



# VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

## EEMU 2014

*Música na escola: um mundo de  
possibilidades*

22 a 25 de abril de 2014

ISSN: 2447-7621

# ANAIS

Apoio:



**PRGO**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

espaço cultural  
**Casa do Lago**



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

### Reitor

José Tadeu Jorge

### Coordenador Geral

Álvaro Penteado Crósta

### Pró-Reitor de Graduação

Luís Alberto Magna

### Pró-Reitora de Pesquisa

Glaucia Maria Pastore



## INSTITUTO DE ARTES

### Diretor

Esdras Rodrigues Silva

### Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música

Antônio Rafael Carvalho dos Santos

### Chefe do Departamento de Música

José Augusto Mannis

### Coordenador do Curso de Graduação em Música

Fernando Augusto de Almeida Hashimoto

Instituto de Artes  
Rua Elis Regina, 50  
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"  
Barão Geraldo, Campinas-SP  
CEP 13083-854  
Fone: +55 (19) 3289-1510 / Fax: +55 (19) 3521-7827  
[www.iar.unicamp.br](http://www.iar.unicamp.br)



## COMISSÃO ORGANIZADORA

### Docente

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana do Nascimento Araújo Mendes

### Graduandos

Adriano Kenn Ichi Araújo Caldas

Gerson Branco Abdala

Isadora Conte Pereira

Joseane Raquel Porfírio

Patricia Kawaguchi Cesar

Suelen Turíbio Lopes

### EQUIPE DE APOIO

Débora Rosa Chagas Pinto

Larissa Aline Filier

Matheus Barros de Paula

Taiane Raffa

Thiago Lopes Araújo

### COMISSÃO CIENTÍFICA

#### Coordenação

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana N. A. Mendes

#### Organização

Isadora Conte Pereira

#### Apoio

Alexandre Henrique dos Santos

Patricia Kawaguchi Cesar

Thiago Lopes Araújo

#### Pareceristas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Miranda de Moraes Nascimento

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áurea Helena de Jesus Ambiel

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cíntia Macedo Albrecht

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Hatsue Vital Otutumi

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liana Arrais Serodio

Prof. Dr. Manuel Falleiros

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vívian Nogueira



## APOIO

Coordenadoria de Graduação em Música IA/Unicamp  
Coordenadoria de Pós-Graduação em Música IA/Unicamp  
Direção do Instituto de Artes da Unicamp  
Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Unicamp  
Espaço Cultural Casa do Lago  
Diretoria de Apoio à Produção do Instituto de Artes da Unicamp (DPROD)

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNICAMP /  
Diretoria de Tratamento da Informação

Bibliotecária: Helena Joana Flipsen – CRB-8ª / 5283

En17a Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp (7. : 2014 :  
Campinas, SP)

Anais [do] VII Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp [recurso eletrônico] : EEMU 2014 : música na escola: um mundo de possibilidades : 22 a 25 de abril de 2014 / coordenação Adriana do Nascimento Araújo Mendes; organização Isadora Conte Pereira ; apoio Alexandre Henrique dos Santos, Patricia Kawaguchi Cesar, Thiago Lopes Araújo. – Campinas, SP : Unicamp/IA, 2014.

ISSN 2447-7621

1. Música - Instrução e estudo - Congressos. 2. Música na educação – Congressos. I. Mendes, Adriana do Nascimento Araújo, 1965- II. Pereira, Isadora Conte. III. Santos, Alexandre Henrique dos. IV. Cesar, Patricia Kawaguchi. V. Araújo, Thiago Lopes. VI. Título.



## APRESENTAÇÃO

A realização do VII Encontro de Educação Musical da Unicamp com o tema “Música na escola: um mundo de possibilidades” trouxe, mais uma vez, para o Instituto de Artes pesquisadores, profissionais, professores e alunos interessados em compartilhar informações, experiências e questionamentos. A presença de professores com ampla experiência na temática, como as professoras Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Ilza Zenker Leme Joly, Isamara Carvalho, Liana A. Serodio e também a professora convidada internacional, Marisol Ponte-Greenberg, atuante como professora de educação básica em escola pública no Queens e como formadora de educadores musicais na New York University (NYU) de Nova Iorque, teve o propósito de fomentar o tema proposto.

Três grupos de trabalho, coordenados pelos professores Vilson Zattera, Alexandre Henrique dos Santos e Liana A. Serodio, abordaram respectivamente as temáticas da inclusão, tecnologia e criação na escola. E os professores Uirá A. Kuhlmann, Vasti Atique, Enny Parejo e Marisol Ponte-Greenberg ministraram oficinas de formação de educadores musicais versando sobre música e movimento, canto coral e construção de projetos para a escola. Contamos também com apresentações artísticas da Camerata de Violões de Campinas, constituída por alguns alunos da licenciatura em Música, e do Coral da Gente, do Instituto Bacarelli, regido pela aluna de pós-graduação da Unicamp, Juliana Melleiro Rheinboldt.

As 33 comunicações orais apresentadas versaram sobre educação musical e ensino formal e não-formal, Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estágio, bandas musicais, rap na sala de aula, capoeira nas escolas, ensino de flauta, violão, piano etc. Foram apresentadas por pesquisadores da UNICAMP, UFSCar, UNIMEP, UNISO, UNASP, UNESP Marília, UFBA, UFRN, FFCLRP-USP, UECE, UFRJ e Faculdade de Artes do Paraná, contemplando uma ampla representação das diversas regiões brasileiras. Vale ressaltar uma crescente participação de alunos ligados ao PIBID neste ano de 2014 e, ainda, a inovação do Encontro disponibilizando



espaço para professores e estagiários de música apresentarem vídeos de atividades pedagógicos-musicais.

É importante destacar que o evento surgiu como uma iniciativa dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Unicamp, foi avolumando-se e hoje proporciona para alunos de graduação, pós-graduação e professores, que com ele se envolvem, um amplo aprendizado. Já bem consagrado internamente no Departamento de Música e externamente no Estado de São Paulo, tem uma página no facebook, onde as pessoas trocam informações, ao longo do ano, sobre cursos, atividades e dicas para os alunos e professores, dando continuidade às discussões iniciadas no Encontro.

Gostaríamos de agradecer o apoio de instâncias que contribuíram para que o VII Encontro fosse possível: Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, Direção do Instituto de Artes (IA), Coordenação de Graduação em Música, Coordenação de Pós-Graduação em Música, Centro de Produções do IA e Espaço Cultural Casa do Lago.

Adriana N. A. Mendes



**Os conteúdos e as opiniões expressas nos artigos são de total responsabilidade dos autores.**

**Os artigos não necessariamente têm relação com a temática deste evento em particular, mas com a educação musical de maneira geral.**



# SUMÁRIO

<b>Educação musical na educação básica: um relato de experiência com alunos do terceiro ano do ensino fundamental no PIBID/Música da UFRN</b>	<i>Pg. 11</i>
<i>Washington Nogueira de Abreu Gleison Costa dos Santos</i>	
<b>Formação para serem formadores: orientações no PIBID</b>	<i>Pg. 16</i>
<i>Mariana Barbosa Ament Natália Búrigo Severino</i>	
<b>O programa PIBID e sua contribuição no desenvolvimento da educação musical na escola</b>	<i>Pg. 22</i>
<i>Mateus Vinicius Corusse</i>	
<b>PIBID de artes: um relato de experiência de uma proposta multicultural e interdisciplinar na perspectiva da educação musical</b>	<i>Pg. 27</i>
<i>Letícia Ferreira do Vale Rafaela Lopes Figueiredo</i>	
<b>O Pibid como forma de levar a música à escola pública e a escolha de um conteúdo que desperte o interesse dos alunos</b>	<i>Pg. 32</i>
<i>Patricia Kawaguchi Cesar Adriana do Nascimento Araújo Mendes</i>	
<b>O desenvolvimento social, musical e técnico com a ação do piano a quatro mãos: um relato de experiência no projeto Guri Santa Marcelina</b>	<i>Pg. 38</i>
<i>Alfeu Rodrigues de Araujo Filho</i>	
<b>O ensino coletivo de violão: uma proposta de estudo, aplicação e análise de resultados</b>	<i>Pg. 44</i>
<i>Ana Lis de Nobrega Marum Adriana do Nascimento Araújo Mendes</i>	
<b>O ensino da improvisação através de jogos musicais nas aulas de contrabaixo</b>	<i>Pg. 50</i>
<i>Sandro Mota Lopes</i>	
<b>Introdução à leitura musical: relato de uma experiência</b>	<i>Pg. 55</i>
<i>Maria Lucila Guimarães Junqueira</i>	
<b>O ensino musical como aliado no processo de aprendizagem e promotor de melhorias no convívio em ambiente escolar</b>	<i>Pg. 62</i>
<i>Danieli Penha Martins Noemi Nascimento Ansay</i>	
<b>Piano em grupo: relato de experiência</b>	<i>Pg. 68</i>
<i>Ana Lia Della Torre</i>	



<b>Ensino técnico em música integrado ao ensino médio: inserção e possibilidades no contexto educacional brasileiro</b>	<i>Pg. 73</i>
<i>Paulo Constantino</i>	
<b>Visão prática e teórica sobre a experiência no estágio na educação infantil</b>	<i>Pg. 77</i>
<i>Milena Cristina Izaías</i>	
<b>Diversidade como proposta de educação musical</b>	<i>Pg. 81</i>
<i>Leonardo da Silva Moralles</i> <i>Rafael Beling Rocha</i>	
<b>Bandas musicais escolares: uma proposta para o desenvolvimento criativo</b>	<i>Pg. 86</i>
<i>Luciano da Costa Nazario</i>	
<b>Capoeira nas escolas e educação musical: possibilidades</b>	<i>Pg. 91</i>
<i>Priscila Maria Gallo</i>	
<b>Propostas de educação musical no laboratório de informática</b>	<i>Pg. 97</i>
<i>Alexandre Henrique dos Santos</i> <i>Adriana do Nascimento Araújo Mendes</i>	
<b>Possibilidades de uma apreciação musical multi/intercultural no ensino de música nas escolas de educação básica</b>	<i>Pg. 103</i>
<i>Cristiane Abreu Migon</i> <i>Monique Andries Nogueira</i>	
<b>Educação musical - estudo de caso e propostas de atividades sobre apreciação musical para alunos do ensino fundamental II</b>	<i>Pg. 108</i>
<i>Lucas Nascimento dos Santos</i>	
<b>Educação musical e sua importância no contexto educacional e na formação do indivíduo</b>	<i>Pg. 113</i>
<i>Braian Garrito Veloso</i>	
<b>Música judaica na educação musical e a diversidade cultural: pesquisa, materiais e abordagens</b>	<i>Pg. 118</i>
<i>Priscila Franco Saraiva</i>	
<b>Concepções sobre música de professores de uma escola de ensino básico: um estudo de caso</b>	<i>Pg. 121</i>
<i>Flavia Fulukava Prado</i> <i>Silvia Cordeiro Nassif Schroeder</i>	
<b>"Recicla som – oficina" uma proposta diferenciada ao que chamamos de lixo.</b>	<i>Pg. 126</i>
<i>Cícero Ferreira Lima</i>	



<b>Opereta popular de natal: um relato de experiência</b>	<i>Pg. 132</i>
<i>Lucas Eduardo da Silva Galon Sara Cecília Cesca</i>	
<b>Música e aprendizagem: temas introdutórios sobre a influência dos aspectos socioculturais na formação da compreensão musical</b>	<i>Pg. 137</i>
<i>Rafael Beling Rocha Maria Flávia Silveira Barbosa</i>	
<b>Educação musical: (re) significando a formação continuada de professores não especialistas</b>	<i>Pg. 141</i>
<i>Catarina Aracelle Porto do Nascimento Washington Nogueira de Abreu</i>	
<b>A educação musical em um projeto social: uma pesquisa sobre a formação humana na ótica personalista por meio da música</b>	<i>Pg. 146</i>
<i>Mateus Vinicius Corusse</i>	
<b>Aproximações entre gêneros musicais e textuais: um ensaio sobre aplicações das ideias do círculo de Bakhtin na música</b>	<i>Pg. 151</i>
<i>Paulo Constantino</i>	
<b>Musicalização do corpo: uma proposta de adaptação da Rítmica de Dalcroze ao cenário educativo nacional</b>	<i>Pg. 156</i>
<i>Larissa Holland Santos Odilon José Roble</i>	
<b>Educação Musical nas escolas: algumas experiências</b>	<i>Pg. 162</i>
<i>Camila Valiengo</i>	



## Educação musical na educação básica: um relato de experiência com alunos do terceiro ano do ensino fundamental no PIBID/Música da UFRN

*Washington Nogueira de Abreu*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGMUS/UFRN*  
*washingtonlmusic@yahoo.com.br*

*Gleison Costa dos Santos*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN*  
*gleison\_namus@hotmail.com*

### Resumo

Este artigo é um relato de experiência com alunos do terceiro ano do ensino fundamental. O objetivo desse trabalho é refletir sobre alternativas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do aluno na educação básica. Através do PIBID-Música/UFRN, o supervisor e bolsista criaram uma partitura não convencional e os alunos desenvolveram habilidades de leitura à primeira vista. Através de uma pesquisa bibliográfica, buscamos tratar dos aspectos que norteiam o ensino de música na escola. Esperamos que este trabalho amplie as reflexões sobre a prática pedagógico-musical no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação musical. Leitura alternativa. PIBID. Musicalização.

### Introdução

O ensino de música na educação básica é uma vertente que vem sendo bastante discutida nas últimas décadas, em relação “[...] à importância da música nas escolas de educação básica, aos desafios que marcam a trajetória e a prática docente nesse contexto, bem como aos conteúdos e metodologias que devem alicerçar a atuação do educador musical nessa realidade [...]” (QUEIROZ; MARINHO, 2009 p.61).

De fato, é em sala de aula que o professor irá desenvolver atividades e elementos que integrem os alunos na aprendizagem, não só no contexto musical em questão, mas também na relação professor- aluno e aluno-contexto. Com isso, uma das atividades desenvolvidas em sala de aula foi pensar a leitura alternativa utilizando a bandinha rítmica como fonte sonora na aquisição do conhecimento musical.

Ao terem contato com os instrumentos musicais através da experiência vivenciada na musicalização, os alunos participaram de uma proposta pedagógica que lhes ofereceu um aprendizado rico e significativo. A sugestão foi inserir símbolos que seriam pré-estabelecidos e legendados no início da aula. O instrumento aliado à escrita alternativa harmonizando a leitura, ritmo, percepção, prática de conjunto em uma só atividade. Esta atividade é uma ação conjunta entre Professor supervisor e Bolsista de iniciação a docência, ambos do Programa institucional de Bolsas de iniciação a docência – PIBID no subprojeto Música da



Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Em um momento de planejamento, a atividade foi pensada para promover a aprendizagem musical dos alunos, dando-lhes oportunidade de interagir com a música, colegas e professor.

É importante destacar a presença do PIBID como um agente de extrema acessibilidade para com a integração entre bolsista de iniciação a docência, o professor como um auxiliador na formação inicial e a relação entre a academia e escola de educação básica. Montandon afirma que, “o objetivo do PIBID é inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras” (MONTANDON, 2012, p. 51).

O PIBID proporciona uma mediação do conhecimento na formação inicial do licenciando e auxilia a formação do aluno na educação básica, construindo um vínculo com os alunos da escola, pois “os acadêmicos percebem que, à medida que conseguem desenvolver algum grau de afetividade com os alunos, aumentam as chances de um melhor manejo com a turma” (PROTÁSIO, 2013, p. 118).

É notório que para alunos dos cursos de licenciatura é importante o contato com a escola pública, pois os futuros professores devem experimentar essa realidade a partir da vivência em sala de aula. Fazê-los pensar em múltiplas possibilidades de se ensinar, aumenta a busca pela formação, gerando assim uma reflexão, pois “transformar o licenciando em um futuro professor reflexivo, que busca constantemente o conhecimento, é resultado de ações da formação inicial e continuada proporcionando, assim, uma realização pessoal e profissional do educador [...]” (ABREU, 2013, no Prelo).

### **Leitura alternativa como inclusão**

Com a promulgação da lei 11.769/2008<sup>1</sup>, o ensino da música deve estar presente na educação básica brasileira, possibilitando o acesso ao fazer musical na escola. Portanto, é possível termos um olhar mais crítico a respeito de atividades culturais e educativas na escola fazendo mudanças necessárias para que a aula de música seja acessível aos alunos. Queiroz e Marinho apontam que,

[...] dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas. Mas, mesmo considerando a trajetória de mais de um século, é evidente que as questões relacionadas à presença da música na escola e o debate



em torno da sua inserção real na estrutura curricular da educação básica ganharam maior visibilidade a partir da lei 11.769 (QUEIROZ; MARINHO, 2009 p.62).

É necessário lembrar que apenas a lei não garante o acesso da educação musical na escola. Precisamos fazer com que o ensino de música aconteça, pois “[...] a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive o modo de como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis, até mesmo aqueles gerados a partir da nova lei” (PENNA, 2012, p. 144). Sendo assim, é também importante frisar que mesmo com essa conquista, ainda é preciso buscar ações que alicerces o professor em seu diálogo com os conteúdos e metodologias que o subsidiem em relação ao contexto escolar.

Dentro desse contexto, a prática musical foi realizada no terceiro ano do ensino fundamental, na escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira, na cidade do Natal/RN, com crianças com idade entre 8 a 10 anos.

Utilizando a partitura não convencional como uma tática de conduzir o aluno ao contato com o fazer musical, o professor empregou a escrita e leitura alternativa no auxílio da aprendizagem do indivíduo.

A leitura alternativa é um meio de inserir os alunos de maneira lúdica nas atividades, dentro do contexto da sala de aula. Mas como isso acontece? Eles têm um primeiro contato com o instrumento, no caso a bandinha, para poder fazer o reconhecimento do timbre dos sons diversos. Logo após, é estabelecida uma sequência entre os símbolos, ritmo e pulsação. Um exemplo é a leitura alternativa através de letras do alfabeto.

No Contexto dos alunos em processo de alfabetização, tivemos, por exemplo: OOXOXXOX. No qual o “O” é uma batida de pé no chão e o “X” são os instrumentos que cada aluno terá que tocar. Ou seja, o professor construiu junto aos alunos uma sequência rítmica utilizando os instrumentos da bandinha rítmica pensando em seu contexto escolar, dando, assim, a oportunidade de conhecer, vivenciar e ampliar uma experiência musical significativa. Segundo Penna “[...] à ampliação do universo musical de seus alunos, cabe ao professor atento, ainda, descobrir elos possíveis de ligação entre a experiência prática em sala de aula e outras expressões musicais normalmente distantes da vivência do aluno [...]” (PENNA, 2012, p. 226).

Nesse processo, foi construída uma pequena peça musical, no qual a bandinha foi a base desenvolvida no aprendizado dos alunos. A construção do conhecimento se fez



presente na elaboração coletiva da música. Isso mostra que um estímulo na musicalização dos alunos possibilita uma vivência na educação musical. Alguns conteúdos musicais estavam dentro do contexto, tais como: composição, improvisação, interpretação, prática de conjunto, pulsação, timbre, percepção e ritmo.

Esses conteúdos foram fundamentais para uma prática musical dialógica, pois o conhecimento deles extraído possibilitou uma harmonia entre o educador, o bolsista e os alunos. Experimentar e vivenciar são de grande importância para o aluno no momento do fazer musical. Brito considera que “a produção musical ocorre por meio de dois eixos – a criação e a reprodução – que garantem três possibilidades de ação: a interpretação, a improvisação e a composição” (BRITO, 2003, p. 57). Sendo assim, a autora define essas três possibilidades como a probabilidade de produzir conhecimento musical, isto é, dando a oportunidade aos alunos à compreensão musical na escola.

### Considerações finais

Experiências como essa mostram que possibilidades de se ensinar música são inúmeras e estão abertas à criatividade do educador musical. Pensar na formação do indivíduo para a vida depende de como esse aprendizado é construído.

A reflexão do educador deve ser uma constante: 1) em sua prática pedagógica; 2) buscando alternativas para o ensino; 3) proporcionando ao aluno ser inserido no processo; 4) na formação inicial se inserindo no contexto escolar em que concebe uma maior oportunidade de desempenhar sua função docente de forma consciente, pois “tomar a aula como objetivo de reflexão nos traz questionamentos importantes no que se refere à prática pedagógica dos licenciandos” (PROTÁSIO, 2013, p. 116).

Ao dar oportunidade de o aluno ter contato com o fazer musical, vivenciando e experimentando os diversos timbres dos instrumentos, e ao mesmo tempo, lendo e criando música, oportunizou a inclusão dos mesmos na aprendizagem musical no contexto escolar e, por conseguinte, desenvolveu habilidades musicais na leitura à primeira vista em uma partitura, no qual a escrita alternativa foi uma alternativa de inserir o aluno nos conceitos e ações musicais.

Ao integrar todos os alunos ao processo, observamos que foram apreendidos e compreendidos os conteúdos musicais propostos na atividade. Uma experiência de explorar os sons, conhecer as maravilhas do instrumento e o que ele pode proporcionar para os



alunos, aumentou em nós a busca constante de aperfeiçoar nossa prática pedagógica, pensando sempre na formação do aluno.

## Referências

ABREU, Washington Nogueira de. De Bolsista à Supervisor: uma trajetória reflexiva da formação inicial e continuada no PIBID MÚSICA/UFRN. *In: Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID*. Uberaba – MG, 2013. (No Prelo).

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: *Diário Oficial da União*, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.

BRITO, Teca Alencar de. Fazendo Música. *In: Música na educação infantil* / Teca Alencar de Brito; [fotos Michele Mifano]. – São Paulo: Peirópolis, 2003. ISBN 85-8663-65-0. p. 57-67.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. *In: Revista da ABEM*. Londrina, v.20, N.28, 47-60, 2012.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino* /Maura Penna. 2. ed. rev. E ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

PROTÁSIO, Nilceia. *Música, escola e iniciação à docência reflexões e experiências na educação básica* / Organizadora, Nilceia Protásio. –Goiânia: FUNAPE, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n.1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172.

---

## Notas

<sup>1</sup> 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 (BRASIL, 2008).



## Formação para serem formadores: orientações no PIBID<sup>1</sup>

Mariana Barbosa Ament  
UFSCar  
edmusical.ma@gmail.com

Natália Búrigo Severino  
UFSCar  
nataliadasluzes@gmail.com

### Resumo

Este trabalho é um relato de experiência de duas orientadoras do PIBID que atuaram como tal entre 2012 e 2013. O artigo traz reflexões sobre o processo de formação dos licenciandos em Música envolvidos neste programa, valorizando, além dos aspectos técnicos e teóricos adquiridos durante a graduação, a prática vivenciada na escola como construção do saber docente. Apresentamos uma abordagem de formação que valoriza o conceito que chamamos aqui de “Educação Musical Humanizadora”.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Musical na escola. Educação musical humanizadora.

### Introdução

Após cerca de 40 anos da disciplina de música estar fora do currículo escolar (ao menos no que se refere à exigência legal da sua presença, visto que muitas escolas, principalmente as particulares, oferecem alguma forma de ensino de música), Marisa Fonterrada acredita que “perdeu-se a tradição” (Fonterrada, 2008, p. 10), ou seja, torna-se necessário repensar a função da música dentro do ambiente escolar.

Educadores musicais como Penna (2010), Joly (2003) e Kater (2004) defendem que a educação musical escolar tem o papel de desenvolver as sensibilidades estéticas e artísticas, o potencial criativo, a habilidade de comunicação não-verbal; deve proporcionar um sentido histórico da nossa herança cultural; promover a experiência, o contato e a exploração das diversas possibilidades sonoras (Joly, 2003). Kater afirma que “no caso da educação musical temos tanto a tarefa do desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (Kater, 2004, p.46).

Para isso, é necessário um olhar para formação do educador musical que atuará nesse ambiente. Kater (1993) defende que essa formação deve ser feita de modo que os educadores musicais tenham ferramentas para refletir sobre as condições sociais do país, sobre a função da música na sociedade contemporânea, bem como tenham conhecimentos pedagógicos e musicais para que possam realizar um trabalho educativo com qualidade musical.



No mesmo sentido, acreditamos que a formação do futuro educador deve permear uma educação problematizadora, entendida por Paulo Freire como uma educação dialógica baseada na ação e reflexão sobre e com a realidade. Falamos, portanto, em conceitos que permeiam uma *educação humanizadora*, uma educação libertadora, que dá voz aos sujeitos e que não é vertical (professor é o detentor dos conteúdos e os alunos são apenas receptores), uma educação que permite que os seres humanos sejam seres mais conscientes, livres e humanos.

Assim, acreditamos em uma *educação musical humanizadora*, que se define pela colaboração, união, libertação, organização, solidariedade, cultura a serviço da libertação dos homens, pelo diálogo, pela humildade, pela fé e pelo amor, e que teria a função de possibilitar aos educadores e aos educandos desenvolver as suas próprias potencialidades e romper com seus limites, do ponto de vista musical; apontando caminhos e orientando a sua exploração e superação, através de um processo formador “desimobilizante” (Kater, 2014).

### **O trabalho de orientação**

As autoras desse artigo atuaram como orientadoras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atuamos juntamente com um grupo de licenciandos em Música que se inseriram em uma escola estadual localizada na periferia da cidade.

Fialho defende que a orientação é parte essencial do processo de formação dos licenciandos em música, ele diz que: a “reflexão conjunta na qual o professor orientador conduz o licenciado” auxilia na reflexão “sobre sua prática pedagógico-musical a partir de outros ângulos de visão”, e, dessa maneira, “confronta a teoria com a prática, analisa a atuação pedagógica à luz de teorias e constrói novas teorias junto com o aluno estagiário” (FIALHO apud; MATEIRO & SOUZA, 2009, p. 54).

Sendo assim, como orientadoras, participamos das reuniões de planejamento juntamente com esses licenciandos, auxiliando na elaboração das atividades que serão realizadas na escola. Nessas reuniões, os nossos objetivos, além de garantir que as atividades fossem planejadas com compromisso, considerando quem eram os alunos com quem eles trabalhavam na escola, era garantir que essa experiência fosse significativa para a formação desses licenciandos em todos os sentidos. Esperava-se que eles pudessem desenvolver suas habilidades musicais, mas também desenvolver as habilidades educacionais, como planejamento, reflexão antes, durante e após a ação. Era comum que as



orientadoras propusessem estudos ou dinâmicas para *despertar (grifo das autoras)* o interesse dos licenciandos. Muitas vezes, por estarem dentro de uma rotina (planejamento - execução da aula - avaliação - novo planejamento), os licenciandos não percebiam pequenas falhas que, aos poucos, tornavam o trabalho mais difícil como, por exemplo, a falta de diálogo entre os próprios bolsistas quando discordavam de alguma ação, a falta de compromisso com os horários de reunião, o respeito entre eles etc.

Os estudos foram realizados a partir de textos de autores da educação e/ou da educação musical, para problematizar o ensino de música na escola, ou dar suporte teórico para se pensar na própria prática pedagógica. As dinâmicas, da mesma forma, foram criadas para que os licenciandos pudessem se perceber, perceber o outro, e se enxergarem como um grupo, que, mesmo heterogêneo, precisa caminhar junto. As escolhas dos textos e das dinâmicas foram sempre feitas considerando *quem* eram aqueles licenciandos, quais as *suas* necessidades.

Assim, as orientações trabalharam com esses licenciandos o encontro da teoria com a prática, a reflexão crítica, o diálogo, o compromisso com os alunos e com a escola, a alegria da realização do trabalho e a autonomia.

A aproximação entre a teoria e a prática foi o primeiro imperativo. Aqui, a teoria é entendida como contemplar, é inserir-se na realidade, para comprová-la e vivê-la. Dessa forma, os licenciandos foram constantemente incentivados a questionarem a teoria oferecida a eles, tanto nas disciplinas da graduação, quanto em nossas reuniões a fim de contrapor-las com a prática que foi vivenciada na escola. A reflexão crítica foi outro momento fundamental: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 1996, p. 39).

O diálogo e o compromisso foram outros imperativos. Segundo Brandão: “Um *diálogo* é quando as pessoas aprendem a aprender umas com as outras, criando juntas algo que acaba sendo de uma, porque é também de todas juntas” (BRANDÃO, 2005, p. 7-8). A todo o momento, esses licenciandos foram lembrados do compromisso social que eles tinham naquela escola. A primeira condição para se assumir um ato comprometido é ser capaz de agir e refletir.

Por fim, a autonomia, que foi compreendida como o *despertar* para a consciência do inacabamento, como seres inconclusos, apontava para a perspectiva do cuidado com o outro, em ouvir sua palavra, do exercício de escuta do outro como outro e não coisa; a fim



de que a educação se tornasse um processo libertador tanto para o educador, como para o educando.

Esses saberes se constroem em um processo que não possui hora marcada, é individual, cada um em seu tempo, mas é, simultaneamente, coletiva, pois na medida em que me conscientizo, modifico meu olhar e minha prática, e, desse modo, modifico também minhas relações. Esse processo de se perceber e perceber o outro, refletir, posicionar-se, é o caminho para se construir com autonomia seu próprio aprendizado e esse é nosso desejo para com os licenciandos em formação.

Percebemos então que, com esses saberes e atitudes, os licenciandos desenvolveram e exerceram o papel de educadores com maior liberdade e, através do fortalecimento da sua autonomia, assumiram uma postura transformadora em sua prática educativa.

### **Alguns resultados**

Durante o processo de orientação, pudemos acompanhar o aprendizado dos licenciandos no que diz respeito ao planejamento: a pesquisa de material bibliográfico começou a se tornar parte da rotina de planejamento, ao invés de apenas criarem atividades baseadas em seu repertório de vida. Ou seja, a práxis, junção do exercício crítico de refletir sobre a prática e o estudo consciente visando a auxiliar essa prática, tornou-se uma realidade. No mesmo sentido, os licenciandos buscaram participar de congressos e cursos práticos de educação musical.

O comprometimento com o grupo também foi um fator que percebemos como resultante de algumas metodologias que utilizamos nos encontros. Metodologias essas baseadas no diálogo e na aceitação das opiniões e visões contrárias de cada um. Utilizamos dinâmicas das quais se tratavam de escritas dos licenciandos expondo sua opinião sobre as qualidades e as dificuldades do próprio grupo, rodas de conversa, atividades musicais de expressão corporal e toque para que pudessem sentir o outro e, ao mesmo tempo, expressar-se corporalmente *com* o outro a fim de sensibilizar ou expor seus sentimentos sem se utilizar das palavras. Percebemos, por fim, o compromisso com os alunos, o estreitamento dos laços e o vínculo que os licenciandos criaram com os mesmos.



## Considerações finais

Sem a pretensão de propor uma metodologia para formação de professores, mas sim apontar caminhos, acreditamos que a busca por uma educação musical humanizadora dentro das escolas brasileiras, que permita que os alunos se conheçam, conheçam o mundo e se expressem através da música, deve começar com a atenção voltada na formação do profissional que atuará nas escolas.

Assim, defendemos que os cursos de graduação em licenciatura em música devam se preocupar em oferecer conteúdos que proporcionem uma formação mais consciente e, ao mesmo tempo, devem promover oportunidades para que o licenciando esteja na escola, conheça a realidade e possa experimentar, testar e aprender a se tornar um educador, não só através de conteúdos teóricos, mas também a partir de uma experiência prática verdadeiramente significativa. Só então, acreditamos que os licenciandos poderão se tornar educadores musicais competentes, reflexivos, críticos, comprometidos, autônomos e apaixonados pelo que fazem.

## Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**, o menino que lia o mundo - Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. Editora UNESP. São Paulo. 2008.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Em: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.

\_\_\_\_\_. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... **Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM**. Rio de Janeiro, 1993, p. 97-104.

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: \_\_\_\_\_ MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Orgs.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA, 2010.



JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org) **Ensino de Música**: proposta para pensar e agir em sala de aula. Editora Moderna, São Paulo, 2003.

---

## Notas

<sup>1</sup> O PIBID é um programa de incentivo à docência, que oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura de diversas universidades e institutos de educação superior, para que esses alunos possam estar nas escolas públicas, experimentando exercício de ser professor, amparados pelo apoio e a orientação de seus professores da universidade.



## O programa PIBID e sua contribuição no desenvolvimento da educação musical na escola

Mateus Vinicius Corusse  
 UFSCar  
 mateus\_corusse@hotmail.com

### Resumo

A educação musical, no âmbito escolar, desenvolve-se de diversas formas e perspectivas. A partir de tal fato, o presente trabalho apresenta a constituição da prática do ensino de música em uma escola estadual da rede pública com a inserção de alunos de curso superior em música por meio do PIBID. Através das experiências geradas por meio do programa verifica-se, além do incentivo a uma formação mais completa e enriquecida pela vivência prática para os graduandos, um esclarecimento e valorização da educação musical para a instituição escolar.

**Palavras-chave:** Educação musical. Educação básica. Programa PIBID. Escola.

### A educação musical e a educação básica

Ao abordar a presença da música na escola, duas informações mostram-se relevantes. A primeira é a aprovação da lei 11.769/2008, com a qual o ensino de música passou a ser obrigatório nas escolas. A segunda é a recente aprovação do parecer e projeto de resolução que definem as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Queiroz (2014) ao analisar o documento apontou que, por meio do mesmo, será possível “estabelecer caminhos mais consistentes para a inserção do ensino de música em todas as escolas de educação básica no Brasil” (p.1).

As diretrizes apontam que, entre outras questões, há a preocupação de que a educação musical na escola dialogue com os demais conhecimentos. É apresentada também a necessidade do uso das técnicas e de todo o conhecimento próprio da educação musical que vem sendo construído. Para tanto, destaca-se que “é necessário que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia.” (BRASIL, 2013, p. 5).

Outras partes do documento apontam temas referentes à execução e definição de como se darão, especificamente, as atividades e práticas musicais nas instituições de educação básica. São destacadas, entre outras, atividades de ensino vocal e instrumental, apresentação de diferentes timbres, gêneros musicais e culturas, danças, ritmos, etc.

A partir desta exposição, verifica-se que a dinâmica de estabelecimento do ensino de música será definida a partir da realidade, subjetividade e possibilidade de cada escola, o que gera uma ampla gama de possibilidades. Assim, o presente trabalho busca apresentar como se deu a inserção da música em uma instituição, a partir do programa PIBID.



## O programa PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem, entre os seus objetivos principais, a intenção de contribuir com uma formação de qualidade para os futuros professores. Deste modo, os licenciandos, por meio da atuação concreta na educação básica, têm a experiência do ensino de suas respectivas áreas de conhecimento.

A interação entre a educação básica e superior é outro ponto de destaque do PIBID. Assim sendo, as pesquisas e a produção do conhecimento na academia são endossadas pela experiência prática, ao mesmo tempo em que a escola se enriquece no contato com a universidade, de modo que, como aponta Montadon (2012), tais relações sejam estreitadas.

Além da experiência em relação ao ensino, há a participação no cotidiano da instituição escolar. Conhece-se, assim, a realidade das reuniões de planejamento, relação entre docentes e coordenação e aspectos gerais da realidade de tal ambiente, de modo que, como aponta Betalim (2013) o PIBID constitui um espaço pleno de formação.

No caso do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), há dois grupos de atuação por meio do programa PIBID. Cada grupo conta com oito estudantes, um coordenador, docente na instituição superior, e outro na instituição escolar.

No presente trabalho, será abordada, especificamente, uma das instituições escolares que é assistida por um dos grupos mencionados anteriormente. Nesta escola, há diversos grupos de atuação por meio do programa PIBID. Somada à atuação individual de cada área de conhecimento, há a proposta do desenvolvimento de ações interdisciplinares, que seguem eixos transversais. Partindo das informações apresentadas, pode-se passar para a exposição e análise do processo educativo desenvolvido. O enfoque será colocado sobre como o programa influi na construção da educação musical na realidade desta escola.

## O processo educativo

Três contextos constituem o processo educativo realizado. O primeiro envolve as reuniões entre os integrantes do PIBID na universidade, o segundo diz respeito às reuniões junto da equipe escolar e o último corresponde ao desenvolvimento da atuação na escola, tanto individualmente, quando na perspectiva interdisciplinar.



As reuniões dos bolsistas na universidade constituem-se como momentos de planejamento, avaliação, discussão e formação. Ela, após a ação prática no ambiente escolar, configura-se como momento de maior relevância. A frequência da mesma é semanal e sua duração geralmente se dá em duas horas. O planejamento ocorre, primeiramente, com a pesquisa individual ou em dupla com os integrantes do programa. Através de uma divisão de tarefas, cada um pesquisa as atividades e conteúdos que lhe foram incumbidos. Na reunião, estas informações são compartilhadas, discutidas e executadas, propondo-se vivenciar entre os graduandos o que será realizado com os alunos da escola.

Além destas atividades, há também momentos de formação entre os bolsistas e orientadoras. Nestes momentos discutem-se temas referentes à educação e educação musical, tais como a inserção da música na escola, relação professor-aluno, discussão do conteúdo, da metodologia e da postura docente, entre outros.

As reuniões na escola, segundo contexto, visam a discussão das ações mais abrangentes. Primeiramente, e de forma mais superficial, há a análise do desenvolvimento das atividades particulares de cada área de conhecimento. Neste caso, os grupos de bolsistas dialogam sobre suas experiências individuais. Já a estruturação das atividades conjuntas e propostas interdisciplinares ocupam a maior parte das reuniões.

O terceiro contexto é a prática na escola. No caso dos bolsistas do curso de música, duas atividades são realizadas. A primeira envolve a condução de uma fanfarra, através de sua formação, condução de ensaios e apresentações. A outra ação envolve uma prática interdisciplinar juntamente da disciplina de língua portuguesa.

### **A edificação de uma proposta de educação musical escolar**

Penna (2011) aponta que são múltiplas as vertentes e perspectivas que a música assume na educação básica. Analisando os aspectos apresentados do processo educativo, bem como as experiências geradas por meio do programa, pode-se verificar que a inserção dos bolsistas na escola, contribuiu para que se desenvolvesse um processo de compreensão e estabelecimento de uma proposta da prática da educação musical.

Esta proposta de educação musical, que ainda é dinâmica e inconclusa, perpassa algumas realidades. A partir de uma análise, podem-se verificar quatro níveis por meios dos quais se configura a educação musical desenvolvida: o contexto de atuação, a proposta musical adotada, a realidade escolar e a diversidade dos bolsistas.



O primeiro nível diz respeito ao contexto de atuação, que, no caso da instituição apresentada, envolve uma fanfarra e a prática junto da aula de língua portuguesa. A partir do mesmo, desenrolam-se e estabelecem todos os demais níveis. O segundo, por sua vez, corresponde à proposta adotada. Esta é desenvolvida a partir do planejamento e referencial adotado pela equipe na universidade, bolsistas, coordenadora e orientadoras.

O terceiro nível corresponde à realidade escolar. Embora esta realidade seja contemplada no momento em que a equipe faz o planejamento, muitas vezes, seja a pedido do supervisor docente, ou das peculiaridades do desenvolver do processo, é preciso readaptá-lo, de modo a atender as expectativas da instituição.

O último nível envolve a diversidade dos bolsistas. Embora todos os níveis anteriores já constituam uma proposta de educação musical, o perfil e subjetividade de cada licenciando contribui para sua configuração. Destaca-se, assim, o processo de formação inicial do licenciando, que vai moldando e enriquecendo sua prática e postura docente. A partir destes níveis estrutura-se a proposta de educação musical que se realiza na escola. Como apontado, a mesma é dinâmica, com postura reflexiva que sempre busca qualificar-se.

Pode-se, então, verificar que a atuação pelo PIBID possibilitou à escola um contato aprofundado com a educação musical. Enquanto os bolsistas passam por uma aprendizagem prática da docência, a instituição passa a compreender e a estruturar a música em seu currículo e cotidiano. Isto vai ao encontro de Montadon (2012), que aponta que programas como este auxiliam não só na consolidação da formação dos licenciandos, mas também no fortalecimento da compreensão e valorização da música no contexto da educação básica.

O processo educativo desenvolvido serviu de base, portanto, para que se edificasse, juntamente da escola, uma proposta de educação musical escolar. Assim, entre as diversas possibilidades de realização do ensino de música, apresentadas no início deste trabalho, a atuação realizada por meio do PIBID auxilia na construção de uma vertente.

### **Considerações**

O presente trabalho, a partir de uma breve leitura das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, apresentou o questionamento de como se desenvolve o ensino da música na realidade escolar. A partir disto, foi apresentado o PIBID como um possível meio de estabelecimento de uma proposta para tal.



Foram apresentados, então, os contextos em que se desenvolvem as atividades dos bolsistas e da equipe, na universidade e escola. As atividades centralizam-se entre reuniões de planejamento, avaliação e formação, além da atuação prática em diferentes propostas.

Por último, foi apresentado o processo pelo qual desenvolveu-se a proposta de ensino de música na escola. A mesma perpassa os conhecimentos produzidos na universidade de modo a realizarem-se adequados às possibilidades da instituição escolar.

Enquanto a educação musical, mesmo após a lei 11.769/08, ainda está a caminho de uma prática efetiva na escola, vê-se que ações como a do PIBID favorecem o contato com as instituições acelerando este processo. A interação entre bolsistas/universidade/escola mostrou-se, portanto, fecunda em esclarecer e valorizar a presença da música na educação básica, que, como aponta Queiroz e Mourinho (2007), é o meio mais significativo para que a população tenha um contato expressivo com o ensino de música.

## Referências

BATALIM, Rebeca Pereira et al. **A imersão na realidade escolar como estratégia na formação docente**. In: GAMA, Renata Prenstteter; LIMA, Maria Inês Salgueiro (org.) Formação inicial de professores: ações e reflexões em diferentes espaços. Curitiba: Appris, 2013. p. 29-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Distrito Federal, 2013.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2013.

MONTADON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prosdocência. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 20, p. 47-60, jun.dez. 2012.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.19, jan. jun. 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MOURINHO, 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, p. 69-76, set 2007.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**.

Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>. Acesso em 12 fev. 2014.



## PIBID de artes: um relato de experiência de uma proposta multicultural e interdisciplinar na perspectiva da educação musical

*Leticia Ferreira do Vale*

*UFSCar*

*lf\_vale@hotmail.com*

*Rafaela Lopes Figueiredo*

*UFSCar*

*figueiredolopesrafaela@gmail.com*

### Resumo

O presente trabalho relata as atividades dos bolsistas da música no projeto de artes com os alunos do 3º ano da EMEB Dalila Galli. O projeto idealizado por bolsistas da pedagogia objetivava a iniciação artística por meio da arte indígena, arte afro-brasileira e arte circense. Os bolsistas da música ingressaram no meio do processo, tornando a iniciativa interdisciplinar. Relataremos nossas atividades, seu caráter interdisciplinar, multicultural e suas justificativas perante as demandas governamentais. Os resultados puderam ser observados na feira do conhecimento da escola, onde os 3º anos montaram uma sala com o tema Indígena e Afro-brasileiro expondo os materiais confeccionados nas aulas do projeto de artes.

**Palavras-chave:** Iniciação à docência. Multiculturalismo. Interdisciplinaridade. Educação musical.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) tem como objetivo incentivar e aperfeiçoar a prática docente dos graduandos dos cursos de licenciatura. O programa proporciona experiências no ambiente escolar, integrando o licenciando a rotina do educador dentro de sua área. Proporcionando um espaço de amadurecimento e troca de experiências mediadas por profissionais da universidade e da escola regular favorecendo na formação prática, teórica e reflexiva do futuro educador.

Na EMEB Dalila Galli, escola onde atuamos, um grupo de bolsistas do curso de pedagogia formulou uma proposta na área artística. O projeto foi denominado PIBID de Artes e tinha como objetivo proporcionar uma iniciação artística utilizando os temas: arte indígena, arte africana e afro-brasileira, arte circense e teatro.

O projeto do PIBID UFSCar possuía uma demanda interdisciplinar muito discutida ao longo dos anos de projeto. A perspectiva é formar um profissional atento ao currículo escolar de forma integral, passando do modelo multidisciplinar para o interdisciplinar. Segundo Lima (2007, p. 56) a interdisciplinaridade surge a fim de superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Com o projeto desenvolvido ao longo de 2013 as iniciativas para alcançar a interdisciplinaridade tornaram-se mais concretas e objetivas para nós bolsistas.

Com a finalidade de colocar em prática atividades interdisciplinares entre as áreas atuantes na escola foram realizadas reuniões entre os coordenadores e bolsistas.



Observando os relatos das atividades desenvolvidas vimos uma possibilidade de integrar bolsistas da música ao PIBID de Artes, que até o momento contava com quatro alunos do curso de pedagogia.

Quando começamos a participar das aulas o projeto já estava em andamento. Porém, nossa inserção possibilitou novas práticas ao conjunto, por acrescentar conhecimentos específicos da nossa área de conhecimento as atividades propostas. A formação artística e extracurricular de cada bolsista era fundamental para o andamento do projeto e nossa integração facilitou a proposta e o desenvolvimento das atividades. Segundo Lima (2007, p. 60) “as trocas de experiência são fundamentais em um trabalho interdisciplinar”, pois, apenas fazendo tomamos conhecimento das possibilidades, fracassos e acertos. Por esse motivo, o trabalho em conjunto integrando os conhecimentos específicos de cada bolsista tornou-se uma prática corriqueira e interdisciplinar dentro do projeto. Ainda assim, observando nas produções dos alunos até o momento e nos conteúdos desenvolvidos, o projeto estava bem consolidado e caminhando junto com as propostas da escola e dos professores.

Passamos a trabalhar em seis bolsistas, quatro da pedagogia e dois da música, trabalhando por vezes em conjunto ou divididos em grupos de três bolsistas por turma nas quatro salas do 3º ano da escola. De maneira, geral iniciávamos os temas com uma explanação teórica, vídeos e atividades para avaliar o conhecimento prévio dos alunos. Depois, as aulas tinham uma gama variada de práticas artísticas, como artes plásticas, música, pintura corporal e trabalhos manuais, além deicineiros convidados.

Iniciamos nosso trabalho com conteúdos de educação musical no projeto quando o tema arte-indígena estava finalizando. Inserimos atividades de alongamento/relaxamento no início das aulas e fizemos apreciação de músicas indígenas. Nas aulas anteriores os alunos confeccionaram e decoraram cerâmicas de argila inspirados nas cerâmicas indígenas e produziram um desenho com os conhecimentos prévios sobre os indígenas. A última atividade foi a pintura corporal. Levamos um aluno da graduação da UFSCar da etnia umutina para contar algumas histórias indígenas e aplicar pinturas corporais da sua etnia.

Com o final do ciclo, fizemos o planejamento semestral, pensando nos conteúdos que seriam dados a cada aula e em como as áreas poderiam de integrar e interagir. Na medida em que garantimos a integração dos conteúdos, estamos garantindo também sua



significação para os alunos. Dois temas anteriormente escolhidos, arte afro-brasileira e arte circense, serviriam de base para as diretrizes.

Na área da educação musical realizamos atividades de contação de histórias africanas, apresentação de instrumentos africanos e de origem africana, construção de três instrumentos musicais inspirados na cultura africana com materiais reciclados e de baixo custo, brincadeiras africanas e apreciação de gêneros musicais brasileiros que possuem origens africanas. Com o mesmo tema exibimos um filme baseado em uma lenda africana, confeccionamos bonecas Abayomi caracterizadas pela pele negra e uso apenas de panos e, máscaras com decoração inspirada nas máscaras africanas previamente discutidas nas aulas.

A arte circense foi a última temática abrangida pelo projeto. Para inicia-la levamos um artista circense para contar sobre suas vivências, demonstrar e explicar as atividades que ele dominava, como o malabarismo com diferentes tipos de aparelhos e as acrobacias coletivas como a pirâmide humana. Nas aulas seguintes falamos sobre a história do circo, produzimos flip books, exibimos filmes e documentários com o tema e confeccionamos malabares de bexiga. Devido ao curto período de aplicação da temática não conseguimos desenvolver atividades musicais sólidas. Em algumas aulas colocamos músicas inspiradas no circo antes das aulas começarem e perguntamos ao que remetia. A resposta foi imediata e todos responderam rapidamente que pertenciam ao circo.

De modo geral, essas foram as atividades realizadas após nossa inserção no projeto. Podemos observar em muitas dessas aulas a ligação de conhecimentos interligados, como ciências, matemática e educação física. Além da presença constante de discussões a cerca do trabalho interdisciplinar e multiculturalista.

Após a LDB nº 11.768/08 a discussão a cerca da educação musical na sala de aula se intensificou. Qual é a função dessa educação musical na escola? Como ela será tratada? Quais os conteúdos abrangidos? Junto com a LDB citada, temos a LDB 10.639/03 alterando a LDB nº 9.394/96, com a implementação do artigo 26-A tornando obrigatório o ensino das culturas africanas e indígenas. Segundo Penna (2010), o multiculturalismo empregado às práticas musicais e artísticas no ambiente escolar mostra-se uma das formas de pensar o conteúdo musical de forma integrada à arte.

Portanto, os temas escolhidos no projeto do PIBID de Artes abrangeram as duas LDB citadas acima, principalmente quanto ao artigo 26-A, haja vista, a cobrança dos órgãos de ensino responsáveis pela supervisão das escolas. Recordando que a LDB nº 11.769/08



garanti a obrigatoriedade da música como conteúdo nas escolas, portanto, dada as circunstâncias ainda recentes de sua implementação, não são todas as escolas que possuem um professor capacitado e específico para as aulas de música. Assim, alternativas como a do PIBID de artes compreendem uma proposta de mesclar conhecimentos e, portanto, uma experiência valiosa dentro de nossa formação.

Observamos a demanda decorrente do artigo 26-A com vigor na Feira do Conhecimento da escola. Nela preparamos junto aos professores e alunos uma sala onde expomos os trabalhos feitos durante nossas aulas sobre arte indígena e arte africana e afro-brasileira. Os alunos ficaram encarregados de contar um pouco sobre os objetos expostos, seu modo de confecção e origem. Notamos na fala da diretora a relevância para escola e para a diretoria de ensino de tal projeto, pois, a cobrança consista em não trabalhar com os temas apenas no perto da consciência negra (20 de novembro).

A sala montada para a feira do conhecimento continha as atividades mais significativas com o tema arte indígena e afro-brasileira, portanto, foi a demonstração dos resultados obtidos nas aulas para outros alunos, professores, direção e para comunidade. Além disso, observando o decorrer das aulas, pudemos observar como os alunos internalizaram os conhecimentos aprendidos através das atividades artísticas por meio das conexões que eles próprios traziam para nossas aulas ou para as aulas do professor de classe, relacionando outras matérias ou informações do cotidiano.

Entendemos o projeto como uma maneira de abordar a educação musical, a cultura indígena e africana e as manifestações artísticas que as envolvem, de modo a fazer conexões entre as áreas de conhecimento e olhar para as culturas que integram a cultura brasileira como algo menos distante de nós e de nossos alunos. Estabelecer diálogos entre os vários campos do saber facilitou uma abordagem ampla e mais orgânica para a arte e facilitou a aprendizagem. A iniciativa é apenas uma forma de trabalhar a multiculturalidade e apenas o começo da interdisciplinaridade, porém, trouxe aos bolsistas uma visão diferente sobre os temas e abriu caminho para novas ideias.



## Referências

LIMA, Sonia Albano. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, v. 7, p. 51-66, 2007.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: \_\_\_\_\_.(Org.) *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 81-100.



## O Pibid como forma de levar a música à escola pública e a escolha de um conteúdo que desperte o interesse dos alunos

Patricia Kawaguchi Cesar  
Unicamp  
patricia@nocmoon.com

Orientadora Profa. Dra. Adriana N. A. Mendes

### Resumo

Este artigo faz uma reflexão sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Capes, como uma forma de levar a música à escola pública. Apesar da lei 9.394/96 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, na maioria das escolas públicas não há disciplina específica de música, por isso o projeto dá uma chance para os alunos terem contato com uma vivência musical que muitas vezes nunca tiveram. O artigo, então, apresenta uma discussão sobre a escolha do conteúdo a ser levado para esses alunos, respeitando sua bagagem musical e aproximando a aula de música da sua realidade.

**Palavras-chave:** Pibid. Apreciação musical. Escolha de conteúdo da aula.

### O Pibid

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa da Capes para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores. Os projetos são desenvolvidos por universidades em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, de modo que os estudantes de licenciatura contam com o apoio e orientação de um docente da universidade e de um professor da escola. Um dos principais objetivos do Pibid é

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014).

É uma oportunidade excelente para os alunos de licenciatura, que muitas vezes não atuam na escola pública ainda durante o curso. Além disso, a orientação dos professores e a discussão com o grupo de bolsistas são um diferencial na formação do aluno de licenciatura. O Pibid também promove encontros entre os subprojetos, proporcionando uma troca de conhecimentos enriquecedora.

O ideal é que o projeto do Pibid seja desenvolvido em parceria com um professor da mesma área dos licenciandos. No caso da música, no entanto, há o fator de poucas escolas terem uma disciplina específica para ela. Apesar de ter sido feita uma alteração na lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2008, para regulamentar o



ensino de música nas escolas, na maioria das escolas a música continua sendo ensinada como parte da disciplina de Arte, porque a lei não exige professores com formação específica.

O problema da música ser ensinada por professores sem essa formação é que ela se torna uma disciplina muito teórica e os alunos deixam de ter uma vivência musical; deixam de fazer música para estudar música (ALMEIDA, 1987, p. 8). Enquanto a música não for encarada como uma das formas de conhecimento integrantes da formação da personalidade humana, seu ensino será visto como ensinamento acessório não incorporado ao currículo escolar, o que inviabiliza uma atuação mais eficiente. (LIMA, 2003, p. 84 apud SOBREIRA, 2008, p. 49).

Refletindo sobre essa questão, o Pibid Música tem como objetivo proporcionar aos alunos da escola pública a vivência musical escolar, algo que a maioria deles nunca teve. Assim, esse projeto é uma chance de levar a disciplina de música para a escola pública, para que seja ensinada por docentes em formação da área específica. Sílvia Sobreira (2008) afirma que para viabilizar um ensino de música de qualidade é necessário fazer parcerias entre instituições universitárias e as escolas públicas, citando como exemplo o próprio Pibid.

Como bolsista do Pibid Música desde o primeiro semestre de 2013, dei aula para o 7º e o 8º anos B da Escola Estadual José Vilagelin Neto, em Campinas. Somos dez bolsistas; alguns trabalham com aulas de musicalização para a turma inteira e outros com projetos mais específicos, como aulas de fanfarra, coral ou flauta doce para um número reduzido de alunos. Para aqueles que optaram por dar aula para a turma inteira, o professor Cassio Tessari, de Arte, cedeu uma de suas duas aulas semanais por turma para os bolsistas do Pibid. Optei por dar aulas de musicalização porque gostaria de ter essa experiência em escola pública.

Muitas pessoas pensam que a musicalização é voltada apenas para crianças, mas não; ela é um processo educacional para que todos desenvolvam ou aprimorem sua forma de apreensão da linguagem musical (PENNA, 2008, p. 41). Além disso, a música pode ser usada para desenvolver outras capacidades sociais e comunicativas dos alunos. Afirma Koellreutter sobre o propósito do ensino de música nas escolas:

Aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver



faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER, 1998 apud BRITO, 2011, p. 43).

## **A bagagem musical dos alunos, o conteúdo da aula e a apreciação musical**

Quando comecei, não sabia ao certo qual conteúdo passar para os alunos, pois não tinha experiência em escola pública ou com essa faixa etária. Por isso, as reuniões de planejamento com os outros bolsistas e com nossa orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Adriana N. A. Mendes, foram fundamentais.

Tive a oportunidade de descobrir na prática os desafios de planejar e ensinar alunos que nunca tiveram aulas formais de música. Apesar de não terem tido aula na escola, muitos têm conhecimentos musicais adquiridos na Igreja, em projetos sociais ou com familiares. É fundamental conhecer os alunos e saber o que eles pensam sobre música e sobre aula de música, para que possa oferecer um conteúdo que interesse os alunos. Ou seja, levar em conta que os alunos sempre trazem uma bagagem musical que deve ser respeitada: não podemos ignorar a música que os alunos ouvem fora da aula (SWANWICK, 2003, p. 66). E eles ouvem muita música, graças à facilidade da tecnologia para reproduzir e compartilhar. Maura Penna (2008) fala sobre a diversidade:

Ligamos o som para ouvir um pouco de música enquanto dirigimos; cantamos no chuveiro; dançamos ao som de nossas músicas preferidas em diversos momentos do dia, e por aí vai. As manifestações musicais são extremamente diversificadas: um concerto de rock, de rap, de pagode... um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música "clássica") ou da indústria cultural - todas são música (PENNA, 2008, p. 17).

Então, se os alunos ouvem principalmente funk, sertanejo e música popular, por exemplo, não faz sentido trabalhar apenas um conteúdo de música erudita. Se os alunos não se identificarem com o que é transmitido, a aula de música vai ser apenas mais uma obrigação, quando tem potencial para ser muito mais do que isso. Alunos interessados são alunos participativos, o que faz toda a diferença em uma aula prática e interativa!

Nessa linha de pensamento, Teca Alencar de Brito (2011) conta que o professor



Koellreutter orientava a ensinar “aquilo que o aluno quer saber”, dando ênfase na criatividade ao invés da padronização de um currículo rígido. Ele repetia sempre: “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar.” (BRITO, 2011, p. 33). Fernando Galizia ressalta a importância da aula ter significado para o aluno:

Axé, techno brega, funk, rap, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano. (GALIZIA, 2009, p. 78)

Pensando nisso, antes de começarmos as aulas nós, bolsistas do Pibid, elaboramos um questionário para os alunos responderem. Algumas das questões eram: quais os gêneros musicais preferidos, se toca algum instrumento, se já fez aula de música, entre outras. Deu para ver que o nível de conhecimento musical dos alunos era variado: desde alguns que não tocam e nunca fizeram aula de música na escola até outros que tocam e já se apresentaram em público. Vale lembrar que, infelizmente, é difícil conhecer bem cada aluno tendo um contato tão pequeno – apenas uma hora semanal. Por isso, o questionário foi uma ferramenta útil para ter uma noção geral do perfil dos alunos.

Em minhas aulas, fazia atividades práticas e de apreciação; neste artigo focarei nas de apreciação. No primeiro semestre passei vídeos que ajudassem a transmitir alguma ideia. Por exemplo, aproveitando o sucesso da música coreana *Gangnam Style*, mostrei algumas versões diferentes: uma acústica com uma moça cantando e outra tocada por uma fanfarras. Eles sugeriram alguns vídeos que queriam ver, como *Harlem Shake*. Também mostrei vídeos de pessoas tocando com instrumentos improvisados, para ensinar que não é necessário ter instrumentos caros para fazer música, é possível tocar com o que tivermos à mão. Enfim, minha intenção ao passar músicas que os alunos conhecem era que eles não ficassem com a ideia de que as aulas de música seriam distantes daquilo que ouvem. O professor Corrêa afirma:

É perfeitamente compreensível que um jovem, exposto à exagerada divulgação da música popular comercial, tenha seu interesse musical sintonizado com ela. Não se deve ver mal algum no fato de o estudo analítico das obras musicais ser iniciado pelas canções em moda, para só depois focalizar a música dos grandes mestres (CORRÊA, 1971, p. 24).

Outra preocupação foi usar a música para incentivar a socialização entre os alunos e o respeito pelos gostos diferentes. Nessa faixa etária do Fundamental II, os alunos costumam



se dividir em grupos de acordo com gostos em comum. De acordo com Silva (2009, p. 51), "estudos recentes sobre juventude têm afirmado que a música é uma das principais ferramentas utilizadas pelos jovens para serem aceitos pelo grupo de amigos, pelo fato de o grupo e de a identidade individual estarem amplamente centrados nas escolhas musicais". Em entrevista feita a ela, duas alunas disseram ter necessidade de conhecer vários gêneros para "ser bacana" e "não ficar por fora" dos grupos.

Da mesma forma, Rafael da Silva aponta que a música é usada como elemento integrador de um grupo em todas as culturas, sendo assim importante para a construção da identidade dos jovens, que muitas vezes se identificam com um rótulo referente a um gênero musical: "pagodeiros", "punks", "roqueiros", "funkeiros"... (SILVA, 2012, p. 100)

O problema é que grupos diferentes várias vezes entram em conflito. Um exemplo clássico é o grupo dos "funkeiros" e o grupo dos "roqueiros" trocarem ofensas, cada um defendendo que seu gênero musical é melhor do que o outro.

Por isso, no segundo semestre fiz outra proposta de apreciação musical: o intuito era em cada aula conhecer um gênero musical diferente, conversar um pouco sobre ele e ouvir algumas músicas. Alguns alunos reclamavam quando era o dia de um gênero de que não gostam, mas no geral foi uma atividade bem sucedida: os alunos perguntavam logo no começo da aula que tipo de música iríamos ouvir e sugeriam músicas dos seus gêneros preferidos. Os gêneros pouco conhecidos, por exemplo black music, despertaram curiosidade e interesse.

Na última aula do semestre passei um novo questionário e uma das perguntas era se eles começaram a gostar de algum gênero novo depois de ouvir música nas aulas. Sete alunos de dezesseis do 7º ano e nove de vinte e três do 8º ano responderam que sim. Parece um número pouco significativo, mas mesmo os que não começaram a gostar tiveram a chance de ouvir e conhecer gêneros diferentes do que estão acostumados, coisa que dificilmente fariam sozinhos.

## Conclusão

Procurei sempre não julgar os gostos dos alunos. Alguns professores preferem ignorar certos gêneros como o funk, mas mais importante do que o repertório em si é a postura do professor para não hierarquizar práticas musicais e respeitar a vivência dos alunos (SILVA, 2012, p. 103). Certa vez durante a apreciação coloquei um funk para tocar e um dos



“funkeiros” disse: “Professora, você não 'curte' funk, né?”, ao que respondi “Não gosto mas coloquei pra vocês ouvirem e estou escutando junto, respeito como qualquer outro gênero.”. Espero que isso tenha feito o aluno refletir, pois ele era um dos que, em outras aulas, faziam comentários depreciando outros gêneros.

O Pibid é um excelente projeto para levar a música para a escola pública: nesse tempo em que estivemos atuando na escola pudemos notar uma valorização da música por parte da direção e coordenação da escola. O festival de talentos que organizamos no ano passado já foi marcado oficialmente no calendário escolar deste ano e no momento a escola está planejando destinar uma sala para a disciplina de música e assim ser a primeira escola pública de Campinas a ter uma sala de música.

## Referências

- ALMEIDA, Célia M. De Castro. **Musicalização**: uma questão política. (Apostila) Campinas, 1987.
- BRASIL. Capes. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 02 mar. 2014.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o ser humano como objetivo da educação musical. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2011. 187 p.
- CORREA, Sérgio O. de Vasconcellos. **Planejamento em educação musical**. São Paulo: Ricordi, 1971. 125 p.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da Abem**, Florianópolis, n. 21, p. 76-83, mar. 2009.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.
- SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jussamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 39-56.
- SILVA, Rafael Rodrigues da Silva. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da Abem**, Florianópolis, n. 27, p. 93-104, jan./jun. 2012.
- SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Florianópolis, n. 20, p. 45-52, set. 2008.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.



## O desenvolvimento social, musical e técnico com a ação do piano a quatro mãos: um relato de experiência no projeto Guri Santa Marcelina

*Alfeu Rodrigues de Araujo Filho  
Universidade Estadual de Campinas  
alfeu-araujo@uol.com.br*

### Resumo

Este relato de experiência como professor de piano no projeto Guri Santa Marcelina enfatiza a troca entre os indivíduos como requisito essencial na ação ensino-aprendizagem, relacionando quatro importantes componentes desta proposta educativa: social, lúdica, musical e didática. Entre os principais resultados alcançados, podemos salientar a aplicação prática de conhecimentos teóricos, minimizando a distância entre estas duas fontes de informação, enriquecendo o fazer musical com o auxílio da ação performática através do piano a quatro mãos.

**Palavras-chave:** Ação ensino-aprendizagem. Troca entre os indivíduos. Piano a quatro mãos.

### Projeto Guri Santa Marcelina

Visando atualizar a participação do piano de forma contemporânea, foi inserido, em meados de 2010, o ensino de piano em grupo na grade curricular do projeto Guri Santa Marcelina.

A real diferença dos procedimentos metodológicos inseridos no Projeto Guri está diretamente atrelada ao seu público referencial e à dualidade do programa que dialoga entre a importância do fator social (coletivo) e o desenvolvimento intelectual (cognitivo).

A demanda é representada por jovens estudantes em sua fase inicial do estudo de música. Desta forma, o piano é inserido como instrumento de apoio para a educação dos princípios musicais, reforçando as informações teóricas e da prática coral, incorporando a tríade instrumento, teoria e coral que representa a unidade do pensamento metodológico do projeto.

A proposta do piano a quatro mãos equilibra a ação educativa e performática, uma, servindo como conhecimento musical e a outra, desenvolvendo a competência do instrumento.

### Origem e objetivos do piano a quatro mãos

A origem desta ação ocorreu no século XVII com dois compositores pouco conhecidos: Nicolas Carlton (?-1630) e Thomas Tonkis (1572-1656), entretanto tal prática foi difundida a partir da criação do piano-forte por Bartolomeu Cristofori (1655-1731), por volta



de 1711, em função da constituição física do novo instrumento, atingindo, a princípio, a vida dos classicistas.

As obras para piano a quatro mãos de Mozart (1756-1791) e Beethoven (1770-1827) oferecem a este procedimento um aspecto lúdico e social; Clementi (1752-1832) com suas sete sonatas visa claramente o público de concerto, demonstrando as novas possibilidades sonoras e as inovações técnicas do instrumento com o emprego do virtuosismo, valorizando o aspecto artístico deste repertório; Haydn (1732-1809) com sua única obra “O mestre e o discípulo” salienta sua preocupação didática, inserida no próprio título da peça.

Sendo assim, a performance do piano a quatro mãos apresenta importantes componentes para a educação e desenvolvimento musical do estudante: fator social (inter-relação dos indivíduos); lúdico (motivação); artístico (musical e técnico) e didático (aprendizado de inúmeros recursos musicais através da prática), ratificando que “a aquisição do conhecimento necessita de experiências prévias” (MONTANDON, 1992, p.54).

### O piano: novos parâmetros

Em sua trajetória histórica, o piano carrega o peso da tradição, fruto do pensamento romântico, período que atinge seu apogeu. Tal tradição enfatiza a figura do professor como referência central, assim como o intérprete pela sua performance musical e virtuosística, valorizando talento, técnica e obediência.

A nova proposta educativa presente no século XXI e difundida por inúmeras escolas de nível técnico e superior extrai o piano desta atmosfera exclusivista, colocando-o no caminho da inclusão, pensamento contemporâneo, valorizando o educador como mediador e o executante como indivíduo focado na sua formação musical, crítico e ativo, utilizando os inúmeros recursos que o instrumento harmônico oferece.

Sendo assim a ação do piano a quatro mãos valoriza a educação como eixo central da abordagem pedagógica, transformando o professor de piano em educador musical e que segundo Montandon é

apresentada como ‘solução inovadora’ em oposição à aula de piano individual denominada de ‘tradicional’ e definida como aquela com o objetivo exclusivo de formar o concertista e concentrada no desempenho técnico e virtuosístico do aluno”. (MONTANDON, 1995, p.67)



## Fator social e lúdico

A importância do trabalho em grupo está na necessidade de elaborar um conjunto de normas que ofereça aos integrantes a parceria que esta ação exige, valorizando o aspecto social e lúdico, onde o professor-mediador auxilie na comunicação entre os dois instrumentistas com o objetivo de construir tais procedimentos dentro de um ambiente harmonioso e democrático.

Entre os principais tópicos descritos pelos alunos na ação do piano a quatro mãos do referido projeto, estão: presença e pontualidade nas aulas; participação ativa em prol da resolução de problemas técnicos e musicais, tendo como foco o auxílio mútuo; flexibilidade na troca de ideias em relação aos aspectos da performance musical e equalização da responsabilidade técnico-musical na interpretação da obra.

O que podemos salientar na ação comportamental no projeto Guri Santa Marcelina, ratificando a importância do fator social, é que quando o aluno é colocado como figura central no processo da construção do trabalho há crescimento real de sua comunicação, autonomia e responsabilidade, evitando delegar somente ao professor a qualidade do produto final.

Em detrimento do fator lúdico, sabemos como é importante a motivação no ciclo do aprendizado e, neste quesito, o piano a quatro mãos traz uma real diferença no prazer pela troca e pelo trabalho em grupo em detrimento da ação absolutamente individualista na performance solista, opinião compartilhada pela pianista Fátima Corvisier:

desde o início na minha iniciação musical o estudo de piano a quatro mãos foi sempre presente (...) o uso de um acompanhamento a quatro mãos motivou o meu interesse pelo estudo do instrumento (CORVISIER, 2009)<sup>1</sup>.

## Fator artístico: musical e técnico

Os predicados musicais imprescindíveis vivenciados pelos duos neste trabalho proposto podem ser relatados, em síntese, na análise textual para a formação do diálogo entre os dois instrumentistas (desenvolvimento cognitivo) e educação auditiva através da pesquisa sonora, ratificando que “a busca de equilíbrio sonoro num duo a quatro mãos pode trazer benefícios de qualidade timbrística para cada um dos pianistas” (BARANCOSKI, 2009)<sup>2</sup>.

Além disso, a escolha da posição entre o *piano primo* e o *piano secondo* estabelece dois possíveis parâmetros com os seus devidos resultados estéticos, musicais e técnicos: alternância das posições e fixação das mesmas.



A justificativa da alternância das posições está em enriquecer o trabalho e expandir todas as possibilidades do instrumento e dos instrumentistas. Assim relata o pianista carioca Marcelo Caldi:

a escuta é sempre diferente quando se muda de posição, o que permite apelar para outros recursos timbrísticos e também um maior e melhor desenvolvimento da abordagem pianística (CALDI, 2009)<sup>3</sup>.

Vale salientar que esta ação foi aplicada com os grupos de piano a quatro mãos do Projeto Guri Santa Marcelina, trazendo para cada instrumentista novos recursos musicais e maior flexibilidade na alternância das posições. Outro dado interessante é que este procedimento contribuiu para melhorar a leitura entre as duas claves, sol e fá.

Em contrapartida, Fátima Corvisier justifica a não alternância das posições na busca de garantir a identidade do duo.

mantemos sempre a mesma posição em *primo* e *secondo*. Tipos de sonoridade e toques, temperamento e gosto, são fatores que influenciam esta escolha. Vide duos que se apresentam regularmente há anos, como as irmãs Labèque, e que mantem sempre a mesma posição. Você acaba se especializando na posição que escolheu. Duos que trocam de posição, geralmente, mudam de sonoridade de uma peça para outra dentro de um recital, constituindo, pelo menos a meu ver, dois duos distintos dentro de um só (CORVISIER, 2009)<sup>4</sup>.

Quanto ao quesito técnico, a visão não está restrita apenas ao estudo do movimento corporal (propriocepção). No caso do piano a quatro mãos, em função dos seus múltiplos objetivos, a técnica corresponde a uma série de procedimentos que viabiliza o trabalho coletivo, valorizando a importância do estudo individual, da consciência global, da organização do estudo para a retenção da informação e a conquista da memória analítica, tendo como base teorias acerca do aprendizado pianístico.

### Fator didático: experimentação

Procedimentos teóricos como fórmula de compasso, pulsação, ritmo, clave de sol e de fá, tonalidade, tessitura, textura, entre outras, são vivenciados na ação da performance. Este comportamento valoriza a experimentação como forte recurso didático, oferecendo um processo de musicalização dinâmico e eficiente, compatível com as grandes mudanças da sociedade contemporânea.



## Considerações Finais

O público voltado à educação musical de base, e que neste relato representa os estudantes de música do Projeto Guri Santa Marcelina, apresentaram, com a ação do piano a quatro mãos, recursos de indiscutível importância no desenvolvimento social e cognitivo como: compromisso; auxílio mútuo; flexibilidade de raciocínio; divisão de responsabilidades; formação individual permitindo a troca; consciência global; organização para a retenção da informação; conquista da memória analítica; desenvolvimento da percepção auditiva; cognição musical através da análise textual; pesquisa sonora em função do equilíbrio timbrístico, ganhando novos recursos técnico-musicais, assim como a consciência das funções motoras através da propriocepção.

Cabe enfatizar que a implantação do referido trabalho no Projeto Guri Santa Marcelina minimizou, consideravelmente, a desistência do corpo discente, ampliando o seu interesse na tríade coral, teoria e instrumento.

Finalizando, além de realizar uma nova leitura do piano como instrumento musicalizador, o presente relato procurou demonstrar a justificativa qualitativa do piano a quatro mãos como uma das alternativas de extrema eficiência na ação ensino-aprendizagem onde “os estudantes podem aprender uns com os outros, bem como o professor” (LOVISON, 2001)<sup>5</sup>, assim como “o processo ensino/aprendizagem é enriquecido pela variedade de ideias, fruto da interação e dinâmica do grupo” (GONÇALVES & MERHY, 1986, p.223).

## Referências Bibliográficas

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; MERHY, Silvio Augusto. *Música através do piano – Prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática*. IN: II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA. 1985. Minas Gerais. Anais. São João Del Rey, Minas Gerais: UFMG, 1986.

LOVISON, Julie. *Dr. Robert Pace: Method of piano instruction*. 2011. Disponível em <<http://www.renoweb.net/LSMS/pace.html>>

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”*. Em Pauta, Porto Alegre, v.11, 1995.

\_\_\_\_\_. *Aula de piano e ensino de música – análise de proposta de reavaliação de aula de piano e sua relação com as concepções de Pace, Verharlen e Gonçalves*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.



---

## Notas

<sup>1</sup> CORVISIER, Fátima. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

<sup>2</sup> BARANCOSKI, Ingrid. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

<sup>3</sup> CALDI, Marcelo. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

<sup>4</sup> CORVISIER, Fátima. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

<sup>5</sup> LOVISON, Julie. *Dr. Robert Pace Method of piano instruction*. Disponível em <<http://www.renoweb.net/LSMS/pace.html>> acessado em julho de 2013.



## O ensino coletivo de violão: uma proposta de estudo, aplicação e análise de resultados

Ana Lis de Nobrega Marum

Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica financiado pela  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)  
ana\_lis8@hotmail.com

Orientação: Adriana do Nascimento Araújo Mendes

### Resumo

O presente projeto tem como objetivo realizar um estudo a respeito da prática coletiva de violão, através da observação de atividades práticas com alunos iniciantes de 9 a 12 anos da Oficina de Ensino Coletivo de Violão da EXTECAMP. A intenção deste trabalho é ampliar as alternativas e sugestões para que o professor atuante nessa área, ao se deparar com situações confrontantes em sala de aula, possua ferramentas que possam auxiliá-lo.

**Palavras-chave:** Violão. Ensino coletivo. Pedagogia do instrumento.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende realizar um estudo acerca do ensino coletivo de violão a partir da aplicação de metodologias já existentes em um grupo de alunos iniciantes.

Pautando-se em pesquisas na área de educação musical, pedagogia e ensino coletivo de instrumentos e no trabalho prático em sala de aula, pretende-se buscar ferramentas para uma melhor adaptação de alunos iniciantes em aulas coletivas. Aspira-se, ainda, com esse trabalho, contribuir para com professores violonistas na ampliação das possibilidades de melhoria de suas aulas em grupo.

### 1.1 Ensino Coletivo

O Ensino Coletivo desempenha uma função relevante não só contexto musical, mas também nas relações sociais e trocas de experiências. Para Tourinho (2009) “o ensino coletivo possibilita o acesso de mais pessoas, com menor custo, maior possibilidade de interação social e aquisição mais rápida de parâmetros musicais”.

Além de um desenvolvimento musical baseado em observações e trocas de ideias, no trabalho em conjunto os alunos também recebem estímulos que são essenciais para tal formação, onde valores sociais são fomentados, gerando uma influência positiva, inclusive no contexto musical.

Há vários projetos no Brasil que adotam a prática coletiva de instrumento e que contribuem para o aperfeiçoamento de tal atividade.

Podemos citar aulas do ensino coletivo em todo país como: Projeto Guri da Secretaria do Estado de São Paulo; aulas de piano (Alda de Oliveira e Diana Santiago) e violão (Cristina Tourinho) na UFBA; em Belo Horizonte, aulas de Cello (Abel Moraes); Santa Maria-RS, aulas de violão (Marcos Corrêa); Brasília, aulas de



piano (Maria Isabel Montadom e Maria Inês) e em Goiânia, aulas de violão e cordas friccionadas (Flávia Maria Cruvinel). (CRUVINEL, 2004, citado por Teixeira, 2008 p. 8).

## 1.2 Problemáticas no ensino coletivo de violão

Diferentemente da prática individual, onde o rendimento de cada aluno é o que rege o andamento das aulas, o ensino coletivo é o meio pelo qual o aprendizado realiza-se em um âmbito social maior, onde toda e qualquer forma de diversidade deve ser levada em consideração. No entanto, partindo de experiências pessoais com o ensino coletivo e do diálogo com professores experientes, verificamos que existem problemas comuns a essa prática que devem ser observados e estudados com mais profundidade para a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino.

A primeira questão se atém à heterogeneidade. A faixa etária é determinante para a escolha da metodologia de ensino: geralmente, os conteúdos são os mesmos, mas a abordagem utilizada é determinada pela idade dos alunos. A partir do momento que os grupos tornam-se heterogêneos, devido à dificuldade na organização de horários e turmas, este aspecto se torna um entrave.

Esse problema estende-se também a alunos que possuem a mesma faixa etária, mas níveis de conhecimento musical diferentes e acabam por frequentar a mesma aula. Isso ocasiona desequilíbrio nas aulas, falta de motivação e desistência de alunos, uma vez que o conteúdo exposto acaba por ser assimilado de maneiras diferentes devido à disparidade de conhecimento musical de cada indivíduo.

Outro quesito pertinente a essa prática pode ser resumido na seguinte indagação: Como trabalhar através das vivências musicais prévias de cada aluno para integrá-los a um universo musical mais amplo sem causar impactos prejudiciais à motivação de tais?

A motivação requer uma atenção particular, uma vez que é um quesito importante para a efetivação do ensino. Para Bloom (1972, citado por TOURINHO, 1995 p. 166) “o interesse atual do aluno pode parecer muitas vezes tolo e vulgar para o professor, mas é espontâneo, natural e verdadeiro, podendo ser modificado e ampliado através de um tratamento adequado”. Diante disso, percebe-se que o professor se torna fundamental no tratamento da motivação do aluno. Sua preocupação com vivências anteriores e interesses, com a exposição de caminhos que sejam favoráveis ao conhecimento de novos universos musicais, respeitando e usufruindo de conhecimentos prévios, se tornam imprescindíveis



para a realização desse trabalho.

Por fim, pode-se citar o ensino de leitura e escrita musical na prática coletiva como uma importante questão, principalmente no que diz respeito à iniciação musical. A maneira de atrelar o ensino de teoria ao instrumento para alunos sem conhecimento musical e prosseguir com esse trabalho dosando de forma coerente esses dois conteúdos é um grande desafio. Para a superação de tal, necessita-se de um estudo bastante estruturado e planejado com o intuito de fazer com que o professor adquira ferramentas para lidar com as formas de junção de dois assuntos distintos em uma única aula.

## 2. JUSTIFICATIVA

Segundo Tourinho (2003, p. 78), a maior dificuldade para implementar ações coletivas é a formação do professor - que deve conhecer limites e possibilidades dos indivíduos e auxiliá-los a descobrir suas potencialidades – e a sua falta de experiência com esse tipo de trabalho.

Sendo assim, este projeto se justifica pela necessidade da reflexão a respeito de possíveis ferramentas para que o professor possa lidar com problemas como os citados acima, uma vez que é necessário que haja subsídios para a coordenação das ações individuais dentro da prática coletiva. Ainda, acreditamos que a grande demanda e oportunidades profissionais referentes a esta modalidade de trabalho tornam ainda mais necessárias pesquisas nesta área em crescimento.

## 3. OBJETIVO

Propor ferramentas para o ensino de violão em grupo, a partir de análises de atividades realizadas em sala de aula combinadas com uma pesquisa bibliográfica, na tentativa de minimizar problemas pedagógicos relacionados ao assunto, contribuindo assim para a ampliação de estudos referentes a essa área da educação musical. É válido ressaltar que essa pesquisa não tem o objetivo de desenvolver um método, mas sim buscar alternativas e sugestões para dificuldades pontuais.



## 4. METODOLOGIAS

### 4.1 Metas semestrais

Primeiro semestre:

- 1) Levantamento de dados: Primeiro estágio do levantamento de literatura relacionada ao assunto;
- 2) Desenvolvimento das atividades e coleta de dados: Primeiro ciclo de 15 aulas para crianças de 9 a 12 anos na oficina de Ensino Coletivo de Violão da EXTECAMP;
- 3) Análise de dados: Organização dos dados coletados para fazer relação com a literatura pesquisada e elaboração de conclusões;
- 4) Elaboração do relatório parcial;
- 5) Entrega do relatório parcial.

Segundo semestre:

- 1) Levantamento de dados 2: Segundo estágio do levantamento de literatura relacionada ao assunto;
- 2) Desenvolvimento das atividades e coleta de dados 2: Segundo ciclo de 15 aulas para crianças de 9 a 12 anos na oficina de Ensino Coletivo de Violão da EXTECAMP;
- 3) Análise de dados 2: Organização dos novos dados coletados para fazer relação com a literatura pesquisada e elaboração de conclusões;
- 4) Elaboração do relatório final;
- 5) Entrega do relatório final.

### 4.2 Metodologia

Toda a pesquisa está se desenvolvendo na oficina "Ensino Coletivo de Violão", vinculada a Escola de Extensão da Unicamp. As aulas realizam-se na sala MU35 do Departamento de Música do Instituto de Artes da Unicamp, aos sábados, das 9h às 11h e são direcionadas a uma faixa etária que vai de 9 a 12 anos, sendo a própria pesquisadora a ministrante das aulas.

Segundo Tourinho (2003, p. 80), "aprendemos muito olhando e escutando os colegas e professores, os pais e os amigos, que nos servem de modelo e referências. Tocar junto com os outros desde o início, mesmo que sejam coisas muito simples, como exercícios de arpejos, além da prática da regularidade de pulsação, dinâmica e velocidade, estimula a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo". Por conta disso,



a imitação, improvisação, a utilização corporal no estudo rítmico, os jogos pedagógicos como introdução à leitura, são algumas das ferramentas de grande importância que auxiliam esse trabalho.

O principal método adotado que compõe a estrutura das aulas é "Oficina de Violão", de Cristina Tourinho e Robson Barreto. Vale ressaltar que outros métodos de autores de referência na área também serão incorporados ao trabalho ao longo do curso como complemento para as aulas.

Os registros das aulas acontecem através de diário de campo, filmagens e fotografias. O diário de campo relata as aulas e compõe-se do planejamento da aula, da aplicação do conteúdo e as conclusões de cada atividade, no que tange a eficácia didática das atividades e a assimilação e interesse dos alunos em cada processo. Há algumas questões norteadoras para auxiliar na reflexão. São elas: como trabalhar com a heterogeneidade de faixa etária e conhecimento musical em sala de aula? Como aplicar novos conteúdos mantendo a motivação dos alunos? De que maneira conduzir o ensino de iniciação teórica com alunos iniciantes?

Para a análise da eficácia das ferramentas pedagógicas utilizadas no processo de aprendizado e sua relação com os resultados pedagógicos apresentados pelos alunos, utiliza-se a filmagem.

Para complementar as análises feitas através de gravações, será de grande importância a realização de um questionário diagnóstico a cada mês de aula, que terá como foco detectar através de questões pontuais o desenvolvimento dos alunos em relação à metodologia aplicada e as ferramentas de ensino.

Tal procedimento diagnóstico será construído com bastante cuidado tendo em vista a faixa etária dos alunos que mostra poucos anos de escolaridade. Como apoio bibliográfico para a elaboração dos questionários, será utilizado principalmente o livro "Measurement and evaluation of musical experience" do autor David J. Boyle.

### Referências bibliográficas

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia: ICBC, 2005.

DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Ed. UFPR, Paraná, 1994.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.



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

MARES, Rosa Lúcia e FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Jogos Pedagógicos para Educação Musical*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

MARIANI, Silvana. *O Equilibrista das Seis Cordas: Método de Violão para Crianças*. Editora: UFPR, 2009.

NEVES, Edna R. S e BORUCHOVITCH, Evely. *A motivação dos alunos no contexto da Progressão Continuada (Adaptado da dissertação de mestrado da primeira autora, desenvolvida sob a orientação da segunda)*. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PERREOUD, Phillipe. *Dez Novas Competências para ensinar; trad. Patrícia Chittoni Ramos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Henrique. *Violão um olhar pedagógico*. Ed. Ricordi Brasileira, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Iniciação ao Violão*. São Paulo: Ricordi, S.D. 10

TEIXEIRA, Maurício Sá Barreto. *Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TODOROV, João Cláudio e MOREIRA, Márcio B. *O conceito de motivação na psicologia*. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2005

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.

TOURINHO, Cristina e BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*. Salvador: Quarteto, 2003.



## O ensino da improvisação através de jogos musicais nas aulas de contrabaixo

Sandro Mota Lopes  
UECE

sandro.mota.lopes@gmail.com

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo a utilização de jogos musicais como técnica de ensino da improvisação nas aulas de contrabaixo elétrico. A proposta metodológica teve como suporte teórico Hans-Joachim Koellreutter e Teca de Alencar Brito; segundo o entendimento desses autores a improvisação é uma ferramenta pedagógica que favorece um fazer musical ativo e reflexivo. Na pesquisa de campo foram realizadas aulas experimentais e através desta abordagem percebemos contribuições significativas relacionadas à criatividade.

**Palavras-chave:** Jogos musicais. Improvisação. Contrabaixo.

### Introdução

O presente artigo relata uma pesquisa realizada no ano de 2013, cujo objetivo central é investigar o ensino da improvisação através de jogos musicais nas aulas de contrabaixo elétrico. Discutiremos a utilização da improvisação musical e do jogo com a finalidade de desenvolver certas habilidades musicais que estimulam a criatividade, a interatividade e conteúdos relacionados à harmonia, à forma e à estética.

Leciono aulas de contrabaixo em Fortaleza há mais de seis anos e tenho notado a dificuldade dos alunos de improvisarem dentro de um diálogo musical. Há uma falta de conexão entre os improvisos, não produzindo dessa forma uma interação entre eles, além da utilização de estruturas rítmicas “carentes” presente nos solos, tendo tal fato me chamado bastante atenção. Da constatação dessa problemática surgiu a necessidade de trabalhar atividades diferenciadas, algo que estimulasse os alunos a se auto avaliarem para que dessa maneira pudessem criar solos com expressividade e interação. Trabalhar jogos musicais com improvisação foi uma alternativa para o aprimoramento da sensibilidade musical dos alunos analisados para a presente pesquisa.

Baseado na proposta de Hans-Joachim Koellreutter, a finalidade do trabalho executado em sala de aula é, portanto, desenvolver no aluno a capacidade de maior expressão musical, a fim de desenvolver um diálogo musical coerente por intermédio de jogos musicais de improvisação.



## Jogos musicais e improvisação

O objetivo de tais jogos é contribuir para o aprendizado musical proporcionando ambientes que facilitem a criatividade, dando uma nova dinâmica nas aulas de música. Com os jogos é possível criar eventos não tradicionais, mostrando ao aluno uma nova forma de fazer música, trabalhando elementos teóricos com atividades práticas mais direcionadas através dos jogos musicais.

Koellreutter foi um dos educadores a levar os jogos musicais para as aulas de música; sua pesquisa e proposta pedagógica são voltadas para a formação do ser humano e não apenas de músicos. “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade.” (H.-J. Koellreutter, 1997, p. 72). Para Koellreutter (1997) os jogos musicais trabalham aspectos relativos à formação de um melhor ser humano, tais como, autodisciplina, respeito, criação, reflexão etc.

Para Gainza (1983), a improvisação é a ponte entre o aluno e as percepções musicais e sociais. As aulas são direcionadas para uma nova dinâmica, onde são explorados recursos lúdicos, construindo um fato expressivo, onde a improvisação eleva o aluno a um nível interpretativo e criativo.

## O Experimento

Expondo os alunos a jogos musicais de improvisação, estes se colocam em uma posição favorável a uma escuta musical mais “cuidadosa”, dessa forma a improvisação estabelece um diálogo com os demais executores, proporcionando uma interação sonora.

Cada jogo musical tem sua finalidade específica, abordando aspectos relativos à pulsação, à dinâmica e à tessitura, por exemplo. A proposta do jogo aplicado em sala de aula visa desenvolver não apenas a improvisação dos alunos, mas também o aspecto da comunicação, escuta musical e teoria.

A turma analisada era formada por dois alunos, estudantes do ensino médio e moradores da região da Zona Sul de Fortaleza, uma região de classe média. Todos os alunos tinham conhecimentos de acordes, cifras e alguns conhecimentos sobre improvisação. Foram realizados quatro encontros que contribuíram para investigar como os jogos musicais ajudam no processo do ensino da improvisação.



## Jogo de improvisação Solo-Fantasia

Koellreutter elaborou uma série de jogos musicais intitulados modelos de improvisação; são jogos inovadores que promovem a vivência e a conscientização de aspectos musicais, incitando a reflexão. Para ele a improvisação como técnica pedagógica é uma ferramenta importante no processo educacional. Os modelos de improvisação são encontrados no livro “Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical” de Teca de Alencar Brito.

Os planos de aula foram baseados em um modelo de improvisação chamado solo-fantasia. O modelo trabalha conceitos de métrica, *ostinato*<sup>1</sup> e estética. Com o surgimento da necessidade de adaptação dos modelos de improvisação para as aulas de contrabaixo, foram modificados para terem um melhor resultado com os alunos trabalhados.

Foram realizadas duas atividades de jogos incluídas na mesma proposta, a primeira trabalha com a improvisação livre, deixando o aluno com liberdade de expressão, tanto harmonicamente como metricamente, e a segunda atividade delimita o aluno a um campo harmônico e a uma métrica determinada.

A atividade nº 1 inicia-se somente com a improvisação de um aluno, sem regras de escala, métrica e dinâmica. No final de seu improviso este cria um *ostinato*, onde o próximo aluno reproduz a sequência das notas do *ostinato*, começando seu improviso a seguir. Sempre haverá um improvisador e um espectador separados por um *ostinato*. O *ostinato* é um recurso importante na atividade, primeiro por ser criado instantaneamente pelo improvisador, deixando claro o fim do improviso e segundo por ser a conexão entre os dois improvisos. Essa repetição facilita que os improvisos se relacionem, favorecendo um diálogo musical.

Os *ostinatos* devem ser de curta duração para que o próximo improvisador não tenha muitas dificuldades de executá-los. A variação da atividade é interessante: mudanças de timbre, utilização de técnicas diferentes e variação de dinâmica podem ser acrescentadas.

A atividade nº 2 limita-se a um campo harmônico e a uma métrica. Dividimos os dois alunos em improvisador e harmonizador, excluindo o espectador existente na atividade nº 1. O harmonizador fará uma cadência dentro do campo harmônico proposto obedecendo à métrica imposta, criando assim um “formato *chorus*”<sup>2</sup>, característica do gênero do jazz. O improvisador terá que criar um solo dentro dos limites estabelecidos, criando no final de cada *chorus* um novo *ostinato*, que será repetido pelo próximo músico, invertendo-se os



papéis de improvisador e harmonizador.

Essa atividade coloca o aluno para improvisar em cadências de um determinado campo harmônico; Nelson Faria (1991) em seu livro “A arte da improvisação” intitula a improvisação sobre cadências de um mesmo campo harmônico de improvisação por centro tonal. A improvisação por centro tonal utiliza-se de apenas uma escala para cada cadência, facilitando o aprendizado do aluno, pois ele utilizará apenas uma escala para improvisar.

Os *ostinatos* terão que estar dentro do campo harmônico proposto, executados no final de cada cadência. No exercício podem ocorrer mudanças de cadências ou tonalidades e de métrica, podendo incluir até um *sampler*<sup>3</sup> de bateria executando um ritmo como acompanhamento.

### Considerações Finais

Para os alunos aqui com os quais trabalhei, a improvisação através de jogos musicais se tornou uma nova experiência, proporcionando momentos criativos, desenvolvendo o pensamento e a compreensão musical. Acredito que a proposta de modelo de improvisação formulada por Koellreutter conduziu os alunos a um ambiente de aprendizagem prática, estimulando a produzir sua própria música dentro das possibilidades que os jogos musicais de improvisação proporcionaram.

Conhecimentos teóricos também foram colocados em prática, tendo sido divididos com os demais alunos, favorecendo a aprendizagem e facilitando a introdução de novos conceitos de improvisação, tornando-se estes cúmplices do processo criativo, desenvolvendo habilidades de expressão musical própria.

Dessa forma, concluo que os jogos musicais com improvisação tiveram um impacto nas aulas de contrabaixo, havendo o contato com o fazer musical ativo e reflexivo, utilizando a criação de solos como experimentações musicais, visto que além de criar oportunidades para a inserção de conteúdos, abriu-se também a oportunidade para momentos de descontração, comunicação e interação entre os alunos.



## Referências

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FARIA, Nelson. **A arte da improvisação: para todos os instrumentos**; editado por Almir Chediak.- Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1991.

GAINZA, Violeta H. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

KOELLREUTTER, H-J. **O ensino da musica num mundo modificado**. In: *Educação musical: Cadernos de estudo*, nº6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravaz/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, pp.37-44.

\_\_\_\_\_. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo**. In: *Educação musical: Cadernos de estudo*, nº6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravaz/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, pp.53-59.

\_\_\_\_\_. **Sobre o valor e desvalor da obra musical**. In: *Educação musical: Cadernos de estudo*, nº6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravaz/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, pp.69-78.

---

## Notas

<sup>1</sup> Termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas.

<sup>2</sup> Criação de uma nova melodia em tempo real sobre a progressão harmônica de uma determinada composição.

<sup>3</sup> É o armazenamento de áudio de arquivos de diversos formatos com a finalidade de serem reproduzidos.



## Introdução à leitura musical: relato de uma experiência

Maria Lucila Guimarães Junqueira  
IA – UNICAMP  
menestrel@menestrel.com.br

### Resumo

Este artigo se propõe a levantar questões sobre o ensino e aprendizagem da leitura musical ao piano através do relato de uma experiência. Aborda informações relevantes sobre as pedagogias ativas de E. Dalcroze, Z. Kodály, E. Willems e E. Gordon, que fundamentam e contribuem para a realização desta prática pedagógica. Através da Neurociência e Psicologia cognitiva, o artigo apresenta estudos referentes à identificação das bases neurais do nosso psiquismo e aprendizagem, integrando leitura textual e musical e Audição.

**Palavras-chave:** Leitura musical. Pedagogias ativas. Neurociências. Leitura textual.

### Considerações sobre a leitura

Em Educação Musical, a notação não é exatamente o ponto de partida, mas ela é introduzida como resultado de uma necessidade musical e pedagógica, segundo C. Renard, (1982, p.128 apud Brito, 2010, p.178). *A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim, preservá-las.*

A leitura musical é uma aptidão que pode ser desenvolvida com material e abordagem adequados. Segundo Hardy, ela envolve habilidades psicomotoras (tátil), memória de curta duração, leitura e reconhecimento de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos, além de capacidade de manter a pulsação, limiar de concentração e imagem auditiva. (Hardy, 1998, p.1-2).

Segundo Louro (2012), envolve também a noção da capacidade de agrupar, associar e reproduzir figuras rítmicas, além da transformação da leitura em ação motora no caso de tocar um instrumento ou de cantar. Exige ainda um mecanismo cerebral que só opera a partir de associação, comparação, classificação e decodificação. Inclui o senso de direção (algo que subiu ou desceu), responsável pela compreensão do conceito e significado do sinal relacionando-o com a ação motora. Outra noção, a temporal, caracteriza-se por indicar que o símbolo de alteração é posicionado sempre antes da nota. No caso de pianistas, incluem-se outras habilidades tais como lateralidade e espacialidade. (Louro, 2012, p.109).

O ser humano é um animal racional e social que cria e se comunica através de linguagens. Conseguiu desde sua origem transmitir por gerações seus feitos, conhecimentos e tradições que foram registrados a partir de uma memória fundamentada em símbolos sonoros. Alguns autores são unânimes em afirmar que a Música e a Linguagem oral possuem



numerosas características em comum, especialmente no que diz respeito às suas estruturas e funções. Segundo Mithen (2005) e Patel (2008 apud IGOA), é possível que enquanto a linguagem cumpra a função de criar estruturas sonoras com significado semântico, a música cumpra a função de estruturar o significado emocional. Por isso, diversos pesquisadores afirmam que música e linguagem compartilham das mesmas origens ontogenéticas e filogenéticas, ou seja, usam os mesmos circuitos neurais conforme é mencionado em (BROWN, apud IGOA, 2010).

A Linguagem escrita é uma aquisição recente na história da nossa espécie e não dispõe de um aparato neurobiológico preestabelecido. Segundo Cosenza, ela “precisa ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que sustentem o que se faz por meio de dedicação e exercício” (Cosenza, 2011, p. 101).

Colocando a aprendizagem da leitura em termos biológicos, dados recentes de imagens das atividades cerebrais e da neuropsicologia afirmam que em todos os indivíduos, de todas as culturas, a mesma região cerebral intervém para decodificar as palavras escritas. Apresentam um modelo de aprendizagem através da reciclagem neuronal, denominado Hipótese das Pré-representações: “Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. É um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas na medida em que tolerem um mínimo de mudança” (Dehaene, 2012, p.20,84, 164-165).

Pode-se dizer que o processamento da escrita começa nos olhos. Somente o centro da retina humana (a fóvea) possui resolução de imagem suficiente para que se possa processar o reconhecimento e a discriminação dos detalhes dos caracteres das letras. Durante a leitura, deslocamos nosso olhar sobre a página, o que permite identificar simultaneamente todos os caracteres de uma ou duas palavras. A informação contida nessa sequência de letras é desmembrada em milhares de fragmentos captados pelos neurônios fotorreceptores da retina e deve ser reconstituída e reconhecida pela mente para então extrair progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Por fim, entram em cena duas grandes vias paralelas de processamento cerebral: a fonológica e a lexical. A primeira permite converter a sequência de letras em sons da língua



(os fonemas). A segunda acessa uma espécie de “dicionário mental”, onde são armazenados os significados semânticos das palavras (Dehaene, 2012, p.25).

Segundo Gordon, ficamos um bom tempo de nossas vidas desenvolvendo nossa capacidade de pensar e falar para depois aprender a ler e escrever. Aprendemos a ler e escrever em consequência da experiência que adquirimos ouvindo, imitando, pensando e improvisando com as palavras. A música não é uma linguagem, mas é aprendida como tal. O processo de aprendizagem é análogo ao que ocorre na linguagem.<sup>1</sup>

### As pedagogias ativas

Hoje em dia, dando continuidade a essa pedagogia mais democrática direcionada a uma educação na qual o aluno é convidado a participar de forma mais ativa do aprendizado, as pedagogias musicais ativas introduzidas na Europa na segunda metade do século XX são uma referência inesgotável e imprescindível para todos educadores. Foram responsáveis pela concepção que temos hoje sobre como ensinar, pensar, entender e aprender música e suas ideias podem ser adequadas livremente a qualquer circunstância.

Quatro pedagogos contribuíram de forma decisiva para a elaboração desse trabalho. E. Dalcroze, Z. Kodály, E. Willems e E. Gordon. Todos, a meu ver, consideram a música um agente mobilizador de emoções num ser humano encarado na sua totalidade. Corpo e alma se integram mutuamente no afã de se apropriar da música de forma global e consciente.

Émile Dalcroze desenvolveu um sistema de educação musical baseado no movimento, na escuta ativa, na qual o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, uma espécie de Musicalização do corpo. No sistema de educação desenvolvido por ele, denominado Rítmica, os elementos musicais são vivenciados diretamente no corpo através de movimentos, numa interação espaço-tempo-energia.

Zoltán Kodály apresenta uma proposta pedagógica toda baseada no uso da voz por crer que esta seja o principal meio de acesso à música, disponível a qualquer pessoa. A música seria parte integral da vida do ser humano que, ao apropriar-se dela, poderia ler escrever ou cantar qualquer obra escrita com notação musical tradicional. Seu lema “A música pertence a todos e uma correta educação musical oferece os meios para apreciá-la e desfrutá-la”. (Kodály, citado por Szönyi, 1976, p.15 apud Mateiro, Ilari, 2011, p 68).



Para Edgar Willems a educação “não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida” (Willems, 1969, p 10). Esta concepção fundamenta-se no paralelismo que ele estabeleceu entre vida humana e vida musical. (Mateiro, Ilari, 2011, p.91). Afirma que os três elementos fundamentais da música (ritmo, melodia, harmonia) são tributários de três funções humanas. O ritmo é responsável pelas funções fisiológicas (ação); a melodia pela vida afetiva (sensibilidade) e a harmonia pelas funções intelectuais, mentais (Cognição). (Rocha, 1990, pp.16,19).

Edwin Gordon, através da sua Teoria da aprendizagem musical, apresenta uma versão atualizada da pedagogia da audição a qual denominou Audição. Trata-se de toda uma fundamentação psicológica necessária para responder como e quando se aprende a ouvir música. Não basta ouvir para ser músico, assim como não é suficiente pronunciar corretamente as palavras para compreender as funções sintáticas. Trata-se da capacidade de ouvirmos internamente com compreensão sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes. Através da audição os ouvintes poderão atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam ou compõem.<sup>2</sup> É fato que a maneira como se aprende a assimilar música é um fator decisivo para o desenvolvimento das muitas qualidades de audição como também é fundamental tornar consciente a atitude e necessidades perante a música.

### **Relato de uma experiência e conclusão**

As obras dos pedagogos musicais do início do século XX prestaram uma valiosa contribuição para a renovação do desenvolvimento da Educação Musical, em várias partes do mundo. Suas contribuições são inúmeras, mas temos que adequá-las à nossa realidade. Todas têm propostas para um ensino coletivo executado e vivenciado em salas grandes para que os alunos possam realizar com liberdade movimentos gestuais ou outros como caminhar ou marchar, pular, saltar. Também atividades de criatividade e improviso com o uso de instrumentos de placa ou de percussão.

A realidade de que disponho é para com o ensino individual do piano num ambiente pequeno e pouco adequado a atividades com movimentos amplos. A leitura musical é introduzida através do sistema de pré-leitura sem claves ou pentagrama para depois inserir a leitura absoluta com duas claves na pauta. Além disso, alunos de diversas faixas etárias me levaram a adequar o ensino da notação a cada realidade. No caso de crianças, algo lúdico ou



que despertasse o interesse de adolescentes e para os adultos, um trabalho que fosse mais imediato, objetivo e menos complexo. Outras atividades como jogos com propósitos inerentes ao assunto foram acrescentadas às aulas práticas com o intuito de reforço.

Levando-se em conta o atual consenso entre neurocientistas, de que os leitores, frente a um texto, acessam duas vias de leitura simultaneamente, a lexical e a fonológica, este artigo infere a possibilidade de utilização desta mesma estratégia na leitura musical. Afirma-se assim que a identificação notacional dos elementos (notas musicais) pelo leitor de uma partitura pode também seguir o mesmo processo de aprendizado.

Conseqüentemente, foram introduzidas atividades com o propósito de despertar um senso rítmico sugerido por Dalcroze através de movimentos corporais; uma iniciativa com o canto e manossolfa propostas por Kodály; utilizando palavras, sílabas, um texto improvisado de forma a elaborar a consciência de cada elemento musical, ritmo, melodia, harmonia, trabalhando sempre com música envolvendo corpo e alma como um todo como faria Willems; e finalmente como Gordon idealizou, construindo a atitude de ouvir através da audiação; de acionar a ressonância interna de forma que possam ler e ouvir internamente antes de tocar, construindo sua imagem musical de cada partitura.

Os alunos então passaram a, antes da execução ao piano, entoar o texto musical das lições pronunciando o nome de cada nota musical. O ritmo passou a ser realizado com palavras tais como **longo** e **curto** sob marcação de um pulso constante realizado com palmas ou com os pés. Uma letra da melodia diferente da já existente era improvisada e vivenciada caminhando pela sala. Movimentos com as mãos, como manossolfa, desenhavam a melodia no ar. Concomitante com a primeira execução ao piano, o nome das notas era entoado. A seguir, por duas ou três vezes o mesmo processo se repetia, mas cantando as notas musicais internamente. Com crianças havia ainda um reforço dos conceitos aprendidos com jogos de memória, baralho ou amarelinha de ritmos ou de altura. Cópias escritas daqueles compassos com dificuldades eram feitas no caderno pautado em sala de aula. Com adolescentes e adultos o processo segue quase todas as rotinas, sendo necessário adequar alguns procedimentos.

Trabalho desta forma com os alunos por muitos meses até constatar a assimilação do processo. Venho investindo nesta experiência há quatro anos. Deparei com problemas de rejeição, resistência, concentração, dificuldades de ordem cognitiva ou motora. Trata-se de um trabalho árduo e demorado. As dificuldades foram recompensadas com ótimos



resultados e ainda a grata satisfação da constatação da fluência dos alunos com a leitura à primeira vista.

## Referências

BRITO, Teca. A. **A Música na Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2010.

CASPURRO, HELENA RODRIGUES/ UNIVERCIDADE DE AVEIRO EM PORTUGAL, **Audição e Audição; Contributo epistemológico de Edwin Gordon para história da pedagogia da escrita**. Disponível em:

<[http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Audição e audiçãoAPEM.pdf](http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Audição_e_audiçãoAPEM.pdf). 2006>. Acesso em 29 dez.2013.

CASPURRO E. R./ DEPARTAMENTO de CIÊNCIAS MUSICAIS da FCSH- UNL. **ENTREVISTA a EDWIN GORDON**. Sd. Disponível em:

<[www.library.sc.edu/music/Gordon/412.pdf](http://www.library.sc.edu/music/Gordon/412.pdf)>. Acesso em 28 jan. 2014.

COSENZA, R. M. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**: Porto Alegre, Ed. Artmed, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: Porto Alegre, Ed. Penso, 2012.

HARDY, Dianne/ COLUMBIA, SC: UNIVERCITY of SOUTH CAROLINA SCHOOL of MUSIC, Piano Pedagogy Forum. **Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance**. 1998. Disponível em:

<<http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PDF/1.2/1.2/PPFke.html>>. Acesso em 12 Jan. 2014.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem Musical da Pessoa com deficiência**: São Paulo, Ed. Som, 2012.

GORDON, E. **Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory- Skill, content and patterns**: Chicago.G.I.A.Publications,.ISBN978-1-57999-890-5, 2012

IGOA, M. J. Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. **Epistemus**, Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. ISSN1853-0494, ano 1, volume 1, PP 97-125. 2010.

MATEIRO, Teresa, ILARY, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**: Curitiba, Ed. IBPEX, 2011.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical “Método Willems”; minha experiência pessoal**: Salvador. Editado pela FEBA, 1990.

RODRIGUES, Iramar. CURSO DE EXTENÇÃO UNICAMP, 2014, Campinas, A Rítmica de Dalcroze.



WILLEMS, Edgar. **Las Bases Psicológicas de la Educación Musical**: Buenos Aires, Edit. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

---

## Notas

<sup>1</sup> <[www.library.sc.edu/music/Gordon/412.pdf](http://www.library.sc.edu/music/Gordon/412.pdf)> Acesso em 28 jan. 2014.

<sup>2</sup> <[www.giml.org](http://www.giml.org)>



## O ensino musical como aliado no processo de aprendizagem e promotor de melhorias no convívio em ambiente escolar.

*Danieli Penha Martins  
Unidade de Educação Integral Vila Torres  
danieli-martins@bol.com.br*

*Orientadora: Noemi Nascimento Ansay  
Faculdade de Artes do Paraná  
noemiansay@gmail.com*

### Resumo

O artigo apresenta um relato de experiência de um projeto aplicado em uma escola de Educação Integral, com alunos de 10 a 14 anos. O trabalho teve como objetivo incluir a educação musical na grade curricular da escola, proporcionando o contato dos educandos com instrumentos musicais diversificados e a linguagem musical. A partir da análise dos resultados obtidos, foram evidenciadas melhorias no que se refere ao comportamento dos educandos e sua convivência escolar. O texto apresenta ainda uma explanação sobre as atividades desenvolvidas e as dificuldades encontradas durante o percurso da aplicação do projeto.

**Palavras-chave:** Educação musical. Flauta doce. Percussão. Convivência escolar. Educação integral.

### Introdução

As Unidades de Educação Integral (UEIs) da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) atuam com um programa no qual é definido anualmente um único eixo temático que orienta suas atividades desenvolvidas. Dentro deste contexto, propomos à equipe pedagógica que durante as aulas de Práticas Artísticas as atividades tivessem como foco a educação musical.

Participaram deste projeto as turmas C (10 a 11 anos) e D (12 a 14 anos) compostas por educando que apresentam comportamento problemático e dificuldades de interação social pacífica. Nota-se que muitos têm atitudes agressivas em relação aos colegas na maior parte do tempo em que estão no ambiente escolar. Além disso, no que se refere à aprendizagem, alguns educandos demonstram defasagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, não possuindo, muitas vezes, letramento adequado à sua idade e/ou série. Outra questão que permeou a construção do projeto é o grande interesse que as duas turmas possuem em relação à música.

Portanto, foi elencada como principal questão a ser investigada durante a execução do projeto: é possível melhorar não só a aprendizagem, mas também o convívio entre alunos por meio das aulas de música?

Desta forma, os objetivos principais do trabalho deveriam permear a valorização da produção individual, respeito às diferentes formas de expressão musical e a reflexão sobre a



disciplina necessária para se aprender algo. Para que estes objetivos fossem alcançados, os conteúdos foram organizados da seguinte forma:

- Elementos do som: intensidade, altura, timbre, duração.
- Música como canal de expressão do homem.
- História da flauta.
- Linguagem musical.
- Ensino de doze canções, utilizando partitura musical.

O resultado do trabalho desenvolvido foi apresentado para a comunidade escolar na *Mostra Étnico-Racial*, promovida pela UEI, em 21 de novembro de 2012 e na *Bienal de Arte*, promovida pela Prefeitura Municipal de Curitiba, nos dias 27 e 30 de novembro de 2012.

### Desenvolvimento

Sabe-se que o ensino de música pode ser multidisciplinar e também contribuir para a educação em outros aspectos para além da própria música como, por exemplo, gerar mudanças comportamentais desejáveis. Levando este fato em consideração, acreditamos que seja possível mudar determinados hábitos dos educando a partir do ensino da música.

Quando questionados sobre as experiências que já tiveram com instrumentos musicais, poucos são os alunos que sabem tocar algum. De trinta crianças, apenas duas tem contato regular com algum tipo de instrumento, no caso, o violão. O restante brinca em casa com alguns instrumentos de percussão da família, como pandeiro e reco-reco. Nenhum deles teve alguma vez na vida aulas de flauta doce.

A flauta doce é considerada um instrumento musical de relativo rápido aprendizado inicial; além disso, por ser um instrumento de sopro, pode proporcionar benefícios em vários sentidos ao indivíduo. Souza (SOUZA, 2008) comenta sobre a importância do desenvolvimento de uma boa respiração, que define como correta quando se utiliza o diafragma e não o peito, ato comum entre as pessoas. É importante a consciência sobre o uso deste músculo quando se toca flauta, pois com isso temos maiores possibilidades de prolongação e limpeza do som do instrumento. O desenvolvimento do relaxamento muscular também é de grande importância, pois é por meio dele que a postura é trabalhada e o uso do diafragma acontece.

Outro benefício que pode ser trabalhado durante o aprendizado musical é a expressão rítmica:



O ritmo é fator de formação e equilíbrio do sistema nervoso. Oportuniza a expressão íntima, a criatividade; facilita a comunicação e se torna, no movimento e na palavra, reflexo de saúde física e mental da criança; possibilita o maior rendimento das energias, estimula e motiva as atividades. (SOUZA, 2008, p.39)

Desta forma, o ensino combinado de flauta e percussão se mostra como um grande aliado ao objetivo do projeto e pode trazer respostas significativas aos questionamentos por ele levantados.

### **Apresentação e análise dos resultados**

As aulas iniciais tiveram como objetivo a sensibilização. Foi construída uma rotina de aula que começava com exercícios de respiração e alongamento. Durante as duas primeiras semanas, os educandos participaram de exercícios relacionados ao ritmo. A percussão corporal foi estimulada por meio da elaboração de partituras individuais. Os estudantes criaram músicas que somente utilizavam os sons do corpo e, posteriormente, as apresentaram para os demais.

Com o tempo, os educandos se mostraram ansiosos em iniciar as aulas com a flauta. Foram dispostos todos os instrumentos disponíveis na unidade para que os mesmos tivessem contato. Neste momento, o interesse maior não foi em relação à flauta, mas sim ao pandeiro e ao xilofone. Durante esta aula, os alunos foram desafiados a tocar, em grupos, músicas que já conheciam, mas com os instrumentos musicais disponíveis em classe.

Na aula seguinte, foi dado início ao trabalho com a flauta. Conversamos sobre o manuseio, limpeza e as partes do instrumento (cabeça, corpo e pé). Foi-lhes apresentada uma partitura e foram feitas atividades relacionadas às notas musicais e suas posições no pentagrama.

Durante as aulas seguintes, o roteiro era que fosse apresentada a história da flauta, mas devido à rotina da unidade, este tópico foi pouco explorado pela maioria dos educandos. A situação acima ilustra bem um fato de decorrências negativas que ocorreu durante todo o desenvolvimento do projeto. Uma característica das UEs é a grande quantidade de atividades diferenciadas que as crianças participam. Na nossa unidade, além das práticas ofertadas regularmente (Artística; Ciência e Tecnologia; Teatro e Dança e Educação Ambiental), contamos com algumas parcerias, que ofertam outras aulas, sendo estas Dança e Futebol, além da Guarda Municipal, que desenvolve atividades relacionadas à cidadania. Estas oficinas aconteciam semanalmente, sendo que algumas delas eram



oferecidas uma vez por semana, enquanto outras como, por exemplo, a disciplina “Futebol”, ocorriam duas vezes por semana.

Por conta da grande quantidade de atividades oferecidas, os horários tinham que ser flexíveis e não fixos. Dessa forma, a rotina das aulas era comprometida. Quando a mudança de horário da aula de Práticas Artísticas coincidia com as demais aulas, os educadores eram obrigados a abandonar as atividades em classe para se dirigir a outra aula, como, por exemplo, ao Futebol, Dança ou Guarda Municipal. A constância nestas alterações de horário acabou gerando dificuldades para os educadores no sentido de dar continuidade no conteúdo das aulas de música. Com o tempo fomos tentando nos organizar melhor, mas essa interrupção aconteceu com frequência até o final do projeto.

Aos poucos, foram incluídos outros instrumentos em nossas aulas, como o xilofone, caxixi, claves e triângulo, o que enriqueceu o trabalho e deu espaço aos educandos que não sentiam afinidade com a flauta. Este foi um ponto interessante, algumas crianças que diziam não gostar deste instrumento começaram a demonstrar maior interesse em relação a ele depois que tocavam percussão, o que mostra a importância da autoestima desenvolvida com a música. Por sentirem que conseguiam tocar outros instrumentos, mostravam-se confiantes em tentar novamente tocar flauta.

No mês de setembro, nossa escola foi inscrita na *Bienal de Arte* da rede. Os educandos foram inscritos em dois eixos do projeto: *II Música na Rede: Sala de Sensações Sonoras e Mostra de Pôsteres de Ações Educativas em Música* e *II Música na Rede: Encontro de Corais e Mostra de Músicas dos Estudantes do Ensino Fundamental*.

A *Sala de Sensações Sonoras* é um espaço onde o visitante pode escutar um Conto Sonoro desenvolvido pelos estudantes da rede municipal. Os educandos da turma D escolheram o tema *Uma noite de suspense em Curitiba* e produziram um pequeno conto, depois se organizaram para definir quem iria fazer a narração e a sonoplastia. Durante o evento, os educandos das turmas C e D tiveram a oportunidade de conferir este trabalho em visita à *Bienal de Arte*.

Logo depois, reservamos um dia para tirarmos a foto para a *Mostra de Pôsteres de Ações Educativas em Música*, que foi exposta juntamente com o Conto Sonoro.

No mês de outubro, começamos a nos organizar para a *Mostra de Músicas dos Estudantes do Ensino Fundamental* da *Bienal de Arte*. Coletivamente, os educandos escolheram as músicas do repertório que seria apresentado e começamos a ensaiá-lo.



No mês de novembro, tivemos a primeira oportunidade de apresentar para toda a unidade o trabalho desenvolvido, este dia também serviu para que pudéssemos organizar o elenco e para que as crianças tivessem a vivência de uma apresentação para o público. Este momento mostrou um grande avanço em relação à maturidade dos educandos, pois discutimos coletivamente quem já se sentia seguro para apresentar e cada um teve a oportunidade de escolher se gostaria ou não de participar da apresentação.

No dia 30 de novembro, os educandos realizaram esta apresentação no auditório do Museu Oscar Niemeyer, durante a *Bienal de Arte*.

Depois da apresentação, a equipe pedagógica mostrou-se interessada em manter o projeto durante o próximo ano em nossa unidade. Neste dia, pudemos observar a evolução das crianças para além da música. Apesar das dificuldades enfrentadas durante o semestre, é visível o amadurecimento dos educandos. Isto nos mostra que, apesar de muito pequena, a mudança em relação ao comportamento das crianças foi alcançada.

### **Considerações finais**

O projeto contou com a participação de cerca de 60 alunos entre 10 a 14 anos da Unidade de Educação Integral Vila Torres. Os educandos puderam ter contato com a linguagem musical por meio do manuseio de diferentes instrumentos musicais (flauta, xilofone e instrumentos de percussão), atividades ligadas ao ritmo, respiração e postura, além do ensino de músicas. Durante o desenvolvimento do projeto, pudemos observar que as aulas não se restringiram apenas ao ensino da música, pois em vários momentos o cronograma teve de ser alterado em função do interesse e evolução de cada turma, o que exigiu muito diálogo e respeito entre os estudantes e a professora.

A despeito das dificuldades que o projeto sugeria, verificamos que seus objetivos foram atingidos. Nota-se que as crianças envolvidas no projeto apresentaram uma melhora no convívio entre seus colegas demonstrando atitudes mais maduras e um maior senso crítico. Isso nos leva a crer que o ensino de música nas escolas pode trazer benefícios que se estendem para além unicamente das questões estritamente musicais, proporcionando um incremento significativo na melhoria do comportamento e na aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**



ARAÚJO, Sávio. **A evolução histórica da flauta até Boehm.** [s.n.t]. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/a-evolucao-historica-da-flauta-ate-boehm>> Acesso em: 15 nov. 2012.

BASTOS, Cláudia Veras Neves. **Orientação pedagógica Educação musical: anos iniciais do ensino fundamental.** Curitiba: UFPR, 2012.

PARRAMÓN EDICIONES, S.A. **Brincando com a música/Jogando com a música.** 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

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

TESTOR, Susana Pérez (Org.). **Música para crianças.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.



## Piano em grupo: relato de experiência

Ana Lia Della Torre  
Unicamp  
ana-lia28@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho busca relatar uma experiência, em andamento, de aula de piano em grupo para crianças de 10 a 11 anos que frequentam o curso de musicalização da Unicamp. Estas aulas têm por objetivo criar vivências musicais ao piano, introduzir a escrita musical e o fazer musical em conjunto. A metodologia é baseada no modelo TECLA, do educador Swanwick, e nos métodos de piano Student Piano Library, Educação musical através do teclado, Brinquedos de Roda, Educação Musical ao Teclado e Meu piano é divertido.

**Palavras-chave:** Piano em grupo. Crianças. Swanwick. Musicalização.

### Introdução

Em 2011, um grupo de estudantes do curso de graduação da licenciatura em música da Unicamp organizou um curso de musicalização para crianças de 7 a 9 anos, oferecido no Instituto de Artes desta universidade. A partir disso, muitos trabalhos foram desenvolvidos levando em consideração o repertório da equipe de professores bem como o desenvolvimento musical das crianças inscritas no curso. Assim, o curso de musicalização busca a vivência musical através de instrumentos de pequena percussão, canto e movimentação corporal, além de introduzir conceitos musicais como leitura rítmica e melódica.

No entanto, por ser semestral, o curso possui certa rotatividade de crianças entre um semestre e outro e, a fim de gerar uma continuidade aos alunos assíduos, sem, no entanto, criar defasagens aos alunos novos, o curso introduziu o ensino coletivo de piano, também chamado piano em grupo. Assim, as crianças que já frequentaram o curso de musicalização ao menos um ano, e que já completaram 10 ou 11 anos, podem fazer as aulas de piano.

Sendo assim, as aulas do curso de musicalização, que tem duração de 2 horas, foram divididas em duas partes; na primeira hora todas as crianças participam juntas de atividades musicais como apreciação, jogos rítmicos, aquecimento vocal e corporal, entre outros, e na segunda hora da aula, as crianças de 10 a 11 anos vão para a aula de piano. Atualmente, primeiro semestre de 2014, temos cinco crianças nas aulas de piano, sendo quatro meninas e um menino.

### O Piano em grupo no Brasil



A aula de piano em grupo foi introduzida no Brasil na década de 70, sob a influência dos métodos de EPG dos Estados Unidos, principalmente, de Robert Pace.

No Brasil, a pioneira na criação de um método próprio para o EPG, em língua portuguesa, visto que os primeiros utilizados eram em inglês, foi Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves.

Inicialmente, Maria de Lourdes utilizou aqui no Brasil o método americano MUSIC PATHWAYS, de autoria de Olson, Bianchi e Blickenstaff. Pelas dificuldades da utilização de um livro não escrito em português, em 1985 começa a escrever o seu método EMaT conjuntamente com a compositora Cacilda Borges Barbosa. (MAGALHÃES, 2009, p12)

Assim, aos poucos, as aulas de piano em grupo foram sendo difundidas e adotadas por diversos educadores brasileiros; atualmente, muitas universidades veem adotando o sistema de aulas de piano em grupo também para alunos de graduação.

Os motivos que levam a preferência por este sistema estão, entre outros, na economia de tempo, na motivação dos alunos, na possibilidade de trabalhos em conjunto e no desenvolvimento da autocrítica.

### **Aula de Piano em grupo no curso de musicalização da Unicamp**

Pensando nas vantagens, já citadas, que as aulas de piano em grupo poderiam trazer para as crianças, destinamos uma hora, do total de 2 horas do curso de musicalização, para as aulas de piano. A metodologia utilizada está baseada no modelo TECLA, desenvolvido pelo educador Swanwick, pois se entende que este é completo e traz muitos benefícios para as crianças.

O modelo TECLA aborda cinco elementos importantes para o desenvolvimento musical, sendo eles: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Segundo COSTA (2010, p37), “os professores devem desenvolver as competências específicas da educação musical através de uma variedade de actividades que devem situar-se sempre dentro do seu modelo C(L)A(S)P”<sup>1</sup>. Sendo assim, buscamos adotar este modelo para as aulas de piano da seguinte maneira:

- Técnica (T): cada criança tem um tempo individual com o professor, onde são aplicados exercícios técnicos para auxiliar no controle e domínio do instrumento, e leitura de partitura;



-Execução (E): é escolhido um repertório de acordo com o adiantamento da criança, assim, todos têm um repertório solo e outro para ser tocado em conjunto (podendo ser piano a 4 mãos ou execução de algum ostinato rítmico em instrumentos de pequena percussão, para acompanhar o colega que está no piano);

-Composição(C): na sala dos pianos elétricos, utilizando fones de ouvido, cada criança tem um tempo livre para explorar o instrumento e criar composições próprias, ou ainda, criar arranjos em conjunto;

-Literatura (L): são apresentados vídeos de pianistas em diferentes contextos (piano solo, música de câmara e bandas), pois, deste modo, amplia-se o repertório das crianças bem como se apresentam as diferentes sonoridades que o piano pode adotar, levando-os a diferenciar, por exemplo, a sonoridade de um piano solista e do piano acompanhador.

- Apreciação (A): O trabalho de apreciação se dá pela audição do repertório dos próprios colegas. Além disso, partindo dos vídeos apresentados, as crianças podem fazer um relatório do que ouviram e, assim, desenvolvem um senso crítico bem como tomam contato com as diferentes opiniões que os colegas podem ter sobre o mesmo assunto.

Deste modo, para que todos estes elementos sejam abordados da maneira citada, dividimos o trabalho em duas salas. Na sala 1, com um piano acústico e um computador, o professor atende uma criança individualmente ao piano enquanto a outra está fazendo seu relatório de apreciação e, depois, invertemos a situação. A seguir, realizamos o repertório em conjunto, onde as duas crianças se revezam entre piano e percussão ou piano a 4 mãos.

Ao término desta etapa, estas crianças vão para a sala 2, com o outro professor, onde realizarão atividades escritas bem como terão um tempo livre para treinar o que aprenderam, ou ainda, explorar o instrumento e criar composições no piano elétrico. Nesta sala, o outro professor fica responsável por tirar dúvidas, realizar exercícios musicais que julgar pertinente e organizar a apresentação dos arranjos e composições.

Enquanto isso, as crianças vão se revezando em duplas até que todas percorram todas as atividades das duas salas. No entanto, visto que temos 5 crianças, e uma sempre acabará trabalhando sozinha, estas duplas não são fixas, mas, de outro modo, vamos



alternando-as em cada aula, a fim de criar maior experiência, interação e troca de aprendizado entre as crianças.

Além da utilização do modelo TECLA, utilizamos, como base para repertório e seguimento teórico, alguns métodos de piano como *Hal Leonard Student Piano Library- Book 1*, de Keveren, Kreader, Kern, e Rejino, de onde são retirados os repertórios solos bem como são feitas algumas adaptações para piano e pequena percussão; *Educação musical através do teclado- volume 1*, de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa, onde são baseados os exercícios teóricos e a ordem dos conteúdos musicais abordados; *Brinquedos de Roda- Volume 1*, de Elvira Drummond, são peças a 4 mãos utilizadas para música em conjunto; *Educação Musical ao Teclado- Volume 1*, de Nair Pires, Cesar Buscacio e Izabella Montesanto, em que se baseiam alguns exercícios técnicos; e *Meu piano é divertido-Volume 1*, de Alice Botelho, do qual também são retirados os repertórios solos.

A diversidade dos métodos tem como objetivo atender a todos os níveis e dificuldades das crianças. Além disso, fica a cargo dos professores selecionar o repertório que mais se adéqua a cada criança, bem como adaptar e criar repertório para as práticas em conjunto.

## Bibliografia

BOTELHO, Alice. **Meu piano é divertido**-Volume 1.Ricordi, (s.l.), (s.d.)

COSTA , Maria Manuela Isaías Afonso da. 2010. 114p. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick** (mestrado)- Instituto de educação da universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

DRUMMOND, Elvira. **Brinquedos de Roda**- Volume 1.Ricordi, (s.l.), (s.d.)

GONÇALVES , Maria de Lourdes Junqueira/ Barbosa, Cacilda Borges. **Educação musical através do teclado**- volume 1. 2ª edição. Rio de Janeiro: Cultura musical Ltda, 1986.

KEVEREN, Phillip/KREADER,Barbora/KERN, Fred/ REJINO; Mona. **Hal Leonard Student Piano Library**- Book 1. Hal Leonard Corporation. 1996.

MAGALHÃES, Maria Cecilia Amarante de Almeida. 2009.30p. **Vantagens e desvantagens do ensino de piano em grupo** (TCC).UFRJ, Rio de janeiro, 2009.

PIRES, Nair/ BUSCACIO, Cesar /MONTESANTO, Izabella. **Educação Musical ao Teclado**- Volume 1. Belo Horizonte: UFMG, 2002.



---

## Notas

<sup>1</sup> Em inglês a sigla adotada é C(L)A(S)P; C- composição; L- literatura, A- apreciação, S- habilidades (skills) e P- performance, e foi traduzida para o português como TECLA.



## Ensino técnico em música integrado ao ensino médio: inserção e possibilidades no contexto educacional brasileiro

Paulo Constantino  
Centro Paula Souza / UNESP Marília  
pconst@bol.com.br

### Resumo

Propõe-se a debater a viabilidade dos cursos técnicos em música integrados ao ensino médio, como uma alternativa para a qualificação dos músicos que deverão atuar profissionalmente ou dar prosseguimento aos estudos em nível superior, atendendo a demanda criada pela Lei Federal nº 11.769/08 e pelas recentes Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música. Tal contribuição pode ser relevante, pelo fato de as escolas públicas e privadas, atualmente, não disporem dos profissionais licenciados em número suficiente, sendo imediatamente necessários espaços e tempo alternativos para a formação musical no país.

**Palavras-chave:** Ensino integrado. Educação musical. Educação profissional.

### Introdução

As alternativas para a formação dos alunos para o exercício profissional da música têm sido alvo de reflexão nos últimos anos, durante encontros sobre educação, mesas redondas e na publicação de artigos e documentos de caráter apologético.

Este ensaio se propõe refletir sobre a viabilidade dos cursos de ensino técnico em música integrados ao ensino médio, como uma alternativa para a qualificação dos músicos profissionais que devem atuar no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de seus estudos em nível superior, tornando esta modalidade uma possibilidade para o atendimento da demanda criada pela lei federal nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), devidamente consubstanciada no recente Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013) que institui as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica.

Há uma década, Lima (2000, p.41) considerava promissora a situação do ensino profissionalizante no Brasil, entretanto, notamos que ela pouco avançou na devida ocupação dos seus espaços. Neste contexto, consideramos de extrema importância o prestígio às políticas públicas para a educação profissional, não porque podem ou devem substituir o ensino superior – absolutamente necessário para a formação dos quadros de professores de Música e à disseminação do saber sistematizado para o efetivo exercício do ensino e pesquisa – mas como uma alternativa para o reforço do contingente de profissionais aptos para assumirem as atividades nos diversos espaços atualmente disponíveis.



## Desenvolvimento

Com a sanção da lei complementar nº 11769/2008 (BRASIL, 2008), que institui a Música como componente obrigatório nas escolas de educação básica e a publicação recente das diretrizes operacionais (BRASIL, 2013), o ensino de música está novamente em evidência no Brasil. No esteio dessa regulamentação, abrem-se novas oportunidades para a prática da música no ambiente escolar e fora dele. Entretanto, a carência de profissionais devidamente capacitados em Música é sentida em todas as regiões do país.

Para fomentar a discussão e ação das instituições no país, as Diretrizes Nacionais apresentam, entre as competências dos sistemas de educação superior e de educação profissional:

IX - viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música.

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2013, p.10).

Neste cenário, nossa proposta é que indivíduos que possuam uma formação inicial em música, obtida em escolas livres, igrejas, projetos sociais ou de caráter autodidata, possam optar por prosseguir seus estudos no ensino médio aliado à educação profissional técnica. Tal possibilidade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) e inclui outros dispositivos legais que a amparam, como a Resolução CNE/CEB 06/2012. (BRASIL, 2012).

Sendo o ensino técnico integrado ao ensino médio (FRIGOTTO, 2010) uma modalidade que em sua concepção está comprometida com uma formação humana integral, que supera a ideia de um ser humano historicamente fracionado pela divisão social do trabalho e do distanciamento entre a ação e a reflexão, o objetivo seria garantir ao jovem músico uma formação que lhe propicie a compreensão das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao mesmo tempo em que o habilite para o exercício autônomo e crítico de sua profissão no mercado de trabalho.

A organização curricular seria “prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.” (BRASIL, 2012, p.06).



Todavia, ao apresentar tais dados, é preciso ter em mente que esta modalidade de educação integrada deve buscar em elevado padrão de qualidade e, certamente, “isso exige que seja avaliada com outros indicadores. É mais cara, leva mais tempo, exige outro professor, outro comprometimento.” (KÜLLER, 2010, p.176).

Este ensino profissionalizante em Música ajudaria na importante missão de ocupar os espaços, conforme apontado por Santos (2005, p.50). Se a educação musical – e os educadores e seus alunos – não ocuparem, definitivamente, o espaço escolar, a lei corre o risco de tornar-se irrelevante e a música pode ser gradativamente destituída do lugar de destaque a que foi alçada.

### Considerações Finais

Se a educação musical nas escolas brasileiras requer um número de profissionais que atualmente não estão disponíveis, faz-se necessária a busca imediata por alternativas. Com a aprovação da lei federal nº 11.769/08, entendemos que “definitivamente, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.” (BELLOCHIO, 2003, p. 19).

Como são relativamente poucos os cursos de licenciatura em Música no país, a ideia de uma formação profissional em nível técnico pode somar-se a outras iniciativas, que podem ser igualmente úteis e apoiar a formação e capacitação do quadro de educadores musicais, tais como os cursos de formação continuada para músicos não licenciados ou professores generalistas, cursos semipresenciais e especializações em nível de pós-graduação.

A experiência adquirida durante nossas atividades de gestão educacional de escolas técnicas nos permite projetar e investir na educação profissional como uma importante aliada das instituições de ensino superior, contribuindo para encaminhar às graduações um público melhor preparado para o prosseguimento na vida acadêmica, bem como profissionais, em nível médio, adequados as demandas profissionais existentes no Brasil.

Não se pretende, de forma alguma, substituir a figura do licenciado em Música, entendido como parte essencial do fortalecimento da educação musical nas instituições de ensino básico, mas reforçar as ações para a formação dos profissionais que não possuam educação formal, bem como de professores que já atuam em outras áreas e manifestam o



desejo de colaborar no desempenho do ensino de Música nas escolas regulares e projetos socioculturais.

As universidades públicas do país que já dispõem de escolas técnicas de música e colégios de aplicação poderiam ensaiar esta aproximação, considerando sua *expertise*, a qualidade dos serviços e da extensão que costumeiramente prestam à comunidade. Os sistemas públicos de educação profissional, como o Centro Paula Souza ou o Instituto Federal também poderiam contribuir, definitivamente, para que o ensino integrado em música seja posto em prática.

## Referências

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: ABEM. *Revista da ABEM*. nº 8. Porto Alegre: ABEM, 2003. p 17-24.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Complementar (11769/08). *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Parecer CNE/CEB nº 12/2013 de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 15 de janeiro de 2014.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., & RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.57-82.

KÜLLER, J. A. Currículo Integrado do Ensino Médio. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. (orgs.). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 171-188.

LIMA, S. A. A educação profissional de música frente à LDB nº 9394/96. In: ABEM. *Revista da ABEM*. nº 5. Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 39-44.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: ABEM. *Revista da ABEM*. nº 12. Porto Alegre: ABEM, 2005. p. 49-56.



## Visão prática e teórica sobre a experiência no estágio na educação infantil

Milena Cristina Izaías  
 Departamento de Música da FFCLRP-USP  
 milenaed@yahoo.com.br

### Resumo

O presente artigo tem como proposta descrever a experiência de estágio e dissertar a vivência musical dos alunos, tendo como aporte teórico das atividades lúdicas os pressupostos de Piaget e Vygotsky. Aborda a necessidade da mobilização dos saberes docentes durante os estágios, visando o aperfeiçoamento ação pedagógica para alcançar os objetivos propostos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Relato de experiência. Professor reflexivo.

### Introdução

Este trabalho traz o relato da experiência de estágio realizada em escola de educação infantil, com crianças de 5 e 6 anos de idade, na rede municipal de ensino na cidade de Ribeirão Preto, sendo esta prática:

(...) a possibilidade de estabelecer relações entre os conteúdos curriculares científico-culturais e os conteúdos didático-pedagógicos, ou seja, o estágio pode influenciar e enriquecer a aprendizagem de outros conteúdos e ser influenciado e enriquecido por eles (Mateiro, 2009, p.25).

Partindo desta concepção, entendemos que durante o confronto das experiências práticas realizadas com as crianças e a operacionalização dos conhecimentos teóricos, o licenciando possa refletir sobre a prática educacional, para que as aulas de educação musical não possuam um fim apenas em atividades para datas comemorativas.

### Estágio supervisionado e a operacionalização de conhecimentos

O estágio supervisionado é um dos conteúdos curriculares na formação profissional e é amparado pela Lei 9.394/96, Art.65 (no caso formação dos profissionais da educação), e pela Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 estabelecendo a quantidade de horas de estágio serem realizadas.

De acordo com Mateiro (2009), para que haja uma ressignificação deste momento, e não uma dicotomia entre teoria e prática, afirma que o estágio deve ser um espaço articulado entre prática e teoria.

Complementando está ação pedagógica, Schön (apud PIMENTA, 2002, p. 28), evoca a atitude do professor reflexivo, ou seja, aquele profissional que estará sempre refletindo na



ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, com o objetivo de que as crianças atuem criticamente em cada atividade.

### **A vivência real do estágio.**

O uso de jogos e brincadeiras têm se mostrado um ótimo recurso pedagógico para o aprendizado em qualquer faixa etária, pois permite que as crianças percebam os desafios e procurem superá-los.

Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos partindo de sua realidade, ou seja, imitam situações reais (experiências vivida na família, cenas assistidas na televisão, no cinema etc).

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (REFENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, vol. 1, p.27).

Durante o período de estágio alguns conceitos teóricos sobre música, como andamento, dinâmica, timbre foram trabalhados com os alunos; a brincadeira foi o recurso pedagógico utilizado para alcançar tais objetivos. Embasando-se na teoria de Piaget sobre o ensino lógico-matemático e transpondo-a para a música temos que:

As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos. Tampouco aprendem conceitos numéricos meramente pela manipulação de objetos. Elas constroem esses conceitos pela abstração reflexiva à medida em que atuam (mentalmente) sobre os objetos (KAMII, 1993, p. 58).

Ao realizar a atividade “Siga o mestre” para trabalhar figuras e pausas musicais, destacamos dois princípios teóricos: a imitação e o erro. Cada grupo imitava uma estagiária e, quando havia erros, os alunos eram incentivados a perceberem o que estavam fazendo e logo corrigiam onde havia necessidade.

De acordo com Piaget (apud KAMII, 1993, p. 64), considerando que o erro é reflexo do pensamento da criança, a tarefa do professor não é a de corrigir a resposta, mas sim o seu raciocínio; e a imitação, para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995, p. 63) não é apenas mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros.

“Escravos de Jó” foi outra atividade realizada de três maneiras diferentes: a) todos os alunos cantavam juntos marcando o pulso da música utilizando um copo plástico; b) quando cantavam “tira, põe” os mesmos seguravam o copo na mão e depois colocavam no chão e na frase “deixa ficar” batiam três palmas para em seguida passar o copo ao colega; c) divididos



em dois grupos, ao cantar “Escravos de Jó, jogavam caxangá” um grupo marcava o tempo e outro o tempo e contratempo.

Segundo Freire (2001), a utilização de repertório diversificado conduz a escutas diversas e contrastantes entre si, podendo perceber timbres, tempo, texturas; prosseguindo a partir desta afirmação utilizamos como repertório a música “Asa branca” e o tema da 9ª Sinfonia de Beethoven (Ode a Alegria).

O estágio contou com a participação de duas estagiárias e para realizar esta atividade uma das alunas tocou na flauta transversal o arranjo específico para esta aula e em seguida apresentou o instrumento aos alunos executando pequenos trechos musicais da peça “Sítio do pica-pau amarelo” e da trilha sonora do desenho infantil “Pica-pau”.

Na aplicação da atividade com o tema da 9ª sinfonia, os alunos cantavam pronunciando a sílaba “lá” e divididos em dois grupos alternavam marcando o tempo e o contratempo, nesse momento quando a estagiária mostrava a figura de um quadrado os alunos deveriam cantar com dinâmica piano e se mostrasse a figura de um triângulo seria a dinâmica forte. Essa mesma prática de mostrar as figuras também aplicou-se na música “Asa branca”; incluiu-se a figura de círculo que indicaria andamento rápido e o retângulo, andamento lento.

Terminamos o estágio com a música “Asa branca”, onde a professora regente da sala se propôs a cantar a melodia, a outra estagiária tocou a música no teclado fornecido pela escola e os alunos agora deveriam tocar no primeiro tempo duas colcheias e não mais uma semínima. Após alguns ensaios esta música foi apresentada para os demais alunos da escola.

## Conclusão

Mediante as atividades realizadas, compreendemos a importância da aplicação de práticas de ensino fundamentadas e integradas, com experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando os alunos para níveis cada vez mais elaborados e, conforme afirma Haidt (1994), que os procedimentos de ensino contribuam para que os alunos mobilizem seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, experimentando e propondo ideias.

Compreende-se então a preponderância do professor adquirir uma postura crítica sobre suas ações pedagógicas, opondo-se desta forma à racionalidade técnica, de maneira



que o confronto das experiências práticas e o saberes adquiridos auxiliem constantemente no ensino da educação musical.

## Referências

- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM, n. 6, p. 87-96, set. 2001. Disponível em: <[http://abemeduacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed6/revista6\\_completa.pdf](http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed6/revista6_completa.pdf)>. Acesso em: 22/01/2014.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em 30/01/2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 30/01/2014.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em 30/01/2014.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso De Didática Geral. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- FIALHO, Vania M. a Orientação do Estágio na Formação de Professores de Música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jussamara (Org). 2ª ed. São Paulo: Editora Sulina, 2009, p. 53-64.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Revista da ABEM, n. 6, p. 84-87, set.2001. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/publicacoes.asp>>. Acesso em 13/01/2014.
- KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. São Paulo: Papyrus, 1993.
- MATEIRO, Teresa. A Prática de Ensino na Formação de Professores de Música: Aspectos da Lesgilação Brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jussamara (Org). 2ª ed. São Paulo: Editora Sulina, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2ª Edição. São Paulo: Scipione, 1995.



## Diversidade como proposta de educação musical

*Leonardo da Silva Moralles*  
UNASP  
*morallesleo@gmail.com*

*Rafael Beling Rocha*  
UNASP  
*rafaelbeling@gmail.com*

### Resumo

Após a promulgação da lei 11.769/2008, muito se tem discutido sobre como deve ser o ensino de música para os alunos das séries iniciais. Levando em consideração que não há, atualmente, consenso entre os educadores musicais sobre o que deve ser abordado, o objetivo deste trabalho é mostrar que o acesso à diversidade cultural/musical pode ser um caminho capaz de elevar a compreensão do aluno de seu mundo musical, proporcionando as ferramentas necessárias para que, como indivíduo, seja capaz de reavaliar a sua postura frente à música cotidiana.

**Palavras-chave:** Diversidade. Educação musical. Cultura.

### Introdução

O presente artigo foi elaborado para o Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e tem por objetivo expor a metodologia utilizada com alunos do Ensino Fundamental I da EMEF Prof. Ederaldo Rossetti, na cidade de Artur Nogueira (SP). Respaldados nas ideias de diferentes educadores, a exemplo, Maura Penna, Marisa Fonterrada, Murray Schafer, Edenio Valle, Ernesto Gonçalves, e nas perspectivas músico-críticas de Theodor W. Adorno, buscaremos mostrar que a educação musical deve ter como premissa o acesso à diversidade cultural.

### Rompendo barreiras no universo musical

Quando nos propomos a falar da importância do acesso à diversidade musical para o aluno, precisamos levar em conta um fator de muita relevância: o ambiente histórico-cultural no qual ele está inserido (PENNA, 2012, p. 42). Vale lembrar que, mesmo ao tratar apenas da realidade brasileira, precisamos ter em mente a imensa variedade presente no Brasil. Para isso, usaremos como referência para embasamento de nossa pesquisa apenas algumas realidades sociais, mesmo que, de alguma forma, elas acabem refletindo o panorama de nossa educação.



O Brasil vive hoje uma realidade educacional um tanto desigual: há escolas públicas que usufruem de ótimas estruturas e apresentam excelentes resultados em seu desempenho. Concomitantemente, outras escolas, também subsidiadas pelo poder público, demonstram uma carência monstruosa e alarmante com relação às necessidades básicas para o seu funcionamento. Esta discrepância, fato na educação nacional, gera certo elitismo no sentido de que apenas algumas instituições estão fadadas ao ‘sucesso’ e outras estão condenadas ao fracasso.

Tal cenário implica diretamente sobre a visão da arte, sobretudo da diversidade musical, da sociedade brasileira, criando a ideia de que as classes ricas têm acesso a uma compreensão artística mais ‘refinada’ enquanto as classes mais pobres nem sequer conhecem a gama de manifestações artísticas. Logo, o papel da educação musical na escola independente de suas condições sociais é o de criar um “antielitismo”, como “defesa do ideal democrático da universalidade, o que significa criar condições para que TODOS possam ampliar o acesso ao saber e à arte, em suas diversas formas” (PENNA, 2012, p. 46).

Ainda sobre a importância do acesso à diversidade, Penna diz que:

A função da música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 2012, p. 27).

Fonterrada, por sua vez, assegura que a arte não deve ser vista como privilégio de alguns poucos, mas sim “colocada no centro da comunidade” (FONTERRADA, 2005, p. 194).

Não podemos perder a oportunidade de vencer os obstáculos promovidos por essas diferenças sociais. A música é um bem de todos, e todos têm o direito de ter acesso à sua pluralidade. É o momento de educar pensando numa “moral autônoma, para assim criarmos indivíduos conscientes e responsáveis da transformação por opção própria” (NOGUEIRA apud VALLE; GONÇALVES, 1979, p. 33). Os esforços devem ser direcionados para que o aluno possa, mediante ao conhecimento da diversidade, colocar o seu próprio ‘gosto’ numa perspectiva adequada (SCHAFER, 2011, p. 284). Devemos trabalhar para que o aluno seja portador de uma experiência musical significativa, com o propósito de criar nele sensibilidade crítica e julgamento racional de sua relação com a música, não se subjugando às artimanhas da Indústria Cultural (ADORNO, 2011, p. 261).



## Vivendo a diversidade: como tornar a música significativa?

Primeiramente, deve-se ressaltar a importância de ensinar significativamente, tornar o objeto de conhecimento próximo do que vive o aluno. No caso da música, é necessário fazer o aluno vivenciar e ter uma distinta compreensão de como esta se manifesta. É preciso criar “condições necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiarização e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado” (PENNA, 2012, p. 41). Como dito, precisamos tornar a música ‘familiar’ às nossas crianças. E isso, de forma muito explícita, significa que devemos ir além daquilo que é familiar ao aluno; ora, aqui se abre o espaço para a diversidade.

Cabe aqui a argumentação de Penna, dizendo que no histórico do ensino de música a exaltação da música *erudita* foi colocada como o ideal a ser seguido; ideal esse que se torna “inacessível” no instante em que não proporcionamos uma “vivência cultural prévia”:

[...] a música erudita, como um padrão que tem norteado o ensino na área: é o padrão a alcançar; legitimado pela escola, que a estabelece como a música digna de ser admirada; ao mesmo tempo, é um ideal inacessível, uma vez que a ação pedagógica só é eficaz sobre uma vivência cultural prévia, que a escola pressupõe, mas não promove sistematicamente (PENNA, 2012, p. 42).

Pensando no âmbito escolar, qual seria a figura representante e fomentadora dessa postura? Obviamente, o professor. É ele quem deve (ou deveria) levar aos seus alunos diferentes formas e estruturas musicais para efetivar todo o processo já aqui explicitado. Partindo das nossas experiências no PIBID, mostraremos formas práticas de como temos tentado desenvolver nos alunos uma vivência musical mais ampla.

Partindo do estilo erudito, (usado aqui apenas a título de exemplo), poderíamos levar para sala de aula um vídeo de desenho animado, por exemplo, do *Pica Pau*, onde o personagem principal barbeia outro personagem, cantando uma ária de *O Barbeiro de Sevilha*, de Rossini<sup>1</sup>. Nesta cena percebe-se que há uma fusão entre a letra cantada e o seu contexto musical, uma vez que o personagem da ópera de Rossini também é um barbeiro. Assim, o aluno estaria entrando em contato com tipos e estilos (no caso, a ópera) que dificilmente estaria presente no seu cotidiano. A partir desta experiência o aluno que talvez achasse ópera algo ‘chato’ ou ‘sem graça’, vivendo essa relação com o desenho animado, a sua aceitação será maior a este estilo musical.

Outra maneira dinâmica de tornar o ‘novo’ interessante seria o professor caracterizar-se de algum compositor como, por exemplo, Mozart. A reação dos alunos ao



verem seu professor usando peruca branca e comprida, colete justo, dando sua aula como se estivesse cantando um *recitativo*, será completamente diferente do que se apenas falasse ou mostrasse imagens a respeito do compositor. É bem verdade que atividades como esta exigem mais do professor; um preparo maior nas áreas pedagógicas, musicais, históricas, e assim por diante. Mas isso também proporciona crescimento duplo: as crianças podem vivenciar uma entrevista cara a cara com um músico do século XVIII e o professor se posiciona como um mediador dinâmico, transformando conhecimento consolidado, algo que vem do passado, em algo de muita atração aos alunos. Este tema traz à tona um importante assunto ao qual não temos espaço suficiente para discutirmos aqui: a formação adequada do professor<sup>2</sup>.

Para não nos distanciarmos demais de nossa música natal, seria de igual importância aos alunos apresentar origens africanas e indígenas que influenciaram diretamente em estilos tipicamente brasileiros, como o samba, o forró, o baião e até a própria MPB. Construir em sala de aula instrumentos de percussão provenientes de tais origens, e aqui poderíamos citar os diferentes tipos de tambores e chocalhos, é um caminho didático para fazer os alunos entenderem como se deu historicamente essa expressão musical e como isso tem implicações diretas na nossa cultura como povo brasileiro.

As atividades propostas, entretanto, precisam ser adaptadas e repensadas de acordo às diversas realidades sociais encontradas nas escolas para que, assim como dito anteriormente por Penna, nossos alunos possam ter a vivência prévia desejada, onde então eles poderão crescer musicalmente de forma significativa.

### Considerações finais

Social e culturalmente, as pessoas estão inseridas em ‘universos sonoros’ diferentes. A escola, além de um ambiente de aprendizado, é um campo de crescimento coletivo, de nós como seres humanos e pensantes. As transformações no “ambiente acústico geral de uma sociedade”, onde se encontra a música podem ser lidas “como um indicador das condições sociais que o produzem” e nos transmitem muitas informações importantes desta mesma sociedade (SCHAFER, 2001, p. 23).

Na categoria de educadores, não podemos deixar que nossos alunos percam a oportunidade de acessar às diversidades artísticas, culturais e musicais existentes, sejam elas visuais ou sonoras. Como mencionado, os esforços do professor devem ser para que toda



pessoa não seja um simples indivíduo, mas sim “dotado de razão e, como tal, plenamente responsável de sua existência, da qualidade e das dimensões desta” (CHARBONNEAU apud VALLE; GONÇALVES, 1979, p. 15).

Precisamos trabalhar e buscar métodos cada vez mais eficazes para que os alunos portem senso crítico a respeito da música, compreendendo não somente os elementos que a compõe, como ritmo, melodia, harmonia e outros, mas também o seu contexto social, filosófico, e sociológico. Hoje, no que se refere à postura musical, é fácil perdermos nossa individualidade por influência de uma educação massificadora (OLIVEIRA, 2012, p. 1163). Cabe a nós formar indivíduos que não vejam a música apenas como mercadoria ou um produto a ser consumido, mas sim como um patrimônio universal e único, que pertence a todos e que não deve ser rejeitado como uma simples coisa (ADORNO, 2011, p. 16).

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: UNESP, 2011.

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

OLIVEIRA, Jetro M. *Massificação musical e a perda da individualidade*. In: Anais do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2012, João Pessoa. XXII ANPPOM. P. 1161-1168.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2011.

VALLE, Edenio e GONÇALVES, Ernesto L. *Educação e massificação*. São Paulo: Paulinas, 1979.

## Notas

<sup>1</sup> Vídeo disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=NR\\_1eTnMYwo](http://www.youtube.com/watch?v=NR_1eTnMYwo)>.

<sup>2</sup> Schafer diz que o professor de música deveria ser o profissional da música, não apenas alguém que tenha mínimas experiências musicais. Veja o que ele diz: “Pode ser que fiquemos sempre com falta de professores de música qualificados, porém é preferível poucas coisas boas a muitas de má qualidade” (SCHAFER, 2011: 292).



## Bandas musicais escolares: uma proposta para o desenvolvimento criativo

Luciano da Costa Nazario  
 UNICAMP  
 lucomposer@yahoo.com.br

### Resumo

O conteúdo desta proposta, financiado pela FAPESP, fundamentado em investigações teóricas e prático-pedagógicas focadas integralmente no processo criativo e educativo, conjectura ações que possam contribuir para a assimilação de conhecimentos musicais dentro de uma perspectiva que favoreça a criação em ambientes coletivos de banda de música. Neste contexto, apresentamos um modelo referencial para o desenvolvimento criativo, o qual poderá servir como uma ferramenta para que o docente estabeleça planos pedagógicos que minimizem eventuais carências e otimize o fluxo criativo de seus estudantes em atividades futuras.

**Palavras-chave:** Criação. Educação. Banda de música.

### Banda de música: acepções e aspectos educativos

Antes de refletirmos e contextualizarmos algumas propostas, relacionando-as ao estímulo da criatividade em ambientes coletivos de banda de música, faz-se necessário esclarecer o que entendemos por banda de música e quais as razões que elegeram este ambiente para o desenvolvimento da pesquisa. Frequentemente, as definições referentes a esta “instituição” musical apresentam sérios problemas terminológicos, seja por sua generalidade, no qual não determina uma formação instrumental característica, ou por sua especificidade, excluindo diversas formações com instrumentações distintas, porém identificadas e denominadas atualmente como banda de música (bandas de rock, *big bands*, etc.).

Algumas denotações atribuem o termo a um conjunto de instrumentos compostos por sopro e percussão (Houaiss, 2009), podendo ser divididos em categorias e subcategorias tais como: banda de percussão, banda de fanfarra, banda marcial, banda musical de marcha e de concerto, banda sinfônica etc.<sup>1</sup> Apesar de estas definições apresentarem discrepâncias, no Brasil, tais formações instrumentais estão frequentemente associadas à banda de música, estando presente, inclusive, em atividades escolares (silva, 2009, p.158). Além disto, o aumento de publicações e trabalhos educativos que propõem uma pedagogia voltada ao ensino coletivo técnico-instrumental para esses conjuntos têm sido significativo<sup>2</sup>. Em contrapartida, atribui-se pouca ênfase ao desenvolvimento criativo, relacionando, tampouco, suas atividades ao conhecimento da música atual<sup>3</sup>. Tal fenômeno, denominado



por Johann Hasler de “alienação do sujeito histórico da música de sua época” (Hasler, 2012, p.35), está presente tanto no ensino informal quanto formal.

No contexto da pesquisa, o termo “banda de música” tem pouca relação com a instrumentação, e sim com seus objetivos e práticas geradas a partir de sua história. As atividades propostas podem ser destinadas a determinados grupos musicais escolares (reconhecidos como bandas de música), desenvolvendo-se, assim, métodos e estratégias para o desenvolvimento criativo nestes ambientes. As reflexões estão estreitamente alinhadas a um conhecimento do material de nossa música atual e suas ações são fundamentadas em questões funcionais. Os exercícios, por exemplo, são destinados a iniciantes, uma vez que o objetivo é incentivar o ato criativo desde o princípio da aprendizagem instrumental. Algumas atividades são sugeridas para instrumentos de sopro e percussão<sup>4</sup> (principais instrumentos em bandas escolares) e indicados para grupos que priorizem o aspecto pedagógico formativo. Além disto, as ações, por serem prioritariamente coletivas, visam à interação e ao compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos entre seus participantes.

### O modelo referencial

As atividades criativas são geradas a partir de um modelo de referência, o qual tem por objetivo tornar possível a realização de análises, as descrições e constatações relacionadas aos fenômenos observados. São integradas ao modelo ações que envolvem, concomitantemente, a percepção, a *performance* e a criação. As etapas que sistematicamente conduzem o processo de aprendizagem estão baseadas em pilares analíticos trazendo à luz questões como:

- Maneiras de apresentação e de assimilação de determinado conteúdo;
- Contextualização em prática criativa dos elementos em estudo;
- Interações e conversas musicais ocorridas durante uma improvisação;
- Reações a estímulos perceptivos;
- Observação crítica da dinâmica criativa, quanto a pessoa, o processo e o produto;
- Identificação de estímulos e contextos propiciando o surgimento de processos heurísticos;
- Planejamento pedagógico com base na síntese de seus resultados.



O conteúdo a ser abordado é o elemento base do modelo, uma vez que forma o núcleo central de todas as atividades envolvidas no processo de aprendizagem. A *exploração, assimilação, aplicação e invenção* (formas de aplicabilidade do conteúdo) são atividades pré-determinadas e estruturadas conforme o estudo abordado. As habilidades *receptivas* e *produtivas* (percepção e criação) são os processos cognitivos pelos quais é adquirido o conhecimento transmitido, possuindo caráter cíclico e flexível, diversificando-se conforme as contingências incididas durante as atividades e em função dos resultados parciais obtidos. As informações obtidas através da análise das habilidades *receptivas* e *produtivas* são examinadas, obtendo, assim, uma síntese que constará o diagnóstico parcial dos fenômenos observados.

A partir da consciência do material a ser estudado, elabora-se o norteamento e planejamento das ações práticas a serem propostas. A apresentação e assimilação do conteúdo são prioritariamente realizadas através de sua percepção e execução em atividades criativas. Uma vez que o estudante tem a oportunidade de perceber, auditivamente, o assunto investigado, criando-o e recriando-o através de determinadas tarefas, ele poderá compreender com maior propriedade suas bases funcionais.

Na habilidade *receptiva*, os estímulos sonoros são percebidos e representados mentalmente pelo receptor, implicando em um processo analítico no qual resultará em determinada síntese ao estímulo proferido. A habilidade *produtiva* é a exteriorização da habilidade *receptiva* em um contexto criativo, onde os estímulos são representados, analisados e sintetizados, sendo posteriormente exteriorizados e estruturados segundo os critérios do produtor. Enquanto a habilidade *receptiva* necessita do som para tornar possível sua representação, análise e síntese, a habilidade *produtiva* apresenta o caminho inverso, ou seja, o material é cognitivamente representado, analisado e sintetizado para gerar o objeto sonoro proposto. Ambas as habilidades podem ser estimuladas através da ênfase em uma imaginação sonora e criadora. Para Hickey e Webster (1990), o professor de música jamais deve perder a oportunidade de encorajar os estudantes a imaginarem os sons, criando oportunidades para que escutem cada som e música de uma nova maneira (Hickey; Webster, 1990, p. 21).

A primeira familiarização do conteúdo é realizada através de sua *exploração* imaginativa, ou seja, uma forma intuitiva de entrar em contato com seus aspectos sonoros e, com eles, realizar as primeiras intervenções. Nesta fase, a curiosidade deve ser o elemento



guia aos passos para a aprendizagem, tendo o mínimo de intervenção do professor/orientador. Com a *exploração*, dá-se início o processo de *assimilação*, onde os estudantes começam a interagir de forma mais pragmática com o conteúdo abordando, objetivando dominar seus fundamentos funcionais. Na *aplicação*, o conteúdo é direcionado a uma atividade musical que represente um contexto musical corriqueiro, tendo maior liberdade quanto ao uso e escolha do material. Uma vez que o conteúdo torna-se parte de seu repertório de conhecimentos, os estudantes são desafiados, dentro de um exercício de *invenção*<sup>5</sup> (improvisações, composições, jogos, arranjos, etc.), a resolverem determinados problemas musicais. O foco, nesta fase, está no estímulo de processos heurísticos, evidenciado através de limitações propostas ou incorporação de elementos ainda desconhecidos. Por fim, a síntese de todo o processo realizado reunirá os elementos resultantes das práticas realizadas. Nela, são analisados todos os fenômenos observados através das habilidades *receptivas* e *produtivas*, traçando, assim, planos pedagógicos que minimizem eventuais carências e otimizem seu fluxo em atividades futuras.

### Considerações finais

O modelo referencial proposto sinaliza uma tentativa de estabelecer uma relação horizontal entre educador e educandos, encorajando a troca de experiências e agregando conhecimentos em ambos. Parece-nos importante considerar que o modelo, embora ainda possua limitações, é capaz de evidenciar possibilidades de ensino realizáveis em diversos parâmetros educativos (desde o ensino básico ao superior), conforme o conteúdo e as estratégias adotadas pelo educador. Por fim, acreditamos que o estímulo e desenvolvimento da criatividade podem estar integrados ao processo de aprendizado musical, instrumentando e preparando todos aqueles envolvidos a um desempenho mais fluente e espontâneo face a uma diversidade de contextos musicais.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, J. *Da capo criatividade: método elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de banda*. v. 1 e 2. Jundiaí: Editora Keyboard, 2010.

HICKEY, M; WEBSTER, P. Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, v. 88, n. 1.p. 19-23, 2001.



HASLER, J. *Educando para la música de que época?* Reflexiones en torno la alienación estética del sujeto histórico desde su educación musical. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*. Revista de la facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Nº 9. 2013

HOUAISS, A (Ed.). Dicionário eletrônico. Versão 3.0. Editora Objetiva LTDA, 2009. CD-ROM.

SILVA, L.E.A. A banda de música e seus “mestres”. *Cadernos de Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2009.

## Notas

<sup>1</sup> Ver regulamento geral da Confederação Nacional de Bandas de Fanfarras (CNBF), disponível em: <<http://www.cnbfb.org.br/portal/index.php/downloads/category/3-regulamentos.html>>

<sup>2</sup> Fato facilmente verificado ao analisar as publicações recentes em encontros e congressos promovidos pela ABEM, ENECIM e ANPPOM.

<sup>3</sup> No Brasil, o método “Da Capo Criatividade”, proposto por Joel Barbosa (2010), apresenta um planejamento pedagógico para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de voltado a iniciantes, procurando desenvolver a percepção e criatividade. O método apresenta, basicamente, exercícios de improvisação idiomática (utilizando canções folclóricas) e imitações onde os alunos são estimulados, desde o princípio, a criarem suas primeiras improvisações e composições. Apesar da prevalência de exercícios realizados dentro de escalas e harmonias diatônicas ou modais, Barbosa expõe algumas atividades com ênfase na sonoridade da música experimental.

<sup>4</sup> No entanto, devido à ênfase no ato criativo, muitas das atividades, do ponto de vista instrumental, são genéricas, permitindo substituições de acordo com a realidade do grupo.

<sup>5</sup> Entende-se exercício de invenção todo o exercício que estimule a imaginação criadora, visando à descoberta e/ou criação de algo novo em seu repertório.



## Capoeira nas escolas e educação musical: possibilidades

Priscila Maria Gallo

UFBA

primariagallos@ig.com.br

### Resumo

Este artigo aborda a transformação de uma prática popular afro-brasileira originalmente marginal - a capoeira - em instrumento pedagógico a ser usado em aulas de diferentes disciplinas escolares, entre elas, a educação musical. Foram analisadas duas publicações a respeito do tema capoeira nas escolas. Com respaldo em leis federais e políticas públicas, é possível que elementos da capoeira, uma das tradições que representa identidades culturais brasileiras façam parte do currículo oficial das escolas.

### Introdução

A capoeira, manifestação da cultura popular brasileira, luta, dança, jogo, tradição, esporte, arte marcial, está presente de norte a sul do país, conhecida e praticada por parcela significativa da população, tanto por crianças e adolescentes, em projetos sociais, ONGs e associações culturais, quanto por adultos com motivações diferentes: atividade física, higiene mental, defesa pessoal, respeito e gosto pela tradição.

A capoeira situa-se nos estudos científicos entre abordagens de folcloristas, antropólogos, sociólogos, pedagogos. A formação de manifestações musicais populares afro-brasileiras, como a capoeira, representam processos de hibridação, no sentido que Hall chama de adaptações moldadas para espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular (HALL, 1997, p. 155). É um exemplo de como a cultura popular negra encontrou uma maneira de manter vivos seus repertórios.

A prática africana ancestral da capoeira brasileira é chamada de “nigolo”, ou *N' golo*, descrita em carta de um artista plástico de Luanda, Angola, a Luís da Câmara Cascudo, como uma festa da puberdade das raparigas, quando passam à condição de mulheres, aptas ao casamento e à procriação, na qual o vencedor tem o direito de escolher esposa entre as novas. (NEVES; SOUZA, *apud* ADORNO, 1987, p. 19)

A capoeira no período colonial era jogada nas ruas sem sistematização, como entretenimento e defesa da população escrava e depois escravos recém-libertos. Sofria forte repressão, o que culminou em sua proibição pelo Código Penal, até meados do século XIX. (SOARES, 1904). Em 1940, o Decreto 2848 instituiu o novo Código Penal Brasileiro, no qual não é citada a capoeira, sendo o uso da palavra e da prática liberado. Através do trabalho de dois principais Mestres do começo do século XX, Pastinha (1889-1981) e Bimba (1900-1974),



a capoeira tornou-se sistematizada e respeitada. Estes dois praticantes da capoeira nas ruas resolvem criar métodos de ensino para ensinar e praticar capoeira em academias, gerando: 1) *capoeira regional*, fundada por Mestre Bimba, com golpes emprestados de outras artes marciais, cujos processos de ensino/aprendizagem originalmente orais foram organizados na publicação “Luta Regional Baiana”, de Bimba, e 2) *capoeira angola*, organizada e disciplinada por Mestre Pastinha, que publicou “Capoeira Angola”, porém conservou métodos de ensino/aprendizagem essencialmente orais.

O lugar da capoeira na sociedade brasileira mudou: no século XIX, crime, no século XX, sistematização e expansão e, século XXI, em julho de 2008, a capoeira é tombada como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e algumas experiências com capoeira nas escolas de ensino médio e fundamental indicam um papel promissor desta arte enquanto instrumento pedagógico em aulas de educação física, história, sociologia e educação musical.

A relação entre capoeira e educação musical nas escolas é o interesse deste artigo, que é uma das primeiras publicações de uma pesquisa de doutorado que ainda está em fase inicial. Uma parte dos dados foi coletada durante o Seminário Salvaguarda da Capoeira, promovido pelo Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, realizado no Centro Histórico de Salvador, em dezembro de 2013. Outra parte dos dados foi retirada de artigos publicados na plataforma digital Portal Capoeira.

### **Capoeira, educação não formal e educação formal.**

A educação musical não acontece apenas em ambientes institucionais, ou formais, mas também em ambientes informais, como comunidades culturais, terreiros de candomblé, escolas de samba, igrejas, blocos carnavalescos, ternos de reis, grupos de capoeira, associações de moradores, como assinala Sacramento:

(...) o ensino em comunidades que não utilizam a escrita musical, como os terreiros de candomblé, as que a mantêm a tradição de folgedos populares, a exemplo dos ternos de reis, e as que cultivam a prática da capoeira, pressupõe intencionalidade, estruturação e sistematização dos conteúdos ministrados, de maneira que a atividade de “ver” assume uma perspectiva muito mais ampla que na escola dita “formal”. Em contextos assim, aprender significa compreender e entender o visto, o observado, desenvolvendo, de modo muito particular, um senso comum aprimorado. A criança que participa das atividades do terreiro juntamente com os adultos, vê, ouve e em seu todo corporal aprende, de maneira empírica, lúdica. (SACRAMENTO, 2009, p. 61).



Mas o que podemos dizer quando uma prática popular de tradição oral, como a capoeira, é incorporada aos currículos oficiais na escola formal? As experiências com capoeira nas escolas se desenvolvem em todo território nacional, seja através do incentivo de políticas públicas como o projeto “Capoeira Viva” ou através de iniciativas de coordenadores pedagógicos que acreditam em seu potencial educativo.

### Capoeira nas escolas

De acordo com representante do IPHAN, durante o Seminário Salvaguarda da Capoeira, no Centro Histórico de Salvador, em dezembro de 2013, um dos primeiros projetos do governo federal que procurou unir os temas cultura e educação, levando a capoeira para a escola foi o “Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania”, também chamado “Cultura Viva”, lançado em 2004, que apoiou projetos que incluíam a capoeira. Com um direcionamento focado na inclusão da prática da capoeira nas escolas, em 2006 foi lançado o “Capoeira Viva”, que no mesmo ano apoiou 57 projetos de capoeira no Brasil e em 2007, mais 113 projetos. (ADINOLFI, 2013)

O artigo *A Capoeira na Educação Formal*, publicado na plataforma *online* Portal Capoeira, do editor Luciano Millani, traz o palestra do professor de capoeira Mestre Zulu, autor do livro “Idiopráxis de capoeira”, militante na luta de implantar a capoeira na educação formal do Distrito Federal, no VII Fórum Nacional de Capoeira, Câmara dos Deputados, Brasília, dezembro de 2005. Autor do “Projeto Ginástica Brasileira”, apresentado à Secretaria de Cultura do Distrito Federal, resultou na implantação em 1982 de um núcleo experimental para a capoeira da 5ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Em 1987, lançou o projeto: “Currículos e Programas: Expansão da capoeira na Rede Oficial de ensino”.

No artigo, *A capoeira na educação Infantil*, publicado no mesmo portal, o autor Jean Adriano, Mestre Pangolin, graduado em Educação Física (UFBA), especialista em metodologia do ensino de Ed. física (UNEB), mestrando em Educação, (UFBA) e mestre de capoeira, discute bases históricas e ideológicas sobre capoeira na educação infantil no contexto escolar. O autor ilustrar o nível de organização da capoeira com os dados: é praticada em 132 países diferentes; há uma Federação Internacional de Capoeira (FICA), que coordena trabalhos em Portugal, Canadá, Argentina, França, entre outros países; no Brasil, há 84 ligas regionais e municipais, 24 federações estaduais, uma confederação brasileira,



uma associação brasileira de árbitros, uma associação brasileira para portadores de necessidades especiais. O autor usa uma “dialética capoeira/escola” para demonstrar como a capoeira passou de “da luta marginal à alternativa educacional” (PANGOLIN, 2006). O autor aponta ainda que somente a partir de 1957, o Ministro da Educação começa incluir a capoeira da legislação educacional, e só a partir da década de 70 surgem Parâmetros Curriculares para orientar a educação escolar à prática de capoeira.

### Capoeira e educação musical

Analisando o artigo de Mestre Pangolin, são sistematizadas o que ele chama de alternativas reais e concretas de intervenções pedagógicas com capoeira com crianças de zero a seis anos, divididas nas categorias *musicalidade*, *movimento* e *ritual e relações interpessoais*. O autor afirma que a musicalidade da capoeira pode contribuir no desenvolvimento cognitivo, sendo que o trabalho musical da capoeira proporciona o ajustamento rítmico da criança correlacionando as noções de tempo-espço, favorecendo assim o equilíbrio emocional e relações com outros colegas a partir do ritmo do outro e de si mesmo (PANGOLIN, 2006). O autor comenta que a partir da utilização dos instrumentos de capoeira, e seus manuseios, a criança percebe implicações de gestos finos, relacionados a objetos, o que contribui para o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita. O autor aponta ainda que as letras das cantigas de capoeira são carregadas de ditos populares e parábolas que traduzem posturas morais, cívicas e afetivas.

O autor afirma ainda que as relações interpessoais na capoeira são carregadas por símbolos ritualísticos que reforçam o sentido de produção coletiva para o coletivo com uma relação de ensino/aprendizagem horizontalizada que só funciona a partir da participação democrática dos envolvidos na ação, sendo uma das lições da capoeira o aprender fazendo, ou seja, a não dicotomização da ação prática do aprendizado teórico, apontando para uma relação democrática entre educandos e educadores, fortalecendo a zona de desenvolvimento proximal (conceito de Vigótski) (PANGOLIN, 2006). O autor sublinha que este processo de construção do conhecimento é permeado por uma forte relação de respeito mútuo, parceria, coletividade, irmandade, tendo efeito benéfico em casos de introspecção, hiperatividade, melhorando a autoestima, elementos que potencializam ações para a construção de uma pedagogia social, que tem em sua essência que a escola não deve ser um lugar apenas para ensinar conteúdos e sim para ser educadora de um povo. Nos dias



de hoje, as iniciativas de inserção da capoeira nos currículos são pontuais, fruto da colaboração entre cultura e educação, também necessitando de políticas públicas adequadas para regulamentar as possibilidades.

### Considerações finais

A colaboração entre a educação musical e a capoeira ainda não foi suficientemente abordada do ponto de vista científico tão pouco na prática. Através do amparo de leis federais, como a lei Nº 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade nas escolas, do estudo sobre as culturas africana e indígena, é possível que os governantes estabeleçam políticas públicas e programas que viabilizem que as manifestações da cultura popular façam parte dos currículos oficiais das escolas, de forma interdisciplinar, a partir da abordagem de várias áreas do conhecimento, como história, educação física, literatura, música, geografia, artes, estudos sociais, filosofia, entre outras. A lei 11769/ 08, que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, também é uma oportunidade para experiências com o uso de elementos de origem afrodescendentes, em atividades de educação musical. Desta maneira, a atividade de educação musical se aproxima mais da tradição cultural, de forma contextualizada, certamente revestindo-se de um caráter de experiência-vivência com maior poder de fixação na memória dos alunos do que simplesmente propor padrões rítmicos fora de seu contexto e de sua riqueza simbólica, fruto das representações sociais presentes na cultura nacional.

### Referências

ADORNO, Camile. **A arte da capoeira**, 1ª ed., Goiânia: Editora Kelps, 1987.

HALL, Stuart. **Que negro é esse na cultura popular negra?** Revista Lugar Comum. Rio de Janeiro: Laboratório de Território e Comunicação (LABTeC/UFRJ), 1997.

PANGOLIN, Mestre (Jean Adriano). **A capoeira na Educação Infantil**, Portal Capoeira (portalcapoeira.com), Editor Luciano Milani, 2006, acesso em abril de 2013.

SACRAMENTO, Jorge. **Ensino e Aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e ZoogodôBogum Malê Rundô**. Salvador: Tese Escola de Música Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOARES, Oscar de Macedo. **Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1904.



ZULU, Mestre. **A capoeira na Educação Formal** *in* **Palestra no VII Fórum Nacional de Capoeira**. Brasília: Edição Luciano Millani, 2005.

ADINOLFI, Maria Paula. **Seminário Salvaguarda da Capoeira**. Salvador: Representante do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, 2013.



## Propostas de educação musical no laboratório de informática

*Alexandre Henrique dos Santos*  
I.A. UNICAMP – Mestrado em Música  
*alexjazzbass@ig.com.br*

*Dr.ª Adriana Mendes*  
I.A. UNICAMP  
*aamend65@gmail.com*

### Resumo

O presente trabalho busca contribuir com as possibilidades de educação musical na escola utilizando os recursos de informática. Serão abordadas estratégias para o uso de tecnologias digitais para aulas de música tendo como fio condutor ações práticas no laboratório de informática das escolas regulares. Essas aulas serão direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental I, II e Médio. O uso de tecnologias digitais em sala de aula é largamente discutido atualmente. Esse trabalho sugere caminhos para alinhar a educação musical a mediações tecnológicas na escola.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Educação musical. Educador musical. Tecnologias.

### Contextualização

O presente trabalho pretende apresentar uma proposta de educação musical nas escolas regulares (públicas ou particulares) utilizando o laboratório de informática. Para tanto estabelece os seguintes questionamentos: Como o laboratório de informática pode se tornar um espaço de aprendizado musical? Quais softwares e sites podem ser utilizados como ferramentas interativas para as atividades? Como motivar disciplinas como teoria musical, história da música, composição e improvisação? O trabalho pretende sugerir ações para educação musical nas escolas regulares de Ensino Fundamental I, II e Médio.

Segundo dados do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo referentes ao Censo 2013 com dados de 2012, 48,6% das escolas de ensino fundamental da rede pública no Brasil possuem laboratório de informática, e 45,8% possuem acesso à internet. Na rede privada 90,5 % tem acesso à internet e 58,9% tem laboratório de informática. Para as escolas de ensino médio da rede pública 93,0% possuem acesso à internet e 92,4% possuem laboratório de informática. No caso da rede privada 98,7% possuem acesso à internet e 82,5% possuem laboratório. Embora existam ainda muitas escolas no Brasil sem infraestrutura adequada, os dados citados anteriormente podem justificar o objeto da presente pesquisa.



## Configurando o laboratório para educação musical

Para se usar o laboratório de informática em educação musical, o professor precisa ter um olhar para além dos equipamentos físicos. O trabalho realizado com a utilização de programas de música podem potencializar as habilidades musicais dos alunos, quando usados como complemento às aulas regulares de música. Com este enfoque é possível expandir as funcionalidades deste laboratório.

Segundo Freedman (2013) existem muitas maneiras para configurar um laboratório. Esse espaço pode ser equipado com computadores dos tipos desktop, notebooks e *tablets*. Os computadores podem ser dispostos em estações de trabalho, com assentos ou terminais, além de poderem ser organizados em círculos ou fila (FREEDMAN, 2013, p. 42). Segundo a autora, muitos fatores devem ser considerados, como o número total de alunos, número de estações disponíveis, espaço físico disponível, disposição de tomadas de energia, estabilidade elétrica, iluminação, ventilação, organização dos fios e equipamentos, extintores e possibilidades da classe ter que ser usada para outro tipo de atividade.

Freedman (2013) também sugere a configuração dos computadores em redes. Isso facilita o controle do professor, a manutenção dos softwares e a proteção dos dados dos trabalhos dos alunos. A autora sugere também um gerente de rede, que pode ser um aluno responsável por gerenciar a rede, distribuir arquivos e manter em ordem os computadores. Deve-se ter atenção ao iniciar e finalizar o sistema: os alunos devem sempre realizar o *log-off* ao sair do laboratório para não atrapalhar a classe seguinte ou ser vítima de perda de dados.

Para se trabalhar com som no computador os alunos necessitarão de fones de ouvido. Esses equipamentos, se não forem fornecidos pela escola, devem ser levados à aula pelo aluno (fone de ouvido é um equipamento comum para os estudantes). Qualquer software ou hardware a ser instalado ou desinstalado nos computadores deve ser de responsabilidade do professor ou do gerente do laboratório. Esses tipos de ações evitam contaminação e deterioração do sistema. O laboratório deve permitir conexão com a internet. Se possível pode ser integrado um teclado MIDI controlador via cabo MIDI ou USB.

O próximo passo é a instalação dos softwares. Segundo Gohn (2010) os softwares podem ser específicos para a educação ou educação musical ou podem não ser construídos com essa característica, mas podem ser adaptados para tal situação. Os softwares ainda podem ser proprietários, ou seja, com a necessidade de pagamento de licença para uso, ou



podem ser de licença livre, sem a necessidade de pagamento para utilização, os chamados softwares livres (GOHN, 2010).

Já na utilização de sites, existe um grande número de páginas direcionadas à educação musical. Sites com conteúdos de teoria musical, jogos educativos, composição e improvisação. Richmond (2005) chama esses sites de Sites Instrucionais na Internet (*Instructional Internet Sites*). Segundo Watson (2006) o fato desses sites rodarem em qualquer navegador de internet e estarem disponíveis podendo ser acessados dentro e fora da sala de aula os torna altamente eficientes para programas em educação musical. Para mais opções em softwares e sites, ver os trabalhos de Gohn (2010), Richmond (2005) Watson (2006 e 2011) e Freedman (2013). Para o propósito desse trabalho os softwares e sites a serem utilizados serão os seguintes:

**Inudge.net** (<http://inudge.net>): esse site oferece a possibilidade de criar uma música com diversos timbres separados por pistas. Sua interface é simples e intuitiva.

**Incredibox** (<http://www.incredibox.com>): esse site possui um jogo que funciona com uma pequena biblioteca de *loops*. Esses *loops* são ativados por acessórios que são arrastados com o mouse e colocados em personagens. Sua interface é simples e intuitiva. As composições podem ser gravadas, baixadas e compartilhadas.

**Audacity** (<http://audacity.sourceforge.net>): editor de áudio e gravador multipista. É em português e de licença gratuita. Sua interface é intuitiva, o que facilita o trabalho com os alunos.

**Acidxpress** (<http://sony-acid-xpress.softonic.com.br>): esse software é um editor de loops da Sony. Também é de licença gratuita e de fácil assimilação. Possui algumas limitações em relação a seus pares pagos, mas suas funcionalidades são bem eficientes para se usar em sala de aula.

**Musescore** (<http://musescore.org/pt-br>): editor de partituras. Possui boa funcionalidade e é em português, também de licença gratuita.

**Teoria.com** ([www.teoria.com](http://www.teoria.com)): esse site possui diversos conteúdos relacionados à teoria musical e história da música. Possui exercícios para percepção de intervalos, escalas e progressões harmônicas. Tem análise de várias peças em relação à forma, composição e estilo.

**Musictheory.net** ([www.musictheory.net](http://www.musictheory.net)): site mantido por Ricci Adams. Essa página possui diversos conteúdos de teoria musical e exercícios para percepção. Permite que o usuário



configure os exercícios de acordo com suas dificuldades. Roda também em *smartphones* com sistemas Android e IOS.

**Blues Jam** (<http://www.stevenestrella.com/IWP/bluesjam/bluesjam.html>): esse site permite que os estudantes criem músicas em tempo real no estilo de blues de doze compassos. Enquanto uma sessão rítmica é mantida, o aluno acessa vários loops com frases específicas de blues com diversos instrumentos. Requer a instalação do plug-in *Quick Time* (WATSON, 2006).

### Atividades Sugeridas

Atividades com composição podem ser feitas através dos sites Incredibox, Inudge e Blues Jam. No software Acidxpress podem ser feitas atividades com *loops* disponibilizados pelo professor, o que dá a possibilidade de direcionar as composições disponibilizando materiais de um estilo musical específico, como por exemplo, Rock ou Samba.

No Audacity também podem ser realizados exercícios de percepção e teoria musical. O aluno pode separar trechos do áudio em sessões regulares de tempo. Por exemplo: o professor pode importar para dentro do software uma música em 3/4 e o aluno deve cortar e separar os compassos de acordo com a fórmula. Esse mesmo exercício pode ser feito para trabalhar o conceito de formas musicais. Os alunos podem separar as sessões A e B de uma peça. Em outra atividade o professor pode disponibilizar uma biblioteca de partes de uma peça e o aluno pode tentar montar o quebra cabeça de uma música.

Outra atividade com o Audacity é a manipulação do som de um arquivo de áudio. Podem ser feitas operações como copiar, colar, inverter um trecho, inserir efeitos, mudar a altura e o andamento. A gravação deve ser estimulada no software. O aluno pode gravar com o próprio instrumento, voz ou sons provenientes de qualquer fonte. Sons gravados e posteriormente manipulados ganham outra dimensão, podem inclusive gerar composições ao estilo das <sup>1</sup>*paisagens sonoras*. Devemos lembrar que para realizar as gravações é importante que haja um microfone instalado.

Diversos conteúdos de teoria e percepção podem ser estudados com os sites musictheory.net e teoria.com. Com o Musescore o aluno pode ser encorajado a escrever linhas melódicas com diversos timbres e instrumentos diferentes. Uma peça aberta no Musescore pode ser analisada ao se visualizar cada parte de instrumento separadamente.

### Considerações Finais



Outras atividades podem ser desenvolvidas e realizadas, bem como podem ser instalados e usados outros sites e softwares. O que esse trabalho quer ressaltar realmente é a grande gama de possibilidades de educação musical que podem ser exploradas a partir da informática. Fazer do laboratório mais um espaço para se ensinar música é pensar tecnologicamente em educação musical, já que atualmente as possibilidades instrumentais e sonoras são ampliadas.

Ainda que possa existir um pouco de resistência em lidar com estas tecnologias para o ensino de música, é importante considerar que a maior parte dos alunos já nascem envoltos em uma *cultura digital* que lhes proporciona muita familiaridade com estes processos tecnológicos. No entanto, em uma sociedade tecnológica, estes mesmos alunos precisarão cada vez mais de orientação na construção de seu conhecimento. Dessa forma, segundo Kensky (2013), as tecnologias de forma alguma poderão substituir o papel do professor. Pelo contrário, esses profissionais passarão a ser ainda mais requisitados, pois, em uma sociedade tecnológica, os alunos precisarão cada vez mais de orientação para não se perderem na construção de seu conhecimento.

Segundo Pierre Levy (2010), vivemos uma nova relação com o saber, na qual o uso destas novas tecnologias coloca as aulas de música em paridade com os avanços tecnológicos da sociedade atual. Por este motivo, este artigo buscou apresentar alguns dos benefícios das influências tecnológicas na educação musical. Esperamos com isso contribuir com recursos factíveis para a realidade escolar e assim oferecer a oportunidade para que os educadores se sintam incentivados em realizar o seu trabalho com o uso destas novas tecnologias.

## Bibliografia

*Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.* – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Acesso em: 15 de março de 2014. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/>

FREEDMAN, Barbara. *Teaching Music Through Composition. A Curriculum Using Technology.* New York: Oxford University Press, 2013.

FRITSCH, Eloy F. *Música Eletrônica: Uma introdução ilustrada.* Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008.



GOHN, Daniel Marcondes. *Tecnologias Digitais para Educação Musical*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

KENSKY, Vani Moreira. *Tecnologias e Tempo Docente*. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

RUDOLPH, Thomas E.; RICHMOND, Floyd; MASH, David; WEBSTER, Peter; BAUER, Willian; WALLS, Kim. *Technology Strategies For Music Education*. 2 ed. Wyncote, PA-USA: Floyd Richmond, 2005.

WATSON, Scott. *Technology Guide for Music Educator*. Boston, MA: TI: ME, 2006.

## Notas

<sup>1</sup> Segundo Fritsch (2008), a paisagem sonora de modo geral surgiu na Universidade Simon Friser no Canadá, e o seu principal expoente foi o compositor Richard Murray Schafer, que encabeçou um projeto que propunha realizar uma análise do ambiente acústico como um todo, esse projeto foi denominado Soundscape. Schafer começou a perceber que a sociedade estava perdendo a sensibilidade sonora, então buscou motivar a sensibilização pelo som. Suas teorias são largamente utilizadas em projetos de educação musical.



## Possibilidades de uma apreciação musical multi/intercultural no ensino de música nas escolas de educação básica

*Cristiane Abreu Migon*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
*cmigon@yahoo.com.br*

*Monique Andries Nogueira*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
*andries@terra.com.br*

### Resumo

O presente trabalho é um estudo de pesquisa em andamento que tem por objetivo analisar as possibilidades de uma apreciação musical multi/intercultural no ensino de música nas escolas de educação básica. Como uma possível prática contra as opressões e exclusão social no cotidiano escolar, as ideias centrais do trabalho são o multiculturalismo crítico como reconhecimento das diferenças, a crítica ao repertório massificado da Indústria Cultural e a apreciação musical como experiência estética.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo crítico. Indústria cultural. Repertório massificado. Estética musical. Apreciação musical multi/intercultural.

### A concepção do multiculturalismo crítico como reconhecimento da diferença e da diversidade cultural

O termo multiculturalismo possui relação tanto com a diversidade quanto com a diferença. Silva define diversidade cultural como “uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas”, além de considerar que a “sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural” (SILVA apud KOFF; VALENTIM; CANDAU, 2011, p.178). O conceito de diferença “refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade” (2011, p.178).

Como ideologia, o multiculturalismo reconhece a diversidade entre as culturas através de seus aspectos culturais (língua, religião, etnia, raça, tradição e gênero). Ao ser considerado como um movimento de ideias que busca uma democratização na educação e como um resultado das lutas de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, a pesquisa em andamento defende o multiculturalismo crítico que Peter McLaren (1997) aborda, por mencionar que a diversidade deve assumir uma política de compromisso com a justiça social, sendo importante definir o conceito de diferença como um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia.



O autor busca, através do multiculturalismo crítico, encontrar uma tentativa de mapeamento do campo cultural de raça e etnia, além de formular um esquema teórico que auxilie no discernimento das diversas maneiras de se construir e engajar a diferença.

Candau (2005) afirma que, em relação ao conceito de multiculturalismo e interculturalismo, existem diversos pontos de vista, sendo a abordagem intercultural a que mais se aproxima do multiculturalismo crítico, pois promove uma educação de reconhecimento do outro, do diálogo entre os diferentes grupos sociais e torna as diferenças dialeticamente integradas.

O multiculturalismo crítico ou interculturalidade, segundo Candau (2005), é o que mais se adequa à construção de sociedades pluralistas, democráticas e inclusivas, além de reconhecer o direito às diferenças e às lutas contra qualquer tipo de discriminação ou desigualdade social. A perspectiva intercultural auxilia no contínuo processo de construção e reconstrução das culturas e promove um diálogo entre variados conhecimentos e saberes.

### **A Indústria Cultural e o repertório massificado**

Como professora de educação musical de uma escola pública<sup>1</sup> do Rio de Janeiro, percebi que a vivência e as preferências musicais dos alunos eram baseadas em um repertório de pouca diversidade e restritas às produções fonográficas da Indústria Cultural. No contexto escolar, o cotidiano destes alunos é recheado de práticas preconceituosas em relação às diferenças étnicas, de classe, deficiência ou de orientação sexual.

Aliada à ideologia do capitalismo, a Indústria Cultural falsifica as relações entre os homens, considerando-os apenas como meros consumidores de seus produtos que são adaptados ao consumo das massas. Para Adorno (1994), a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente” (1994, p.99).

Por proporcionar entretenimento e diversão, o repertório massificado não pode ser considerado como arte autônoma, pois, segundo Adorno (1983), ele nunca foi experimentado ou apreciado esteticamente, contribuindo para que o ouvinte seja apenas um mero comprador e consumidor passivo.

Franco (2007) afirma que Adorno refere-se à arte autônoma como uma libertação do indivíduo de se relacionar com o mundo, que implica uma experimentação estética e um desenvolvimento artístico-estético.



As músicas de entretenimento da indústria cultural delimitam uma escuta calcada em sensações de reconhecimento e familiaridade com o repertório midiático. A apreciação desse repertório, nas aulas de música, apenas traria aos alunos o “prazer de reconhecimento”. As obras de Adorno são importantes, nesta pesquisa, por abordar criticamente as produções midiáticas da indústria cultural, que possuem grande influência dos interesses e estratégias dos grandes veículos de comunicação para atrair consumidores.

### **Possibilidades de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas de educação básica**

A abordagem de uma fruição estético-musical nos faz pensar em apreciação musical como experiência estética. O termo estética pode ser considerado como uma forma de conhecimento através da sensibilidade em oposição à racionalidade das ciências e foi se ampliando para designar a teoria do belo e da arte. Segundo Pareyson (1997), o termo pretende estudar a arte através de seus aspectos técnicos, morais, éticos e sociais. O autor enfatiza que “o estético deve sempre tirar partido da experiência da arte, quer ele se inspire numa própria e eventual experiência direta, quer ele se atenha ao testemunho alheio, devidamente aprofundado e interpretado” (1997, p. 9).

A partir do conceito de estética como um contato com a experiência, podemos questionar em que se baseia a estética musical. Segundo Lazzarin (2004), a definição de obra musical pode ser entendida através do surgimento da estética e do reconhecimento da música como arte, tornando-a possível de ser contemplada esteticamente pelos indivíduos.

A análise do conceito de estética musical auxilia na concepção de apreciação musical como experiência estética. A escuta musical é uma das possibilidades de vivência e experiência musical de um indivíduo. Além disso, segundo Adorno (2011), podemos encontrar diferenciados comportamentos típicos<sup>2</sup> da escuta musical na sociedade, que é formada por um conjunto de ouvintes ou não ouvintes musicais.

Uma apreciação musical multi/intercultural parte do pressuposto de que, para que haja uma ampliação do conhecimento musical do aluno, é fundamental uma fruição estético-musical, pois cria possibilidades de reconstrução e desconstrução das estruturas musicais de uma obra de arte.

Além disso, a pesquisa sugere uma apreciação multi/intercultural por presenciar, nas preferências musicais dos alunos da Escola Municipal Morvan de Figueiredo, um repertório



de pouca diversidade e restrito às produções da indústria cultural. O cotidiano desses alunos é recheado de práticas preconceituosas, nas quais as diferenças - de etnia, de classe, de deficiência ou de orientação sexual - são alvo de discriminações e opressões.

### Considerações finais

Para o professor de educação musical, torna-se um desafio trabalhar questões relacionadas com a diversidade cultural em sala de aula. Segundo Moreira e Câmara (2008), a diversidade de culturas nas escolas de educação básica faz com que o trabalho docente seja mais complexo, trazendo questões de como viabilizar o interesse de alunos tão diferentes e problematizar relações de poder, que justifiquem situações de opressão e exclusão social.

A pesquisa defende uma prática em que os estudantes respeitem e reconheçam as diferenças. A apreciação musical multi/intercultural, como prática pedagógica, tem como possibilidade auxiliar o professor de educação musical no desafio em relação à diversidade cultural através da perspectiva intercultural.

Por meio de um repertório<sup>3</sup> folclórico e tradicional do Brasil, de países variados, etnias e raças, os alunos poderão conhecer outras línguas, culturas diferentes, seus costumes e tradições. A fruição estético-musical procura, como possibilidades, ampliar e desenvolver o conhecimento musical dos alunos e não apenas estimular o “prazer do reconhecimento”.

### Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **O fetichismo da música e a regressão da audição.** In: Os Pensadores – textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **A indústria cultural.** In: COHN, G. (Org.). Theodor W. Adorno. 2ªed. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº54. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia da música:** doze preleções teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CANAU, V. M. F. **Cultura(s) e Educação:** entre o crítico e o pós-crítico. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. 165p.



FRANCO, R. O artista como o eremita que sabe o horário de partida do próximo trem: sobre o conceito de autonomia estética na obra de T. Adorno. In: FRANCO, R. B.; GOERGEN, P.; PUCCI, B. (Orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas: Alínea Editora, 2007.

KOFF, A.; VALENTIM, D.; CANDAU, V. M. F. Igualdade e diferença: representações de professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

LAZZARIN, L. F. **Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## Notas

<sup>1</sup> A Escola Municipal Morvan de Figueiredo fica localizada próximo à comunidade do morro São José Operário, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Segundo Adorno (2011), a construção dos diferenciados tipos de ouvintes tem como base uma adequação ou inadequação do que o ouvinte procura escutar. O autor divide em sete tipos os ouvintes e não nos cabe explicitá-los neste trabalho. Portanto, para uma maior compreensão dos diferenciados tipos de ouvinte, pesquisar o livro *Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas*.

<sup>3</sup> Para que haja uma ampliação do conhecimento musical dos alunos, o repertório tradicional e folclórico utilizado na apreciação musical multi/intercultural, tem como pressuposto ser desconhecido pelos alunos. A análise das preferências, vivências e experiências musicais dos estudantes serão dados importantes para que o professor de educação musical possa escolher o repertório multi/intercultural.



## Educação musical - estudo de caso e propostas de atividades sobre apreciação musical para alunos do ensino fundamental II

Lucas Nascimento dos Santos  
 Universidade de Sorocaba  
 lucasns1994@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo sugerir propostas de atividades de educação musical que visam desenvolver o senso crítico dos alunos do Ensino Fundamental II - com faixa etária entre 12 e 16 anos. Com o intuito também de possibilitar um posicionamento crítico deles em relação tanto à produção musical midiática quanto a outras formas de manifestações artísticas e apresentar elementos a serem discutidos objetivando desenvolver através da escuta musical.

**Palavras-chave:** Educação musical. Apreciação musical. Apreciação crítica.

### Introdução

O ensino da música não deve ser pensado apenas para quem deseja se tornar um (a) musicista, mas pode ser visto para a formação intelectual, social e cultural do ser humano. Antes de pensar em Ensino de Música, devemos possuir o conhecimento que a educação musical se divide em duas categorias: uma relacionada à escuta e outra à prática do instrumento. O modo mais eficiente é ligando a primeira à segunda. Com a música, a criança pode desenvolver diversas habilidades que podem auxiliá-la em seu cotidiano escolar e em seu crescimento pessoal.

Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1998, p. 87)

Consegue-se enxergar que, devido à grande velocidade e facilidade de adquirir informações em nosso cotidiano, as crianças crescem nesta rotina acelerada, de forma que acabam tornando isso como o ritmo de suas vidas. Conforme avançamos com a tecnologia, as pessoas ficam mais distantes umas das outras. Numa sociedade em que só é valorizado o contato virtual, como fazer com que as crianças se entrem umas com as outras de uma maneira saudável? Como fazer com que tenham o hábito de não aceitar tudo que lhes é apresentado, conseguindo ter um pensamento crítico sobre as coisas e conseguindo criar seu gosto não apenas baseado no que a massa ouve? Infelizmente, existe um preconceito entre os jovens em relação às músicas que lhes são apresentadas diariamente, pois se acredita que



apenas elas são boas, o que acaba resultando no desconhecimento e/ou na rejeição de outros tipos e estilos musicais (principalmente o Erudito). Schafer (1991), ao realizar um trabalho de educação musical em uma das escolas do Canadá, relata em seu livro *O Ouvido Pensante*, a mesma situação:

[...] sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, [...] ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos. Este horizonte pode seguir se expandindo; em toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir. Certamente não estou dizendo que vocês devam gostar de tudo o que ouvem ou que veem. Somente um tolo faria isso. Estou simplesmente dizendo que quem quiser descobrir música interessante terá que procurar. (SCHAFFER, 1991, p. 23-24)

Não é de hoje que a música é vista como um forte meio de educação. Desde muito antes da Antiguidade Clássica, ela já vem sendo tratada com muita importância. Fonterrada (2008) afirma que na Grécia Antiga a música e a poesia eram vistas com um caráter pedagógico, pois se acreditava que era responsável pela estética e ética, implicando desta forma na construção da moral e do caráter da nação. Sabendo disso, os gregos não aceitavam obras de artistas que exaltassem os injustos, ladrões ou outro assunto que poderia denegrir a nação ou causar alguma influência negativa.

### Justificativa

Grande parte das músicas produzidas pela Indústria Cultural possui apenas um caráter comercial, que possui uma “receita” para ter sucesso; a mesma maneira de fazer arranjos ou o mesmo timbre de voz. Não existe a preocupação em se trabalhar a música, porque se acredita que se mudar algo desta receita pode ser que não faça sucesso. Ou seja, a música se tornou nada mais, nada menos que um objeto de consumo comum que poderia ser comprado na prateleira de um supermercado. Da mesma maneira que não há espaço para a realização de um trabalho mais detalhado nas obras, esta escuta também acaba ficando prejudicada. Pensando desta forma, o que devemos então escutar numa música?

É comum observarmos as músicas em voga na mídia atualmente trazerem apologias a sexo e violência, que chegam a atingir uma grande quantidade de pessoas. Esta influência das músicas - principalmente sobre os jovens - fica clara pela forma e pelas linguagens que eles utilizam no seu dia a dia e em seu tratamento com outras pessoas. Mas um dos maiores problemas está no preconceito, na falta de interesse e de acesso à informação sobre alguns estilos musicais e compositores. Pouquíssimos já ouviram falar de Villa-Lobos, Hermeto Pascoal, Chico Buarque, por exemplo. Muitas vezes associam esses compositores como



criadores de músicas chatas e sem graça, se desinteressando por completo, dificultando a apresentação - muitas vezes oferecida pelo professor - de novos ritmos. O professor deve estar atento à bagagem cultural de seus alunos, para que ele, aos poucos, consiga apresentar outros ritmos e músicas diferentes de acordo com o meio em que ele se encontra.

Fica claro para todos que a música possui um papel extremamente importante para a sociedade, mas será que ela sabe realmente escutar música? É apenas ouvir uma vez, decorar a letra ou a melodia? Apenas tocar a música na forma exata em que se encontra na partitura? Existe algo a mais para escutar na música? Aaron Copland (1974) afirma que atualmente todos nós podemos correr o risco de não entender música e tal entendimento não será ganho somente através da leitura de algum artigo acadêmico ou livro, mas sim através, somente, da escuta e do exercício auditivo para a interpretação, análise e apreciação das obras musicais.

Para apreciar algo, primeiramente, precisa-se perceber o que se deve apreciar. Pelo fato da música possuir uma natureza abstrata e de ocorrer no tempo e no espaço, sua apreciação se torna difícil porque “Os ‘acontecimentos’ musicais têm uma natureza mais abstrata, de modo que o ato de reuni-los novamente na imaginação não é tão fácil como na leitura de um romance.” (COPLAND, 1974, p. 20 - 21). Essa imaterialidade acaba dificultando e fazendo as pessoas apreciarem as músicas de maneira superficial e, muitas vezes, equivocada.

É difícil o acesso à bibliografia sobre Apreciação Musical. Consegue-se encontrar alguns livros que apontam algumas direções neste caminho, explicando alguns elementos musicais de forma que a apreciação seja baseada nessas explicações, porém, é escassa na questão da formação de um método ou propostas de atividades, sugestões de obras e planos de aulas para a Apreciação Musical. Diversas vezes ela se confunde, fazendo com que os profissionais acabem ministrando aulas de História da Música, apresentando somente peças de diversos períodos e apontando algumas mudanças que a música teve com o passar do tempo. Esta análise sobre as mudanças pode ser considerada parte da apreciação, mas não pode ser somente isso. A apreciação envolve a análise de diversos elementos musicais e, inclusive, pontos característicos e estilos dos mais diversos compositores. Claro que paralelamente é importante realizar um parâmetro histórico, apresentando alguns elementos típicos de cada período, mas em primeiro plano deve ser analisada a música do período e não o período em si. Assim, este projeto se justifica por propor sugestões de



atividades para o ensino de música voltado para a Apreciação Musical, visando o desenvolvimento da escuta do indivíduo.

### Objetivos

- Desenvolver o Senso Crítico através da apresentação das obras e diálogos entre a classe;
- Estimular o interesse pela Cultura Popular e Cultura Erudita;
- Desenvolvimentos dos sentidos musicais de cada indivíduo através das análises das obras apresentadas durante as aulas;

### Metodologia

Será adotada como metodologia um estudo de propostas e sugestões de atividades de Apreciação Musical, estimulando o interesse pela cultura popular e erudita da História da Música Ocidental e Brasileira. As atividades acontecerão em uma escola de ensino regular da cidade de Itu, para alunos do Ensino Fundamental II com faixa etária entre 12 e 16 anos. Foi pensada esta faixa etária com base na *Teoria Cognitiva* de Jean Piaget, pois é o momento em que a criança consegue aplicar o pensamento lógico para a solução de problemas (Operações Formais).

No início das aulas, deve-se entender a diferença entre ouvir e escutar. Acreditamos que as palavras são sinônimas, mas não são. Granja (2006) afirma que ouvir é o ato físico do seu aparelho auditivo captar o som. Como, por exemplo, estamos esperando um ônibus e estamos ouvindo o barulho dos carros passando, não existindo uma intenção. Diferente de escutar, onde há - primeiramente - uma intenção do que se escuta, estabelecendo relações entre os sons que são captados pelo nosso aparelho auditivo. Quando você está em uma conversa, ambas as pessoas estão escutando uma à outra.

Swanwick (2003) cita alguns critérios para a Apreciação Musical, na qual o aprendizado é dividido em 8 níveis. O objetivo destes níveis é que o aluno consiga perceber relações no modo como o compositor trabalha com as propriedades físicas do som - altura, timbre, duração e intensidade - e os materiais sonoros identificando, por exemplo, frases musicais, motivos, períodos, entre outros, para que nos níveis finais, o aluno consiga adquirir consciência da maneira que o material sonoro está organizado, desenvolvendo a apreciação crítica independente, obtendo grande compreensão no valor da música devido à sensibilidade desenvolvida com os materiais sonoros, para que assim seja possível identificar



e compreender ideias dos compositores e/ou intérpretes como sendo um discurso simbólico a ser apreciado.

### Resultados esperados

Espera-se atingir com este estudo um desenvolvimento do senso crítico dos alunos envolvidos, voltado para as músicas que estão disponíveis para o consumo no cotidiano deles. Não é o objetivo deste estudo dizer o que é “bom e ruim”, mas sim torna-los críticos, a ponto de conseguirem analisar uma música e ter critérios críticos suficientes para que consigam argumentar sobre seu conteúdo, sua estruturação e sua estética, para que seja trabalhada e desenvolvida a percepção e a Apreciação Crítica de cada indivíduo. De acordo com Granja (2006, p. 47) “(...) a percepção humana é um processo que traz em si não apenas as manifestações sensoriais, mas também a significação dessas manifestações”.

### Referências bibliográficas

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)> Acessado em: 01/12/13.
- COPLAND, Aaron. **Como Ouvir E Entender Música**. Rio de Janeiro: Artenova. 1974.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas E Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte; São Paulo: UNESP. 2008.
- GOMES, Ruth Cristina Soares; GHEDIN, Evandro. **O Desenvolvimento Cognitivo na visão de Jean Piaget e Suas Implicações a Educação Científica**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1092-2.pdf>> Acessado em: 01/12/13.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras. 2006.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino Da Música Na Escola Fundamental**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- PACIEVITCH, Thais. **Teoria Cognitiva**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/teoria-cognitiva>> Acessado em: 01/12/13.
- SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna. 2003.



## Educação musical e sua importância no contexto educacional e na formação do indivíduo

Braian Garrito Veloso  
 UFSCar/UAB Polo Franca  
 braian.veloso@hotmail.com

### Resumo

O presente trabalho teve como objetivo ressaltar e identificar as qualidades presentes na educação musical e na utilização da música no contexto educativo. Com o aumento da presença da música nas escolas é fundamental que o professor tenha conhecimento dos benefícios e das vantagens de se utilizá-la, não somente na formação de musicistas, como também de modo a propulsionar a educação formal de maneira totalitária. A metodologia utilizada consistiu na leitura de livros, artigos, dissertações, teses e materiais referentes à educação musical e à música. Ao final da pesquisa concluiu-se que a música tem papel fundamental na educação e na formação do indivíduo, sendo essencial a aplicação da mesma por profissionais qualificados que tenham conhecimento acerca do tema a fim de atingir os benefícios apresentados.

**Palavras-chave:** Educação musical. Formação. Música.

### A educação musical e seus benefícios no ensino e nas escolas

A educação musical já é parte integrante da grade curricular de muitas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil e muitas são as suas vantagens, sejam elas voltadas a um ponto de vista artístico ou mesmo em prol da educação de um modo totalitário.

Quando entra em pauta o ensino musical nas escolas muitas vezes é possível encontrar preconceitos estabelecidos de que o mesmo seja voltado apenas à formação de musicistas, sendo que a educação musical traz vantagens para o discente de várias maneiras. O uso da música como ferramenta de ensino pode aperfeiçoar, por exemplo, a atuação docente de uma maneira geral, assim como Mello (2011, p. 12) relata em seus estudos:

Entende-se que ampliar a compreensão da música enquanto tipo privilegiado de linguagem no processo ensino-aprendizagem favorecerá o exercício da docência, bem como auxiliará a atuação psicopedagógica, influenciando para uma melhora cognitiva do educando, pois ao mexer com as emoções, torna a aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

Realçar o senso cognitivo dos discentes é algo que pode ser aproveitado em sala de aula de distintas maneiras, uma vez que a música possibilita a união de demais atividades como a leitura, a dança e etc.

O aumento da cognição dos alunos é apenas um dos fatores positivos da música. Tremmel (2010) afirma:

[...] <sup>1</sup>As crianças que são musicalmente treinadas mostram ativação neural mais forte para realizar alterações de tom na fala e possuem um melhor vocabulário e capacidade de leitura do que as crianças que não receberam formação musical. E músicos treinados para ouvir sons embutidos em uma rica rede de melodias e harmonias estão preparados para entender a fala em um ambiente com ruídos.



Eles exibem um melhor senso cognitivo e habilidades sensoriais que lhes dão uma vantagem clara para processar a fala em ambientes sonoros difíceis em comparação com os não-músicos (traduzido pelo autor).

Uma habilidade sensorial aguçada e uma melhor capacidade de exclusão de ruídos são características fundamentais para o aluno aproveitar ao máximo uma aula, que muitas vezes sofre com tais ruídos presentes no processo de transmissão da mensagem entre emissor e receptor. Tal ideologia apresentada pelo autor não é um senso comum e existem oposições de outros autores, porém a pesquisa apresentada acima viabiliza uma atenção especial para o assunto, visto que as vantagens apresentadas podem e devem ser observadas em sala de aula levando em conta possíveis alunos instrumentistas.

A Educação Musical como disciplina integrante da grade curricular é muito importante por favorecer os discentes de diversas maneiras através da música. As autoras Souza e Joly (2007) relatam em seu trabalho que a música pode estar nas instituições de ensino como um dos elementos formadores do indivíduo e, para isso acontecer, é importante que o professor observe as necessidades de seus alunos a fim de identificar, dentro de uma programação de atividades musicais, aquelas que realmente poderão suprir as necessidades de formação do discente. De tal modo é imprescindível que o professor tenha conhecimento não somente do material aplicado como também da sua sala de aula e da necessidade de seus alunos.

A musicalização é um fator de extrema relevância na formação do indivíduo. Uma boa educação corporal, assim como um senso rítmico e melódico aprimorado, são fatores importantes no processo educativo, não necessariamente na educação de crianças como também na de jovens e adultos. Kebach (2008, p. 42) afirma que uma das especificidades da musicalização é fazer ligação entre diversos modos expressivos como a dança, as artes plásticas e o teatro, algo que enriquece as experiências estéticas da criança e até mesmo do adulto.

Diversos são os benefícios presentes no ensino musical, portanto é necessária a qualificação e o conhecimento acerca da música e da Educação Musical para uma aplicação eficaz de toda metodologia que envolva a música, trazendo assim resultados satisfatórios. Para utilizar a mesma, não é necessária uma aula voltada exclusivamente para o ensino musical, porém, é preciso nortear o uso de modo a alcançar as propostas, algo que só pode ser conseguido com a qualificação e competência do docente.



## A música em um contexto social e na formação do indivíduo

A música é presente na vida do ser humano de um modo geral, seja na vivência social, familiar ou em qualquer que seja o meio do qual ela esteja inserida.

A música tem sua relevância por estar constantemente presente na vida do indivíduo, sendo uma das, se não a, mais popular das artes, portanto a sua aceitabilidade e acessibilidade são aspectos fundamentais a serem trabalhados. Montanari (2001, p. 6) afirma que:

Historicamente, muito se tem questionado sobre o papel da arte na vida humana e nas sociedades. Independentemente dos motivos de natureza sociológica, é preciso levar em conta que a arte muito tem servido ao ser humano para expressar seus sentimentos, e isso é o que mais conta. A música em especial, exerce um papel importante nessa conceituação, porque é a mais popular das artes, superando inclusive a escrita, que acompanha a própria história. Para fazer música, a única coisa que o indivíduo precisa é estar vivo. Não precisa saber ler, nem adquirir materiais e sequer sair de casa. Reflita: basta abrir a boca e cantar, bater palmas ou os pés, assobiar ou murmurar, que você estará fazendo música.

Essa presença em um contexto social é muito importante, pois todos têm acesso à música e todos podem produzir música, basta assoviar que já está se criando um som. Tais afirmações mostram que trabalhar com música é relevante não só em um cenário educativo como também em um âmbito social.

A Educação Musical também contribui para a formação de indivíduos com a sensibilidade aprimorada, com o senso cognitivo ampliado, com uma maior interdependência entre o corpo e a mente e etc., tal qual cabe citar:

Consideramos a importância da educação musical na sociedade contemporânea justificada pela função de promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio do adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética. É o caso de abirmos espaço para a liberdade de criação e da recriação do discurso musical, por meio da ação própria do sujeito sobre o material sonoro (LOUREIRO, 2008, p. 142).

Instigar o sujeito para a criação e a experimentação dos sons é algo constantemente presente na educação musical, o que amplia sentidos e aflora o senso cultural.

No contexto social a música tem papel importante, seja sua aplicação em metodologias formais de ensino ou até mesmo na construção do ser. Tal importância associada diretamente com sua acessibilidade e aceitação tornam a mesma uma ferramenta notável que merece destaque por parte da docência como um todo. Os benefícios e os resultados que se pode alcançar com o uso da música de forma coerente e bem aplicada são



ampos e a eficiência de um método de aprendizagem pode ser aperfeiçoada de maneira ímpar.

### Considerações finais

Quando se fala de educação musical, diversos são os estudos que comprovam a eficácia da mesma em um âmbito educacional. Com os aspectos levantados e pesquisados para a elaboração do presente trabalho foi possível constatar que diversos são os benefícios que a música apresenta, seja no aumento do senso cognitivo dos discentes ou até mesmo na melhora da qualidade da formação de indivíduos, algo que perdura por toda a vida.

A música é uma ferramenta presente na vida dos professores e de todo ser humano, seja no convívio familiar, social, educacional, entre outros. Esse fácil acesso e tal presença na vida do aluno são fatores que viabilizam o uso da música por parte do docente, não apenas com foco em um contexto de formação de músicos, mas também como propulsora de uma educação de melhor qualidade.

Vale salientar que é necessário conhecer a educação musical e a musicalização, tal como a aplicabilidade e a relevância da música no cenário educacional, de tal forma que o professor esteja preparado para usar a mesma de maneira eficiente e concisa, do contrário de nada adiantaria todo o poderio salientado se não forem traçadas metas e direcionamentos que atendam as necessidades dos discentes, algo que só pode ser idealizado e colocado em prática por um profissional competente que acima de tudo tenha conhecimento e domínio acerca do tema.

### Referências bibliográficas:

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 4ª edição. Campinas: Papyrus, 2008, p. 42.

MELLO, Maria Inês de Souza Azevedo. *A música como instrumento de intervenção psicopedagógica*. Campos dos Goytacazes, 2012. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense.



MONTANARI, Valdir. *História da música: da idade da pedra à idade do rock*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v.4, 2010.

TREMMELE, Pat Vaughan. *Scientific review of how music training primes nervous system and boost learning*, jun. 2010. Disponível em: <http://www.northwestern.edu/newscenter/stories/2010/07/music-training-boosts-learning.html>. Acesso em: 28 jan. 2014.

## Notas

<sup>1</sup> Children who are musically trained show stronger neural activation to pitch changes in speech and have a better vocabulary and reading ability than children who did not receive music training. And musicians trained to hear sounds embedded in a rich network of melodies and harmonies are primed to understand speech in a noisy background. They exhibit both enhanced cognitive and sensory abilities that give them a distinct advantage for processing speech in challenging listening environments compared with non-musicians (TREMMELE, 2010).



## Música judaica na educação musical e a diversidade cultural: pesquisa, materiais e abordagens.

Priscila Franco Saraiva  
 Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
 graduanda em licenciatura em artes/habilitação em música  
 bolsista PIBIC/CNPQ 2013/2014  
 pfrancosaraiva@gmail.com

### Resumo

Este artigo parte de uma reflexão sobre o meu trabalho de iniciação científica, intitulado “Catalogação e Arranjo de Músicas Judaicas para a Educação Musical”, voltado a produção de arranjos e catalogação de 12 músicas judaicas com objetivo de gerar material para atividades no ensino de música, visando a sua aplicação como forma de abordar a diversidade cultural em sala de aula, englobando aspectos da cultura, costumes, religião e afins, estimulando assim o respeito e a interação das diferentes etnias existentes no Brasil, com destaque para a comunidade judaica.

**Palavras-chave:** Música judaica. Educação Musical. Diversidade Cultural.

O Brasil, por sua dimensão territorial equivalente a de um continente, possui uma diversidade cultural muito rica. A população indígena, os primeiros donos desta terra, seguindo com a colonização portuguesa que trouxe consigo africanos como escravos, (assim como países que tentaram colonizar o Brasil, como os holandeses), e, por conseguinte, com a vinda de imigrantes da Europa e Ásia como japoneses, italianos, árabes, judeus, contribuíram para a disseminação e **diversidade cultural no Brasil**. Tal riqueza se reflete em diversos aspectos em nosso país, tais como a culinária, danças, religião, música e demais elementos que interagem com a cultura popular.

Os judeus estão presentes no Brasil desde a chegada da primeira comitiva de Cabral, como Gaspar da Gama, um judeu polonês que fora nomeado conselheiro e intérprete da embarcação que, a priori, tinha como destino as “Índias”. Posteriormente, com a expulsão dos judeus de Portugal, muitos deles se estabeleceram no país, principalmente no nordeste. Uma nova onda de imigrantes judeus chegou ao Brasil no fim do século XIX, junto ao fenômeno da “grande imigração”. Com a ascensão do nazismo em 1920, formou-se um maior contingente de imigrantes judeus rumando ao Brasil, instalando-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Sul e outras partes do Brasil.

Influência dos judeus na cultura brasileira se dá em vários aspectos: de expressões populares (posso citar como exemplo a expressão: “passar mel na boca”, que oriunda do rito judaico da circuncisão, no qual o rabino coloca vinho e mel na boca da criança a fim de evitar o choro), a costumes como “pedir a benção” aos mais velhos da família como ainda se faz



em muitas famílias no Brasil e na música brasileira, como o uso da clarinete, instrumento comumente usado na música klesmer<sup>1</sup> e que chegou ao Brasil com judeus imigrantes.

Embora a comunidade judaica seja pequena e restrita aos judeus, sendo contabilizada nos últimos anos uma população de 107.331 judeus praticantes (IBGE 2010), 16,73% dos brasileiros se declaram descendentes (IBGE 2010). A pouca abordagem sobre esta comunidade, muitas vezes, gera preconceitos e estereótipos, e traz como consequência o antissemitismo.

As 12 músicas judaicas que estão sendo catalogadas do trabalho **“Catalogação e Arranjo de músicas judaicas para a educação musical”**, são parte das muitas canções tradicionais ensinadas de geração em geração na comunidade. Elas foram escolhidas de acordo com a complexidade da letra e número de versos (letras fáceis e curtas), de forma que se facilitasse o aprendizado e a repetição. Os arranjos são feitos para voz e instrumental off<sup>2</sup>. As letras das músicas estão sendo transliteradas de forma que qualquer pessoa possa cantá-las; o hebraico é um idioma que possui fonemas muito parecidos com os do português, o que facilita esse processo. As músicas também estão sendo traduzidas de forma que, se for do interesse do professor, o mesmo possa cantá-las com sua turma também em língua vernácula.

Embora a priori fosse um trabalho voltado para a musicalização infantil, pode ser abordado em todas as idades, dentro de um trabalho de **educação musical**, juntamente com uma inserção na cultura judaica, as festas (Pessach<sup>3</sup>, Rosh Hashaná<sup>4</sup>, Purim<sup>5</sup> etc.), comidas, dança e religião como forma de conhecimento e respeito à diversidade. Os alunos pertencentes à comunidade judaica poderão sentir-se mais inteirados no sentido de que os ensinamentos que aprendem dentro de casa estão sendo compartilhados com os colegas e professores e os demais, que não conhecem sobre a cultura, poderão aprender e compreender costumes e diferenças. Esse pode ser o início de um projeto que aborde culturas e religiões diferentes, não de forma prosélita, respeitando a laicidade do Estado, mas de forma a respeitar as pessoas enquanto indivíduos.

Trabalhos como este, que inclui o conhecimento de uma cultura, dentro da **diversidade cultural**, podem levar inclusive os alunos a pesquisarem sobre suas famílias, origens, tradições e levá-los a novas descobertas sobre si mesmos.



Uma educação diversificada possibilita a formação de indivíduos mais tolerantes e abertos ao conhecimento, a aquisição a novas habilidades, relacionamentos sociais, além de estimular o intelecto à investigação e reflexão.

## Referências

FALBEL, Nachman. Estudos sobre a comunidade judaica no Brasil. São Paulo: Federação Israelita do Estado de São Paulo, 1984.

GUIMARÃES, Marcelo Miranda. *Você sabia que muitos brasileiros são descendentes de judeus? Revista de estudos judaicos*. Belo Horizonte: v.2, n.2, p.42-47, dez.1999.

IBGE: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/en/territorio-brasileiro-e-povoamento/judeus/judeus-no-brasil-vida-social-politica-e-cultural>> Acesso em 14/01/2014.

LEAL, Waldemar Rodrigues de Oliveira. *Os judeus em Minas Gerais: "cristãos-novos"*. Belo Horizonte: Luciana Leal Ambrosio, 2000.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. *Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. Associação Brasileira de Educação Musical, Revista da ABEM, Março 2004.

---

## Notas

<sup>1</sup> Música Klezmer: é um gênero de música não-litúrgica judaica, desenvolvido a partir do século XV pelos asquenazes, ou seja, judeus de origem da europa oriental.

<sup>2</sup> Instrumental Orff: instrumentação musical proposta pelo músico e educador, Carl Orff, comumente usada em aulas de música no Brasil, como por exemplo: piano, instrumentos de percussão, flauta doce, percussão corporal.

<sup>3</sup> Pessach: ou "passagem", comumente conhecida como "Páscoa judaica" ou "Festa da Libertação", e celebra a fuga dos hebreus da escravidão no Egito em 14 de Nissan no ano aproximado de 1280 a.C

<sup>4</sup> Rosh Hashaná: é o nome dado ao ano-novo judaico. *Rosh Hashaná* ocorre no primeiro dia do mês de Tishrei, primeiro mês do ano no calendário judaico rabínico, sétimo mês no calendário bíblico e nono mês no calendário gregoriano.

<sup>5</sup> Purim: também conhecido como "carnaval judaico", comemora a libertação do povo judeu no antigo Império Persa, onde tramavam destruí-los. O povo foi salvo graças à astúcia da rainha Esther.



## Concepções sobre música de professores de uma escola de ensino básico: um estudo de caso

*Flavia Fulukava Prado  
Universidade de São Paulo  
flaviafulu@yahoo.com.br*

*Silvia Cordeiro Nassif Schroeder  
Universidade de São Paulo  
scnassif@terra.com.br*

### Resumo

Tomando como ponto de partida a lei n11769/2008, que diz que a música deve ser ensinada na educação básica como uma das quatro linguagens em Arte, surgiu a oportunidade de investigar o que os atores que atuam na comunidade escolar pensam a respeito do ensino dessa linguagem. O local escolhido para a pesquisa foi uma escola estadual de ensino fundamental e médio. O estudo de caso levou em conta a percepção de três professoras de Arte, dois músicos professores da fanfarra e duas coordenadoras, em entrevistas não-estruturadas. Como resultado, percebeu-se que preconceitos como deificar a música erudita europeia, dotar os músicos com capacidades especiais e desconsiderar a música como linguagem podem dificultar o ensino desta.

**Palavras-chave:** Concepções sobre música. Educação básica. Lei 11769/08. Formação do professor.

### Introdução

Pensar a música no ensino regular se torna mais frequente devido à lei 11.769 de 2008, que reforça seu espaço na escola. Assim, rever algumas questões conceituais passa a ser importante para que o seu ensino se efetive de modo significativo. Atualmente, há indicações para que haja enfoque nas quatro linguagens - música, teatro, dança e artes visuais - em Artes. Na prática, porém, a área de arte geralmente está a cargo de professores especializados em artes visuais e, dessa forma, a música pouco aparece como conteúdo e, quando isso ocorre, muitas vezes é através de atividades pouco significativas musicalmente.

Neste trabalho, partindo do pressuposto de que uma clareza conceitual sobre música e ensino de música é necessária ao profissional que assume a responsabilidade sobre o conhecimento musical na escola, apresentamos um pequeno recorte de uma pesquisa<sup>1</sup> que investigou as práticas e concepções sobre música que permeiam uma comunidade escolar.

O local escolhido para a investigação foi uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situada numa cidade do interior paulista. Foram entrevistadas três professoras de Arte, dois professores da fanfarra e duas coordenadoras, do Ensino Fundamental e Médio. Foi utilizado o método qualitativo, pois segundo Ludke e Menga (1986, p.23), “o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”.



## Alguns resultados: o que pensa a comunidade escolar<sup>2</sup>

### 1. Linguagem universal

Segundo a visão dos professores da fanfarra, a música seria uma linguagem universal, pela possibilidade de reconhecimento desta por pessoas de outro país.

José - Que nem o Júlio, que foi aquela vez para a Espanha, e tocou brasileiro. Todo mundo bateu palma, aplaudiu, gritou, então quer dizer, o cara abria a boca não entendiam nada do que ele falava... colocou aí... é mundial. (entrevista concedida em 04/04/2013).

Paulo - A música me dá a possibilidade de viajar pelo mundo de um modo geral. Ela é uma linguagem universal, então, você consegue descobrir com detalhes em cada ritmo, em cada música, se você ouvir aquela música 10 vezes, você vai ouvir algo diferente nela. Então, a música nos proporciona isso. (entrevista concedida em 04/04/2013).

A posição assumida por estes professores vem sendo questionada por pensadores da educação musical. A música é um fenômeno universal, presente em todos os tempos e povos, mas como linguagem, ela é uma manifestação culturalmente construída (Penna, 2010). Em cada cultura e época são “escolhidos” os sons com os quais se quer trabalhar e a forma como serão organizados. A música de outras culturas pode causar estranhamento, inclusive dentro do mesmo país, como exemplo, a rejeição por parte de um músico erudito frente ao *rap*, ou “de um velho seresteiro em relação ao barulhento rock” (Penna, 2010, p. 23).

Mesmo que haja certa apreensão de alguns elementos da música pelas pessoas de culturas diferentes, dificilmente elas terão um entendimento significativo de forma a compreendê-la em suas várias dimensões estruturais e contextuais. Dessa forma, a música pode ser considerada veículo universal de comunicação, já que inexistem grupos humanos que não a realizem, mas não é uma linguagem universal, já que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a própria música (Queiroz, 2005).



## 2. Hierarquização das manifestações musicais

Chama a atenção, nas entrevistas, o fato de que há uma hierarquização explícita nas manifestações musicais. A professora Bruna, por exemplo, diz que “nem é música” o que os alunos ouvem:

Bruna – Aí, o gosto musical dos nossos alunos, principalmente onde eu trabalho, é do lado de uma favela... lá tem muito rap, funk, são músicas mais assim... não sei se eu posso falar que é música né? Aí eu levei o CD do Mozart para eles ouvirem e eles amaram. (entrevista concedida em 27/03/2013).

Já para as professoras Sandra e Fabiana, a música erudita ou clássica seria a opção mais adequada ao ensino:

Sandra - O que você pode fazer é assim, pedir uma pesquisa... e música, música, o que o aluno conhece é essas músicas de funk. É este estilo que eu falo para eles que é música podre (risos). É isso que eles conhecem. Quando você fala para eles de música clássica, pro ensino médio principalmente eles falam assim: credo, não sei o quê! (entrevista concedida em 28/03/2013).

Fabiana- Seria interessante se conseguíssemos trazer a orquestra sinfônica, ou uma parte pelo menos nas escolas. (entrevista concedida em 27/03/2013).

Por outro lado, dentro da própria comunidade escolar, as coordenadoras e algumas professoras de artes não mencionam a música erudita entre suas preferências:

Roberta - Eu sou bem eclética. Eu gosto assim, uma música com uma boa letra. Eu só não gosto de funk. Não gosto de funk, não suporto ouvir. Mas as outras músicas, se tiver uma boa letra, um bom ritmo, eu adoro. Adoro. Não tem uma música específica. (entrevista concedida em 05/04/2013).

Renata- Meu gosto é diverso. Gosto até de Gabriel o pensador, desde um Chitãozinho e Xororó, gosto de músicas pagode samba. (entrevista concedida em 05/04/2013).

Pensar a música de uma maneira muito hierarquizada em relação aos vários gêneros musicais pode levar a uma atitude em que são desconsiderados os universos musicais dos alunos, continuando a ensinar conteúdos musicais distantes das crianças e jovens, impossibilitando o reconhecimento do material trabalhado e aprofundando ainda mais sua alienação.

Na fala dos entrevistados, pode-se perceber a valorização da música europeia ocidental em relação às demais músicas. Os professores de artes deificam este tipo de música, embora em outro momento afirmem escutar músicas populares para entretenimento e desconsideram o universo musical dos alunos.

Segundo Schroeder (2006), somente um grande contato com a música erudita, e por certo tempo, pode produzir uma familiaridade que leve à percepção estética, ou seja, sem este aprendizado que normalmente não está na escola e sim no círculo de pessoas que



transitam por estes símbolos, as pessoas dificilmente adquirem o *habitus* (no sentido Bourdiano do termo)<sup>3</sup> do grupo, o que torna difícil uma compreensão mais profunda e mesmo o desenvolvimento de um gosto nesse gênero musical. Cabe, portanto, à escola tentar, mediante métodos adequados, dialogar com e ampliar as referências estéticas dos alunos.

### 3. A Música como Dom

Também a questão do dom, ainda que de modo indireto, aparece em algumas falas. A professora Bruna diz que os alunos têm vocações e, por isso, cada aluno pode se interessar mais ou menos por determinada arte.

Bruna - É lógico que dentro da área vai ter um aluno que vai tá direcionado para a área, que vai amar a música. Tem outro que vai gostar só do teatro, tem outro que só gosta de pintar. (entrevista concedida em 27/03/2013).

A compreensão da música, como já dito, ocorre após vivências culturais, experimentadas coletivamente, tornando o entendimento e sensibilidade à música algo adquirido com o tempo através de vivências que permitem a construção de esquemas de percepção, necessários à compreensão da obra e sua interpretação (Penna, 2010). Ou seja, não basta escutar, há a necessidade de entender e, para entender, é necessário ter aprendido a linguagem. Desta forma, estes conhecimentos adquiridos não se referem a dons inatos. Segundo Maura Penna (2010), a música é e pode ser tratada como linguagem, que tem um conteúdo que pode ser trabalhado para fins de musicalização.

Assim, ignorando o processo de aquisição da linguagem musical, a escola muitas vezes perpetua as desigualdades, chamando de dom o que uma elite tem como linguagem comum e acesso fácil, legitimando as desigualdades, provocando diferentes esperanças de sucesso e insucesso no aluno, dependendo de sua classe social (Bourdieu, 1998).

### Conclusão

Neste trabalho apresentamos algumas concepções sobre música e ensino de música que permeiam os profissionais responsáveis pelos conteúdos musicais e coordenadores em uma comunidade escolar. Longe de ser uma crítica à forma de entendimento sobre alguns aspectos da música dos professores de Artes não músicos, releva-se a importância de reflexão sobre este assunto também por professores de música que muitas vezes



compartilham as mesmas ideias aqui apresentadas. Dentre as diferentes maneiras de tratar a música e seu ensino, percebe-se que muitas questões que permeiam o ensino de música na escola regular podem dificultar o exercício do ensino de música, afastando a possibilidade efetiva de musicalizar.

## Referências

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 39-64.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. (orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUEPB), 2005. p. 49-65.

SCHROEDER, S. C. N. O discurso sobre música: reflexos na educação musical. *Revista Claves*, João Pessoa, v.2, p. 60-75, nov. 2006.

---

## Notas

<sup>1</sup> Monografia defendida no Departamento de Música da USP/RP, em 2013.

<sup>2</sup> Todos os nomes usados neste texto são fictícios.

<sup>3</sup> Segundo Bourdieu (1998), o conceito de *habitus* diz respeito aos modos incorporados naturalmente, pela vivência num determinado grupo social, de entender o mundo e se comportar nele.



## “Recicla som – oficina” uma proposta diferenciada ao que chamamos de lixo.

Cícero Ferreira Lima  
 Centro Universitário Adventista de São Paulo  
 Campus Engenheiro Coelho  
 Curso Lato-Sensu em Arte Educação  
 wall\_educadormusical@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho apresenta uma prática musical dentro do contexto escolar viabilizando a questão custo e benefício, voltado para a educação ambiental e o fazer artístico. Uma oficina musical criada com instrumentos de percussão construídos a partir de materiais recicláveis que seriam destinados ao lixo, levando aos participantes uma vivência musical lúdica e interativa; contribuindo para a conscientização ambiental do indivíduo relacionada ao descarte do lixo. Conectando assim, meio ambiente, arte e educação.

**Palavras-chave:** Meio ambiente. Arte educação. Percussão. Reciclagem de lixo. Fazer artístico.

### Introdução

A apresentação aqui estabelecida tem a intenção de fazer um entrelaçamento nos âmbitos: meio ambiente, arte e educação.

A perspectiva de um trabalho nesse campo é contribuir favoravelmente com um dos problemas ambientais – o lixo - observando o acúmulo excessivo que vem apresentando as últimas décadas, decorrente do crescimento de bens de consumo da população. A educação busca despertar a conscientização do ser humano através da arte, tendo como foco produzir música em metais, plásticos e materiais orgânicos, sugerindo uma facilidade na confecção de instrumentos percussivos.

### Educar ambientalmente

Para haver uma maior compreensão sobre a educação ambiental é preciso ter acesso ao conhecimento e a importância do educar ambientalmente identificando quais os benefícios dessa educação ao longo do tempo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelo MEC após a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, existe explícita a preocupação em relação à presença da educação ambiental nas escolas (FONTERRADA 2004, p.27).

A citação referida acima marcará nosso diálogo inicial, na procura da definição de educação ambiental. “Educação ambiental é uma ação planejada, com objetivos claros e com uma visão holística para as questões ambientais” (IALONGO 2006, p. 04). Embasados



nessa citação, podemos observar que é necessário conhecimento, interpretação e participação ativa na busca de soluções ambientais.

Os problemas ambientais são antigos, somente nas últimas décadas temos observado um despertar ecológico das nações, através de organizações ambientalistas, conferências, instituições, movimentos, dentre outros, voltados para divulgação de estudos científicos e publicação de livros sobre os problemas ambientais. As pessoas começaram a perceber que a natureza não suporta mais as agressões humanas e aqui começam os esforços em defesa da vida. Empresas, governos, dão início à elaboração de leis e incentivo ao estudo da ecologia nos meios educacionais. Os debates, as ações delineadas, vão gradativamente cedendo espaço as mudanças de hábitos de consumo e novas ideias. Nota-se que o objetivo no momento não é abordar a severidade dos problemas ambientais e suas soluções, mas sim trazer uma contribuição otimista de uma atualidade que se reporta as questões sustentáveis.

Dando preferência ao assunto embalagem reciclável, ouvimos falar demasiadamente sobre coleta seletiva. Mesmo quando implantada, algumas instituições públicas não garantem o processo completo e observamos duas situações: a separação do lixo não é o suficiente, é necessário que o município tenha uma usina de compostagem dos materiais orgânicos, que é um processo de decomposição de matéria orgânica cujo produto final é um adubo natural, exigindo menor espaço que o aterro sanitário e permite reaproveitamento da matéria orgânica, reciclando seus nutrientes para fertilização do solo. A segunda situação observada é o direcionamento do material coletado para o processo de reaproveitamento ou de reciclagem. Essas situações nos induzem à seguinte reflexão: O que fazer com o que é descartado pelo homem?

Dessa forma, sugiro primeiramente um **Repensar** - Preciso realmente disso que vou adquirir? O que faço com o que não é mais necessário? Posso dar outra finalidade ou utilizar novamente? Preciso ter sempre o modelo da última geração? Partindo desse princípio, automaticamente já estamos estabelecendo a prática do **Reduzir**. Ao pensarmos na palavra **Reutilizar**, podemos dizer que é o que damos destino similar, uma garrafa de refrigerante vazia e limpa, poderá servir como um recipiente de água na geladeira. Já ao que chamamos de **Reaproveitar** é dar outro destino àquele recipiente, transformar uma garrafa de refrigerante em um brinquedo ou objeto, nas aulas de arte. E por fim, **Reciclar** é o retorno



da matéria prima ao ciclo de produção, um produto reciclável fica diferente do produto inicial; simplificando é desmanchar e fazer outro como é o caso de um papel reciclável.

Finalizo os comentários levantados com a seguinte referência:

A educação ambiental é um processo fundamental para a promoção das profundas mudanças que precisamos experimentar. Essa é uma tarefa de todos (DIAS, 1991, p.200).

Enfim, é necessário que a educação ambiental se faça presente no contexto escolar visando uma conscientização para mudanças de hábitos.

### **Conectando arte e educação ambiental**

Se educar ambientalmente é um caminho transformador, gostaria de envolver a arte nessa trilha e delinear um diálogo entre educação ambiental e a linguagem artística com o objetivo principal de formar cidadãos e dar-lhes uma identidade aprofundando conhecimentos e compreendendo suas vivências. O papel do educador nesse contexto torna-se ainda mais importante quando o mesmo orienta e incentiva um fazer artístico que ultrapasse as paredes da sala de aula tornando o educando um ser totalmente envolvido em suas atividades, possibilitando o prazer e ao mesmo tempo contribuindo significativamente para um mundo melhor.

Nessa concepção de habilidades, podemos incluir a arte-educação e todas suas vertentes – teatro, música, dança e artes visuais - na contribuição direta da luta em busca do desenvolvimento sustentável. Ao mostrarmos a importância da compreensão de que precisamos fazer algo para amenizar a questão ambiental, estamos promovendo a reflexão e a construção de ideias nesse percurso transformador, se não no mundo, ao menos na sociedade na qual a pessoa está inserida.

A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. (DUARTE JR, 2005, p. 17).

A arte deve considerar não só o interesse do educando, mas também visar várias estratégias de propostas contextualizadas, motivações internas e culturais que propiciem aprendizagens significativas numa perspectiva construtivista na diversidade de saberes. “Ser construtivista, no ensino da arte, hoje, não significa excluir as orientações da escola tradicional e da escola renovada. Algo se conserva se rompe e se transforma, pois não há como avançar partindo do nada” (Iavelberg, 2008 p.50). Nesse sentido, ao mediar as ações



do ensino de arte repensando o currículo, definindo as intenções educativas com a prática do educador, estaremos buscando novos significados no contexto socioeducativo.

### **A música no contexto escolar**

Nesse momento, gostaria de estabelecer um diálogo musical apoiado nos escritos “A importância da música para as crianças” – Abemúsica 2ª edição – visto que a música acompanha a história da humanidade ao longo dos tempos e está presente em todas as regiões do globo, é uma linguagem universal importante para a formação de pessoas e vem sendo observada como um processo de inclusão e de desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

Esse contexto proporciona uma apreciação e um fazer musical dentro do ambiente escolar, despertando o interesse por diferentes gêneros musicais: erudito, sacro, folclórico e popular. Essa música tão presente em nossas vidas passa a ser o fio condutor na conexão estabelecida entre meio ambiente, arte e educação, apresentando caminhos e possibilidades práticas.

Portanto, além dos conteúdos situados no domínio específico da linguagem musical, a atividade de construção de instrumentos musicais traça um paralelo com outros eixos de trabalho: a reciclagem de materiais, por exemplo, que está ligado à educação ambiental e a relação entre a sociedade e a natureza (Brito 2003, p. 71).

A oportunidade de confeccionar seu próprio instrumento musical contribui de uma maneira abrangente com o educando, que ao personalizar o material reciclável terá uma motivação maior para manuseá-lo. Essa interação transcende a linguagem musical e interage com outras áreas de conhecimento e é exatamente nesse ponto, que vamos buscar uma conscientização individual, voltada para a responsabilidade socioambiental pleiteando amenizar esses problemas.

### **Depoimento “Recicla som – Oficina”**

Considerando minha vivência como músico percussionista e educador musical, desejo compartilhar experiências e informações que estimulem uma reflexão sobre a necessidade de desenvolver propostas que visem de forma direta e objetiva as questões ambientais através da música.



*“Recicla Som – Oficina”* Uma proposta diferenciada ao que chamamos de lixo, é direcionada a fins sócios educativos. Na qual, os participantes vivenciam situações onde é possível produzir música com metais, plásticos e materiais orgânicos, que podem ser encontrados no lixo, ferro velho e quintais de residências.

Ao propor a construção de alguns instrumentos, me questionei de que forma poderia mostrar a sua funcionalidade na prática musical, tanto na parte rítmica, quanto na de efeitos sonoros. Convidei um músico violonista e juntos definimos um repertório musical que pode ser adaptado de acordo com o público alvo. Incluí desde músicas folclóricas até a MPB como: “Asa branca”, “O xote das meninas”, “Pau de arara” de Luiz Gonzaga; “Exagerado” de Cazuza; “Te devoro” “Sina”, “Flor de Liz” de Djavan; “Telegrama” de Zeca Baleiro – todas tocadas a partir de instrumentos recicláveis com acompanhamento de violão. Toco esta seleção musical para demonstrar as possibilidades sonoras dos instrumentos e levar ao público artistas que em geral não são ouvidos pela grande maioria.

A vivência do “Recicla som - Oficina” começa no momento em que os participantes adentram a sala e têm a oportunidade de ver todos os instrumentos feitos por mim, em uma exposição. Após acomodá-los, peço que cada participante vá até os instrumentos expostos e os manipulem verificando o material utilizado em sua confecção. Essa exposição tem como finalidade oferecer algumas possibilidades de criações e motivá-los a usarem a criatividade, pois, na oficina, ensino a confeccionar quatro instrumentos com a mesma funcionalidade musical com sons distintos e materiais diferenciados.

Antes de partimos para confecção dos instrumentos, dedico alguns minutos apresentando alguns slides em Power Point, onde falo da importância da mudança de hábito, postura e comportamento na busca de soluções significativas para um menor impacto ambiental.

Como o foco da oficina são instrumentos de percussão, oriento os participantes a atentarem para o fato de que trabalharemos com instrumentos musicais cujo som é obtido através do impacto, raspagem ou agitação, com ou sem o auxílio de baquetas.

Na sequência, divido os participantes em grupos, que serão acompanhados por monitores para confecção de quatro tipos de chocalhos, que ao término da oficina poderão ser levados para casa. Para a concretização das propostas da oficina, é necessária a organização prévia de materiais como: latas de refrigerante, potes de leite fermentado e garrafas pet. É pedido aos participantes, no ato da inscrição, doações de materiais recicláveis



para fins de reposição. Portanto, não necessariamente irão confeccionar o instrumento compatível com o material trazido. Os instrumentos a serem confeccionados são: um ganzá feito a partir de uma lata de refrigerante, uma maraca feita de garrafa PET, um chocalho com pote de leite fermentado e um ganzá feito de cano PVC.

Após término das tarefas de confecção, é hora de colocar em prática o funcionamento dos respectivos instrumentos. Cada grupo recebe instruções de como tocar os ritmos propostos juntamente com o violão. Esse momento é muito importante para os participantes, que vivenciam na prática a execução musical. Para cada instrumento confeccionado, coloco a sugestão de um sistema rítmico, onde cada participante coloca em prática o trabalho realizado. Procuro aplicar esses ritmos em conjunto, fazendo com que os mesmos toquem com os instrumentos produzidos, tendo o auxílio harmônico do violão.

O encerramento da oficina acontece com meus agradecimentos a todos e a apresentação de um vídeo com diversos instrumentos recicláveis na produção de som.

### Considerações finais

“Recicla som – Oficina” é um projeto sócio educacional que vem se consolidando no mercado de trabalho desde 2010, com aplicações periódicas realizadas com estudantes de diversas faixas etárias, professores, ações solidárias e na área de terapia ocupacional.

### Referências

- ABEMÚSICA. A importância da música para as crianças. 2ª ed. São Paulo: Fonte Desing, 2008.
- BRITO, Teca Alencar de. Musical na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: Princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. **Música e Meio Ambiente Ecologia Sonora**. São Paulo: Irmão Vitale, 2004
- IALONGO, Roseane Farias. **Coleção atlas do estudante: Educação I**. São Paulo: Didática Paulista, 2006.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: 2003.



## Opereta popular de natal: um relato de experiência

Lucas Eduardo da Silva Galon  
Universidade de São Paulo  
lucasgalon@gmail.com

Sara Cecília Cesca  
Universidade Estadual de Campinas  
sara.cesca@gmail.com

### Resumo

Relataremos a seguir a experiência artístico-pedagógica realizada na Instituição Savegnago, após 5 anos de atividades, quando propomos e realizamos nosso maior desafio: a composição e execução de uma mini-ópera, onde os alunos puderam atuar artisticamente. Pautados numa proposta de ensino voltado para o desenvolvimento humano, social e artístico, o nosso plano de trabalhos busca na *estética da formatividade* - de L. Pareyson - um modelo filosófico que nos permite refletir sobre o processo inventivo e produtivo em torno das atividades artísticas que ocorrem nesse espaço de convivência.

**Palavras-chave:** Educação musical. Opereta. Estética.

### Introdução

Se eu tivesse de definir a função da arte, no presente como no passado, diria que seu papel mais importante é nos ajudar a viver, a criar alegria. Parto deste princípio: se a arte existe, é porque a vida não basta.

*Ferreira Gullar*<sup>1</sup>

Desde quando começamos a coordenar e atuar como educadores nos projetos sociais da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto em 2007, a nossa intenção principal tem se concentrado em criar um modelo alternativo que possa dar conta de demandas muito específicas. Desde o início temos nos perguntado: como trabalhar com alunos de várias faixas etárias e, principalmente, de variadas expectativas distintas com relação ao aprendizado de música? Como definir um plano de ensino que pudesse dar conta dessa pluralidade, e ainda criar interesse para a música de concerto, ou para as músicas populares urbanas e folclóricas pouco veiculadas pelos meios midiáticos? Como lidar com alunos com evidente vocação para música (não falo aqui de *talento*, mas do "chamado", *vocare*, para exercer uma profissão) estudando junto com outros para os quais a música é uma alternativa dentre outras, uma recreação, sem falar naqueles que se envolvem por pura curiosidade?

Muito embora nosso projeto piloto tenha desde o início apontado caminhos (principalmente aqueles a não serem seguidos), e proporcionado experiências muito positivas a todos os envolvidos já no primeiro ano de labor, foi inevitável que certas posições



tivessem que ser assumidas: como coordenador e compositor, seria inevitável que todas as minhas propostas pedagógicas pudessem passar pelo crivo da criação musical. Se àquelas questões iniciais pudemos responder com uma proposta pedagógica dividida num tripé (formação de público, ensino profissionalizante e inclusão social), nossos conteúdos paulatinamente se voltaram, intencionalmente, para abordagens pedagógicas que pudessem passar por uma compreensão da música a partir de seu fenômeno eminentemente artístico: a obra de arte e as possibilidades de acesso à ela. Assim sendo, criamos uma grade curricular que pudesse dar conta de estudarmos as poéticas musicais a partir de temas transversais, onde todo aprendizado - do solitário estudo da técnica de um instrumento às teorias, percepções e apreciações musicais - culminasse na execução de uma obra musical que pudesse refletir todo o aprendizado. Assim, poderíamos contemplar algo para mim, e para os meus mentores, muito caro: a *práxis* (performance no instrumento) e a *theoria* (estudo e aprofundamento no universo da obra em vários níveis) em completa associação com a *poiésis* (composição da obra de arte).

#### Como a proposta se realizou:

Em 2009, os alunos puderam conhecer um pouco do folclore e da música popular urbana brasileira (especialmente o choro), e no que estas referências se transformaram nas geniais mãos de Heitor Villa-Lobos. Como homenagem aos 50 anos da morte do compositor, nossas crianças e adolescentes puderam ouvir, especular, analisar, cantar, tocar (o Guia Prático), solfejar (o Orfeão!) e, ao cabo, executar uma peça que compus especificamente para a orquestra, *Concertinho Grosso: Chorinho*, que refletia todos os conteúdos abordados no ano em todas as disciplinas. Em outra ocasião (2011), escolhemos como tema transversal a obra de Ludwig van Beethoven, cujo processo, parecido com o anterior, culminou com uma composição em linguagem contemporânea de uma *Fantasia sobre o tema da 5ª Sinfonia*, onde a forma-sonata aprendida na aula de *teoria e história da música* foi utilizada de forma bem peculiar, abrangendo até mesmo o uso de *música aleatória*. Em ambas experiências foi possível atestar que a hipótese pedagógica levantada inicialmente, onde o fenômeno da obra e da sua criação podiam "amarrar" todos os campos trabalhados no ano, era relevante. Além de, é claro, em todo esse processo nossos professores de orquestra e música de câmara estimularem nossos alunos a serem compositores, no real sentido da palavra. Inclusive, devo orgulhosamente lembrar que nossos projetos estão sendo



apreciados em inúmeros congressos e simpósios nacionais e internacionais, através da publicação de artigos em anais e revistas por vários de nossos professores, especialmente no que diz respeito aos processos composicionais dos alunos. Esses são apenas dois exemplos do que havíamos feito nos últimos quatro anos. Mas eis que chega o nosso quinto ano de trabalho, e precisávamos de um novo tema transversal, ainda mais ousado e que pudesse ser ainda mais totalizador: era hora de abordarmos a ópera.

### **Opereta Popular de Natal, uma aventura:**

Como fundamento estético da nossa proposta de trabalho, tomamos como modelo a teoria estética da *formatividade* elaborada pelo filósofo Luigi Pareyson. A *teoria da formatividade* resulta de uma ampla investigação acerca da invenção e da produção humana enquanto processo artístico. Com ênfase na observação dos problemas filosóficos que permeiam a elaboração da obra em seu estado *formativo*, o autor Pareyson desloca o conceito de estética, até então responsável por estudar os fenômenos *sensitivos* do belo na arte, e instaura um olhar reflexivo às causas artísticas enquanto matéria *formante*. De acordo com Pareyson,

O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer* (PAREYSON, 1997, p.25).

Sob a perspectiva pareysoniana embasamos nossas reflexões acerca das práticas educativas coletivas que realizamos nesse espaço de convivência, considerando principalmente, o *fazer* que se *reiventa* enquanto *faz*, também presente no processo de invenção e produção de cada um dos nossos alunos.

Ao iniciarmos o ano, pudemos começar a estudar com os alunos os aspectos poéticos e estéticos deste gênero musical. Nossa orquestra infanto-juvenil começou a estudar aberturas e trechos de óperas importantes. Mas o maior desafio era justamente cumprirmos nossa proposta artístico-pedagógica: a composição de uma opereta infanto-juvenil inédita para ser executadas pelos alunos, agora submetidos também à arte de atuar e de cantar.

O canto coral sempre foi um dos aspectos mais valorizados em nossa concepção pedagógica. Agora, teríamos solos, duetos e corais especialmente compostos para nossos alunos. O primeiro passo foi a escolha de um artista para compor o *libreto*. Ao poeta



ribeirãopretano Luiz Frazon coube a tarefa de adaptar trechos dos textos bíblicos que contam a história do nascimento de Jesus de Nazaré, em linguagem poética que pudesse remontar ao universo popular brasileiro. Como eu e Frazon já havíamos trabalhado juntos compondo para musicais, pudemos inclusive incluir canções e cantigas de outras parcerias. Na música busquei utilizar material multi-estilístico, fazendo referência desde aos aspectos da música popular urbana brasileira até sistemas de composição da música contemporânea, como o serialismo dodecafônico, por exemplo. Mais do que isso: apostei em um processo pedagógico onde os alunos pudessem acompanhar "em tempo real" o processo composicional. Eu levava as cantigas e trechos de canções "semi-prontos" para as aulas de coral e testava elementos junto com os alunos, incorporando ou descartando conforme testávamos e observávamos no próprio processo de orquestração que foi acompanhado e comentado de perto por eles, que demonstrava surpresa a cada vez que eu agregava novos elementos às canções que eles só conheciam com o acompanhamento do violão nas aulas. Este exercício contínuo de *percepção* me levou inclusive a repensar o modelo de aulas desta disciplina no nosso curso. A partir da estética pareysoniana, pudemos verificar que de tentativas em tentativas o *aventuroso itinerário* do percurso artístico foi aos poucos sendo desvelado resultando em *matéria formada*. Segundo ao autor,

O exercício é essencialmente um processo de interpretação produtiva da matéria artística: é fase de preparação, em que se trabalha sem a pretensão ou o intuito de produzir a obra, mas só para realizar um "estudo" que lhe favoreça o surgimento. É uma fase de pesquisa a teste, em que se examinam as próprias possibilidades e as da matéria. É o momento em que se tenta uma técnica codificada para tentar incorporá-la inventivamente em uma direção formativa; em que se procura fazer emergir de um estilo adotado novos problemas e novas possibilidades explorando regiões inexploradas ou reinventando regras já aplicadas com sucesso (PAREYSON, 1993, 83).

Enfim, narrar todo este rico processo nos levaria a escrever inúmeros artigos. Mas posso dizer de antemão que nada do que fizemos até hoje se mostrou tão completamente agregador, prazeroso (apesar de difícil) e válido enquanto processo músico-pedagógico. O resultado é a composição da *Opereta Popular de Natal*, que contou ainda com a direção cênica da jovem Thais Foresto, dando aos alunos de nosso projeto social a oportunidade de vivenciarem um pouco da dita "arte-total". As partes da orquestra sinfônica foram igualmente compostas para as possibilidades técnicas de uma orquestra jovem. Na véspera de estreia da primeira récita, nós professores percebemos a maturidade artística que nossos alunos adquiriram naquele ano letivo<sup>2</sup>.



## Referências

JIMÉNEZ, Ariel. **Ferreira Gullar conversa com Ariel Jiménez**. Tradução Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 256 p.

PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993 [1954]

\_\_\_\_\_. **Os Problemas da Estética**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1966].

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. (Coleção Temas e Educação) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

## Notas

<sup>1</sup> cf. JIMÉNEZ, 2013, p.237.

<sup>2</sup> A estreia da obra, interpretada por nossos alunos, pode ser apreciada através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=Sm6OHpKwQyM>>



## Música e aprendizagem: temas introdutórios sobre a influência dos aspectos socioculturais na formação da compreensão musical

*Rafael Beling Rocha*

UNASP

*rafaelbeling@gmail.com*

*Maria Flávia Silveira Barbosa*

UNASP

*maria.flavia@unasp.edu.br*

### Resumo

O objetivo do presente trabalho é abordar ideias iniciais sobre possíveis relações entre o processo de aprendizagem musical e a teoria de aprendizagem Histórico-Cultural. Busca-se entender como a forma de aprender ou até mesmo de compreender a música pode ser respaldada em/por um processo histórico e socialmente constituído. Vale ressaltar que se trata de uma pesquisa que tem o intuito de servir de introdução ao tema e que estudos mais aprofundados estão sendo realizados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem musical. Histórico-cultural. Vigotsky. Educação.

### Apresentação

Não seria exagero dizer que é do “senso comum” a premissa de que nossa experiência de vida é moldada por características do ambiente onde estamos inseridos. É comum até mesmo ouvir frases do popularesco como: “quem anda com porcos, farelo come” ou até mesmo (em certo sentido) “filho de peixe, peixinho é”, bem como outras expressões que são usadas com muita frequência para apontar influências diretas ou indiretas do meio em nossa forma de ser/viver.

Essa forma de pensar, contudo, não se baseia apenas na sabedoria popular, mas encontra respaldo científico na teoria Histórico-Cultural da aprendizagem, estruturada no século passado principalmente por Lev Semenovich Vigotsky, renomado psicólogo russo que viveu entre os anos de 1896 e 1934.

### A aprendizagem humana e o contato social

De forma superficial, poderíamos dizer que a teoria Histórico-Cultural assegura que o processo de aprendizagem humana se dá pelo contato social entre indivíduos. Vigotski (2008) afirma que o indivíduo constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais; sugerindo assim que o processo de desenvolvimento é socialmente construído. Logo, poderíamos dizer que o desenvolvimento humano é entendido como interação de pessoas com outras pessoas (PINO, 1991).



Aqui encontramos a Lei Geral da psicologia Histórico-Cultural; o que vem a ser o grande diferencial das correntes psicológicas até então conhecidas. Segundo essa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano ocorre primeiro no âmbito social e só depois no individual. Vejamos o que diz Vigotski: “Qualquer função no desenvolvimento cultural (...) aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no social, depois no psicológico. Primeiro entre as pessoas, como categorias intersíquicas e em seguida (...) como categoria intrapsíquica” (1996, p. 465).

Apropriando-se dessas ideias a respeito do desenvolvimento humano, Sílvia Schroeder (2005) desenvolveu propostas e buscou nessa teoria as bases para novas concepções em educação musical. Fazendo aplicações diretas ao âmbito da educação musical, a autora discorre também sobre como nossa relação com música pode ser completamente construída e moldada a partir de nossa relação com o meio (SCHROEDER, 2005).

Essa ideia parece ser sustentada não apenas por ela, mas também por outros nomes vinculados à educação musical. Partindo de outros referenciais, Penna, por exemplo, alega que a música deve ser vista como “um fenômeno universal, como uma linguagem culturalmente construída” e socialmente desenvolvida (2012, p. 24); ao passo que Fonterrada diz que é preciso trabalhar para que a “arte seja tirada do seu pedestal e colocada no centro da comunidade” deixando claro que TODOS devem ter a oportunidade de se familiarizar com a música e com as artes em geral (2005, p.194).

### O aprender música

A ideia de que algumas pessoas nascem com talento para música é muito corrente em nossos dias, sendo defendida inclusive por educadores musicais. Gaínza citada por Schroeder (2005. p. 45) afirma, por exemplo, que “uma determinada porcentagem de crianças costuma desenvolver desde cedo condições especiais para compreensão musical [...] tais condições afloram em maior ou em menor grau por um claro impulso interno”. Outro exemplo pode ser encontrado na seguinte citação de Rosa: “a musicalização é um processo de educação musical que tem como princípio o despertar das potencialidades da criança” (ROSA apud SCHOEDER, 2005, p. 74)<sup>1</sup>.

Citações como as que acabamos de ver sugerem o talento para música como algo dado ou implantado dentro de alguns de nós desde o momento da concepção, para que



depois, em algum momento, ou sob alguma circunstância, possa “desabrochar” como algo que sempre esteve lá e só esperando o momento apropriado. O entendimento do que viria a ser talento, contudo, faz-se importante no contexto do presente trabalho.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o que torna o homem propriamente humano, o que o diferencia dos outros animais, não é algo com o qual ele já nasce, mas algo produzido nele intencionalmente pelos outros homens, através da atividade social organizada (BARBOSA, 2013). Tomando essa premissa para o nosso campo de estudo, podemos entender talento musical não como algo inerente a algumas pessoas, mas sim como algo adquirido por uma íntima relação com a música. O desenvolvimento da musicalidade ou do talento musical é, em certo sentido, obra do próprio homem em suas relações com outros homens. Sobreleva aqui a ideia de que os homens fazem música quando querem dizer algo aos outros homens – não por algum impulso interno inato e tampouco por uma relação direta com os elementos da música (sons, silêncios, timbres etc). O desenvolvimento da musicalidade é um processo que implica uma profunda imersão no mundo musical.

A visão de talento musical como algo inato cada vez mais tem sido deixada de lado, uma vez que o tempo e a própria experiência mostram que o “aprender música” exige empenho e dedicação por parte de todos que se propõe a estudar essa nobre expressão artística. A proposta sociocultural da aprendizagem musical não é apenas coerente no que se refere a seus fundamentos teóricos. Ela também se mostra relevante para a nova realidade da educação brasileira. Com a sanção da lei nº 11.769, que coloca a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, essa nova concepção da aprendizagem musical passa a ser de muita relevância. Só poderemos levar música para dentro das escolas se, de fato, começarmos a vê-la como “linguagem culturalmente construída” (PENNA, 2012, p. 24).

### Considerações finais

Superar o senso comum, respaldando certas concepções pela ciência, é de extrema relevância para a sociedade. Assim sendo, acreditamos que estudos sobre o processo de aprendizagem humana são relevantes não apenas para o contexto educacional, mas também para um melhor desenvolvimento da sociedade como um todo. O que, a princípio, parece ser um tema relativamente esgotado – como, por exemplo, a questão da



musicalidade, mas também a questão do desenvolvimento da sensibilidade em outras linguagens artísticas –, apresenta-se ainda hoje como amplo tema para pesquisa. E é urgente a busca por referenciais teóricos que superem preconceitos e limitações no campo da educação musical.

Foram apresentados aspectos introdutórios sobre uma compreensão da aprendizagem musical sob a ótica da teoria Histórico-Cultural, o que, obviamente, é apenas uma pequena parte dessa “nova” forma de compreender a educação musical.

## Referências

BARBOSA, M. F. S. Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical. In: CAPELLINI, V. L. M. F. et al. (orgs.). **Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

FONTEERRADA, M. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre educação musical**. São Paulo: editora UNESP, 2005.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2º ed. Porto Alegre: editora Sulina, 2012.

PINO, A. **O conceito de mediação semiótica em Vigotisky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos CEDES. Campinas, nº 24, 1991.

SCHROEDER, S. C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical**. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

---

## Notas

<sup>1</sup> Para aprofundamento sobre educadores musicais que defendem a teoria inatista da música, cf. SCHROEDER (2005).



## Educação musical: (re) significando a formação continuada de professores não especialistas

*Catarina Aracelle Porto do Nascimento*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGMUS/UFRN  
catarinaaracelle@yahoo.com.br*

*Washington Nogueira de Abreu*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGMUS/UFRN  
washingtonlmusic@yahoo.com.br*

### Resumo

Este artigo é um relato de experiência de uma oficina de educação musical com professores não especialistas da rede municipal de educação da cidade do Natal/RN. O objetivo desse trabalho é refletir sobre o processo de (re)significação da formação continuada do professor generalista através de práticas pedagógico-musicais vivenciadas pelos participantes do curso. O trabalho é fundamentado nos aspectos que norteiam a prática pedagógica e na avaliação feita pelos participantes da oficina. Esperamos que esse relato amplie a importância da musicalização e (re)signifique o processo de formação continuada docente.

**Palavras-chave:** Educação musical. Professor não especialista. Prática pedagógico-musical.

### Introdução

Os cursos superiores de formação na modalidade licenciatura tem a função de subsidiar o conhecimento inicial do educador preparando-o para a práxis docente em qualquer área do conhecimento. O professor já começa a ter contato com a realidade escolar desde o seu momento de estágio supervisionado, onde é dada a oportunidade de vivenciar a prática docente na educação básica. Diante dessa perspectiva, se faz necessário que o professor em formação consiga construir e adquirir novos saberes docentes através dessa experiência, bem como articular esses conhecimentos para que a sua vivência docente seja significativa para todos os envolvidos no processo educacional: professores, alunos e escola. Tardif (2011), nos fala que “[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (p. 17).

Mas o processo formativo docente não se encerra com a conclusão do curso de licenciatura, o professor precisa estar continuamente em processo de formação, pois a educação é um processo bastante dinâmico onde ocorrem modificações em seus múltiplos contextos e o conhecimento deve estar em função da profissionalização do educador. Segundo Altet, “a profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (ALTET, 2001, p. 25).



A formação continuada tem o objetivo de suprir uma carência deixada na formação inicial do professor. Essa lacuna precisa, primeiro, ser percebida pelo educador e, a partir dessa necessidade, o mesmo deve procurar uma formação que aumente a possibilidade de transformar as informações em conhecimento na dialogicidade do ensino, considerando o contexto da educação básica. Nesse sentido, é importante que o educador esteja aberto a construir novos conceitos e a ampliar os adquiridos em sua trajetória profissional, para que seus alunos possam ter a oportunidade de se expressar e de terem uma formação educacional plena e significativa. Diante disso, a educação musical deve ser contemplada nesse processo educacional. Por isso,

[...] entendemos que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 250).

Partindo dessa concepção, este trabalho propõe relatar uma experiência relevante de formação continuada em Educação Musical com os professores não especialistas em música da Rede Municipal da cidade do Natal/RN. Ele se justifica na medida em que reforça a importância da musicalização e se buscou oferecer um processo de (re) significação da formação continuada docente.

### **Educação Musical: (re) significando a formação continuada docente**

Os professores generalistas precisam ministrar conteúdos de várias áreas do conhecimento, inclusive a música, pois, pela Lei 11.769/2008<sup>1</sup>, a música deve estar presente na educação básica em todos os níveis. A oficina de educação musical vem para ampliar a oportunidade de os professores generalistas trabalharem com a música em sala de aula dando significado na formação do aluno, pois “a aprendizagem musical sempre inclui a própria experiência com a música” (SOUZA, 2013, p. 18) e, ao mesmo tempo, “[...] a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo” (SOUZA, 2008, p. 07).

Dessa forma, a experiência musical vivenciada durante a XIV Jornada de Educação das Unidades de Ensino da Rede Municipal do Natal (JENAT) através de uma oficina de práticas pedagógico-musicais com pedagogos que se dispuseram a experimentar, apreciar e a construir um aprendizado musical foi essencial na formação continuada, pois o minicurso



partiu da prática e habilidades dos educadores para construirmos, formadores e cursistas, conhecimento condizente com a prática pedagógica dos professores generalistas.

Segundo Abreu,

dentre as diversas possibilidades de apreensão dos saberes pedagógico-musicais, a formação continuada direcionada a professores da rede pública é uma rica experiência que pode resultar na mudança de postura dos educadores em relação às suas atitudes quanto a função da música na escola (ABREU, 2013, p. 1117).

As práticas musicais desenvolvidas nesta oficina envolveram quatro eixos do processo de formação humana e musical dos professores: Socialização, cujo objetivo era desenvolver as relações sociais entre os participantes; Ritmo e Musicalização por meio de atividades corporais que proporcionavam o desenvolvimento da musicalidade e da percepção rítmica; Improvisação, que tinha como foco trabalhar a concentração e a prontidão e, por fim, Criação e Apreciação por intermédio de práticas que estimulavam a criatividade e a atenção. Foi possível perceber que, ao vivenciar essas atividades, os professores generalistas passam a ver a música na escola de maneira diferenciada e significativa no processo de ensino-aprendizagem, como nos relata uma participante: *“o conteúdo do minicurso me fará buscar uma nova postura na minha sala de aula, pois me fez perceber o quanto fez falta eu não ter sido estimulada na musicalidade.”* (Depoimento da participante A concedido em 31 de janeiro de 2014)<sup>2</sup>.

Outros depoimentos corroboram a necessidade de uma formação musical no processo de formação docente, seja nos âmbitos inicial ou continuado. A participante B nos diz: *“Em relação a minha prática pedagógica, sem dúvida o curso contribuiu bastante, possibilitando abrir novos horizontes no dia a dia da sala de aula.”* (Depoimento da participante B concedido em 31 de janeiro de 2014). A participante C nos afirmou que: *“O minicurso foi de grande valia para a minha prática como coordenadora da educação infantil, pois terei subsídios bastante interessantes para vivenciar com os professores do CMEI<sup>3</sup>, aprimorando assim a sua prática.”* (Depoimento da participante C concedido em 31 de janeiro de 2014).

A formação musical dos professores não especialistas em música é fundamental para garantir a presença da música no processo educacional de maneira relevante e significativa, contribuindo de maneira expressiva e pertinente na formação global do ser humano. As palavras de Nascimento e Abreu (2013) nos confirmam essa perspectiva: *“Diante disso, podemos afirmar a importância da educação musical na construção do conhecimento e na*



formação do ser humano, onde a música com sua característica interdisciplinar fomenta, modifica e (re) significa todo esse processo educacional.” (NASCIMENTO; ABREU, 2013, p. 2354). A formação continuada faz parte da formação permanente do educador. Não podemos esquecer que o conhecimento é a essência da formação humana, desde que seja (re) construído de forma consciente, consistente e significativa no processo de ensino-aprendizagem do educando.

## Conclusões

Dentro das diversas atividades, a oficina de educação musical propôs uma articulação entre os saberes pedagógicos e musicais, oferecendo aos participantes uma construção coletiva e significativa por meio da prática musical, rompendo, assim, o paradigma de que a música só serve para diversão, entretenimento e estabelecimento de rotinas das crianças na escola. A fala da participante D nos diz que: *“A oficina de Educação Musical me proporcionou a atualização do repertório musical e ampliou meus conhecimentos, me levando a praticar a música na minha rotina escolar.”* (Depoimento da participante D concedido em 31 de janeiro de 2014). Esses relatos dos pedagogos apontam que uma musicalização é muito pertinente em sua formação, pois os mesmos ao ministrar, na educação infantil, a disciplina Arte, precisam se apropriar de saberes relacionados a esse nível de ensino.

A partir das reflexões expostas nesse trabalho, afirmamos que a Educação Musical foi um instrumento eficiente no processo de (re) significação da formação continuada dos professores não especialistas em música da Rede Municipal da Cidade do Natal/RN e esperamos que as práticas pedagógico-musicais sejam vivenciadas em sua plenitude por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da educação básica. Essa experiência revelou também a necessidade de um processo de musicalização durante a formação integral do ser humano, pois a música contribui de forma fundamental no desenvolvimento e na aquisição dos saberes junto com as outras áreas do conhecimento.

## Referências

ABREU, Washington Nogueira de. **Formação continuada em Educação Musical: uma reflexão docente a partir de uma vivência musical com professores da rede pública de ensino da Cidade do Natal.** *In: Anais do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical.* Pirenópolis - GO, 2013. p. 1117 - 1127.



ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* / organizado por LéopoldPaquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, ÉvelyneCharlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2. ed. ver. – Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane WikeFreitas. Educação Musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação* (UFPeL), v. 37, p. 217-272, 2010.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. ABREU, Washington Nogueira de. Vivências Musicais: entrelaçando saberes através da prática pedagógica no PIBID Música/UFRN. In: Anais do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. Pirenópolis - GO, 2013. p. 2348 - 2357.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 07-12.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, Sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 11-29.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

---

## Notas

<sup>1</sup> 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 (BRASIL, 2008).

<sup>2</sup> Todos os depoimentos dos participantes sobre a oficina foram feitos por escrito, por isso preservamos o texto na íntegra, apresentando-os em itálico e fazendo referência a cada um deles por um pseudônimo com uma letra do alfabeto.

<sup>3</sup> Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal da Cidade do Natal/RN.



## A educação musical em um projeto social: uma pesquisa sobre a formação humana na ótica personalista por meio da música

Mateus Vinicius Corusse  
 UFSCar  
 mateus\_corusse@hotmail.com

### Resumo

A educação musical desenvolvida nos projetos comunitários e sociais é fortemente revestida de uma perspectiva de formação humana e social. Assim sendo, o presente trabalho apresenta, sinteticamente, alguns resultados de uma pesquisa que visou investigar as funções da música neste direcionamento. O referencial que concebe a formação humana encontra-se no personalismo, a partir do qual são tecidas as relações com as funções humanas desenvolvidas a partir do fazer musical.

**Palavras-chave:** Educação musical. Projetos sociais. Personalismo. Formação humana.

### Introdução

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa resultante de um trabalho de conclusão de curso. O objetivo da mesma foi, adentrando a realidade dos projetos sociais, investigar e verificar os aspectos em que a música, em suas funções e atividades no cotidiano das aulas na instituição em que se inseriu o pesquisador, influía sobre o desenvolvimento humano. Para construção do texto a seguir, foi selecionado como base o capítulo da pesquisa que trata das relações entre as funções da música e o referencial adotado em relação à formação humana.

### A educação musical em projetos sociais e comunitários

A educação musical desenvolvida nos ambiente dos projetos sociais assume diversas perspectivas. Em algumas instituições, há atividades de ensino de instrumentos de percussão, outras com instrumentos de corda, outras, ainda, com grupos vocais. Há aquelas que adotam repertórios eruditos e outras que desenvolvem elementos da cultura popular.

Em meio a esta diversidade, uma característica que fortemente se faz presente nos projetos comunitários e sociais é que, por meio de todas as suas atividades, desenvolvam-se aspectos de formação humana e social. Assim, também em relação à música espera-se uma atuação em relação a esta temática.

Neste sentido, muitos educadores musicais têm se dedicado em realizar uma prática musical que, enriquecida pela sua ação social e humana, busque ser efetiva em alcançar tanto os objetivos relacionados com a formação musical, quanto com a formação do ser



humano e cidadão. Partindo desta visão, Kater aponta que “no caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música.” (2004, p. 46). Hentschke e Del Ben (2003, p. 180), por sua vez, ressaltam que:

É no mundo social que definimos e convencionamos o que consideramos música, quais as formas de vivenciá-la ou aprendê-la e quais as funções e uso de determinada peça ou estilo musical. Portanto, a aula de música não pode tratar a música como um objeto destituído de significados e funções sociais.

Adentrando a esta realidade, surgem diferentes perspectivas e referências sob os quais se estrutura esta ação de formação humana. Dentre elas, a adotada na pesquisa que norteia o presente trabalho foi gerada pelo personalismo.

### **O Personalismo**

Na filosofia personalista ou personalismo, são cunhados os referenciais e pressupostos para a constituição do ser pessoa, numa proposta de lançar um olhar sobre o ser humano a partir da compreensão do ‘ser pessoa’, pois “o mistério do homem se revela na pessoa” (SILVA, 2005, p. 19). O referencial adotado na pesquisa compõe-se de Emmanuel Mounier (1973), Karol Wojtyła (apud SILVA, 2005) e Jacques Maritain (1967).

Entre os conceitos do personalismo, está a expressão da dignidade de cada ser humano, pessoa. Neste sentido, propõe-se uma forma de ação na participação que zele e priorize este valor. Compreende-se, assim, o ser humano, ciente de sua humanidade, num esforço de promoção da mesma. Este processo remete a uma transcendência e qualificação do ser pessoa.

Outra característica do personalismo é que há por primazia a abertura e o encontro com o outro, pois “[...] a pessoa, no mesmo movimento que a faz ser, expõe-se.” (MOUNIER, 1973, p. 63) e esta exposição direciona-se às outras pessoas. Esta realidade implica que a construção da pessoa envolve não somente seu processo interior, mas o contato com os demais, num outro processo que é exterior.

Ao trazer estes conceitos para a educação, faz-se necessária que na mesma haja a promoção do olhar para a formação do ser humano sobre sua humanidade e seu ser pessoa, no intuito de que haja o questionamento sobre quem é o homem e a humanidade, quem sou, como me coloco perante meu próximo, como construo meu ser pessoal e minha



subjetividade. Assim, o desenvolvimento dos valores, ética e pressupostos personalistas, no contexto educativo, apresentam-se como vias para o estabelecimento da mesma.

### **Formação humana na música**

Conforme abordado, juntamente com o desenvolvimento musical, a pesquisa visou identificar em quais aspectos a música influiria sobre o desenvolvimento humano. O primeiro passo para tal foi o levantamento bibliográfico visando identificar possíveis funções da música em tal direção, para, posteriormente, investigar suas possíveis ligações com os conceitos personalistas.

As funções da música na formação humana e social encontradas foram: Expressão, Desenvolvimento da responsabilidade, Autonomia, Desenvolvimento da sensibilidade, Formação do senso estético e subjetividade, Construção de significados e valores, Superação das próprias competências, Socialização, Vínculo afetivo, Favorecimento da noção de grupo e Formação e manutenção da cultura. Já os conceitos personalistas elencados foram: Experiência e consciência humana, Autogoverno e transcendência, Participação.

As funções de ‘formação de senso estético e subjetividade’, ‘expressão’ e ‘construção de significados e valores’ relacionam-se diretamente com o íntimo de cada pessoa, pois se edificam a partir das particularidades e vivências de cada um. Neste sentido, as mesmas poderiam ser qualificadas como vínculos do primeiro conceito personalista, a consciência e experiência humana: “À consciência compete que se forme a experiência da pessoa e permitir a ela experimentar a própria subjetividade.” (SILVA, 2005, p. 32).

“(…) o conhecimento do ser humano está formado, pela experiência que cada um tem de si mesmo e das demais pessoas. A experiência que colhemos de dentro e de fora de nós mesmos é uma experiência unitária, com aspectos interior e exterior. Não se deve atribuir significado absoluto a um dos aspectos da experiência do homem. Impõe-se reconhecer sua mútua relação. Essa relação se fundamenta na mesma experiência, que é a experiência do homem. A compreensão do homem resulta da inter-relação dos dois aspectos da experiência” (SILVA, 2005, p. 26).

Pode-se, então, considerar que as funções apresentadas, por ampliar um universo subjetivo do homem, influem sobre o modo da realização de sua experiência como pessoa e talvez possa, ainda, gerar reflexões no nível da consciência. Práticas com música como a ampliação do universo sonoro e musical, através da exposição aos diferentes gêneros, sonoridades e instrumentos, o estabelecimento de significados e o posicionamento crítico perante a música, bem como a definição de preferências musicais, podem ser vias para o



desenvolvimento das funções musicais que, por sua vez, configurar-se-iam nas funções personalistas.

As funções do ‘desenvolvimento da responsabilidade’ e da ‘autonomia’, por sua vez, relacionam-se com o segundo conceito. Somente aquele que se possui pode determinar-se ou governar-se. Neste sentido, é preciso uma disciplina para consigo mesmo, tão evidenciadas nas duas funções sociais e humanas da música apresentadas.

Atividades musicais como a fidelidade na rotina de estudos e a prática musical individual possibilitam o exercício de tais funções. Além destas, e até mesmo acima, está o envolvimento e comprometimento com o fazer musical, numa postura de abertura para a música, seja ela no contexto de uma aula, vivência ou prática coletiva. Silva (2005) ressalta que por meio da autoposse e do autogoverno a pessoa direciona-se para a transcendência, do mesmo modo, na prática musical, a abertura e comprometimento possibilitam o desenvolvimento de todas as demais funções e benefícios originados a partir da mesma. Em outras palavras, não é possível desenvolver as propriedades da música sem uma inserção e participação sincera na mesma.

O ‘desenvolvimento da sensibilidade’ e a ‘superação das próprias competências’ apresentam em si o anseio de um ser mais musicalmente. Esta dedicação na busca de a cada momento atingir novos patamares, superar desafios e alcançar objetivos prefigura na música o que o personalismo propõe para a vida. Assim sendo, também esta dinâmica de sobrelevação caracteriza-se como função personalista de transcendência, segundo conceito, expressa em Wojtyla e Mounier, de modo a incentivar para que, extrapolando o ambiente musical, exercite-se esse processo em todos os contextos do viver do ser humano.

Outras práticas podem, ainda, ser positivas em favorecer a prática desta segunda função personalista na música. Entre elas há aprendizagem de novos conhecimentos, o avanço nos saberes teóricos e na prática musical, a superação de limitações musicais e a sensibilização musical.

O último conceito personalista, que Silva (2005) aponta como centro da vivência expressa em Wojtyla, é a participação, sob a ótica da concepção do próximo. As funções de ‘socialização’, ‘vínculo afetivo’ e ‘favorecimento da noção de grupo’ expressam uma prática da participação em relação mais próxima com a pessoa do outro. Já a ‘formação e manutenção da cultura’ aponta para uma participação em um nível social mais elevado e



coletivo, abrangendo aspectos que transcendem a relação interpessoal, chegando a toda comunidade que forma a cultura em que os mesmos se inserem.

Três práticas musicais favorecem esta função. São elas: a prática musical em conjunto, o estabelecimento de papel social ou função no grupo musical e a composição ou construção de arranjo em grupo. As mesmas colocam a pessoa numa postura de contato e cooperação com o outro, estabelecendo vínculos e até mesmo papéis dentro do grupo. Por elas, pode-se incentivar a dinâmica de escuta e valorização do outro e de si, reconhecendo a relevância de cada um para turma.

### Considerações

A música sempre se revestiu de funções sociais e humanas. Seus vínculos e efeitos sobre o ser humano são evidentes. O presente trabalho apoiou-se no intuito de que estas propriedades da música fossem desenvolvidas nos processos educativos do ensino de música. Deste modo, estrutura-se uma educação musical que promove não somente os elementos e conteúdos musicais, ângulo e centro de todo o processo, mas também elementos que constituam uma formação integral do ser humano, sua sensibilidade, expressão e subjetividade.

### Referências

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana Marta. **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa.** In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana Marta. (Org.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.176-189

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p. 43-51, mar. 2004.

MARITAIN, Jacques. Os direitos do homem. Tradução de Afrânio Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1967.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo.** Tradução de João Bénard da Costa. 3. ed. Santos: Ed. Martins Fontes, 1973.

SILVA, Paulo César. **Antropologia personalista de Karol Wojtyła.** São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2005.



## Aproximações entre gêneros musicais e textuais: um ensaio sobre aplicações das ideias do círculo de Bakhtin na música

Paulo Constantino  
 Centro Paula Souza / UNESP Marília  
 pconst@bol.com.br

### Resumo

Este trabalho procura aproximar o conceito de gênero textual elaborado pelo Círculo de Bakhtin aos gêneros musicais, considerando sua coexistência no chamado *mundo da vida* bakhtiniano e na educação. Transpor as condições de aplicabilidade dos gêneros textuais aos gêneros musicais pode contribuir para o estudo dos últimos na escola, permitindo que professores e alunos articulem melhor os saberes escolares às práticas sociais e a uma realização musical viva e dinâmica, tal como a Música apresenta-se no momento de sua execução, criação ou apreciação.

**Palavras-chave:** Gêneros musicais. Gêneros textuais. Círculo de Bakhtin. Educação musical.

### Introdução

O presente ensaio procura aproximar o conceito de gênero textual elaborado pelo Círculo de Bakhtin dos gêneros musicais, considerando sua coexistência no chamado *mundo da vida* bakhtiniano e em suas adaptações ao contexto escolar.

A observação das ocorrências dos gêneros textuais precede a elaboração de uma teoria: o próprio Círculo formulou suas propostas e teorias sobre os gêneros a partir da análise de autores como Dostoiévski e Rabelais. Analisar gêneros musicais em nossas pesquisas anteriores permitiu-nos, igualmente, acessar as primeiras ferramentas para desencadear este processo.

A preocupação em operar com um aparato metodológico que nos aproxime dos referenciais teóricos de Bakhtin e de seus pares levou-nos a dialogar com os textos e, espera-se, também com o leitor, tendendo a afastar-nos da frieza, mas não do rigor metodológico do texto científico. Afinal, trata-se de analisar um fenômeno vivo e dinâmico que é a produção musical. As tentativas de isolá-la normalmente geram distorções que são percebidas inclusive pelos músicos denominados *práticos*: existe uma impossibilidade de nomear tudo o que se vê – ou se ouve – que encontra paralelo na tarefa inconclusa do Adão bíblico.

É digno de nota que muitos termos empregados pelo Círculo de Bakhtin, tais como *heterofonia*, *polifonia*, *vozes* – foram emprestados ou possuem paralelos importantes na teoria musical tradicional. Tal característica é reveladora da disposição de seus membros



para o debate em contato permanente com uma cultura geral e de fronteiras mais ampliadas.

Posto isto, temos o espaço necessário para ensaiar as aproximações que se seguirão nas próximas linhas.

## Desenvolvimento

O Círculo de Bakhtin é reconhecido como um grupo de intelectuais russos ou baseados na Rússia na passagem do século XIX ao XX, notoriamente aglutinados em torno da figura de Mikhail M. Bakhtin [1895-1975]. Discussões sobre sua ascendência em relação às ideias do grupo não serão abordadas neste ensaio, dado seu escopo.

As aproximações entre gêneros musicais e textuais justificam-se, primeiramente, pela notória permeabilidade do grupo às artes musicais. Ponzio (2010), ao citar um depoimento de Bakhtin sobre seus amigos, mais especificamente a pianista judio-russa Maria Yudina, apresenta uma fala eloquente sobre a abertura do Círculo para a interação entre os fenômenos textuais e musicais:

[Yudina] transportava tudo o que se achava na fronteira entre a música e outras artes, entre a literatura e a filosofia, entre a música, a poesia e a religião, e por isso 'não se enquadrava absolutamente na moldura do profissionalismo musical. Qualquer profissionalismo era absolutamente estranho a ela'. Em Maria Veniaminovna Judina, viam-se reunidas filosofia e mitologia, religião e a música, que 'são as coisas mais afins do mundo' [...] 'Tudo o que era oficial lhe pesava. Como de resto a mim. Eu também não suporto o que é oficial'. (PONZIO, 2010, p.298).

O musicólogo Ivan I. Sollertinsky ocuparia, nas primeiras décadas do século XX, o posto de interlocutor do grupo entre a música, a filosofia, a linguística e outras formas de arte, analisando em seus artigos a obra sinfônica de Beethoven ou Mozart e empregando conceitos como dialogismo, multiplicidade de vozes e alteridade (CASSOTI, 2011, p.154), como reconheceria o próprio Bakhtin em entrevistas ulteriores.

A apreciação ou escuta musical, tal como a atividade dialógica preconizada pelo Círculo, não estaria concentrada apenas no ouvinte, mas nas relações estabelecidas e na compreensão adquirida pelo sujeito sobre o impacto que as artes e a linguagem exercem, o que em nosso entendimento, pode configurar-se em torno do reconhecimento dos gêneros musicais. Tal consideração ressoa em Sekeff (2007), que a afirma ser a música "repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; igualmente definida por um tempo e uma época (...), fundamentada em teorias, princípios e leis que garantem a sua identidade (estilo,



gênero, forma) e sustentada por uma sintaxe de semântica autônoma que responde por sua legitimidade”. (SEKEFF, 2007, p.20).

Para o Círculo, os gêneros textuais, tais como os gêneros musicais, “pertencem a uma determinada esfera da atividade humana, são devidamente localizados em um tempo e espaço [condição sócio-histórica] e dependem de um conjunto de participantes e suas vontades enunciativas ou intenções”. (GOMES, 2008, p.71). Reconhecer determinado gênero musical significa ser capaz de prever modos de seleção do material musical, determinados gestos expressivos identificados com o estilo pessoal do compositor ou do intérprete, o contexto sócio-histórico onde ele foi produzido, apontando as características mais marcantes da produção em questão. A construção plena dos sentidos musicais – a inteligibilidade do discurso – se dá na apreciação dos sons articulados entre si e em relação com estes gestos e contextos extramusicais mais amplos. Tais como os signos verbais, eles não possuem uma única base semântica porque não são objetos semânticos, daí a impossibilidade de lhes atribuir valor *a priori*.

Os músicos, tais como os falantes de Bakhtin, “contribuem tanto de forma dinâmica para a preservação, como também para a mudança e renovação dos gêneros” (GOMES, 2008, p.71), o que possibilita as aplicações criativas em um número ampliado de contextos. Os tipos relativamente estáveis propostos por Bakhtin (2003, p.279), são compostos por enunciados reconhecidos na música como *riffs*, padrões rítmicos, ostinatos, entre outros característicos de um determinado gênero.

Os enunciados musicais são também a música viva, executada de fato em um contexto real. Se na oração, a linguagem verbal aparece ‘higienizada’, isolada do contato com a vida, na tradicional análise formal da música, por meio das partituras, isto acaba por ocorrer de modo idêntico. Impõem-se, por ora, a impossibilidade de isolar o nosso objeto de estudo: ao fazê-lo, mata-se o objeto, retirando-o da vida. Ao retirar os elementos musicais do seu contexto onde são produzidos e do diálogo com o outro – contexto sócio-histórico, indivíduos, a vida, enfim – retiramos sua dinâmica dialógica: diálogo permanente com os compositores, intérpretes, outros gêneros musicais que o circundam ou o precederam.

A escola tende a processar certos gêneros, escolarizando-os. As tentativas de Schneuwly e Dolz (1999) de organizá-los são muito interessantes do ponto de vista pedagógico. Entretanto, quando os gêneros vão à escola, sua reificação torna-se quase inescapável.



Cabe ao professor não permitir que se isolem completamente o contexto escolar e o contexto da vida de fato. O problema reside no fato de que as extrações escolásticas normalmente são simulacros da realidade e os elementos isolados não produzem uma movimentação real na vida dos alunos. Esta tensão entre a escola e a vida poderia ser abrandada caso a escola apresentasse diretrizes flexíveis para a prática dos gêneros, onde uma discussão cada vez mais aprofundada pelos atores levaria a um desdobramento em que o gênero não seria “mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.07).

Justifica-se a finalidade do estudo dos gêneros musicais na escola, pois, para acessar o código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem, “todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades, pois sem esses laços, a música não pode existir”. (MERRIAM, 1967, p. 03, tradução nossa). Entende-se, portanto, que a perspectiva do Círculo de Bakhtin de uma interação viva, dinâmica e significativa pode ser transposta para a Música.

### Considerações Finais

O presente ensaio impôs desafios que, espera-se, tenham mobilizado à reflexão. Transpor as condições de aplicabilidade dos gêneros textuais aos gêneros musicais certamente foi importante para lançar os rudimentos de uma tipologia e análise musical baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin.

Nosso objetivo foi repor definitivamente o estudo dos gêneros musicais ao *mundo da vida* descrito por Bakhtin, como o “mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada”. (FARACO, 2009, p.18).

A música, sendo uma arte essencialmente temporal, não costuma prestar-se a ser retirada de seu contexto vivo impunemente, o que explica a dificuldade na análise dos gêneros musicais. As mudanças nos últimos séculos, da propagação em larga escala das partituras impressas ao advento dos registros fonográficos no início do século XX – esta sim a revolução definitiva na veiculação e análise da música – reduziram em muitos tons seu caráter efêmero, mas não as dificuldades para a delimitação dos gêneros e estilos musicais.



Uma análise dos gêneros musicais à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, quando empreendida no contexto escolar, permitirá articular melhor os saberes escolares às práticas sociais e a uma realização musical viva e dinâmica, como a Música de fato é, quando não retirada de seu lugar essencialmente temporal e síncrono.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 20. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CASSOTTI, R. S. Ressonância musical no Círculo de Bakhtin: Ivan I. Sollertinsky, intérprete de Mozart. In: PAULA, L. e STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Série Bakhtin - Inclassificável, v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 149-164.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, G.R. Gêneros discursivos: instrumentos transformadores e constituidores de identidades. In: CASSASSOLA, A.P. et al. (org.). *Janelas Bakhtinianas – refrações, reflexões e rascunhos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 67-78.

MERRIAM, A. P. *Ethnomusicology: discussion and definition of the field*. Chicago: Aldine, 1967.

PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e do seu círculo como inclassificável. In: PAULA, L. e STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 293-352.

SEKEFF, M. de L. *Da Música: seus usos e recursos*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. ANPED nº 11 Mai-Ago. ANPED, 1999. p. 5-16. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUIM.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf)> Acesso em: 16/01/2014.



## Musicalização do corpo: uma proposta de adaptação da Rítmica de Dalcroze ao cenário educativo nacional

*Larissa Holland Santos*

*Bolsista PIBIC/SAE*

*larissaholland@hotmail.com*

*Orientador: Odilon José Roble*

*roble@fef.unicamp.br*

### Resumo

O objetivo deste projeto foi o de investigar e propor uma releitura de jogos rítmicos baseados na proposta do educador musical Émile Jaques-Dalcroze para facilitar sua utilização levando em consideração a realidade escolar brasileira. Jogos inicialmente propostos para serem tocados ao piano, com música erudita e jazz, foram adaptados para percussão e ritmos brasileiros, assim como a movimentação corporal ligada a esses jogos, também repensada. Os jogos foram aplicados a turmas do 1º e 4º anos do Ensino Fundamental I, em uma EMEF de Campinas. Esboçamos, assim, um trabalho interdisciplinar entre música, educação física e pedagogia.

**Palavras-chave:** Musicalização. Corpo. Dalcroze. Percussão brasileira.

### Introdução

Esta pesquisa foi fruto de dois anos de iniciação científica, de 2011 a 2013. Trata-se da adaptação de jogos rítmicos baseados na pedagogia de Dalcroze - a Rítmica, e propostos por ABRAMSOM (1997), para percussão e ritmos brasileiros.

Dalcroze, o revolucionário educador musical suíço do final do século XIX e início do XX, propôs que todo ensinamento musical passasse pela experiência vivida no corpo. O rítmico dalcrozeano (aquele que pratica a Rítmica) não considera separadamente nem o movimento nem a música. Para Bachmann (1998), podemos considerar o rítmico um especialista do tempo do corpo, do espaço musical e do ritmo.

### Objetivos

O objetivo primário foi fazer uma releitura de tais jogos em dois aspectos: 1) Utilizando apenas instrumentos de percussão, em vista de sua maior acessibilidade e 2) Trabalhar os jogos com ritmos brasileiros: assim supôs-se que o contato com a própria cultura facilita a absorção e o envolvimento com a Rítmica. No intuito de testar a metodologia aplicada a esta pesquisa, verificou-se a receptividade às propostas desenvolvidas em turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. No segundo ano da pesquisa, a aplicação dos jogos foi estendida também ao 4º ano do Ensino Fundamental I, a fim de distinguir as diferenças na forma de aprendizagem em idades distintas.



## Metodologia

Para registro do desenvolvimento da proposta e avaliação da releitura realizada, a pesquisadora preencheu, ao término de cada atividade, uma planilha avaliativa. Essa planilha busca indicar se o envolvimento dos alunos, a fluidez, a concentração e a alegria foram positivos, neutros ou negativos durante as aulas.

A análise dos resultados obtidos pelo preenchimento das planilhas foi realizada por meio estatístico simples - porcentagem de frequência das anotações (+), (Ø) ou (-) e organizadas em gráficos para melhor visualização e interpretação.

Também foi aplicado um questionário simplificado, em linguagem visual, para as crianças responderem acerca de cada atividade desenvolvida com percussão e ritmos brasileiros. Este questionário ofereceu parâmetros para a nossa avaliação. Verificamos, assim, se houve correspondência entre as respostas das crianças e os dados contidos na planilha.

Ao final da pesquisa, nos dois grupos de gráficos que contêm os dados observados pela pesquisadora e os dados dos questionários preenchidos pelas crianças, pode-se observar que os resultados foram coerentes, sendo que ambos apresentaram níveis equivalentes e com alto grau de satisfação nas atividades. Portanto, parecem reafirmar a hipótese de que os jogos são interessantes para diversos aspectos pedagógicos envolvidos no trabalho com música e movimento.

## Resultados

Como amostra do resultado da releitura, seguem dois exemplos de jogos propostos por Dalcroze (organizados por ABRAMSON, 1997), em forma de planos de aula, com a adaptação para ritmos brasileiros e percussão, incluindo as partituras das linhas rítmicas.



## Jogos Rítmicos para percepção e cognição

Foram sugeridos vários instrumentos que podem ser utilizados de acordo com as possibilidades do professor, não havendo necessidade de tocar todos. Indicamos, quando possível, escolher uma segunda linha e executá-la na matraca.

### Jogos de Acentuação Rítmica

#### Jogo nº1 – Estátuas

Objetivos: Distinguir e responder a tempos com e sem acentuação; exercitar a inibição da vontade.

Ritmo: Samba teleco-teco.

Instrumentos: Tamborim e surdo.

Tamborim

Surdo

Preparação: Alunos de pé, sentados ou deitados no chão com espaço suficiente para se movimentarem.

Instruções: Depois de tocar vários tempos sem acento em andamento moderado, o professor repentinamente insere um tempo forte, bem acentuado juntamente com o comando verbal "Acento". As crianças devem congelar em suas posições de estátua até o próximo tempo acentuado. A princípio, os tempos acentuados devem vir em intervalos regulares. Quando os alunos estiverem familiarizados com o jogo o professor deve omitir o comando verbal e tocar os acentos em intervalos irregulares. Conforme a experiência é adquirida, estabelece-se que qualquer aluno que se mexer em tempos não acentuados deve sair do jogo, que continuará até que um jogador seja declarado vencedor.



## Jogos de Pausa

### Jogo nº4 – Complete

Objetivos: Reconhecer e analisar a medida do silêncio.

Ritmo: Ijexá.

Instrumentos: Agogô, atabaque (Lé) e xekerê.

Agogô

Lé

D D E ...

Xekerê

Preparação: Alunos sentados.

Instruções: O professor toca um padrão rítmico que inclua pausas. Os alunos ouvem o padrão e tentam determinar contando rapidamente aonde e quanto silêncio deve ser usado. Eles então completam os tempos batendo palmas.

Variação: Alunos podem ser escolhidos individualmente para criar novos padrões com pausas.



## **Análise do trabalho de campo**

Apesar de não haver regra sobre a sequência dos exercícios, os jogos de tempo são a base para todos os outros jogos. A pulsação é o primeiro item a ser trabalhado. Por exemplo, nos jogos de acentuação, após ser efetuado o movimento que corresponde ao acento, o aluno deve voltar a caminhar em sincronia com o pulso da música, e, em muitos momentos, esse retorno ao pulso musical pode não ser bem efetuado. Por isso é necessário aplicar ao menos alguns jogos de tempo primeiramente.

Comparando-se as turmas de 1º e 4º anos, a pesquisadora considerou que com o 1º ano, cada jogo deve durar mais tempo de execução, sendo efetivo realizar dois jogos por aula, com suas variações. O 4º ano é mais dinâmico e podem-se realizar mais jogos por aula, pois os alunos atingem satisfatoriamente o objetivo mais rápido. Incluem-se aqui as observações sobre pulsação, citadas acima.

Foram feitas pequenas alterações de instruções em alguns jogos como, por exemplo, os Jogos de Dinâmica nº4, 5 e 6, onde as crianças devem identificar cinco diferentes dinâmicas. A pesquisadora considera que distinguir entre as cinco será melhor entendido num segundo momento, e sugere começar com 3 dinâmicas. Outras pequenas alterações de ordem organizacional também foram aplicadas.

É importante que o professor toque os ritmos enfatizando a percepção da pulsação para os alunos. Havendo um professor apenas na sala de aula, com a função de coordenar a atividade e tocar, não há possibilidade de tocar mais de um instrumento. Mas apenas uma linha rítmica (do instrumento tocado), na maioria das vezes, não é suficiente para configurar o ritmo apresentado. Algo que pode ajudar na configuração do ritmo é tocar uma segunda linha na matraca (o corpo do surdo) quando houver instrumentos que se assemelhem ao surdo; ou tocar uma linha e cantar outra. Em vários ritmos, sugerimos mais de dois instrumentos, o que pode facilitar a escolha do professor de acordo com suas possibilidades e instrumentos disponíveis.

## **Considerações Finais**

Os exercícios da Rítmica podem ser criados a partir dos objetivos de cada professor, sendo primeiramente uma exploração das possibilidades pessoais em várias direções. Isso permite conhecer também os limites de cada um. Cada etapa constitui também uma experiência coletiva (MANTOVANI, 2009).



Foi observado, durante o decorrer da aplicação dos exercícios, o desenvolvimento a partir da atividade realizada pelas crianças, além de melhoras na performance, maior envolvimento e afetividade e, como consequência, a demonstração de uma grande vontade em participar das aulas. Isso, segundo Dalcroze, tem a tendência de abranger todas as outras atividades da criança, porque melhora seu relacionamento com o meio.

Ativar musicalmente o corpo gerou nuances distintas de acordo com a idade da criança. O ensinamento musical que passa pela experiência vivida no corpo tem o potencial de ser significativo. Nossa experiência pôde ressaltar o quanto a Rítmica de Dalcroze é até hoje revolucionária e necessária para o cenário da musicalização e da educação do corpo.

Sem a pretensão de abordar completamente o assunto, esta pesquisa teve o intuito de servir de inspiração e material de apoio para quem deseja trilhar caminhos com corporeidade ligada à música brasileira percussiva, e que acredite que seu ensino aconteça pela tradução da escuta em movimentos corporais.

### Referências Bibliográficas

ABRAMSON, R. N. **Jogos rítmicos para percepção e cognição**. São Paulo: (s.e.)1997.

BACHMANN, M.-L. **La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música**. Tradução: Alphabet Traduciones. Madri: Pirámides, 1998.

MANTOVANI, M. **O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de São Paulo, 2009.



## Educação Musical nas escolas: algumas experiências

Camila Valiengo  
 Instituto de Artes – UNESP  
 milavaliengo@hotmail.com

### Resumo

O presente texto é um relato de experiência de trabalhos de Educação Musical em Escolas de Ensino Básico. O objetivo principal é evidenciar a diversidade das possibilidades de ações junto à escola, a partir de alguns exemplos práticos. São cinco breves relatos de situações variadas quanto à suas naturezas, públicos e contextos partindo de pressupostos da pesquisa ação. Como resultados dessa breve reflexão são apontados alguns fatores relevantes para a inclusão da Educação Musical em diferentes realidades encontradas.

**Palavras-chaves:** Educação Musical, Ensino Básico, Diversidade de contextos.

A Educação Musical na escola básica apresenta-se de maneira peculiar em nossa história brasileira. Ainda que tenhamos um longo hiato de três décadas de ausência dela em nossa legislação, é curioso notar que de alguma maneira ela nunca deixou de existir e para tanto foi realizada de maneiras criativas, ainda que muitas vezes solitária.

Por trabalhar nessa área desde 1994, relatarei muito brevemente no presente artigo algumas experiências profissionais em escolas de Ensino Básico que considero como possibilidades de ação no momento presente em que a lei n 11.769/08 que prevê a obrigatoriedade da educação musical nas escolas mas ainda temos muitos problemas com relação à formação dos professores e a quantidade de profissionais da área, além da adequação dos currículos dessa disciplina.

...constata-se que o mundo atual tem necessidades específicas que impõem a busca de alternativas, tornando-se claro que se está diante da emergência de um novo paradigma, não linear, acausal e multidirecional, determinante de procedimentos e ações humanas que, talvez, sejam a única maneira de frente às demandas da sociedade contemporânea... (FONTERRADA, 2008)

Assim, o presente texto relata pequenos trabalhos que foram realizados sempre com a busca de adequar as realidades dos espaços, dos estudos aos quais tinha acesso e das necessidades das equipes encontradas.

### A música como disciplina curricular no ensino fundamental

Ministrei aulas de música em duas escolas particulares de Mogi das Cruzes e Guararema. Nesses casos as aulas faziam parte da disciplina música que compunha a grade curricular das escolas. Em uma delas as aulas eram para o Ensino Fundamental I e na outra para o Ensino Fundamental II.



Os espaços físicos eram bastante limitados. Salas de aulas repletas de carteiras enfileiradas com poucas possibilidades de movimentação. Nenhum instrumento musical, um rádio (a ser compartilhado com os outros professores). Grupos entre 20 e 30 alunos.

Uma realidade bastante comum, não muito confortável para desenvolver projetos ousados e até difícil de envolver os alunos, que de maneira não consciente, reproduziam em suas expressões o descaso com que a disciplina era recebida pela escola.

Foi preciso bastante tempo e observação para conquistar um diálogo com os alunos e até mesmo com as equipes pedagógicas. Pude perceber fortemente a necessidade de uma grande organização pessoal para apresentar sugestões mais flexíveis a todos.

Os momentos em que eram propostos diálogos e reflexões, escolha de atividades e repertórios, integração com outras linguagens e até atividades com focos mais criativos eram motivos de muita dispersão.

O caminho que encontrei foi sistematizando os encontros como rituais que se estruturavam em curtos espaços de tempo mas que em geral continham momentos de organização das atividades, processos de criação, de registros sonoros, de trocas entre pares e grupos, reflexão e registro diário do processo.

Abriu-se assim um novo caminho para a educação musical nessas escolas, tendo muita ajuda de conhecimentos sobre planejamento, avaliação e registros, muito além de conhecimentos técnicos musicais.

### **Musicalização na educação infantil**

Na educação infantil o fazer musical já é mais aceito pelos outros profissionais da escola. O lúdico é mais respeitado e o contexto físico muitas vezes facilita que a educação musical seja mais próxima dos educandos.

Apreendi muito com a Educação Infantil sobre o desenvolvimento humano e sobre nossa cultura brasileira. Foram momentos de muitos jogos, muitas pesquisas de repertórios que consolidavam nossas raízes e propiciavam principalmente alegria e delicadeza.

Fazer música pode ser bem mais do que aprender a reproduzir tons e ritmos; do que desenvolver a disciplina necessária à boa repetição de modelos estabilizados. Fazer música com as crianças pode ser jogo que mergulha no caos de onde emergem as forças do sensível; jogo que é presente e forte no modo de ser da criança, mas que não raro fica distante dos ambientes destinados à sua formação, à sua educação. (BRITO, 2007)



Com as experiências junto às crianças da educação infantil, meu aprendizado com relação à educação musical também foi muito grande. Percebi o quanto é importante que nós educadores tenhamos corpo e mente flexíveis. É preciso ampliar o repertório, o bom humor, a disponibilidade. É preciso deixar as outras linguagens artísticas agirem e mais uma vez redescobrir as maneiras de dialogar, de ouvir e expressar. Vi o quanto precisamos de ajuda de outros professores e profissionais da escola, bem como dos pais e da natureza.

### **Grupos especiais na escola**

Uma maneira que as escolas encontram de realizar a educação musical é por meio de grupos especiais como coros, bandas, fanfarras, orquestras, entre outros. Tive a oportunidade de trabalhar com alguns corais infantis.

Era muito prazeroso esse tipo de trabalho porque fazíamos muita música e eu precisava me aprofundar mais em elementos musicais criando arranjos, aumentando repertório específico, criando eventos e apresentações, estudando técnica vocal e regência, enfim, muitos detalhes.

Mas, ainda havia os problemas que não eram musicais como a divulgação e adesão ao grupo por parte dos alunos, a carga horária, a liberação para as apresentações e ensaios extras que precisávamos e envolvimento de outros adultos nos eventos fora da escola. Também havia os problemas musicais, pois já que o coro era o espaço para a educação musical eu entendia que era necessário ao menos experimentar alguns elementos que considero fundamental em nossa profissão.

Foi preciso então construir projetos que pudessem facilitar todos esses processos. O grande aprendizado desses grupos para mim foi relacionado às potencialidades que a prática artística tem de sintetizar em um espetáculo, por exemplo, muitos aprendizados. Que o desenvolvimento da arte pode estar associado ao desenvolvimento pessoal de cada integrante do grupo e que assim abrimos um grande espaço de crescimento.

### **Cursos para professores de redes de ensino**

Sabemos que uma melhoria da situação da educação musical nas escolas depende, entre outros, da contratação de mais professores de música. Além disso, há necessidade de qualificarmos os profissionais que atuam com música na educação infantil e séries iniciais; até porque, se acreditamos que toda criança deve ter direito à escola e que deve ter aula de música, teremos de falar não somente em



formação continuada para professores de música, mas formação de professores para atuarem com música na escola básica. (SOUZA, 2004)

Algumas vezes a forma de fortalecer a educação musical nas escolas foi por meio de cursos realizados para os educadores, bem como de trabalhos de naturezas práticas que permitiam aos professores vivenciarem as sensações próximas às dos alunos, tendo como foco a estimulação de processos criativos e lúdicos.

Essas estratégias tiveram estruturas diferentes entre si. Às vezes com equipes de várias escolas juntas outras separadas, possuindo carga horária variada, diferentes temas, profissionais renomados na área como protagonistas enfim, ações diversas que foram apontadas em avaliações como positivas e estimulantes ao fazer musical junto aos alunos.

O maior problema desses cursos é que a continuação não foi prevista. A produção de materiais pelas equipes de professores foi uma tentativa de se preservar de alguma maneira as experiências de cada participante por mais tempo.

### **Compondo uma equipe de educadores musicais**

Minhas experiências nas escolas estavam mostrando que a educação musical na escola pode ser muito mais eficiente quando realizada por uma equipe inteira envolvida no assunto, quer dizer, professores, coordenadores, diretores, funcionários de várias áreas, da alimentação à secretaria.

Tive então o privilégio de trabalhar em projeto Municipal de Educação Musical e acompanhar o desenvolvimento de várias escolas, que atendiam de bebês a adultos, cada uma em sua especificidade.

Mesmo tendo sido vivências muito diferenciadas em cada contexto escolar, pude presenciar a importância do acompanhamento constante dos profissionais envolvidos com o desenvolvimento humano em seu aspecto educacional.

Não era apenas um curso de música para alunos, nem tampouco um curso de música para professores. Não era só uma produção de conhecimento em grande escala nem a produção de materiais específicos para a área.

Era uma mistura de tudo isso. Acompanhávamos os professores em seus contatos com os alunos, no planejamento geral, nas reuniões com as equipes, nos eventos das escolas, nos cursos de formação específicos e no registro de tudo isso.



Também uma nova maneira de se trabalhar com a educação musical me foi apresentada, envolvendo profissionais de outros ramos da educação, que por motivos como interesse no desenvolvimento humano, conhecimento das fases de cada um, estudos sobre a realidade educacional, entre outros, mas, sobretudo, pela força de vontade de aprender e ensinar.

Vivenciamos com esse projeto muitas possibilidades para o fazer musical com um acompanhamento mais profundo dos alunos e um crescimento não só dos educandos mas dos educadores também.

### Considerações finais

Em todas as experiências citadas alguns elementos foram muito relevantes e muitas vezes não são diretamente relacionados à atividade musical, ainda que sejam intrínsecos ao seu fazer. Considerá-los possivelmente contribuirá para a inclusão da Educação Musical em alguns contextos escolares.

Compõe esse conjunto um diálogo constante com todos os envolvidos nos trabalhos; identificação e respeito às peculiaridades de cada grupo ou instituição em que for ser feito o trabalho; equilíbrio dos conhecimentos musicais com as necessidades reais do grupo; criação de vínculos positivos com os membros da equipe envolvendo-se no contexto e o integrando em sua prática, entre outros.

Assim, o que mais fará a diferença nas práticas músico pedagógicas é criação constante de espaços e condições para que a educação musical possa estar a disposição para o crescimento e desenvolvimento humano nos espaços escolares e além deles.

### Referências

BRITO, Maria Tereza A. de *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tese (doutorado), 2007.

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo, 2008. Ed. Unesp.

SOUZA, Jusamara (org.) *Música para professores: experiências de formação continuada*. Porto Alegre: Editora e Gráfica Metrópole, 2004.

