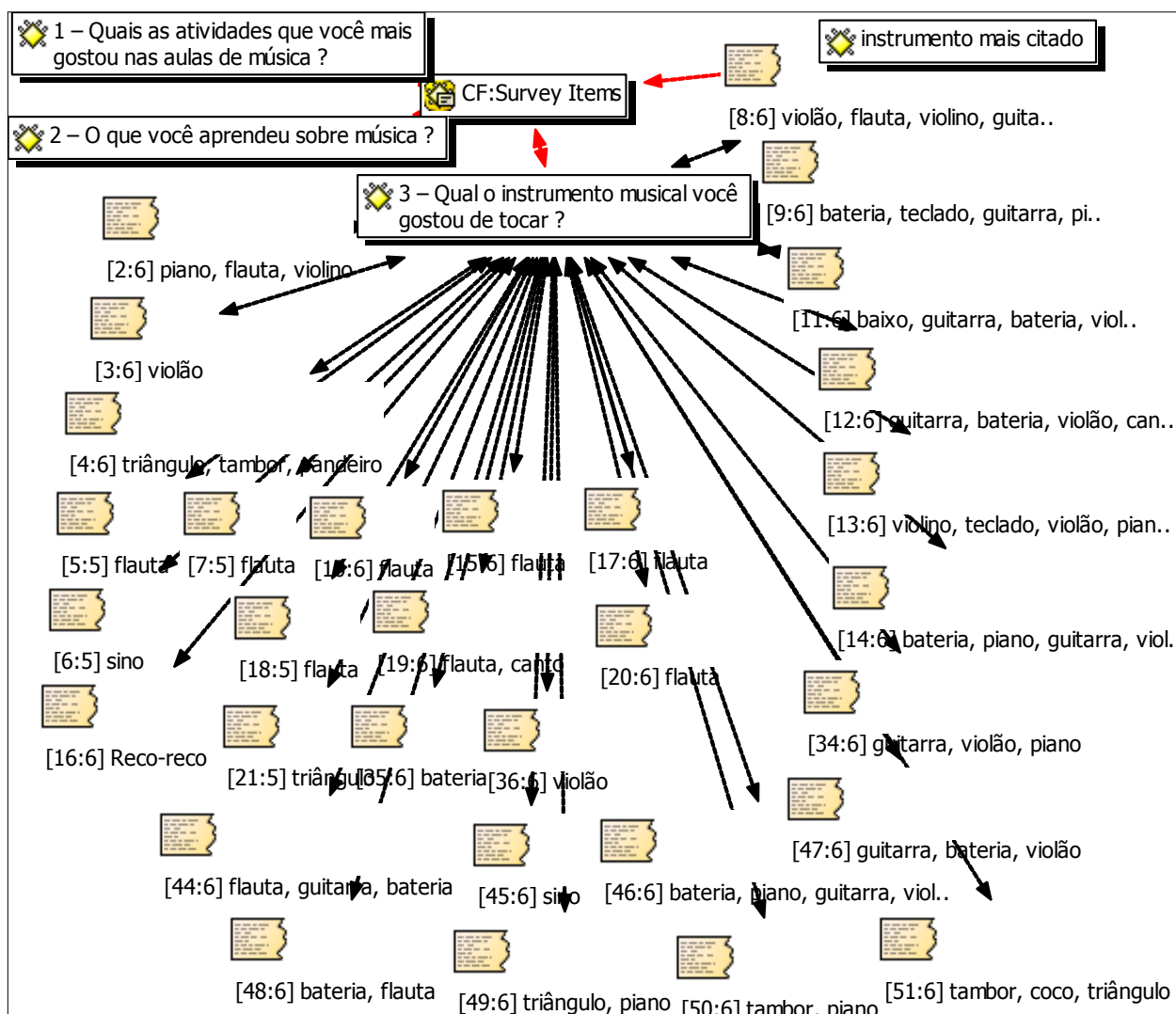


Figura 2: Teia com a resposta de cada estudante sobre os instrumentos musicais que gostam de tocar

Fonte: Produção própria (2012)

Após relacionar as respostas de cada pergunta dos questionários, foi feita a categorização, que nada mais é que um recorte e agrupamento dos dados significativos.

As categorias que surgiram nessa etapa são:

1. Atividade que mais gosta
2. Aprendeu sobre música
3. Instrumento preferidos

pela flauta doce devido ao “timbre limpo”, outros escolheram a guitarra pela possibilidade de amplificação da intensidade sonora.

A escolha das brincadeiras musicais e canto coral como atividades preferidas pela maioria correspondeu ao segundo objetivo, ou seja, o estímulo da criatividade, respeito à diversidade e utilização da música como linguagem.

A questão sobre o que os estudantes aprenderam sobre música revelou a interação com outras áreas do conhecimento, por exemplo a relação entre a música e geografia, já que foram trabalhadas músicas de vários países, e entre a música e a história, já que alguns estudantes citaram sobre a identificação de música antiga, além das respostas obtidas sobre os fundamentos teóricos, como o valor das notas musicais. Assim, as respostas confirmaram o terceiro objetivo do projeto.

Considerações Finais

Ficou claro nas respostas dos estudantes que a implantação da música na escola foi positiva, principalmente porque foi trabalhado com a diversidade e necessidade específica de cada turma, quando de cada estudante, pois alguns apresentavam necessidades especiais leves.

A partir do interesse dos estudantes pela música, foram desenvolvidas atividades musicais como uma alternativa de ensinar e aprender de maneira lúdica e significativa, possibilitando aos estudantes o acesso à educação musical, para ampliar e melhorar a aprendizagem, estimulando e valorizando suas habilidades, competências e auto estima.

Os resultados apontam que além do envolvimento e aprendizagem da música, uns dos aspectos que se consolidou foi o uso da rotina, presente em todo planejamento, ocasionando na disciplina, comportamento e atitudes dos estudantes. Gerou resultados significativos, pois possibilitou uma construção coletiva das concepções e práticas da musicalização na escola.

Entretanto verificou-se que muitos dos envolvidos não tinham nenhuma vivência em música, e até um certo preconceito. Com a ampliação dos conceitos de música nessa escola, possibilitará ir mais a fundo nos próximos anos, com diretrizes claras e objetivas para cada nível e cada ano de estudo de música.

De maneira geral, conclui-se que a partir desse Projeto de Musicalização e implantação da música na escola, revelou as percepções, expectativas e anseios da comunidade escolar sobre a música na educação básica.

Os resultados obtidos consolidaram o espaço da música nesta escola, e diante da realidade e dessa experiência da musicalização na educação básica espera-se contribuir para a implementação da nova Lei nº 11.769/08 em escolas de todo o país, almejando a construção

sólida e eficiente da música na escola utilizando-se da musicalização e do canto coral, alternativa viável na maioria das escolas.

Todavia, esse estudo é apenas um recorte da realidade de uma escola de Curitiba, e faz-se necessário mais estudo e pesquisa para contribuir para a implantação efetiva da música na educação básica.

Referências

- ANUNZIATO, Vânia Ranucci. Jogando com os sons e brincando com a Música I e II. São Paulo: Paulinas, 2002.
- ARAÚJO, Rosane C. O ensino da música nas escolas municipais de Curitiba, no ano 2000. In: XI Encontro Anual da ABEM - Pesquisa e formação em educação musical. Natal – RN. UFRN, p. 624-706, out. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>.
- BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de Ritmo e Som 1º ano. Rio de Janeiro: Daise, 1986.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEAUMON, Maria Tereza de. A interdisciplinaridade entre a área de música as demais áreas de conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. In: XI Encontro Anual da ABEM - Pesquisa e formação em educação musical. Natal – RN. Anais... UFRN, p. 539-544, out. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>.
- BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: Investigação e ação na formação inicial de professores. Uberlândia, Revista da ABEM, n. 7, p. 41-48, set. 2002.
- BEYER, Esther. A Educação Musical sob a Perspectiva de Uma Construção Teórica: Uma Análise Histórica. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, p. 5-22, mai. 1993.
- _____. O formal e informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. IV Encontro Regional da ABEM Sul, Santa Maria - RS. Anais, p. 45-52, mai. 2001.
- BEAUMONT, Maria T. de. BAESSE, Janete A. & PATUSSI, Marcela E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. Revista ABEM, n. 14, p. 115-124, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo12.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, v. 6., Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRITO, Teca A. de. Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CANTADA, Palavra. O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada: v. 1, 2, 3, 4 e 5. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- CARDOSO, Tatiane S. Educação musical através do lúdico: estratégias significantes em música. In: XIV Encontro Regional da ABEM Sul – Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino da música na escola. Maringá, PR. UEM, p. 29-34, mai. 2011.

CARVALHO, Mônica F. Pré-escola da música: Musicalização Infantil. Curitiba: Autora, 1997.

CAVALLINI, Rossana M. A Presença [Ausência] da Educação Musical em Cursos de Pedagogia na Cidade de Curitiba. In: XIV Encontro Regional da ABEM Sul – Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino da música na escola. Maringá, PR. UEM, p. 359-365, mai. 2011.

COTRIM, Gilberto Vieira. TDEM, Trabalho Dirigido de Educação Musical – 1º vol. São Paulo: Saraiva, 1982.

CHAN, Thelma. Pirralhada: Jogos e canções para a Educação Infantil. São Paulo: Via Cultura, 2002.

CAUDURO, Vera Regina Pilla. Iniciação musical na idade pré-escolar. Porto Alegre: Sagra, 1889.

DAREZZO, Margareth. Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês. 2004, 134 f. Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

DEL BEN, Luciana M. Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. 2001. 352 f. Tese Doutorado em Música – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3342>>.

DRUMMOND, Elvira. Descobrindo Sons. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.

FERES, Josette S. M. Bebê: música e movimento. Jundiaí, São Paulo: Autora, 1998.

_____. Iniciação Musical brincando, criando e aprendendo. Caderno 1 e 2. São Paulo: Ricordi, 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: Encontro Regional da ABEM Sul e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 4. e 1., 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: UFSM, p. 26-37, mai. 2001.

FONSECA, Maria Betânia P. O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. 2005. 149 f. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal Minas Gerais, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: Encontro Anual da ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ABEM, p. 69-83, [1994].

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

FRANÇA, Cecília C. Turma da música. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011a.

_____. Para fazer música. 2ª ed. Vol. 1 e 2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

GUIA, Rosa & FRANÇA, Cecília C. Jogos Pedagógicos para a Educação Musical. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GAINZA, Violeta H. La iniciación musical del niño. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. Musicalizando a Escola: Música, Conhecimento e Educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; OLIVEIRA, Alda de. Relação da Escola com a Aula de Música: Três Estudos de Caso em Escolas de Porto Alegre - RS e Salvador - BA. Relatório de pesquisa enviado ao CNPq. Porto Alegre, 1999.

HUMMES, Júlia M. As funções do ensino da música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro. 2004, 121 f. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/4155>>.

JANNIBELLI, Emilia D'Anniballe. A musicalização na escola. Rio de Janeiro: Lidador Ltda, 1971.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 1993.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM, Salvador, N. 4, p. 158-162, out. 1998.

_____. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil. In: XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/ABEM. *Pesquisa e Formação em Educação Musical*. Anais, Natal: UFRN, 2002.

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

KATER, Carlos; MOURA, José Adolfo; MARTINS, Maria Amália et al. *Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998)*. VII Encontro anual da ABEM, Anais, p. 114-122, 1998.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de A. *Musicalizando Estudantes de Pedagogia*. 2000, In: Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul. 3., Porto Alegre - RS. *Anais...* (disponível em CD-Rom), 2000.

MARQUES, Josirene. A relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento musical em bebês. In: XIV Encontro Regional da ABEM Sul. Maringá – PR, p. 412 - 416, mai. 2011.

MARZULLO, Eliane. *Musicalização nas escolas*. 1º e 2º vol. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MATEIRO, Tereza A.; SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis-SC. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, ABEM, v. 4, p. 69-73, out. 1998.

MIRANDA, Elvira G. D. *Canções para brincar: Musicalização Coletiva*. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2000.

_____. *Som e Movimento: Atividades para iniciação musical*. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2001.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças*. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Alda. *Fundamentos da Educação Musical*. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v. 1, p. 26-46, maio 1993.

PAULA, Carlos Alberto de. *A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta*. 2007, 133 f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PENNA, Maura. *Discutindo o ensino de música nas escolas: os PCN para os 3º e 4º ciclos e sua viabilidade*. In: Encontro Anual da ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife, p. 61-72, 1998.

_____. *Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto*. *Revista da ABEM*, n. 19, p. 57-64, 2008.

Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo6.pdf.

QUEIROZ, Luis R. S; MARINHO, Vanildo M. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. Universidade Federal da Paraíba. In: *ICTUS – Periódico do PPGMUS/UFBA*, Salvador, vol. 11-2, p. 100-119, 2010.

ROSA, Lilia. *Musicalização para pré escola e iniciação musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

ROMANELLI, Gabriel G. B. *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2009, 214 f. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SALA, Helena Dóris. *Investigações e reflexões sobre a música e o ensino musical na escola – um relato de experiência com alunos do primeiro ano das séries iniciais*. In: XIV Encontro Regional da ABEM Sul. Maringá – PR, p. 300 - 306, mai. 2011.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, n. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em:
 <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf>.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

SCHWARZ, Patrícia. & GONÇALVES, Nelsione C. A situação da educação musical em escolas de primeira a quarta série em Curitiba: dois estudos de caso. In: XI Encontro Anual da ABEM - Pesquisa e formação em educação musical. Natal – RN. Anais... UFRN, p. 577-582, out. 2002. Disponível em:
 <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>.

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

TARGAS. Keila de M. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: XI Encontro Anual da ABEM - Pesquisa e formação em educação musical. Natal – RN. Anais... UFRN, p. 376-379, out. 2002.

TEIXEIRA. Waldir M. Representações de tempo e de espaço escolar da música na rede pública de ensino: políticas públicas para educação musical do estado do Paraná. 2010. 211 f. Dissertação Mestrado em Música. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em:
 <http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2010/WALDIR_DISSERTACAO.pdf>.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. Fundamentos da Educação Musical, Série Fundamentos 1, Porto Alegre, p. 91-133, mai. 1993.

TOZETTO, Anita. H. K. Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e nas séries iniciais. 2003. 149 f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

VILLA LOBOS, Heitor. A música nacionalista no governo Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: DIP, 1940.

VISCONTI, Márcia. & BIAGIONI, Maria Z. Colaboração: GOMES, Neide Rodrigues. Guia para Educação e Prática Musical em escolas. Revista da ABEM, n. 9. São Paulo: ABEMÚSICA, p. 97-98. 2002.

XAVIER. Cristine R. P. A prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba. 2009. 157 f. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC PR, Curitiba, 2009. Disponível em:
 <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2009-06-26T102132Z-1205/Publico/Cristine_Xavier.pdf>.

YOGI, Chizuko. Aprendendo e brincando com a música e jogos. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Metodologia do Ensino de Artes. v. 1. Curitiba: IBPEX, 2008.

A oficina de choro e samba como experiência de ensino facilitadora do acesso à educação musical

Prof. Me. Juliana Carla Bastos^{1/2}
UFPI

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo contextualizar e descrever as atividades da oficina de choro e samba ocorrida durante a I Semana Pedagógica de Música da UFPI como ferramenta de inserção num contexto de educação musical, relacionando-a com autores desta área e da etnomusicologia. Partindo do preceito de que uma educação musical efetiva pode ser conseguida no equilíbrio entre ementa, experiência do professor e bagagem cultural da turma, utilizo-me das definições etnomusicológicas de Merrian sobre o conceito de “saber” e sobre as maneiras diversas com que ele pode acontecer na vida de um indivíduo. Essas maneiras, geralmente relacionadas aos valores e costumes específicos da sociedade na qual ele vive, foram observadas dentro da oficina de música, pensada como uma alternativa saudável de educação musical, principalmente diante do panorama legislativo que se apresenta aos professores de música atualmente. Entre as considerações do trabalho, constatou-se a atuação da oficina de música como facilitadora do acesso à educação musical, por seu marcante caráter colaborativo, uma vez que não trabalha somente o saber musical, mas também o fazer e, dessa forma, pôde congrega pessoas iniciadas em música (entendidas como todas que, ao menos uma vez na vida, já ouviram, dançaram ou cantaram algo), dentre as quais encontravam-se algumas formadas, também, em teoria musical tradicional.

Palavras-chave: oficina de música, educação musical, etnomusicologia.

Este trabalho apresenta descrição de atividades e considerações sobre a oficina de choro e samba realizada durante a 1ª Semana Pedagógica de Música (SEMUFPI) da Universidade Federal do Piauí em setembro de 2011. A fundamentação epistemológica que apoiou a discussão foi construída com base em uma pesquisa bibliográfica nas áreas de educação musical e da etnomusicologia, permitindo que, a partir das relações entre elas fosse possível planejar uma proposta de prática musical contextualizada com os objetivos do evento e com as discussões atuais da área de educação musical.

A inserção de uma oficina de música popular na Semana Pedagógica de Música da UFPI

A SEMUFPI é um evento de extensão de cunho pedagógico, técnico e cultural, de acordo com o Regulamento do Evento (UFPI, 2010, p. 1), organizado pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Música, com realização anual. O tema da 1ª edição¹³ foi “O Ensino de Música na Escola: Métodos e metodologias apropriadas para o ensino”. O evento não se ateve aos muros da universidade e contou com ampla divulgação em escolas de música e escolas regulares de Teresina.

Entre as atividades da SEMUFPI foram realizados *masterclasses*, prática de orquestra e coro, palestras e cursos de apreciação musical, concertos gratuitos, recitais de alunos e

¹² Bacharel em Produção Sonora (UFPR, 2008); Mestre em Etnomusicologia (UFPB, 2010); Professora Assistente do Curso de Música da UFPI (2012).

¹³ 12 a 17 de setembro de 2011.

professores, práticas de conjunto e oficinas, sendo esta última a proposta sobre a qual as atividades deste trabalho foram feitas.

O Dicionário Aurélio define “oficina” como sendo o lugar onde se exerce um ofício (FERREIRA, 2008, p. 590). No entanto, o termo contextualizado ao universo da educação musical figura mais como algo compartilhado colaborativamente entre o oficineiro (quem ministra) e o oficinando (quem assiste ao oficineiro). O saber musical pode ocorrer de maneiras distintas na vida de um indivíduo, geralmente valorada e atrelada a costumes inerentes à sociedade em que ele vive (MERRIAN, 1964, p. 146). Quando em contexto educacional como a escola, por exemplo, esse caminho figura como uma alternativa saudável a seguir pois, segundo alguns educadores musicais, é através do equilíbrio entre a ementa, as experiências do professor e as da turma que se pode construir uma educação musical efetiva (SCHAFFER, 1991; PENNA, 2008; QUEIROZ & MARINHO, 2007). Atualmente, atravessamos o período de implantação final (ao menos em âmbito legislativo) da música como conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras, de acordo com a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que tem como objetivo principal a musicalização das crianças. Nesse cenário, as oficinas de música figuram como possibilidades potenciais de produção musical, devido à sua facilidade de contextualização com o universo das escolas brasileiras e, dessa forma, configuram um possível caminho de educação musical mais acessível e democrática (QUEIROZ & MARINHO, 2007, p. 71).

Sendo assim, a oficina de choro e samba da SEMUFPI foi pensada para atender à recomendação da coordenação do curso em oferecer atividades musicais que contemplassem aspectos e /ou gêneros de música brasileira, e não delimitou seu público-alvo segundo conhecimentos técnico-musicais, mas sim por interesse do oficinando em vivenciar o choro e o samba não apenas como ouvintes. O objetivo geral da oficina foi propiciar a vivência musical desses dois gêneros brasileiros consolidados durante o século XX passando de maneira panorâmica pela história, percepção, execução e criação de cada um. Para tal, os objetivos específicos configuraram-se em fazer dinâmicas de apreciação musical breve, discorrer sobre a história dos gêneros no panorama da música brasileira, ampliar o conhecimento sobre a execução de determinados instrumentos utilizados nos dois gêneros e identificar algumas “batidas” ou “levadas”. O curso teve duração total de dez horas, sendo duas por dia, e ficou dividido da seguinte forma (TAB. 1):

Dia da semana	Conteúdo
Segunda	Panorama histórico do choro, apreciação musical e sugestão de repertório

Terça	Panorama histórico do samba, apreciação musical e sugestão de repertório
Quarta	Ensaio e estudo de “levadas”
Quinta	Ensaio e estudo de “levadas”
Sexta	Apresentação

Tabela 1
Cronograma do curso

Ao todo, foram 15 oficinandos, dos quais somente um se declarou não-músico por nunca ter tocado / cantado antes. Entendi como “músico” nesse contexto o indivíduo que teve contato com a experiência de tocar / cantar como músico em situações diversas, independente de ter aprendido algum tipo de grafia / notação musical. Baseei essa observação no que Penna (2008, p. 48) chamou de “cenar cotidianas”, nas quais o fazer musical pode acontecer independente de um respaldo teórico, partindo de uma experiência prática adquirida. Segundo a autora,

O modelo dominante de ensino de música (...) ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a consequente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela partitura e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira (PENNA, 2008, p. 50).

Uma parte pequena da turma relatou já ter tocado choro / samba em outros contextos antes do curso.

Contextualização histórica relacionada à prática musical

Após uma conversa inicial, na qual cada participante falou da sua experiência com os gêneros em âmbitos formais, não-formais e informais, passamos à contextualização histórica (FIG. 1) (BASTOS, 2010) a fim de expor elementos fundamentais para compreender a consolidação e a significação desses gêneros no universo da música brasileira.

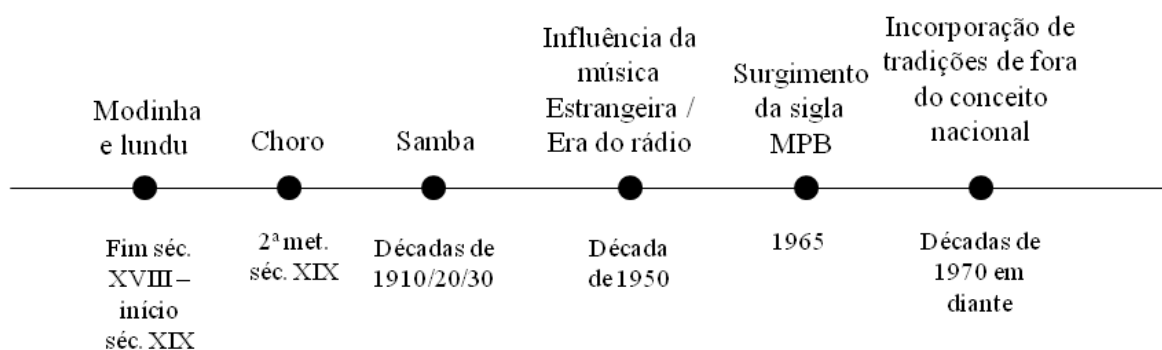


Figura 1:
Contextualização histórica de consolidação de manifestações musicais brasileiras.

Choro

Na segunda metade do séc. XIX, o choro se consolidou como uma “síntese musical cultural brasileira” (NAPOLITANO, 2005, p. 44). O termo “choro” pode ser utilizado para referenciar um estilo de tocar, um gênero de música, um conjunto instrumental ou, ainda, um nicho social no qual determinada música é executada. A música popular urbana que hoje conhecemos pode ter sido baseada nos mesmos elementos que originaram o choro (danças européias, sotaque do colonizador e influência negra). Tomado com processo de mistura de estilos, o choro pode ser encontrado também em alguns outros países que sofreram colonização européia. No Brasil, por volta de 1880, grupos baseados no terno (conjunto instrumental formado por violão, flauta e cavaquinho) se formaram para tocar em festas e ocasiões sociais. No repertório, danças européias como polcas, valsas e serenatas; além de outros gêneros populares locais. Em muitos desses grupos tocavam músicos amadores que trabalhavam em instituições governamentais durante os dois turnos diurnos e, à noite e nos finais de semana, se encontravam para tocar e improvisar. No início do séc. XX, o choro ganhou características mais definidas, especificando muito de seu processo composicional. Contudo, nos dias atuais, o choro tem uma significação ainda diversa, refletida, por exemplo, em “clubes e grupos de choro onde não se toca só o gênero; aspecto que demonstra que há uma incorporação do choro ao nome e discurso de muitas expressões, que vêem o termo como uma expressão da música nacional” (BASTOS, 2010, P. 37).

As funções instrumentais no choro brasileiro apresentam variações de acordo com a região e o repertório. A **vóz** atua, basicamente, fazendo a melodia ou alternando-a com, por exemplo, a flauta, o clarinete ou o cavaquinho. O **violão**, durante o séc. XIX, figurava como a “cama harmônica” para o restante dos instrumentos. Já no decorrer do séc. XX, observa-se a sua utilização em dupla – um para a base e outro para os solos do naipe (as conhecidas “baixarias” do choro). Outros instrumentos que geralmente atuam como solistas ou que dividem a melodia

no choro são o **cavaco**, o **bandolim**, a **flauta** e o **clarinete**. A **percussão** foi inserida tardiamente no choro, por volta de 1930. Além do pandeiro, os instrumentos usados eram (...) prato e faca, caixa clara, caixeta e reco-reco. Havia, ainda, um tambor de som mais grave não muito identificável aos ouvidos atuais, [chamado de] (...) omelê (CAZES, 1998, p. 80). A percussão de maior alcance sonoro (surdos, tantãs, etc.) é mais utilizada no samba. Na oficina, os instrumentos utilizados foram: voz, violão de seis cordas, violão de sete cordas, cavaco, pandeiro, caxixi e chocalho.

Samba

A consolidação do samba aconteceu algumas décadas depois do choro, já nos anos de 1920/30. De acordo com Sandroni (2001), na Bahia do séc. XVIII, o samba era dançado em par separado, cantado em responsório e tocado com palmas, pandeiro, prato e faca e viola. A dança utilizava a umbigada¹⁴, assim como o coco e o lundu. No Rio de Janeiro, ficou conhecido como “fado” ou “cateretê” até o forte processo de migração nordestina para o Sudeste no final do séc. XIX. O eixo econômico brasileiro mudou junto com a localização de sua capital, fazendo com que o samba, também, rumasse da periferia ao centro da vida social da época, culminando na criação do samba urbano carioca entre 1917 e início da década de 1930. A mistura de elementos encontrados nas casas das “tias” baianas e de outros migrantes nordestinos com aspectos locais fez com que o samba no Rio de Janeiro começasse um processo de reconhecimento e (re)significação, e fosse da sala de jantar à sala de visitas (SANDRONI, 2001, p. 100), tornando-se um dos símbolos do ritmo nacional. Bifurcado sob as expressões “samba de raiz” e “samba do Estácio”, o gênero começou a demonstrar variações já nas duas décadas seguintes, passando, respectivamente, a “samba do morro” e “samba do asfalto”. Este último generalizou-se como sinônimo de samba moderno. A bifurcação “(...) que salientava a oposição e a diferença dentro de um mesmo gênero acompanhou a tradição musical brasileira da época, apontando um processo de apropriação pelas novas camadas urbanas (tanto ao criar como ao receber)” (BASTOS, p. 38).

A atuação da voz no samba é, em geral, de solista. Quando há a presença de outro instrumento melódico como a flauta e o clarinete, os solos podem alternar-se entre eles. Estes dois últimos, quando não estão solando, figuram como acompanhamento. O violão, o cavaco e o bandolim geralmente se dividem na função de harmonização das músicas e, frequentemente,

¹⁴ A umbigada, segundo Carlos Sandroni (2001, p. 85) se define “num gesto em torno do qual se organizam certas danças dos negros. Em traços gerais, elas consistiam no seguinte: todos os participantes formam uma roda. Um deles se destaca e vai para o centro, onde dança individualmente até escolher um participante do sexo oposto para substituí-lo. (...) A umbigada é o gesto pelo qual um dançarino designa aquele que irá substituí-lo”.

complementam as linhas melódicas do solista. A percussão está presente desde a época do samba-de-umbigada, consolidado na Bahia (SANDRONI, 2001, p. 85). Atualmente, dependendo do tipo de samba tocado, o naipe de percussão engloba, além do pandeiro e dos instrumentos “improvisados”, como chapéu de palha e caixinha de fósforo; também agogô, apito, surdo, tantã, caxixi, reco-reco e tantos outros. Durante o curso, nos baseamos na percussão de samba carioca descrita por Oscar Bolão (2003), da qual utilizamos pandeiro, surdo, tamborim, agogô, reco-reco, surdo e chocalho. Além desses instrumentos, a “roda de samba” foi completada com voz, violão de seis e sete cordas e cavaco.

Descrição das atividades

A turma era bastante heterogênea, formada por licenciandos do curso de Música, pessoas das comunidades próximas à UFPI, alunos de escolas de música da cidade, pessoas que têm banda ou grupo e tocam baseadas em cifras e interessados que têm uma prática musical individual e procuraram a oficina por curiosidade. Sendo assim, reservamos uma parte do primeiro dia para conversar sobre as práticas de cada um. Os que já tinham um instrumento definido se prontificaram a ficar responsáveis pela sua execução, embora tenha havido bastante rotatividade nas funções instrumentais, particularmente nos instrumentos de percussão. Apresentei uma sugestão inicial de repertório de choro (“Pedacinho do Céu”, de Waldir Azevedo; e “Doce de Côco”, de Jacob do Bandolim) que foi adequada à formação instrumental disponível. Nesse dia, também entreguei à turma um CD com todas as minhas sugestões dos dois gêneros, nas versões mais conhecidas de cada música.

No segundo dia, após a contextualização histórica do samba, definimos o repertório do gênero também partindo de sugestões de sambas bastante conhecidos (“O mar serenou”, de Candeia, na versão de Clara Nunes; “Maracangalha”, de Dorival Caymmi; “Marinheiro Só”, de Caetano Veloso, ambos na versão do Caô Maria, meu antigo trio de samba; e “Trem das Onze”, de Adoniran Barbosa, na versão dos Demônios da Garoa). De maneira geral, a turma já havia se estruturado em naites. O naipe de cordas utilizou impressões das músicas cifradas para tocar. Os oficinandos que tinham mais dificuldade rítmica optaram ou pelo vocal, porque já conheciam as letras; ou pelas percussões que fazem ostinatos rítmicos, como o caxixi e o agogô. Dessa forma, todos participaram da prática com o que lhes era plausível. Os dois educandos que tocaram pandeiro na apresentação foram orientados a fazer a “batida” básica do instrumento, utilizando-a tanto para os choros quanto para os sambas. Essa mistura de níveis técnico-musicais demonstra que a heterogeneidade da turma não foi um empecilho para a prática musical, que aconteceu de forma colaborativa, com foco no fazer musical, partindo do pressuposto de que

[...] a prática popular valoriza a exploração, a improvisação e a expressão, sempre no fazer sonoro, ao passo que, no ensino de caráter técnico-profissionalizante, a música-som em muitos momentos quase desaparece, sob o aprendizado de definições, da “matemática” de regras de estruturação no papel (PENNA, 2008, p. 63, grifos meus).

O ensaio das músicas no decorrer da semana aconteceu dividido sempre em três etapas: a primeira, coletiva, consistia em definir a forma da música e tocá-la algumas vezes em grupo; a segunda, geralmente individual, era cada um ouvir em casa o CD do repertório e procurar “tocar junto” a parte que lhe fora definida em sala; e a terceira, coletiva também, era trazer esse estudo para somar com o grupo. A disponibilização do CD com o repertório serviu para que todos pensassem numa mesma versão de cada música, haja vista o tempo reduzido para montagem do repertório. Contudo, preferi não tocá-lo em sala, fazendo com que ideias do grupo fossem incorporadas às músicas durante os ensaios.

No terceiro dia, já mais à vontade e mais familiarizados com os instrumentos, definimos as posições de palco. Como a apresentação foi em um auditório, a formação foi em “meia-lua”, mais adequada para que todos pudessem se olhar a contento a fim de facilitar as entradas instrumentais e vocais, “breques” e retomadas. Por ocasião da saída de dois integrantes do naipe de cordas que não puderam acompanhar a oficina até o final, os dois choros foram retirados do repertório e redefinimos a ordem das músicas restantes, levando somente os sambas para o dia da apresentação.

No quarto dia, simulamos a apresentação seguidas vezes. O repertório foi montado de forma a tocar uma música emendada na outra. Além de referenciar às rodas de samba, esse exercício demandou da turma ideias e sugestões de improviso, ritmo e coesão. Em cada simulação, sugeri que, mesmo errando, o grupo não parasse, imaginando-se realmente numa roda de samba. As adequações nesse dia somente eram feitas entre uma simulação e outra. Além disso, a troca de instrumentos diminuiu bastante, pois quase todos já haviam definido o seu ou acabaram gostando da execução de algum específico. Os poucos que quiseram tocar mais de um instrumento tiveram liberdade para definir o momento certo para trocar, cuidando sempre para não defasar o restante do grupo. O afinando que se declarou como não-músico não compareceu mais à oficina desde esse dia e, infelizmente, não consegui contato posterior com ele para saber o que o fez desistir da prática.

No quinto e último dia, fizemos a passagem do repertório de maneira “corrida” (de uma só vez, do início ao fim) e, horas depois, apresentamos o resultado musical. O vídeo da apresentação encontra-se disponível na internet (YOUTUBE, 2011). O repertório apresentado foi, em ordem: “Marinheiro Só”, “Maracangalha” e “Trem das Onze”.

Considerações

A oficina de música tem, como grande característica, um fator integrador e colaborativo. Após definir facilidades e dificuldades de cada um, todos participaram da construção da prática musical com os elementos que lhes eram convenientes. Essa constatação é fundamental para pensarmos na educação musical como algo acessível, que pode estar bem próximo, porém, por falta de orientação, nos passar despercebido. Não obstante, mesmo com a melhor das intenções, esse acesso pode, ainda, esbarrar em pensamentos consolidados durante décadas no sistema educacional brasileiro, como a ideia de que a teoria tem supremacia sobre a prática ou, no caso específico da história da educação musical no Brasil, que quem faz tem menos valor do que quem sabe. É provável que aquele educando que se declarou não-músico no início da oficina e não a frequentou até o final possa ter se pautado por algum raciocínio nesse sentido.

Outra consideração importante é o fato de o conteúdo da oficina ter sido declarado anteriormente, o que fez com que as pessoas chegassem já com uma ideia relativa do que iriam encontrar. Dessa forma, a aceitação aconteceu como um fator anterior à oficina em si, corroborando o que muitos educadores musicais defendem sobre a inserção da música na escola como algo que deva estar necessariamente atrelado aos valores e interesses dos educandos que irão assistir a essas aulas. Nesse contexto, a oficina de música pode atuar como uma possibilidade facilitadora da implantação e do acesso à educação musical.

Uma questão que também ficou evidente é a utilização da memória musical para se fazer música. Partindo de músicas conhecidas, a prática fica embasada e as tentativas para aplicação de novas ideias e de improviso encontram um terreno seguro para acontecer.

Finalmente, a oficina proposta não só reafirmou uma perspectiva importante acerca da definição do que é “educar musicalmente” como levantou reflexões para a consolidação de alternativas de educação musical em contextos diversos, dada a facilidade de organização e aplicação desse tipo de atividade. Dessa forma, entendo que o trabalho está relacionado com as discussões atuais sobre o ensino da música abrangendo questões relacionadas à comunicação mais holística entre professor e educando, bem como à visão saudável da prática investigativa de manifestações musicais e educacionais atreladas de maneira valorativa e significativa a esses contextos.

Referências

BASTOS, Juliana Carla. A performance musical do Clube do Choro da Paraíba. João Pessoa, 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). Universidade Federal da Paraíba.
BOLÃO, Oscar. Batuque é um privilégio: a percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, 2008. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 05 mar. 2012.

CAZES, Henrique. Choro, do quintal ao municipal. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

MERRIAN, Alan. The Anthropology of Music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NAPOLITANO, Marcos. História e Música. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino: reflexões sobre cenas cotidianas. In: PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. Capítulo 3, p. 48-63.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Regulamento da 1ª Semana Pedagógica Musical na UFPI. Teresina, PI: 2011. Inclui cronograma de atividades e diretrizes referentes a inscrição e participação no evento.

YOUTUBE. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=q9-cSP5-lLo>>. Acessado em 09/04/2012. Semana Pedagógica de Música UFPI - SAMBA. Apresentação da turma de Oficina de Choro e Samba sob orientação da Profª Juliana Carla Bastos. Veiculado em 12/10/2011. Dur: 8m05s.

A percepção de emoção em música por crianças de 6 a 11 anos de idade: sua relação com estilos musicais

Me. Kamile Santos Levek
UFBA

Resumo: A presente pesquisa verificou a percepção de emoção em música por 238 crianças de 6 a 11 anos de idade, provenientes da cidade de Curitiba e Salvador. De caráter exploratório, o estudo observou a influência de estilos musicais na percepção da resposta emocional à música. Os estilos escolhidos para o estudo foram o Blues, o Forró, o Reggae, o Rock e o Samba de Roda. Com base em algumas das emoções primárias - alegria, tristeza, medo e raiva - verificou a relação dessas emoções com os estilos musicais ouvidos de acordo com a região, idade e gênero dos participantes, demonstrando, de maneira geral, poucas diferenças entre as respostas. De acordo com a análise de dados, todos os estilos musicais provocaram maior número de respostas emocionais relacionadas à alegria. Esse resultado pode estar relacionado à tonalidade, já que todos os estímulos musicais utilizados se encontravam em tonalidade maior. Sabe-se que alguns estudos da psicologia da música apontam a tonalidade como fator relevante para uma resposta emocional alegre. É possível também que as crianças percebam mais a emoção de alegria na música, independente do estilo musical ouvido. Outros resultados relevantes provenientes do presente estudo apontam que o estilo musical que mais provocou a emoção de alegria foi o Forró, tanto em Curitiba quanto em Salvador. Portanto, é possível que a cultura não seja um fator determinante para as respostas emocionais nessa faixa etária. Além disso, nenhuma criança das 238 participantes percebeu a emoção de tristeza ao ouvir o rock.

Palavras-chave: psicologia da música, emoção, educação musical.

Emoção em Música

A música está presente em grande parte da vida das pessoas e há quem diga que a principal motivação para ouvir música é o efeito emocional vivenciado pelo ouvinte

(KRUMHANSL, 2002). Mas, qual é a relação da música com as emoções e o que existe na música capaz de provocar emoções nas pessoas? Alguns pesquisadores sugerem que as respostas emocionais à música são aprendidas e, de acordo com a memória do ouvinte, com os elementos musicais e a cultura, provocarão determinadas respostas emocionais (ver SLOBODA, 1985; SWANWICK, 2003).

Apesar de a música fazer parte da vida das pessoas desde longa data, as pesquisas relacionadas à emoção em música são bastante recentes e não se sabe ao certo quando é que a percepção de emoção em música é desenvolvida. Alguns estudos apontam que os bebês podem ter uma percepção similar aos adultos no que diz respeito a algumas habilidades musicais, portanto é possível que as respostas emocionais à música estejam incluídas nessas habilidades.

Sabe-se também da existência de emoções ditas básicas, primárias ou universais, onde um determinado estímulo é capaz de provocar a mesma resposta emocional em culturas diferentes (DAMÁSIO, 2000). Portanto, existe a probabilidade de algumas respostas emocionais serem inatas, ou seja, talvez o ser humano já nasça provido da percepção de algumas emoções. Segundo Harris (1996), as crianças já nascem dotadas da capacidade de sentirem emoções básicas como tristeza, alegria e zanga. Outros estudos consideram as emoções de alegria, tristeza, medo e raiva como sendo básicas (ESPOSITO & SERIO, 2007). Considerando a percepção de emoções, talvez existam algumas respostas emocionais à música também inatas.

Estudos já realizados procuraram verificar quais os elementos musicais determinantes na definição das respostas emocionais à música e se certas convenções são aprendidas para designar emoções específicas (ver MEYER, 1956; SLOBODA, 1985; KAMENETSKY, HILL & TREHUB, 1997; DALLA BELLA et al., 2001), porém vários estudos relacionados à cognição e percepção musicais estão sendo realizados. A presente pesquisa analisou as respostas emocionais à música com relação a determinados estilos musicais por crianças de 6 a 11 anos de idade. Cabe citar que as pesquisas sobre emoção em música são de suma importância para a Educação Musical, já que permitem que o educador conheça os elementos musicais e outros fatores que influenciam suas respostas emocionais à música, podendo também auxiliar o desenvolvimento emocional de seus alunos, já que praticamente todas as crianças tentam se expressar também através da música (MERRY e MERRY apud SANTIAGO & NASCIMENTO, 1996).

Metodologia

Para a concretização da pesquisa, realizou-se um estudo de caráter exploratório.

Objetivos

Os objetivos da presente pesquisa foram verificar a diferença das respostas emocionais por crianças ao ouvirem diferentes estilos musicais, e realizar uma comparação dessas respostas com relação à região, gênero e idade dos participantes.

Amostra

No total, 238 crianças participaram do estudo, entre as faixas etárias de 6 e 11 anos de idade. Na cidade de Curitiba, estado do Paraná, 106 crianças participaram do teste, entre elas 46 meninas e 60 meninos. O teste foi realizado no mês de abril de 2011, no Colégio Marista Santa Maria, em duas turmas do 2o. ano do Ensino Fundamental I e em duas turmas do 5o. ano do Ensino Fundamental I. Em Salvador, o teste foi realizado no mês de outubro de 2011 no Colégio Marista Patamares, com 132 crianças, 64 meninas e 68 meninos. Cabe citar que as respostas de uma das meninas foi desconsiderada devido ao preenchimento incompleto da folha de respostas. Em Salvador, como as turmas eram menores e a maioria das crianças de 2o. ano já estavam com 7 e 8 anos de idade, foi necessário realizar o teste com duas turmas do 1o. ano do Ensino Fundamental I também, além das duas turmas do 2o. ano do Ensino Fundamental I, e das duas turmas do 5o. ano do Ensino Fundamental I. Cabe mencionar que os colégios Maristas atendem crianças de classe média e classe média alta, pois são colégios particulares.

Procedimento

Todos os participantes foram testados em sala de aula, na presença da pesquisadora e da professora responsável, com o consentimento dos pais ou responsáveis. Cada criança recebeu uma folha de respostas e instruções verbais para a realização da atividade, e ouviu 5 estímulos musicais gravados e manipulados especialmente para a presente pesquisa, com aproximadamente 20 segundos de duração cada. Os excertos foram gravados em 2 CDs, apresentando ordens diferentes, para a ordem dos estímulos não influenciar as respostas emocionais das crianças.

Folha de respostas

Alguns estudiosos da psicologia da música realizaram pesquisas relacionadas à emoção em música considerando as emoções de alegria, tristeza, raiva e paz (BALKWILL & THOMPSON, 1999), outros preferiram trabalhar com as emoções de alegria, tristeza, raiva e medo, e há ainda aqueles que optaram por trabalhar apenas com alegria e tristeza (ver WEBSTER & WEIR, 2005; LEVEK & ILARI, 2005), ou ainda considerando a emoção como sendo positiva ou negativa (KALLINEN et al., 2005).

A folha de respostas foi elaborada contendo quatro carinhas expressivas desenvolvidas pela artista Mayli Colla, correspondentes às quatro emoções consideradas básicas: alegria, tristeza, medo e raiva, respectivamente, como mostram as figuras a seguir:



Figura 1:
Carinhas expressivas: alegria, tristeza, raiva e medo, respectivamente

As crianças deveriam relacionar a carinha correspondente ao estímulo musical ouvido. Se sentissem alegria ao ouvir a música, assinalariam a carinha correspondente à alegria, e assim sucessivamente.

Estímulos musicais

Grande parte das pesquisas sobre emoção em música tem como estímulos músicas eruditas (ver NAWROT, 2003). Para o presente estudo foram escolhidos 5 estilos musicais relativamente populares: blues, forró, reggae, rock e samba de roda, conforme a tabela.

Dados Estilos	música	intérprete	álbum	duração
Blues	I Get so Weary	B.B. King	One Kind Favor	28"
Forró	Forró n. 1	Luiz Gonzaga	50 anos de Chão	19"
Reggae	Pressure	Aswad	B.B.C. Sessions	17"
Rock	Why do You Want Him?	Green Day	1039/Smoothed Out Slappy Hour	22"
Samba de Roda	Amor de Mamãe	Samba de Roda	Samba de Roda: Patrimônio da	17"

			Humanidade	
--	--	--	------------	--

Tabela 1:
Estímulos musicais

A duração dos estímulos musicais varia entre 17 e 28 segundos. Todos os excertos musicais são instrumentais, ou seja, sem intervenções vocais, e todos se apresentam em tonalidade maior. Os estímulos foram selecionados a partir do início das músicas, seguindo as frases musicais. É devido a isso que alguns excertos tem maior duração que outros.

De acordo com as convenções pré-estabelecidas pela psicologia da música, como foi dito anteriormente, os elementos musicais mais importantes na distinção entre feliz e triste são o andamento e a tonalidade. Contudo, a presente pesquisa teve por objetivo analisar apenas as respostas emocionais à música com relação aos estilos musicais, optando-se pela utilização da tonalidade maior. Entretanto, existe uma diferença de andamento entre os excertos musicais escolhidos, porém a análise considerando o andamento não é um dos focos da pesquisa.

Resultados

Em Curitiba, 106 crianças participaram da pesquisa. A análise geral dos dados, considerando o número total de respostas emocionais relacionadas a todos os estilos, demonstrou um maior número de respostas emocionais relativas à alegria.

Emoções Estilos	Alegria	Tristeza	Medo	Raiva
Reggae	77,3%	14,1%	1,8%	6,6%
Forró	83,9%	0,9%	0,9%	14,1%
Blues	50%	8,4%	16%	25,4%
Samba de Roda	77,3%	4,7%	8,4%	9,4%
Rock	67,9%	-	3,7%	28,3%

Tabela 2:
Resultado geral: Curitiba (Colégio Marista Santa Maria)

Em Salvador, 132 crianças participaram da pesquisa. De maneira geral, assim como em Curitiba, todos os estilos musicais provocaram maior número de respostas relacionadas à emoção de alegria.

Emoções Estilos	Alegria	Tristeza	Medo	Raiva
Reggae	75,7%	9%	0,7%	14,3%
Forró	87,7%	1,5%	1,5%	9%
Blues	55,3%	6,8%	16,6%	21,2%
Samba de Roda	72,7%	4,4%	4,4%	18,1%
Rock	83,3%	-	3,7%	12,8%

**Ta
bel
a 3:**
Res
ulta
do
ger

al: Salvador (Colégio Marista Patamares)

Quando o total de respostas foi comparado por região, verificou-se que as respostas emocionais relativas ao Rock se diferenciaram mais que as dos demais estilos. Ao ouvirem o Rock, houve uma diferença de 15,4% nas respostas emocionais relativas à emoção de alegria, onde as crianças soteropolitanas responderam mais à essa emoção, e 15,5% nas respostas relativas à emoção de raiva, apresentadas em maior número pelas crianças curitibanas. A percepção de emoção em música ao ouvirem os estilos Forró e Blues foi bastante similar, assim como o Samba de Roda, que diferenciou-se mais na percepção da emoção de raiva.

As respostas também foram comparadas por idade e gênero. Quando as respostas das meninas de 6-8 anos foram comparadas por região pode-se verificar que o estilo musical que apresentou maior diferença com relação à percepção de emoção em música foi o Reggae, nas emoções de alegria e tristeza. As meninas de Curitiba responderam menos à emoção de alegria (69,5%) que as meninas de Salvador (82%). Com relação à emoção de tristeza notou-se que as meninas curitibanas responderam 26% para essa emoção, enquanto as meninas soteropolitanas 12,8%. Outro resultado interessante é o de que as meninas curitibanas sentiram raiva apenas nos estilos Blues e Rock. Ao ouvirem os demais estilos não apresentaram nenhuma resposta relativa à emoção de raiva. Cabe citar também que tanto as meninas de Salvador quando as de Curitiba não sentiram medo ao ouvirem Forró.

Com relação às respostas dos meninos de 6-8 anos de idade o estilo musical que apresentou maior diferença nas respostas emocionais quando comparadas por região foi o Samba de Roda, onde 91,6% das respostas dos curitibanos foram para a emoção de alegria, enquanto os soteropolitanos responderam 67,5% para esta emoção. Houve também maior diferença nas repostas relativas à raiva para este estilo musical, onde os meninos curitibanos não apresentaram nenhuma resposta para esta emoção enquanto os soteropolitanos apresentaram 20% das respostas

para a emoção de raiva. Cabe citar também que tanto os meninos curitibanos quanto os soteropolitanos não se sentiram tristes ao ouvirem o Rock, nem com medo ao ouvirem o Reggae.

As meninas de 9-11 anos curitibanas e soteropolitanas apresentaram, de maneira geral, maiores diferenças nas respostas emocionais principalmente com relação aos estilos Reggae e Rock. Ao ouvirem o Reggae, as maiores diferenças encontradas foram relativas às emoções de alegria e raiva. As meninas curitibanas sentiram mais a emoção de alegria (78,2%) que as meninas soteropolitanas (56,5%), e as soteropolitanas sentiram mais a emoção de raiva (39,1%) que as curitibanas (4,3%). Considerando o Rock, a emoção de alegria foi encontrada em maior número nas respostas das meninas de Salvador (95,6%) do que nas respostas das meninas de Curitiba (56,5%). Já a emoção de raiva foi sentida mais pelas meninas de Curitiba (43,4%) que pelas meninas de Salvador (4,3%) ao ouvirem o Rock. Além dessa diferença, pode-se verificar que as meninas de 9-11 testadas em Salvador sentiram tristeza apenas ao ouvirem o Reggae e as meninas de Curitiba sentiram medo apenas ao ouvirem o Blues.

As respostas emocionais dos meninos de 9-11 anos de idade, quando comparadas por região, demonstraram maior diferença quando estes ouviram o Rock, principalmente nas emoções de alegria e raiva. Os meninos curitibanos responderam menos à alegria que os soteropolitanos, 58,3% e 90% respectivamente. Com relação à emoção de raiva, os meninos de Curitiba apresentaram 36,1% das respostas ao ouvirem o Rock e os de Salvador 6,6% para esta emoção. É relevante notar que os curitibanos sentiram tristeza apenas ao ouvirem os estilos Reggae e Blues, e os soteropolitanos não sentiram medo ao ouvirem o Reggae e o Forró.

Cabe citar que nenhuma criança participante do estudo sentiu tristeza ao ouvir o Rock.

Discussão

Considerando os resultados de maneira geral, pode-se perceber que todos os estímulos musicais provocaram maior número de respostas emocionais relacionadas à emoção de alegria tanto em Curitiba quanto em Salvador. Talvez as crianças percebam e sintam mais a emoção de alegria ao ouvirem música. Outra possível explicação é a tonalidade maior. Talvez a tonalidade seja realmente um fator determinante para uma resposta emocional alegre (DALLA BELLA et al, 2001), já que todos os estímulos musicais utilizados no estudo estão em tonalidade maior, confirmando as convenções sugeridas pela psicologia da música. Além disso, segundo Damásio (2000), um determinado estímulo é capaz de provocar a mesma resposta emocional em culturas diferentes quando as emoções primárias ou universais são consideradas.

Quando comparadas as respostas de maneira geral, apesar de o Forró ter obtido maior número de respostas relacionadas à emoção de alegria (86,1%), o Reggae e o Rock apresentaram

o mesmo número de respostas emocionais para esta emoção (76,4%). O Samba de Roda obteve 74,7% e o Blues 52,9%. É possível, portanto, que a tonalidade seja um fator mais relevante que o andamento para as crianças de 6 a 11 anos de idade, já que o Reggae possui o andamento mais lento que o Rock. Além disso, cabe citar que a emoção de tristeza foi a menos sentida com relação às respostas de todas as crianças. Futuros estudos com excertos também em tonalidade menor poderão verificar essa sugestão.

Como dito anteriormente, a emoção de alegria foi mais provocada pelo estilo musical Forró, tanto em Curitiba quanto em Salvador. Uma possível explicação para esse resultado é a associação por parte das crianças ao ouvirem este estilo à festa junina, dedicada a São João e festejada ao som do Forró, tanto em Curitiba quanto em Salvador. É uma festa celebrada na maioria das escolas, onde as crianças dançam a quadrilha. Portanto, talvez a memória tenha sido um fator determinante para as respostas emocionais relativas a este estilo.

De maneira geral, pode-se dizer que as crianças testadas em Curitiba percebem as emoções de maneira similar às crianças testadas em Salvador. Portanto, a influência da cultura pode não ser tão evidente quando consideramos a faixa etária dos 6 aos 11 anos de idade. Porém, quando os dados foram analisados por faixa etária, os grupos de 6-8 anos de idade, de Curitiba e Salvador, responderam de maneira mais parecida que os grupos de 9-11 anos. Tanto as crianças de Curitiba quanto as de Salvador com 6 a 8 anos de idade sentiram, em maior número, as mesmas emoções ao ouvirem os estímulos musicais, com exceção da emoção de medo, que foi provocada de maneira equivalente nas crianças curitibanas ao ouvirem os estilos Blues e Samba de Roda. Já as crianças de 9 a 11 anos de idade apresentaram maior diferença na percepção de emoção em música quando as respostas foram comparadas por região. Portanto é possível que haja um desenvolvimento diferenciado na percepção de emoção em música nessa faixa etária. É possível também que a influência da memória esteja mais evidente, ou até mesmo o aprendizado de certas convenções de acordo com a experiência musical de cada um, assim como a provável influência do gosto musical na resposta emocional à música nesse período da vida.

Outro ponto importante a ser mencionado é o de que nenhuma criança participante do estudo sentiu tristeza ao ouvir o estilo musical Rock. Uma possível explicação para esse resultado é a de que as crianças de 6 a 11 anos de idade podem já estar convencidas a certos elementos musicais, como por exemplo, o timbre base de guitarra distorcida. Outra possibilidade é a de o gosto musical das crianças influenciar na resposta emocional à música. Alguns estudiosos sugerem que o gosto musical pode estar diretamente relacionado com a emoção provocada por determinada música. Por exemplo, se a música provoca uma emoção positiva o ouvinte gostará da mesma, e se provocar uma emoção negativa, não. Talvez essa influência se

torne mais presente com as crianças mais velhas, pois já estão desenvolvendo o gosto musical. Cabe citar que o tom das músicas também pode ter influenciado as respostas emocionais dos ouvintes (ver KRUMHANSL, 2006). Talvez seja pertinente, portanto, utilizar excertos musicais que possuam o mesmo tom, e não apenas a mesma tonalidade.

Contudo, a importância do conhecimento sobre a percepção de emoção em música é fundamental para diversas áreas do conhecimento. Sabe-se da influência das emoções nas decisões do ser humano, assim como no aprendizado e raciocínio. Portanto, a emoção e a música estão bastante presentes no cotidiano das pessoas, em todas as culturas, e estudos sobre o assunto contribuem para o melhor entendimento e desenvolvimento humano. Cabe citar também a relevância de pesquisas envolvendo crianças menores, pois estas poderão contribuir com relação à influência da cultura e do aprendizado de certas convenções, além de verificar possíveis respostas emocionais inatas em música.

Referências

- BALKWILL, L.; THOMPSON, W. A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues. *Music Perception*, 17, 1999, p. 43- 64.
- DALLA BELLA, S.; PERETZ, I.; ROUSSEAU, L.; GOSSELIN, N. A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition* 80, 2001, p. B1-B10.
- DAMÁSIO, A. *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ESPOSITO, A.; SERIO, M. Children's perception of musical emotional expressions. In: ESPOSITO, Ana et. al (Eds.). *Verbal and Nonverbal Commun Behaviors*. Berlim: Spring Verlag, 2007. p. 51-64.
- HARRIS, P. *Criança e Emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KALLINEN, K.; SAARI, T.; RAVAJA N.; LAARNI, J. (2005) Mood, Music, and Involvement: the moderating effects of personality. SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, Curitiba, 2005. Anais... Curitiba, Deartes, 2005. p. 99-106.
- KAMENETSKY, S.; HILL, D.; TREHUB, S. Effect of Tempo and Dynamics on the Perception of Emotion in Music. *Psychology of Music*, 25, 1997, p. 149-160.
- KRUMHANSL, C. L. A link between cognition and emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (2), 2002, p. 45-49.
- LEVEK, K.; ILARI, B. Emoção em música: a influência de andamento e tonalidade na resposta emocional à música por crianças e adolescentes brasileiros. Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 1, Curitiba, 2005. Anais... Curitiba, Deartes, 2005. p. 460- 465.
- MEYER, L.B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- NAWROT, E.S. The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 2003, p. 75-92.
- SANTIAGO, D.; NASCIMENTO, I. Ensinar "disposições": o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar. *Revista da Abem*, 3, 1996, p. 17-37.
- SLOBODA, J. A. *The Musical Mind*. New York: Oxford University Press, 1985.
- SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira & Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- WEBSTER, G.; WEIR, C. Emotional Responses to Music: Interactive Effects of Mode, Texture and Tempo. *Motivation and Emotion*, 29, 1, 2005.

Da oficina de música ao Palácio de Seda: um constructo pedagógico-musical baseado no afeto

Prof. Me. Liane Cristina Guariente
FAP

Resumo: O presente trabalho é resultado de experiências cotidianas em sala de aula do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná durante o ano letivo de 2011. Com o objetivo de formar docentes criativos na prática musical, conscientes e reflexivos, utilizou-se conduta pedagógica específica para a na disciplina optativa Oficina de Música. Sua ementa propõe tratar dos elementos básicos da linguagem musical, da visão histórica da música, de elementos da criação e integração da linguagem musical com as demais artes, oportunizando o exercício de várias propostas de composição musical coletiva, elucidadas a partir dos conceitos de som e silêncio e consolidando o interesse de alguns integrantes a permanecer juntos, estudando processos composicionais. Esse desejo propiciou a criação de um grupo musical em 2012, o Palácio de Seda, em franco desenvolvimento técnico, interpretativo e criativo, no momento funcionando como projeto de extensão universitária. O marco teórico, baseado nos estudos de Beineke (2003, 20008), quer compreender os aspectos sócio-afetivos implicados no processo, que gerou combustível e justificativa para a criação desse grupo musical. A questão do silêncio funcionou no processo como representação simbólica do afeto. Em silêncio, o grupo mergulhou no universo sonoro que conhece, a fim de construir estruturas musicais ainda em vias de conhecer. O alcance do trabalho ultrapassou as expectativas acadêmicas e pretende apresentar seus resultados em forma de mídia eletrônica e apresentações públicas, para partilha com a comunidade.

Palavras-chave: oficina de música, prática musical, conjuntos musicais.

Introdução

As experiências pedagógico-musicais em sala de aula no ensino superior oportunizam aplicações de processos criativos as mais enriquecedoras. De conformidade com o agrupamento humano ao qual tais tentames se destinam, amplia-se o campo da ação docente de forma imprevisível, instigante e regenerativa das motivações vocacionais.

Durante o ano de 2011, uma classe do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná recebeu-me para ministrar disciplina Oficina de Musica. Essa disciplina tem caráter optativo, ou seja, o discente escolhe frequentá-la e adquire o direito de abandoná-la se não tiver sintonia com as práticas desenvolvidas. Munida da ementa, que trata dos elementos básicos da linguagem musical, da visão histórica da música, de elementos da criação e integração da linguagem musical com as demais artes, dei inicio aos trabalhos. Abordei os conceitos de som e ruído de forma empírica e expus os dezenove inscritos ao contato com sons e silêncios produzidos em tempo real sem a utilização de aparelhagem eletrônica. À medida que

experimentávamos organizar e desorganizar vibrações sonoras, eu os convidava a argumentar sobre a origem e destinação dos sons, sobre as diferentes percepções, reações, sensações, projeções mentais, sentimentos, afetos, emoções e raciocínios provocados diante de tal exposição. Chamava a atenção sobre a responsabilidade de produzir determinados sons no campo das relações humanas.

Como problematização para a pesquisa que então se impunha, propus as questões *existe espaço para o silêncio no cotidiano de uma comunidade? Qual o significado do silêncio nessa comunidade?* Ao experimentar o silêncio relativo daquela tarde nublada, da passagem do trem não muito distante, ao movimento dos colegas, aos passos produzidos em diferentes cadências, aos clusters vocais criados, fui intuindo possibilidades composicionais para aquele grupo.

Justificativa

Se a prática da composição musical vem sendo estimulada no ensino de música e atende crianças e adolescentes no que concerne à partilha de experiências criativas, ao acesso à música contemporânea, bem como a possibilidade de formar compositores e oportunizar a compreensão do universo musical como quer Beineke (2008, p.19), entendi que propiciar aos licenciandos o exercício da composição musical, eu os estaria incitando a divulgar o procedimento a mais pessoas, tendo eles vivido diferentes proposições, desenvolvido a imaginação musical e manipulado distintos materiais sonoros, além de pensarem em profundidade sobre processos criativos e estarem, eles próprios, afeitos a se tornarem compositores. O argumento de Beineke (*idem*) ao referiu-se a Barret (2003), que discute a posição de educadores progressistas quanto à abordagem da expressão pessoal e do desenvolvimento individual como objetivos centrais de formação de crianças e adolescentes, bem como a despreensão desses educadores em valorizar questões técnicas e o contexto sócio-cultural da produção musical, serviu-me de impulso para a proposta a que dei curso na Oficina de 2011. Eu trabalharia com jovens que em poucos anos vão dedicar-se a crianças e que careciam, portanto, de treinamento.

O próximo passo foi estabelecer paralelo entre improvisação e composição musical. Partindo do pressuposto de que a improvisação pode servir de fundamento para diferentes composições e arranjos, não sendo relevante, nessa primeira fase, fidelidade a formas musicais e o registro das experiências. Tomando cuidado para que os conceitos de acústica, melodia, harmonia, ritmo, densidade, propriedades do som, conjuntos vocais e instrumentais estivessem sob foco, elaborei as primeiras práticas com base nos pesquisadores França, (2006), Paynter, (2000) e Swanwick (1999), que me auxiliaram a prosseguir na experiência pedagógico- musical em gestação. Não se tratava de manter o controle, mas iluminar com as pesquisas em torno de prática musical no

contexto escolar, sugerindo o nascimento de novas ideias e soluções, o que é tarefa delicada, tendo em vista a resistência ao intangível.

Tratei de pedir ao grupo que providenciasse materiais sonoros fáceis de transportar. Garrafas pet, garrafas de vidro, copos, papel de vários tipos, plásticos e recipientes plásticos, objetos pequenos de metal e madeira, isopor, canos de pvc de diferentes tamanhos, canos de fiação, enfim, tudo o que coubesse numa bagagem comum de vir à universidade sem incômodo ou peso para cada participante. Também eu separei alguns desses objetos sonoros em quantidade suficiente para o grupo.

Metodologia

Dividi o processo criativo em quatro fases, a saber:

1. utilização de texturas de papel. O grupo, intimidado pela proposta, que não oferecia passos de execução ou tema, usou a música descritiva como primeira aliada de produção. Procurou descrever uma viagem de trem em dia de chuva e vento. Propus também a ambientação de um roteiro, que consistia em passos de mulher caminhando apressada na direção de um portão de ferro, uma subida por escada íngreme, entrada na casa antiga, fria e as escuras, tateando objetos e encontrando, ao entrar no living, determinada situação.
2. utilização de objetos de vidro, soprados e percutidos. O grupo reconheceu a necessidade de estudar intervalos, escalas, acordes, campos harmônicos e cadências, a fim de obter melhores respostas com os objetos disponíveis. O conceito das diferentes afinações foi bastante discutido nesse momento. A forma como se reagiu ao jogo, ao brinquedo importou sobremaneira na proposta. A sonata foi explorada com esses materiais. Competição e autocensura foram companheiras dessa fase do trabalho.
3. utilização de objetos de madeira. O grupo se utilizou de cabos de vassoura e bambu. O processo lembrou ao grupo experiências com música ritual, com meditação, o que provocou reações também discutidas junto aos participantes. Neste momento, desenvolveu-se o conceito de silêncio.
4. utilização de objetos de metal. Propus nessa fase uma performance com cadeiras. O grupo foi formando, um a um, uma fileira de cadeiras. Sentados nelas, percutiam com os pés no chão, mãos sobre a coxa, palmas e estalos, com direito a improvisação sobre o tema dado. O último da fila, quando a sequência rítmica estava para recomeçar, ficava de pé e se dirigia com sua cadeira no ar ao primeiro lugar da fila. Valiam expressões faciais e corporais as mais variadas, um toque de humor necessário ao processo.

Desse modo, o grupo se deslocou pela escola, movimentando as cadeiras enfileiradas durante vinte minutos, com dedicação devotada e silencio apenas interrompido pelos ostinatos e movimentações. O publico, constituído de estudantes, funcionários e docentes, interferiu de varias formas, inclusive aderindo a performance. Ainda foi utilizada uma quinta fase, reunindo os objetos anteriormente mencionados, mais vozes e instrumentos musicais tradicionais.

O processo passou a ser conhecido pelo grupo como exercícios-jogos de criação musical. As praticas tinham como objetivo pensar o fazer musical com outras motivações além de entretenimento de plateias ou promoção de reações emotivas. O foco era olhar a musica como ação transformadora, ao alcance constante da percepção, era raciocina-la pela observação de estruturas harmônicas complexas existentes no entorno e ampliar os níveis de consciência de quem compõe, executa, profere e frui.

O piado de um pássaro, combinado ao bordão do trafego, os ventos, as aguas das chuvas sobre o eternit, as vozes e respirações dialogando com palavras e pulsos, dentre tantas manifestações simultâneas em vibração, davam a escutar indeléveis ambientes sonoros, novos códigos e significações a par da imaginação, que sendo caros ao ser humano comum, ganharam distinção entre os participantes da oficina, não sem a resistência de alguns. Tais sons, bem como as pausas entre eles, que dão norte e geram equilíbrio, serviam como inspiração para criar motivos musicais inéditos.

Cada participante trazia, além dos materiais sonoros considerados desprezíveis, sua cultura e vivencias particulares, intelectuais e afetivas. A atividade sonora colhida por eles, de todas as épocas e lugares da Historia, fornecia fomento e síntese para o processo musical a ser constituído no *setting pedagógico-musical* naquela fase.

Uma vez mais recorri ao apoio teórico oportunizado por Beineke (2008, p.2) e consultei seu aporte sobre pesquisas realizadas na área de composição na educação musical. Encontrei em Burnard(2006), citado por Beineke (2008), referencias sobre avaliação de produtos criativos em musica, feita a partir de analise dos contextos em que as composições são realizadas (espaço físico, características dos materiais, temática, condução da composição, relação professor-aluno, significados subjetivos dos produtos segundo a perspectiva dos compositores). O que mais me chamou a atenção nessa fase do processo, já em junho de 2011, foi o estabelecimento de vinculo entre alguns oficineiros, eu incluída nessa aliança. Era uma relação mais estreita que a amizade, como se houvésemos formado uma confraria. Tínhamos interesses comuns, apreciávamos compartilhar vivencias e encontrar juntos as soluções cabíveis para as ideias postas em pratica. Com alarme, pois tal processo e complexo de administrar e foge ao âmbito científico ou o

complementa em humanidade, deparei-me com a paixão de fazer musica com aquelas pessoas. O apego havia se instaurado.

Cientes de que a atividade sonora não oferece trégua e pode tornar os ouvidos insensíveis a musica, acostumados à exaustão ao fenômeno, osicineiros passaram a pensar sobre a escuta como proteção à carga máxima de vibrações a que a escuta humana esta exposta. Dispuseram-se a experimentar soluções para as repetições do burburinho, e que anulam o ambiente sonoro como organização. Decidiram atuar sobre o caos. Passaram a criar novas situações musicais que promovessem consciência. Queriam romper com a própria anestesia as sensações vibratórias de baixa energia.

Fazia-se necessário respeitar o burburinho e ao mesmo tempo otimizar o conhecimento de cada participante sobre extração de sons de objetos, da voz, do instrumento musical principal. A manipulação de gêneros musicais consagrados, trazidos aos exercícios pelosicineiros, em especial o rock, o pop e a pratica instrumental disponível - a base de cordas dedilhadas, somada as provocações feitas com objetos do ambiente (mobiliário, sucata e objetos pessoais) foi tratada com deferência e reserva pelo grupo, buscando somar partilhas. As caixas de amplificação e os pedais passaram a ocupar espaço na oficina, tendo em vista a utilização da guitarra e do baixo elétrico, rompendo-se assim o caráter acústico da proposta.

Em setembro de 2011 o grupo, agora com dez participantes, definiu as primeiras composições, com base em motivos musicais obtidos na execução instrumental. A voz pouco participou do processo. Parecia deslocada, a não ser por duas ou três intervenções. Desses encontros semanais ao longo de 2011, ficou o desejo de continuar compondo, graças ao primeiro feedback, registrado em estúdio no mês de novembro, com três temas assinados pelo grupo.

Resultados

Em 2012, seteicineiros reiniciaram os trabalhos, em projeto de extensão universitária, constituindo o Palácio de Seda, e passaram a notar em partitura os estudos produzidos individualmente. Traziam aos ensaios estruturas harmônicas pré-moldadas. Resistia o paradigma de que compor musica de qualidade e um processo solitário. Ao serem provocados com a sonoridade do entorno, os músicos ainda hesitavam em utilizar-se desse brainstorm para compor em tempo real. O objetivo agora era estudar estruturas simples dentro da complexidade sonora, em busca de equilíbrio e qualidade musical.

Foram-se aventando as tendências de cada musico, o que deveria ser valorizado na pratica do grupo, ou suprimido, ou corrigido. Busquei em Kratus (1994) soluções para o impasse. Havia urgência em aferrar-se a estruturas conhecidas, que afastassem a insegurança. Perder a afinação,

a técnica, a mão e a voz foram episódios corriqueiros na retomada dos trabalhos em 2012. Os pedidos de paciência, cuidado e atenção uns com os outros redobrou e começou a ser ouvido de todos os participantes, em todos os ensaios. O encantamento pelo processo pareceu arrefecer em alguns momentos, como acontece normalmente com as paixões. Porém, cada participante tinha sua pá, seu regador e sementes e foi dando a entender que gostaria de ver sua sementeira produzir a muda. Kratus (*idem*) fala sobre a singularidade do trabalho criativo de cada indivíduo, que gera maneiras únicas de organizar o pensamento musical, abrindo espaço para o aprimoramento da expressão artística, seu ajustamento junto a platéia, a qual percebe o produto como espelho de sua própria compreensão estética.

O que se viu ao longo dos meses entre os músicos do Palácio de Seda foi a flexibilização das personalidades e o deslindamento da musicalidade de cada integrante. Mais do que apresentar novos temas musicais inéditos, a espera se deu por uma exposição de acordos consolidados de percepção. Como num relacionamento íntimo, e necessário abandonar a paixão que cega e ouvir o outro, com respeito. É o que o trabalho de composição musical coletiva sugere. Nesse aspecto, a colaboração do aporte de Hargreaves (1986) foi basilar para discutir com o grupo os objetivos que nos levavam a usar os materiais escolhidos, o tema desenvolvido, seu valor estético e afetivo.

Afigurou-se lógico para mim estudar alguns teóricos que analisaram o trabalho de criação musical para de crianças para esse processo que culminou no Palácio de Seda. Somos adultos, é certo, mas o processo ao qual nos debruçamos exige maturidade, degrau que procuramos alçar em equipe. Trata-se ainda de apropriar-se da forma, adquirir cumplicidade em sua manipulação. Ao analisar elementos isolados como recorrências rítmicas, uso de determinada tonalidade ou modo, singeleza na temática ou os critérios universais de composição de determinados estilos, teóricos como Beineke (2003) e Green (2000) questionam a homogeneização da experiência composicional, que leva a interpretações limitadas quanto a qualidade musical.

As composições do Palácio de Seda foram adquirindo um caráter afetivo, que considero em primeiro plano no presente estudo. A dimensão sócio-afetiva é analisada dentro do processo de composição musical coletiva no contexto escolar. Pareceu lógico para mim estudar teóricos que analisaram o trabalho musical de crianças para esse processo que culminou no Palácio de Seda. Somos adultos, é certo, mas o processo de compor música exige maturidade, degrau que procuramos alçar em equipe. Trata-se ainda de apropriar-se da forma, adquirir cumplicidade em sua manipulação. Ao analisar elementos isolados como recorrências rítmicas, uso de determinada tonalidade ou modo, singeleza na temática ou os critérios universais de composição de determinados estilos, teóricos como Beineke (2003) e Green (2000) questionam a

homogeneização da experiência composicional, que leva a interpretações limitadas quanto a qualidade musical. As composições do Palácio de Seda foram adquirindo um caráter afetivo, que considero em primeiro plano no presente estudo. A dimensão sócio-afetiva é analisada dentro do processo de composição musical coletiva no contexto escolar.

Beineke (2008) buscou em Burland e Davidson (2001), dentre outros teóricos, argumentos que tratam da qualidade das composições executadas por crianças ligadas por laços de amizade. Tal argumento aplica-se ao que se pode mensurar nas composições do Palácio de Seda. Há uma tendência em acolher a composição ofertada pelos seus integrantes. Nenhum tema é colocado em cheque. Alguns permanecem por um tempo em *stand by*, aguardando momento oportuno para serem analisados, arranjados e finalmente executados. Existe no Palácio de Seda o desejo de que cada integrante se supere tecnicamente para assumir o compromisso do solo, por exemplo. Um músico, originalmente acompanhador, vê-se desafiado a desenvolver dedilhados novos, a dar diferentes tratamentos ao instrumento principal, para que este soe como outro, a exemplo do que ocorre com a viola de arame com afinação rio abaixo utilizada no grupo, que ora soa como balalaica, ora como guitarra, ora como alaúde. **Considerações finais** Por fim, vale acrescentar que a pesquisa realizada junto ao Palácio de Seda está ancorada sobre três eixos norteadores, a saber: formação profissional, prática musical e criação de repertório. Para mobilizar estes eixos, lancei mão de alguns teóricos que pensam a prática musical enquanto instrumento de formação humana, dentre eles Swanwick (2000). Partindo da visualização de Swanwick (*idem*) dos papéis da escuta, interpretação e criação musical, o grupo Palácio de Seda refletiu em torno da diversidade de interesses musicais dos participantes de uma oficina de música: alguns gostam de ouvir, outros querem compor ou ainda cantar e tocar. E outros precisam de norte. Todos os participantes, novatos com diferentes níveis de formação, se apresentaram apoiados em valores e culturas musicais individuais e foram convidados a praticar música em conjunto, uma música que deveria ser elaborada por eles, o que representou um novo desafio: o implemento de dinâmicas de grupo com foco em criação musical. O grupo percebeu rapidamente que um professor precisa dominar um leque de saberes para atender a essas demandas. E quando afinou a percepção de que os processos de composição constituem o arcabouço das ações docentes, passou a se responsabilizar pela manipulação de formas musicais com os objetos sonoros disponíveis, antevendo um futuro de multiplicação para essas performances. Escutar aos outros e a si revelou-se o primeiro passo imprescindível na pesquisa, a fim de descobrir e nomear as motivações que aglutinam pessoas em torno do fazer musical, se é arte a música que realizam, ou se é música para entretenimento ou terapêutica, e se realizam a contento as competências do professor, do diretor de grupos musicais e do músico. O Palácio

de Seda¹⁵ abre possibilidades de ação, considerando o alcance do trabalho, as composições produzidas com eco nas praticas musicais de vários segmentos, das escolas ao publico em geral, especialmente se estes segmentos apreciarem o valor da experiência de reunir-se para tocar em conjunto composições inéditas, como fios de seda a se entrelaçarem em tecido nobre.

Gostaria, com esse estudo de oportunizar uma re-significação da profissão de professor de música. Levantar questões que libertem a todos de serem meros distribuidores e administradores de bens alheios, no dizer de Batres (2003), ou seja, alguém que tem informações sobre produção de outros artistas e repassa essas informações, padronizando o consumo. Em Pimenta (2002) discute-se como os professores podem fazer a transição de técnicos reprodutores e mesmo reflexivos individualmente, para profissionais críticos e transformadores. No caso dos músicos envolvidos na presente pesquisa, a questão evolui para como fazer a transição de estudantes universitários de musica reflexivos para músicos críticos e transformadores. Desejo colocar os futuros professores em contato com o fazer musical, que eles possam interpretar temas autorais, a fim de vivenciar aspectos relacionados à realidade de si mesmos dirigida a outrem.

Ainda, ofereço pensar na profissão do professor de música como um vínculo, que se faz entre duas pessoas, entre um grupo de pessoas e entre idéias. Que, se essas relações afetivo-intelectuais são humanas por excelência, precisam ser tratadas no âmbito das humanidades, tecidas em fios de seda, cujo contato sugere o exercício da afetividade.

Referências

- BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. In: Revista da Abem, n 20, p. 19 – 33, 2008.
- BARRET, M. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Whyand how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for MusicEducation, 2003. p. 3-27.
- FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, n. 15, p. 67-79, 2006.
- PAYNTER, J. Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.
- SWANWICK, K., FRANÇA, C. C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.
- BURNARD, P. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 111-133.

¹⁵ O Palácio de Seda estreou, com onze temas inéditos, no Teatro Guairinha, em Curitiba, em 18 de julho de 2012, por ocasião do III CEPIAL. Prepara-se para gravar seu primeiro CD com recursos próprios.

- KRATUS, J. The ways children compose. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994. p. 128-141.
- HARGREAVES, D. J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GREEN, L. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J.; SINKER, R.(Ed.). *Evaluating creativity: making and learning by young people*. London, Routledge, 2000. p. 89-106.
- BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.
- BURLAND, K.; DAVIDSON, J. W. Investigating social processes in group musical composition. *Research Studies in Music Education*, n. 16, p. 46-56, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BATRES, Ethel. La formación actual del educador musical – ejercicio docente en un mundo globalizado. Ponencia presentada al IX Seminario Latinoamericano de Educacion Musical, Santiago de Chile, outubro de 2003. www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/batres/educacion.html
- SWANWICK, Keith. *Musica, pensamiento y educacion*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morrata, 2000.

Diversidade e diferença, uma abordagem prática na educação musical infantil

Ricardo de Oliveira Thomasi¹⁶
Daniel Marcos Ferreira Machado¹⁷

Resumo: A partir de experiências na educação musical infantil, foram levantados vários questionamentos sobre como potencializar e, de certa forma, estruturar a aprendizagem musical infantil nas escolas. O cenário da educação musical infantil começa, aos poucos, a tomar uma nova forma, principalmente no que tange à obrigatoriedade da educação musical na escola formal. Entretanto, a falta de profissionais capacitados musicalmente e a dominação de uma cultura infantil massificada entram em contradição à nova proposta. Como consequência, temos hoje as músicas para entretenimento e o audiovisual como principais veículos educadores, além de uma imensa confusão entre educação musical por meios lúdicos e música para entretenimento. Diante dessa problematização, iniciamos um trabalho com duas propostas que acreditamos serem fundamentais para o ensino de música na educação infantil. Primeiramente, proporcionar a crítica através da diversidade e da diferença, fornecendo outras referências sonoro-musicais e traçando relações com as músicas que, de forma geral, são mais comuns no cotidiano das crianças. E, conjuntamente, sistematizar os conteúdos e atividades para fins de educação musical, de modo que o professor tenha condições de dar continuidade ao trabalho na sala de aula, somando essas abordagens às atividades rotineiras da escola. Assim, propomos uma educação musical pela música, onde mesmo o professor sem embasamento musical tenha condições de oferecer o mínimo de referências, a fim de fomentar o senso crítico no aluno, trabalhando, de certa forma, a linguagem musical. O projeto tem como foco crianças de três a sete anos.

¹⁶ Músico, instrumentista, compositor e professor. É graduando de Licenciatura em Música pela FAP e desenvolve pesquisas relacionada à música eletrônica e educação musical.

¹⁷ Músico, instrumentista, compositor e professor. É graduando de Licenciatura em Música pela FAP e desenvolve projetos referentes à formação continuada de docentes na disciplina de artes vinculado ao Centro de Capacitação em Artes Guido Viaro.

Palavras-chave: Educação musical; educação infantil; cultura de massa.

Este projeto tem como proposta inicial fornecer subsídios para os professores do ensino infantil que trabalham música com as crianças. Face à nova realidade educacional que a música enfrenta hoje nas escolas, resgatando aos poucos o *status* de disciplina prioritária, fomentando, assim, uma série de discussões sobre o conteúdo musical a ser abordado, o professor se vê imerso num contexto de defasagem metodológica e cultural de ensino de música. Ou seja, ao mesmo tempo em que há uma deficiência na estruturação dos conteúdos e das atividades a serem trabalhadas, há também uma insuficiência profissional diante da globalização educacional - no sentido amplo do termo - e dos efeitos da compressão espaço-tempo das redes virtuais e de comunicação. Talvez, a educação infantil seja o lugar onde a música esteja mais presente no cotidiano dos alunos no cenário escolar atual, entretanto, em muitas ocasiões, é trabalhada sem fundamentação e embasamento musical. O ensino de música sob um viés lúdico é diferente de música por mero entretenimento. "O professor virou uma espécie de animador com musiquinhas, sem trabalhar a riqueza do conteúdo e torná-lo interessante por si mesmo" (SALLES, 2012 pg.200).

A partir de experiências durante o estágio supervisionado no ensino infantil, disciplina obrigatória do curso de licenciatura em música da Faculdade de Artes do Paraná, levantamos questões sobre a abordagem de música feita pelos professores dos CMEI 's (Centro Municipal de Educação Infantil), e de que maneira poderíamos potencializar ou estruturar o aprendizado musical dentro dessas instituições.

A relação entre música e homem, pautada na alteridade e identidade, é relativamente bem difundida, mas ainda se formam várias lacunas ao se entender esse diálogo criativo, mesmo entre os músicos. E, na prática, a soma de vários outros fatores resultam numa perspectiva um tanto quanto desafiadora para o educador musical. Todavia, adaptar-se diariamente ao contexto de multiculturalidade e aos veículos de educação informal é uma grande responsabilidade da escola e do professor, e a música desempenha um papel importante nessa empreitada.

Além disso, um fenômeno relativamente negativo toma conta da educação infantil hoje. A *Disneyização* da cultura infantil (SOUZA, 2000), que transcende a "pedagogia do entretenimento", passando a exercer o papel do educador musical. É como se a última opção em educação musical fosse, hoje, a melhor saída. O audiovisual toma proporções cada vez maiores dentro do viés educacional, passando de recurso auxiliar para recurso principal. A capacidade do audiovisual de explicitar e direcionar o que deve ser ouvido, pensado e entendido nas cenas desestimula, de certa forma, a capacidade de imaginação e senso crítico, que permitem que a

criança chegue a suas próprias conclusões. Na versão nacional dessa *Disneysação*, as músicas da Xuxa, Balão Mágico, Angélica, enfim, fortemente veiculadas na década de 1990, servem de padrão estético-musical para a produção de músicas infantis até hoje. Não há um senso crítico que pondere a articulação entre a produção e o consumo, seja por falta de conhecimento dos professores e pais, seja por falta de padrões de referência às crianças - este fica a cargo dos músicos. Mesmo o repertório tradicional e folclórico de domínio público obedece a esse estereótipo em novas versões.

Contudo, é relevante dizer que o problema apontado por nós está no deslocamento funcional dos recursos e na concentração em apenas um segmento, negligenciando a diversidade. Ainda, a qualidade estético-musical da música veiculada é um sintoma social, e não é nosso propósito fazer aqui esta discussão. Mas, sim, estabelecer um contrapeso para que a música feita para o entretenimento deixe de ocupar o lugar da educação musical.

O fazer musical é baseado na criação e na recriação, e é assim que a música se torna educadora. A mera repetição nada mais é que uma abordagem improdutiva, e, por vezes, depreciativa. Se, de um lado, temos a simples repetição do mesmo repertório, que se diferencia apenas na maneira como é apresentado, recorrendo às tecnologias como novos meios de difusão da mesma coisa, de outro, temos a falta de profissionais - professores e músicos - capazes de articular conteúdos musicais com a realidade das crianças. Enquanto intérprete cultural, a criança encontra na música um espaço para expressão, comunicação e compreensão de diversos conteúdos, compartilhando, consequentemente, a linguagem musical. Ainda, a imaginação e a brincadeira permitem que o fazer musical transcenda as barreiras etárias, fazendo com que a mesma música transite entre o simples e o complexo, de acordo com a capacidade de cada um. A música é educadora por excelência, seja na apreciação, seja no fazer musical propriamente dito.

A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. [...] O método específico de música não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. [...] Olhar um eficiente professor de música trabalhando, é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. (SWANWICK, 2003. p. 57-58).

Portanto, não estamos falando de uma formação para a música, e sim de uma formação pela música. A partir da experimentação musical - apreciação, canto, som e movimento, contato instrumental, etc. - a criança estabelece um senso crítico, criando relações e tirando suas próprias conclusões. Cabe ao professor fornecer referências, para que através do contraste a criança possa aprender. "Os saberes pessoais dialogam com os saberes consagrados, onde os 'saberes

induzidos' fazem contraponto com os 'saberes construídos' (KATER, 2012. pg43). Com relação à alfabetização musical,

podemos dizer que esta manteve, num primeiro grande momento da pedagogia, aqui intitulado "tradição", centrada na gramática musical. (...) Consideramos que o desenvolvimento da livre expressão antes da formação de conceitos é essencial à alfabetização musical, pois é justamente esse fazer (...) que dá sentido ao som. (BEYER, 1999, pg. 62-63)

Sob esta perspectiva, pretendemos desenvolver, através deste projeto, duas propostas básicas ao ensino musical infantil. A primeira, de fomentar um senso crítico a partir do contraste e da diferença, fornecendo outras referências musicais, sonoras e contextuais para serem abordadas em sala de aula. A segunda proposta, uma sistematização dos conteúdos e atividades, que, em outras palavras, é uma série de sugestões de atividades e abordagens, buscando situar o professor - já previamente considerado leigo em música - frente aos diversos rumos que a educação musical pode tomar. Não é uma metodologia, mas sim sugestões de caminhos com objetivos claros, que podem ser somados à rotina diária das crianças. Delimitados à faixa etária de três a sete anos, procuramos oferecer "oportunidades para as crianças escutarem música, aprenderem a entender seus elementos, reproduzirem-nos cantando e tocando instrumentos e relacionarem movimentos corporais à expressão musical" (SPODEK & SARACHO, 1998, pg. 366).

Assim, teorização e conhecimentos propriamente musicais estão implícitos no programa, e mesmo o professor que não possui um embasamento musical propriamente dito, terá condições de organizar e aplicar as atividades, pois encontrará nas músicas as referências necessárias com relação aos aspectos rítmicos, melódicos e de linguagem musical como um todo. Ainda, ele receberá orientações de como articular com o conteúdo, dos porquês das propostas e quais aspectos devem ser potencializados para se atingir determinados objetivos. Podemos dizer que são atividades em que a música é a educadora tanto do aluno, quanto do professor.

Para tanto, iniciamos um trabalho composicional, que será veiculado através de uma *performance* ao vivo nas escolas infantis, contando com um enredo, uma cenografia específica e todo um aparato visual, porém, preservando as características de um *show* de música, se distanciando de uma performance teatral ou espetáculo infantil. Grande parte das dinâmicas, bem como das atividades interativas que permearão a *performance*, foram aplicadas de forma pontual em turmas do ensino infantil, de 2 a 7 anos, durante a disciplina de estágio supervisionado de 2012 da FAP e em nossas experiências profissionais extra-acadêmicas. Contudo, o projeto em si ainda está em fase de consolidação.

No entanto, cada música do repertório contém determinadas referências estético-musicais, servindo de contraste para o repertório infantil utilizado atualmente. Essas composições são organizadas num contexto de atividades diversas, e é fornecida ao professor uma série de sugestões de como trabalhar essas atividades em sala, de modo a dar continuidade à proposta do *show*. Todos os elementos da composição são considerados durante as atividades, servindo como referencial para o professor e para os alunos. Os arranjos visam proporcionar uma diversidade sonoro-musical e tímbrica e a execução de determinados conteúdos musicais, como células rítmicas e escalas, de forma mais intuitiva, recorrendo à musicalidade inata do ser humano. Assim, nessas atividades estão implícitas noções tonais, modais, rítmicas, instrumentais, terminológicas, enfim, e que fazem contraponto com assuntos cotidianos pertinentes e com as manifestações culturais contidas no próprio gênero e letra da composição. Porém, por vezes, o próprio conteúdo musical é explicitado através da canção, do contexto ou de gestos, buscando uma definição simbólica para os elementos musicais. Ainda, são composições feitas para a *performance*, onde a interatividade do público faz parte da própria música, através de jogos rítmicos, melódicos, coreografias - som e movimento -, improvisações, cânones etc.

Vale notar que esta é uma proposta de educação musical, e não um espetáculo para crianças. Utilizamos cenário, recursos tecnológicos de áudio e audiovisual, imagens, bonecos, figurinos, instrumentos diversos etc. Entretanto, estamos centrados na *performance* de um *show* de música, visando uma aproximação com a linguagem musical, e todo o resto são elementos auxiliares. A utilização de termos musicais nas canções, bem como de música instrumental associada a imagens, vem com o objetivo de ampliar o vocabulário musical infantil. Elementos rítmicos, contextualizações históricas e culturais, sonoridades modais e tonais, imagem e som, movimento e som, referências estéticas e culturais, instrumentação, sons eletrônicos, ruídos e sonoplastia, criação, improvisação e composição, são elementos que se articulam durante todo o evento.

Para a primeira fase do projeto, temos como tema principal a indústria cultural, haja vista a massificação cultural a que os professores e crianças estão sujeitos no dia-a-dia. O produto musical é pertinente ao meio social e, sem pretensão de julgar a música como boa ou ruim, nosso objetivo é apontar as particularidades de cada gênero. O *reggae*, o sertanejo, o samba, o eletrônico, o instrumental, o *rock*, o baião, o pop, enfim, todos fazem parte de uma mesma história. Através dessa diversidade, buscamos reforçar a "pluralidade do universo musical" (LOUREIRO, 2010. pg 176), e acreditamos conseguir estabelecer um senso crítico com relação aos tipos de música veiculados através das redes e meios de comunicação, bem como dentro das casas das crianças. No entanto, optamos por não fazer restrições políticas, desconsiderando se é

cultura brasileira, norte-americana, africana, etc., tentando, assim, abranger boa parte dos estilos mais comuns veiculados, justamente por serem mais acessíveis fora da escola. Porém, as particularidades regionais e culturais de cada estilo são evidenciadas, implícita ou explicitamente, de forma, inclusive, a gerar discussões futuras em sala de aula. A ideia é criar vínculos com a sonoridade, e não com rótulos comerciais. A globalização, sob o ponto de vista da diversidade, é inteiramente produtiva e a música tem a capacidade de articular a multiculturalidade de forma magistral.

Do ponto de vista musical, todas as composições possuem elementos suficientes para se trabalhar qualquer assunto. No entanto, recorreremos a meios de potencializar e orientar determinados entendimentos e conceitos, através do arranjo, histórias, canções, ‘faz de conta’ e atividades sugeridas. Ainda, utilizamos recursos de audiovisual buscando uma orientação mais específica para determinado assunto, mas também utilizamos imagens menos sugestivas, incitando a imaginação. A mistura de instrumentos tradicionais com os não convencionais, como a bateria de painéis, ilustram um fazer musical pautado na criatividade e interatividade com o cotidiano. Não menos importante, a utilização de técnicas de estúdio levadas para o palco, se misturando com a sonoridade dos instrumentos acústicos, elétricos, e o silêncio das crianças para ouvirem o som da rua, fora da sala do evento, enfatiza a importância de um ouvido pensante. "O pensamento significa para a linguagem o que a audição significa para a música"(GORDON, 2000. pg.449).

Contudo, nossa proposta vai além da *performance*, propondo diversas atividades a serem somadas no cotidiano da escola, veiculadas através de um informativo fornecido juntamente com um material de áudio que auxiliará o professor nessas atividades. A intenção da *performance* é justamente criar uma referência simbólica para que, mesmo que o professor não tenha todo o aparato cenográfico e musical da performance, ele consiga trabalhar com as questões apontadas, relembando as histórias e as músicas, deixando com que as lembranças interajam com os sons e com a imaginação e criatividade das crianças. E há de se considerar a possibilidade de alguns professores mais esclarecidos contribuírem com adaptações nas propostas, dando continuidade de fato à ideia inicial. No entanto, percebemos que mesmo fazendo uma abordagem onde o professor adquira um certo embasamento musical, e consiga, de certa maneira, articular com os propósitos das atividades, o estudo musical para o educador é fundamental. Porém, acreditamos que estimulando o senso crítico e a prática musical, mesmo que intuitiva, estaremos dando o primeiro passo.

Assim, esperamos que, através da inserção da linguagem musical no cotidiano escolar de forma prática e a oferta de uma diversidade musical de cunho educacional, crie-se um ambiente

onde a criança possa usufruir dos benefícios de uma vivência musical, estimular um senso crítico voltado para a multiculturalidade e uma expressão criativa através da arte.

Referências

- BEYER, Esther (org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom: princípios básicos para uma nova educação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GORDON, Edwin E. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- KATER, Carlos. *Porque música na escola?: algumas reflexões*. In: JORDÃO, Gisele (org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. pg.42-45.
- LOUREIRO, Alícia Maria A. *O ensino de música na escola fundamental*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2010.
- SALLES, Pedro Paulo. *Rodas de conversa 10*. In: JORDÃO, Gisele (org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 2012 pg.200-205.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa T. O. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOUZA, Jussamara. *Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea*. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. pg. 45-57.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Trad. Claudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

COMUNICAÇÕES

GRUPO DE TRABALHO II

A EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIFERENTES CENÁRIOS SOCIOCULTURAIS

O ensino de música em espaços socioculturais diversos como organizações não governamentais, fundações, associações comunitárias, igrejas, escolas especializadas de música; educação musical à distância; recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música; educação musical e inclusão social.

Aprendizagem musical e períodos críticos do desenvolvimento cerebral o caso do ouvido absoluto

Amanda Nicolau¹⁸

Resumo: No presente trabalho tem-se um pequeno recorte da pesquisa que procurou relacionar a aprendizagem de música a momentos transitórios do desenvolvimento cerebral, com finalidade de verificar se existe uma determinada idade em que o aprendizado musical pode ser potencializado, quando ocorrem ações didáticas adequadas. Para tanto, adotou-se a revisão de literatura específica como método mais apropriado para a pesquisa. Durante a elaboração deste trabalho, optou-se por especificar apenas a relação música X período crítico, focada estritamente no desenvolvimento de ouvido absoluto. Por se tratar de uma abordagem ainda recente e pouco explorada no meio científico-acadêmico brasileiro, encontrou-se dificuldade no processo de levantamento de referencial teórico, sendo que a maioria das fontes apresenta-se, originalmente, em inglês. Com isso, espera-se contribuir com a comunidade acadêmica em futuras pesquisas, visto a escassez não só de fontes bibliográficas em idioma pátrio, mas também de investigações a respeito da relação aprofundada entre música e neurociências.

Palavras-chave: Música e neurociências. Período crítico. Desenvolvimento de ouvido absoluto.

Os recentes estudos e descobertas nas grandes áreas de Educação e Neurociências, bem como a Música como campo de conhecimento científico, têm colaborado para a elaboração de novas propostas de estudo e ação relevantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Segundo Peretz e Zatorre (2003), o rápido aumento de pesquisas científicas ligadas à música tem sido motivado por idéias como a de que a música não só oferece uma oportunidade única de entender melhor a organização cerebral, mas também de esclarecer seu próprio valor biológico e sua origem funcional através da exploração de substratos neurais de atividades que a envolvem.

Comparada à linguagem em aspectos como complexidade e presença em todas as sociedades humanas, a atividade musical sugere associação a uma determinada arquitetura cerebral. Além disso, a sensibilidade a estruturas musicais desenvolve-se no início da vida da maioria da população, sem esforço consciente. Entretanto, ao contrário de grande parte das funções cerebrais de alto nível – incluindo a linguagem –, apenas uma minoria das pessoas alcança proficiência em performance musical através de treinamento explícito, o que confere à música um papel privilegiado no estudo da plasticidade cerebral (PERETZ e ZATORRE, 2003).

De acordo com Trainor (2005), o recente aumento de pesquisas a respeito da percepção e cognição da música originou questões relacionadas, principalmente, aos benefícios potenciais do treinamento musical durante a infância. Entretanto, enquanto existe uma crença comum de que

¹⁸ Graduação em Educação Musical pela Universidade Federal do Paraná, Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (em andamento).

experiências musicais vivenciadas pela criança são necessárias para que altos níveis de destreza¹⁹ musical sejam alcançados, há poucas evidências científicas nesta questão.

Um estudo conduzido pelo grupo do psicólogo Frank Russo, realizado no Canadá em 2003, buscou oferecer suporte teórico para comprovar a capacidade superior de crianças aprenderem a identificar uma nota separadamente, relacionando tal treinamento à aquisição de ouvido absoluto. Para isso, os pesquisadores compararam a performance de crianças com a de adultos através de treinamento auditivo individual, de maneira que o treinamento era auxiliado pelo responsável de cada criança e por um parceiro²⁰ para cada participante do grupo de adultos, sendo que nenhum dos participantes alegou ter conhecimento/treinamento formal em música.

Na *apresentação*, era informado ao participante que existia uma “nota especial” para ser aprendida. Essa nota era tocada e pedia-se para que os voluntários entoassem-na junto com o diapasão. O *pré-teste* foi conduzido por D. Windell, uma das autoras do trabalho. Nesta etapa, os participantes deveriam levantar a bandeira de mão quando identificassem a “nota especial” num grupo de sete tons, sendo que dez sequências de notas em ordens diferentes foram apresentadas. Se algum indivíduo não conseguisse responder, a questão era repetida.

As sessões de *treinamento auditivo* aconteceram de uma a quatro vezes por semana durante seis semanas. O procedimento padrão de treinamento auditivo era composto de três fases em que o colaborador tocava o conjunto de notas no diapasão. Na primeira, o próprio colaborador levantava a bandeira de mão quando a “nota especial” era tocada; na segunda, tanto participante quanto colaborador realizavam a tarefa; e na terceira apenas o participante identificava a nota. Cada sessão continha dez sequências, sendo que a ordem de apresentação de tons era alterada aleatoriamente para cada sequência.

As sessões de teste, novamente conduzidas por D. Windell, foram idênticas às do pré-teste, com exceção da disponibilidade de uma resposta (*feedback*) correta após a sessão ter sido concluída. Os testes duravam cerca de 20 minutos e sempre ocorriam após o fim de cada semana de treinamento auditivo.

Ao final do experimento, gráficos comparativos demonstraram que as crianças passaram a perceber apenas as qualidades sonoras da “nota especial”, enquanto os adultos focaram num subgrupo de notas, escolhendo uma dentre elas. Apesar de revelarem uma memória para alturas estável, os adultos tiveram mais dificuldade em manter os limites auditivos característicos de uma nota durante as sessões de treinamento (RUSSO *et al*, 2003).

¹⁹ Comumente denominada expertise.

²⁰ O binômio *pai/parceiro* foi denominado *colaborador*.

Outros dois estudos conduzidos nos EUA pelo grupo da psicóloga Diana Deutch relacionaram a aquisição de ouvido absoluto aos falantes de línguas tonais²¹. No primeiro deles, realizado em 2003, os pesquisadores analisaram três grupos em três experimentos comparativos.

No primeiro experimento, sete nativos do Vietnã, sem treinamento musical, foram escolhidos para ler em voz alta 10 palavras em língua vietnamita, selecionadas por apresentarem mudança de altura. Cada participante foi gravado individualmente, em dois dias diferentes. Nos resultados, a diferença de altura numa palavra, de uma ocasião para outra, variou de 0,25 a 1,1 semitom. A conclusão dos pesquisadores foi que os participantes devem ter recorrido a padrões precisos e estáveis do ouvido absoluto para pronunciarem as palavras da lista.

No segundo experimento, os pesquisadores usaram a metodologia do estudo anterior, realizado com vietnamitas, com falantes de outra língua tonal, o Mandarim. Entretanto, com o intuito de explorar a que extensão as diferenças de altura refletia as limitações na precisão e estabilidade de padrões do ouvido absoluto, foi pedido aos 15 participantes que lessem a lista de palavras duas vezes seguidas, com um intervalo de 20 segundos separando a primeira leitura da segunda. Além disso, a lista de palavras em Mandarim consistia de 12 palavras divididas nas quatro variações tonais (alturas) existentes na língua. Segundo os pesquisadores, buscava-se saber se a consistência de altura encontrada na leitura da mesma lista de palavras em dois dias diferentes seria maior para leituras que ocorreram sucessivamente. No segundo experimento, os pesquisadores usaram a metodologia do estudo anterior, realizado com vietnamitas, com falantes de outra língua tonal, o Mandarim. Entretanto, com o intuito de explorar a que extensão as diferenças de altura refletia as limitações na precisão e estabilidade de padrões do ouvido absoluto, foi pedido aos 15 participantes que lessem a lista de palavras duas vezes seguidas, com um intervalo de 20 segundos separando a primeira leitura da segunda. Além disso, a lista de palavras em Mandarim consistia de 12 palavras divididas nas quatro variações tonais (alturas) existentes na língua. Segundo os pesquisadores, buscava-se saber se a consistência de altura encontrada na leitura da mesma lista de palavras em dois dias diferentes seria maior para leituras que ocorreram sucessivamente.

Duas análises estatísticas independentes sobre valores de variação tonal foram realizadas por Deutsch *et al* (2003) através do cruzamento de dados referentes às leituras do primeiro e do segundo dia (*entre leituras*) e às duas leituras num mesmo dia (*entre sessões*). A consistência de altura foi mantida, sendo que $\frac{1}{3}$ dos participantes, em todas as comparações, produziram

²¹ Comuns na Ásia e na África, as línguas tonais (*tone languages*) exploram as sutis variações altura (*tones*) da pronúncia de sons para diferenciarem o significado das palavras. De acordo com Deutsch *et al*, “a palavra *ma*, do Mandarim, significa *mãe* na primeira variação de altura, *cânhamo* na segunda, *cavalo* na terceira e um sinal de reprovação na quarta” (2006, p. 719 – tradução nossa). Nos estudos de Deutsch *et al*, as línguas tonais em evidência são a vietnamita e o Mandarim.

variações de altura menores que $\frac{1}{4}$ de semitom. Esse resultado era esperado, na hipótese de que os participantes recorriam a padrões do ouvido absoluto para pronunciarem as palavras.

Por sua vez, o terceiro e último experimento do primeiro estudo de Deutsch e colegas sobre ouvido absoluto e línguas tonais analisou, através da aplicação idêntica dos procedimentos usados no experimento 2, falantes de uma língua não tonal, o Inglês. Os participantes eram 14 estadunidenses que, em sua maioria, sem treinamento em música e sem parentes que falassem uma língua tonal. A cada participante foi dada uma lista com 12 palavras em língua inglesa. Neste estudo foi constatado que, ao contrário dos resultados obtidos no estudo realizado com falantes de Mandarim, a consistência de altura obtida *entre sessões* foi significativamente maior do que *entre leituras*. Através desse dado, conclui-se que os dois grupos de falantes (Mandarim x Inglês) representaram as alturas absolutas das palavras em formas qualitativamente distintas.

Com base nos resultados dos três experimentos descritos acima, os autores finalizam o estudo apontando algumas considerações, dentre as quais se destaca que

[...] O presente estudo não determina se o ouvido absoluto, quando adquirido como um atributo da fala, aplica-se à música posteriormente. Poderíamos supor que o ouvido absoluto para música fosse adquirido por falantes de línguas tonais como uma característica da [aprendizagem da] segunda língua. Se fosse assim, de acordo com a literatura a respeito da “segunda língua”, poderíamos esperar que falantes de línguas tonais adquirissem ouvido absoluto para música com mais proficiência na infância, e que tal proficiência decairia de acordo com a idade do início do treinamento musical, estabilizando na puberdade. Em outras palavras, falantes de línguas tonais também deveriam mostrar um período crítico para a aquisição do ouvido absoluto para alturas musicais. Entretanto, na hipótese da “segunda língua”, esperamos que a prevalência do ouvido absoluto entre línguas tonais seja maior do que para falantes de outras línguas [...] (DEUTSCH *et al*, 2003, p. 351).

A partir dos resultados relatados acima, especulou-se que o ouvido absoluto fosse desenvolvido como uma característica da fala, análogo a outras características como a qualidade vocálica²². Também foi considerado que falantes de línguas tonais adquirissem essa propriedade na infância, durante o período crítico em que crianças adquirem outras propriedades de seus idiomas maternos, e que podem adquirir o ouvido absoluto da mesma maneira que internalizam as particularidades de uma segunda língua tonal. Com isso, os pesquisadores levantaram a hipótese de que o ouvido absoluto para música ocorresse com muito mais frequência entre falantes de línguas tonais do que em falantes de línguas não tonais como o Inglês. Para validar tal hipótese, a equipe de pesquisadores comparou a prevalência de ouvido absoluto em dois grupos de estudantes de música.

²² Termo da fonética referente à propriedade que faz uma vogal soar diferente de outra (*vowel quality*). McARTHUR, Tom (ed). Concise Oxford Companion to the English Language. Oxford University Press (EUA), 1998.

Segundo Deutsch *et al*, o primeiro grupo consistia de 88 estudantes de 4 a 9 anos do Central Conservatory of Music (CCM), de Pequim, sendo que todos eram falantes de Mandarim. O segundo grupo era formado por 115 estudantes de 4 a 13 anos da Eastman School of Music (ESC) de Nova York, todos falantes de línguas não tonais.

Aos participantes foram apresentadas 36 notas situadas entre as notas Dó₃ e Si₅ e pedido que escrevessem o nome de cada uma delas. Com o intuito de minimizar o uso do ouvido relativo, as notas eram tocadas em oitavas diferentes. O bloco de 36 notas foi dividido em blocos menores de 12, precedidos por um bloco de teste com quatro notas. Cada participante também recebeu um questionário com perguntas sobre sua educação musical, onde morou, o idioma que falava e, para o grupo da ESM, o que considerava como contexto étnico primário.

Como critério, seria considerado portador ouvido absoluto o participante que acertasse, no mínimo, 85% das respostas, sendo permitidos erros de semitom. A primeira conclusão dos pesquisadores foi que “quanto mais cedo ocorrer o estímulo, maior a probabilidade de ser desenvolvido ouvido absoluto”. Foi possível observar, portanto, que as crianças menores, falantes de uma lingual tonal, obtiveram resultados melhores que as falantes de língua não tonal, fato que comprova a teoria de que crianças podem adquirir ouvido absoluto como uma propriedade da linguagem. Como escrito no início desta seção, existem diversos exemplos de períodos críticos (dominância ocular; localização auditiva) em animais; entretanto, “nenhum outro período crítico identificado mostrou relação semelhante com a linguagem e a fala em termos de *tempo de duração*” (DEUTSCH *et al*, 2006).

Através da descrição de tais estudos – sendo que um deles precisava ser complementado pelo estudo anterior da equipe de pesquisadores –, que comprovam a existência de um período crítico para a aquisição do ouvido absoluto, no qual o portador sabe nomear a nota que escuta. Estima-se que a provável idade de aquisição da habilidade é de 5 a 6 anos, e, por se tratar de período crítico, subentende-se que não se consiga adquirir o ouvido absoluto fora da faixa etária correspondente.

Conclui-se citando Thomas e Knowland, que afirmam que

[...] Períodos sensíveis [e críticos] no desenvolvimento cerebral podem ser úteis às políticas educacionais por indicarem a idade apropriada para que habilidades acadêmicas sejam adquiridas. [...] A maioria das habilidades acadêmicas envolvem cognição superior, encontrada em cérebros com plasticidade maximizada [...] (THOMAS e KNOWLAND, 2009, p. 19).

Além da relevância para a educação musical, ressalta-se a pesquisa de tradução feita neste trabalho, que trouxe para a língua materna conceitos, pesquisas e práticas até então não existentes em Português. Com isso, espera-se que cada vez mais propriedades musicais sejam

estudadas a fundo, com intuito de descobrir o melhor momento para explorá-las em sua totalidade.

Referências

- DEUTSCH, Diana; HENTHORN, Trevor; DOLSON, Mark. (2003). Absolute pitch, speech and tone language: some experiments and a proposed framework. *Music Perception*, v. 21, n. 3, p. 339-356.
- DEUTSCH, Diana; HENTHORN, Trevor; MARVIN, Elizabeth; XU, HongShuai. (2006). Absolute pitch among American and Chinese conservatory students: prevalence differences, and evidence for a speech-related critical period. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 119, n. 2, p. 719-722.
- PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert. 2003. *The Cognitive Neuroscience of Music*. Londres: Oxford University Press.
- _____. (2005). *Annual Review of Psychology*, n. 56, p. 89-114.
- RUSSO, Frank; WINDELL, Deborah; CUDDY, Lola. (2003). Learning the “special note”: evidence for absolute pitch acquisition. *Music Perception*, v. 21, pt. 1, p. 119-127.
- THOMAS, Michael; KNOWLAND, Victoria. (2009). Sensitive periods in brain development: implications for educational policies. *European Psychiatry Review*, v. 2, n. 1, p. 17-20.
- TRAINOR, Laurel. (2005). Are there critical periods for musical development? *Developmental Psychobiology Special Issue - Critical Periods Re-examined: Evidence from Human Sensory Development*, v. 2, n. 3, p. 262-278
- TREHUB, Sandra. (2003). Musical predisposition in infancy. In: PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert. *The Cognitive Neuroscience of Music*. Londres: Oxford University Press.

O método suzuki e a música brasileira

Aruana Tineu de Melo Moscheta²³
Solange Maranhão Gomes²⁴
FAP

Resumo: O presente artigo almejou ajustar uma metodologia de ensino do violino para crianças, cuja estruturação está baseada nas condicionantes culturais japonesas, para aquelas vividas pelas crianças brasileiras. O objetivo principal da pesquisa é o de levantar canções do repertório folclórico nacional infantil com estrutura musical adequada ao método Suzuki. Para isso houve um embasamento bibliográfico que propiciou um aprofundamento na concepção e na metodologia de Suzuki, mostrando o passo a passo e os procedimentos para justificar o método do talento, e mostrando os elementos que constituem sua base filosófica. Este artigo está organizado do seguinte modo: os princípios do Método Suzuki, escolha das canções, as análises das canções e as considerações finais. As análises das músicas foram feitas de acordo com um livro do próprio método e comparados com as canções infantis. Conclui-

²³ Aluna licencianda do quarto ano do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná.-FAP. Professora de violino e musicalização infantil na escola Talento Musical, de violino na escola Beethoven-Haus e de música na escola Espaço da Criança. Artigo referente à pesquisa de iniciação científica realizada na Fap (2011-2012), sob a orientação da prof. Solange Maranhão Gomes

²⁴ Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, é professora de música da Faculdade de Artes do Paraná.-FAP e coordenadora do curso de Licenciatura em Música desde 2009.

se que as músicas escolhidas podem ser adicionadas ao método, contribuindo para que o aluno possa reforçar a técnica aprendida.

Palavras-chave: método Suzuki; ensino do violino; canções folclóricas brasileiras.

Introdução

O método Suzuki foi criado por Shinichi Suzuki por volta de 1930, quando um senhor lhe pediu que lecionasse aulas de violino para seu filho de quatro anos. Suzuki não conhecia nenhum método eficaz para uma criança, e começou a pensar de que maneira poderia ensinar àquele menino.

Na época, ele e seus três irmãos tinham formado o quarteto Suzuki, e, um dia, em um dos ensaios lhe veio um pensamento como resposta: “Como?! Todas as crianças japonesas falam japonês!”. Com este pensamento Suzuki percebeu que cada criança consegue falar fluentemente a língua de seu país, e que “todas as crianças do mundo são educadas por um método perfeito: por sua língua materna.” (SUZUKI, 1969, p. 12). Segundo Santos:

Suzuki (1969) constata que a aprendizagem da língua materna se dá através da imersão do indivíduo em situações práticas, concretas, socialmente significativas, onde o convívio com modelos, ouvindo-os e imitando-os, gera o domínio da língua, sem qualquer conhecimento prévio de vocábulos, regras gramaticais ou escrita. (SANTOS, 1994, p.59)

O método é ensinado com o mesmo processo de aprendizado da língua materna, fundamentado na audição ativa e passiva das músicas presentes no método e na repetição das mesmas, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada aluno. Santos complementa:

Este princípio, resgatado por Suzuki na abordagem da linguagem musical, garante um elevado grau de motivação do aluno, que deseja tocar o que já conhece, o que já ouviu, além de se tratar de um recurso pedagógico que evita a acumulação de dificuldades no processo de ensino, pois destaca-se o fenômeno auditivo, sem a preocupação concomitante com a leitura e escrita de símbolos. (SANTOS, 1994, p.60)

A partir deste conceito, Suzuki desenvolveu a Educação do Talento: “Talento não é um acaso do nascimento” (SUZUKI, 1994, p. 09), onde acredita que qualquer pessoa possa desenvolver uma habilidade. Iniciando-a com o método de ensino do violino que, mais tarde, foi adaptado para outros instrumentos como piano, violão, flauta doce, viola, violoncelo e contrabaixo.

A sua origem foi no Japão e se estendeu para vários países, chegando ao Brasil na década de 1970, na cidade de Santa Maria, pela irmã Wilfried.

O repertório inicial utilizado no método é formado por algumas canções folclóricas, a maioria desconhecidas pelas crianças brasileiras.

Como professora de violino, percebi que algumas crianças tinham um estranhamento ao tocar peças desconhecidas, até que um dia, um dos alunos me pediu para tocar o “Atirei o pau no gato”.

A partir deste questionamento algumas perguntas surgiram:

- É possível tocar, na mesma fase de aprendizado do violino, canções folclóricas brasileiras?
- Estas canções atendem as referências musicais daquelas do método?

Esses questionamentos me levaram a realizar uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo geral foi o levantamento de canções do repertório folclórico nacional infantil com estrutura musical adequada ao método Suzuki, respeitando também os princípios básicos do método.

Este texto que relata a pesquisa realizada está organizado do seguinte modo: apresentação do método Suzuki e seus princípios, um breve relato sobre as escolhas das músicas e por fim, as análises musicais e seus resultados.

Princípios do Método Suzuki

Existem alguns princípios básicos da Educação Suzuki que são: o meio ou ambiente, a escuta, a relação triádica- pai, professor e aluno, repetição e leitura.

Ilari (2011) complementa que o método é baseado no processo de aprendizagem da língua materna que tem os seguintes elementos: as condições ambientais e suas influências no recém-nascido; a repetição constante de sons e palavras; as atitudes dos pais em relação ao aprendizado e ao progresso da criança; os pais cultivarem entusiasmo, motivação, autoconfiança da criança e valorizar a cooperação.

Neste trabalho princípios e elementos são considerados sinônimos.
Veremos como Suzuki coloca esses elementos na Educação do Talento.

Em seu livro, Educação é amor, Suzuki descreve algumas situações onde construímos a habilidade pelo ambiente em que vivemos e não pela genética. Para ele:

O ponto não é a hereditariedade, mas o ambiente. As crianças vivem, vêem e sentem, sua habilidade se desenvolve para ajustá-la ao seu meio. De fato, essa hipótese ignora a hereditariedade que as pessoas, teimosamente, consideram tão importante. (SUZUKI, 1994, p. 20)

Segundo Fonterrada, discutindo esse princípio:

Suzuki propõe que a música faça parte do meio da criança desde pequena, como ocorre com a língua materna, assim, ela aprenderá naturalmente; segundo ele, todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas para que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja

exposta a um meio favorável desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes da musicalização do bebê serão seus próprios pais. (FONTERRADA, 2005, p. 153)

Fonterrada complementa discutindo o ambiente que é formado.

O método Suzuki pressupõe que as pessoas são produtos de seu meio. No entanto, este meio não é aquele espontaneamente criado, próprio da cultura e das condições de vida de um determinado lugar. O meio, para Suzuki, é fabricado artificialmente, de modo a proporcionar o que julga serem as condições ideais para desenvolver o talento potencial de cada criança. Essas condições do ambiente ideal à aprendizagem são muito estritas, bem definidas e devem ser seguidas à risca pelos professores. (FONTERRADA, 2005, p.156)

Para construir este meio é necessária uma relação triádica do método, onde é composta pelos pais, o professor e o aluno, todos se apoiando mutuamente. Como Santos cita:

A figura materna, por seu forte laço afetivo e constante presença ao lado da criança, é orientada a se engajar no processo de aprendizagem do instrumento, antes mesmo da criança fazê-lo, servindo de elemento estimulador e orientador de aprendizagem dos pequeninos em casa. (SANTOS, 1994, 61)

Os pais aprendem o mesmo que o aluno para poder auxiliar a criança em casa, eles são responsáveis pela criação de um sentimento positivo e o valor do estudo é construído a partir do modelo deles, mãe e pai (FONTERRADA, 2005, p.159).

Outro princípio básico do método é a escuta. Suzuki nos mostra a importância de construir um ambiente musical adequado às crianças:

Se um bebê é criado ouvindo a gravação de uma canção desafinada, seus ouvidos vão-se acostumando e será muito difícil modifica-los mais tarde. Portanto, se desejássemos, poderíamos fazer com que todas as crianças do mundo tivessem um ouvido desafinado (cantando ou colocando gravações de canções desafinadas). Mas é claro que, se podemos fazer isso, é porque não existe algo como talento musical intrínseco (talento musical inato). Esse fato precisa ser entendido. Temos que compreender a importância do ouvido. (SUZUKI, 1994, p.18)

Esse meio favorável tem que ser construído por boa música, e as escutas podem ser ativas ou, como na maioria das vezes, passivas (SAA, 2003, p. A8)²⁵. Para criar este ambiente os pais são informados a obter as gravações do repertório que a criança irá aprender para que elas se familiarizem com ele. As crianças aprendem na seguinte ordem: ouvir, olhar e tocar. (ILARI, 2011, p.200). “A relação ‘leia e toque’ é substituída pela relação ‘ouça e toque’. Toca-se não o que se lê, mas o que já foi suficientemente ouvido e memorizado” (SANTOS, 1994, p.60).

²⁵ SAA- A referência é do livro feito pela Associação Suzuki das Américas sobre a filosofia Suzuki, não tendo um autor específico.

Para Suzuki, o desenvolvimento de uma habilidade não pode ser conseguido pelo simples fato de pensar e teorizar, mas tem de ser acompanhado por ações e práticas (SUZUKI, 1994, p.27), justificando mais um dos princípios da Educação do Talento: a repetição.

Segundo Ilari, Suzuki incluiu algumas ideias do Soto-Zen em sua pedagogia:

Segundo o Soto-Zen, a prática reiterativa pode vir a se transformar em um hábito que reflete a dedicação intensa a algo de valor, uma vez que “a maneira de produzir habilidades superiores é concentrar-se e dedicar-se integralmente a algo”. (ILARI, 2011, p. 201)

Para Suzuki, a motivação era formada pelo tempo, ambiente e preparação. O aprendizado é vagaroso e para criarmos uma habilidade, precisamos de paciência e repetição. Segundo Suzuki:

Nós conversamos tão bem em nossa língua materna, porque conversamos diariamente. Isso é mesmo que o pulo diário sobre o cânhamo, desde o dia em que ele brota. “A prática faz o mestre”, diz o ditado. Nós temos de praticar e educar nossos talentos, isto é, repetir as atividades até que elas aconteçam naturalmente, fácil e simplesmente. Esse é todo o segredo. (SUZUKI, 1994, p. 45)

Quanto à leitura, essa é recomendada ser feita a partir do quarto volume do método, onde a criança estará com seis ou sete anos de idade, se tiver começado por volta dos três:

Coincidentemente, é por volta dessa idade que, segundo os modelos de desenvolvimento cognitivo infantil, as crianças começam a dominar os símbolos de suas culturas, passando, paulatinamente, a pensar na forma de abstrações. (ILARI, 2011, p. 200)

No método Suzuki todos os elementos são trabalhados simultaneamente, com exceção da leitura para quando já estiver tocando com boa técnica e musicalidade.

Escolhas das canções

No ambiente de educação infantil, no qual atuo como professora de música, é frequente que as canções folclóricas brasileiras façam parte do dia a dia das crianças envolvendo várias atividades dentro e fora das aulas de música.

Certa vez em uma das aulas de violino, um aluno me pediu para tocar uma música que ele já conhecesse: uma música infantil. Comecei a me questionar se seria possível inserir músicas nacionais ao método condizentes com as fases de aprendizado que o método Suzuki propõe. Segundo Santos:

Este repertório pode ser ampliado com peças escolhidas pelo professor (incluindo as autóctones, contemporâneas, ou inspiradas no folclore), ou mesmo substituídas integralmente, se se proceder à gravação das novas músicas para que o aluno as ouça e toque. (SANTOS, 1994, p.63)

Ao refletir sobre isso, encontrei na própria filosofia desta pedagogia as bases para a inclusão de peças brasileiras ao longo do aprendizado musical do violino.

Fonterrada (2005) contribui com esta reflexão afirmando que alguns procedimentos destacados do método são intrínsecos da cultura japonesa, como as posturas, conselhos, obediência aos mais velhos, valorização da ordem e repetição acima da liberdade de expressão. Referente à memória e repetição, confirma que vem de uma profunda filosofia e cogita que a repetição, tanto de uma frase da música quanto da audição das mesmas, poderia resultar “no mínimo uma profunda rejeição e uma enorme ânsia por liberdade” (FONTERRADA, 2005, p. 162). No entanto, seguidores do método descartam essa hipótese.

Esta reflexão colaborou para pensar sobre o método na cultura brasileira, adicionar músicas folclóricas infantis brasileiras, canções ouvidas pela maioria das crianças que ficam em escolas ou creches, praticamente em tempo integral.

Quanto ao método, o material pedagógico para violino foi dividido em dez métodos, o primeiro método inclui 17 peças, sendo canções infantis, minuetos de Bach, entre outras (ILARI, 2011). Uma característica importante do método é que a cada nova peça apresentada Suzuki acrescenta uma novidade, um desafio a mais, fazendo com que a criança aprenda e repita as funções aprendidas nas peças anteriores, criando assim sua técnica no instrumento. “Quase todas as peças, que foram cuidadosamente escolhidas, desafiam o aluno a tomar mais um pequeno passo a frente, sempre adicionando às funções que vieram antes” (SAA, 2003, p. A20). Nesta pesquisa, esse “pequeno passo a frente” é chamado de “novidade”.

As seis primeiras peças são as seguintes músicas folclóricas: Variações de Brilha, brilha estrelinha; Remando Suavemente; Tia Rhody; Oh Vinde Criancinhas e Canção de Maio²⁶. Para essa pesquisa foram escolhidas somente cinco músicas do método, as músicas folclóricas.

Segundo Fonterrada, a música “Brilha, brilha estrelinha” foi a primeira peça a ser escolhida pois todas as crianças japonesas a conheciam. Ela foi introduzida por um músico norte-americano nas escolas públicas do Japão. “Era fácil de ser cantada ou tocada por crianças, pois não passa de uma escala maior subindo e descendo” (FONTERRADA, 2005, p. 156). Esta música “Brilha, Brilha estrelinha” não foi escolhida nesta pesquisa pois ela se caracteriza por ter um tema principal e vir seguida de diversas variações que incluem mudanças rítmicas que serão usados futuramente. Sendo assim, escolhi para análise a partir da segunda, terceira, quarta, quinta e sexta música do método por serem canções folclóricas que fazem parte da iniciação ao Suzuki.

²⁶ *Twinkle, Twinkle, Little Star Variations; Lightly Row; Song of the Wind; Go Tell Aunt Rhody; Oh Come, Little Children e May Song.*

Portanto para esta correspondência entre o método Suzuki e canções folclóricas brasileiras, foram escolhidas as seguintes canções: Roda Cutia, Os patinhos, Pirulito que bate, bate, Cai, cai balão e Atirei o pau no gato.

As peças foram escolhidas pela aproximação das peças originais, respeitando o nível musical e a “novidade” que aparece em cada uma. Assim, o aluno tem a oportunidade de executar além das peças propostas pelo método, mais uma peça musical que contem elementos muito próximos da canção original e que faz parte da cultura brasileira.

Análise das canções

As análises foram realizadas a partir do “livro” Violino Suzuki Unidade 1 Treinamento de Professor de Shinobu Saito, que faz parte do Curso para Professores Suzuki. Em cada peça musical há uma apresentação da estrutura musical básica, bem como é destacado a “novidade” de cada uma e alguns exercícios para o estudo de cada peça.

Assim, a análise foi realizada verificando a estrutura musical das peças destacando aspectos musicais como a tonalidade das músicas, número de compassos, fórmula de compasso, figuras musicais, notas e cordas usadas, os intervalos e a novidade relacionada a cada música do método.

Seguem as partituras das peças do método, as partituras das canções selecionadas e uma tabela explicativa. A tonalidade não está especificada na tabela, por serem todas as peças do método em Lá maior, e todas as canções folclóricas transpostas para o mesmo tom.

	Lightly Row (Remando Suavemente)	Roda cutia
Números de compasso	16	8
Fórmula de compasso	2/2	2/4
Figuras	Mínima e semínima	Mínima, semínima e colcheia
Notas	lá 3, si 3, dó 4, ré 4 e mi 4	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4 e fá 4
Cordas	Lá 3 e mi 4	Lá 3 e mi 4
Intervalos	2ª e 3ª	2ª, 3ª e 4ª
Novidade	Uso de terças; divisão do arco: “curto, curto, longo”	Uso de terças; divisão do arco: “longo, curto, curto”

Roda cutia



	Song of the Wind	Os patinhos
Números de compasso	14	14
Fórmula de compasso	2/4	2/4
Figuras	Semínima, pausa de semínima e colcheia	Mínima, semínima, semínima pontuada, colcheia
Notas	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4, fá 4 e lá 4	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4, fá 4 e lá 4
Cordas	Lá 3 e mi 4	Lá 3 e mi 4
Intervalos	2ª, 3ª e 5ª	2ª, 3ª e 5ª
Novidade	arpejo	

Os patinhos



	Go Tell Aunt Rhody	Pirulito que bate-bate
Números de compasso	12	8
Fórmula de compasso	4/4	2/4
Figuras	Mínima, semínima e colcheia	Semínima, colcheia, pausa de colcheia e semicolcheia
Notas	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4 e fá 4	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4 e fá 4, sol 4 e lá 4
Cordas	Lá 3 e mi 4	Lá 3 e mi 4
Intervalos	2ª, 3ª e 5ª	2ª, 3ª, 4ª e 5ª
Novidade	É a primeira música que começa com uma nota que não é tocada em corda solta	

Pirulito que bate-bate



	O Come, Little Children	Cai, cai balão
Números de compasso	16	8
Fórmula de compasso	2/4	2/4
Figuras	Semínima, colcheia e pausa de colcheia	Semínima pontuada, colcheia, colcheia pontuada e semicolcheia
Notas	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4, fá 4 e lá 4	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4, fá 4
Cordas	Lá 3 e mi 4	Lá 3 e mi 4
Intervalos	2ª, 3ª e 4ª	2ª e 3ª
Novidade	É a primeira música que começa com o arco pra cima	

Cai, cai balão



	May Song (Canção de maio)	Atirei o pau no gato
Números de compasso	12	16
Fórmula de compasso	4/4	2/4
Figuras	Mínima, semínima pontuada e colcheia	Mínima, semínima pontuada e colcheia
Notas	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4, fá 4 e lá 4	lá 3, si 3, dó 4, ré 4, mi 4, fá 4, sol 4 e lá 4
Cordas	Lá 3 e mi 4	Lá 3 e mi 4
Intervalos	2ª, 3ª, 4ª e 5ª	2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª
Novidade	Semínima pontuada	

Atirei o pau no gato



Considerações finais

Esta pesquisa incorpora a uma metodologia consagrada os elementos às quais ela própria se baseia para a realidade cultural brasileira. As questões levantadas partem da atuação profissional da pesquisadora, revelando e trazendo questões da prática vivenciada para a pesquisa, isto é, vinculando a prática com a teoria através da pesquisa, contribuindo para a formação do professor pesquisador.

Após a pesquisa, consideramos que as músicas selecionadas possuem a mesma “novidade” que cada peça do método. Podendo assim, ser adicionada a ele contribuindo para que o aluno possa reforçar a técnica aprendida tocando mais uma música.

Referências

- ASSOCIAÇÃO SUZUKI DAS AMÉRICAS. Toda a Criança Pode! Uma Introdução à Educação Suzuki. Associação Suzuki das Américas. 2003
- ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki- A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 185 a 218.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos. In: FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2005. p. 151 a 163.
- FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. Cancioneiro folclórico infantil, v. 1: um pouco mais do que já foi dito. Curitiba: Ed. Do Autor. 2001.
- SAITO, Shinobu. Violino Suzuki Unidade 1 Treinamento de Professor. Campinas: Estúdio CDL 96. Sem DATA.
- SANTOS, Regina M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares- análise comparativa de quatro métodos. In: Associação Brasileira de Educação Musical. Fundamentos da Educação Musical. 1994. p. 7 a 112
- SUZUKI, Shinichi. Educação é amor: um novo método de educação. 2ª ed. Santa Maria: Pallotti. 1994.

O “movimento” – relato de uma experiência em formação para artistas em situação de vulnerabilidade social

Asaph Eleutério²⁷
FAP

Resumo: O presente artigo diz respeito ao desenvolvimento do “Movimento”, Projeto de artes integradas – teatro música e dança – desde a sua criação em 2009 e que permanece acontecendo até o segundo semestre de 2012. A sua realização é fruto da iniciativa de adolescentes atendidos por Projetos de capacitação e qualificação profissional da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) “Elo Apoio Social e Ambiental”, criada em 2001, dando origem a criação de um Espaço Público que promove o desenvolvimento de criações artísticas, a partir de 2010. Os autores utilizados e que embasam o texto: Hannah ARENDT, teórico-política, que reflete sobre a natureza da política e da ação a partir do

²⁷ Discente do Curso de Bacharelado em Música Popular pela FAP – Faculdade de Artes do Paraná. Trabalha com projetos em Responsabilidade Social, 3º Setor, Cultura e Educação de Jovens e Adultos, desde 2007, em parceria com a UFPR e com a Elo Apoio Social e Ambiental.

pensamento a respeito dos regimes totalitários de Hitler e Stálin, no séc. XX; Rose SATIKO que descreve antropológicamente a experiência da transformação da identidade por meio da prática da performance artística; Raymond BOURDON e François BOURRICAUD com a perspectiva sociológica da exclusão e da violência anômica, Mary Garcia GRASCO para pensar sobre o termo “Vulnerabilidade Social” e Gilles LIPOVETSKI que discorre sobre o “sistema integrado do capitalismo globalizado” são as bases que alicerçam tanto as referências encontradas ao longo do processo de desenvolvimento do Projeto, quanto ao conteúdo do presente artigo.

Palavras-chave: Arendt, Vulnerabilidade, Arte.

Introdução

Em 2009, foi criado o Movimento, por iniciativa de adolescentes em situação de “vulnerabilidade social” do Projeto Plantando a Esperança²⁸. Segundo definição desenvolvida em 2012 ele é “um projeto de Artes Integradas – teatro música e dança – promovido por profissionais da área artística em parceria com a Elo Apoio.” (Jornal da Elo 34ª edição, 2012, p.4). Também significa o resultado do desenvolvimento de ideias e conceitos projetados e executados pelos participantes de sua construção, desde 2009.

A Elo Apoio Social e Ambiental é uma OSCIP formada em 2001, que visa a colocação de adolescentes aprendizes no mercado de trabalho por meio da Lei Nº 10.097/2000. Os adolescentes, entre 14 a 18 anos, são empregados como aprendizes em empresas e recebem um Curso de Qualificação Profissional em Administração, de dois anos de duração. O Movimento é realizado no contra turno deste curso, quinzenalmente, aos sábados à tarde.

O objetivo do presente artigo é relatar a trajetória do Movimento, descrevendo a sua história, desde seu início até o presente, evidenciando as suas ações e levantando o embasamento teórico para as suas práticas. Busca-se também analisar evidências empíricas de que o Movimento cumpre o papel de “espaço público” conforme a teoria de Arendt para o desenvolvimento de propostas artísticas, em suas diferentes linguagens.

Desenvolvimento - 2009-2010

Em fevereiro de 2009, a Elo Apoio Social e Ambiental promoveu o Projeto Plantando a Esperança – Pré-Aprendizagem, visando à qualificação de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sitos em cadastro de espera para a entrada no Projeto Plantando o Futuro²⁹. Para tanto, firmou parceria com o UNICURITIBA para utilização de espaço físico.

²⁸ O Projeto Plantando a Esperança foi um Projeto desenvolvido pela Elo Apoio Social e Ambiental, entre 2009 e 2010.

²⁹ **Projeto Plantando o Futuro** - Para o desenvolvimento deste Projeto, a Elo está inscrita no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMTIBA), registrada sob o número 238, estando em pleno e regular funcionamento de acordo com o Artigo 91 da Lei 8069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no

Ao todo, 56 alunos participaram de uma seleção para as 34 vagas disponíveis para o Projeto. Entre março a junho deste ano, os 34 adolescentes participaram da primeira turma do Curso, que no período tinha o objetivo de:

orientar e capacitar para o senso crítico, por meio da cidadania, da comunicação, das artes, da orientação profissional e da inclusão digital adolescentes da faixa etária de 14 a 18 anos, para formação de seus planos de vida. (Projeto Plantando a Esperança, 2009, p.7)

No segundo semestre, o Projeto contou com o patrocínio do Instituto HSBC de Solidariedade, que disponibilizou a verba para a abertura de três novas turmas e também com o apoio do Grupo Uninter na disponibilização de mais um espaço físico, no Campus da Divina Providência. Além dos alunos cadastrados pela Elo, foram atendidos adolescentes de casas-lares (antigos orfanatos) de Curitiba e Região Metropolitana e também do Projeto Piá, da Vila Torres.

Além destas, outra turma foi iniciada no UNICURITIBA, no dia 16 de março, novamente com 34 alunos.

Entre 2009 e 2010, o Projeto Plantando a Esperança atendeu 138 adolescentes. Ofertou aulas de preparação e capacitação para o mercado de trabalho, bem como Música, Teatro e Cidadania.

Movimento *Winners* – 2010 a 2011

Dentre as turmas formadas pelo Projeto Plantando a Esperança, torna-se importante para o presente artigo a Turma Quatro do Projeto, segunda turma feita em parceria com o UNICURITIBA. Em mostra de resultado do módulo de cidadania desta turma foi proposto pelos alunos o “Movimento *Winners*” baseado no conteúdo das aulas do módulo.

O projeto passou pela aprovação de logos, estruturação de planos de trabalho e de visão, missão e valores do grupo. Após o encerramento da Turma Quatro do Projeto Plantando a Esperança, o “Movimento *Winners*” teve reuniões periódicas entre novembro de 2009 e maio de 2010. Nas reuniões estavam presentes 11 participantes.

O “Movimento *Winners*”, segundo o Projeto desenvolvido pelos adolescentes para apresentação à Diretoria da Elo Apoio Social e Ambiental, já expressava algumas provocações como:

Nós, alunos da Turma 4 do Projeto Plantando a Esperança, durante as aulas de cidadania tivemos um questionamento: Como poderemos mudar o mundo?
Com as discussões a respeito de Cidadania descobrimos que podemos realmente causar efeito na nossa comunidade e no nosso mundo, quando tomamos uma

atitude; portanto, queremos começar, partindo do nosso contexto, um movimento que tenha como objetivo principal a ideia de servir de exemplo. (Projeto Movimento *Winners*, 2010, p.10)

Aconteceram duas ações de significância durante esta fase de produção. A primeira, foi um “*flash mob*”³⁰ criado pelos adolescentes com o intuito de chamar a atenção dos demais alunos do curso da Elo (mais de 1000 em 2012) para os princípios norteadores do “Movimento *Winners*”. O “*flash mob*”, evento ocorrido em 27 de março de 2010, durante o intervalo do Projeto Plantando o Futuro³¹, consistiu em uma cena teatral em que os participantes, vestidos com a camiseta criada para simbolizar o Movimento, se misturavam entre os alunos da ELO e, no momento combinado, paralisavam por dois minutos. Neste evento, os adolescentes mobilizaram 50 pessoas, entre familiares e amigos de dentro e de fora da instituição.



Figura 1:
“Flash Mob” em março de 2010

Com as discussões geradas no “Movimento *Winners*” os adolescentes encontraram na arte uma forma de ação prática.

A segunda ação, também desenvolvida pelos participantes do “Movimento *Winners*”, foi uma apresentação musical do Coordenador do Projeto Plantando a Esperança e Professor do módulo de música, Asaph Eleutério, seguida de uma palestra sobre a importância do Movimento, ministrada pelo Professor do Módulo de Cidadania, Nelson Fonseca. O evento foi realizado no dia 13 de maio de 2010 e contou com 73 presentes.

Ao término das duas ações, os adolescentes buscaram formas de criar um espaço permanente para o desenvolvimento do “Movimento *Winners*”, por entenderem que além da prática cidadã, a arte era algo que interessava aos integrantes do movimento. Neste momento criou-se o Projeto de produção em Teatro, Música e Dança, pelos participantes e, logo após, ocorre oficialmente, no dia 25 de agosto, o “Movimento *Winners*” que passou a se denominar de “Movimento”.

³⁰ *Flash Mob*: Uma reunião pública de completos estranhos, organizada por Internet ou celular, que realiza uma ação sem sentido e então se dispersa. Disponível em <<http://oxforddictionaries.com/definition/english/flash%2Bmob>> Acesso em 5 de agosto de 2012.

³¹ O Projeto Plantando o Futuro conta com aulas aos sábados pela manhã (das 8h00 às 13h00), no Campus da Facinter, do Divina Providência.

O Movimento – Da inauguração até 2012

O Projeto foi inaugurado em 25 de outubro de 2010, com primeiros encontros no contraturno do Projeto Plantando o Futuro, em salas do Campus Divina Providência da Facinter. Como primeira ação, o grupo se dispôs a realizar uma peça de Artes Integradas – teatro, música e dança.

Como resultado do processo realizado no primeiro semestre de 2011, aconteceu a peça de artes integradas denominada de “Relacionamento”, no Teatro Universitário de Curitiba – TUC- em cinco apresentações, ocorridas todas elas no dia 02 de julho de 2011.



Figura 2:
peça de artes integradas “Relacionamento”, julho de 2011

Em continuidade, o Movimento realizou o evento: “10 Anos Elo”, no dia 19 de novembro, no Centro de Convenções de Curitiba, em comemoração ao decênio da fundação da Elo Apoio Social e Ambiental.

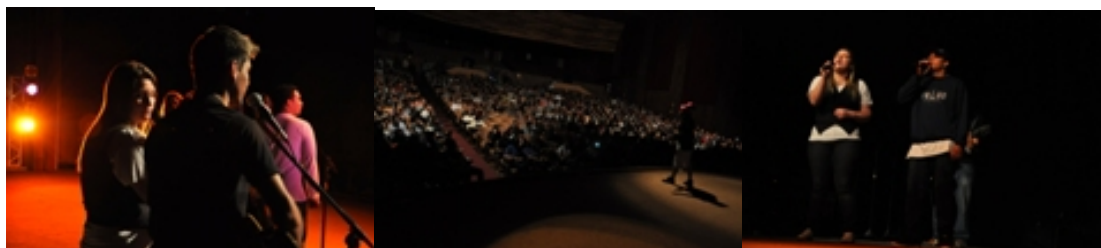


Figura 3:
evento “10 anos Elo”, novembro de 2011

Em 2012, o espetáculo: “O Botão 5” foi realizado no teatro Londrina.



Figura 4:
peça de Artes Integradas “O Botão 5” junho de 2012

Funcionamento Prático do Movimento

Dentro do Movimento foi adotado o método de aprendizagem que até hoje é válido e funcional para o Projeto: a construção do conhecimento a partir da criação livre. As ideias dos integrantes são estimuladas pelos facilitadores e apresentadas para o grupo durante mostras de processo, realizadas ao final de cada encontro. Após o conteúdo ser apresentado ele é coletivamente reconstruído em sala de aula e redirecionado, dentro do possível, para um tema comum. Na medida em que as criações livres começam a ser apresentadas, orientadas e apropriadas pelo grupo, elas começam a se tornar obras de arte propriamente ditas. São por fim, ou eleitas como parte integrante da produção agendada ou entram no “portfólio” dos artistas envolvidos em sua produção. Este método torna o conteúdo total das produções do Movimento em um apanhado de obras desenvolvidas e finalizadas entre os integrantes, os facilitadores e demais indivíduos que ingressam no projeto, no decorrer de seu cronograma.

Artistas Pesquisadores – “Arte&Fatos” e Venicius Zacarias Adão

Em decorrência das atividades do primeiro ano do Movimento, o compositor Kleyton Soares, a cantora Gislaine Amanda e o percussionista Riccardo Lino fundaram o “Arte&Fatos”. O grupo se apresentou com repertório próprio: no Ministério Público do Trabalho, em novembro de 2011, em maio de 2012 e na abertura do espetáculo “*Standup Comedy- Só Pra Rir*”, em Almirante Tamandaré, em abril de 2012.



Figura 5:
apresentações do “Arte&Fatos” em Almirante Tamandaré e no Ministério Público do Trabalho

O integrante do Movimento, Venicius Zacarias Adão, coreógrafo do grupo de dança, recebeu uma bolsa integral na Escola de Dança Luana Zeglin, por intermédio do Movimento. Atualmente, participa da Companhia de Dança da Escola.



Figura 6:

Referencial Teórico

Hannah Arendt, em sua teoria, desenvolve em primeiro lugar a crítica e a definição de conceitos como totalitarismo, liberdade e política. “Em seu primeiro livro lançado em 1951, a autora demonstra como esta forma de governo, nova e única, segundo ela, está baseada em uma organização altamente burocrática e controladora das massas, por meio do terror e da ideologia.” (Celso Lafer, 2001, p. 50)

Para o Movimento, as ideias de Arendt são importantes quando confrontadas ao cotidiano de uma sociedade massificada e altamente burocratizada na qual os “novos e os jovens” batalham pela superação de suas necessidades no mercado de trabalho. A sobrevivência dentro do contexto moderno impõe a adequação ao padrão de produção massificado, a obediência às normas da produção, ao enquadramento do trabalho e ao consumo como princípio de conduta social.

Quando descrevemos um sistema político [...] é inevitável falarmos de todas as pessoas usadas pelo sistema em termos de dentes de engrenagem e rodas que mantêm a administração em andamento. Cada dente de engrenagem, isto é, cada pessoa, deve ser descartável sem mudar o sistema, uma pressuposição subjacente a todas as burocracias, a todo o serviço público e a todas as funções propriamente ditas. (ARENDT, 1965, p.215)

A imensa variedade de oferta, resultado do crescimento das economias por meio do “sistema integrado do capitalismo globalizado” (Lipovetsky 2004, p. 118) provocaram a desconstrução dos espaços públicos pela cultura de massas e tornaram tudo fora dos territórios das elites em um “*gueto*”. Existe acesso amplo às modernidades, mas também uma supressão da ação pessoal. Não há mais espaço para as opiniões pessoais na sociedade massificada. Caso ela queira ser ouvida, precisa se submeter aos procedimentos, ser destituída de responsabilidade pessoal e, por conseguinte, destituída de significado fora do consumo.

A baixa renda – que não é o único fator causador da vulnerabilidade – a normatização de tudo, menos do consumo, a desorientação com relação ao futuro e a “guetificação” do mundo, estes sim são fatores de vulnerabilidade social. Esta condição, sim, é vista pelo Movimento como “vulnerabilidade social”³²: aprende-se muito cedo onde e como funcionar com a finalidade de ser o menos diferente possível, para manter a “empregabilidade”, fazendo da capacidade de ação

³² “A vulnerabilidade social é [...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.” (Mary Garcia Castro, 2001, p. 93)

assunto apenas para o interior de algumas poucas instituições que também impõem comportamentos, mesmo que como possíveis soluções e oportunidades que anulam a possibilidade da ação livre.

O que é infringido aos integrantes do Movimento, pode ser compreendido como violência anômica, no sentido dado por Bourdon e Borricaud:

Falaremos aqui em anomia em sentido muito amplo, para caracterizar a situação em que o sistema normativo perdeu todo ou parte de seu rigor e de sua eficácia. Os direitos e as obrigações deixam de ser efetivamente sancionados porque as pessoas não sabem mais a que estão obrigadas, não reconhecem mais a legitimidade das obrigações a que estão submetidas ou porque não sabem a quem recorrer para fazer valer seus próprios direitos quando estes são violados. A violência anômica resulta da proliferação das relações agressivas nos setores desregrados da sociedade. (BOURDON E BORRICAUD, 1982, p. 607)

Para o público-alvo do Movimento o acesso à arte é muitas vezes precário e limitado no Ensino Formal e as necessidades impostas pela condição econômica das famílias tornam peremptória a sua inserção no mercado de trabalho. Sem capacitação, liberdade de escolha ou perspectiva de futuro, os seus integrantes encontram barreiras para o desenvolvimento e a reflexão.

A partir de uma perspectiva arendtiana a condição “vulnerável” na qual o público alvo do Movimento se encontra pode ser vista como violenta e anômica, por ser resultado de um sistema burocrático que sufoca a possibilidade de ação livre, tornando os homens incapazes de “acolhimento ético do outro enquanto outro” (André Duarte, 2007, p. 27-47). A vulnerabilidade social pode não ser vista apenas pela renda baixa ou o pelo pouco acesso aos bens de consumo, mas pode ser também a impossibilidade de expressão dos homens, um sintoma de uma maior agressividade (a do sistema normativo) que lhes oferece uma única e previsível resposta para perguntas já previamente vistas como as mais aceitáveis.

Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada. (André Duarte, 2007, p. 27-47)

Pensando nestas diretrizes a respeito da ação política, o processo de educação do Movimento não procura apenas a transmissão didática e pedagógica de conteúdos previstos, mas também a criação de um espaço público, ou seja, “[aquilo] que permite, pela liberdade e pela comunicação, o agir conjunto, e com ele a geração do poder...” (Celso Lafer, 2003, p. 35). O Movimento, enquanto instituição objetiva e social, tem o intuito de ser um espaço para prática da ação livre e criadora do “fazer-arte” e do “ser-artista”. Procura a legitimação do poder resultante

das ações responsabilizáveis e pessoais, não vinculadas aos padrões, normas, burocracias e condições de comportamento que a sociedade moderna impõe.

O processo de aprendizagem é visto pelo Movimento como a oferta de um “ensaio para a vida real” (Augusto Boal, 2005, p. 29), em um espaço público que é o contexto cotidiano da produção artística. A partir de uma perspectiva etnológica, a pesquisa de Rose Satiko contribui para a visualização do Movimento enquanto “espaço de transformação” (Rose Satiko, 2006, p. 34) não apenas pela performance que desempenha no palco, mas em todo o espaço de relação entre os formadores do processo, sendo tanto adolescentes quanto instrutores o “lugar de exibição de identidade e construção de auto imagens” (Rose Satiko, 2006, p. 125).

O Movimento busca representar o grupo de significações, expectativas e esperanças das pessoas que o constituem. Em ações práticas e livres dos seus integrantes busca oferecer o espaço para o desenvolvimento de artistas e de apreciadores de arte, por meio da produção de um espaço, “que pode surgir em qualquer lugar, não existindo um *locus* privilegiado[...]” (Francisco Ortega, 2001, p. 225-236). Sendo assim, procura ser um Espaço Público no sentido Arendtiano, para a educação na prática artística.

Referências

- ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas artísticas. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOURDON, Raymond; BARRICAUD, François. Violência: Dicionário crítico de sociologia. São Paulo: Ed Ática, p. 505-614, 1993.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, p. 93, 2001.
- DUARTE, André. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. Trans/Form/Ação, Marília, v. 24, n. 1, set. 2001.
- HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- LAFER, Celso. Hannah Arendt. Pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ORTEGA, Francisco. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. Trans/Form/Ação. Marília, v.24, n.1, p. 225-236, set. 2001.

Espaço Cidadão Musical:
Ensino da Música na Cidade Industrial de Curitiba

Bárbara Virgínia³³

FAP

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol³⁴

FAP

Juliane Neves Fiorezi³⁵

Instituto ConSer[®]

Luciana dos Santos³⁶

Instituto ConSer[®]

Resumo: Este trabalho visa, em um primeiro contexto, explanar a metodologia de trabalho desenvolvida no “Espaço Cidadão Musical”. Este projeto de educação musical tem como escopo oferecer aulas de instrumentos musicais, canto e atendimentos de musicoterapia a 900 (novecentas) crianças e adolescentes em vulnerabilidade social na região metropolitana de Curitiba. O projeto é uma parceria entre Instituto ConSer[®] – instituição com foco na formação continuada de profissionais da música e, o Centro de Assistência Social Divina Misericórdia – ONG atuante na Cidade Industrial de Curitiba, assistindo a crianças e adolescentes por meio de medidas sócio educativas. Em segundo plano, este artigo ressalta a importância da formação continuada dos profissionais deste projeto afim de que possam atuar no âmbito da educação musical, pautados pelo ensino de qualidade e orientados a educação integral dos alunos.

Palavras-Chave: Arte e Cultura, Desenvolvimento social, Projeto Cultural.

Introdução

Neste trabalho é apresentada a parceria entre Instituto ConSer[®] – empresa que atua em Curitiba com atividades voltadas à Arte e Cultura e formação pessoal e profissional de jovens e, Centro de Assistência Social Divina Misericórdia (CASDM) – instituição sem fins lucrativos que atua na periferia de Curitiba, assistindo a crianças e adolescentes carentes - por meio da implementação do projeto artístico/cultural “Espaço Cidadão Musical”.

Nos itens 2 e 3 serão brevemente expostas as instituições que estão envolvidas nesta parceria. No item 4 é demonstrado de que forma esta parceria se consolida, e quais as transformações sócio-culturais as quais o projeto “Espaço Cidadão Musical” pretende alcançar. No item seguinte, explanamos as práticas cotidianas das aulas de música neste projeto e finalizamos com algumas considerações.

¹ Cursa Graduação em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná.

² Possui Mestrado em Psicologia – Psicologia Social e da Personalidade pela PUCRS, Especialização em Psicologia/Ontopsicologia pela Universidade Estatal de São Petersburgo, Professora Universitária da Faculdade de Artes do Paraná, Cursa Doutorado em Educação pela Universidad del Mar, UdelMar – Chile.

³ Possui graduação em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (2007). Cursa MBA Business Intuition - Identidade empresarial pela Antonio Meneghetti Faculdade e Gestão, Produção e Promoção cultural pela Universidade Tuiuti do Paraná. Responsável pela gestão de projetos do Instituto ConSer.

⁴ Possui graduação em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (2004). Cursa MBA Business Intuition - Identidade empresarial pela Antonio Meneghetti Faculdade. Responsável pela coordenação pedagógica do Instituto ConSer.

Centro de Assistência Social Divina Misericórdia (CASDM)

O Centro de Assistência Social Divina Misericórdia (CASDM) é uma Organização não Governamental (ONG), fundada em 19 de março de 1983. É uma instituição sem fins lucrativos, que presta serviços à comunidade nas áreas de Assistência Social e Educação, particularmente, ao público infanto-juvenil. Suas seis unidades estão localizadas em bairros periféricos da Cidade de Curitiba. Esta região apresenta atualmente grande crescimento populacional concentrando mais de 150 mil habitantes.

Tem como objetivo principal ser um espaço de cidadania, de geração de trabalho e renda, de convivência, de reivindicação, de formação de lideranças, de organização de grupos ativos na comunidade e de acompanhamento prioritário a crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

O Centro de Assistência Social Divina Misericórdia (CASDM) é mantido por meio de convênios, subvenções, eventos beneficentes e doações.

Instituto ConSer[®]

O Instituto ConSer[®] atua em Curitiba, desde 2001, com atividades voltadas à Arte e Cultura, nas quais destacam-se a Educação Musical, Musicoterapia e Desenvolvimento Pessoal e Profissional de jovens.

Atento a uma formação musical voltada ao desenvolvimento humano, o Instituto ConSer[®] proporciona à sociedade aulas de instrumentos musicais, orientadas para despertar as potencialidades artístico-culturais do aluno, direcionadas a uma visão global do ser humano e de suas responsabilidades no desenvolvimento pessoal, social, escolar, profissional e ambiental.

Desenvolve e aplica uma metodologia na qual tem como principal objetivo: propiciar formação continuada a professores de música, dentro da visão humanista, para que se tornem capazes de promover educação de qualidade, contribuir para a consolidação do direito de aprender e proporcionar educação integral do ser humano.

Este modo de trabalho, oferece a jovens recém graduados, um espaço de atuação profissional, onde de fato aprendem a fazer no dia-a-dia o que aprenderam no aprendizado acadêmico. “Os jovens que percebem todas as possibilidades que ainda têm a desenvolver necessitam iniciar o processo da sua construção pessoal e profissional e executá-lo passo a passo, com conquistas contínuas e gradativas, sempre em expansão”. (SPANHOL, 2011, p. 05).

A proposta do Instituto ConSer[®], é continuar formando esses jovens, colocando-os em diversas situações que a faculdade, nem sempre, oferece: organizar sozinho o seu espaço de

trabalho, atender o telefone, saber como dar informações sobre suas aulas, verificar se o ambiente em geral não requisita algum reparo. Ou seja, não recebem tudo pronto, começam a viver de fato a globalidade de sua profissão. Segundo SANTOS (2007, p. 59), atualmente “um dos grandes desafios da educação é formar cidadãos autônomos, dispostos a promover sua autoformação ao longo da vida, mantendo uma atitude de pesquisador responsável pelo próprio aprendizado”.

Meneghetti (2003, p. 59) argumenta que essa construção “não é aleatória, mas hierarquizada segundo a próxima finalidade”. Ou seja, é preciso manter aquilo que já se conquistou e qualificá-lo [...] “cada passo deve aperfeiçoar o precedente e chegar a uma conquista mais enriquecedora”.

Em contrapartida ao aprendizado contínuo o jovem professor organiza, conjuntamente com seus alunos, as apresentações anuais, voltadas aos familiares e comunidade.

Projeto Espaço Cidadão Musical

Diante do aumento da demanda por serviços sócio educacionais, bem como das situações de vulnerabilidade e risco no qual vivem as famílias situadas na região de atuação do CASDM e, especialmente as crianças e adolescentes, a instituição busca prestar serviços sempre mais qualificados, pois é um ponto de referência dentro da comunidade.

Com sua atuação voltada, prioritariamente, a questões sociais e educacionais, é evidente a carência de ações culturais que possibilitem aos atendidos, o desenvolvimento de habilidades artístico-culturais, como forma de educação, socialização e profissionalização.

Atualmente se fazem necessárias

alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecer-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas as vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música. (KATER, 2012, p. 42 e 43).

Com objetivo de efetivar um grande projeto, o “Espaço Cidadão Musical” é uma ação cultural conjunta entre Instituto ConSer[®] e CASDM e está apoiado por mecanismo de Incentivo Fiscal, enquadrado no artigo 18, da Lei de Incentivo à Cultura – Lei Rouanet (Lei 8.313/91).

Inserido nesta realidade social, de carência de ofertas de ações culturais, em regiões onde atuam, os profissionais do Instituto ConSer[®] assumiram a responsabilidade em oferecer alternativas de auxiliar o poder público com projetos e propostas culturais que ampliem o acesso

à arte e à cultura a comunidades menos favorecidas, como forma de dar resposta, e oferecer uma direção de resolução desta situação, com objetivo de reforçar a “diversidade cultural como fator de sustentabilidade e de desenvolvimento”. (UNESCO, 2011, p. 01).

O Instituto ConSer[®], como ponto de referência na formação e capacitação continuada de profissionais nas áreas de Arte e Cultura e tendo capacidade de ampliar o seu trabalho e o alcance de suas ações, assume uma postura de responsabilidade perante uma problemática social.

Ao assumir uma postura socialmente responsável, o Instituto ConSer[®], pretende com este projeto, oferecer as crianças e adolescentes do CASDM, bem como a comunidade em torno desta instituição, oportunidades de acesso a cultura, por meio da música.

Entre os objetivos sociais deste projeto, estão: 1. promover o acesso gratuito ao aprendizado da música, arte e cultura, e o contato com instrumentos musicais às crianças e adolescentes menos favorecidos econômica e socialmente, que de outra forma não poderiam ter essa experiência; 2. contribuir para os ODMs (Objetivos do Milênio) proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) que visa garantir “Educação Básica de Qualidade para Todos” (BRASIL, 2010, p. 68) proporcionando o ensino musical às crianças e adolescentes, por meio de profissionais habilitados.

Entre os objetivos estruturais e de execução, estão: 1. aquisição de instrumentos musicais para montagem e estruturação de salas de música nas unidades do CASDM; 2. Aquisição de apostilas, material pedagógico para os alunos do projeto; 3. oferecer educação musical para 900 crianças e adolescentes em vulnerabilidade social; 4. capacitar 40 adolescentes nas áreas da música.

Práticas Musicais do “Espaço Cidadão Musical”

Nesta primeira fase de implementação do projeto “Espaço Cidadão Musical”, foram iniciadas as aulas de Violão, Flauta Doce, Canto, Musicalização Infantil e atendimentos de Musicoterapia. Estas atividades musicais ocorrem em quatro espaços do CASDM:

- CJMC (Centro Juvenil Madre Clélia Merloni). Aulas de Violão, Flauta Doce, Canto e atendimentos de Musicoterapia;
- CISDIMI (Centro de Integração Social Divina Misericórdia). Aulas de Violão, Flauta Doce, Canto e atendimentos de Musicoterapia;
- CEIDM Sabará (Centro de Educação Infantil Divina Misericórdia do Bairro Sabará). Aulas de Musicalização Infantil;
- CEIDM Boqueirão (Centro de Educação Infantil Divina Misericórdia do Bairro Boqueirão). Aulas de Musicalização Infantil.

Para cada especialidade musical, o projeto “Espaço Cidadão Musical” conta com os profissionais específicos: um professor de violão, um professor de flauta doce, um professor de canto, dois professores de musicalização infantil e um Musicoterapeuta.

Abaixo, descrevemos de forma objetiva, como acontecem as aulas e quais os objetivos que estão implícitos em cada prática realizada. Visamos sempre à busca por uma musicalidade, um estímulo à escuta e um resgate do saber sensível “que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 12).

As aulas de violão acontecem três dias por semana. Nestes dias, são disponibilizados dez grupos com cinco alunos por grupo. As aulas tem duração de uma hora. Nestes grupos, os alunos tem idade entre nove a quinze anos. As aulas são de violão popular e possibilitam que o aluno desenvolva habilidades de executar canções, combinando, os acordes construídos com a mão esquerda, e os ritmos tocados pela mão direita. Neste projeto, é utilizada como apoio metodológico a metodologia IMPARE – Violão Brasileiro. (CARVALHO, 2012). A Metodologia IMPARE foi criada e desenvolvida pelo professor, compositor e musicista, Glauber Benetti Carvalho. Atualmente este método tem atendido escolas do Paraná e Rio Grande do Sul.

As aulas de flauta doce acontecem um dia por semana. Neste dia, são disponibilizados cinco grupos com oito alunos em cada grupo. As aulas tem duração de uma hora. Nestes grupos, os alunos tem idade entre seis a oito anos. Nas aulas de flauta doce as crianças aprendem a técnica musical e a leitura de partituras. Executam tanto canções do repertório popular brasileiro bem como peças do repertório erudito. Por meio deste instrumento, os alunos desenvolvem a escuta musical, a respiração e a coordenação motora fina, além de vivenciarem a música de forma prazerosa. Nas aulas de flauta doce é utilizada como apoio metodológico a metodologia IMPARE – Flauta Doce. (CARVALHO, 2012).

As aulas de canto acontecem um dia por semana. Neste dia, são disponibilizados cinco grupos com oito alunos em cada grupo. As aulas tem duração de uma hora. Nestes grupos, os alunos participantes tem idade entre seis a quatorze anos. Nas aulas de canto os alunos aprendem a execução e desempenho de peças infantis. Há momentos para a prática de atividades recreativas ou lúdicas, assim como teoria e caligrafia musical. É trabalhado o ritmo coletivo e a percepção dos alunos. “Cantar é uma prática que leva cada um a entrar em contato consigo mesmo, a vencer as dificuldades e a desenvolver as qualidades”. (CHAN, 2008, p. 06).

As aulas de musicalização infantil acontecem uma vez por semana. Neste dia, são disponibilizados quinze grupos com aproximadamente vinte e dois alunos em cada grupo. As aulas tem duração de trinta minutos. Nestes grupos, os alunos participantes tem idade entre seis meses a seis anos. As aulas de musicalização são realizadas por meio de atividades lúdicas onde

as crianças têm os primeiros contatos estimulantes e agradáveis com a música. Este contato musical contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, psicoemocional, corporal e social das crianças. São utilizados jogos, fantoches, atividades de fonoaudiologia educacional (MACHADO, 2000), CD's e um amplo repertório de canções, para que a criança descubra e desenvolva sua musicalidade e sensibilidade. É neste momento que a criança descobre a música e passa a se conhecer em sua totalidade.

Os atendimentos de musicoterapia acontecem dois dias por semana. Nestes dias, são disponibilizados quatro grupos com três integrantes em cada grupo e, dois horários para atendimentos individuais. Os atendimentos tem duração de uma hora. Nestes grupos, os integrantes têm idades entre seis a quinze anos. A musicoterapia é um processo terapêutico, no qual o profissional musicoterapeuta interage musicalmente com o cliente a fim de auxiliar o desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional do indivíduo. Neste processo, busca-se estimular o potencial saudável e criativo do sujeito, ampliando a autoconsciência e à realização pessoal por meio da expressão musical. É indicado para todas as idades e não é necessário ter conhecimento prévio de instrumentos musicais. Nos atendimentos são utilizados recursos como “a escuta, a improvisação, a execução, a composição, o movimento e a fala e podem incluir experiências adicionais em artes plásticas, dança, dramatização e poesia”. (BRUSCIA, 2000, p. 13).

Atualmente, com a prática do projeto “Espaço Cidadão Musical”, cerca de 530 (quinhentos e trinta) crianças e adolescentes da instituição e da comunidade, têm a oportunidade de aprender a tocar um instrumento musical, de forma gratuita, trabalhando a voz, a disciplina, o trabalho em equipe, a apresentação em público e a arte musical em toda sua dimensão: criatividade, estética, história da música, habilidades, desenvolvimento cognitivo, como meio de interação social, autoestima e autonomia. O projeto busca também, com as aulas de música, otimizar recursos e evidenciar talentos. A capacitação profissional, para adolescentes entre 15 e 17 anos, atendidos pelo projeto, tem o intuito de que se tornem futuros instrutores e garantam a continuidade da ação cultural de forma sustentável.

Este projeto está sendo integralmente executado por profissionais capacitados pelo Instituto ConSer[®] que estão em constante aprimoramento nas áreas de música e desenvolvimento humanista. Este nível de formação promove pessoas que realmente podem atuar em sociedade de modo distinto, atores sociais plenamente criativos, críticos e com capacidade de transformações, nos vários âmbitos das relações em sociedade.

Ao executar este projeto, esses profissionais terão a oportunidade de aplicar no social conceitos aprendidos em sua formação pessoal e profissional, exercendo, deste modo, a

reciprocidade entre aprendizado individual e prestação de serviços, visando o desenvolvimento da sociedade. Ao utilizar a música como elemento mediador, amplia-se a possibilidade de, também construir valores sociais, morais e éticos nas crianças e adolescentes que serão alunos do projeto, alcançando dimensões afetivas e emocionais.

Como garantia de que este projeto se torne replicável e sustentável, a gestão do projeto manterá seu foco central nos recursos humanos que serão aperfeiçoados e formados durante sua execução por meio de capacitações mensais. O desenvolvimento do projeto “Espaço Cidadão Musical” está pautado em medidas socioculturais que preveem a formação de adolescentes, futuros jovens que atuarão posteriormente na comunidade, garantindo a continuidade das ações e a responsável utilização e manutenção dos equipamentos e materiais disponibilizados para as atividades.

Deste modo, a devida responsabilização destes adolescentes, refletirá em consciência ambiental, ecológica, e principalmente sociocultural, valorizando desde o material pedagógico e instrumentos musicais utilizados, até o desenvolvimento das linguagens musicais próprias daquela comunidade, formando futuros jovens que realmente contribuem para o desenvolvimento de seu país de modo construtivo, humanista e criativo.

Considerações Finais

O Instituto ConSer[®] trabalha por meio de uma proposta pedagógica baseada nos princípios de ética, comprometimento, criatividade, responsabilidade e, sobretudo, preocupa-se com a educação global dos alunos. Busca o desenvolvimento da sociedade a partir do respeito à individualidade dos alunos. O ensino-aprendizagem da música, neste sentido, é uma importante ferramenta de aplicação destes conceitos, e sua prática apóia-se a uma visão humanista da educação, no qual o ser humano é o ponto central de transformação da sociedade.

O diferencial do projeto “Espaço Cidadão Musical” encontra-se no constante aprimoramento pessoal e profissional, da equipe atuante no Instituto ConSer[®]. Estes profissionais são formados com conhecimento capaz de promover a totalidade do aluno por meio do ensino musical, contribuindo assim, na formação de pessoas mais criativas, críticas e com visão de sua atuação na sociedade e com possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura no qual estão inseridas, da sociedade e de si mesmo.

Assumir essa proposta de parceria permite aos jovens responsáveis pelo projeto, a oportunidade de ter o seu ganho financeiro com autonomia para realizar o seu bem estar e a sua sobrevivência. Os jovens, que trabalham no projeto “Espaço Cidadão Musical” como professores de música ou musicoterapeutas, estão construindo sua independência em novas frentes de

trabalho e com diferentes conquistas pessoais. Esse modo operacional está comprometido com a formação humana e o desenvolvimento pessoal e profissional, para efetivar o potencial humano e de criação. “O poder de ensinar e o prazer de aprender são os grandes benefícios de ensinar aprendendo”. (TIBA, 1998, p. 25).

A importância de realizar parcerias entre os setores privados e ONG é a oportunidade de oferecer subsídios ao desenvolvimento e a execução de projetos por profissionais que estão em constante formação em sua área de atuação (música) e pessoal (humanista), garantindo a realização de ações com alto nível de qualidade em regiões com carência de atividades culturais.

Por meio da aquisição do conhecimento cultural, o adolescente passa a responsabilizar-se pela construção do seu aprendizado, amplia suas capacidades pessoais e cognitivas e começa a atuar em sociedade, ou no grupo ao qual pertence de maneira criativa e responsável.

Com esta ação artística/cultural, entre Instituto ConSer® e Centro de Assistência Social Divina Misericórdia (CASDM), é possível realizar grandes mudanças, na realização de trabalhos com as comunidades em vulnerabilidade social, criando formas de conscientizar e dar condições de pensar num futuro promissor e possível para crianças e adolescentes.

Referências

- BRASIL. Objetivo de Desenvolvimento do Milênio – Relatório Nacional de Acompanhamento. – Brasília: Ipea, 2010. Disponível em <<http://www.portalodm.com.br/relatorio-nacional-de-acompanhamento-bp-336-np-1.html>>. Acesso em 12/08/2012.
- BRUSCIA, Kenneth E. . **Definindo Musicoterapia**. Tradução: Mariza Velloso Fernandez Conde. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2003.
- CARVALHO, Glauber Benetti. **Flauta Doce volume 1**. Restinga Seca: IMPARE, 2012.
- _____. **Violão Brasileiro volume 1**. Restinga Seca: IMPARE, 2012.
- CASDM. Centro de Assistência Social Divina Misericórdia. Relatório Social e Ambiental. 2010.
- CHAN, Thelma. **Pra ganhar beijo: almanaque de canções infantis**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível**. 2ª. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2003.
- KATER, Carlos. **“Por que música na escola?” : Algumas reflexões**. In: A música na Escola. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Pagina inicial 42 – página final 45.
- MACHADO, Maria Angélica Antunes. **Posso Falar?: Canções para estimulação da linguagem oral**. 3ª ed. Florianópolis: M. A. Antunes Machado, 2000.
- MENEGHETTI, Antonio. **A arte de viver dos sábios**. Tradução Maria L. Andreola. 3ª. ed. Florianópolis: Ontopsicológica Editrice, 2003.
- SANTOS, Welington Tavares dos. **Educação Musical e Formação de Professores**. In: REVISTA CIENTÍFICA FAP nº 2. Curitiba: FAP, 2007. Pagina inicial 59 – página final 71.
- SPANHOL, Carmen Ivanete D’Agostini. **Avaliação da mudança de Estilo de Vida dos Jovens**. 34 f. Trabalho de conclusão do Curso MBA *Business Intuition* o empreendedor e a cultura humanista. Restinga Seca / Recanto Maestro - RS. Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca, 2011.
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. 24ª. ed. São Paulo: Editora Gente, 1998.

UNESCO. Acesso à Cultura no Brasil: Disponível em:
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/access-to-culture/>>. Acesso em 12/08/2012.

Projeto de pesquisa – O processo pedagógico-musical em *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela*: um estudo de caso

Veridiana de Lima Gomes Krüger³⁷
UFPEL

Resumo: O trabalho aqui apresentado é um projeto de pesquisa intitulado O processo pedagógico-musical³⁸ empregado em *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela*: um estudo de caso. Pretende-se o desenvolvimento deste através de um programa de pós-graduação em música na linha de educação musical. Este projeto visa propor a compreensão e discussão dos procedimentos metodológicos educacionais empregados em *El Sistema* que ao longo de seus 37 anos de implementação já possui mais de 280 orquestras infantis e juvenis, atendendo cerca de 350.000 crianças, jovens e adolescentes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social com o ensino da música através da criação de coros e orquestras em todo o território da Venezuela. A metodologia empregada em *El Sistema* vem sendo utilizada como modelo em diversos países como Argentina, Austrália, Áustria, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Escócia, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Inglaterra, Itália, Jamaica, Índia, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana, Trinidad e Tobago, e Uruguai (FESNOJIV, 2012). Este projeto almeja responder as seguintes questões: Qual o currículo de educação musical empregado em *El Sistema*? Como é aplicada a metodologia de ensino em *El Sistema*? Este projeto de pesquisa será desenvolvido ao longo de 28 meses, e terá como método de pesquisa o estudo de caso.

Palavras-chave: *El Sistema*, metodologia educacional, inclusão sociocultural.

Introdução

Este projeto de pesquisa aborda a prática da educação musical em *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. O objetivo deste trabalho é a investigação do método pedagógico-musical utilizado no sistema citado, visando à compreensão desta metodologia de ensino que vêm apresentando grandes êxitos no que concerne a aprendizagem musical de crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Assim, este trabalho visa responder a seguinte questão:

³⁷ Aluna do último semestre do curso de Bacharelado em Canto da Universidade Federal de Pelotas. Trabalhou como bolsista CNPq nos anos de 2010, 2011 e 2012 no projeto de pesquisa “Práticas Interpretativas no Repertório Brasileiro para Piano Preparado” desenvolvido pelo Núcleo de Música Contemporânea da UFPEL. Atualmente trabalha na elaboração de uma pesquisa sobre a metodologia educacional utilizada em *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela*, buscando referências sobre o processo pedagógico empregado neste, com o objetivo de implementar o sistema no Brasil.

³⁸ Entende-se por procedimentos pedagógico-musicais toda e qualquer técnica utilizada como artifício no processo de ensino e aprendizagem musical utilizados em *El Sistema*, onde nestas se incluem o currículo e a metodologia de ensino.

Qual é a metodologia de ensino musical empregada em *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*?

El Sistema

Em 1975 o maestro Antonio Abreu, juntamente com oito jovens estudantes da antiga *Escuela de Música José Ángel Lamas*, se reuniram com o sonho de criar um programa de ensino musical com características pedagógicas próprias e originais, capaz de adaptar a metodologia de ensino existente em outros países a sua realidade. Abreu convocou mais jovens de Caracas e do interior do país, conseguindo assim, formar a primeira *Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil de Venezuela* que debutou em 30 de abril de 1975, mas tendo atividade legal desde 12 de fevereiro do mesmo ano (CABEDO, 2012, p.4).

Desde a criação da primeira orquestra, Abreu e os demais integrantes trabalharam buscando estabelecer um programa de música para orquestra desenvolvido em toda a Venezuela. Como resultado deste trabalho surge a *Fundacion del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* ou FESNOJIV em 1979, segundo decreto Nº 3039, publicado na *Gaceta Oficial* Nº 31681. Essas orquestras operaram com o propósito expresso de efetivar a reforma social através do ensino da música. Ao longo da Venezuela, FESNOJIV é referido simplesmente como "*el sistema*" ou "*el orquesta*" e seu fundador, Dr. Abreu, como "*el maestro*" (HOLLINGER, 2007, p.1).

Os recursos financeiros para treinamentos, performances e apresentações internacionais da Orquestra Nacional Jovem surgiram do interesse dos governantes em um trabalho que com o passar do tempo foi ganhando visibilidade (MORA-BRITO, 2011, p.7).

No ano de 2011, a FESNOJIV muda sua denominação e passa a chamar-se *Fundación Musical Simón Bolívar (FundaMusical Bolívar)* estando ligada ao *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela*.

A *FundaMusical Bolívar* ampara a *Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela*, a *Orquesta Sinfónica Nacional Infantil y Juvenil de Venezuela*, as orquestras sinfônicas infantis e juvenis de Caracas e de todo território nacional, os grupos corais e de câmara, e os centros acadêmicos.

Do ponto de vista funcional, educativo, artístico e administrativo, *El Sistema* esta formado por núcleos que operam em cidades e povos de todo território nacional, integrando uma complexa e sistemática rede. *El Sistema* conta atualmente com 24 orquestras estatais, 285 orquestras sinfônicas juvenis e infantis que funcionam nos 285 núcleos a nível nacional, têm

gerado 5620 mil empregos diretos e atende 350.000 crianças, adolescentes e jovens provenientes dos setores pobres da comunidade (FESNOJIV, 2012).

El Sistema é reconhecido por muitas organizações internacionais como um programa de educação musical único, digno de ser implementado em todas as nações do mundo, principalmente nos países que buscam diminuir a pobreza, o analfabetismo, marginalidade e a exclusão de sua população infantil e juvenil, sendo conferido a este prêmios como Erasmus 2010, Príncipe de Asturias 2008, UNICEF 2006, Right Livelihood Award 2001, entre outros. Organizações como a OEA e a UNESCO apoiam a implementação de programas de educação musical que seguem o modelo venezuelano em mais de 25 países (REUS, 2012, p.3). Entre estes países estão: Argentina, Austrália, Áustria, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia do Sul, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Escócia, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Inglaterra, Itália, Jamaica, Índia, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana, Trinidad e Tobago, e Uruguai (FESNOJIV, 2012).

No Brasil uma vertente de *El Sistema* denomina-se NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia). O NEOJIBA conta com um Núcleo de Gestão e Formação Profissional - NGF, em funcionamento no Teatro Castro Alves, onde diariamente ensaiam suas principais orquestras, com integrantes entre 9 e 28 anos; a Orquestra Sinfônica Juvenil 2 de Julho (J2J), com cerca de 90 músicos e a Orquestra Castro Alves (OCA) com 60 integrantes. Em virtude da alta demanda de jovens para ingressar no programa, mantém-se em atividade a Orquestra Pedagógica Experimental – OPE, capacitando músicos entre 7 e 15 anos em instrumentos de cordas. Um coral com 40 jovens também foi criado, em maio de 2010, no Colégio Estadual ICEIA de Salvador.

O NEOJIBA conta ainda com dois Núcleos de Prática Orquestral e Coral – NPO, em Salvador e Região Metropolitana, e apóia pedagogicamente projetos orquestrais do interior do estado. O Programa proporciona gratuitamente aos integrantes, sem distinção social, instrumentos musicais para a prática orquestral, material pedagógico, ensino de prática e teoria musical exercido por profissionais qualificados, auxílio transporte e lanche. Os integrantes do NGF recebem também uma bolsa auxílio (NEOJIBA, 2012).

Além do projeto NEOJIBA que segue o modelo venezuelano, no Brasil existem outros projetos de cunho social como a Associação Meninos do Morumbi sediada em São Paulo e o projeto Villa-Lobinhos com sede no Rio de Janeiro. Ambos são projetos desenvolvidos por ONGs que tem como eixo comum a educação musical cujo objetivo é congrega crianças e jovens, atingidos pela desigualdade social, em situação de exclusão ou restrição ao acesso de bens materiais e simbólicos (KLEBER, 2006, p. 8).

Embora existam no Brasil projetos semelhantes ao projeto venezuelano percebe-se que os resultados (estatisticamente falando comparando os dados obtidos) são bem diferentes quanto a número de crianças e jovens envolvidos no projeto, número de orquestras, coros e grupos de câmara formados, número de professores e alcance nacional.

Sánchez (2007) considera dentre outros, a estrutura pedagógica um dos elementos que contribuíram para o êxito que *El Sistema* alcançou. Segundo Sánchez, o objetivo do currículo compõe-se de 1 propósito central e 3 efeitos, que são eles:

Propósito: formar humanista e integralmente a personalidade do venezuelano.

Efeito 1: inserir socialmente crianças em abandono, pobreza, incapacidade de vítimas das drogas.

Efeito 2: consolidar a idiosincrasia cultural de cada região.

Efeito 3: beneficiar o maior número de crianças, jovens e suas famílias.

Do ponto de vista conceitual o currículo é centrado na prática de orquestra, valorizando a prática da música no desenvolvimento de qualquer interprete. Assim, podemos chegar a uma analogia com o idioma: nada se lê e se escreve se não falar primeiro. Por isto, *El Sistema* coloca instrumentos nas mãos das crianças para que possam sonhar, depois aprendem a escrever, ler e finalmente compreender a interpretação da música que executam (SANCHÉZ, 2007, p.67).

O currículo desenvolve-se nos 285 núcleos que funcionam em todo país. Cada núcleo possui um centro acadêmico, dedicado à formação teórica e tem as orquestras responsáveis pela parte prática (FESNOJIV, 2012).

As crianças formam grupos de acordo com a faixa etária. Crianças em idade pré-escolar começam estudando ritmo e expressão corporal; entre 7 e 8 anos integram a orquestra pré-infantil; entre 10 e 12 anos a orquestra infantil e de 12 aos 16 anos as orquestras juvenis. Nas orquestras se executam versões e arranjos de grandes obras em versões adaptadas ao nível de cada orquestra e ao decorrer do processo de aprendizagem executam a versão original. (SANCHÉZ, 2007, p.67).

Em 1995 foi criado o Programa de Educação Especial com núcleos dedicados a crianças com deficiência cognitiva, visual, auditiva, autismo, e outros impedimentos de aprendizagem. Estes possuem seu currículo adaptado para cada especificidade e contam com o *Centro de Investigación e Impresión de Música Braille* de Barquisimeto, onde trabalham com crianças que possuem deficiência visual. (SANCHÉZ, 2007, p.68).

Paralelamente a permanência na orquestra, os estudantes podem começar sua orientação profissional. Os jovens que optarem pela música, ingressam no *Conservatorio de Musica Simon Bolivar de Caracas*, onde obtém o primeiro título acadêmico de música. A formação

universitária esta prevista em *El Instituto Universitario de Estudios Musicales (Iudem)*, onde podem optar por cursos de execução instrumental, composição, educação musical, musicologia, direção orquestral e coral, posteriormente podendo ingressar em cursos de mestrado e doutorado da *Universidad Simon Bolivar* de Caracas. (SANCHÉZ, 2007, p.68).

Com base nestes dados esta pesquisa pretende a partir de um estudo de caso responder as seguintes questões:

1. Qual o currículo de educação musical empregado em *El Sistema*?
2. Como é aplicada a metodologia de ensino em *El Sistema*?

Objetivo geral e específicos

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa busca a compreensão dos procedimentos metodológico-musicais empregados em *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa constituem-se de:

1. Levantamento dos procedimentos metodológico-musicais empregados no sistema.
2. Compreender a forma como estes procedimentos são empregados na pratica do ensino musical.
3. Elaborar uma discussão no âmbito acadêmico sobre a proposta metodológica de ensino aplicada em *El Sistema* para que possamos ter suporte para a implementação de projetos semelhantes no Brasil.

Justificativa

Esta pesquisa justifica-se, pois, o levantamento de dados sobre *El Sistema* nos mostrou uma tendência dos autores em falar sobre este sistema de forma descritiva historicamente. Não foram encontrados trabalhos que relatem detalhadamente o processo pedagógico-musical empregado neste, que vem se apresentando como uma dos mais bem sucedidos projetos de ensino musical e inclusão social para crianças, jovens e adolescentes.

Justifica-se também, pois, com a coleta e análise dos dados será possível à divulgação dos resultados academicamente e também para iniciativas do terceiro setor e demais instituições que trabalham com o ensino da musica com o objetivo de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, podendo assim, contribuir para a reflexão de procedimentos pedagógicos musicais empregados nestes projetos. A divulgação no meio

acadêmico pode vir a servir para que futuramente seja desenvolvida uma metodologia de ensino musical baseada no modelo venezuelano.

O estudo detalhado dos procedimentos pedagógico-musicais empregados em *El Sistema* servirá como base de estudo para que possamos futuramente implementar na prática esta metodologia educacional em instituições de assistência social, que visem através da formação de orquestras e coros juvenis e infantis incorporar à sociedade crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Com a implementação da lei n.11.769 sancionada em 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, os resultados desta pesquisa poderão também, servir como base de consulta a elaboração de uma metodologia educacional voltada a crianças, jovens e adolescentes, baseada em um sistema que vem se mostrando eficiente no que diz respeito ao ensino da música para esta faixa etária.

Metodologia

Levando em consideração o objeto de estudo do presente trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa, mais precisamente o estudo de caso para estabelecer a organização metodológica desta pesquisa.

Optou-se pela abordagem qualitativa tendo em vista a perspectiva de Patton (1990, p.1), onde a pesquisa qualitativa é um esforço para compreender as situações em sua singularidade, como parte de determinado contexto e as interações que neste ocorrem, onde a compreensão é um fim em si, de modo que não existe a tentativa de prever o que pode, necessariamente, acontecer no futuro, mas compreender a natureza do contexto.

Dentre as diversas abordagens de pesquisa qualitativa, aqui, utilizaremos o estudo de caso como estratégia de nossa pesquisa. Tal decisão partiu da necessidade de aprofundamento de um único “caso”: o processo metodológico musical empregado em *El Sistema*.

Seguindo a definição de Gil (1989, p.78), em que estudo de caso está caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante a outros delineamentos considerados, e a perspectiva de Laville sobre a utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa, o estudo de caso se torna fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, e claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido as restrições ligadas a comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar

elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE, 1998, p. 157).

Para Yin, estudos de caso se tornam boas estratégias de pesquisa quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005).

Como o objetivo de nossa pesquisa é o levantamento detalhado do procedimento pedagógico-musical utilizado em *El Sistema*, o estudo de caso nos proporcionará o aprofundamento deste processo.

Com base na citação acima de Laville sobre os recursos do estudo de caso, podemos dizer que a metodologia que segue servirá como ponto estrutural para a nossa pesquisa, podendo a qualquer momento ser adequada tendo em vista o surgimento de dados novos no decorrer da mesma.

Segundo Lüdtke, o desenvolvimento de um estudo de caso caracteriza-se em três fases:

1. Fase exploratória
2. Delimitação do estudo
3. Análise sistemática e elaboração do relatório

Assim, nossa pesquisa será estruturada nas três fases acima citadas. Abaixo segue um gráfico com a estruturação das fases metodológicas que serão aplicadas para a realização desta pesquisa.

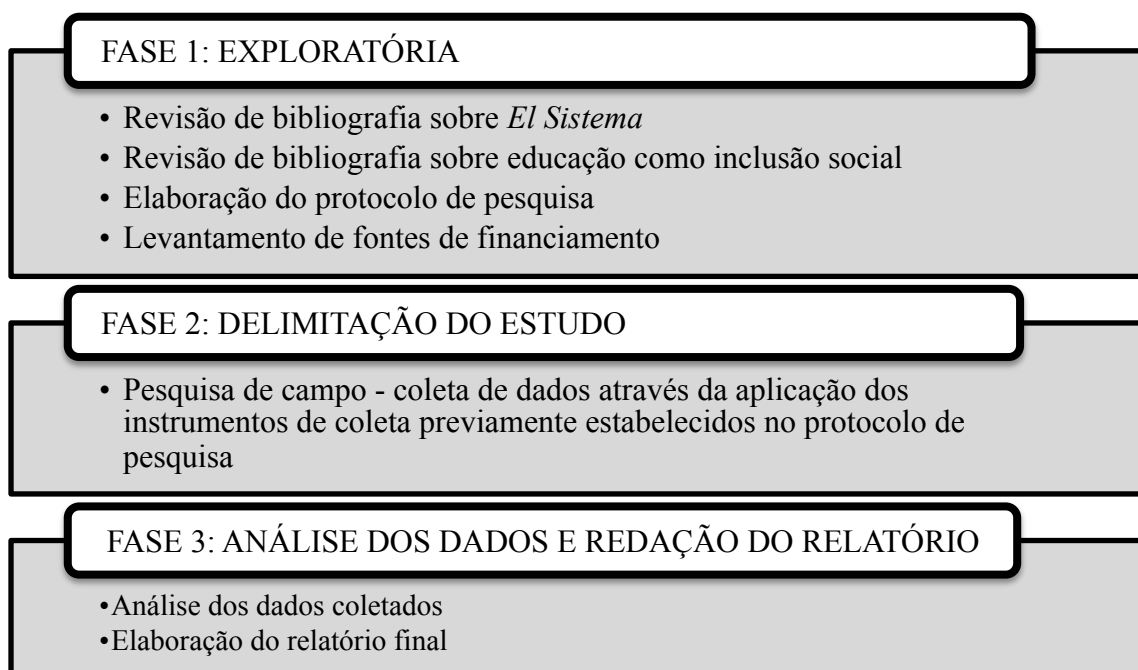


Figura 1:
Estrutura das fases metodológicas a serem aplicadas nesta pesquisa

Como protocolo de pesquisa aqui se entende a perspectiva de Yin:

Em primeiro lugar, um protocolo para estudo de caso é mais do que um instrumento. O protocolo contém o instrumento, mas também contém os procedimentos e as regras gerais que deveriam ser seguidas ao utilizar o instrumento....O protocolo é uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados a partir de estudo de caso único... A elaboração do protocolo força-o a antecipar vários problemas, incluindo a forma como os relatórios do estudo de caso devem ser completados. (YIN, 2005, p.92-94).

No momento da elaboração do protocolo de pesquisa serão definidas questões como: questões e proposições do estudo de caso, procedimentos de coleta de dados, plano de coleta dos dados e guia de relatório para o estudo de caso.

Considerações finais

Pretende-se com realização desta pesquisa o levantamento e divulgação do método pedagógico-musical empregado em *El Sistema* com o intuito de gerar suporte para a implementação de projetos semelhantes no Brasil.

Espera-se que o levantamento e compreensão deste sirva como impulso para o desenvolvimento/criação de um modelo educacional que se adapte a realidade social brasileira visando resultados satisfatórios no que dizer respeito à educação musical como pratica de inclusão social como os obtidos na Venezuela e em outros países que tem *El Sistema* como modelo de metodologia.

Referências

- BRASIL. Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acesso em 15 de junho de 2012.
- CABEDO, Alberto. La Educación Musical como Modelo para una Cultura de Paz. Valenciano: Jornades de Foment de la Investigación. Disponível em: <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi14/psicoped/3.pdf>> Acesso em 29/07/2012.
- FESNOJIV. Fundación del estado para el sistema nacional de las orquestas juveniles e infantiles de Venezuela. Disponível en:<<http://www.fesnojiv.gob.ve/es/>> acesso em 20 de junho de 2012.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989. p.206.
- HOLLINGER, Diana. Tocar y Luchar—To Play and to Fight: The Venezuelan System that Produced LA's Next Great Conductor. California: California Music Educators Magazine. 2007
- KLEBER, Magali. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Medicas Sul Ltda./ Ed. UFMG, 1998. 340p. (Adapt. Lana Mara de Castro Siman).

LÜDKE, Menda, MARLI, E.D.A. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986, 99p.

MORA-BRITO, Daniel Ignacio. Between social harmony and political dissonance: the institutional and policy-based intricacies of the Venezuelan System of Children and Youth Orchestras. Austin: Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. 2011.

NEOJIBA. Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. Disponível em:<<http://www.neojiba.org>> acesso em 10 de julho de 2012.

PATTON, Michael Quinn. Qualitative evaluation and research methods. 2.ed. London: Sage, 1990.

REUS, Eugênia López; JAIME, Miguel. Música, diseño y sistema educativo. Educació I Xarxa. Barcelona, p. 25-31, jun.2012.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 18, p. 63-69, out.2007.

YIN, Robert. Estudo de caso Planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. .3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.212 p.

COMUNICAÇÕES

GRUPO DE TRABALHO III

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Concepções de currículos e metodologias de educação musical no ensino superior, abrangendo a legislação educacional vigente, projetos político-pedagógicos, planejamentos e práticas pedagógico-musicais; o estágio no processo de formação do educador musical; formação do professor de música para atuação nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem da área; a formação continuada dos professores de música atuantes na educação básica; a formação de professores e tutores de música na educação à distância.

Estratégias de ensino para a promoção do desenvolvimento musical

Caroline Caregnato³⁹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir e apresentar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da compreensão musical da criança. Este estudo foi realizado a partir de uma breve revisão de literatura, focada sobre a obra de Piaget a respeito do desenvolvimento cognitivo infantil. A discussão de possíveis estratégias de ensino ainda foi baseada em dados colhidos por meio de uma entrevista acompanhada de atividades de execução e apreciação musical. Esse estudo, baseado no método clínico de Piaget, foi realizado com uma criança com idade de 5 anos e 11 meses. Essa participante foi convidada a tocar xilofone em conjunto com dois outros músicos adultos e a responder uma breve entrevista com questões que buscaram investigar a sua compreensão da execução musical recém realizada. Algumas dificuldades observadas no decorrer da entrevista levaram a pesquisadora a propor execuções musicais extras e ainda atividades de apreciação musical. Essas atividades musicais desencadearam a atividade perceptiva e um processo de tomada de consciência da participante, levando a criança estudada ao desenvolvimento de uma compreensão da música executada no momento da entrevista em termos de simultaneidade e de igualdade de durações. Foi possível concluir, através deste trabalho, que atividades que promovam o envolvimento direto da criança com a música, tais como a execução e a apreciação, podem levar ao desenvolvimento da compreensão musical.

Palavras-chave: desenvolvimento musical, apreciação musical, execução musical.

Introdução

O desenvolvimento musical do aluno está entre os principais objetivos da educação musical. Para que esse objetivo amplo seja atingido, os educadores musicais procuram promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção (execução, interpretação, composição, etc), apreciação e compreensão musical de seus alunos, usando estratégias metodológicas variadas.

Neste artigo tecerei algumas reflexões sobre um desses possíveis objetivos do ensino de música: o desenvolvimento da compreensão musical do aluno. Esse tema foi abordado em meu trabalho de mestrado (CAREGNATO, 2012) e, neste pequeno artigo, apresentarei apenas uma parte das reflexões que foram construídas a partir da minha dissertação. Apresentarei aqui os dados que foram coletados junto a uma das crianças participantes do estudo transversal realizado durante a pesquisa. Esses dados servirão de base para a discussão de possíveis estratégias de ensino que visem o desenvolvimento da compreensão musical ou, mais especificamente, o desenvolvimento da compreensão do tempo em música.

³⁹ É Mestre em Música – Cognição e Educação Musical, pela UFPR (Universidade Federal do Paraná), Licenciada em Música pela EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) e graduada em Educação Artística pela UFPR (Universidade Federal do Paraná). Atualmente é aluna do Doutorado em Música da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Atua como professora de canto lírico no Conservatório de Tatuí e como tutora do curso de Licenciatura em Música à distância da UAB – UnB (Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília). Desenvolve pesquisas na área de cognição e educação musical.

Este artigo tem como objetivo, portanto, discutir e apresentar possíveis estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da compreensão temporal-musical da criança, estudante de música.

O referencial teórico adotado para a construção dessas reflexões será a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

A metodologia utilizada para a coleta dos dados que serão apresentados aqui foi o método clínico de Piaget (DELVAL, 2002). Esse método combina a entrevista semi-estruturada com a realização de pequenas atividades pelo participante do estudo. As respostas do participante à atividade são observadas e, durante a entrevista, o pesquisador realiza perguntas que buscam observar como a criança compreende a sua ação durante a atividade que foi proposta.

No estudo que deu origem a este trabalho, os participantes (16 crianças de 5 a 9 anos) foram convidados a tocar xilofone, acompanhados por dois experimentadores (a pesquisadora e um voluntário) que tocavam instrumentos de mesmo gênero. A criança e a pesquisadora ficaram encarregadas da execução da segunda voz de uma música. Essa segunda voz era composta apenas por mínimas, tocadas na tecla fá do instrumento, e encerrava com uma colcheia, tocada na mesma nota. A segunda voz, executada pelo experimentador voluntário, era formada por uma série de colcheias e semicolcheias, tocadas em diferentes regiões do xilofone. As duas vozes eram tocadas em simultaneidade, ou seja, começavam e terminavam juntas e possuíam a mesma duração.

A fim de objetivar a exposição das discussões propostas neste artigo, gostaria de pedir licença ao leitor para uma pequena inversão da estrutura tradicional. Farei inicialmente uma apresentação dos resultados que foram obtidos através da entrevista e da execução musical realizada com MAM (nome fictício), uma menina de 5 anos e 11 meses, aluna de uma escola pública de ensino integral da periferia de Curitiba. Em seguida, realizarei a fundamentação teórica deste artigo, seguida da discussão dos dados apresentados por MAM. Nas considerações finais apresento algumas estratégias de ensino que, segundo os dados apresentados pela menina estudada, podem ajudar a promover o desenvolvimento da compreensão temporal-musical da criança.

Uma cena de desenvolvimento musical: apresentação dos resultados

Para começar a discussão de possíveis estratégias de ensino para a promoção da compreensão temporal-musical da criança, gostaria de narrar o trabalho que foi realizado de forma bastante breve com MAM. Essa criança, que nunca havia tocado xilofone, foi convidada a executar uma pequena música, de acordo com os procedimentos narrados acima. MAM realizou

aproximadamente 3 tentativas antes de conseguir executar a música proposta com sucesso. Após essa execução bem sucedida, ela foi entrevistada para que se observasse como essa criança compreendia a sua ação em termos temporais – ou, mais especificamente, em termos de simultaneidade e de igualdade de durações.

A entrevista de MAM foi dividida em dois momentos. Durante o primeiro, a menina foi convidada a refletir e falar sobre a sua execução realizada em conjunto com a pesquisadora (execução apenas da segunda voz). Durante o segundo momento, MAM foi convidada a falar sobre o modo como compreendia a sua execução realizada em conjunto com o experimentador voluntário (execução da segunda voz acompanhando a primeira voz). As perguntas feitas à MAM e suas respostas são apresentadas na sequência:

Primeiro momento da entrevista: questões sobre a execução apenas da segunda voz (execução de vozes iguais com durações iguais)

- Nós [a pesquisadora e MAM] começamos a tocar juntas ou separadas?

- [Após a repetição da pergunta] Juntas.

- E nós terminamos de tocar separadas ou juntas?

- ...

[Como a criança se manteve em silêncio, a pesquisadora propôs uma nova execução da música completa. Repetição da pergunta]

- Juntas.

- E isso que você tocou aí [aponta o xilofone] demorou o mesmo tanto de tempo que isso que eu toquei aqui, ou alguma de nós demorou mais?

- ...

[Nova execução e repetição da pergunta]

- O mesmo tanto.

- Por que você acha que demorou o mesmo tanto?

- Porque a gente tinha que fazer uma musiquinha bonitinha.

Segundo momento da entrevista: questões sobre a execução da primeira e da segunda voz (execução de vozes diferentes com durações iguais)

- Vocês [MAM e o experimentador voluntário] começaram a tocar separados ou juntos?

- ...

[A criança é convidada a apenas ouvir uma nova execução da música, realizada pela pesquisadora e pelo experimentador voluntário. Repetição da pergunta].

- Juntos.

- Vocês terminaram de tocar juntos ou separados?

- ... Juntos.

- Vocês demoraram o mesmo tempo para tocar as suas músicas, ou alguém de vocês demorou menos tempo?

- Não sei.

[A criança é convidada a ouvir a música novamente. Repetição da pergunta]

- O mesmo tempo.

- Por que você acha isso?

- Porque faz mais som [quando todos tocam juntos].

Através dessa breve entrevista, foi possível colher algumas informações a respeito do modo como MAM compreende temporalmente a sua execução musical. Embora ela hesite um pouco em reconhecer a simultaneidade da sua execução da segunda voz com a execução da pesquisadora, ela admite que começou e terminou junto com a sua companheira. Poderíamos supor que MAM, baseada nesse reconhecimento da simultaneidade, seria levada a reconhecer a igualdade de durações das duas execuções. MAM de fato reconhece que as duas ações demoram “o mesmo tanto”, contudo ela não baseia sua resposta no reconhecimento da simultaneidade. Essa criança oferece uma justificativa pouco objetiva para a sua crença na igualdade de durações (“porque a gente tinha que fazer uma musiquinha bonitinha”), e que reflete o modo como o pensamento de MAM está organizado. Ela nos oferece uma resposta caracteristicamente intuitiva, típica de um pensamento do tipo intermediário (PIAGET, 2002) ainda não capaz de justificar suas crenças em respostas mais dedutivas e objetivas. Embora MAM não responda de forma plenamente desenvolvida, justificando sua crença na simultaneidade das execuções como fazem as crianças mais velhas, ela já apresenta um progresso notável para sua idade e pouca experiência musical (MAM nunca havia participado de aulas de música). É possível que esse progresso tenha ocorrido em função da insistência em atividades de execução e apreciação, não programadas inicialmente. Voltaremos a discutir esse ponto.

No segundo momento da entrevista, MAM volta a reconhecer a simultaneidade da execução, desta vez da primeira e da segunda voz – algo também notável, já que o problema era mais complexo dessa vez porque envolvia vozes com ritmos diferentes⁴⁰. Também novamente

⁴⁰ Vários participantes do estudo original (CAREGNATO, 2012) negaram a simultaneidade da execução das duas vozes porque ficaram “impressionados” com a “rapidez” da execução do experimentador voluntário, e com a “lentidão” da sua melodia (embora, de fato, as duas vozes tivessem a mesma duração, apenas ritmos diferentes que levavam as crianças a uma percepção alterada dos fatos).

ela reconhece a igualdade de durações e, a exemplo do que ela havia respondido no primeiro momento da entrevista, baseia sua crença na igualdade de durações em uma justificativa pouco objetiva do ponto de vista temporal. Ela novamente deixa de deduzir a igualdade a partir do reconhecimento da simultaneidade. Ela apenas intui essa igualdade de durações, sem saber justificar ao certo porque isso acontece. Apesar desse fato, cabe frisar que MAM chega ao final da entrevista apresentando concepções características da etapa intermediária de desenvolvimento da compreensão do tempo em música. Essa concepção é um tanto avançada para sua idade se compararmos o desempenho de MAM com o de outros participantes, inclusive mais velhos, que participaram da mesma pesquisa (CAREGNATO, 2012).

Analisando a cena: investigação dos processos cognitivos envolvidos e observação das ações que desencadearam a compreensão musical

Conforme pudemos observar, MAM hesita em responder algumas das perguntas da entrevista. Essa dificuldade parece ser resultado de uma atividade de centração perceptiva. De acordo com Piaget (1969), a centração é um fenômeno que leva a criança a focar sua percepção sobre uma determinada ação. Várias centrações podem ser realizadas durante uma observação sem que, contudo, os vários “quadros” formados a partir dessa observação da realidade sejam interligados pela criança. Essa atividade de interligação, chamada de processo de descentração, só se torna possível com a intervenção da atividade perceptiva, ou seja, com a realização de um processo que ocorre no nível do pensamento e que é capaz de interligar os diversos quadros perceptivos (as diversas centrações) formados pela criança. Portanto, as dificuldades de coordenação de centrações não podem ser consideradas como simples dificuldades de percepção. A realização de descentrações depende do desenvolvimento do pensamento e, mais especificamente, do desenvolvimento da atividade perceptiva – e não propriamente de um desenvolvimento da percepção.

No caso narrado acima, MAM parece ter se centrado em sua atividade de execução, sendo assim impedida de considerar ao mesmo tempo a sua ação e a ação da pesquisadora que tocava com ela. Essa centração pode ter sido a responsável por levar MAM a não responder de imediato às questões propostas e que buscavam a comparação de duas ações. A realização de execuções extras parece ter levado MAM a realizar outras centrações perceptivas, focadas possivelmente dessa vez também sobre a ação da pesquisadora. Essas execuções não previstas inicialmente ainda podem ter levado a menina a desenvolver uma atividade perceptiva que a fez considerar duas execuções musicais – ou, considerar duas centrações diferentes – e que a fez compreender a simultaneidade inerente a essas execuções. Cabe salientar que a simultaneidade

parece ter sido compreendida graças a uma atividade perceptiva, responsável por coordenar as centrações realizadas por MAM, levando-a a uma descentração e compreensão do evento musical.

A realização de mais execuções musicais que o inicialmente previsto, entretanto, não foi suficiente para que MAM descentrasse sua percepção a ponto de coordenar sua ação com a ação da pesquisadora e ainda com a ação do experimentador voluntário. Para que MAM observasse também as ações desse terceiro instrumentista foram necessárias algumas atividades de “apreciação”. É possível que a audição musical tenha desencadeado a atividade perceptiva de MAM, levando a menina a reconhecer a simultaneidade e a igualdade de durações envolvidas na sua execução musical e na execução do experimentador voluntário.

Parece, portanto, que as atividades de execução e apreciação levaram MAM a realizar descentrações e, conseqüentemente, levaram-na a compreender a simultaneidade e a igualdade de durações das execuções realizadas durante a pesquisa. Embora MAM não tenha atingido o último estágio de desenvolvimento da compreensão temporal em música, caracterizado pela dedução da igualdade de durações a partir do reconhecimento da simultaneidade, cabe frisar que MAM atingiu um nível de compreensão que dificilmente teria sido atingido sem a realização de atividades extras de execução e apreciação. É possível que a participante não tivesse formado uma concepção temporal da sua ação sem esses procedimentos (ou que ela não tivesse formado uma concepção sobre a qual se sentisse segura e na qual realmente acreditasse).

No caso de MAM, as atividades de apreciação e execução musical também parecem ter desencadeado um processo de tomada de consciência. De acordo com Piaget (1977; 1978), a tomada de consciência permite ao indivíduo a conscientização dos meios, ações ou processos cognitivos que foram empregados para a realização de uma dada atividade. Desse modo, a tomada de consciência sempre parte de uma ação. Ela se manifesta no momento em que a inteligência se apropria das ações que foram realizadas pelos indivíduos, ou seja, após um processo de reconstrução, no nível do pensamento, daquilo que foi executado no nível da ação. Deste processo nascem os conceitos – as representações mentais da ação realizada. Essas ações, reconstruídas no pensamento, são pouco a pouco relacionadas ou, em outras palavras, coordenadas. Dessa coordenação de ações, feita no nível do pensamento, nasce a compreensão da realidade e, também, a compreensão musical.

À medida que foram sendo realizadas as várias execuções e atividades de apreciação musical propostas a MAM, essa criança parece ter empreendido “reconstruções mentais” da sua ação e das ações dos instrumentistas que tocaram com ela. É possível que essas ações tenham sido observadas por MAM graças à atividade de descentração de que falamos há pouco. Essas

ações reconstruídas em pensamento também parecem ter sido coordenadas graças à atividade perceptiva a que nos referimos. De acordo com a teoria de Piaget, coordenações de ações como as realizadas por MAM foram as responsáveis pela tomada de consciência que ocorreu no decorrer da entrevista.

Novamente é possível observar o papel das atividades musicais no desenvolvimento da compreensão do tempo em música. As atividades de execução e apreciação realizadas com MAM foram a base para a construção de conceitos ou representações mentais da sua execução. Essas reconstruções da ação no nível do pensamento foram, por sua vez, peças-chave na construção da compreensão musical da participante do estudo.

Considerações finais: possíveis estratégias de ensino para a promoção do desenvolvimento musical

De acordo com os dados fornecidos pela criança que foi estudada neste artigo, a compreensão musical pode se desenvolver a partir da realização de atividades de execução e apreciação musical. Segundo a teoria de Piaget, que foi utilizada como referencial para a análise dos dados apresentados por MAM, ações de exploração como a manipulação do xilofone, a execução e a apreciação musical, podem levar o indivíduo a desenvolver sua atividade perceptiva. Esse desenvolvimento permite a realização de descentrações e uma observação mais ampla da realidade pela criança.

A realização de ações (ou atividades) musicais também pode levar ao desencadeamento de um processo de tomada de consciência. Execuções e apreciações musicais podem contribuir, mais especificamente, para o desenvolvimento de representações mentais do evento musical realizado e/ou ouvido pela criança (apenas para frisar, a descentração é a responsável por permitir a formação de representações mentais completas do evento observado). Essas representações coordenadas levam ao desenvolvimento da compreensão temporal da música.

Em síntese, podemos afirmar que atividades como a execução musical e a apreciação podem ser usadas como estratégia de ensino para a promoção do desenvolvimento musical da criança – ou, ao menos, a promoção do desenvolvimento da compreensão da simultaneidade e da igualdade de durações em música. Por mais que essa compreensão só se concretize graças à ação do pensamento “abstrato” (e não apenas da percepção), a ação ou a realização de experiências concretas e diretas com o material musical é o substrato indispensável para que esse desenvolvimento seja impulsionado, como ocorreu no caso de MAM.

A partir dos dados apontados neste artigo, poderíamos sugerir ainda que outras estratégias, como a prática da composição, também podem levar ao desenvolvimento da

compreensão musical da criança. De acordo com Swanwick (2003), a composição, a apreciação e a execução permitem o envolvimento direto da criança com a música. É provável ainda que aulas de teoria musical que não permitam um envolvimento mais próximo com a música pouco contribuam para o desenvolvimento da compreensão musical (ao menos de crianças mais jovens). Estudos futuros poderão investigar melhor essa questão.

Referências

- CAREGNATO, Caroline. **A compreensão musical da criança: o desenvolvimento das noções de simultaneidade e de igualdade de durações**. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- DELVAL, Juan. **Método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- _____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. O desenvolvimento das percepções em função da idade. In: PIAGET, J. et al. **Tratado de Psicologia Experimental: a Percepção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 2003.

Reflexões acerca da canção folclórica na escola desde villa-lobos

Mariana Gomes Godinho de Castro⁴¹
FAP

Resumo: Este texto procurou relacionar alguns dados e discussões realizadas a partir de pesquisa de iniciação científica, com algumas indagações advindas da experiência como professora de música em escola de ensino regular com crianças de 3 a 9 anos. Por meio de interpretação bibliográfica traçou-se os fundamentos do ambicioso projeto de educação musical – Canto Orfeônico, idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, bem como a maneira e o momento em que foi instituído, culminando com a análise das letras de algumas canções folclóricas do 1º caderno do 1º volume do Guia Prático e reflexões a partir da experiência profissional e convívio no ambiente escolar. Destacou-se como o período do Canto Orfeônico, considerado então o projeto de maior envergadura de educação musical que houvera até então no Brasil, valorizou esta música fundamentando-a no Modernismo e no projeto político nacionalista de Getúlio Vargas. Nos dias de hoje, sabe-se que a música folclórica, como mais comumente é chamada, é utilizada em vários momentos dentro da escola regular, por diversos profissionais, e em diferentes faixas etárias. Portanto o que se pretende é chamar a atenção ao uso destas canções nos dias de hoje paralelo ao momento em que foram inseridas como repertório de um projeto de educação musical.

Palavras-chave: canto orfeônico; guia prático; canção folclórica; Heitor Villa-Lobos; educação musical.

Introdução

⁴¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Música – Faculdade de Artes do Paraná; Bacharel em Musicoterapia (2008) pela mesma Instituição. Este artigo teve como base a pesquisa de iniciação científica 2011-2012 intitulada Elementos de identidade musical brasileira no Guia Prático de Heitor Villa-Lobos, orientada pelo professor André Egg da Faculdade de Artes do Paraná, Doutor em História Social pela FFLCH-USP.

Este texto busca relacionar alguns dados e discussões realizadas a partir da pesquisa de iniciação científica desenvolvida através do edital 2011-2012 da FAP, com algumas indagações advindas da experiência como professora de música em escola de ensino regular com crianças de 3 a 9 anos.

A pesquisa de iniciação científica identificou como aparece a preocupação da construção da identidade musical brasileira no repertório escolhido por Heitor Villa-Lobos no projeto de educação musical no Brasil – Canto Orfeônico. Para tanto, analisaram-se as letras das músicas do 1º caderno do 1º volume do Guia Prático; “guia” que sistematizou o repertório de canções utilizadas na prática do Canto Orfeônico nas escolas regulares em que foi implantado.

Neste presente trabalho pretende-se estabelecer um paralelo entre o papel das canções folclóricas⁴² e seus fundamentos no projeto de educação musical – Canto Orfeônico, e sua presença no cotidiano escolar nos dias de hoje. Sabe-se que a música de domínio público é utilizada em vários momentos dentro da escola regular, por diversos profissionais, e em diferentes faixas etárias. Destaca-se como o período do Canto Orfeônico, considerado o projeto de maior envergadura de educação musical que houvera até então no Brasil, valorizou esta música fundamentando-a no Modernismo e no projeto político varguista.

Para isso, expõem-se algumas letras de canções analisadas, a fundamentação teórica e reflexões a partir da pesquisa bibliográfica e a experiência como professora de música em ambiente de escola regular.

A música no projeto modernista

Sabe-se que temas como “(...) a busca da identidade nacional no campo da música; a pesquisa do folclore como símbolo de um Brasil real ou do verdadeiro resgate do nosso passado cultural ou da própria História (...)” (CONTIER, p. XXXIII, 1988), incorporados nas falas dos intelectuais modernistas brasileiros fizeram eco, a partir, e principalmente da Semana de Arte de 1922, na construção do projeto de educação musical de Villa-Lobos; projeto este que foi financiado nacionalmente durante o governo de Getúlio Vargas.

Contier afirma em sua tese que com base na busca de revelar no povo e na natureza as ideias musicais, a música brasileira do início do século XX trilha pelo nacionalismo musical. No campo musical, a *identidade nacional* se transformará em foco das discussões dos intelectuais, fruto do Romantismo e do nacionalismo político a partir das décadas de 1920, 30 e 40. Neste sentido, as festas, cantos, danças profanas, religiosas e entre outros, oriundas do “povo”, se tornaram a fonte de pesquisa principal para a construção de uma autenticidade cultural.

⁴² Também chamadas de canções de domínio público e/ou de tradição oral.

A partir de algumas questões ressaltadas por Contier (1988, p. 2-4), nota-se que os intelectuais modernistas acreditavam que a música no Brasil era reflexo do “*atraso* econômico, cultural e filosófico do País.” Por isso buscar no folclore e no popular um eixo era a “solução” para a proposta nacional que se desejava.

Considera-se, então, 1922 o marco histórico que representa a união entre artistas e intelectuais que se revoltam em relação aos parâmetros culturais que valorizam o “internacionalismo romântico e essencialmente cosmopolita” (ibidem, 1988, p. 22). Além disso, nesta época a música era vista apenas como entretenimento da burguesia. Alicerçados pelos ideais iluministas, na Semana de Arte Moderna os intelectuais modernistas vem confrontar com essa visão de arte, promovendo discussões acerca da música erudita e folclórica, ainda desvinculados de movimentos políticos.

Nas palavras de Wisnik (1983), o modernismo musical acreditava que esta raiz que vinha do “povo bom-rústico-ingênuo do folclore” (1983, p.131) contrastava com as massas urbanas. Wisnik (1983) identifica um paradoxo nesta tentativa do projeto modernista, seja pela linha seguida por Villa-Lobos, por Mário de Andrade ou por Luiz Heitor, os personagens deste período mais citados em seu texto. Segundo esse mesmo autor, o projeto modernista buscava separar “(...) a *boa música* (...) da *música má* (a popular urbana comercial e a erudita europeizante, quando esta quisesse passar por música brasileira, ou quando de vanguarda radical).” (WISNIK, 1983, p. 134)

O canto coletivo no projeto de canto orfeônico

Chernavsky (2003) explica que o governo da Revolução de 30

(...) possuía fortes tendências nacionalistas, o que ia de encontro aos anseios de grande parte da intelectualidade brasileira que, já há algum tempo, vinha valorizando temas, propostas, projetos e ideias que pudessem fortalecer, ou melhor, criar uma identidade nacional, uma Nação Brasileira. (CHERNAVSKY, 2003, p. 77).

É neste projeto nacionalista do Estado varguista que a educação passa a ser a mola propulsora do *progresso*, onde a música, com seu caráter coletivo, obtém destaque no qual “deveria glorificar as comemorações dos grandes *atos históricos* ou enaltecer a memória dos grandes brasileiros (...)” (CONTIER, 1988, p. 223).

Villa-Lobos identifica-se com esse discurso populista e ufanista e retoma canções folclóricas e patrióticas, dando-lhes uma roupagem romântica.

Neste cenário político, o Estado configura-se como um unificador cultural da nação e promotor de ações que salvassem a população da música popular ou da música erudita

estrangeira. Desta forma, foram enviados projetos em torno dessa causa. Neste mesmo intuito, Villa-Lobos encaminhou ao Presidente Vargas em fevereiro de 1932 “(...) um memorial denunciando as péssimas condições da arte e dos artistas no Brasil e sugerindo a criação de um ‘Departamento Nacional de Proteção às Artes’.” (CHERNAVSKY, 2003, p. 89)

Uma das consequências desta aproximação de Villa-Lobos com o Presidente Vargas após este memorial e o sucesso obtido através das concentrações cívico-artísticas realizadas em São Paulo, em 1931, foi a assinatura do decreto nº 19.890 no dia 18 de abril de 1932:

(...) tornando obrigatório o ensino do canto orfeônico em todas as escolas do Distrito Federal. Para viabilizar este projeto foi criada a SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística – no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, e Villa-Lobos foi indicado como o primeiro Superintendente da instituição. (CHERNAVSKY, 2003, p. 91).

Assim, segundo a mesma autora, em março de 1932 iniciou-se o ensino de música e canto orfeônico em todas as escolas municipais e particulares do Distrito Federal, visando transmitir a disciplina, a educação moral e artística através do canto coletivo e assim formando, naqueles que participavam do projeto, uma consciência brasileira.

Ainda com base em Chernavsky (2003), para a viabilização deste projeto, as seguintes medidas foram adotadas: a criação de Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico e vinculado a este, o Orfeão de Professores do Distrito Federal. Estas ações tinham como principal objetivo: a rápida habilitação, sem alto grau de qualificação dos professores, a campanha de elevação do nível cívico-artístico e difundir o gosto pelo gênero coral que na opinião do maestro, era o gênero musical mais apropriado para a disciplina coletiva do povo.

Esta autora explana sobre alguns textos, que muitas vezes ao citar e discutir o projeto de educação musical de Villa-Lobos - com todo seu teor político-ideológico - focam no aspecto apenas artístico (sem diminuir esta faceta de Villa-Lobos) bem como o apontam como um sujeito ingênuo politicamente; assim deixam à margem o “(...) papel da música como veículo propagador de um discurso político (...)” (idem, 2003, p. 14) questão esta discutida por outros autores que relevam e revelam em suas pesquisas a relação estabelecida entre Villa-Lobos e Vargas.

Importante também é lembrar que no período em que foi apresentado o projeto de Canto Orfeônico, várias reformas no campo da educação estavam sendo implementadas ou refletidas. Porém em relação a este projeto de educação musical, Chernavsky explica:

(...) diferentemente de todos os outros, o seu projeto não visava uma reforma no sistema tradicional do ensino musical, como vinha sendo ministrado nas instituições especializadas do país. Tratava-se de uma proposta totalmente

inovadora: transmitir conhecimentos musicais através de aulas de canto orfeônico, transformado em disciplina obrigatória em todas as escolas públicas, primárias e secundárias, do Distrito Federal. (CHERNAVSKY, 2003, p.12)

Segundo Lemos Junior (2005) há uma distinção entre o coral tradicional e a prática do Canto Orfeônico, pois este apresentava um caráter simples e desprovido de senso estético, voltado principalmente a um público leigo:

Nota-se que o termo orfeão ajusta-se perfeitamente à idéia de multidões, não sendo necessário aos seus componentes conhecimentos profundos de técnica musical. Baseado nesta premissa, o Canto Orfeônico foi adotado como uma idéia plausível para aplicação nas escolas brasileiras. Orfeão e Coro distinguiam-se então pela relação entre o popular e o erudito, (...). (JUNIOR, 2005, p. 10)

Em relação ao modo como ecoou o ensino de música no Distrito Federal e em outros Estados, Chernavsky (2003) diz que:

O ensino de música e canto orfeônico foi se expandindo progressivamente pelas escolas, no Distrito Federal e nos outros Estados, onde foram criados organismos semelhantes à SEMA para a propagação da educação cívico-artística às crianças e jovens. O quadro comparativo de 'Rendimento e Aproveitamento do Serviço de Educação Musical e Artística da Prefeitura do Distrito Federal (1932-1940) – Canto Orfeônico' mostra que, em 1932, o número de alunos que recebia orientação da disciplina de canto orfeônico era de 20.000, dentro dos Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Esse número aumentou para 45.000 em 1940. Ocorreu um grande aumento também no número de alunos que recebiam ensino do folclore, partindo de 1.322 em 1932 e chegando a 45.000 em 1940. (CHERNAVSKY, 2003, p. 101-102)

E conclui afirmando que, no que diz respeito à relação entre o maestro Heitor Villa-Lobos e o Governo, "(...) neste momento, podemos identificar uma certa comunhão de ideias em torno daquilo que a música, especificamente no que se refere ao canto orfeônico, representava nesse contexto de formação e fixação da nacionalidade brasileira." (CHERNAVSKY, 2003, p. 124-125). Tendo como meio de força entre os agentes envolvidos, a correspondência de ideias e, portanto, uma afinidade ideológica.

Em outubro de 1945 o poder de Getúlio Vargas é destituído, e em dezembro de 1947 Villa-Lobos pede afastamento. O maestro Oscar Lorenzo Fernandez o substitui até 1948 quando falece. Assim que o Estado Novo chegou ao fim, Villa-Lobos aos poucos se afasta de suas atividades educativas; além das grandes concentrações orfeônicas não terem mais lugar no novo momento político. (CHERNAVSKY, 2003, p. 130)

Guia prático – a sistematização do canto orfeônico

Segundo Barbosa, Barboza e Lago (2009) inicialmente Heitor Villa-Lobos concebeu o Guia Prático em 6 volumes (2009, p. 17), porém não conseguiu concluí-los, concretizando

apenas o 1º volume. A primeira publicação deste projeto de Villa-Lobos foi “(...) entre 1932 e 1937, nos fascículos da *Coleção Escolar* (Casa Arthur Napoleão- Sampaio Araújo).” (2009, p.18), no qual a intenção era reunir um repertório de concerto para o Orfeão dos Professores, além de material didático para a inserção do Canto Orfeônico nas escolas. Então, em 1937 foi anexado a esta publicação um documento intitulado “Índice e quadro sinótico das músicas para a educação e formação do gosto artístico do primeiro volume do Guia Prático para educação artística musical (...)” que “(...) passou a ser parte integrante do *Guia Prático – 1º Volume*, como um complemento teórico dos textos musicais” (idem, p.18). Nos anos 40 o Guia foi publicado em seu formato definitivo pelos Irmãos Vitale.

Segundo os autores a maior parte das canções que fazem parte do Guia Prático não foram coletadas a partir de pesquisa de campo de Villa-Lobos ou da SEMA. Ou seja, buscou-se em pesquisas folclóricas já realizadas e consagradas entre os quais destacam-se Mário de Andrade, Alexina Magalhães, João Gomes Junior e Guilherme de Melo. O crédito ao educador musical e a esta Instituição concerne no que diz respeito ao esforço de coleta de melodias populares realizada nos anos 30 e em consolidar uma documentação sobre o cancioneiro infantil brasileiro (BARBOSA, BARBOZA, LAGO, 2009, p.27), para citar alguns benefícios documentais pedagógico-cultural do Guia Prático.

Villa-Lobos acreditava que o ensino do Canto Orfeônico possibilitaria transformar os alunos de Canto Orfeônico em potenciais artistas que produziriam “(...) uma música brasileira de caráter universal.” (idem, 2009, p. 222). Deste modo a ideia era justamente criar uma música nacional que, através da educação musical, influenciasse as crianças brasileiras.

Como metodologia de análise das letras das músicas do Guia Prático, buscou-se destacar as palavras-chave que indicavam um tema central ao qual a música aborda. As canções abordam desde temas “fantásticos” como falar de Condes, Anjos e Reis passando por situações de namoro e casamento, até as várias perspectivas, dependendo do interesse, que se pode julgar das pessoas que obtinham um trabalho de servente, como uma mucama, por exemplo.

Abaixo, exemplos que retratam situações sociais do Brasil:

O “país agrário”, que ressalta as terras brasileiras, além da mão de obra e a questão do trabalho:

Nome da música	Classificação no Guia	Palavras-chave
CAFÉ	Quadrilha	plantar; café; terra; máquina; cafeeiro; pás; perder; trabalho; repousar; roça.

O trabalho era um dos pilares da política do Governo Vargas, que investia numa mocidade habilitada profissionalmente (CHERNAVSKY, 2003, p. 103-104)

Outra letra de música que trata sobre o trabalho:

Nome da música	Classificação no Guia	Palavras-chaves
LÁ NA PONTE DA VINHAÇA	Cantiga	Lavadeiras; costureiras; floristas.

Uma problemática social relacionada com a moral social (educação cívica e moral):

Nome da música	Classificação no Guia	Palavras-chaves
POBRE CEGO	Cantiga	cantar; pedir; pão e vinho; ensinar; caminho.

Sabe-se que além do romantismo que o envolve, na instituição casamento reside um apelo econômico e político, para não dizer também, religioso, talvez até os dias de hoje, que interessa neste trabalho destacar:

Nome da música	Classificação no Guia	Palavras-chaves
HEI DE NAMORAR	canção	menina; namorar; pai; gostar; solteira; casar.
SENHORA VIÚVA	um pouco quadrilha	casar; Conde; General; triste; marido; flores; alegria; luto; chorar.
SÔDADE	canção	casar; moço bonito; laço na parede; laço de fita verde.
ANDA À RODA I	marcha	casar; escolha (não me serve, não me agrada, querer); roda.

Situações em que a mucama é vista de duas perspectivas completamente diferentes, porém o teor da letra é praticamente o mesmo:

Nome da música	Classificação no Guia	Palavras-chaves
----------------	-----------------------	-----------------

A CANTIGA DE DE NINAR	canção dolente	bicho papão; menino; dormir; mucama feia; feia; Bahia; bacia; vovó.
HIGIENE	Canção	mucama bonita; Bahia; menino; bacia; vovó.

Os exemplos acima parecem refletir a sociedade pós-escravocrata do final do século XIX e início do século XX que, em meio à transição de paradigmas, vive conflitos relacionais e culturais.

Conclusão

No cotidiano escolar nota-se a valorização e o destaque que músicas de tradição oral obtêm ao serem utilizadas tanto pelas professoras regentes, quanto pelos professores de música, talvez pelo fato de que, vive-se um período do retorno da música como conteúdo programático e/ou como disciplina curricular.

A análise das letras ajuda a compreender o foco em que este repertório foi inserido na escola, naquele momento, porém, nos dias de hoje, este parece não ser o objetivo central.

Pretende-se refletir acerca do uso destas canções no meio escolar, relacionando o momento histórico em que elas “surgiram”, sistematizadas por meio do Canto Orfeônico no ambiente da escola regular, o mote político e ideológico pelo qual foram inseridas e como podem ser pensadas e trabalhadas no repertório musical dos alunos nos dias de hoje: seja para valorizar a identidade musical brasileira tão difundida pelos modernistas, que inclusive, parecem ter conseguido “plantar” a semente da valorização desta música “folclórica”; seja para que os alunos possam refletir, por meio das canções, problemáticas sociais de outros tempos que ainda estão presentes em nossa sociedade. Discutir sobre o quão diverso é o Brasil, desde questões como melodia e ritmo, elementos neste momento não analisados, até o teor de suas letras. Neste sentido, há de se reconhecer que estas canções atravessaram talvez, um século de existência sem perder sua força e musicalidade.

Pode-se concluir, portanto, que o projeto Canto Orfeônico contribuiu com a presença deste repertório na escola, além de auxiliar na revitalização de uma identidade cultural nacionalista, agora, desconexa de um discurso político-governamental.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Clara, BARBOZA, Sérgio, LAGO, Manoel Aranha Corrêa do. Guia Prático. 1º volume. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras / FUNARTE, 2009.
CONTIER, Arnaldo. Brasil Novo - Música, Nação e Modernidade: os anos 20 e 30. Tese de Livre-docência, FFLCH-USP, 1988.

CHERNAVSKI, Analia. Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos. Dissertação de Mestrado, IFCH-UNICAMP, 2003.

LEMOS JUNIOR, Wilson. Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação - UFPR, 2005.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense: Villa-Lobos e o Estado Novo. In: O nacional e o popular na cultura brasileira – música. São Paulo: Brasiliense, 1983.

O desenvolvimento cognitivo infantil e o canto espontâneo

Marlene Banach⁴³

Solange Maranhão Gomes
FAP

Resumo. O presente artigo propôs discutir sobre os benefícios que a música proporciona às crianças de zero a sete anos de idade, da educação infantil brasileira da atualidade. O objetivo principal foi estudar a influência da música no desenvolvimento cognitivo-musical da criança. A justificativa da pesquisa vem atender a uma crescente demanda da presença do ensino de música na escola e a necessidade de estudo e pesquisa para fundamentar este ensino, especialmente na Educação Infantil. Utiliza também a contribuição de pesquisadores da área de educação musical e cognitiva, fundamentados na teoria cognitiva de Piaget. Considera que a importância da música na escola, enfocando o canto é de grande relevância, pois favorece seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como o estabelecimento de vínculos com a música e demais relações humanas.

Palavras-chave: música, criança, desenvolvimento cognitivo-musical.

O presente texto visa mostrar o resultado de uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo geral foi estudar a influência da música no desenvolvimento cognitivo infantil. Além de mostrar a importância da adoção da disciplina Música, nos currículos escolares de toda a Educação Básica, como exige a lei n.º 11.769/2008.

Este estudo abrangeu o desenvolvimento infantil e cognitivo-musical, do nascimento até em torno de seis anos de idade, que está inserido nos períodos sensório-motor e pré-operacional, elencados por Piaget.

O texto está organizado em subtítulos: inicialmente apresentamos a teoria cognitivista de Piaget, em seguida, relatamos aspectos sobre a criança e a música e, finalmente, enfocamos o canto espontâneo, que é muito importante na vida da criança, já que ela canta (balbucia), desde seus primeiros meses de vida.

⁴³ Aluna do curso de Licenciatura em Música. Professora de música em uma ONG em Piraquara Este artigo teve como base a pesquisa de iniciação científica 2011-2012 intitulada A Música e o Desenvolvimento Cognitivo-Musical, orientada pela professora Solange Maranhão Gomes, doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, professora de música da Faculdade de Artes do Paraná.-FAP e coordenadora do curso de Licenciatura em Música desde 2009.

Teoria cognitivista de piaget

Para se estudar o desenvolvimento cognitivo da criança buscou-se a teoria cognitivista de Piaget, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo da criança é dividido em quatro períodos: o sensório-motor, de 0 a 2 anos, o pré-operacional, de 2 aos 6-7anos, o operacional concreto, de 7 aos 12 anos e o operacional formal, dos 12 aos 16 anos.

O período sensório-motor engloba a criança desde o seu nascimento até os 2 anos de idade. Como característica dessa fase, a criança não se percebe como um eu possuidor de desejos. Segundo Faria (1995), para o bebê tudo é uma coisa só. A autora, discutindo essa abordagem comenta, por exemplo, que o bebê se assusta com suas próprias mãos ao tocarem seu rosto. Ela nos diz: “Quando a criança nasce há indissociação entre seu corpo e o ambiente no qual está imersa. [...] O recém-nascido não pode interagir com ambiente, de forma intencional.” (FARIA, 1995, p. 23).

O conhecimento que se forma a partir desse período provém da ação do sujeito sobre o objeto. Aos poucos a criança evolui cognitivamente até alcançar a dissociação entre o seu eu e o objeto, agindo a partir de então, intencionalmente.

Segundo Parizzi (2005, 2007, 2009), discutindo Piaget, essa dissociação ocorre em seis estágios:

Primeiro estágio: entre zero e um mês – a criança não faz diferenciação entre o eu e o objeto material ou humano: ela possui comportamentos do tipo reflexo, como o ato de sugar, movimentos involuntários das pernas, braços e mãos. Também não procura objetos desaparecidos. Caso o objeto suma de seu campo, haverá um esquecimento do objeto ou será lamentado através do choro.

Segundo estágio: entre um e quatro meses – a criança ainda não separa seu eu dos objetos: ela encontra objetos desaparecidos, mas é por acaso, pois não há intenção de procurá-los. Caso o objeto, por exemplo, a chupeta, suma de seu campo gustativo, a criança não irá procurar o objeto desaparecido, mas ela continuará a fazer o movimento dos lábios de sugar, como uma forma de recuperar o objeto perdido.

Terceiro estágio: entre quatro e oito meses - a criança começa a separar seu eu do objeto. Por exemplo: a chupeta é um objeto que dá prazer a ela através do ato de sugar. Ou seja, houve uma separação dos dois: ela e a chupeta. Caso a chupeta caia de sua boca, a criança irá olhar para o local onde ela caiu, imaginando que somente o ato de olhar já é suficiente para que ela consiga ter a chupeta novamente. Logo, nesse estágio, também não há uma intenção de procurar o objeto. A criança não irá manifestar movimentos de pegar.

No quarto estágio, entre oito e doze meses, a criança separa definitivamente seu eu do objeto. Ela procura intencionalmente os objetos desaparecidos. Ao encontrar um objeto, ela irá olhar, pegar, sugar etc, numa sequência de ações intencionais.

No quinto estágio, entre doze e dezoito meses, a criança procura ativamente objetos desaparecidos de seu campo visual, tátil e etc, através da descoberta de novos meios. Por exemplo: se ela vê um objeto na ponta de um tapete, ela poderá descobrir um novo meio para alcançá-lo, ou seja, puxar o tapete, que irá se deslocar e assim o objeto chegará até ela.

No sexto estágio, a partir dos dezoito meses, a criança procura ativamente objetos desaparecidos através da invenção de novos meios. Se a sua chupeta sumir de vista, ela imagina que a mesma pode estar guardada em algum lugar. Então ela pode chamar a atenção de algum adulto para ajudá-la a procurar.

No próximo período denominado pré-operacional, que envolve a criança dos dois até os sete anos de idade, começam a surgir os símbolos, ou seja, a linguagem falada, o desenho e o faz-de-conta. A criança começa a construir imagens mentais.

Nesse período a criança ainda não diferencia seu próprio pensamento do pensamento do outro. Não há uma relação verbal e social. Ela vê os objetos e as pessoas a partir de uma perspectiva pessoal, ou seja, ela confunde o mundo dos objetos com o mundo pessoal. Se perguntarmos a ela, por exemplo, porque as nuvens se mexem no céu, ela certamente irá nos responder que elas se mexem porque são vivas.

Do ponto de vista egocêntrico, característico dessa fase, todos os objetos são vivos e possuem intenções semelhantes ao homem.

Outro aspecto importante do período pré-operacional é o pensamento que ainda não é reversível. Um exemplo interessante disso é aquele no qual a criança geralmente cai em contradição ao se defrontar, alternadamente, com um recipiente alto e fino e outro baixo e largo contendo a mesma quantidade de água. Como a atenção da criança volta-se ora para a altura ora para a largura (aspectos mais atraentes), porém não simultaneamente para as duas, compensando-as, a criança poderá dizer que o recipiente alto e fino contém mais água porque é mais alto ou contém menos água porque é mais fino. Ao passar-se a água de um para outro recipiente, ao invés de prestar atenção na transformação (passagem da água), a criança detém-se em estados momentâneos do sistema, em aspectos atraentes dos objetos. (MOREIRA, 1999, p. 97)

Outra questão levantada por Moreira (1999) é a aprendizagem em Piaget, a qual é classificada como aumento de conhecimento. Só há aprendizagem quando há aumento de conhecimento.

Assim, desde bebê o ser humano possui esquemas cognitivos que vão se ampliando e se readaptando à medida que um novo conhecimento é adquirido. No caso do bebê, ele possui apenas esquemas sensório-motores, tais como o ato de sugar. A medida que ele se desenvolve cognitivamente, esses esquemas vão se ampliando através da assimilação e da acomodação, tornando-se cada vez mais complexos. Ou seja, ele começa a ampliar o esquema de sugar para o de pegar, puxar e etc.

A assimilação ocorre quando uma criança aprende algo que está presente nos esquemas já existentes. Quando ela aprende algo fora do esquema já existente, esse objeto novo não pode ser assimilado pela criança, ocorrendo uma desequilibração. Então o esquema irá procurar se readaptar para acomodar o novo conhecimento, surgindo assim a acomodação, equilibrando o esquema.

Podemos relacionar os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio com o aprendizado musical de crianças. Quando a criança tem contato com o objeto musical, ocorre a assimilação; quando ela aprendeu a música ocorre a acomodação; e ao se deparar com uma nova música que está acima do seu nível de aprendizagem, vem a desequilibração. Então ocorre um esforço para o domínio dessa nova música até chegar a equilíbrio.

A acomodação, através da readaptação dos esquemas cognitivos, permite a assimilação dos objetos materiais, humanos e musicais.

Portanto, segundo Moreira (1999) esses três processos assimilação, acomodação e equilíbrio irão acompanhar a criança pelo resto de sua vida.

A criança e a música

Alguns autores relacionam o desenvolvimento cognitivo musical em crianças com a teoria cognitivista de Piaget. (PARIZZI, 2005, 2007, 2009; BRITO, 2003; JOLY, 2011).

O desenvolvimento musical, de acordo com Brito (2003), pode ocorrer de várias formas: através de jogos musicais, da construção de instrumentos, ao tocar um instrumento musical, ao brincar com as cantigas de roda, que além de promover o desenvolvimento musical, também promovem a socialização entre as crianças. Segundo ela:

[...] O contato que o bebê estabelece com os adultos e a possibilidade de imitar, inventar sons vocais e responder a eles também são muito importantes para o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e, obviamente, musical. (BRITO, 2003, p. 87).

Entre as várias atividades desenvolvidas destaca-se o canto, presente na vida da criança desde muito pequena e no dia a dia da escola. O canto infantil tem sido estudado por muitos estudiosos da educação musical (BRITO, 2003; PARIZZI, 2005, 2007, 2009; JOLY, 2011;

ILARI, 2003). Conforme Brito (2003), a voz é considerada como primeiro instrumento, pois é meio de expressão e comunicação desde o nascimento e,

Além de cantar, devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos etc. (BRITO, 2003, p. 89).

Joly (2011) também estuda o canto como uma forma de:

Explorar vários tipos de vozes (falar, cantar, sussurar, gritar, zumbir, cantarolar), desenvolver o controle da voz (cantar as diferentes alturas de maneira afinada) e desenvolver um repertório de canções. (JOLY, 2011, p. 17).

Ilari (2003) comenta que o canto deve estar acompanhado por gestos e movimentos corporais. Tanto o canto quanto o movimento corporal fazem parte de comportamentos naturais e espontâneos das crianças pequenas. Cantar espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória e de ordenação sequencial, além de promover a socialização. Já o movimento corporal ajuda a desenvolver os sistemas de orientação espacial e motor. Segundo ela:

[...] os jogos que utilizam o corpo, tais como mímica de sons imaginários, brincadeira da cadeira, cantigas de roda, encenações musicais e pequenas danças podem incentivar o sistema de memória, de orientação espacial, motor e de pensamento social, entre outras. (ILARI, 2003, p. 15)

O canto espontâneo no desenvolvimento musical infantil

Relacionando o período sensório-motor com a música, pode-se focar o canto, principalmente o canto espontâneo. Nesse período, podemos perceber que a criança começa a experimentar os objetos. Mais tarde a criança começa a descobrir que ela pode tocar ou movimentar objetos. Ao fazer experimentos com a voz, os balbucios, o bebê percebe que pode criar sons melódicos. Cada vez mais a criança vai incrementando suas canções.

Assim, em todos os estágios citados anteriormente, podemos fazer uma relação com o canto espontâneo citado por Parizzi (2005, 2007, 2009). O canto espontâneo das crianças evolui junto com o desenvolvimento cognitivo, segundo a visão de Piaget, que foi dividida em fases, e o mesmo pode ser percebido com o desenvolvimento musical infantil.

Segundo Parizzi (2005, 2007, 2009) a evolução do canto espontâneo vem desde o nascimento do bebê. No início são apenas balbucios até chegar ao canto espontâneo. Para Sloboda (2010) esse balbucio “[...] faz parte da exploração vocal pré-fala [...] Este balbucio

melódico é composto primordialmente por glissandos em microtons, movimentos suaves em uma gama de alturas. [...]” (SLOBODA, 2010, p. 265)

Parizzi (2005, 2007, 2009) divide essas manifestações vocais do bebê em três fases. A primeira fase tem início aos dois meses de idade, quando o bebê começa a emitir vogais, produzindo seus primeiros sons melódicos vocais. A segunda fase tem início aos quatro meses de idade, quando o bebê começa a emitir consoantes. Na terceira fase, que tem início aos sete meses de idade, o bebê começa a emitir sons canônicos como “mamama” ou “dadada”. Até esse momento o canto espontâneo é somente um balbucio.

Sloboda (2010) comenta que, embora a criança comece a falar, ela não usa as palavras no canto espontâneo. Ele comenta: “[...] A principal característica do canto espontâneo é o uso de alturas discretas estáveis (ao invés dos glissandos microtonais do ‘balbucio cantado’ anterior).[...]” (SLOBODA, 2010, p. 267)

Segundo o autor, aos dois anos de idade, o canto espontâneo passa por uma mudança. A criança já diferencia o som para falar do som para cantar. Ela usa a fala para a comunicação e o canto espontâneo, muitas vezes é utilizado quando está brincando, coincidindo com o fim do período sensório-motor, onde a criança diferencia totalmente seu eu do objeto material, humano e musical.

Ainda, segundo o autor, aos três anos de idade o canto espontâneo sofre uma profunda modificação. Ele torna-se mais longo. O que antes eram apenas esboços de canções, começa a ganhar uma forma mais definida, ou seja, a criança começa a cantar canções de sua cultura, às vezes ela pega trechos de uma e outra e cria uma nova canção, ela pode também incorporar essas canções às suas histórias, desde que combine com a história. Às vezes, a criança também transcende as canções de sua cultura, incorporando novos timbres, contrastes ou algum elemento surpresa. Essas canções têm uma característica marcante, elas tem somente início e fim. E o final ocorre de uma forma inesperada. Podemos concluir então que a primeira coisa que a criança absorve da música de sua cultura é o senso de conclusão, ou seja, a criança percebe que a música deve ter um fim. A noção de tonalidade e pulsação irá desenvolver-se mais tarde.

Essa fase do canto espontâneo perdura até os cinco ou seis anos de idade. A partir dessa idade a linguagem verbal evolui muito mais, ao contrário do canto, a menos que ela seja estimulada nesse sentido. Mas, infelizmente, de maneira geral as crianças são muito mais estimuladas para falar do que para o canto. A criança também começa a ficar mais crítica em relação a si mesma, ela procura evitar erros, então ela abandona aquela fase do canto espontâneo, que como o nome sugere, a criança criava canções espontaneamente, sem se preocupar com os erros. Agora ela procura criar canções com início, meio e fim. O mesmo acontecendo com as

histórias inventadas pela criança. E também ela já consegue manter um pulso regular e uma tonalidade.

Considerações finais

Pode-se observar, de modo geral, que a música é muito importante na vida do ser humano. Muitos gostam de ouvir, cantar ou dançar ao som da música. As crianças, desde seu nascimento, demonstram fascínio pelos sons melódicos, sejam eles produzidos por elas mesmas ou ouvidos em algum lugar.

Nas escolas de Educação Infantil, a música deve ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa. Logo, o ensino musical, de preferência, deve ser feito por alguém formado na área musical, para que possa haver várias atividades musicais que despertem na criança a curiosidade, a imaginação, a descoberta e a aprendizagem.

Ao cantar com as crianças, o educador deve proporcionar um ambiente motivador e descontraído, levando a criança a momentos de troca e comunicação sonoro-musicais, favorecendo o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como o estabelecimento de vínculos com a música e demais relações humanas.

Referências:

- BEYER, Esther. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FARIA, Anália Rodrigues de. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. 3. ed., São Paulo: Editora Ática, 1995.
- ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 9, p. 7 a 16, set. 2003.
- _____. Quando as crianças falam e cantam: conceitos de desenvolvimento musical e musicalidade das crianças brasileiras. *Anais do 3.º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*; Diana Santiago e Ricardo Bordini organizadores. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 101 a 105.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação: reflexões sobre a importância da música nos processos educativos. In: *Educação musical infantil*. In: SANTIAGO, Diana; BROOCK, Angelita; CARVALHO, Tiago (Orgs.). Salvador: UFBA, 2011. p. 15 a 36.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- PALANGANA, Isilda Campaner. *O desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 4. ed., São Paulo: Summus, 2001.
- PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo como manifestação do desenvolvimento cognitivo-musical da criança. *Anais do 3.º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, Diana Santiago e Ricardo Bordini organizadores. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 107 a 124.
- _____. O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 12 a 34 / 104 a 133.

_____. O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Área de Concentração Saúde da Criança e do Adolescente. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 35 a 66 / 104 a 133.

_____. Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. In: Educação musical infantil. In: SANTIAGO, Diana; BROOCK, Angelita; CARVALHO, Tiago (Orgs.). Salvador: UFBA, 2011. p. 49 a 56.

SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

PÔSTERES

A educação musical nas escolas municipais de rio grande

Roberta Domingues Machado⁴⁴

Isabel Bonat Hirsch⁴⁵

UFPEL

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo investigar de que forma o ensino da música está presente nas escolas municipais de Rio grande – RS. Mais precisamente, compreender as políticas educacionais adotadas pela Prefeitura Municipal e investigar quem são os profissionais e quais atividades estão presentes nas escolas. O método utilizado será o survey de desenho interseccional, tendo o questionário como instrumento de coleta de dados. Os questionários estão sendo distribuídos aos diretores das escolas e, posteriormente, serão enviados aos professores de música. A Secretaria Municipal de Educação será ouvida por meio de uma entrevista semi- estruturada. Acreditamos que o trabalho venha a contribuir com a área da educação musical, pois, mostrará a situação da educação musical nas escolas do município e com os dados obtidos, teremos um panorama detalhado das ações tomadas pela prefeitura municipal frente estas questões. Pensamos que a presente pesquisa poderá trazer possíveis auxílios na implementação do ensino de música, explicitando também quais os principais desafios dos profissionais que trabalham com música nas escolas.

Palavras-chave: educação musical; políticas públicas em educação musical; educação básica.

Introdução

O ensino musical passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras por meio da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina a inclusão da música no currículo da educação básica. O retorno da música como parte da componente curricular Arte altera a Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que, embora determinasse a obrigatoriedade do ensino de arte, não especificava a modalidade, permitindo uma multiplicidade de interpretações.

Foi o grupo de articulação parlamentar Pró-música (GAP) que esteve à frente da campanha *Quero educação musical na escola* e que retomou o debate da reinserção da música no currículo escolar. O GAP é um Grupo composto por músicos Brasileiros e entidades representantes do setor musical que decidiram atuar politicamente com o poder legislativo, no sentido de articular o setor com o poder público e dessa forma, interferir na tramitação de projetos de lei em curso e obter melhores resultados para o processo das questões da música no país.

⁴⁴ Bacharelada em piano e Formanda em música pela Universidade Federal de Pelotas; Monitora de piano do curso licenciatura em música da UFPEL; Coordenadora de um projeto de pesquisa em musicalização (UFPEL); Proprietária das escolas de música Centro instrução Musical desde abril de 2003; Atua como instrutora de piano, violão em grupo, musicalização e teclado em grupo, nas escolas Centro de instrução musical situadas na cidade de Rio grande –RS e Cassino –RS.

⁴⁵ Mestre em Música - Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas.

Além da aprovação da Lei 11.769/08 também, no estado do Rio Grande do Sul foi aprovada a lei nº 13.669, de 13 de janeiro de 2011 que institui o projeto *Música nas Escolas* e que tem por objetivo facilitar o acesso dos alunos da rede pública estadual ao aprendizado da arte e da música. Para participar deste projeto, as escolas Estaduais deverão oferecer as atividades de forma gratuita e aberta incluindo material didático e equipamentos. O projeto será coordenado e supervisionado pelo comitê de educação integral, formado por profissionais com notoriedade e comprovada a participação no segmento da arte-educação, a ser criado mediante decreto, pelo chefe do poder executivo. Serão permitidos a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais e entidades apoiarem as atividades extraclasse, sendo estas devidamente cadastradas no comitê. As empresas que vierem a participar no apoio deste projeto poderão utilizar aos benefícios da lei nº 10.846, de 19 de agosto de 1996, que institui o sistema estadual de financiamento e incentivo às atividades culturais.

Como se pode observar, duas leis, uma nacional e outra estadual, foram aprovadas e sancionadas. No Brasil inteiro escolas de música, músicos, instituições ligadas à educação, universidades, estados e municípios começam a pensar como pode ser este currículo. Estamos em meio aos debates, tratando de questões que envolvem: Quem, como, quando, onde, o que, e quais são as múltiplas funções da música na formação dos sujeitos sociais.

Em fevereiro de 2012 terminou o prazo para a lei entrar em vigor e a pergunta que ficou foi: como a Prefeitura Municipal de Rio Grande pretende implementar o ensino de música nas escolas?

O que se tem de concreto, até este momento, é que a atual supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Rio Grande publicou em jornal local do município em julho de 2011 que, até o momento, o município conta com apenas uma professora formada em música. "Nós iremos começar este trabalho com quatro escolas do município; para o outro semestre, pretendemos instruir os professores de outras disciplinas através da professora com formação em música, a trabalharem a música dentro das suas disciplinas", disse. A supervisora, não mencionou a intenção de contratar novos professores.

Diante dos fatos pretendemos com este trabalho fazer um estudo sobre como e de que forma o ensino da música está presente nas escolas municipais de Rio grande para melhor compreender as políticas educacionais adotadas pela prefeitura municipal para favorecer o cumprimento desta Lei. E se verificada a necessidade, poder com esta pesquisa auxiliar neste processo.

Metodologia

Em um primeiro momento, procuramos o nome de todas as escolas municipais através do site da Prefeitura Municipal de Rio Grande, pelo portal da SMEC. Obtivemos uma planilha com os nomes e endereços das escolas, nomes dos diretores e telefones. Ao todo, o município de Rio Grande possui 65 escolas, sendo, trinta e seis de ensino fundamental, urbanas; dezesseis de ensino fundamental, rurais e doze de educação infantil. Todas as escolas farão parte da pesquisa.

A partir destes dados, foi enviada ao atual Secretário de Educação e Cultura do Município uma carta de apresentação solicitando autorização para que a pesquisa fosse desenvolvida e esta autorização nos foi concedida.

Foram construídos para o presente estudo dois questionários: Um destinado às direções das escolas e outro aos profissionais que ministram atividades musicais:

Direções	Profissionais
-Questões referentes às políticas públicas em música;	- Dados de Formação;
-Atividades musicais que acontecem na escola;	-Qual o cargo que ocupa na escola;
- Sobre o profissional que desenvolve atividades musicais na escola.	-Quais as atividades musicais que costuma desenvolver.

O *survey* de desenho interseccional, foi o método que se mostrou mais adequado para coletar os dados desta investigação, pois vai ao encontro dos objetivos propostos para este trabalho que são investigar de que forma a música esta presente nas 65 escolas de ensino fundamental do município de Rio Grande e que profissionais estão ministrando estas atividades. De acordo com Freitas e Oliveira (2000),

a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações, sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa normalmente um questionário (FREITAS, H., OLIVEIRA, M., SACCOL, A. Z., & MOSCAROLA, J., 2000, p.107).

Resultados e discussão

Neste momento da pesquisa, estamos em contato com as direções e levando até elas o questionário juntamente com uma carta explicando os objetivos da pesquisa e garantindo que todas as informações obtidas nestes processos serão exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos.

Os dados obtidos por meio destas coletas serão analisados com base na literatura da área de educação musical, focalizando estudos que investigam a presença da música nas escolas.

Conclusão

O trabalho está em andamento, porém, pensamos que esta pesquisa será de fundamental importância já que mostrará a situação da educação musical no município de Rio Grande. Com estas informações teremos um panorama detalhado das ações tomadas pela prefeitura municipal frente estas questões. Os dados obtidos poderão trazer possíveis auxílios na implementação desta Lei, explicitando também quais os principais desafios dos profissionais formados em música.

Partindo do nosso ponto de vista, julgamos necessário levar esta discussão adiante já que a música agora não é mais privilégio de abastados, acadêmicos, empresas ou poder público, mas sim um direito de toda sociedade, que identifica o seu real valor junto à educação de nossas crianças. É partindo dos resultados da pesquisa, que traçaremos planos e objetivos para a melhoria ou continuidade do trabalho musical que vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de Rio grande. O presente trabalho também apontará os desafios dos profissionais licenciados em música que terão que exigir seus direitos relacionados ao campo de atuação.

Referências

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que 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.

FREITAS, H. Et Al (2000). O método de pesquisa survey. Revista de Administração USP, 35(3), 105-112.

FERNANDES, Tatiane. Música será disciplina obrigatória à partir de agosto. Jornal Agora. Rio Grande, 25 jul.2011.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 13.669, de 13 de janeiro de 2011. Institui o projeto *Música nas escolas*, no âmbito do estado do Rio grande do sul, publicada no DOE nº 011 de 14 de Janeiro de 2011.

Flauta Doce: Encantamento e Conhecimento.

Solange da Silva Dalastra⁴⁶
Zeloir Aparecida Scabeni Mendes⁴⁷

⁴⁶ Solange da Silva Dalastra é pós-graduada em Pedagogia, Pedagoga na Rede Estadual de Educação do Paraná e Professora na Rede Municipal de Chopinzinho, sendo professora de Educação Musical da Escola Maria Evanira Silvério.

⁴⁷ Zeloir Aparecida Scabeni Mendes é pós-graduada em Psicopedagogia e Diretora da Escola Municipal Maria Evanira Silverio.

RESUMO: O presente texto trata da educação musical no contexto escolar da Escola Municipal (de tempo integral) Maria Evanira Silvério do município de Chopinzinho - PR, apresentando concepções teóricas e práticas pedagógicas, descrevendo a aprendizagem da música na escola, suas relações com diferentes áreas do conhecimento e performances musicais protagonizadas pelos alunos. Este relato de experiência refere-se a educação musical que faz parte da proposta da escola desde seu início em 2007, podendo contar com uma professora concursada na rede municipal para efetuar o trabalho que inicialmente se deu priorizando as práticas de canto, coreografias cantadas e a utilização de instrumentos de percussão. A partir de 2008 foram iniciados trabalhos com pequenos grupos de violão e na sequência de flauta doce para verificar a possibilidade de continuidade e ampliação do conhecimento e uso desses instrumentos na educação musical. Atualmente, a educação musical permanece com as ações iniciais e estamos trabalhando com três grupos de estudo de Flauta Doce sendo formados por alunos do 3º, 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental. Observa-se que as crianças que participam das aulas de música utilizando como instrumento musical a flauta doce apresentam maior tranquilidade e concentração, sendo que seu desempenho em todas as aulas é admirável. São crianças que tem maior facilidade para se comunicar, sabem ouvir, são organizadas, delicadas e buscam a qualidade em todas as atividades que participam.

Palavras-chave: Musicalização, Flauta Doce, Escola

Fundamentos teóricos e práticos da proposta

A música tem importante papel na formação da criança, uma vez que, além de adquirir sensibilidade aos sons, a criança desenvolve diversas habilidades como a concentração, coordenação motora, socialização, respeito a si e ao grupo, disciplina e outras tantas que são necessárias ao seu desenvolvimento emocional, físico e social.

O meio em que a criança se desenvolve proporciona-lhe estímulos constantes e quando esta participa de atividades que envolvem musicalização sua aprendizagem acontece de forma mais completa e natural. Através da música muitos sentidos são despertados e frequentemente sua função psíquica e seu metabolismo se desenvolverão melhor, atuando em harmonia.

Ao interagir em uma aula de música a criança aprende a observar, ouvir, dividir, trocar e respeitar. Observa que em determinados momentos aprender significa seguir o ritmo do grupo, em outros significa aprender a lidar sozinho com algumas situações como a ansiedade, o medo, a timidez, a euforia, o prazer...

A flauta doce é um instrumento muito adequado a iniciação musical instrumental. É possível trabalhar, através da flauta doce, melodia, ritmo, leitura musical, desenvolvendo a criatividade, formação de grupos, prazer e beleza.

Ao longo do ano letivo são muitos os momentos em que é possível realizar apresentações musicais, porém, tais apresentações devem servir como momento de socialização do aprendiz e não como a base do planejamento da educação musical.

O encaminhamento para as aulas de música deve considerar que a criança tenha prazer em aprender, desenvolvendo suas habilidades musicais, sobretudo, movida pelo interesse.

Já pois que a natureza da criança não lhe permite interessar-se senão por atividades com fim próximo, (...) se manifestam espontaneamente sob forma de jogo, de brinquedo, nada mais racional do que tentar-se aproveitar essa tendência para brincar como *iniciação ao trabalho sério*, (...). (BORGES, G. apud SÁ PEREIRA: 1937, p.70)

Com a educação musical incluída no currículo, como no caso da escola de educação em tempo integral, especialmente a Escola Maria Evanira Silvério de Chopinzinho (PR), proporciona-se ao professor a possibilidade de trabalhar com os alunos por dois, três e até quatro anos. Assim, facilita-se o conhecimento a realidade dos educandos e fortalece-se o envolvimento com a comunidade onde a escola está inserida. Dessa forma, nesse crescente envolvimento mútuo, é possível ampliar gradativamente os conhecimentos a serem trabalhados.

A seguir, serão apresentados os objetivos e justificativas que embasam esse trabalho, a metodologia utilizada para o alcance das metas e algumas conclusões constatadas.

Objetivos

- Desenvolver a musicalidade de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação em Tempo Integral da Escola Municipal Maria Evanira Silvério (Chopinzinho –PR) com base na performance com flauta doce.
- Contribuir para melhoria do aprendizado dos alunos através do desenvolvimento da musicalidade e do protagonismo infantil.

Justificativa

A flauta doce é um instrumento que, inicialmente, aproxima-se do encantamento de um brinquedo. A possibilidade de, com um mínimo de conhecimento, reproduzir melodias mesmo que simples, aumenta o encantamento. Com o aprofundamento do conhecimento e a musicalidade mais desenvolvida o aluno apresenta um crescente potencial artístico.

Vários fatores se apresentam favoráveis quanto ao uso da flauta como recurso: é um instrumento de baixo custo (em comparação a outros) possibilitando a escola disponibilizar a quantidade necessária de instrumentos e também do aluno adquirir seu instrumento pessoal para estudo em casa; e ocupa pouco espaço para ser guardada.

Além dessas questões práticas deve se considerar também a facilidade do uso em conjunto com outros instrumentos, a possibilidade do trabalho com diversos gêneros e culturas e de obras de elevado valor artístico, facilitando a valorização das práticas musicais dos alunos.

É importante considerar que deve-se promover experiências bem diversificadas de conhecimentos culturais aos alunos utilizando conteúdos e temas do folclore brasileiro, danças, ritmos populares e outros, a fim de ampliar o universo cultural do aluno.

A flauta doce, assim como outras formas de educação musical na escola tem grande importância para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno.

Metodologia

As aulas de Flauta Doce na Escola Municipal Maria Evanira Silvério são desenvolvidas como parte integrante da Educação Musical incluída no currículo da escola em tempo integral.

A educação musical faz parte da proposta da escola desde seu início em 2007, podendo contar com uma professora concursada na rede municipal para efetuar o trabalho que inicialmente se deu priorizando as práticas de canto, coreografias cantadas e a utilização de instrumentos de percussão (geralmente com reciclagem de sucata). A partir de 2008 foram iniciados trabalhos com pequenos grupos de violão e na sequência de flauta doce para verificar a possibilidade de continuidade e ampliação do conhecimento e uso desses instrumentos na educação musical. Atualmente, a educação musical permanece com as ações iniciais e estamos trabalhando com três grupos de estudo de Flauta Doce sendo formados por alunos do 3º, 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental.

O método utilizado segue o interesse e o aproveitamento de cada turma avançando de acordo com as respostas de cada turma. O início do trabalho é baseado no repertório infantil, aproveitando a memória auditiva dos tempos das notas, sem a preocupação da simbologia respectiva. Ou seja, os primeiros conhecimentos musicais são os nomes das notas musicais (que em geral já aprenderam nas séries anteriores) e sua execução na flauta doce.

Aos poucos vão se acrescentando a melhoria na qualidade do som e a execução de notas que exigem maior técnica, assim como aos poucos vão sendo apresentadas a simbologia referente ao tempo e a grafia das notas na pauta musical. No repertório, privilegia-se a música popular e folclórica brasileira, com raras exceções.

Quanto às apresentações, tem-se o cuidado de não se tornarem a base do planejamento. As apresentações são uma ótima oportunidade para socializar o aprendizado colaborando para a motivação do grupo que apresenta e também para interesse dos que apreciam a apresentação.

A socialização é um fator importante a ser considerado na compreensão do aprendizado, por permitir a integração e comunicação entre os alunos.

Conclusão

Observa-se que as crianças que participam das aulas de música utilizando como instrumento musical a flauta doce apresentam maior tranquilidade e concentração, sendo que seu desempenho em todas as aulas é admirável. São crianças que tem maior facilidade para se comunicar, sabem ouvir, são organizadas, dedicadas e buscam a qualidade em todas as atividades que participam. Parte desses alunos já tem essas características desde o início do processo sendo estimuladas a progredir em tais características. Outros, porém, descobrem em si mesmos essas características no decorrer do processo de musicalização.

Pode-se destacar, ainda, que a aproximação entre escola e comunidade também tem crescido. São vários os fatores que influenciam que levam a aproximação, porém não se pode deixar de considerar a importância da musicalização entre esses fatores.

Referências

- BORGES, G. A Educação Musical nas Escolas: reflexão sobre a experiência desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborgesmonografia.pdf> Acesso em: 30/06/2012.
- MENDES, R. L. R. ; SILVA, S. A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/36663/#ixzz222QeImQ8> Acesso em: 30/06/2012.
- PEREIRA, F. A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas de 1º ao 5º ano. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/frankpereira.pdf> Acesso em: 30/06/2012.