

VIII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

EEMU 2015

*Música além da pauta: a
educação musical em diálogo
com diferentes saberes*

13 a 16 de abril de 2015

ISSN: 2447-7621

ANAIS

Apoio:



PRGO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS



Coordenadoria de
Desenvolvimento
Cultural



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor

José Tadeu Jorge

Coordenador Geral

Alvaro 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

Fernando Augusto de Almeida Hashimoto

Coordenador do Curso de Graduação em Música

Paulo José de Siqueira Tiné

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



COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes

Prof.^a Dr.^a Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif

Discentes

Pós-graduação

Angélica Maria Contreras Peña
Cecília Paulozzi de Melo

Graduação

Gerson Branco Abdala
Isadora Conte Pereira
Isis Urquiza Santos
Matheus Barros de Paula
Patricia Kawaguchi Cesar

EQUIPE DE APOIO

Débora Rosa Chagas Pinto
Gisele Terezinha Gomes da Silva
Luis Henrique Oliveira
Taiane Raffa
Thiago Lopes Araújo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação

Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif

Organização

Isadora Conte Pereira

Apoio

Patricia Kawaguchi Cesar
Thiago Lopes Araújo

Pareceristas

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Prof.^a Dr.^a Áurea Helena de Jesus Ambiel
Prof.^a Dr.^a Cíntia Macedo Albrecht
Prof.^a Dr.^a Cristiane Hatsue Vital Otutumi
Prof. Dr. Jorge Schroeder



Prof.^a Dr.^a Liana Arrais Serodio
Prof. Dr. Manuel Falleiros
Prof.^a Dr.^a Maria Flávia Silveira Barbosa
Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif
Prof.^a Dr.^a Vívian Nogueira

APOIO

Coordenadoria de Graduação em Música IA/Unicamp
Coordenadoria de Pós-Graduação em Música IA/Unicamp
Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural (UNICAMP | PREAC | CDC)
Direção do Instituto de Artes da Unicamp
Diretoria de Apoio à Produção do Instituto de Artes da Unicamp (DPROD)
Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Unicamp

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNICAMP /
Instituto de Artes

Bibliotecária: Sílvia Regina Shiroma – CRB-8^a / 8180

En17a Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp (8. : 2015 :
Campinas, SP)

Anais [do] VIII Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp [recurso eletrônico] : EEMU 2015 : música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes: 13 a 16 de abril de 2015 / coordenação Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Sílvia Cordeiro Nassif; organização Isadora Conte Pereira ; apoio Patricia Kawaguchi Cesar, Thiago Lopes Araújo. – Campinas, SP : Unicamp/IA, 2015.

ISSN 2447-7621

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



APRESENTAÇÃO

Numa sociedade complexa e multifacetada como a que vivemos atualmente, as fronteiras entre os conhecimentos estão cada vez mais diluídas, tanto na ciência quanto na educação. Na escola, disciplinas que não se comunicavam entre si começam a ceder lugar a propostas educativas integradoras, nas quais a interdisciplinaridade é a busca comum. Nesse cenário, como fica a questão da música? De que maneira podemos pensar em práticas educativas musicais alinhadas a essas novas demandas da educação contemporânea? O que já vem sendo feito nessa direção?

Com base nesse cenário e nesses questionamentos, o VIII Encontro de Educação Musical da UNICAMP, cujo tema foi “Música além da pauta: a educação musical em diálogo com outros saberes”, se propôs a discutir a questão da interdisciplinaridade na escola e sobretudo o lugar da educação musical nessa discussão. Com esse intuito, trouxe para o Instituto de Artes pesquisadores, profissionais, professores e alunos interessados em compartilhar experiências, informações e discussões sobre o tema. Entre os convidados, professores de diversas áreas com destacada experiência na questão da interdisciplinaridade, como Sonia Albano de Lima, Maria Inês Petrucci, Edson Pfutzenreuter, Marisa Lambert, Jéssika Makino e Cecília Cavalieri França.

Além das discussões propostas pelos palestrantes, três grupos de trabalho, coordenados pelos professores/pesquisadores Sara Cesca, Lucilene Silva e Cecília Cavaleiri França, abordaram, respectivamente, as temáticas "Educação musical e Estética", "Cultura da Infância" e "A presença da música nos diversos campos da vida e áreas do conhecimento humano". Foram ainda ministradas diversas oficinas ligadas à temática do evento pelos professores Lucilene Silva, Marcelo Onofri, Melina Sanchez e Cecília Cavalieri França. Como tem ocorrido em todos os anos, contamos também com várias apresentações artísticas, como Pibid Música Unicamp, Proseanduo, Ryukyu Koku Matsuri Daiko, Isadora Conte e Mariana Villas Boas e o Coral Canarinhos da Terra.

Os trabalhos selecionados para serem apresentados no evento, tanto na modalidade comunicação oral de pesquisa, quanto exibição de vídeos de atividades pedagógico-



musicais, versaram sobre temas diversos, como a formação em graduações em Música, o trabalho educacional em orquestras jovens, música e inclusão, educação musical em projetos sociais, apreciação musical, flauta doce e musicalização, ensino musical à distância, a fanfarra e o coral na educação musical, educação musical e questões de gênero, formação docente, multiculturalidade na educação musical, entre outros. Entre os participantes, pesquisadores oriundos de várias universidades da região sudeste e de outros cantos do Brasil, confirmaram a tendência, que vem sendo observada pelos organizadores do evento, de uma crescente ampliação de seu alcance a cada edição. Assim, pudemos contar com pesquisadores da UNICAMP, UNESP, UNASP, UFSCAR, UFCA, UFU, USP, UFBA, Universidade Vale do Rio Verde, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Universidade de Sorocaba e Universidade Federal de Santa Maria.

É importante destacar que o evento surgiu como uma iniciativa dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Unicamp, foi crescendo, e hoje proporciona aos alunos de graduação, pós-graduação e professores envolvidos um amplo espaço de discussão e 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.

Finalizamos agradecendo o apoio de instâncias que contribuíram para que o VIII 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 e Diretoria de Apoio à Produção do Instituto de Artes da Unicamp (DPROD).

Adriana N. A. Mendes e Sílvia Cordeiro Nassif



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

Introdução aos arranjos vocais de Gene Puerling: contribuição para uma pedagogia da música vocal	<i>Pg. 11</i>
<p><i>Paulo Roberto Prado Constantino</i> <i>UNESP Marília</i> pconst@bol.com.br</p>	
“Esta noite nós somos jovens” – apreciação musical e a condição da juventude em nosso tempo	<i>Pg. 17</i>
<p><i>Paulo Roberto Prado Constantino</i> <i>Universidade Estadual Paulista – UNESP Marília / Centro Paula Souza</i> pconst@bol.com.br</p>	
Os saberes do <i>xeramoï</i> na aula de música: uma conversa sobre música guarani e educação musical	<i>Pg. 22</i>
<p><i>Daisy Fragoso</i> <i>Universidade de São Paulo</i> daisy.fragoso@usp.br</p>	
O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações	<i>Pg. 28</i>
<p><i>Rafael Beling</i> <i>Unicamp</i> rafaelbeling@gmail.com</p> <p><i>Silvia Nassif</i> <i>Unicamp</i> scnassif@terra.com.br</p>	
Formação docente em música no contexto da Ead: mediações musicais através do canto coral	<i>Pg. 33</i>
<p><i>Silvia Correia</i> <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá</i> silvia.correia@ifap.edu.br</p> <p><i>Nelson Dutra</i> <i>Secretaria de Estado da Educação do Amapá</i> nelsantos.d@gmail.com</p>	
O monocórdio na aula como proposta de articulação entre música e matemática: voltando-se a encantar com a ciência dos números através da arte dos sons	<i>Pg. 38</i>
<p><i>Mario del Solar Moraga</i> mariodelsolar@gmail.com</p>	
Particularidades do ensino-aprendizagem de música na capoeira	<i>Pg. 41</i>
<p><i>Priscila Maria Gallo</i> <i>UFBA</i> primariagalho@ig.com.br</p>	



Repertório para coro infantil: breves considerações sobre sua escolha em diálogo com diversos saberes

Pg. 46

Juliana Melleiro Rheinboldt
julianamelleiro.r@gmail.com

Angelo José Fernandes
angelojfernandes@uol.com.br

Música tradicional da infância e educação musical

Pg. 52

Lucilene Ferreira da Silva
 Universidade Estadual de Campinas
lucilene-lu@uol.com.br

A graduação em Música e as experiências que vão além das salas de aula: dois estudos de caso com concluintes do curso da UNICAMP

Pg. 56

Samuel Campos de Pontes
 IA-UNESP
samu.violino@gmail.com

Sílvia Cordeiro Nassif
 IA-UNICAMP
scnassif@terra.com.br

Educação musical para crianças surdas como meio de inclusão social: instrumento na construção do conhecimento e desenvolvimento humano

Pg. 61

Márcia Regina Nepomuceno S. Oliveira
 Instituto de Artes – UNICAMP
 Universidade Estadual de Campinas
marcianepomuc@gmail.com

Musicalização infantil na licenciatura, gênero e sexualidade

Pg. 68

Hugo Romano Mariano
 Universidade Estadual de Campinas
hugoromanomariano@hotmail.com

Os blogs como ferramenta para a educação musical

Pg. 76

Patricia Kawaguchi Cesar
 Universidade de Campinas – Unicamp
patricia@nocmoon.com

Flauta doce e musicalização no Pibid Unicamp

Pg. 82

Patricia Kawaguchi Cesar
 Universidade de Campinas – Unicamp
patricia@nocmoon.com

Matheus Barros de Paula
 Universidade de Campinas – Unicamp
matheus.barros.paula@gmail.com



Formação e desenvolvimento da fanfarra escolar: perspectiva do educador musical

Pg. 87

Lucas de Almeida Machado
Universidade de Sorocaba
lucasalmeidamachado@yahoo.com.br

A motivação em orquestras jovens e profissionais

Pg. 94

Joseane Raquel Porfirio
Universidade Estadual de Campinas
joseaneporfirio@yahoo.com.br



Introdução aos arranjos vocais de Gene Puerling: contribuição para uma pedagogia da música vocal

Paulo Roberto Prado Constantino
UNESP Marília
pconst@bol.com.br

Resumo: Analisa os recursos empregados por Gene Puerling (1929-2008) para a concepção de seus arranjos vocais, que ocupam posição proeminente na literatura da música vocal. A análise de sua obra é feita com o auxílio de autores como Callahan (2000), Sebesky (1984) e Ades (1966). A abordagem inovadora de Puerling junto aos grupos ‘Hi-los’ e ‘The Singers Unlimited’ influenciaria as gerações seguintes de arranjadores e grupos vocais, convertendo-o em um dos pilares do arranjo vocal de música popular na segunda metade do século XX e instrumento útil para a pedagogia do arranjo vocal.
Palavras-chave: Arranjo vocal. Gene Puerling. Análise musical. Música popular.

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo demonstrar parte dos recursos comumente empregados pelo arranjador e cantor Gene Puerling [1929-2008] em suas obras concebidas para o grupo *The Singers Unlimited* [1971-1980]. Este texto justifica-se, em primeiro lugar, pelo propósito de situar Puerling na literatura da música popular, dada a influência que viria a exercer nos anos seguintes. Em segundo, permitir que o estudo de sua obra seja também uma contribuição para uma pedagogia do arranjo vocal em diferentes contextos educacionais.

Eugene Thomas Puerling nasceu em Milwaukee, Wisconsin, em 1929. Tendo formado alguns grupos menores durante sua passagem pelo equivalente americano ao ensino médio, nos anos de 1950 ele reuniria o grupo Hi-Los, um quarteto masculino que atravessaria as duas décadas seguintes com uma carreira sólida e reconhecida pelo público e crítica nos Estados Unidos. No auge de sua popularidade, o Hi-los apresentava-se regularmente na televisão americana no show de Rosemary Clooney, o que lhe proporcionava grande visibilidade nacional, além de ocasionalmente acompanhar solistas famosos como Peggy Lee, Nat King Cole e Frank Sinatra.

No final da década de 1960, uma parcela significativa dos arranjadores norte americanos e europeus, ao conceber seus arranjos vocais, estava fortemente ligada aos recursos e técnicas identificados com o *doo-wop*, *girl groups*, *R&B* ou *rock*. Os arranjadores envolvidos com o *jazz* empregavam as técnicas de harmonização em bloco (GUEST, 1996, p.142 e ADES, 1966, p. 223), também conhecidas como *solis* (ALMADA, 2000, p. 133), oriundas do tratamento instrumental dados às *big bands* dos Estados Unidos ainda nas primeiras décadas do século, ou um hibridismo destas com os recursos composicionais da



música de concerto (SWINGLE, 1997), baseado em regras da harmonia e do contraponto como as encontradas nos tratados de Schoenberg (2001a e 2001b), por exemplo.

Gene Puerling destacou-se neste cenário por conseguir obter arranjos vocais consistentes, com variedade de texturas musicais e fluidez das linhas melódicas, por meio de uma adaptação mais livre da condução de vozes nas partes, obtendo diferentes resultados sonoros que ampliariam os limites da abordagem do arranjo vocal.

Seu último e definitivo grupo, The Singers Unlimited, nasceu em 1969 com o propósito de gravar *jingles* para agências de publicidade nos Estados Unidos. De acordo com o escritor e crítico musical James Gavin (2005, sn.), a *demo* da canção *Fool On The Hill* (1972) era um cartão de visitas para estas agências, quando acabou descoberta pelo famoso pianista Oscar Peterson, que os levou para sua primeira gravação em formato *longplay* em um estúdio na Alemanha.

Trabalhando com o engenheiro Hans Georg Brunner-Schwer no estúdio em Villingen, Puerling se beneficiaria das recentes tecnologias de gravação em múltiplas pistas, o que lhe permitiria operar inúmeros *overdubs* em seus arranjos¹.

O grupo, de fato, possuía apenas quatro integrantes, mas que agora poderiam ser transformados em oito, dezesseis ou até vinte linhas vocais. A formação dos *Singers Unlimited*, que contava com os cantores Don Shelton, Len Dresslar e a cantora Bonnie Hermann, além do próprio Puerling, gravou regularmente no período entre 1971 e 1981, cerca de quinze *longplays* e outros *singles*. Incluem-se neste catálogo quatro álbuns dedicados exclusivamente aos arranjos em formato *a cappella*. Seus colaboradores nas peças vocais acompanhadas por uma seção instrumental foram igualmente importantes, contando com nomes como Oscar Peterson, Art Van Damme, Roger Kellaway ou Robert Farnon.

2. Desenvolvimento

Se tomarmos por verdade que o interesse do ouvinte pelo material musical disposto no arranjo vocal depende, em um nível fundamental, do equilíbrio entre repetição e variação para estabelecer contrastes, é preciso reconhecer como criar tal equilíbrio.

Em termos gerais, a criação de contrastes e a ênfase sobre determinado material musical envolve a disposição de um ou mais desses termos: excitação rítmica, mudança no nível de tensão harmônica, diferença de texturas, mudança no registro ou apresentação de novos timbres (SEBESKY, 1984, p. 04), entre outros dispositivos.

Segue-se uma breve discussão sobre alguns dos procedimentos que promoviam variedade e interesse nos arranjos de Gene Puerling. A referência da duração dos eventos nas



peças, tomada das gravações disponíveis, aparecerão no texto entre colchetes para facilitar a consulta e escuta.

2.1 Emprego mais livre das técnicas em bloco em posição espalhada

Especialmente nas passagens de maior intensidade dramática ou nos momentos de clímax da canção, Puerling lança mão de uma disposição mais livre das vozes em bloco, em relação às técnicas sistematizadas mais tradicionalmente como posição espalhada ou *spread* (PEASE & PULLIG, 2001, p. 125).

Seu tratamento aproxima-se mais das técnicas lineares, tal como sistematizadas por Dobbins (1986) a partir dos cursos e anotações de Herb Pomeroy e outros estudiosos da composição no *jazz*, nos quais as resultantes harmônicas advêm de linhas mais fluidas. Como se nota em gravações como *Autumn In New York* (PUERLING, 1975), não há preocupação com o cruzamento de vozes ou saltos intervalares muito amplos dentro de uma mesma linha melódica. Resoluções sobre a intensidade adequada ou o equilíbrio entre as vozes, como neste exemplo, eram normalmente anotadas na partitura.

2.2 Elaboração das dinâmicas na condução das vozes

O emprego das dinâmicas na concepção e elaboração do arranjo está relacionado à separação dos planos de escuta, possibilitando ao arranjador destacar possíveis focos em nossa percepção. (SEBESKY, 1984, p. 04).

A elaboração da intensidade entre partes vocais no arranjo é fator importante na concepção de Gene Puerling para uma adequada condução de vozes. Alterar o equilíbrio sonoro contribuía decisivamente no efeito obtido nas harmonizações, especialmente no caso de vozes superiores sobre uma melodia principal, também denominada *lead*. Em sua obra, a alternância das dinâmicas entre as vozes procura garantir:

a) A predominância da melodia principal, sobretudo quando ela não se apresenta na voz mais aguda, e as demais vozes soam em bloco, com a mesma divisão rítmica. No arranjo de Puerling para *Here, There and Everywhere* (1972) [2:01-2:27], por exemplo, é possível ouvir o *lead*, mais forte, sobre todo o restante do bloco harmônico, mesmo nos momentos onde a dissonância é apresentada com ênfase.

b) A valorização de uma linha melódica em voz inferior, em relação à melodia principal, mesmo que em períodos breves. O exemplo de *Joy To The World* (1972), hino tradicional, [0:01-0:10] é bastante singelo, porém ilustrativo, pois os quatro primeiros



compassos do tenor, em forma coral tradicional, são valorizados quanto à intensidade, para nos quatro compassos seguintes a voz da soprano reassumir o protagonismo:

Esta alternância da linha melódica principal em diferentes vozes é uma maneira de manter o interesse do ouvinte, pela constante alteração dos timbres e da tessitura da linha melódica principal. Associada às mudanças de dinâmicas ou de tonalidade, potencializa seus recursos para criar contrastes. (CALLAHAN, 2000, p. 114).

2.3 Modulações entre seções

Modulações entre seções são um recurso comumente explorado na música vocal *a cappella*, como uma maneira de emergir um maior número de possibilidades harmônicas, o que é desejável, principalmente em peças longas ou muito repetitivas (CALLAHAN, 2000, p.107). Puerling modulava em diferentes seções para obter variedade harmônica e timbrística, em peças curtas ou em arranjos de maior duração. Dependendo do efeito desejado, experimentava modulações mais ou menos súbitas, do ponto de vista formal. Ao organizar a modulação definitiva de um trecho, ele normalmente considerava:

a) A gradação de contraste apropriada para a seção. São recorrentes as modulações por terça menor ascendente ou descendente, que oferecem forte contraste entre seções; b) O acréscimo de notas necessárias para o efeito desejado (notas de passagem, cromatismos, suspensões, resoluções), de modo semelhante ao tratamento demonstrado por Ades (1966, p. 147) ou Levine (1995, p. 303); c) Transformações na textura musical, apoiando o efeito da modulação, alternando uníssonos e passagens homofônicas ou polifônicas; d) O acréscimo de tempos adicionais, alterando a fórmula original de compasso e intensificando o efeito dramático da modulação.

3. Considerações Finais

Apresentar os recursos técnicos empregados por Gene Puerling na elaboração de seus arranjos vocais segue como um objetivo desejável para outras análises mais extensas, pois os reflexos de sua obra podem ser ouvidos em grupos diversos como os Beach Boys, BR6, Take 6, The Real Group, Aquarius, New Swingle Singers, Manhattan Transfers, ou nos arranjos de Clare Fischer, Jonathan Rathbone, Phil Mattson e Raimundo Bittencourt. Tantas possíveis considerações acerca de sua obra ficam impossibilitadas pelo fôlego curto do presente texto.

Dada a escassez de fontes específicas sobre arranjo vocal na música popular, e mais propriamente sobre a obra de Puerling, as dificuldades para a composição do presente estudo foram redobradas.



O que se pode sintetizar, além do justificado interesse histórico e didático que seus arranjos despertam, é a variedade do material musical empregado, o que lhe ajudou a consolidar um arsenal de ‘truques musicais’ para garantir o interesse do ouvinte, especialmente nas formações *a cappella*. E a contribuição fundamental destes conhecimentos para uma pedagogia do arranjo vocal no contexto das universidades, escolas técnicas ou livres de música, igrejas, ou qualquer outro ambiente onde aplicações educacionais sejam possíveis.

Referências

ADES, Hawley. *Choral Arranging*. 2. ed. Delaware: Shawnee Press Inc., 1966.

ALMADA, Carlos. *Arranjo*. Campinas: Unicamp, 2000.

CALLAHAN, Anna. *The Collegiate Acapella Arranging Manual*. Milwaukee: Hal Leonard & Contemporary Acapella Publishing, 2000.

DOBBINS, Bill. *Jazz Arranging and Composing: a linear approach*. Rottenburg: Advance Music, 1986.

FOOL ON THE HILL. John Lennon e Paul McCartney (compositor). The Singers Unlimited (intérprete, vocais). Alemanha: MPS, 1972. LP.

GAVIN, James. *In tune*. New York City: 2005. Disponível em: <<http://jamesgavin.com/page199/page35/page35.html>>. Acesso em 02 mar. 2014.

GUEST, Ian. *Arranjo – método prático*. v. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

HERE, THERE AND EVERYWHERE. John Lennon e Paul McCartney (compositor). The Singers Unlimited (intérprete, vocais). Alemanha: MPS, 1972. LP. Acapella.

JOY TO THE WORLD. Tradicional, com letra de Isaac Watts (compositor). The Singers Unlimited (intérprete, vocais). Alemanha: MPS, 1972. LP. Christmas.

LEVINE, Mark. *The Jazz Theory Book*. Petaluma: Sher Music, 1995.

PEASE, Ted & PULLIG, Ken. *Modern Jazz Voicings*. Boston: Berklee Press, 2001.

PUERLING, Gene. *The Gene Puerling Sound*. Delaware: Shawnee Press Inc., 1975. Partitura.

_____. *The Sound of The Singers Unlimited*. Delaware: Shawnee Press Inc., 1977. Partitura.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição Musical*. São Paulo: Edusp, 1991.

_____. *Exercícios Preliminares em Contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

_____. *Harmonia*. São Paulo: Unesp, 2001.



SEBESKY, Don. *The Contemporary Arranger*. Revised Ed. Van Nuys: Alfred Publishing Co., 1984.

SHARON, Deke; BELL, Dylan. *A Capella Arranging*. Milwaukee: Hal Leonard Books, 2012.

SWINGLE, Ward. *Swingle Singing*. USA & Canada: Shawnee Press Inc., 1997.

Notas

¹ Em uma época onde o *Protools* ou o *Autotune* ainda não eram ferramentas disponíveis, as gravações do *Singers Unlimited* primavam pela qualidade acima da média, em relação aos demais grupos vocais do momento. Além da gravação em formato multitrack disponível em seu estúdio, a contribuição fundamental do engenheiro Brunner-Schwer foi oferecer ao *mix* um tipo de reverberação e de ambiência que ajudava a suportar a música *a capella* de Puerling em suas passagens com notas mais longas ou nas pausas, preenchendo com uma espécie de resíduo sonoro os momentos entre frases. Esse tipo de sonoridade seria o equivalente ao *wall of sound* de Phil Spector para uma seção vocal, no sentido de encorpar e reforçar os timbres e a ambiência das gravações.



“Esta noite nós somos jovens” – apreciação musical e a condição da juventude em nosso tempo

Paulo Roberto Prado Constantino
 Universidade Estadual Paulista – UNESP Marília / Centro Paula Souza
pconst@bol.com.br

Resumo: Propõe-se a analisar a canção *We Are Young* da banda norte-americana ‘Fun.’ em paralelo com as atividades de apreciação musical no contexto contemporâneo e os hábitos sociais e culturais dos alunos jovens, recorrendo às temáticas tradicionalmente exploradas pela Arte, como o isolamento do indivíduo ou seu desajuste à sociedade e à época em que vive. A perspectiva é que esta discussão se dê no âmbito escolar com os alunos do Ensino Médio, promovendo a aproximação das instituições escolares à diversidade de gêneros musicais e possibilidades de apreciação existentes.

Palavras-chave: Apreciação musical. Novas mídias. Envolvimento discente.

1. Introdução

Este ensaio propõe-se a analisar a canção *We Are Young* da banda norte-americana *Fun.* em paralelo com as atividades de apreciação musical no contexto contemporâneo, perscrutando sobre como o sucesso comercial da canção, com centenas de milhões de acessos por *streaming* e *downloads*, ressoa no comportamento jovem – comumente caracterizado nas mídias pelo gosto por festas, bebidas e violência – e recorrendo às temáticas tradicionalmente exploradas pela Arte, como o isolamento do indivíduo ou seu desajuste à sociedade e a época em que vive. Analisamos a experiência musical em sua associação com o videoclipe produzido pela referida banda, pois ambos possuem elementos musicais e extramusicais que nos permitem conjecturar sobre o apelo que a obra adquiriu junto ao público jovem.

A perspectiva é que esta discussão se dê no âmbito escolar com os alunos do Ensino Médio, permitindo que tais conhecimentos sobre gêneros e a apreciação musical sejam sistematizados, promovendo a aproximação das instituições escolares, locais permanentemente perpassados pela diversidade musical existente, com os hábitos sociais e culturais de seus participantes, oferecendo um contributo para o envolvimento efetivo dos alunos.

Para fundamentar estas considerações, exporemos uma breve análise, tal como foi desenvolvida entre os alunos de turmas do Ensino Médio em escolas públicas do Estado de São Paulo durante o ano de 2013 e 2014, assinalando o marco teórico sobre a juventude, violência simbólica, elementos de história e estética dos gêneros musicais na contemporaneidade, procurando expor as delimitações propostas pelos autores e estabelecendo relações com a produção específica analisada.



2. Desenvolvimento

A apreciação de um determinado gênero ou obra entre os jovens, dentre um sem número de obras musicais disponíveis,

são concebidas como inscritas em uma dimensão simbólica de significados comuns a determinados grupos. Dimensão cultural configurada por sensações, memórias e representações que são singularizadas nas marcas identitárias. A ideia de cultura juvenil se refere às identificações tecidas por um contingente etário no cerne de diferentes contextos sociais. Se estas identificações são indissociáveis da ideia de cultura, podemos pensar que a música se faz presente neste conceito e se inscreve nos modos de habitar os diferentes espaços em que se tem acesso e as maneiras de se relacionar com o tempo. Nesta relação espaço-temporal, os desejos, a imaginação, a relação com os adultos e entre pares, as sexualidades, a dimensão lúdica, a corporeidade, a religiosidade, e a relação com as diferentes instituições se fazem presentes. (VALE, 2010, p.109).

O ideal de uma “representação coletiva” (CHARTIER, 1990), configurada por representações culturais e intelectuais múltiplas e que ajudam a conformar o sentido de grupo, certamente precisa ser considerada na elaboração desta discussão. Ao representar coletivamente um público – o jovem – por meio de diferentes elementos constitutivos daquilo que comumente o caracteriza, a canção *We Are Young* alcança o status de *hit* na música popular, com mais de 293 milhões de acessos (YOUTUBE, 2015) e *downloads*.

Compreender o tratamento dispensado aos gêneros musicais pode ser um primeiro caminho para esta apreciação. Eles agrupam-se por diferentes aspectos ao considerarmos uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental, com “os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um ‘som’ particular, que contribuem para a distinção entre gêneros da música popular”. (THÉBERGE, 2001, p. 04). O conceito engloba não somente os recursos musicais isolados, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a estes processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as conotações associadas a eles e às suas relações de produção.” (BRACKETT, 2002, p.67).

Ao analisar esta canção como parte do gênero musical *rock*, caracterizado de modo recorrente desde a década de 1960 como uma música jovem por excelência, podemos encontrar “um sistema de orientações, expectativas, e convenções que reúne a indústria, os performers, críticos e fãs, fazendo que identifiquem um determinado tipo de música”. (LENA, 2012, p.13).



No aspecto da apreciação musical mais imediata, os sons graves e comprimidos que são percebidos na gravação são um indicativo do tipo de sonoridade que têm invadido as rádios e predominado nos gêneros como o *rock*, o *pop*, o *funk* e o *hip-hop* contemporâneos, o que se justificaria,

[...] talvez pelo desejo de se manterem atuais, sensíveis a um padrão de sensorialidade auditiva que se impõe demandando, de modo contínuo e crescente, sons mais intensos, os registros sonoros e audiovisuais como os CDs e DVDs, bem como os shows de artistas de MPB, apresentam um corpo de sons graves bem mais evidentes, como nunca antes escutado. Isso pode ser atestado por qualquer produtor musical com algum tempo de experiência profissional e que ainda esteja atuando no mercado fonográfico. (PEREIRA e CASTANHEIRA, 2011, p.139).

As temáticas abordadas pela letra da canção e pelo videoclipe, que apresentam ao espectador a estilização violenta de uma ‘noitada’ de bebedeiras, amores em crise, solidão e desajuste. O apelo à violência protagonizada por jovens, na letra e no vídeo

ocupa certo espaço na realidade e no imaginário das sociedades modernas e mantém uma presença contínua e estável sob a forma da chamada “delinquência juvenil”. De forma mais esporádica, manifesta-se também em condutas de vandalismo, brigas e agressões nos espaços de ócio, atos de violência no esporte e assédio nos centros educacionais, agressões xenófobas e racistas, manifestações ideológicas ou políticas, acompanhadas de atos de destruição, ameaças ou agressões. Ocupa também um espaço no imaginário social, já que, independentemente de sua importância, costuma ser supervalorizada e em consequência produz certa preocupação social [...]. (VILLANUEVA, 2010, p.103).

O videoclipe, filmado em um modo de câmera hiperlento, emula o que seria o efeito de um entorpecimento, possivelmente induzido por substâncias como álcool ou drogas. Estes estados de consciência alterados foram explorados em amplo espectro: com mais profundidade, por autores do porte de Aldous Huxley (2002), até nos exemplos mais banais de sertanejo universitário disponíveis nas rádios brasileiras. Reconhecidamente, o disposto encontra apelo junto ao público jovem.

Construído a partir de cenas de violência, o videoclipe deve ser entendido em seu contexto, onde estes “atos de violência cumprem uma função na manutenção, na conquista e no reforço” (VILLANUEVA, 2010, p.114) da identidade jovem. Por outro lado, as imagens resultantes são dotadas de beleza plástica, o que poderia contribuir para uma glamourização ou a produção de uma “estética da violência” (BENTES, 2003), tal como apontado pelos críticos em obras de cinema ou televisão (MARTIN, 2014) como em *The Sopranos* de David Chase, *Clockwork Orange* de Kubrick ou nos dois primeiros *Godfather* de Coppola.

As experiências da música e do videoclipe são impactantes e funcionam quando articuladas uma a outra. Pode-se verificar que a representação social de jovens, ligada aos



aspectos identitários e imaginários da constituição da juventude, é revelada na dupla apreciação da música e do vídeo.

3. Considerações finais

Os gêneros musicais manifestam-se em certas situações sociais, de acordo com as esferas em que foram produzidos, permitindo um intenso diálogo entre as vozes presentes, deste e de outros tempos. Uma canção como *We Are Young* atualiza estas vozes, com elementos musicais e extramusicais que vão das seculares formas de dança renascentistas que nos foram legadas – como no padrão rítmico presente na sua introdução, descrito por Thoinot Arbeau (1967) em seu *Orchesography*, do século XVI – aos sons altamente comprimidos e com ênfase nas frequências mais graves, produzidos nos modernos estúdios de gravação.

É possível que estes elementos, aliados a uma forte presença da repetição musical e de pequenas seções contrastantes na peça, ajudem a explicar o sucesso da canção. O suporte visual por meio do videoclipe, fortemente estilizado por meio de recursos como a câmera lenta, também precisa ser considerado. Este híbrido ajudaria a compor um corolário de forte apelo ao público jovem, que reconheceria neste os estados de consciência alterados, o amor idealizado ou a redenção após uma noite de excessos.

O âmbito da internet, que dadas às facilidades oferecidas para o consumo de música por *download* e *streaming*, apresenta-se como o berço dos sucessos vãos e da efemeridade, também é o mecanismo catalisador de uma comunidade que se reúne – aos milhões, neste caso – para apreciar um mesmo tipo de música. Debater estes mecanismos com os alunos do Ensino Médio pode auxiliá-los a ultrapassar a ideia de uma apreciação musical calcada exclusivamente nos aspectos técnicos e na descrição de materiais sonoros, para uma modalidade de escuta orientada para um sentido estético mais amplo do fazer musical, que consideraria não somente os sons e os recursos musicais dispostos na escuta imediata da obra, mas também fatores exteriores que influenciariam esta escuta. Também ajudaria a dissipar uma possível ingenuidade dos ouvintes quanto aos processos de produção, divulgação e fruição destes produtos culturais, inseridos na moderna indústria cultural. Neste percurso, o envolvimento dos alunos com a escola certamente será ampliado e a instituição poderá oferecer contribuições valiosas para o desenvolvimento e formação cultural dos discentes, o que é corroborado por Paula e Silva (2010).

Todo o esforço deste ensaio só pode ser recompensado pela perspectiva de que os jovens se envolvam de fato com as atividades culturais e sociais empreendidas pela escola. O professor pode ser o mediador sensível destas relações, a partir deste brevíário.



Referências

- ARBEAU, T. *Orchesography*. Mineola, NY: Dover Publications, 1967.
- BENTES, I. Estéticas da violência no cinema. *Interseções, Revista de estudos interdisciplinares*. Rio de Janeiro: UERJ. nº 01, 2003. p. 217-231.
- BRACKETT, K. Musical Meaning: genres, categories and crossover. In HESMONDHALDGH, D. & NEGUS, K. (orgs.) *Popular Music Studies*. London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.
- CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- HUXLEY, A. *As portas da percepção*. Rio de Janeiro, Ed. Globo, 2002.
- LENA, J.C. *Banding together: how communities creates genres in popular music*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.
- MARTIN, B. *Homens difíceis: os bastidores do processo criativo de Breaking Bad, Família Soprano, Mad Men e outras séries revolucionárias*. São Paulo: Editora Aleph, 2014.
- PAULA e SILVA, J.M.A. de. Imaginário, cultura global e violência escolar. In PAULA e SILVA, J.M.A.de; SALLES, L.M.F. (orgs.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-44.
- PEREIRA, V. A.; CASTANHEIRA, J.C. Mais grave! Como as tecnologias midiáticas afetam as sensorialidades auditivas e os códigos sonoros contemporâneos. *Revista Contracampo*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. nº 23, dezembro de 2011. p.130-143. Disponível em: <http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/88> . Acesso em: 11 dez. 2014.
- THÈBERGE, P. “Plugged in”: technology and popular music. In FRITH, S.; STRAW, W., & STREET, J. *The Cambridge Companion to Pop and Rock*. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. p.03-25.
- VALE, F. F. *Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia*. Dissertação de mestrado. Instituto de Biociências. Rio Claro: UNESP, 2010. 165 fl.
- VILLANUEVA, C. F. Quatro dimensões explicativas da violência de jovens. In: PAULA e SILVA, J. M de.; SALLES, L.M F. (orgs.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-124.
- YOUTUBE. *We are young*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sv6dMFF_yts Acesso em: 12 jan. 2015.



Os saberes do *xeramoï* na aula de música: uma conversa sobre música guarani e educação musical

Daisy Fragoso
 Universidade de São Paulo
daisy.fragoso@usp.br

Resumo: Este artigo discute brevemente de que maneira a inclusão de músicas de outros povos e culturas pode promover o diálogo com os saberes dessas culturas e quais são as consequências desta interlocução na formação musical e social da criança. Tal discussão é amparada não somente em pequena parte de produção bibliográfica sobre o tema, mas principalmente nas experiências musicais e não musicais compartilhadas entre um grupo de crianças guarani e não indígenas durante pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: Música guarani. Cultura guarani. Educação musical.

A previsão do *xeramoï*

“Se você ensina [música guarani] para um aluno seu, esse aluno vai ensinar para outros e vai ajudar a divulgar nossa cultura, nosso povo. É um trabalho importante. Vai diminuir o preconceito” foi o que Elias Vera, cacique e *xeramoï*ⁱ da aldeia guaraniⁱⁱ Tenondé Porã, disse-me quando conversávamos sobre a pesquisa que pretendia desenvolver com o coro indígena pelo qual ele era responsável.

Esta fala fez-me refletir sobre algumas questões quanto à inclusão de canções de outros povos e culturas nas aulas de música. A primeira delas tratava das consequências de tal inclusão para a formação musical e social do aluno, verificando se a redução do preconceito apontada por Elias era real. Já a questão seguinte, decorrente da primeira, consistia em investigar de que maneira a redução do preconceito por meio da música poderia acontecer.

A busca por respostas levou a mim e a um grupo de crianças não indígenas não somente para dentro da aldeia literalmente, mas também para bastante próximo da cultura guarani e de seus saberes. Essa jornada fazia parte de um trabalho de pesquisa de mestradoⁱⁱⁱ que propunha que dois grupos de crianças pertencentes a diferentes culturas compartilhassem experiências musicais e não musicais a fim de que fossem analisados os arranjos sociomusicais estabelecidos a partir dos encontros entre estes grupos. Um dos grupos era formado por um coral infantil não indígena com 17 crianças entre 5 e 12 anos, e pertencia a um centro comunitário ligado a um condomínio localizado no bairro de Santo Amaro, na zona sul da cidade de São Paulo. O outro grupo, também coral, pertencia à aldeia guarani Tenondé Porã (também na zona sul de São Paulo) e é composto pelos filhos e netos do Elias Vera. Além das análises feitas a partir dos encontros entre as crianças, a pesquisa pretendia também



apresentar os caminhos escolhidos quanto à abordagem de canções guarani junto ao grupo não indígena, de modo que, a partir deles, outros caminhos mais fossem trilhados.

Ainda que o trabalho na educação musical possa dialogar com diversas áreas do conhecimento, neste texto trataremos principalmente de dois pontos: 1) do diálogo que se pode estabelecer com os saberes de outras culturas quando canções de outros povos são incluídas no repertório escolar; e 2) das implicações de tal inclusão e diálogo para a formação musical e social da criança, partindo das experiências compartilhadas entre um grupo coral infantil não indígena e um coro guarani.

O par música/cultura

Merriam (1964) e Almeida (2009) são alguns exemplos de pesquisadores que escreveram sobre a possibilidade do desenvolvimento da tolerância e alteridade em relação à exposição a músicas de outras culturas. Tais autores defendem que o uso de músicas de diferentes culturas na educação musical tende “a tornar o estudante mais tolerante a diversos estilos e idiomas [musicais]” (MERRIAM, 1964: 15), bem como favorece a “possibilidade de a criança vir a ser um ouvinte adulto sem preconceitos” (ALMEIDA, 2009: 122), pois são ampliados tanto seu repertório quanto suas *ideias de música*, fazendo uso do termo de Brito (2007). Estendendo ainda estas linhas, Oliveira Pinto entende que

“[...] ouvir e aprender a sonoridade dos outros significa entendê-los melhor, da mesma forma que entender as sonoridades alheias vai fazer com que entendamos melhor nosso ambiente sonoro também, reconhecendo e respeitando as alteridades” (2001: 275).

No entanto, enquanto estes autores tratam do desenvolvimento da tolerância e da redução do preconceito em relação a *músicas de outras culturas*, Elias se refere à redução do preconceito em relação à *própria cultura*. Expor as crianças a diferentes sonoridades de determinada cultura pode, sim, estimular posturas mais tolerantes em relação a essas novas sonoridades, mas o *xeramoï* vai além: para ele, conhecer sua música poderia tornar as crianças não indígenas mais tolerantes à sua cultura e não somente à música guarani, isto é, para ele, a música seria o meio pelo qual as crianças poderiam conhecer sua cultura. Esta possibilidade tem a ver com o fato de que a compreensão de que coexistem diversas ideias de música (BRITO, 2007: 33) é resultado da compreensão de que tais ideias se elaboram nas diversas culturas. Logo, entender as diferentes formas de organização sonora das culturas é consequência da percepção de que tais culturas se organizam de distintas maneiras; assim



como a compreensão de que as culturas se organizam de formas diferentes é consequência da percepção de que há diferentes formas de organização sonora nas culturas.

A música, nesse sentido, está diretamente relacionada aos saberes de determinada cultura. Estes, por sua vez, estabelecem relação intrínseca com os valores dessa cultura, e ambos, saberes e valores – que se auto dependem –, são elaborados pela cultura e elaboram-na. Isto significa que saberes, valores e cultura estabelecem entre si uma relação de interdependência da qual a música também faz parte, inclusive, provocando alterações nessa relação. Assim, pode-se dizer, os saberes são acompanhados dos valores de cada cultura, são elaborados e significados neles e representados em suas canções.

O significado disso na educação musical é que o trabalho com canções de outros povos contemplará, conseqüentemente, seus saberes. Por exemplo, uma das canções trabalhadas com o coro não indígena foi *Oreru Nhamandu Tupã*. Ao apresentar a canção ao grupo, a primeira pergunta feita foi sobre o que falava à canção (cujo texto era formado unicamente pelas três palavras do título). “A tradução é ‘Nossos pais, *Nhamandu* e *Tupã*’^{iv}”, respondi às crianças. A pergunta seguinte “Quem são *Nhamandu* e *Tupã* e de quem eles são pais?” era inevitável, e a explicação, desse modo, exigiu que fossem abordados alguns aspectos da cosmologia guarani, conforme previu o *xeramoï*.

A palavra guarani usada como equivalente de “cultura” é “*nhandereko*” em que *nhande* é “nosso/nossa” e *reko* é “vida”, “conjunto de costumes”. Portanto, “*nhandereko*” significa “nosso conjunto de costumes”, “nosso modo de viver”, “nossa vida” (MACEDO, 2012: 362), e tal modo de viver contempla os saberes desse *nhandereko*. Foi por esta razão que Elias associou o aprendizado de suas canções à sua cultura, já que para ele, suas canções faziam parte de seu *nhandereko*, de seu modo de viver, do modo de viver dos Guarani, não podendo desassociar um do outro.

Perguntada sobre sua opinião sobre o trabalho com canções guarani do qual participara, Giovanna, uma das crianças não indígenas, responde: “Eu acho importante também as crianças ouvirem [música indígena] na escola para conhecerem outras crenças, outros tipos de música, outros ritmos... que são diferentes, [que] a gente não ouve sempre”. Ainda sobre o mesmo assunto, Gabriela responde de forma semelhante: “Eu achei bem legal [o trabalho com canções guarani], principalmente por conhecer outra cultura e o modo como eles vivem”. Assim, música e cultura são pares indissociáveis, fato este que se evidenciou nos depoimentos das crianças não indígenas participantes da pesquisa e que demonstra que mesmo as crianças não dissociam música e cultura. Sobre isso, Oliveira Pinto escreve que



Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural (2001, p. 223).

Nas falas das crianças e no discurso acima, pode-se verificar a necessidade do trabalho contextualizado quando se trata de canções de outras culturas, pois, como visto, falar da música de uma cultura implica em falar dessa cultura. Este ponto nos leva à razão porque Elias, Merriam, Almeida e Oliveira diziam que tal trabalho poderia contribuir para a redução do preconceito. O trabalho contextualizado, isto é, o trabalho que não dissocia a música de sua cultura, que considera o *nhandereko* a qual determinada música pertence, pode romper com o preconceito em relação à cultura estudada exatamente porque expõe a criança aos valores dessa cultura, rompendo com os estereótipos que o fortalecem. Neste sentido, vale investigar ao máximo a música *na* cultura e a música *como* cultura, como sugere Merriam, (1964), favorecendo no trabalho escolar práticas contextualizadas, que considerem o *nhandereko* do qual determinada música faz parte; que não dissociem música de cultura, pois uma prática descontextualizada

[...] pouco – ou nada – significa para o aluno e para as comunidades indígenas [neste caso]. Não é significante para o aluno porque [...] não corresponde à realidade indígena. Para as comunidades indígenas, em nada os favorece porque não são desfeitos os estereótipos, ao contrário, reforça-os, causando, em consequência, uma visão equivocada sobre quem de fato são e, inclusive, sobre o que representam para a história do país, para o meio-ambiente e para a sociedade. Para que esse tipo de prática seja revogado, compreende-se aqui a sala de aula como um dos espaços favoráveis à promoção de discussões que tratem das questões indígenas com seriedade, correspondendo à atual – e real – situação de suas comunidades no país para que os estereótipos sejam desfeitos, e, em consequência disso, suas culturas sejam, pelo menos, respeitadas (FRAGOSO, no prelo).

Os saberes incorporados na cultura e a cultura incorporada nos saberes estão não somente representados nas canções de qualquer sociedade, como são matéria prima dessas músicas. Além disso, saberes, músicas e, portanto, cultura, estão em constante movimento, garantindo que se (re)criem a todo instante. O educador que inclui estas questões na abordagem de canções de outras culturas e mesmo da sua própria, permite que a música fale, mais que de si mesma (enquanto fenômeno físico), de nações, de povos, de pessoas, de indivíduo.

Conclusão: “Por que ele não pede pra *Nhanderu*?”

Em uma de minhas visitas à aldeia, as crianças guarani me levaram para conhecer a represa que havia lá. Uma das crianças indígenas – que visitava a família de Elias – não pôde ir conosco em função de sua doença, leucemia. Comentando o episódio com as crianças não



indígenas participantes da pesquisa, uma aluna, extremamente sensibilizada com a história, pergunta: “Por que o pajé não pede pra *Nhanderu* curar a menina? Ele já pediu?”. Surpresa com a pergunta, questionou “Mas você acredita em *Nhanderu*?”, ao que ela me responde: “Eu não. Mas eles acreditam”.

O paradoxo de acreditar na intervenção do demiurgo guarani sem acreditar nele é resultado de um movimento entre culturas em que, neste caso, a música foi o protagonista. Cantar as canções dos Guarani (e cantar com os Guarani) levou Catharina ao limite do reconhecimento dos saberes do Outro e do respeito por eles, ainda que deles não compartilhasse. Assim, sem que nos desfaçamos de nós mesmos, conhecer o Outro pode nos tornar sensíveis aos seus saberes quando o ouvimos cantar.

A previsão do *xeramoï* parece ter sido confirmada.

Agradecimentos

Ao Elias Vera, Iara e suas crianças; às crianças do Tico-tico Coral Infantil; ao Centro Comunitário Verde Oliva; à *Carob House* pela contribuição com esta pesquisa. *Aguyjevete!*

Referências

ALMEIDA, Berenice de. *Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

DOOLEY, Robert A. (organização, compilação e assistência lingüística). *Léxico Guarani, dialeto mbya: versão para fins acadêmicos*. Porto Velho: Sociedade Internacional de Lingüística, revisão de novembro de 1998.

FRAGOSO, Daisy A. Da *opy* para a sala de aula: novos arranjos músico-culturais. In: I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO. *Anais...* No prelo.

MACEDO, Valeria. De encontros nos corpos guarani. *Ilha – Revista de Antropologia*, UFSC, Santa Catarina, v. 15, n. 2, p. 181-210, jul./dez. 2013.

_____. Dos cantos para o mundo. Invisibilidade, figurações da “cultura” e o se fazer ouvir nos corais guarani. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 357-400, jan./jun. 2012.

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



OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e música: questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia*, USP, n. 1, v. 44, 2001, p. 221-286.

Notas

ⁱ Tradução literal: “meu avô”. Nome também pelo qual são chamados os xamãs (MACEDO, 2013: 190). Elias Vera, no entanto, traduz *xeramoĩ* como “pajé”.

ⁱⁱ Os Guarani que vivem no Brasil são divididos em Guarani *Mbya*, Guarani *Ñandeva* e Guarani *Kaiowá*, e diferem entre si quanto à língua, quanto à cosmologia, quanto à música etc. Neste trabalho, tratamos dos Guarani *Mbya*. Assim, quando houver referência aos Guarani, deve-se subentender “Guarani *Mbya*”.

ⁱⁱⁱ Pesquisa de mestrado em Musicologia realizada entre 2013 e 2014, no Programa de Pós-Graduação em Música da USP, intitulado “*Entre a opy e a sala de aula: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas*”, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles. No momento em que este artigo foi escrito, a dissertação não havia ainda sido apresentada.

^{iv} *Nhamandu*: o Sol, considerado como ser sobrenatural (DOOLEY, 1998: 126). *Tupã*: divindade que rege o relâmpago e o trovão (ibidem: 184).



O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações

Rafael Beling
Unicamp
rafaelbeling@gmail.com

Silvia Nassif
Unicamp
scnassif@terra.com.br

Resumo: O objetivo, neste trabalho, é propor um estudo que busque compreender o desenvolvimento da criação musical com base nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. Fazendo um breve exame do processo funcional imaginativo, e da atividade criadora a ele ligado, propomos uma análise que, partindo da psicologia soviética, entenda o desenvolvimento da criação musical como uma atividade inteiramente histórica e social – tal como ocorre com o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores do/no homem.

Palavras-chave: Criação musical. Educação musical. Psicologia histórico-cultural.

Introdução

Um estudo que se propõe a abordar o tema criação musical demanda, de partida, um esclarecimento a respeito da importância do processo funcional criador que permeia a existência humana, seja ele musical ou não. É graças à criação, ou melhor, à potencialidade de criar, que o homem tem avançado quantitativa e qualitativamente em suas produções, sejam elas científicas, filosóficas ou artísticas. A capacidade de criar postula-se, portanto, como agente de total importância na/da vida humana, quer em suas questões mais triviais, como construir, se alimentar e se comunicar, como também em seus mais profundos deleites artísticos.

Tal estudo carece, ainda, de uma relação interdisciplinar a partir de diferentes áreas do saber, não podendo, à vista disso, ser feito de forma alheia a outros conhecimentos. Antes, precisa efetuar-se à luz de outras ciências; ciências que se proponham a estudar e compreender como se dão os processos de criação humana, e que busquem, portanto, uma noção mais profícua a respeito dessa temática. Destarte, neste texto, busca-se apresentar um estudo teórico – breve, devido às dimensões do artigo – acerca dos processos criativos na concepção da psicologia buscando, assim, trazer esse conhecimento para a educação musical. Fundamentamo-nos na perspectiva histórico-cultural dessa ciência, com enfoque especial nos trabalhos de L. S. Vigotski, seu maior expoente. A seguir, faremos breves aproximações entre o desenvolvimento dos processos de criação e a perspectiva psicológica assumida.



Imaginação e criação na concepção vigotskiana

Ao falarmos dos processos de criação, precisamos, em primeira instância, vinculá-los aos processos de desenvolvimento da imaginação. Em verdade, a função criadora que desponta no homem surge apenas como um dos atributos da imaginação. Logo, para criar é necessário imaginar. “De certa forma, toda imaginação ‘cria’ algo novo e exatamente por isso não é, meramente, um desdobramento da memória.” Pois, “se a memória orienta operações mentais a partir do vivido – portanto, do passado –, a imaginação orienta as referidas operações à vista do não vivido, portanto do futuro” (MARTINS, 2013, p. 230). Desses breves excertos, destaca-se o importante valor dado ao aspecto da imaginação, colocando-a como função inalienável de seus atributos reprodutivos e criativos.

Pois bem, Vigotski aborda o tema criação em alguns de seus textos. Falando especificamente sobre imaginação e criação encontramos, por exemplo, a conferência *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* (VIGOTSKI, 1998) e o livro intitulado *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009). Nesse segundo, contrapondo-se as concepções de distintas correntes da psicologia a respeito dessa temática, o autor elenca pontos de vista teóricos para uma forma diferente de se pensar o desenvolvimento das funções imaginativas e criativas do homem.

Sendo pleno conhecedor da psicologia associacionista, segundo a qual as funções psíquicas do ser humano constituem-se como uma junção de elementos distintos, Vigotski se apropria dialeticamente de algumas de suas descobertas e ressalta que a grande colaboração dessa corrente de pensamento foi a ideia de que a base da nossa imaginação é fruto das experiências anteriormente acumuladas (VIGOTSKI, 1998); o surgimento do novo, no entanto, o ato de criar, ainda permanecia em aberto.

Vigotski também se opõe à psicologia intuitiva ou idealista, a qual, segundo ele, transforma o problema em postulado; ao invés de explicarem como na consciência se origina a atividade criativa, os idealistas afirmam ser a imaginação criadora uma propriedade primária – quer dizer, existente desde o nascimento – da consciência. Esse princípio, segundo o autor, acaba gerando um novo problema: como explicar o surgimento da imaginação ao longo do processo de desenvolvimento histórico do homem?

Outra questão que parece não encontrar resposta nessa concepção psicológica é a natureza da imaginação. Numa análise dos trabalhos piagetianos sobre a imaginação, que se baseiam, sobretudo, em Freud, Vigotski afirma: “esses autores consideram a imaginação, em suas formas primárias, como uma atividade subconsciente, como uma atividade que não serve



ao conhecimento da realidade, mas à obtenção de prazer, como uma atividade não-social, de caráter não-comunicável” (1998, p. 118).

Em seu trabalho *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski apresenta de modo mais aprofundado as questões tratadas na conferência. Destacam-se nesse texto dois aspectos importantes que interessam a esta pesquisa. O primeiro deles seria a atividade criativa ou imaginativa da criança que acontece com base em suas experiências concretas de vida e não a partir de elementos dados a priori; e segundo, o papel da escola, do educador, da cultura, no desenvolvimento desse processo.

Tratando com um pouco mais de atenção esse segundo aspectos exposto por Vigotski – o papel da escola, do educador, da cultura, no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação –, podemos dizer que, na concepção da psicologia histórico-cultural, “a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (MARTINS, 2013, p. 235.). Segundo o autor russo:

A investigação tem mostrado que não só a linguagem, mas a vida ulterior da criança serve ao desenvolvimento de sua imaginação; semelhante papel o desempenha, por exemplo, a escola, onde a criança pode pensar minuciosamente algo em forma imaginária, antes de levá-lo a cabo. Isso constitui, indiscutivelmente, a base de que precisamente durante a idade escolar se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, quer dizer, a possibilidade e a faculdade de entregar-se mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada ao pensamento realista. (VYGOTSKI, 2001, p.433).

Essa citação de Vigotski nos direciona a dois pontos cruciais de nosso objeto de estudo: primeiro, a importância das relações sociais no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação, e segundo, o papel que a escola, como ambiente de ensino sistematizado, tem nesse processo. Ambas as assertivas giram em torno de um aspecto fulcral à psicologia histórico-cultural, as relações sociais, a aquisição de cultura e a construção da imagem subjetiva da realidade a partir das experiências que nos são alheias. Assim, de maneira sintética, poderíamos dizer que existe uma estreita conexão entre os processos de criação e a experiência prévia; informação de grande valia à questão da criação musical.

O desenvolvimento social da criação musical

Se partirmos dos pressupostos da psicologia histórico-cultural chegaremos à conclusão de que metodologias que acolhem a ideia de um ensino criativo de música “sem amarras” ou mesmo “livre”, devem ser vistas com ressalvas e analisadas com bastante cautela.



Como ressalta Barbosa (s/d), “Vigotski se opõe a outros pensadores e educadores de sua época que postulam o valor intrínseco da criação infantil e o impositivo de ‘não estragar’, com a educação, a espontaneidade criativa da criança”. A criança, no caso, não pode criar a partir daquilo que não conhece, e a espontaneidade criativa que possui não pode ser interpretada como uma propriedade primária da consciência. Ela deve, antes, se apropriar do acervo de objetificações construído pela humanidade em seu desenvolvimento artístico. Como afirma Martins (2013), apenas o profundo conhecimento da realidade possibilita uma atitude mais livre em relação a ela. É apenas por uma profunda penetração na realidade – entenda-se aqui a realidade musical – que a criança conseguirá se libertar das formas mais primitivas do conhecimento que antes dispunha (VYGOTSKI, 2001, p. 437).

A ideia de que só se aprende música por uma profunda imersão no mundo musical, defendida por tantos educadores¹, aplica-se, também, à questão da criação. Só é possível criar música a partir daquilo que se conhece de música, por isso a importância do ensino sistematizado e de boa qualidade. O ato de expor a criança a um adequado “ambiente de aprendizagem”, por si só, não é suficiente. Caso se mantenha alienada de condições de vida e educação, isto é, de um acervo de objetificações e significações musicais a se apropriar, a criança sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais. Fazendo uma rápida apropriação das ideias de Pino (2005) à criação musical, poderíamos dizer que o processo de internalização das significações sociais é o responsável pelo desenvolvimento da criação musical. Nesse processo, as significações que antes eram alheias às crianças, vão agora, gradativamente, se convertendo em significações próprias, o que possibilita, por sua vez, a criação do novo; que, no caso da música, pode ser realizada em forma de sons, timbres, ritmos e etc.

Obviamente, muito mais há para ser dito a respeito desse tema. E justamente por considerarmos que o contraponto ao ideário hegemônico é sempre benéfico, e que o diálogo no campo das ideias é sempre enriquecedor, reconhecemos que muitos outros aspectos aqui expostos demandam maior aprofundamento, e, com certeza, serão explanados em estudos futuros. Por fim, salientamos novamente a importância de um desvelo especial ao tema criação musical, seu desenvolvimento, suas implicações, propostas metodológicas e didáticas. Acreditando, portanto, que o desenvolvimento da criação não deve ser visto como sendo de menor valor na vida humana. Pois, pelo contrário, tal função desponta como uma das principais expressões da autonomia conquistada pela consciência do homem.



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.

BARBOSA, M. F. S. *Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade*. Texto não publicado.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEDERIVA, P. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília faculdade de educação programa de pós-graduação em educação, Brasília, 2009.

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

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

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. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a. p. 107-130.

Notas

ⁱ Conferir, por exemplo, Schroeder (2005), Penna (2012), Barbosa (2013) e Pederiva (2009).



Formação docente em música no contexto da Ead: mediações musicais através do canto coral

Silvia Correia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
silvia.correia@ifap.edu.br

Nelson Dutra
Secretaria de Estado da Educação do Amapá
nelsantos.d@gmail.com

Resumo: A temática deste estudo relata uma experiência formativa em música desencadeada no contexto de formações de professores através da modalidade de Educação a Distância (EAD), no âmbito do Programa de Pró Licenciatura em Música do Ministério da Educação (Prolicemus). Pretendemos trazer algumas reflexões observadas a partir de uma prática de ensino colaborativo com alunos do curso de Licenciatura em Música do programa em menção e que já atuam como professores de música em suas regiões. O relato evidencia a pertinência e o sentido da aprendizagem coletiva na EAD.

Palavras-chave: Ensino de música a distância. Formação de professores de música. Aprendizagem coletiva.

Introdução

A busca por uma postura epistemológica e dinamizada na sua prática no âmbito da valorização da ação, vivência e de dirimir problemas emergentes e imbricados na educação como um todo é o desafio de todo educador, pesquisador e daqueles que se empreendem na formação de professores. Nas últimas décadas, a produção de novos conhecimentos na universidade, seja em cursos de graduação ou de pós-graduação vem se configurando e sendo conduzidas no viés de algumas ações coletivas e colaborativas, tanto em nível de formação de professores como pela pesquisa.

Nesse relato, busca-se trazer algumas reflexões observadas a partir de uma prática de ensino colaborativo com alunos do curso de Licenciatura em Música do Programa de Pró Licenciatura em Música do Ministério da Educação (Prolicemus) desenvolvida através da modalidade de Educação a Distância (EAD), na qual um dos autores atuou como tutor.

Tal como indicado em vários documentos normativos e como a literatura especializada vem apontando, a EAD tem sido uma modalidade educacional que nos últimos anos vem avançando e indicando novas perspectivas no horizonte da formação inicial e continuada de professores. Essa afirmativa reside em dados do próprio Ministério da Educação (MEC) que também assinala sobre a necessidade de qualificação dos professores em exercício sem nível superior, o que ainda é constatado em muitos municípios brasileiros (BRASIL, 2009).



É nesse contexto que encontramos o Prolicemus que foi implantado em 2006 através de um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para oferta de Curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD. O Prolicemus, assim denominado, integra o Programa Pró–Licenciaturas do MEC que é um programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

Em 2012, com foco no projeto colaborativo para a integração foram promovidas algumas ações de aprendizagem coletiva e de integração para serem contempladas na formatura da 1ª turma de docentes em música oriundos desse programa. Esse evento denominou-se como I Encontro Nacional de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, realizado no ano em menção nas dependências do Salão de Atos e do Instituto de Artes da UFRGS e que contou com a participação efetiva de 300 professores em formação em música de diversos polos no Brasil. Nesse período, na condição de tutor, integramos a equipe organizadora do referido evento e buscamos estudar algumas das atividades que seriam contempladas durante o evento em questão.

Assim, surgiu a proposta de realizar um evento denominado de Concerto Interativo. A ideia naquele primeiro momento e que foi socializada pela coordenação do evento seria de promover práticas musicais coletivas nas quais os participantes pudessem escolher algumas peças musicais estudadas durante o período de formação. As peças por eles eleitas, posteriormente seriam disponibilizadas no site do evento com o propósito de serem cantadas no dia marcado para a apresentação, tendo como construto da ação, a participação efetiva de todos os professores, tutores, alunos, coordenação geral e equipe técnica do Prolicemus/UFRGS.

Desenvolvimento

A ideia proposta de desenvolver práticas musicais coletivas pressupôs a valorização dos processos educativos mais do que o produto final, valorizando as experiências musicais desses alunos desenvolvidas ao longo do curso. Para Tardif (2002), dentro do processo de formação e de aprendizagem, é preciso a busca por um equilíbrio entre os saberes disciplinares oriundos e disponíveis no teor das disciplinas do curso com os saberes da experiência, aqueles saberes que integram a cultura e a vivência de cada pessoa. Nessa direção, tal programa de formação docente busca a melhoria da qualidade do ensino musical



nas escolas públicas brasileiras, por intermédio da ampliação das possibilidades de formação de seus professores (BRASIL, 2006).

Para o alcance de uma proposta eficaz dentro da EAD em música, a princípio, a indicação das peças partiria dos próprios alunos, com base nos repertórios musicais, que foram explorados durante o curso. No entanto, de acordo com os contatos mantidos com os tutores, o tempo era exíguo para receber tais sugestões da maioria dos alunos. Dessa forma, solicitou-se que tutores de diferentes polos pudessem fazer tais indicações, considerando as peças corais que foram mais executadas e que obtiveram melhor desenvoltura pelos discentes do curso. Dessa vez, os tutores me indicaram algumas das peças, sendo que a troca de diálogo com eles e com a coordenação do evento foi em nossa concepção, de fundamental importância, no sentido de organizar essas partituras e assim disponibilizá-las no site do evento.

[...] a integração dos inscitos de cada polo entre si, assim como entre os polos e desses com as IES e SPE parceiros, favorecendo a ideia fundamental de vincular todos, ao longo de todo o tempo, pelo sucesso de todos os projetos, comprometendo-se cada um com sua própria formação e, simultaneamente, com a dos colegas (NUNES, 2010, p.37).

Cabe ressaltar, ainda, que, quando se assinala sobre um trabalho colaborativo e coletivo, se justifica no âmbito da ação “que promove a socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (Pimenta, 2005, p.533). Para tal, essa aprendizagem reveste-se na ideia de que, toda prática educativa traz consigo uma concepção de ser humano, de mundo, um caminho de valores (Penna, 2002). Na instância em que se busca “fazer junto com”, revela-se a intenção de não impor conceitos, mas sim, de discutir e problematizar sobre os mesmos. Para Penna (2002), é necessário tal problematização para que dessa forma se chegue a construir algo melhor que será resultado da “ação dialética, o produto do grupo pleno de sujeitos” (p.198).

O sentido de fazer música junto durante um concerto interativo, do qual participaria até mesmo o público presente, não foi somente desenvolver prática coral, mas também a prática instrumental, e, acima de tudo, a prática social por intermédio da Música. “A ideia é divertir-se, fazendo música em conjunto!” é uma frase extraída da página do site, que divulgou o I Encontro Nacional de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, no *link* sobre o Concerto interativo.

Buscando dar o suporte logístico e musical necessário a esse momento, colaboramos com os ensaios no naipe dos sopranos e, mesmo conhecendo a maioria das peças, percebíamos que aquela experiência musical era bem diferente. Este conjunto de estratégias



dentro desse processo viabilizou práticas musicais coletivas e interativas com os participantes. Freire e Cavazotti (2007), ao escreverem sobre a experiência musical, afirmam que cada vez que se escuta ou se interpreta uma mesma peça musical, pode se atribuir uma diferente recepção, tendo em vista que a experiência já não é mais mesma. Essa concepção, de acordo com a autora, se baseia naquilo que se denomina como atualização de experiência, que na área da Música consiste na “renovação atualizada da experiência musical”, seja na instância do “ponto de vista da escuta, seja do ponto de vista da performance” (FREIRE e CAVAZOTTI, p.45).

Como resultado de um processo formativo em EAD, a interação é a palavra de ordem, e no caso do ensino de música ela é indissociável desse processo, e, portanto, integra o conjunto de estratégias e relações para formação docente em música. De acordo com Pereira (2013), se a relação não é de natureza interativa, não há como resistir à dominação de uma ideia por outra. Desse modo, compreende-se que interação é “o estado de autonomia relativa a cada objeto, uma vez que não deve haver silenciamento ou apassivamento de qualquer das partes” (p.139).

Ainda que boa parte daquelas músicas pudesse ser conhecida pela maioria dos participantes – algumas de domínio público, novas conduções foram ali realizadas e outras experiências musicais foram ali vivenciadas. Em comum, a necessidade *ter algo pronto até amanhã* (houve apenas dois ensaios de duas horas cada, nos dias que antecederam a referida apresentação), a união de todos em torno deste objetivo, e a disposição para criar soluções viáveis e interessantes, diante dos recursos vocais e instrumentais disponíveis. Embora haja inúmeras pesquisas sobre as contribuições que o canto coral proporciona ao indivíduo, o tema nunca se esgota, pois sempre há muito a debater, quando se trata de experiências musicais desenvolvidas coletivamente, principalmente se por pessoas que até então somente interagiam virtualmente.

Conclusões

No enfoque de apresentar em pauta uma experiência formativa de professores de música pela modalidade EAD, especificamente sobre o concerto interativo, permitiu-se promover uma reflexão sobre algumas das propostas, que se correlacionam com os fundamentos que norteiam a prática do futuro educador musical, tendo em vista que o concerto aqui sublinhado estava inserido no evento que também celebrou a formação de muitos professores de música de diversas partes do território brasileiro. Entre tais princípios, destaque: o espírito de grupo e o comprometimento coletivo em torno de um objetivo



previamente explicitado; a oferta prévia de condições e recursos (no caso, as partituras para estudo anterior) capazes de garantir o êxito das participações individuais; o espírito de desprendimento e adequação (as peças escolhidas não estavam entre obras consagradas – e fixadas assim - do repertório tradicional, mas eram peças compostas ou arranjadas pelos próprios integrantes presentes); a abertura e a flexibilidade, para participações aleatórias, que eventualmente surgiriam no momento da apresentação, para a qual o público presente também seria convidado a subir ao palco; e a coragem para arriscar (-se). Obviamente, não é nem na nossa concepção desejaríamos que fosse o único meio ou modos de se fazer Música coletivamente; contudo, é uma forma sobremaneira adequada à prática musical nas escolas. E que todos apreciassem ter vivido!

Referências

BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica do Programa de Licenciatura em Música modalidade EAD*. Porto Alegre, 2006. Disponível em: [≤http://prolicenmus.ufrgs.br≥](http://prolicenmus.ufrgs.br). Acesso em 14/12/2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o Professor Brasileiro*. Brasília, 2009. Disponível em: [≤http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf≥](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf). Acesso em 02/12/2014.

FREIRE, V. B., CAVAZOTTI, A. *Música e pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007, 102 p.

NUNES, Helena de Souza. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 34-39, mar. 2010.

PENNA, Maura *et al.* O professor de educação musical e a investigação ação. In: IV Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical- Sul. *Anais...* Santa Maria, 2001.

PIMENTA, S.G. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31,n.3, p.521-539,set./dez.,2005.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



O monocórdio na aula como proposta de articulação entre música e matemática: voltando-se a encantar com a ciência dos números através da arte dos sons

Mario del Solar Moraga
mariodelsolar@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma intervenção educativa em uma escola pública do Chile, que consistiu na restauração da antiga mistura de Música e Matemática através da construção de um protótipo de Monocórdio baseado no monocórdio de Pitágoras. A ideia foi aproveitar o processo de construção e utilização de um instrumento matemático-musical para fornecer conhecimentos matemáticos, musicais e a motivação pela aprendizagem da Matemática. Desta forma, foi possível desenvolver uma atividade interdisciplinar através do trabalho teórico e prático dos alunos, o que também gerou resultados em relação ao comportamento durante os períodos de aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática. Música. Monocórdio. Luthieria escolar. Matemática musical.

A matemática-musical como geradora de atividades para as aprendizagens na escola

Foi Pitágoras de Samos o primeiro a estabelecer a estreita relação entre as notas musicais de uma escala e os números primários ou fundamentais (1, 2, 3...), e o fez de forma empírica, utilizando para isso um instrumento musical cuja origem se perde no Egito antigo. Este instrumento, conhecido como monocórdio, além de servir como caixa sonora, era utilizado com fins místicos e religiosos, pois era a representação dos quatro elementos (terra, água, fogo e ar) e da interminável dança cósmica dos planetas e do sol.ⁱ

A experiência de Pitágoras com o monocórdio é bem simples: Se você tem uma corda esticada sobre uma caixa ressonante e excita-a com uma unha ou um arco, esta emitirá um som. Suponhamos uma nota SOL. Se eu medir a longitude (vibrante) da corda e a multiplicar pela razão 1/2 (divisão por dois), e excitar a corda pressionando exatamente no ponto do meio, obterei uma sonoridade diferente da anterior mas que representa a mesma nota, somente uma oitava mais alta. Quer dizer, eu terei o SOL seguinte. Se continuo aplicando sucessivamente as razões 2/3, 3/4, 4/5, etc., obterei diferentes notas até completar uma escala musical natural, aquela que tem sete notas, por exemplo: uma que começasse na nota Do, seguisse com Re, logo Mi e assim, Fa, Sol, La, e SI, repetindo-se novamente o ciclo com um novo Do, um novo Re, e assim até o infinito ou até que as limitações materiais da corda o permitam.

Esta experiência marcou grande parte da história antiga, mas somente no século VI da nossa era Boécio complementa e dissemina os alcances desta descobertaⁱⁱ, mantendo firmes as bases do currículo da época, chamado de “sete artes liberais”ⁱⁱⁱ, até o século XVI. Mais tarde, já na época de Bach (1700, aproximadamente), os músicos abandonam a afinação natural preferindo a divisão exata entre notas musicais. Isso fornece maiores possibilidades



harmônicas à composição já que permite o passo por diferentes acordes sem criar dissonâncias desagradáveis. Essa forma de afinação, chamada de temperamento, assenta as bases de toda a música ocidental atual.^{iv}

A matemática musical a serviço da educação

Não é segredo para ninguém que somente a pronúncia da palavra “matemática” gera rejeição imediata entre muitos dos estudantes e professores de todas as localidades. Portanto é indispensável imaginar metodologias inovadoras que façam a ponte até o mundo dos números. Assim, eu proponho que a arte se constitua em uma ferramenta poderosa a partir de onde se possa avançar até as ciências, particularmente a matemática por seu enorme impacto nas aulas. A música é sem dúvida um bom guia, já que possui elementos de lógica e estética que são próprios de todo ser humano, e envolve grande quantidade de possibilidades para a abordagem da matemática de forma mais lúdica e significativa. Para construir e brincar com instrumentos e objetos musicais, os alunos precisam desenvolver uma série de conhecimentos matemáticos tais como medição, uso de frações, uso do teorema de Pitágoras sobre triângulos, proporções, relações entre longitude e frequência, timbre etc., que ao estarem associados à diversão e à criatividade, adquirem relevância e produzem uma aprendizagem significativa. Assim, eu apresentarei uma experiência que mostra a construção de monocórdios por estudantes duma escola pública de ensino médio da periferia de Santiago do Chile no contexto do programa de apoio à inovação e melhora educativas chamado *Liceos Prioritarios*, patrocinado pelo Ministério de Educação e a Universidad de Chile. Nessa experiência os professores (2) de matemática e música trabalharam juntos numa atividade interdisciplinar.

O monocórdio como instrumento para a educação

O monocórdio demanda conhecimentos matemáticos tanto na sua etapa de construção como de uso. Para construí-lo se utilizam materiais de baixo custo e de fácil obtenção. Para começar, os alunos têm que medir com uma régua graduada e fazer os cortes necessários para desenhar um modelo sobre a tampa da caixa ressoante. Isto pode parecer banal, mas a realidade é que muitos estudantes não sabem medir corretamente. Depois têm que pintar criativamente os seus próprios adornos onde podem utilizar transformações isométricas, quer dizer, refletir, girar ou deslocar um desenho original e dar vida as tapas do instrumento musical adequando-o a sua cultura e preferências pessoais. Finalmente, para recriar o experimento de Pitágoras vão precisar do uso de frações, razões e proporções simples, com a



vantagem de que cada um dos cálculos implicará em um feito sonoro distinguível, o que dará a possibilidade aos estudantes de gerar novos conhecimentos sobre a matemática.

Além do mais o panorama musical dos colégios e escolas pode ser enriquecido, pois os monocórdios são instrumentos de cordas que produzem afinações mais agradáveis que as que se obtêm entre flautas doces.^v O experimento também pode ser feito com tubos plásticos e também construindo-se um garrafão-fono (feito com garrafas de vidro) já que os tubos e os líquidos se comportam como uma corda tensa, permitindo estabelecer a relação entre números simples e notas musicais.

Notas

ⁱ ROSSING, T. NEVILLE, F. **The Physics of musical instruments**. 2nd ed. Illinois, USA. 1998.

ⁱⁱ BOETIUS OF DACIA, **The Sophisma Every Man Is of Necessity an Animal**, in [Norman Kretzmann](#) and [Eleonore Stump](#) [edd & trans.] *The Cambridge Translations of Medieval Philosophical texts. Volume One: Logic and the Philosophy of Language*, Cambridge University Press; [ISBN 0-521-28063-X](#). 1988.

ⁱⁱⁱ HARRIMAN, P. **Antecedents of the liberal arts college**. *The Journal of Higher Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 63-71. <http://www.jstor.org/view/00221546/di962074/96p0148k/0.1935>.

^{iv} DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO VOX 1. Larousse Editorial, S.L. 2009.

^v OLAZÁBAL, Tirso de. **Acústica musical y organología**. 7ª ed., Buenos Aires, Ricordi Americana, 1981. 1ª ed. 1954.



Particularidades do ensino-aprendizagem de música na capoeira

Priscila Maria Gallo

UFBA

primariagallo@ig.com.br

Resumo: Este artigo é parte de pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objeto de estudo processos de ensinar e aprender música em práticas de capoeira angola do grupo de capoeira da Academia de Mestre João Pequeno de Pastinha de Salvador, BA. A metodologia foi o estudo de caso de abordagem qualitativa, aplicada, exploratória, descritiva e interpretativa. A coleta de dados foi feita entrevistando personagens ligados ao referido mestre. Como pressuposto teórico, a aprendizagem aural da etnomusicologia.

Palavras-chave: Música da capoeira. Música de tradição oral. Bahia.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objeto de estudo processos de ensinar e aprender música em determinados contextos de tradição e transmissão oral, mais precisamente em práticas de capoeira angola de Salvador, BA. O grupo escolhido para investigar procedimentos de ensino/ aprendizagem de elementos musicais usados na capoeira foi o grupo da Academia de Mestre João Pequeno de Pastinha de Salvador, BA. Este mestre de capoeira, com título de Cidadão de Salvador e dois títulos de Doutor Honoris Causa, morreu com 93 anos, em 2011, depois de formar centenas de alunos e disseminar os ensinamentos da capoeira angola pelo Brasil e em países da Europa e América do Norte.

O interesse do artigo é destacar depoimentos colhidos em pesquisas de campo sobre as formas de ensino e aprendizagem de elementos musicais tradicionais, especificamente na capoeira referida, identificando aspectos da transmissão chamada de aural, isto é, caracterizada pela não utilização da escrita musical. Foi dado destaque ao papel do mestre de capoeira, responsável pelo treinamento corpóreo associado ao musical.

A escolha deste personagem da cultura popular baiana como objeto desta pesquisa é devido a seu histórico particular: foi discípulo direto de Mestre Pastinha, lendário capoeirista do começo do século XX, responsável por organizar em academia a capoeira que era jogada nas ruas. Mestre João Pequeno tornou-se a principal referência da capoeira angola mesmo depois de seu falecimento em 2011, devido a seu papel de guardião dos ensinamentos de Pastinha na sua Academia, uma das escolas do Centro Esportivo de Capoeira Angola, com representatividade não apenas na Bahia, mas no Sudeste e Sul do país e em países europeus e norte-americanos.



A metodologia usada foi de abordagem qualitativa, natureza aplicada, e quanto aos objetivos, exploratória, descritiva e interpretativa. A tipologia escolhida foi o estudo de caso. Os instrumentos de coletas de dados utilizados para o artigo foram observação, observação participante, entrevistas individuais abertas e semiestruturadas, direcionadas a: a) um *treinel* – treinador - que representa o mestre em sua academia; b) um mestre colega de João Pequeno da Escola de Pastinha.

A principal indagação do trabalho é: quais são os processos de ensino/aprendizagem da música na capoeira de Mestre João Pequeno de Pastinha?

Mestre Pastinha e Mestre João Pequeno

Nas culturas populares de tradição oral, a sabedoria, passada de geração para geração, é o cerne da sua permanência, e não pode estar dissociada da história de seus mestres, que são *livros vivos* de conhecimento. Mestre Pastinha foi um capoeirista do começo do século XX, um dos responsáveis por organizar em academia a capoeira que era jogada nas ruas, fundando o Centro Esportivo de Capoeira Angola, CECA, em 1941, em Salvador, BA. Dedicou sua vida ao ensino da capoeira e formou entre outros, Mestre João Pequeno, que assume a maestria do CECA após a morte de Pastinha, vindo a falecer em dezembro de 2011, prestes a completar 93 anos.

João Pereira dos Santos, o João Pequeno, nasceu em 27 de dezembro de 1917, em Araci, interior da Bahia, filho de Maria Clemência de Jesus, ceramista e descendente de índio e Maximiliano Pereira dos Santos, vaqueiro na Fazenda Vargem do Canto na Região de Queimadas. Segundo sua autobiografia, aos quinze anos, em 1933, fugiu da seca a pé, indo até Alagoinhas seguindo depois para Mata de São João onde conheceu a capoeira (PEQUENO DE PASTINHA, 2000). Aos 25 anos, mudou-se para Salvador, trabalhou como cobrador de bondes e como servente de pedreiro, chegando a ser mestre de obras. Inscreveu-se no Centro Esportivo de Capoeira Angola, que era uma congregação de capoeiristas coordenada pelo Mestre Pastinha e passou a acompanhá-lo até que lhe ofereceu o cargo de *treinel* (treinador), em meados de 1945, e recebeu de Pastinha apelido de João Pequeno. No final da década de sessenta quando Pastinha não podia mais ensinar, entregou a capoeira para Pequeno dizendo: “João, você toma conta disto, porque eu vou morrer, mas morro somente o corpo, e em espírito eu vivo, enquanto houver Capoeira o meu nome não desaparecerá”. (PASTINHA *apud* PEQUENO de PASTINHA, 2000). Após a morte do mestre Pastinha, em 1981, Mestre João reabre o Centro Esportivo de Capoeira Angola no Forte Santo Antônio inaugurando a Academia de João Pequeno de Pastinha em 2 de maio de



1982, com a finalidade de retomar a linha de transmissão da capoeira angola da maneira como foi preservada pela academia do Mestre Pastinha, onde formou mestres e discípulos.

Ensino e aprendizagem de música na capoeira de João Pequeno

Até o começo do século XX, a música de tradição oral de povos que não faziam parte da História da Música oficial, era abordada pelo seu caráter exótico em comparação à música erudita ocidental. Com o desenvolvimento de novas teorias antropológicas na Europa no final do século XIX e início do século XX, as músicas dos povos não ocidentais começou a ser tratada pela perspectiva científica, contextual, considerando questões históricas, sociais, políticas e culturais. A capoeira situa-se nos estudos científicos entre abordagens de folcloristas, antropólogos, sociólogos, pedagogos, etnomusicólogos. Entretanto, a cultura musical da capoeira não foi suficientemente abordada do ponto vista científico.

Assim como no povo *Venda*, estudado por Blacking, na capoeira todos os membros são capazes e incentivados ao fazer musical (BLACKING, 1973, p. 34). Um dos fundamentos da capoeira é participar da bateria: tocar e cantar. A música é que define o ritmo e a característica do jogo e agrega valores de pertencimento e hierarquia. A função da música da capoeira não é simplesmente reger o jogo, mas conectar a roda com a ancestralidade e espiritualidade, segundo Mestre Moraes, de Salvador, em palestra ministrada na disciplina de Educação Informal do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA, Universidade Estadual da Bahia.

Os procedimentos musicais na capoeira angola da linhagem de Mestre Pastinha, a qual mestre João Pequeno é seguidor, são passados oralmente por imitação, repetição, observação e erro, por meio de processos de transmissão oral, através das gerações, que caracterizam ambientes de educação não formais entre eles, a capoeira (SACRAMENTO, 2009). Esta forma de aprendizagem é chamada de aural (NETTL, 1983).

O aprendizado dos instrumentos musicais na capoeira de Mestre João Pequeno ocorre paralelamente ao aprendizado dos movimentos corporais. O treino musical ocupa de 20% a 30% das aulas, aproximadamente, dependendo da aula podendo chegar a 50%. A parte musical da aula ocorre alternadamente no começo ou no final da aula, podendo ser usado como recurso durante o treino corporal, por exemplo, quando o *treinel* (treinador) escala um aluno para tocar enquanto os outros repetem os movimentos corporais.

De acordo com Mestre Boca Rica, em entrevista concedida no evento Rede de Capoeira realizada no Forte da Capoeira em agosto de 2014, na escola de Pastinha, a aula de música acontecia no banco onde sentava a bateria nos dias de roda. Bateria é como os



capoeiristas chamam o conjunto musical da capoeira. Segundo Boca Rica, o mestre colocava todo mundo no banco e começava a tocar os toques de angola, falava o nome do toque e os camaradas viam e imitavam. Boca Rica diz que havia um camarada chamado Fernando que era uma espécie de monitor de música, que às vezes dava só aula de toques, falava (ensinava) os nomes dos toques, mas não era todo mundo que tinha cabeça para a música (BOCA RICA, 2014).

Isaac Damasceno, apelido na capoeira Aranha, aluno de João Pequeno, contramestre da Academia de João Pequeno de Pastinha, AJPP, foi entrevistado no evento Feira Arte de Aprender, promovido pela AJPP para comemorar o aniversário de Mestre Pastinha, dia 05 de abril de 2014, dia este que se tornou o Dia Nacional da Capoeira Angola. O contramestre ministrou *Oficina de Construção de Berimbau* e concedeu entrevista não estruturada. Sobre como o Mestre João Pequeno ensinava a música da capoeira em sua academia, Aranha diz que na época em que João Pequeno era professor não tinha Oficina de Berimbau como esta que ele vai ministrar, era o mestre quem fazia os berimbaus e se algum aluno demonstrasse interesse, ficava junto com o mestre, acompanhando-o na atividade. Aranha ressalta que o mestre quase não falava nada, ele apenas continuava trabalhando e o aluno observando e imitando, se o aluno perguntasse algo, o mestre respondia, isto é, não havia uma aula expositiva, dizendo como fazer, dependia do interesse do aluno. Ele acrescenta que as aulas de músicas eram sempre em seguida ao treino corporal, não havia uma aula só para música, geralmente ocupando a parte final da aula, a última meia hora, ou vinte minutos finais, variando de acordo com o interesse dos alunos.

O mestre pegava o berimbau e perguntava quem sabia tocar, então ele ensinava as “notas”, dizendo “TIM, TIM, tím, tan, tan”, e “três vezes com a pedra e duas solta”, fazendo e o aluno imitando, até acertar. Se ninguém perguntasse nada, o mestre continuava calado, fazendo os toques, e os alunos imitando e só depois que o aluno aprendia as “notas”, isto é, o TIM TIM TIM, tan, tan, é que ele ia passando as dobradas, os repiques, mas só para os alunos que “pegavam”, ou seja, que conseguiam dominar e fazer certo. [...] eu também ensino assim, na minha oficina de berimbau eu fico calado, fazendo e os alunos imitando, só falo algo se alguém perguntar. (ARANHA, 2014)

Considerações finais

O ensino e aprendizagem de música na capoeira capacita pessoas que não tiveram nenhuma formação ou treinamento musical formal para executar tarefas musicais complexas. Entre elas: tocar berimbau, instrumento monocórdio semelhante a um arco percutido com pedra ou moeda, reproduzir padrões sonoros, rítmicos, melódicos; improvisar; cantar versos originais ou tradicionais; acompanhar cantigas com coro responsorial e tocar instrumentos de



percussão como o pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco. Na época da escola de Mestre Pastinha, os elementos de ensino/aprendizagem da capoeira angola eram quase exclusivamente orais. A edição de seu livro, *Capoeira Angola*, foi um dos primeiros registros escritos sobre a prática. No decorrer do processo histórico, cresceram consideravelmente os registros sobre o tema - livros, pesquisas acadêmicas, teses, dissertações, literatura infantil, histórias em quadrinhos, entre outros.

Hoje os elementos cognitivos de ensino/aprendizagem da capoeira continuam predominantemente orais, porém com a interferência de registros escritos e de elementos pós-modernos, como a interações *online* em portais, sites, blogs e plataformas de redes sociais. Porém a essência da capoeira permanece a mesma: os elementos usados no processo de transmissão do ‘complexo cultural capoeira’ – instrumentos musicais, arrumados com a lógica da tradição, movimentos corporais e músicas repetidas de geração para geração - exercem um domínio ritualizado, preparados para gerar o ápice: momento da roda-celebração, na qual o mestre é maestro.

Referências

ARANHA, Isaac Damasceno. Entrevista individual aberta. Feira do Aprender Dia Nacional da Capoeira, Salvador: Academia de Mestre João Pequeno de Pastinha, 2014.

BLACKING, John. *The Study of Man as Music-Maker*. Edição de John Blacking and Joann W. Kealiinohomoku. New York: Mouton Publishers, 1979.

BOCA RICA, Mestre. Entrevista individual semi estruturada. Salvador: Rede de Capoeira, Forte da Capoeira, 2014.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

PEQUENO DE PASTINHA, João. *Uma Vida de Capoeira*. São Paulo: Edição independente de Luís Augusto Normanha Lima, 2000.

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



Repertório para coro infantil: breves considerações sobre sua escolha em diálogo com diversos saberes

Juliana Melleiro Rheinboldt
julianamelleiro.r@gmail.com

Angelo José Fernandes
angelofernandes@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho visa refletir e compartilhar experiências sobre como a escolha de um repertório diversificado e pautado no diálogo com vários saberes pode enriquecer a prática coral infantil e ampliar a vivência musical, intelectual e social dos cantores. Embasamos nossa argumentação na experiência da autora, como regente de coros infantis, e em bibliografias que contribuem com a temática abordada, como a dos autores Beatriz Ilari, Leila Vertamatti e Henry Leck.
Palavras-chave: Repertório coral. Coro infantil. Pedagogia coral. Gosto musical.

Além de um meio de expressão artística, o coro infantil também pode ser considerado uma importante ferramenta pedagógica para a prática da Educação Musical, podendo realizar-se em diversos contextos, como em escolas, projetos sociais, conservatórios, igrejas, empresas, dentre outros. Tal prática pode possibilitar a musicalização através do canto, além de promover a integração social entre faixas etárias distintas, a ampliação da vivência estético-musical e pessoal de seus integrantes. Podemos estruturar o trabalho com coros de crianças privilegiando a musicalização de forma abrangente, com base nos seguintes aspectos metodológicos: preparo vocal, alfabetização musical e repertório, sendo esse, em geral, o mais abordado.

Em nossa prática docente, como regente de coro infanto-juvenil, notamos alguns desafios relacionados à escolha do repertório. Ao optarmos pela execução de um repertório diversificado, nos deparamos com a predileção musical dos cantores e a consequente falta de envolvimento dos mesmos com “novas” estéticas musicais, uma vez que as peças corais, geralmente, se distanciam do que é acessível e veiculado nas mídias. Para ilustrar essa situação, podemos relatar que, por vezes, alunos ingressantes nos coros dirigidos pela autora indagaram sobre quando começariam a cantar músicas “de verdade”, ou seja, músicas que eles tivessem maior familiaridade, ao invés do repertório proposto.

Longe de querer imprimir uma valoração sobre as preferências musicais dos alunos, vale ressaltar que, em muitos casos, podemos utilizá-las na prática do repertório coral, visto que podem ser chaves de acesso e/ou início de um processo educacional. A identificação com o trabalho desenvolvido é fundamental. Porém, acreditamos que o repertório também pode dialogar com outros saberes, tendo como objetivo ampliar as vivências dos cantores, como



Leila Vertamatti destaca: “(...) um dos objetivos importantes do processo educacional é promover a multiplicidade de experiências, que [contribuam] para a constituição do sujeito musical”. (VERTAMATTI, 2008, p. 38). É importante lembrar que o coro pode ser uma das poucas possibilidades de viabilização de conhecimento e inovação musical para algumas pessoas, justamente por proporcionar um ambiente musical diferente do que os cantores estão habituados.

Beatriz Ilari, em diálogo com Leblanc, compartilha a opinião da importância da multiplicidade de experiências e delega também aos reagentes a responsabilidade na ampliação do gosto musical, o qual pode ser construído através do tempo e das experiências corais, enquanto que as preferências musicais podem ser fugazes:

Pais, mães, cuidadores e professores [incluindo-se aqui os regentes de coros] têm um papel fundamental no desenvolvimento de preferências musicais, que servirão para compor o gosto musical das crianças já adultas. Para alguns cientistas, como o educador musical Albert Leblanc (1981), as preferências musicais são temporárias e, como vários modismos musicais, desaparecem com a mesma velocidade que aparecem. (...) Já o gosto musical é mais estável, pois levou tempo e experiência para ser formado. (...) A força da experiência é inegável! Ela é fundamental para a transformação das preferências musicais em um gosto estável e fixo. (ILARI, 2009, p. 55 e 56)

Em se tratar do repertório executado por coros brasileiros, após um levantamento de dados, Vertamatti aponta para uma limitação da vivência musical, afirmando que:

Apesar de a prática do canto coral estar se tornando mais presente na vida da criança e do jovem do que ocorria há alguns anos, uma simples observação dessa prática aponta para a restrição na escolha de repertório, em geral limitado a canções étnicas ou à Música Popular Brasileira (MPB). (VERTAMATTI, 2008, p. 25)

Conforme constatado na citação acima, embora não exploradas amplamente, as possibilidades de repertório para coro infantil são vastas. Podemos escolhê-lo com base nos gêneros musicais popular, erudito, sacro, cultura de tradição, teatro musical e multicultural, ou em temas específicos como, por exemplo, “Natal”, “Circo”, “Meio ambiente”, “Os saltimbancos”, “Sítio do Pica-pau Amarelo”, “Desenhos animados” etc. Essas possibilidades de repertório podem proporcionar a ampliação do conhecimento musical e extramusical dos participantes, propiciando o contato com outros idiomas, a aprendizagem de novo vocabulário, a interpretação de texto e a contextualização histórica, geográfica, cultural e artística. Sem contar que o desenvolvimento musical também pode ser viabilizado na transição entre o canto em uníssono e em vozes (polifonia), no aprimoramento vocal, no refinamento da afinação, da escuta e da apreciação musical, e no aprendizado e teorização dos



elementos musicais (rítmicos, melódicos e harmônicos) encontrados nas partituras e peças executadas.

Uma forma de trabalhar novos estilos musicais, mantendo os alunos estimulados e participativos é mesclar as suas preferências e utilizar saberes de diferentes áreas para contextualizar e incentivar a prática do repertório desconhecido. Até o ano passado, a autora trabalhava com coros infantis do “Coral da Gente” do Instituto Baccarelliⁱ e, para ilustrar as sugestões acima, compartilhará algumas experiências.

Em coros infantis iniciantes, pode ser desafiador inserir a prática da música erudita sacra e secular, não só pelo idioma não vernáculo, mas pela estética que é distante do universo da criança brasileira. Dessa forma, em muitos coros, esse tipo de repertório não é praticado. Almejando executar a peça “Ubi caritas et amor”, de Roger Emerson, a regente ensinou, ao mesmo tempo, a música “Você quer brincar na neve”, de Robert Lopez, Kristen Anderson-Lopez e Christophe Beck, originária do filme *Frozen*ⁱⁱ, o qual os alunos possuíam muita identificação. Essa proposta de trabalhar com peças contrastantes funcionou muito bem, pois manteve os alunos interessados, assíduos e disponíveis para a apreensão de novos conhecimentos. Nos mesmos ensaios, vivenciamos a música que os cantores tanto gostavam e a música erudita, a qual possibilitou a exploração de elementos antes desconhecidos pelo coro, como nuances de dinâmicas, colocação vocal apropriada ao repertório, dicção em latim e a comunicação através do gestual do regente. A mescla de estilos proporcionou crescimento ao grupo devido à ampliação da vivência de estéticas musicais e de sonoridades vocais.

Em conversa com outros colegas regentes e profissionais da Educação, nos foi sinalizada a dificuldade dos alunos na interpretação de textos, tanto ao trabalhá-los na escola regular, como ao cantá-los no coro. Para auxiliar nessa dificuldade, nos focamos na aquisição de vocabulário e na interpretação textual do “Hino Nacional”, de Francisco Manuel da Silva e Joaquim e Osório Duque Estrada, e da “Aquarela”, de Toquinho. O Hino possui palavras difíceis e frases complexas para a compreensão infantil, sendo assim, primeiramente, explicamos todas essas palavras e frases. Achamos curioso ressaltar que os cantores apresentaram erros na pronúncia da letra, a qual foi aprendida, anteriormente, sem as devidas correções. Por exemplo, os alunos cantavam “Ouviram do Epiranga”, ao invés de Ipiranga, que é um bairro localizado bem próximo ao Instituto Baccarelli e de conhecimento dos coristas. Para eles, foi uma grande surpresa saber que o local cantado na música era o mesmo que conheciam. Dessa forma, a contextualização histórica e geográfica também esteve presente na aprendizagem dessa música. Com a “Aquarela”, além da interpretação do texto, pedimos aos alunos para desenharem os elementos contidos na letra, assim, eles puderam se



apropriar ainda mais do que cantavam, criando o gosto por essa peça que está presente no cancionário infantil brasileiro, há tantos anos.

Em outra situação, utilizamos imagens para contextualizar animais e frutas das músicas “Peixes brasileiros”, “Ritmo e poesia para fauna brasileira”, “Hum” e “Salada de frutas”, de Thelma Chan. Conforme explícito no título, a música “Peixes brasileiros” contém nomes de peixes encontrados nos rios e mares do Brasil. Ao mostrar as fotos deles, os alunos e a regente se surpreenderam com as cores, formas e a biodiversidade desconhecida. Em “Ritmo e poesia para fauna brasileira”, além de conhecer particularidades de diversos animais, os classificamos em aves, répteis, mamíferos e peixes, comentando sobre a preservação do meio ambiente e trazendo saberes de biologia para o ensaio coral. Nas músicas das frutas, além da apreciação das ilustrações, fizemos um experimento culinário com a elaboração e degustação de uma salada de frutas preparada pelo coro. Essa atividade integrou o grupo, auxiliou a memorização das letras e incentivou o canto de tais músicas.

Em 2012, o “Coral da Gente” promoveu um encontro de coros interno, denominado “Canta coral”. Cada coro ficou incumbido de apresentar uma canção que não fizesse parte do repertório comum e, de preferência, que a canção escolhida pudesse ser executada com a utilização de adereços e recursos cênicos. Com o intuito de trabalhar outras culturas e idiomas, a regente escolheu a música da Guatemala “Aj Samajel Achí”, no dialeto Zutuhil, derivado da língua Maia. Em linhas gerais, a peça contava a história de um avô que plantava milho e deixava a avó feliz ao trazê-lo para casa, juntamente com lenha e outros produtos agrícolas. Para auxiliar na tradução e interpretação da canção, recorremos à teatralidade, ao encenar o plantio e colheita do milho, bem como as emoções dos personagens citados. Para nossa performance no encontro, construímos saquinhos com milho e os penduramos na cintura e a tiracolo, como se estivéssemos indo ao campo. Também aliamos movimentos à performance. A música propunha uma variação de andamentos e, para vivenciá-la, a cantamos com movimentação em roda, o que conferiu um caráter de brincadeira infantil à interpretação. Com isso, praticamos algumas canções folclóricas brasileiras e brincadeiras de roda, integrando saberes musicais, cênicos, corporais e realizando um resgate de cultura de tradição.

Muitos outros exemplos poderiam ser descritos, mas o que foi relatado demonstra como envolver o coro, ampliando o repertório e compartilhando saberes que podem ser novos ou que integram as experiências de vida dos alunos e professores, em uma relação dialética de construção de conhecimento. O contato com saberes diversos não é um trabalho exclusivo da prática coral e pode ser realizado em outros contextos de Educação Musical. Nesse artigo, nos



focamos no coro infantil por ser a área de atuação da autora e para ressaltar ainda mais o potencial educacional que ele possui.

Muitas vezes, os regentes visam apenas o resultado final do trabalho coral, ou seja, a atenção é voltada para as apresentações. Dessa forma, o potencial educativo e artístico a ser desenvolvido pode ficar em segundo plano. É importante executar um repertório que agrade aos alunos, ao público, ao regente e às instituições de ensino, porém, o repertório também deve ser construtivo e auxiliar no crescimento musical, social e intelectual dos cantores.

Henry Leck, um regente coral de renome internacional, justifica sua escolha de trabalhar com repertório diversificado ao afirmar que tal variedade contribui para o crescimento musical das crianças, além de desafiá-las a explorar novos estilos musicais. O autor também enfatiza que os cantores devem cantar o melhor de cada estilo. Assim, cabe aos regentes a função de escolher o repertório cautelosamente, sem imprimir suas próprias predileções e avaliar as reais possibilidades musicais e vocais de seu coro. (LECK, 2009, p. 72 e 73)

Algumas vezes, o regente pode encontrar dificuldades em se atualizar e adquirir novo repertório. Para isso, dentre outras opções, sugerimos o contato e troca de materiais com outros regentes, a confecção de arranjos e composições autorais e a busca de novidades na internet. É possível fazer *download* gratuito de peças de diferentes estilos e gêneros musicais ou comprá-las por preços acessíveis, em sites de editoras de partituras, por exemplo.

Finalizamos nosso texto desejando que no trabalho com coros infantis sejam realizadas amplas possibilidades de repertório, para que possamos ter uma educação musical mais abrangente, de qualidade artística e que colabore para a conseqüente formação de plateias e músicos, os quais, possivelmente, serão cada vez mais sensíveis e críticos a diversas estéticas musicais.

Referências

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência*: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibipex, 2009.

LECK, Henry. *Creating artistry through choral excellence*. 1st Ed. USA: Hall Leonard, 2009.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil*: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

Notas



ⁱ O Instituto Baccarelli é uma associação civil sem fins lucrativos, que atende mais de 1200 crianças e jovens em programas socioculturais que visam oferecer formação musical e artística de excelência, proporcionando desenvolvimento pessoal e oportunidade de profissionalização na música. Com sede em Heliópolis - que já foi considerada a maior favela de São Paulo - o Instituto Baccarelli oferece para os moradores da comunidade uma estrutura de ponta e professores altamente qualificados, aulas em grupo e individuais, de teoria e técnica, além de prática de conjunto em orquestras, corais e grupos de câmara, podendo ir da musicalização à especialização em um instrumento ou em canto. Fonte e mais informações: <http://institutobaccarelli.org.br>

ⁱⁱ Filme do *Walt Disney Animation Studio*, lançado em 2013.



Música tradicional da infância e educação musical

Lucilene Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Campinas
lucilene-lu@uol.com.br

Resumo: A música tradicional da infância no Brasil apresenta grande diversidade, seja nos gêneros musicais, ritmos, material sonoro e estilos. Essa diversidade é pouco conhecida e valorizada, motivo que a leva a ser pouco utilizada na Educação Musical. Considerando que compreende um repertório que acompanha a criança desde o nascimento, faz parte do seu cotidiano e é aprendida através de uma prática com o corpo, no seu exercício há uma interação com o meio musical e sua prática com certeza favorece o aprendizado da música. Constata-se com isso que esse repertório se constitui em um precioso material para a educação musical de crianças brasileiras.

Palavras-chave: Cultura infantil. Música tradicional da infância. Educação musical.

Introdução

Cada estado brasileiro possui uma cultura ímpar, de acordo com a sua história e processo de formação. Dentro de cada estado, o mesmo acontece com os municípios, lugarejos, áreas rurais e urbanas, o que é responsável pela nossa diversidade cultural. Tal diversidade está também presente na Cultura da Criança que contém os gestos, os movimentos, a poesia e a música dessa cultura brasileira.

Pesquisas realizadas, ao longo dos últimos dezessete anos de Norte a Sul do país nos possibilitam traçar um panorama da nossa música da infância. O registro, transcrição e análise do repertório levantado nos dá base para compreender a riqueza desse material, composto por brincadeiras cantadas e ritmadas. Nele está presente a música brasileira nos seus mais diversos gêneros. A poesia popular que traz na sua rítmica a musicalidade da nossa língua, aqui também aparece traduzindo a criatividade e riqueza vocabular das crianças, que nas brincadeiras nos falam principalmente do cotidiano. É um repertório vivo, ao mesmo tempo tradicional e contemporâneo, pois acompanha cada geração trazendo as particularidades do seu tempo e do seu lugar.

Esse repertório, brincado, é incorporado de maneira orgânica, possibilitando com que os elementos musicais sejam experimentados pelo corpo. Pulso, andamento, ritmo, melodia e forma são traçados através dos gestos e movimentos das brincadeiras. Depois de praticá-las de forma livre, a decodificação dos elementos musicais é tão orgânica quanto o brincar. Práticas de educação musical realizadas a partir desse repertório corroboram a afirmação de que o mesmo é de extremo valor para a educação musical brasileira, e esse é o tema sobre o qual aqui discorreremos.



Música tradicional da infância

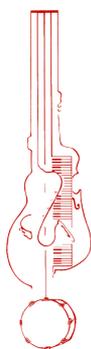
A Cultura Tradicional da Infância corresponde a todo o universo de brinquedos, brincadeiras, histórias, parlendas e cantilenas que acompanham a criança em seu processo de desenvolvimento. O repertório traz uma variedade incrível de gestos, movimentos e desafios que levam a criança a aprender com o corpo. Esse repertório pode ser dividido em dois grupos: brincadeiras silentes e brincadeiras sonoras. As brincadeiras sonoras compreendem acalantos, brincos, rodas, fórmulas de escolha, amarelinhas, brincadeiras de mão, corda, bola, elástico, pedra, pegadores, adivinhas, trava línguas, parlendas, histórias e jogos. Dividem-se em cantadas e ritmadas. As cantadas se apresentam nos mais diversos gêneros da música brasileira, sendo essa variação muitas vezes relacionada ao seu lugar de origem: Arrasta Pé, Baião, Boi, Calango, Cacuriá, Carimbó, Ciranda, Caboclinho, Coco, Frevo, Jongo, Maracatu, Maxixe, Marcha, Polca, Choro, Ijexá, Afoxé, Samba, Quadrilha, Xaxado, Xote, entre outros. O que pode ser constatado no repertório levantado de Norte a Sul do Brasil. Nele vimos desenhados os traços das três vertentes principais formadoras da cultura brasileira: indígena, portuguesa e negra, além da contribuição de outros povos que aqui chegaram. Melodias modais ou tonais, na maioria das vezes simples, se estendem de uma só nota à escala completa, podendo ultrapassá-la acima ou abaixo da tônica. As cantilenas, com dois três ou quatro sons, trazem melodias mais simples.

As brincadeiras ritmadas, que aliam o ritmo ao movimento corporal, são recitadas e têm a palavra como elemento principal. Muitas vezes sem tradução, o prazer está no ritmo, na rima e nos gestos que acontecem a partir da rítmica das palavras. Nesse repertório, voz, mãos, cordas e pés, muitas vezes se completam numa polirritmia. O cotidiano é tema recorrente e sua localização no tempo e espaço sinaliza a história, geografia e costumes do lugar de origem.

Música tradicional da infância na educação musical

A criança está pronta para ouvir os sons do entorno antes mesmo do nascimento. A qualidade daquilo que ela ouve deve ser cuidada desde sempre. Pearce afirma que “as primeiras células embrionárias são sensíveis ao som e por volta dos quatro meses e meio o sistema auditivo do embrião está praticamente completo. A partir do sétimo mês no útero, precisos movimentos corporais sincronizam-se aos fonemas emitidos pela mãe” (PEARCE, 2009, p.83).

A primeira infância é o momento onde ocorrem as sinapses necessárias ao desenvolvimento integral da criança. Segundo Pearce, “Por volta dos seis anos o sistema



mundo-eu-linguagem fundamental está pronto.” Diante disso, é importante considerar que a qualidade do aprendizado entre zero e seis anos será responsável pelo bom desenvolvimento dessa criança e, conseqüentemente, pelo adulto que se tornará.

Os picos de crescimento do cérebro ocorrem no útero, no nascimento e no início de cada estágio do desenvolvimento infantil – 1, 4 e 6 anos de idade. Aos dezoito meses, o cérebro do bebê – cujo crânio tem apenas um terço do tamanho de um adulto – possui a mesma quantidade de críticos conectores de axônio e dendrito e campos neurais que o de um adulto. Nos primeiros quatro anos, verifica-se um gigantesco trabalho de construção; é preciso construir as “estruturas de conhecimento” do eu, do mundo, dos relacionamentos e da linguagem, e a natureza fornece campos neurais à vontade para esse projeto. Por volta dos 4 anos, cerca de 80% dessa visão de mundo preliminar está finalizada e mielinizada. Por volta dos 6 anos, esse sistema mundo-eu-linguagem fundamental está pronto. (PEARCE, 2009, p.108)

A música da infância presente na vida da criança desde o nascimento e durante todo seu processo de desenvolvimento com um vasto repertório de brincadeiras favorece o contato com a música de diversas maneiras e contribui com sua formação musical.

A música da cultura infantil proporciona ainda a experiência espontânea da música entre as crianças, sem as exigências formais de aprendizagem e, por suas características elementares, oferece o espaço ideal de iniciação à música. É necessário lembrar, porém, que não se trata aqui de uma pedagogia do brincar, ou de um recurso de didática da educação musical, o que viria desfigurar o sentido mesmo do fenômeno brinquedo e o alto interesse deste exercício espontâneo da música. Assim sendo, fica evidente a necessidade de atentarmos para seu cultivo, desde muito cedo, facultando às nossas crianças as mais variadas formas de expressão: a experiência do movimento, a expressão de corpo inteiro, o intercurso espontâneo, a alegria da música, o gosto pelo ritmo, a prática da voz cantada, da voz recitada, a representação, viver uma roda, a interligação, tirar um versinho, conhecer o valor da palavra, o “tom” próprio de cada cantiga, o caráter particular de incontáveis melodias, forma e fraseado na música, tantas oportunidades de exercício da sensibilidade, da inteligência, de trocas afetivas, enfim, perspectivas de uma vida generosa e crescimento. (HORTÉLIO, 2012, p.3)

Assim como Hortélio (2012), Sloboda (2008) afirma que fatores como a experiência e as influências do meio são determinantes no aprendizado e desenvolvimento da criança. Com relação ao aprendizado musical, não poderia ser diferente. Segundo Sloboda “A habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical... Todo desenvolvimento humano envolve alguma forma de construção a partir daquilo que já é presente” (SLOBODA, 2008, p. 257). Considerando que a música da infância compreende um repertório que faz parte do seu cotidiano e é aprendido de forma livre e prazerosa, podemos afirmar que no exercício das brincadeiras com música há uma interação com o meio musical e conseqüentemente essa prática favorece o desenvolvimento das habilidades musicais da criança.

Utilizar a música da infância nas práticas formais de educação musical, cuidando para não didatizar o brincar, como pontua Lydia Hortélio, é construir o conhecimento a partir de



um alicerce sólido que é o repertório experimentado pelas crianças ao longo de suas vidas. A decodificação do material sonoro desse repertório, já tendo o mesmo sido experimentado corporalmente, é muito mais fácil e o processo de aprendizagem, mais rápido e significativo. Considerar o que a criança absorveu de sua vivência com a música da infância, brincando, pode levar o educador a resultados surpreendentes, pois essa música tem todos os elementos necessários para a construção de excelente trabalho. Além do que, é uma formação a partir da música brasileira, que possibilita a compreensão daquilo que é nosso e contribui para a valorização e respeito à cultura brasileira e à nossa diversidade cultural.

As pesquisas realizadas nos últimos dezessete anos nos diversos estados brasileiros e com gerações que variam entre o final do século XIX e a primeira década do século XXI possibilitam afirmar que o repertório da música tradicional da infância vem atravessando séculos dando o tom de cada geração. As crianças de hoje continuam inventando e recriando esse repertório, dando-lhe o tom do seu tempo. Em outros tempos, mais lento e melodioso, na atualidade, mais movido e rítmico, mas sem perder a beleza genuína da criança. Olhar essa beleza e conduzi-la de forma cuidadosa é olhar para as crianças respeitando-as nos seus fazeres e na forma como aprendem.

Referências

HORTÉLIO, LYDIA. *Música Tradicional da Infância*. Salvador: texto ainda não publicado, 2012.

PEARCE, Joseph Chilton. *O fim da evolução*. São Paulo: Cultrix, 2009.

SLOBODA, John A. *A mente musical – a psicologia cognitiva da música*. Londrina: Eduel, 2008.



A graduação em Música e as experiências que vão além das salas de aula: dois estudos de caso com concluintes do curso da UNICAMP¹

Samuel Campos de Pontes
IA-UNESP
samu.violino@gmail.com

Sílvia Cordeiro Nassif
IA-UNICAMP
scnassif@terra.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão a respeito da formação universitária em música, na atualidade. Para isso buscamos nas experiências individuais do sujeito, consideradas a partir de entrevistas semiestruturadas, elucidar alguns aspectos do todo social em que está inserido o curso de Música, bacharelado, da Universidade Estadual de Campinas, tendo como foco as experiências informais de socialização. Assim sendo, utilizamos como referencial teórico autores do campo da microsociologia, alinhando à proposta de retrato social defendida por Lahire (2004).

Palavras-chave: Formação musical. Experiência de graduação. Retrato social. Educação informal.

Introdução

A experiência de graduação se encontra, normalmente, em um momento da vida em que o indivíduo está iniciando a idade adulta e começa a estabelecer sua autonomia como pessoa, ficando independente da família e se deparando com responsabilidades antes inexistentes. Além disso, este é um momento de mudanças, tanto no que se refere aos lugares de vivência e ao círculo social como no que diz respeito às atividades desenvolvidas, uma vez que a entrada na universidade pressupõe uma forma particular de comportamento não experimentada anteriormente.

A partir disso, percebemos que os indivíduos são constituídos de múltiplas experiências sociais e que cada uma dessas experiências contribui, de alguma forma, para a formação do sujeito como indivíduo singular. Nesse sentido concordamos com as palavras de Bueno ao afirmar que: “É a composição complexa e original das múltiplas experiências sociais e socializadoras que atravessamos que dará a forma singular ao ser individual que somos” (2007, p. 41). Complementando sua afirmação esta mesma autora nos fala que: “Pode-se, assim, inferir que as funções humanas são mediadas e interdependentes, constituindo-se e formando-se nos processos específicos de interação, no contexto das relações nas quais se insere o sujeito.” (2007, p. 29 e 30).

Outro autor sugere que há milhões de formas de viver, o que torna os indivíduos singulares. Para ele, “de alguma maneira, o indivíduo é o ‘depositário’ de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras



múltiplas (...) em diversos grupos e em diversas formas de relações sociais.” (Lahire, 2004, p. 10). Esse mesmo autor define o indivíduo como sendo o “(...) conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes.” (Lahire, 2004, p. 10). Dessa forma, ele deve ser considerado em sua múltipla complexidade pessoal. Ainda de acordo com este autor o mundo social está dentro e fora de nós à medida que cada indivíduo compõe o que chamamos de social. Todavia ele aponta para o fato de que a realidade subjetiva tem se distanciado do que entendemos como realidade social, uma vez que ela “se diferenciou e se tornou tão complexa que produziu o sentimento de que o íntimo, o singular, o pessoal, se distinguiriam por natureza da sociedade (como dois objetos claramente distintos) e até mesmo se contraporiam a ela.” (Lahire, 2004, p. 12). Por outro lado, de acordo com a visão deste autor, a sociedade ou o social não é constituído senão a partir de cada indivíduo particular.

Assim sendo, este artigo visa apresentar um recorte, focado nas experiências extracurriculares de formação, de um retrato sociológico, nos moldes de Lahire (2004), de dois indivíduos que acabaram de passar pela experiência de graduação em Música no curso de bacharelado em instrumento erudito da UNICAMP. Esses indivíduos serão identificados como João e Carolina, para que suas identidades sejam preservadas. Isso foi feito levando em conta as impressões que os sujeitos pesquisados têm desses fatos, bem como seu modo de refletir sobre sua própria experiência de vida. Entendemos que, dessa forma, poderemos contribuir para uma reflexão a respeito da formação musical oferecida pela universidade nos dias de hoje.

A metodologia aqui utilizada é o estudo de caso, sendo que a obtenção dos dados, na pesquisa de campo, se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Isso se justifica com as palavras de Lahire, quando ele afirma que: “(...) olhando as coisas de perto, descobre-se a imprecisão de contornos que, anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas.” (2004, p. 46), o que nos leva para nosso objetivo de visualizar a singularidade dos sujeitos considerados. No entanto, como alerta Augras (1997), foi necessário considerar que esses testemunhos refletem a interpretação do sujeito sobre o ocorrido, o que, muitas vezes, pode diferir de outras interpretações possíveis para os mesmos fatos.

Os casos João e Carolina

Com já afirmamos, o recorte escolhido para este artigo são as experiências que vão além das aulas, aquelas que fazem parte do ambiente universitário, mas que por vezes não estão diretamente ligadas a atividades acadêmicas em si. A importância destas está no fato de



que elas fazem parte do meio social que nos propusemos a analisar. Sobre isso podemos ler que:

Cada meio social, com suas condições materiais de existência e seus estilos de vida decorrentes, apresenta certas regularidades e propriedades que estabelecem diferenciações e distinções nas práticas e representações dos atores sociais. (Bueno, 2007, p. 24).

Além disso, essa mesma autora, explicando um conceito exposto por Elias², chega a afirmar que: “É no constante entrelaçamento dos fios das relações e das experiências que o atravessam que o sujeito vai se transformando no que é.” (Bueno, 2007, p. 29).

Em minha entrevista com João, ao abordarmos a formação que acontece além da sala de aula, ele nos lembra que nos próprios corredores do Instituto de Artes acontecem trocas de informações que são essenciais para o desenvolvimento do músico/instrumentista no sentido de os próprios alunos se ajudarem, em uma cooperação mútua, enquanto estudam instrumento. Em outro momento pedi que ele falasse sobre suas experiências de tocar em grupos que se formaram espontaneamente, e sobre a importância deles no seu caso particular. A partir desse pedido, depois de detalhar informações específicas sobre cada um deles, ele afirma: “*Esses grupos (...) foram os que mais me ensinaram sobre a prática em grupo e seus aspectos musicais e extra musicais.*” Ele continua dizendo que: “*há muita coisa por trás da prática em conjunto e hoje continuo achando que é a minha parte preferida da prática musical.*” Ele deixa claro também a importância que as conversas e trocas de informação, de maneira informal, tiveram na sua formação. Sobre isso ele afirma que: “*(...) eu acho que conversar com as pessoas e trocar ideias faz a gente questionar as nossas próprias ideias*”, por isso ele conclui dizendo que: “*discutir sobre música com outras pessoas foi muito bom*”.

No caso de Carolina, quando nossa conversa girou em torno dessas experiências informais de formação, ela lembra que a realidade encontrada em Barão Geraldo é muito diferente daquela vivida por ela em São Paulo. Sobre isso ela nos diz: “*(...) a questão é que aqui a gente vive a nossa vida, a gente não deixa de estudar, não deixa de fazer as coisas, mas a gente não está na correria, no meio do bolo.*” E, para ela, o fato de não estarmos na correria propicia momentos de troca com o outro que de outra maneira não seriam possíveis.

Outro ponto levantado por ela diz respeito às vivências artísticas que encontramos no ambiente universitário. Aqui Carolina nos fala sobre uma das casas onde morou, lá moravam também pessoas de diversas modalidades das artes, fazendo com que houvesse uma atividade artística intensa dentro da própria casa. A descrição abaixo diz respeito à sala desta casa:



Eu passava lá e encontrava tudo quanto é tipo de coisa. Era uma hora alguém dançando, outra hora era um grupo de teatro gritando, outra hora era uma banda de jazz, outra hora era uma banda de... sabe... de tudo aconteceu.

A partir desta e de outras experiências, Carolina chega à seguinte conclusão: *“e de repente eu vi que é isso, que a gente tem que fazer as coisas, tem que fazer esses grupos, tem que juntar pra tocar com as pessoas diferentes.”* Além disso, ela associa esses grupos e experiências extracurriculares a seu próprio crescimento artístico, chegando a afirmar as seguintes palavras: *“Então eu acho que essas coisas foram, primeiro, me incentivando a estar mais aberta pra arte, a ver a arte de um jeito mais geral e englobado, que tudo é arte, que as coisas podem se acrescentar.”* Seguindo sua argumentação ela nos diz: *“Eu acho que metade da minha graduação foram as coisas sérias e metade foi estar com as pessoas.”*

Como indicado por João, é possível identificar no curso de música da UNICAMP um ambiente musical em que encontramos muita gente compartilhando música e disposta a conversar sobre o assunto. Carolina também reconhece a singularidade e riqueza deste ambiente quando afirma: *“Eu morei em duas repúblicas que tinham e tem uma vida artística muito forte”* e também quando admite que metade de sua graduação foi conversar com pessoas. Ela também relaciona isso ao fato de que essas experiências lhe impulsionaram a fazer as coisas e estar aberta para novos jeitos de entender o mundo de maneira geral e a arte de maneira específica. João também chega a uma conclusão muito parecida quando afirma que essas conversas o fizeram refletir sobre si mesmo.

Trazendo o referencial teórico para olhar estes dados, podemos perceber o quanto, nesses sujeitos pesquisados, “experiências socializadoras múltiplas” (Lahire, 2004) afetaram suas trajetórias formativas musicais e pessoais. Os encontros, a vida social, os grupos formados por amizade, tudo isso contribuiu tanto ou mais do que as próprias atividades curriculares.

Assim, por exemplo, de acordo com a fala do próprio João, o simples fato de estar aqui lhe permitiu crescer e se focar na área musical, o que não aconteceria caso ele continuasse onde estava. Isso é expresso em sua fala inicial, onde ele afirma: *“mudou a minha vida ter estudado aqui, (...) se eu continuasse onde eu estava eu não teria crescido tanto em tantos sentidos.”* Carolina, igualmente, afirma ter crescido e se modificado neste ambiente em que viveu durante os anos de graduação.

Conclusão

Podemos, então, concluir este artigo afirmando que as experiências que vão além do ambiente institucional de ensino, sejam elas presenciais ou virtuais, contribuem, e muito, não só para a formação geral do sujeito, mas principalmente para a formação artística do estudante de música, uma vez que estas experiências possibilitam, entre outras coisas, que o estudante vivencie e discuta as informações recebidas em aula.

Referências

AUGARAS, Monique. *História Oral e Subjetividade*. In SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, org. Os desafios Contemporâneos da História Oral. Campinas: Área de Publicações CMU/ UNICAMP, 1997.

BUENO, Kátia Maria Penido. *Construção de Habilidades: tramas de ações e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Notas

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa, realizada em 2014 na UNICAMP, para o trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música.

² Norbert Elias (1897-1990) foi um sociólogo alemão que escreveu dentre outros livros *O Processo Civilizatório* (1978) e *Mozart a Sociologia de um Gênio* (Ed. 1991).



Educação musical para crianças surdas como meio de inclusão social: instrumento na construção do conhecimento e desenvolvimento humano

Márcia Regina Nepomuceno S. Oliveira
Instituto de Artes – UNICAMP
Universidade Estadual de Campinas
marcianepomuc@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa teve como propósito analisar o papel da educação musical para o processo formativo da criança surda. O trabalho foi realizado com um grupo de 6 crianças surdas (meninas) em fase de desenvolvimento escolar com idade entre 8 e 11 anos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O.S. Porto” na Universidade Estadual de Campinas. Durante o seu desenvolvimento, ao colocar a criança em contato com a música, através de exploração de instrumentos e jogos musicais, tornou-se possível não apenas auxiliar na aprendizagem do indivíduo surdo, mas também torná-lo mais perceptivo e capaz de apreciar as sensações provocadas pela música.

Palavras-Chave: Educação musical. Criança surda. Inclusão social

Justificativa

A análise apresentada aqui foi realizada com crianças surdas que participam do programa de linguagem e surdez coordenado por Zilda Guesueli no Centro de Reabilitação e Pesquisa Prof. Gabriel Porto–CEPRE/UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Os estudos foram feitos durante o segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014 sob a orientação da Profa. Dra. Adriana N. A. Mendes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Contou também com o apoio da Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Reily da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP que generosamente cedeu o seu espaço de atendimento no CEPRE.

Dois pontos centrais foram abordados durante a pesquisa. O primeiro deve-se ao fato de atualmente vivermos uma realidade inclusiva em que crianças com necessidades educativas especiais frequentam as escolas da rede regular de ensino público. Tanto a LDB de 96 quanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 prevê a inclusão de alunos com deficiências em espaços escolares da educação básica. O segundo é o fato de termos vigente desde 2008 a lei 11.769 que inclui a educação musical como conteúdo obrigatório nas escolas. Portanto, esta pesquisa vem em auxílio daqueles educadores que vivem esta realidade: criança surda na escola e a aula de música incentivando a discussão e atuação de novos profissionais na área.

Em geral a musicalização infantil é desenvolvida e trabalhada para quem apresenta certo padrão físico comportamental e/ou mental, o que dificulta o acesso ao fazer musical de pessoas que não se enquadram nas características estipuladas. No entanto, quando falamos em



educação especial, como contraponto, tem-se que a música é uma linguagem que pode se tornar uma ferramenta pedagógica a possibilitar a inclusão de alunos surdos e ouvintes. Muitos surdos gostam de música e têm uma boa resposta ao ritmo (CERVELLINI 2003). Isso porque o som é composto por vibrações cuja sensação é possível captar pelo corpo.

A presente pesquisa mostrou que é totalmente possível uma criança surda se relacionar com a música de forma lúdica e prazerosa. Inclusive essa relação deve até ser estimulada para provocar nos sujeitos envolvidos respostas motoras e cognitivas antes não trabalhadas. A resposta advinda da relação com a música gera na criança uma imagem positiva de si mesma, assim nos afirma Reily ao dizer:

Se uma criança apresenta limitações que afetem a recepção das sensações ou a sua resposta motora a elas, vai ser preciso valorizar outras vias de acesso sensorial, bem como outras alternativas de ação sobre o mundo. Isso é importante tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista da saúde mental, já que a autoimagem positiva da criança se constitui não somente espelhada no afeto dos pais por ela, mas ao se perceber capaz de fazer coisas acontecerem, interagindo com as pessoas no meio ambiente. (REILY, 2012, p. 50)

As propostas de atividades musicais desenvolvidas durante a pesquisa foram atividades que estimularam e motivaram as crianças a interagirem e se perceberem capazes na descoberta de si como sujeitos musicais. Tais atividades foram divididas em 15 aulas semanais, de uma hora de duração cada, no qual se buscou explorar, entre outros, os parâmetros do som com os alunos, sem, contudo, se preocupar com o resultado estético das atividades.

Toda a experiência relatada centra-se nos sentidos. Esta é analisada de modo consistente por Merleau-Ponty no livro “*Fenomenologia da Percepção*”, escrito em 1945. A ideia de perceber com o corpo, de se utilizar dos sentidos de um modo integral e não somente ouvir com o ouvido, enxergar com os olhos, foi um dos pontos considerados durante a pesquisa. Através das experiências, todos os envolvidos perceberam o som sob outra ótica.

Talvez não tenhamos tanta consciência do quanto os nossos sentidos se comunicam entre si, pois segundo Ponty, quando enxergamos uma cor, não só enxergamos a cor, pois se trata de uma percepção sensorial que se dá também com todo o nosso corpo:

Se quero encerrar-me em um dos meus sentidos e, por exemplo, me projeto inteiro em meus olhos e abandono-me ao azul do céu, em breve não tenho mais consciência de olhar e, no momento em que queria fazer-me inteiro visão, o céu deixa de ser uma ‘percepção visual’ para tornar-se meu mundo no momento. A experiência sensorial é instável e é estranha à percepção natural que se faz com todo o nosso corpo ao mesmo tempo e abre-se a um mundo intersensorial. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.304)



Essa noção de inteiro, sugerida por Ponty, denota aquilo que faz o homem, homem, ou seja, a sua humanidade. Da mesma forma o autor sugere a mesma experiência com o som ao dizer sobre um instrumento que ressoa fora de nós. É como se o som vibrasse em mim, “como se eu me tivesse tornado uma flauta ou um pêndulo; e enfim um último estágio em que o elemento sonoro desaparece e torna-se a experiência, aliás, muito precisa, de uma modificação de todo o meu corpo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 304)

O autor enfatiza a necessidade das experiências sensoriais, as quais medeiam o conhecimento. Logo, tem-se que o papel dos sentidos na educação é fundamental para a aprendizagem. O impulso de conhecer por meio dos sentidos é um instinto natural que se dá desde os primeiros anos de vida. A criança que engatinha, que segue um objeto com os olhos, que tenta tocar ou colocar um brinquedo na boca está explorando seu mundo e conhecendo a “concretude das coisas, sua textura, sua plasticidade, sua temperatura, seu tamanho, volume e peso” (REILY, 2012, p. 49). São comportamentos tão importantes para a aquisição de conhecimentos que Piaget (1923), preocupado em como o homem constrói sua inteligência, considerou em seus estudos essa primeira fase e a chamou de sensório-motora.

Desenvolvimento

Com a intenção de trazer o contexto no qual estavam inseridas para a sala de aula, bem como entender o que sabiam sobre música para formalizar esse saber através de oportunidades de exploração, realizei uma entrevista sobre música logo na primeira aula. Durante a entrevista, para que as crianças se sentissem mais à vontade, contei com a ajuda de um professor surdo. No entanto, o domínio da língua de sinais que tinha foi suficiente para as interações nas aulas seguintes. Em síntese, as crianças conhecem música porque já viram na televisão, manusearam DVDs, CDs, rádio, celular e fones para ouvir música. Uma citou o som do carro do pai, a outra o professor que toca violão, e outra o evento de música de sua escola. Enfim, ver ou ouvir música no carro, em casa, na escola ou na Igreja são partes do que vai constituir o que chamamos de memórias musicais. Todos os homens trazem consigo memórias musicais porque fazem parte de um mundo musical. E, tanto as memórias musicais, quanto outras memórias que foram sendo constituídas nos espaços informais fazem parte da bagagem cultural que levamos para a escola desde cedo.

Na escola, como resultado do trabalho pedagógico, os conceitos do senso comum interagem com os conceitos científicos; a experiência anterior, fruto da vivência cotidiana, é revisitada na escola, sendo reorganizada para dar lugar a conceitos científicos. Vygotsky entendia que o senso comum não deveria ser descartado, simplesmente. O significado se garantia pela vivência que o aluno trazia de casa,



mediando o desenvolvimento de um novo corpo com capacidades específicas. Os dois tipos de conceito são interdependentes. Os conceitos científicos se desenvolvem da vivência que a criança já traz de seu cotidiano, que será transportada para os conceitos científicos. As atividades cotidianas e o conteúdo de casa e da rua dão sentido ao desenvolvimento proposto na educação formal. É por isso que os exercícios totalmente desvinculados do real, como atividades repetitivas, mecânicas, são criticados. (REILY, 2012, p. 21)

Dessa forma, é preciso considerar, ao inicializar um processo de musicalização, que as crianças não partem do ponto zero. O que Reily diz em seu livro vem reforçar a ideia que a própria Emília Ferreiro (1999) defende há décadas sobre a aquisição da leitura e da escrita. As crianças carregam para dentro da sala de aula vivências anteriores, mesmo que sejam inconscientes. São conhecimentos adquiridos que vão agregar e contar muito no momento da aquisição da leitura e da escrita. Eu diria também, principalmente depois do contato com as crianças acrescido da literatura, que o mesmo vale para vivências musicais. Essas memórias e vivências musicais que as crianças trazem, precisam ser reorganizadas e ressignificadas, sendo este um dos papéis da escola.

A partir de então, sabendo das experiências das crianças, deixamos de lado essa realidade que até então era, na sua maior parte, baseado em experiências visuais, e nos aproximamos de outra realidade mais concreta, palpável e sensível. Daí a importância dos jogos e brincadeiras propostos numa segunda parte da pesquisa.

Durante o tempo da pesquisa dividida entre análise bibliográfica e aplicação dos jogos, pude perceber a construção do processo que permite transformar a criança surda em um ser musical. Alguns autores tais como Cerveline (2003), Fink (2014) e Louro (2012), nos ajudaram na construção desse conhecimento. Na interação com o grupo e com os instrumentos, o fazer musical de cada criança foi o principal alvo de reflexão embasado tanto na literatura quanto nos diálogos fomentados durante as orientações que recebi. Há, contudo, obstáculos significativos a serem superados para que o trabalho de educação musical para crianças surdas seja viabilizado. As principais causas que têm sido apontadas como impedimento para a realização desse trabalho são a própria característica de surdez e a má formação do profissional ao trabalhar com esta realidade. Para que obstáculos como esses sejam superados, faz-se necessário, em primeiro lugar, conhecer tanto o sujeito do processo como também o público em seu redor (pais, professores, outros alunos etc.), pelos quais se começará o processo de musicalização.

No ciclo das atividades musicais propostas para o primeiro semestre do ano de 2014, várias foram desenvolvidas no sentido de trabalhar para que as crianças não se apoiassem somente no resíduo auditivo que lhes restava, mas que fizessem uso do corpo inteiro na



percepção musical. Há uma visão a partir daí de que a plasticidade cerebral, abordada em muitas pesquisas nos últimos anos, possa compensar a falta de um sentido. Essa plasticidade cerebral ou neuroplasticidade é citada também por Viviane Louro. Ela afirma ter o sistema nervoso

[...] tal adaptabilidade que é capaz de se reorganizar mesmo após lesões cerebrais graves. Para auxiliar nessa reorganização, dependemos de uma força psíquica favorável ou, em outras palavras, da motivação. Segundo Gardner, os traços da personalidade, tais como força do ego, motivação interior e predisposição para transpor obstáculos, somados a uma motivação externa adequada, a um estado afetivo condutor e a um contexto cultural apoiador, são elementos que podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e da compensação (ou adaptação) do organismo frente a uma dificuldade. (LOURO, 2012, p.114)

Aqui é apresentado o princípio da plasticidade cerebral quando a autora diz tratar-se de uma aprendizagem, um “treinamento” ou algo que levará o cérebro a aperfeiçoar aquilo que lhe será útil. No caso da criança surda, quando a colocamos em contato com a música, com instrumentos, com sons e vibrações, estamos apenas estimulando e favorecendo para que sua percepção seja mais aguçada e o som e as vibrações tornem-se mais perceptíveis e sensíveis para ela. Nossa intenção não é treinar a criança surda com exaustivos exercícios visando o desenvolvimento de um sentido compensando o outro. Pelo contrário, trata-se de musicalizar a criança oferecendo-lhes a oportunidade de se relacionar com a música numa interação prazerosa e de se perceber como ser musical. Se há ou não canais que se tornam mais sensíveis, isto é apenas consequência desta relação.

A plasticidade cerebral é tomada na medicina como forte potencial para reabilitação, como explicitado anteriormente. No sentido de desenvolver outros canais de percepção sensorial para o indivíduo surdo, a plasticidade cerebral pode ser considerada. No entanto, há um perigo se a considerarmos somente sob o ponto de vista de uma reabilitação ou do simples desenvolvimento de um sentido compensatório para o surdo. Esse olhar clínico e patológico lançado sobre o surdo é discutido por Behares (1993) quando se refere ao ouvinte como modelo do surdo. Diz ele que o surdo “é” fundamentalmente como o ouvinte, porém, lhe falta ‘algo’ (funcionamento do ouvido); portanto, nesse sentido o surdo é um ouvinte imperfeito. Nesta perspectiva fica implícita a imagem de diminuição, que leva invariavelmente ao conceito de menos valia”. (SILVA, 2003, p. 95)

Compreende-se, a partir de então, porque o surdo é excluído do processo de musicalização. A conformidade com o pensamento de que a música é exclusivamente pertencente ao mundo dos ouvintes foi um ponto considerado durante a pesquisa. Fink (2007) dialoga com CERVellini (2003) ao dizer que este pensamento é um senso comum que se



perpetua tanto na comunidade surda quanto na dos ouvintes. Por isso pensar o sujeito surdo como ser musical pressupõe revisões de concepções preestabelecidas. Desta forma, o ser musical da pessoa surda deve primeiro ser concebido em nós educadores para, depois, como processo de reflexão, ser concebido pelo surdo.

Conclusão

Considero que há alguns itens principais de reavaliação após o estudo da literatura e as práticas. O primeiro é de que a surdez é um problema. Para uma criança surda precoce ou congênita a surdez não é um problema. Ela só percebe indiretamente como um problema a partir da vivência social. Na educação, os insucessos e os objetivos alcançados insatisfatoriamente contribuem para que o surdo tenha uma imagem fracassada de si. Esta, talvez, possa ser uma das imagens naturalizadas em Carla, um dos sujeitos da pesquisa, ao dizer que “música é coisa de ouvinte”. Para ela, o surdo não se relaciona com a música em vista da audição. Nota-se, a partir daí: “[...] que a grande maioria das pessoas, inclusive no meio educacional, faz uma imagem da pessoa surda considerando certas características intrínsecas à surdez, e não como consequência de uma fala ou um fracasso do método utilizado na sua educação”. (SILVA, 2003, p. 96).

O segundo conceito a ser reavaliado perante a educação é de que todos devem ser tratados com equidade. A inclusão não significa tratar todos iguais, mas sim oferecer a todos as mesmas oportunidades. A sociedade moderna pretende postular que toda criança possui os mesmos direitos, no entanto, por diferirem umas das outras estas garantias exigem a oferta diferenciada de oportunidades para que a equidade desejada seja atingida. Os alunos com surdez, por exemplo, apresentam suas especificidades e sua forma de se relacionar e perceber o mundo: “A igualdade de oportunidades e condições será garantida pela mediação de uma escola que potencialize as possibilidades de integração, de comunicação e de participação social [...]” (FERNADES, 2022, p. 226).

Considero que não se pode dizer que uma criança surda não pode aprender música, pois: “[...] não somos oráculos, apenas educadores. Então, já que não podemos prever o futuro, não faz sentido delimitarmos arbitrariamente quem pode ou não estudar música. O cérebro é pré-programado para aprender”. (LOURO, 2012, p. 117). E uma vez que somos educadores, quando nos colocamos na frente de uma criança para ensinar, também nos colocamos para aprender.



Toda a bibliografia estudada não esgota o assunto e deixa claro que os esforços ainda são insuficientes para dar conta deste. As possibilidades de futuras investigações apontam um caminho grande a ser percorrido.

Referências

BEHARES, Luis Ernesto. **Nuevas corrientes em la educación del sordo**: de los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.1, n.4, p. 20-53. 1993.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2ª ed. Curitiba: Ibepex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FINK, Regina. **Surdez e música: será este um paradoxo?** XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Mato Grosso do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_s/Surdez%20e%20M%C3%Basica_Regina%20Fink.pdf>. Acesso em 01 ago. 2014.

CERVELLINI, Nadir Hagiara. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Educação Especial).

SILVA, A.B. de P. Surdez, inteligência e Afetividade. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Zilda Maria (Organizadoras). **Cidadania, surdez e linguagem**: Desafios e realidade. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.



Musicalização infantil na licenciatura, gênero e sexualidade

Hugo Romano Mariano
 Universidade Estadual de Campinas
hugoromanomariano@hotmail.com

Resumo: Trabalho de conclusão de curso em Música – Licenciatura sobre a temática Musicalização infantil, gênero e sexualidade, dialoga com a necessidade de a(o) licencianda(o) em Música estar atenta(o) a estes temas transversais para a disseminação de um conhecimento musical onde os padrões sexistas e a compreensão da orientação sexual machista e heteronormativa sejam problematizadas, assim como a atenção para que os planejamentos das aulas de musicalização e das dinâmicas das aulas de música contemplem os desafios que estes conteúdos trazem.

Palavras-chave: Educação musical. Gênero. Sexualidade.

Em meio a tantas demandas que a(o) educadora/educador musical tem em sua área, por que estabelecer uma discussão pautada na temática das identidades de gênero e sexualidades como conteúdos transversais nas aula de musicalização de crianças? Para começar a responder esta pergunta, é necessário atentar-se para a maneira como é comumente apresentado o conteúdo musical, e como ele abarca em si a construção de gênero tipificada socialmente, na maioria dos casos, machista, e que oferece uma perspectiva reduzida diante da diversidade de identidades que a(o) educadora/educador musical encontrará nas(os) alunas(os) durante as aulas. Mas e a sexualidade, por que ela também tem de ser um elemento desta reflexão?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade é entendida como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

A partir desta definição, a intersecção entre identidade de gênero e expressão de afetos e sexualidade, é tomada como ponto de partida para a reflexão e a propagação de um conhecimento, e aqui especificamente musical, que não fomente o sexismo, machismo e homofobia.

Para se delimitar a abrangência desta temática e consolidar o propósito deste trabalho, foi objeto de observação deste TCC o planejamento de aulas de musicalização para crianças com faixa etária entre 7 e 9 anos e que estavam sendo musicalizadas por estudantes de Música – Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas entre os anos de 2011 e 2014.



Ao se abordar conceitos que teorizam as estruturas da construção do conhecimento, a faixa etária observada, segundo Jean Piaget, está dentro do estágio de Operações Formais Concretas. Nela, o egocentrismo intelectual e social, e a incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros que caracterizavam a fase anterior, dão lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes - próprios e de outrem - e de integrá-los de modo lógico e coerente. Outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motoraⁱ.

Em outra conceituação, que também organiza e explicita a sexualidade infantil neste mesmo período etário, é conhecida dentro da teoria de Sigmund Freud como Fase de Latência. Nessa fase, a criança está voltada para a aquisição de habilidade, valores e papéis culturalmente aceitos. É a fase, segundo Freud, onde aparecem para as crianças barreiras mentais impedindo as manifestações da libido; sendo assim, a criança sente vergonha e moralidade. Na latência, a pulsão sexual se dirige às finalidades como leitura e escrita. É uma época onde é nítida a separação entre meninas e meninos e há rivalidade entre eles.

Ainda dentro do prisma freudiano, nessa faixa etária há uma estrutura de gênero de alguma forma já estabelecida, dada que a fase de latência é posterior à fase fálica - o estágio fálico do ser humano está presente quando o órgão genital masculino (pênis) passa a ser a representação simbólica de virilidade para os meninos e igualmente para as meninas, uma vez que estas acreditam que o dito órgão está incrustado nelas, especialmente no clitóris, e que virá um dia a crescer tal qual o dos garotosⁱⁱ - isto se encontra dentro de suas teorizações tidas como fases psicossociais do desenvolvimento infantil.

É importante salientar que essa visão falocêntrica é amplamente criticada por movimentos feministas, de liberdade sexual e pela diversidade sexual dentro da contemporaneidade, sobretudo pelos movimentos pós-estruturalistasⁱⁱⁱ que veem nessa representação uma imposição hierarquizada nas construções do sexo e gênero dos indivíduos.

É nesse contexto de faixa etária, já mencionado, que se dará a complexa estrutura de construção do conhecimento formal, de construção das normas engessadas de gênero e sexualidade, e muitas vezes, a introdução ao conhecimento artístico-musical formal. Nisto ecoa a necessidade de problematizar e interligar o tema transversal da construção das identidades de gênero e de orientação sexual aos planejamentos e às aulas de musicalização para crianças, para que assim, o conhecimento musical não fomente normas opressoras



sexistas, machistas, e que por sua vez, também inferiorizam e deslegitimam as expressões de afetividades/sexualidades tipificadas como não hegemônicas.

Em meio a essa demanda que exige da(o) educadora/educador musical ousadia e buscas constantes a fontes variadas de conhecimentos, uma melhor compreensão da diversidade se faz indispensável para a propagação de um conhecimento musical mais inclusivo.

Seja no cuidado com a diversidade cultural, de raça, de etnia, de religião, de sexualidade, etc.; a(o) educadora/educador se vê dentro de um contexto onde seus próprios valores são questionados e, muitas vezes, ela(e) tem de refletir sobre suas próprias verdades, para que a propagação de um conhecimento musical mais diversificado seja possível e aplicável.

Para que isso ocorra, ao planejar a aula de música, a educadora/educador tem de trazer consigo uma discussão minuciosa da realidade e uma compreensão mais profunda das estruturas rígidas, conservadoras e segregadoras que mantêm uns num lugar de privilégio e outras(os) em uma situação de subjugação na sociedade. Assim, somente a partir da atenção ininterrupta à diversidade, no respeito a ela, e na propagação de um exercício político-educacional fundamentado na laicidade, o exercício de um conhecimento musical mais crítico e socialmente mais emancipador podem ser garantidos.

Para que a abordagem do conteúdo não caia em um proselitismo inócuo, os elementos trabalhados em aula devem ser tomados como ferramentas que fomentem a compreensão e inserção da aluna(o) ao senso-crítico, e não à alienação. Assim, o conhecimento do contexto de uma música trabalhada em aula, dados da vida da(o) compositora/compositor de uma peça, as possibilidades metafísicas da obra, etc., tudo isto tem de ser usado como uma ponte para a compreensão da realidade, um caminho para o contato com o sensível, o lúdico, que por sua vez, são indispensáveis na propagação de um conhecimento musical não meramente tecnicista e ascético.

A razão pela qual a(o) professora/professor de música deve estar envolvido na empreitada de dar às(aos) suas(seus) alunas(os) informações de áreas aparentemente tão distintas e abrangentes, se faz necessária sobretudo na decodificação do que é o conteúdo musical, como ele entra/cabe no currículo, e qual sua função. A partir disso, o repertório traz consigo informações que corroboram para uma melhor execução e compreensão dele mesmo, e isto é um caminho que potencializa a interpretação e significação do trabalho para a(o) estudante. Nesta busca faz-se necessário compreender que o currículo traz consigo elementos intrínsecos que são propagados naturalmente/comumente, e são comuns na prática docente em



seu processo didático. Assim, há saberes presentes que propagam normas que não estão explícitas, mas que em função das convenções sociais estão dadas, e precisam ser questionadas, uma vez que naturalizam certos preconceitos e desigualdades. Estes saberes são veiculados por meio dos currículos ocultos:

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula; as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA e CANDAU, 2007)

No campo do conhecimento musical, isto se evidencia quando ainda omitimos às/aos alunas(os), por exemplo, a informação que o compositor russo Piotr Tchaikovsky assumiu a seu irmão em carta, que tinha tendências homoeróticas, mas naturalmente explicita-se, ainda para exemplificar, que outros compositores, vistos como heterossexuais, tinham famílias e filhos, e às vezes várias namoradas e amantes. Por que ainda damos poucas visibilidades para as mulheres compositoras? Por que algumas músicas, normalmente mais românticas, são tipificadas como para meninas, e algumas mais “pesadas”, como o rock, são categorizadas como masculinas? Por que poucas mulheres tocam bateria? Por que sempre usamos artigos e substantivos masculinos quando estamos a ministrar uma aula que pode ter em sua maioria meninas?

A crítica, reflexão, exploração e discussão dessas determinadas questões fazem com que as(os) professoras(es) inseridas(os) nesse contexto de aprendizagem musical tenham uma experiência consciente do que eles/elas estão a tomar como conteúdo e como estão a disseminá-los. Assim, a partir deste olhar crítico, as/os educadoras/educadores ainda passam a trabalhar na contramão de um conhecimento musical ainda repleto de normatizações que segregam alunas(os) que não se encaixam no cissexismo e na heteronormatividade.

Um ponto relevante que corrobora e sustenta o caráter politizador de uma/um professora/professor de música está dentro do aspecto da observação das divergências e disparidades - quer sejam em técnicas musicais, quer seja dentro da diversidade social das(os) alunas(os), tanto em aulas individuais e principalmente em aulas coletivas. A propagação de um conhecimento não pode se dar sustentada nas diferenças usadas para inferiorizar, mas sim,



na diversidade como fruto do respeito às subjetividades, individualidades e das percepções psicossociais. Pois como já mostrou Boaventura de Souza Santos: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 316).

Ao se observar um grupo de crianças na referida faixa etária de 7 a 9 anos, nota-se que as questões psíquico-sociais e as construções de valores já estão bastante presentes. A(o) professora/professor de música dentro deste contexto tem de tomar para si a responsabilidade de entender de maneira bastante clara as multifacetadas informações sociais que suas(seus) alunas(os) trazem consigo e, também, trabalhar para que toda a diversidade destas/destes pequenas(os) seja respeitada e compreendida. Isso só é possível através de uma boa formação musical fundamentada no exercício da empatia e alteridade.

Para que a aula não seja apenas conteudista, desumanizadora e não tenha um caráter meramente bancário – como disse Paulo Freire ao denunciar um ensino tecnocrata voltado somente para a subserviência ao capitalismo selvagem – o viés político-libertário deve estar inserido na disseminação do conhecimento musical.

A abordagem histórico-social do conhecimento musical trará à(ao) aluna(o) uma perspectiva mais delicada e mais profunda dos significados da obra em questão e uma interpretação mais diversificada da realidade na qual ela(e) está inserida(o). Trabalha-se com isso uma dimensão mais intimista e provocativa da arte e sua aplicação no contexto sociocultural no qual a/o estudante está inserido. Mas são crianças, por que estas temáticas têm de ser apresentadas a elas?

As(os) alunas(os) estão envolvidos na diversidade – são e fazem parte dela – no entanto, são vítimas do senso-comum que polui a compreensão dos meios nos quais elas(es) estão inseridas(os). Cabe à(ao) educadora/educador – em nosso caso, à(ao) professora/professor de música, preocupada(o) com o respeito à diversidade - não reproduzir os erros de uma conceituação perversa, sexista, machista, homofóbica, transfóbica. As novas organizações familiares (monoparentais, homoafetivas, rearranjadas, etc.) trazem às/aos professoras/es a necessidade de não conter suas práticas docentes ao exercício das normais vigentes em um único modelo familiar tradicional. Lembrando que este modelo tradicional não deve/precisa ser negado dentro do processo de ensino, assim como os outros modelos - àqueles cujas relações afetivo-familiares também estão presentes na contemporaneidade brasileira – precisam ser contemplados.

A(o) educadora/educador musical, além de sua bagagem técnica e teórica musical, tem de estar atento às questões político-sociais discutidas em seu tempo e, sobremaneira, nas que



estão diretamente ligadas às(aos) suas/seus alunas(os). Colocar-se como parte não envolvida nisso é corroborar para que os preconceitos, a desatenção, o desafeto, as desigualdade sociais, de gênero, de orientação sexual, de raça, de religião, etc., sejam perpetuados.

Aos moldes de Edgar Morin, uma aula envolta em uma conceituação hominizante^{iv} – onde as(os) educadoras(es) trazem às(aos) alunas(os) um conceito de Arte que atinja a esfera política e trabalhe todas as potencialidades de se viver em sociedade respeitando a diversidade e a complexidade de uma visão cosmológica^v - consiste em ir na contramão de um conteúdo gélido, que mascara as crueldades dos preconceitos e que permeiam a sociedade na qual o indivíduo está inserido. Muitas vezes, essa crueldade se dá no conteúdo desenvolvido dentro da aula de musicalização, e/ou na forma como ele é transmitido.

A pesquisadora inglesa Lucy Green diz que uma visão sociológica da música é o compromisso de apreciar a organização da prática musical e a construção social do significado musical. Sendo assim, o conhecimento musical deixa de ser conteúdo ascético e se torna uma ação politizadora e afirmativa na emancipação e autonomia do indivíduo.

É matéria difícil definir quais são exatamente os conteúdos que uma/um professora/professor de musicalização para crianças deve trabalhar. A Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, etc. são matérias discursivas que devem, entre outras, estar presentes nessa busca pela propagação de um conhecimento mais hominizante. E isto, de certa forma, sobrecarrega a professora/professor de educação musical, e está é uma questão a se refletir.

Certamente que a visão cósmica de Edgar Morin exige do professor dedicação para além de suas especialidades, ou seja, a(o) educadora(o) terá de conter em sua bagagem de conhecimento, ferramentas de outras áreas e saber fazer bom uso delas. Dentro dessa perspectiva de propagação do conhecimento musical direcionado para a musicalização de crianças, a complexidade só aumenta a cada novo conceito musical trabalhado e a cada ferramenta dispensada na aplicação dele.

Assim, um olhar empático, por sua vez, é um caminho promissor para o exercício de propagação de um conceito de ensino mais respeitador das diversidades humanas. Logo, tornar os conteúdos transversais como algo estrutural no processo de musicalização é porta democrática para um conhecimento mais significativo, menos alienante, mais crítico, e consequentemente emancipador e libertário.



Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial. 23 de dezembro de 1996, Seção 1.

CAMARGO, Ana Maria F. e RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade (s) e infância: a sexualidade como um tema transversal*. Campinas – SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GREEN, Lucy. *Pesquisa da sociologia da educação musical*. *Revista da ABEM*. [online].

Texto disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/artigoII.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2012.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, e Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre o currículo – currículo, conhecimento e cultura*. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 03 março. 2015.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Orientação Sexual: Terceiro e Quarto Ciclos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Orientação Sexual: Primeiro e Segundo Ciclos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 15 set. 2011.

SANDIM, Emerson Odilon. *A importância das fases psicosssexuais do desenvolvimento infantil, segundo Freud, para melhor proteger o psiquismo da criança e do adolescente*.

Texto disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/18760/a-importancia-das-fases-psicosssexuais-do-desenvolvimento-infantil-segundo-freud-para-melhor-protger-o-psiquismo-da-crianca-e-do-adolescente#ixzz3Lic1oImQ>> Acesso em: 13 dez. 2014.

Notas

ⁱ Fonte: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> ; em 26/09/2012

ⁱⁱ <http://jus.com.br/revista/texto/18760/a-importancia-das-fases-psicosssexuais-do-desenvolvimento-infantil-segundo-freud-para-melhor-protger-o-psiquismo-da-crianca-e-do-adolescente>; em 27/11/2012

ⁱⁱⁱ Pós-estruturalismo: conjunto de investigações filosóficas contemporâneas (esp. em autores como Foucault [1926-1984] ou Derrida [1930-]) que, negando ou transformando os princípios teóricos do estruturalismo, além da forte influência de Nietzsche (1844-1900), propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão – (Dicionário Houaiss on line).

^{iv} A Humanização, de maneira sucinta, é uma separação, uma diferença da animália. Ou seja, algo que o homem tem dentro de si e que o distingue dos outros animais. Já a Hominização está envolvida no processo de culturação do homem desde a Pré-História. Define-se também como um processo intrínseco à existência humana, que vai além de sua capacidade de racionalizar. Ela expõe o viés sensível do homem e vai além,

denuncia a correlação permanente e inevitável que ocorre entre o homem e tudo que lhe circunda. Extraído do livro *A Cabeça Bem-Feita* de Edgar Morin.

^v Cosmologia, ainda segundo Edgar Morin, é a utilização das disciplinas distintas acrescidas de reflexões quase filosóficas, uma forma de interpretar a realidade.



Os *blogs* como ferramenta para a educação musical

Patricia Kawaguchi Cesar
 Universidade de Campinas – Unicamp
patricia@nocmoon.com

Resumo: Este artigo é um projeto de iniciação científica em andamento, iniciado em agosto de 2014, que estuda a utilidade pedagógica da *Internet* e dos *blogs*, apontando questões que os professores devem levar em consideração para ter a tecnologia como aliada dentro e fora da sala de aula. De forma prática, propõe-se a analisar dois tipos de *blog*: um *blog* utilizado como recurso pedagógico, que é uma página já existente com diversos conteúdos relacionados à música, educação e teoria musical, e outro utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem, criado com e por alunos universitários do curso de licenciatura em Música.

Palavras-chave: Blog. Educação musical. Internet.

A *Internet* como ferramenta educacional

A *Internet* pode ser uma aliada na sala de aula e fora dela: os jovens são grandes entusiastas de novas tecnologias, por isso o professor deve acompanhá-los na exploração das ferramentas, servindo como mediador, propondo pesquisas e dando aos alunos autonomia para que o aprendizado ocorra também fora da sala de aula.

Com a grande quantidade de dados e informações disponíveis ao alcance de um clique, o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento dos alunos. A aquisição da informação dependerá cada vez menos dele, pois é possível pesquisar os assuntos preferidos na *Internet*, de forma mais rápida e prática do que ir até a biblioteca procurar em um livro. (TAPSCOTT, 1999, p. 70) Assim, o professor deve servir como mediador, ensinando e estimulando os alunos a pesquisarem por si mesmos. “O papel do professor é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.” (MORAN, 200, p. 30)

A *Internet* não é uma ferramenta estática, como um livro ou a televisão. Há muitas outras possibilidades, ela proporciona uma interatividade. Ou seja, além de pesquisar, ler e descobrir informações, os alunos também podem e devem escrever, seja através da produção de conteúdo próprio ou de grupos de discussão junto com o professor. Outra vantagem é que o professor pode responder perguntas a qualquer momento, não apenas durante ou logo depois da aula, presencialmente. É possível separar um tempo para responder remotamente dúvidas e comentários dos alunos, tornando assim a discussão um hábito mais frequente e acessível.

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O tempo de enviar ou receber informações amplia-se para qualquer dia da semana. O processo de comunicação dá-se na sala de aula, na *Internet*, no *e-mail*, no *chat*, no *blog*. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com



mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados (MORAN, 2005, p. 84).

Os *blogs* como ferramenta educacional

Dentre as opções que temos na *Internet* para ler e, principalmente, escrever, destaca-se o *blog*. Abreviação de *weblog*, palavra constituída pela junção das palavras *web* e *log*. *Web* significa, literalmente, teia ou rede e é usada para se referir à superfície da *Internet*. *Log* significa diário de bordo. Por isso, os *blogs* ficaram conhecidos ou mesmo estigmatizados como “diários virtuais”, mas não precisam necessariamente ser tão pessoais; existem *blogs* sobre os mais variados assuntos, por exemplo: organização e produtividade, literatura, moda, pós-graduação, maternidade, feminismo, política, educação, filmes e séries, esportes. Existem alguns até mesmo jornalísticos, onde blogueiros jornalistas supostamente têm maior liberdade para expressar sua opinião. T tamanha variedade mostra que o *blog* é uma ferramenta que pode ser utilizada com mais seriedade do que apenas na produção de diários.

Mas o quê é um *blog* na prática? “É um *site* regularmente atualizado, cujos *posts* (entradas compostas por textos, fotos, ilustrações, *links*) são armazenados em ordem cronologicamente inversa, com as atualizações mais recentes no topo da página.” (INAGAKI, 2005)

O uso de *blogs* na educação não é uma novidade, existe até um termo para isso: *edublog*, junção de *education* e *weblog*. Temos como exemplos diversas universidades na Espanha que trabalham com *blogs*. (LARA, 2005, p. 2)

O *blog* não é uma ferramenta complicada, as plataformas são fáceis para o usuário iniciante e é possível utilizá-las sem entender nada de programação ou informática. O que importa de fato é o conteúdo escrito, a informação transmitida. Dentre outras vantagens de utilizar um *blog* ao invés de um *site* convencional, ele apresenta mais interatividade e proximidade com o leitor. Ou seja, o leitor percebe que existe um autor (ou mais de um), uma pessoa por trás dos textos, não é uma enciclopédia. É possível deixar comentários, estabelecendo um contato com o autor para exprimir sua opinião ou tirar dúvidas a respeito do que foi escrito. A interatividade permite que o *blog* passe de um monólogo a um diálogo. (EFIMOVA & DE MOOR, 2005; WREDE, 2003 apud LARA, 2005, p. 4)

É possível criar *blogs* coletivos, o que estimula o trabalho colaborativo em grupo. O professor pode ser um autor no *blog* com seus alunos, no mesmo nível hierárquico. Ou seja, ao invés de apenas coordenar o professor pode trabalhar junto com eles. Assim os alunos se sentirão mais reconhecidos no projeto. (DICKINSON, 2003 apud LARA, 2005, p. 5).



Uma ideia para o *blog* coletivo é o professor colocar textos e *links* de referência e os alunos colocarem análises, pesquisas e opiniões. Pode ser um *blog* interno, sem divulgação, ou um *blog* colocado à disposição do público externo (MORAN, 2000, p. 49).

Caso seja público, o professor deixa de ser o único leitor dos trabalhos, o que pode criar um senso de responsabilidade nos alunos. O problema do plágio pode ser discutido com eles. Com apenas alguns cliques, é possível copiar e colar um texto inteiro sem nem ao menos lê-lo, mas se eles se enxergarem como autores, não vão querer ser conhecidos por copiar outras pessoas nem querer que outras pessoas copiem o que escrevem (LARA, 2005, p. 5). Ao desafiar os alunos a escreverem os próprios textos juntando informações, eles percebem que o resultado final é muito mais pessoal e gratificante. Nesse contexto, o *blog* pode ser usado para estimular o gosto pela escrita e criação dos alunos (MAGDALENA; COSTA, 2003, p. 55).

Na prática, os professores costumam estabelecer o tema do conteúdo, número de *posts*, número de *links* na lista de *blogs* relacionados e usar esses parâmetros como critério de avaliação. É importante que o professor estimule a escrita mas não os obrigue a escrever seguindo um roteiro pré-determinado. Os alunos precisam ter liberdade para experimentar a ferramenta livremente.

Os *blogs* educacionais podem ser divididos em duas categorias: usados como recurso pedagógico ou usados como estratégia de ensino-aprendizagem. Um *blog* usado como recurso é aquele que tem como autor o professor, que coloca nele as informações que os alunos lerão. Assim, os alunos têm o papel passivo de leitores, com a possibilidade de expressar sua opinião nos comentários. Já um *blog* usado como estratégia de ensino-aprendizagem é aquele em que os alunos participam ativamente como autores (BOEIRA, 2009, p. 4).

Há várias possibilidades para a utilização de *blogs*: *blog* como fonte de pesquisa, *blog* do professor com links e informações, *blog* coletivo do professor e dos alunos, *blog*-portfólio, *blog* para registro e divulgação de atividades do colégio (BOEIRA, 2009, p. 9).

Os *blogs* como ferramenta para a educação musical

Tratando especificamente da educação musical, os *blogs* podem ser úteis para compartilhar informações, áudios e vídeos. Pode ser um conteúdo trabalhado em sala de aula ou sugerido e postado pelos próprios alunos, de acordo com seus gostos e vivências. Os professores não introduzem os alunos à música; eles têm contato com ela em diversos ambientes fora da escola, desde a primeira infância, com cantigas de ninar e músicas infantis. É preciso respeitar a vivência que os alunos trazem e estimular a sua autonomia, despertando



sua curiosidade para o aprendizado, para que o ensino não seja unilateral. Ou seja, não podemos ignorar a música que os alunos ouvem fora da aula (SWANWICK, 2003, p. 66).

Por exemplo, pedir para os alunos pesquisarem e escreverem apenas sobre música erudita ou outro gênero distante do seu cotidiano logo se tornaria um trabalho enfadonho para eles. Mas permitir que compartilhem e escrevam sobre suas músicas preferidas será mais estimulante e pode render debates sobre diversidade e respeito pelos muitos gêneros musicais.

O uso de vídeos em sala de aula é um recurso que pode ser usado para introduzir um novo assunto, para ilustrar o que foi explicado em aula, para simular atividades, para explicar o conteúdo, como produção própria dos alunos... (MORAN, 2000, p. 39). Os vídeos podem ser colocados no blog para consulta posterior, gerando assim um acervo. O *Youtube* é um site de compartilhamento de vídeos que oferece uma imensa quantidade de material; ele facilita a postagem de vídeos diretamente nas páginas.

É interessante apontar que um *blog* utilizado como recurso pedagógico pode servir não apenas aos seus alunos, mas ao público em geral. Mecanismos de busca como *Google* são úteis para localizar posts em *blogs* que tenham a ver com o tema pesquisado. A partir daí o leitor pode navegar por outros *posts* relacionados e retornar ao *blog* para ver mais conteúdo. Essa é uma forma de possibilitar o acesso à educação e teoria musical a pessoas que não têm tempo ou dinheiro para fazer um curso formal de música. Várias observações da influência gerada pela empatia entre autor do *blog* e leitor foram feitas com base em comentários deixados no *blog* da autora.

Na prática, este trabalho se propõe a manter e analisar dois *blogs* de tipos diferentes: um utilizado como recurso pedagógico, já existente, e outro utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem, escrito em conjunto por alunos do curso de licenciatura em Música.

O *blog* da autora recebe comentários de pessoas que se identificaram com sua história e se sentiram mais motivadas a aprender música. Ele também é encontrado em mecanismos de busca por muitos vestibulandos que querem fazer o curso superior de Música e procuram dicas sobre as provas de aptidão e sobre como estudar. Também serve como forma de divulgação do trabalho da autora, que ocasionalmente é procurada por pessoas que querem fazer aula particular.

O *blog* com os alunos da disciplina de pedagogia musical foi usado como portfólio, onde eles postaram os registros de aula e material dos seminários apresentados, além de responder algumas questões propostas. Apesar das dificuldades ocasionadas pelo semestre corrido, que começou em setembro por causa da greve – o que foi uma reclamação dos



próprios alunos – a experiência com o *blog* na disciplina foi muito positiva, tanto que os próprios alunos pediram a continuidade do *blog* no semestre seguinte.

Como produto final da iniciação científica, a autora está desenvolvendo um manual explicando como criar e manter um *blog*, que contém uma lista de *blogs* de educadores musicais já existentes. O objetivo é incentivar mais educadores a utilizarem essa ferramenta, ampliando assim a troca de conhecimento e informações.

Referências

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José M; BEHRENS, Marilda A; MASETTO, Marcos T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10ª edição. Campinas: Papirus, 2000. p. 11–65.

BOEIRA, Adriana F. Blogs na educação: blogando algumas possibilidades pedagógicas. *Revista Tecnologias na Educação*, n. 1, 2009. Disponível em: http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/?page_id=10 Acesso em: 15 jul. 2013.

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.

INAGAKI, Alexandre. *Blog, logo existo*. 2005. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1644&titulo=Blog, logo existo> Acesso em: 15 jul. 2013.

LARA, Tíscar. Blogs para educar: usos de los blogs en una pedagogia constructivista. *Revista Telos*, Madrid, n. 65, p. 86-93, 2005.

MAGDALENA, Beatriz C.; COSTA, Iris E. T. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M; BEHRENS, Marilda A; MASETTO, Marcos T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10ª edição. Campinas: Papirus, 2000. p. 11–65.

MORAN, José M. A pedagogia e a didática da educação on-line. In: SILVA, Ricardo V; SILVA, Anabel V. *Educação, aprendizagem e tecnologia: um novo paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005. p. 67-93.

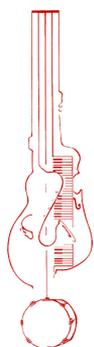
MORGADO, Lina. Novos papéis para o professor/tutor na pedagogia on-line. In: SILVA, Ricardo V; SILVA, Anabel V. *Educação, aprendizagem e tecnologia: um novo paradigma para professores do século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005. p. 95-120.

PEREIRA, Roberto C. *Blogs como ferramentas na educação*. 2010. 28 f. Dissertação (Mestrado em Inovações Tecnológicas na Educação) - Campus Universitário do Vale do Teles Pires, Universidade do Estado do Mato Grosso, Colíder. 2010.



SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.



Flauta doce e musicalização no Pibid Unicamp

Patricia Kawaguchi Cesar
Universidade de Campinas – Unicamp
patricia@nocmoon.com

Matheus Barros de Paula
Universidade de Campinas – Unicamp
matheus.barros.paula@gmail.com

Resumo: Este trabalho descreve um breve panorama da utilização da flauta doce na musicalização e a proposta desenvolvida por dois bolsistas do Pibid Unicamp em uma escola estadual, com alunos do Fundamental II e Ensino Médio. Não focamos apenas no ensino e prática do instrumento, mas em uma musicalização mais completa, nos inspirando no método Dalcroze para sempre trabalhar a consciência corporal de forma lúdica e interessante.

Palavras-chave: Dalcroze. Escola pública. Flauta doce. Musicalização. Pibid.

A flauta doce na musicalização

A flauta doce é utilizada como instrumento musicalizador em diversos cenários: no ensino escolar e nas escolas de música, nos projetos de inclusão social e nos meios universitários. São responsáveis por essas aulas com flauta doce professores de diferentes formações pedagógico-musicais, desde professores sem formação específica no instrumento - ou mesmo em Música - quanto licenciados e bacharéis (SOUZA; BELLOCHIO, 2013).

A prática musical é uma aliada na formação da personalidade dos alunos, sendo uma oportunidade social para uma prevenção e intervenção contra o potencial agressivo (BASTIAN apud WEILAND, 2013). Weiland (2013) verificou em sua pesquisa que as aulas de flauta doce são eficientes para mudar o comportamento das crianças, pois dão a elas uma chance de se sentirem orgulhosas pelo seu esforço e estudo.

A grande utilização da flauta doce aumenta a divulgação de métodos de ensino do instrumento, visando o desenvolvimento de habilidades de execução e leitura musical. Apesar do ensino coletivo ser valorizado por alguns métodos, são raras as propostas pensadas para aulas de música em salas de aula do 1º e 2º grau (BEINEKE, HENTSCHKE e SOUZA apud STRAPAZZON, 2013).

O ensino coletivo traz muitas vantagens e desenvolve diversos aspectos musicais, podendo ser citados: “Aprender com as dificuldades e erros do colega; o autocontrole para aguardar e ouvir o colega tocar; o som produzido pelo grupo e a variação de momentos solistas” (WEILAND, 2013).



O Pibid

O Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Introdução a Docência, da Capes – é um programa que tem como objetivo diminuir a distância entre as escolas da rede pública e as universidades. Os licenciandos bolsistas atuam nas escolas, contando com a supervisão e o apoio de um professor da universidade e um professor da escola.

O subprojeto Pibid Música da Unicamp atua na Escola Estadual José Vilagelin Neto, com alunos do Fundamental II e Ensino Médio, desde agosto de 2012. Já trabalhamos com diversos projetos diferentes, de acordo com as potencialidades de cada bolsista ou dupla de bolsistas e com as demandas musicais da escola em diferentes momentos, sempre adaptando e reformulando os projetos se necessário.

É um desafio dar aulas para alunos do Fundamental II e Ensino Médio que não tiveram uma educação musical prévia. Como diz nossa orientadora:

Pedagogos musicais da atualidade apontam para a necessidade de levar-se em consideração que os alunos já trazem em suas vivências do cotidiano conhecimentos musicais diversos, porém estes são majoritariamente ligados apenas ao que a mídia lhes oferece. Portanto, os alunos apresentam grande resistência à introdução de um repertório diversificado (MENDES, 2012).

Nossos objetivos, definidos em conjunto, são os seguintes:

Difundir a cultura musical e potencializar o conhecimento musical dos alunos; cultivar respeito às diversidades, começando pela musical; promover a escuta atenta; estimular a criatividade; ampliar o repertório musical; saber trabalhar em grupo; criar e registrar uma peça artística; e trabalhar a interdisciplinaridade entre as diferentes formas de arte (MENDES, CESAR, 2014).

O Pibid dá aos bolsistas a chance de aprender a dar aula na escola pública, percebendo as necessidades dos alunos e se adaptando a elas, além de participar das reuniões de ATPC na escola, das reuniões de planejamento na universidade e de encontros com bolsistas Pibid de outros subprojetos e de outras universidades.

Outra vantagem do Pibid para os bolsistas é que ele oferece oportunidades para que experimentemos novas propostas. Nós nunca havíamos dado aula de flauta doce antes, então fomos nos adaptando conforme as necessidades dos alunos, até chegarmos em um modelo de aula. Como apontado por BARROS (2002), a maioria dos métodos de flauta doce são destinados a crianças e os métodos estrangeiros usam exemplos retirados quase que unicamente da música europeia, então há uma necessidade de gerar material variado e mais próximo da nossa realidade. Portanto, para trabalhar com alunos de uma faixa etária maior, tivemos a preocupação de não dar uma aparência “infantilizada” ao ensino da flauta, buscando ter repertório e propostas mais variados.



Proposta para as aulas de flauta doce

Nosso objetivo desde o princípio não era formar alunos que dominassem todos os aspectos técnicos e virtuosísticos do instrumento e, sim, por meio dele desenvolver um básico conhecimento musical e um repertório que pudesse explorar diversas possibilidades. Sendo assim, nossa proposta de ensino não se prendeu apenas ao ensino de flauta doce, mesmo porque as aulas tinham duração de uma hora e seria maçante ficar tocando esse tempo todo.

Atividades de pulsação rítmica utilizando palmas e pés, jogos de percussão corporal com diferentes timbres, atividades de regência para ajudar na contagem dos tempos e diversas atividades lúdicas também foram muito empregadas durante as aulas. Muitas vezes o propósito era trabalhar corporalmente algum aspecto em que os alunos estivessem com dificuldade na flauta, por exemplo, manter a pulsação. No começo de cada aula procuramos demonstrar a importância do controle da respiração, por meio de exercícios prévios e lúdicos, mas sempre enfatizando sua aplicabilidade durante a execução no instrumento, demonstrando o quanto uma boa respiração influencia na sonoridade.

Também houve uma proposta de apreciação musical, na qual apresentamos os instrumentos de uma orquestra por famílias aos alunos, que depois escutavam músicas e tentavam identificar os instrumentos presentes.

Quanto ao repertório, trabalhamos as músicas de forma mais interativa com o grupo. Durante a fase de assimilação, a música era dividida em frases, para que os alunos pudessem assimilar tanto a digitação como a sonoridade produzida. Uma vez assimilada por todos, o grupo era dividido e tocávamos na forma de cânone ou em duas vozes - pergunta e resposta, para deixar mais interessante e não ficarmos apenas repetindo a execução da música.

Utilizamos um sistema de pré-notação musical, a princípio escrevendo apenas os nomes das notas e demonstrando sua duração “alongando” as vogais. Por exemplo, se quiséssemos escrever: mínima, semínima, semínima e semibreve, todas com a nota sol, a representação seria a seguinte: “SOOL, SOL, SOL, SOOOOL”. Essa notação extremamente simples foi utilizada apenas nas primeiras aulas, para que os alunos se acostumassem com a ideia de “ler música” e reproduzir no instrumento as notas escritas. Não houve problema para escrever colcheias e figuras mais rápidas, pois nas primeiras aulas passamos um repertório que usava como figura mais rápida a semínima, já que os alunos estavam ainda se acostumando a tocar e poderiam ter dificuldade para fazer colcheias e outras.

O passo seguinte foi colocar as figuras rítmicas embaixo do nome das notas, para ensinar a representação da duração na notação musical, algo semelhante à forma usada por Kodály. A ideia era posteriormente chegar à representação da altura no pentagrama, mas não



houve tempo suficiente para desenvolver a notação até esse ponto. Chegamos a trabalhar apenas com três linhas (mi, sol e si) e o conceito de nota na linha e nota no espaço fisicamente com linhas traçadas com fita no chão enquanto os alunos tocavam na flauta. Passamos as linhas do chão para a lousa para que os alunos tocassem melodias simples, mas não colocamos essa notação em nenhuma música de repertório.

Como é possível notar, nossa metodologia explorou muito os movimentos corporais, sempre buscando ocupar o espaço da sala de aula de diferentes formas, com inspiração no método Dalcroze e nos conceitos de música e movimento. Usamos vários jogos rítmicos e de atenção, além de fazer uso de objetos diversos como bambolês, fita crepe e outros, para sempre ter um elemento surpresa. Dalcroze propõe um ensino musical baseado no movimento, para que haja uma compreensão musical através da interação mente-corpo. Ele considera incompleta a musicalidade puramente auditiva, sem participação do organismo como um todo. (MARIANI, 2010)

Como exemplo de atividade, enfileiramos sete bambolês na vertical fazendo uma referência aos buracos da flauta e os alunos caminhavam de um bambolê para outro enquanto tocavam a nota correspondente na flauta, dessa forma tomando consciência através do corpo dos intervalos que faziam no instrumento e da digitação. Também houve a possibilidade de um aluno caminhar pela “flauta de bambolê” enquanto os outros tocavam, construindo pequenas frases melódicas.

Dificuldades encontradas

As aulas de flauta doce foram oferecidas como projeto musical no contra turno escolar, pegando o último horário da manhã para os alunos da tarde e na sequência o primeiro horário da tarde para os alunos da manhã. O dia escolhido foi a sexta-feira, pois era o horário que nós, bolsistas, tínhamos em comum.

Foi um horário complicado, pois muitos alunos não queriam ou não podiam ficar em outro horário na sexta-feira, por causa de outras atividades extracurriculares. Além disso, notamos também um desinteresse pela flauta doce, talvez por uma certa estigmatização de que é instrumento de “criança”, visto que é mais comumente usada nas aulas de música do Fundamental I.

Por não haver um sistema de inscrição mais rigoroso para participar do projeto, tivemos uma frequência um tanto flutuante, com alunos que apareciam vez ou outra, além de alguns alunos fixos.



Além disso, aconteceram diversas emendas de feriado, provas e outras atividades escolares na sexta-feira, que dificultaram a continuidade do nosso trabalho. Entretanto, acreditamos que apesar dessas dificuldades os alunos fixos puderam aproveitar ao máximo não apenas o ensino da flauta doce, mas a musicalização em geral. Eles participaram dos jogos rítmicos com entusiasmo, além de pedir para fazermos mais e sempre apreciavam as novidades que levávamos.

Considerações finais

Apesar das dificuldades e dos contratempos, acreditamos que nosso projeto de flauta doce contribuiu para proporcionar uma vivência musical significativa para os alunos. Também para a nossa formação docente o projeto foi muito bom, pois pudemos experimentar maneiras diferentes de ensinar flauta doce, aplicando e juntando o que aprendemos na teoria e em diversas oficinas práticas.

Referências

- BARROS, Daniele Cruz. A prática da flauta doce na UFPE: sua contribuição nos diferentes âmbitos da educação musical em Pernambuco. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002, p. 152-158.
- MARIANI, Silvana. Émile Jacques Dalcroze. In: MATEIRO, Tesesa; ILARI, Beatriz. (Org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibipex, 2010. p. 13–27.
- MENDES, Adriana N. A. *Subprojeto Música do Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação à Docência*. Unicamp, 2012.
- MENDES, Adriana N. A.; CESAR, Patricia K. O subprojeto Música do PIBID-Unicamp. In: PRADO, Guilherme do V. T.; AYOUB, Eliana (Org.). *Formação docente em diálogo*. v. 3. Campinas: Leitura Crítica, 2014. p. 111-123.
- SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O pensamento de professores de música e suas recordações-referência para ensinar flauta doce. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. I, p. 163-186, jun. 2013.
- STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. A flauta doce e a musicalização como um dos recursos no processo de educação musical nas escolas. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE FLAUTA DOCE DA EMBAP, 2, 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2013, p. 57-63.
- WEILAND, Renate Lizana. Flauta doce em projeto social: a experiência do projeto Música no Bairro. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE FLAUTA DOCE DA EMBAP, 2, 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2013, p. 42-50.



Formação e desenvolvimento da fanfarra escolar: perspectiva do educador musicalⁱ

Lucas de Almeida Machado
 Universidade de Sorocaba
lucasalmeidamachado@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo traz um breve resumo das práticas pedagógicas de educação musical aplicadas na formação de um grupo de fanfarra escolar em uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Amparado pelo programa de extensão da Universidade de Sorocaba (UNISO), a pesquisa busca trazer para o meio acadêmico a discussão sobre os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e históricos das fanfarras, em especial a da E.E. Maria Angerami Scalamandre, apresentando para análise e conhecimento geral as práticas envolvidas e inseridas no decorrer do projeto de acordo com o educador musical Keith Swanwick.

Palavras-Chave: Fanfarra. Educação musical. Prática pedagógica.

Introdução

O presente estudo apresenta não só um relato das práticas ocorridas durante um ano de formação e desenvolvimento de uma fanfarra escolar, mas sim pontos essenciais e circunstâncias à prática musical em escolas, em especial ao tratar escolas públicas da rede estadual de São Paulo.

Do ponto de vista gestor, identificamos problemáticas recorrentes que são comuns aos grupos musicais organizados em escolas, e em particular às bandas e fanfarras. Dentre esses problemas citamos o ingresso e egresso constante dos integrantes que prejudicam o bom andamento e avanço nos trabalhos.

Amparando-se nos princípios pedagógicos de Keith Swanwick, o histórico da Escola Estadual Maria Angerami Scalamandre e o irrestrito apoio da gestão da escola, foi promovida a retomada da Fanfarra Escolar Scalamandre, pensada agora mais do que uma banda para apresentações, mas como um meio de proporcionar a prática musical em grupo segundo aspectos de desenvolvimento da educação musical. Faremos um relato das adversidades ocorridas e conquistas obtidas no desenvolvimento do projeto “Fanfarra Escolar”, com um olhar aprofundado de seus aspectos pedagógicos baseados nos conceitos apresentados por Swanwick (2003. *Ensinando Música Musicalmente*).

1. Identificação do Projeto

O projeto Fanfarra Escolar vem sendo realizado em parceria junto à Escola Estadual Maria Angerami Scalamandre, no município de Ibiúna. Local escolhido devido ao fato de já



ter existido na escola uma fanfarra, a qual está sendo retomada no desenvolvimento deste trabalho.

Contando com grande apoio da gestão da escola e sendo desenvolvida por meio do Programa Escola da Família, a fanfarra tem seus ensaios realizados durante a semana após o horário de aula das 18:30h às 19:30h nas Terças e Quintas-Feiras e aos Sábados, o ensaio principal, das 11:00h às 14:00h.

Pelo fato de já ter sediado a fanfarra, ainda existem na escola muitos instrumentos de sopro e percussão que vêm sendo utilizados. Evidentemente com o passar do tempo alguns instrumentos foram perdidos e deteriorados, no entanto a escola foi contemplada com mais instrumentos há algum tempo por projetos governamentais.

Com todo o material e apoio da escola, foi possível reformular uma fanfarra bem preparada, com materiais variados. A escola também realizou a compra de baquetas e óleos usados no reparo e manutenção dos instrumentos, em especial os de sopro (corneta e cornetão).

2. Histórico da fanfarra Scalamandre

Surgida inicialmente em 1960, sob o comando e regência de um soldado, a fanfarra contava com poucos elementos. Entre idas e vindas, a fanfarra surgia e desaparecia, passando pelo comando de inúmeros músicos e professores. Finalmente em 1973 retornou e ganhou nome, agora no comando do professor Luis Francisco Vieira Ruivo, conhecido no município como Professor Chiquinho. Em entrevista com Chiquinho, ele informa que resolveu retomar a fanfarra, pois lecionava Educação Artística na escola e a música fazia parte da disciplina, dessa forma achou a organização da fanfarra como a maneira mais adequada de trabalhar música na prática. Foi duramente criticado pela gestão da escola na época, que entendia que *“a fanfarra era somente para eventos e festas representando a escola, somente alunos ruins e péssimos iriam fazer parte”*. Tourinho descreve exatamente o ponto de vista da gestão escolar enfrentado pelo professor Chiquinho quando iniciou os trabalhos da fanfarra:

[...] as atividades de execução musical na escola, se refere à “imagem institucional”, que é reafirmada com a “demonstração de um produto”. Sendo assim, a “imagem escolar é reforçada na obtenção da disciplina, na ocupação e na produtividade dos alunos” [...] (TOURINHO, 1993^a, apud CAMPOS, 2008, p.104).

No entanto, como via de forma diferente, enfrentou sozinho o trabalho e montou a fanfarra com ajuda dos alunos. Segundo o professor, a fanfarra andava exclusivamente pelo apoio dos alunos, não contavam com nenhum apoio da direção. *“Quando precisava comprar*



alguma coisa a gente se organizava, fazia rifa, tirava do bolso. A gestão não ligava para nada, achava perda de tempo”, disse Chiquinho. Para o professor “a fanfarra teve seus êxitos, era muito esperada pelo público!”, e relata que “os ex-alunos guardam boas lembranças da fanfarra, quando me encontram sempre relembram dos bons momentos”.

3. Metodologia Didática

Buscando uma prática musical efetiva, tendo a fanfarra como base para o desenvolvimento em conjunto, este projeto amparou-se nos estudos realizados por Keith Swanwick (2003), devido ao fato de propor um ensino de música elaborado para desenvolver a percepção e sensibilidade do aluno, sem fazer com que este tenha que debruçar-se sobre livros de teoria e treinamentos de audição para formar um ouvido absoluto, pelo contrário, Swanwick critica este tipo de formação para a execução perfeita.

Em sua obra, Swanwick (2003) idealiza a percepção da música como metáfora, sendo assim uma informação auditiva transmitida pelo som que necessita ser percebida e interpretada em nossa mente. Para ele o processo metafórico, de interpretar os sons para informação, funciona em três níveis cumulativos.

Quando escutamos ‘notas’ como se fossem ‘melodias’, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias [...] (SWANWICK, 2003, p.29).

Dessa forma, foi objetivo deste projeto tratar a música como um código repleto de signos a serem desvendados em meio à sua não-literalidade enquanto forma de comunicação abstrata (SWANWICK, 2003).

4. Andamento das aulas

4.1. Educação Musical na Fanfarra

Com o objetivo de uma prática musical que diferencia a Fanfarra Escolar Scalamandre de outras bandas e fanfarras escolares, foi preocupação desde o início do projeto uma metodologia de ensino que não se isola na tradição de fanfarras, mas que promove o devido desenvolvimento musical, não apenas baseando-se em tocar um instrumento copiando quem já toca, mas sim desenvolvendo musicalmente os alunos desse projeto.

Tal preocupação existiu no projeto devido ao fato de que para muitos jovens as bandas e fanfarras escolares são a única oportunidade de contato com a prática musical. José Antonio



Pereira apresenta em sua pesquisa sobre as bandas do Estado de São Paulo a exclusividade das bandas e fanfarras em localidades mais simples e interioranas:

[...] a maioria dos alunos realiza a sua inicialização musical e instrumental exclusivamente nas bandas de música, pois esta se apresenta como a única oportunidade existente nos seus locais de origens, de contato e conhecimento dos instrumentos e da música instrumental (PEREIRA, 2009, apud OLIVEIRA, 2008, p.4).

Dessa forma, pensar um ensino de música de qualidade na fanfarra escolar tornou-se uma meta do projeto. As aulas iniciaram com discussões e anotações de conceitos teóricos. Nos encontros seguintes foi proposta a identificação das fontes emissoras de som (instrumentos) e a identificação de intervalos. Também houve, após o estudo da leitura da grafia musical com notas e figuras da pauta, o solfejo destas, sempre treinando a altura e a afinação.

Intermediando as práticas citadas acima, foram ofertadas aulas com os instrumentos. Com estes treinamentos os alunos da Fanfarra Escolar Scalamandre têm uma formação musical além do habitual treinamento em instrumento.

Nas bandas e fanfarras escolares, tem sido visto uma forma de ensino em que o principal, se não único, objetivo é formar repertório para apresentações públicas, sempre com o intuito de mostrar seu trabalho. Fato muito bem descrito por José Antonio de Oliveira quando relata:

Apesar de a execução instrumental constituir atividade principal, a urgência no domínio de um repertório específico redundava em uma falta de sistematização de ensino musical, ocasionando em um envolvimento quase exclusivo com as apresentações públicas (OLIVEIRA, 2008, p.4).

Embora este projeto vise proporcionar uma nova visão do ensino de música nas fanfarras, não é intuito afastar totalmente práticas de tradição dessas bandas. Afinal, muito do trabalho desenvolvido nas fanfarras tradicionais gera grande desenvolvimento de seus integrantes enquanto seres sociais do convívio humano, tendo a prática coletiva grupal como meio de desenvolvimento e aprendizado dos integrantes.

4.2 Fatores Dificultadores

Entre tantos empecilhos, ocorridos em meio ao desenvolvimento do projeto Fanfarra Escolar, dois se destacaram. A realização dos ensaios e aulas da fanfarra ocorreu sempre posteriormente ao horário de aulas, evitando assim tumultuar ou causar transtorno no cotidiano escolar. Tal fator gerou problemas na frequência dos alunos. Muitos deles faziam a



inscrição e começavam a frequentar, no entanto decorridos alguns dias abandonavam o projeto por quererem ir logo para casa, ou não gostar dos instrumentos utilizados na fanfarra (alguns pediam para tocar violão, piano, bateria).

Bozon identifica problemas conceituais atribuídos as fanfarras, relacionados a sua imagem pública e dificuldades ao formar alunos:

A imagem pública da Fanfarra é má, segundo a opinião pública [...], sua rejeição pelas instâncias legítimas da música, suas dificuldades de recrutamento abrem para ela uma crise de identidade e colocam em perigo sua existência (BOZON, 2000 apud Campos, 2008, p.106).

É costumeiro a música acadêmica questionar a falta de formalismo metódico na prática da fanfarra, enquanto esta deixa de lado a erudição, atenuando-se para o repertório popularesco de amplo acesso, em busca do público como plateia e participante.

4.3 Fatores Facilitadores

O projeto Fanfarra Escolar Scalamandre vem promovendo o resgate cultural e histórico da antiga fanfarra da E.E. Maria Angerami Scalamandre. Levando consigo este nome, tornou-se fácil a divulgação aos alunos sobre o projeto, afinal ao comentarem em casa, muitos voltavam dizendo que parentes haviam participado da Fanfarra na época em que estudaram na escola, sobre a então coordenação do Professor Chiquinho. Mais do que o apoio familiar, o apoio obtido dentro da escola não foi exclusivo da gestão, representada pela Diretora Titular Rosane Dias. Alguns professores participaram de forma direta, auxiliando na divulgação e outros com o apoio necessário como a conscientização dos alunos sobre a importância do projeto.

5. Apresentação

Embora o projeto busque trabalhar a prática musical da fanfarra com pressupostos pedagógicos de educação musical, é impossível desvincular a ansiedade e a busca por apresentações destas tradicionais formações musicais, especialmente na escola, local onde os alunos anseiam por mostrar e compartilhar suas novas habilidades com os demais colegas que não participam do projeto.

Durante o desenvolvimento do projeto na escola foram realizadas duas apresentações. A primeira delas foi realizada durante a abertura da Mostra Itinerante 700 Olhares de Brecheret, promovida pela Secretaria Estadual de Cultura em parceria com a Secretaria Estadual da Educação, sediada na escola. Já a segunda ocorreu durante visita à escola do



Secretário Adjunto de Educação do Estado de São Paulo. Sob cadências de marcha, toques de corneta e comissão de bandeiras, os alunos foram enfaticamente aplaudidos.

No sentido da aceitação recebida do público, muito se dá em virtude da falta de instituições que ensinem e promovam música nos municípios do interior, restando às fanfarras e bandas escolares, quando não as famosas bandas de coreto, a responsabilidade de levar a música instrumental ao público. Pereira trata do tema:

[...] No Brasil, elas se tornaram, em muitos locais, o único espaço da cidade em que o ensino musical e instrumental é desenvolvido, a única possibilidade de acesso e conhecimento para a maioria da população à música instrumental; somando-se a isso, as apresentações e performances ao vivo, processo bastante raro nos dias de hoje (PEREIRA, 2003 apud Campos, 2008, p.107).

Há de se notar também, a imensa contribuição da fanfarra no meio educacional, pois além de promover música, estimulando o senso cultural da sociedade local, atinge sua meta levando o ensino de música em escolas e municípios desprovidos de instituições próprias de ensino.

Considerações finais

Ao repensar o projeto diante do exposto no desenvolver deste artigo, podemos considerar o seu desenvolvimento como um meio de significativa contribuição para a comunidade local. Mais que isso, a contribuição histórico-cultural proporcionada ao município de Ibiúna ao retomar a antiga Fanfarra Scalamandre.

Analisando a prática musical, pode-se considerar cumprida a meta de levar aos alunos da E.E. Maria Angerami Scalamandre um mínimo de conhecimentos musicais, possibilitando que estes levem ao menos uma apreciação mais atenta ao ouvir uma música. Dentro das possibilidades de realização proporcionadas dentro de uma fanfarra há de se parabenizar o envolvimento dos participantes em vista de suas realizações e desenvolvimento na experiência da prática musical.

A colaboração e o apoio obtido junto à gestão da escola foram primordiais e essenciais para a efetivação desse projeto, permitindo o encerramento da pesquisa neste artigo com um saldo tão positivo como o contido nestas páginas.

Referências

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p.103-1011, mar. 2008.



OLIVEIRA, José Antônio. *Bandas de Música. Fanfarra: Um meio de educação musical no ambiente escolar*. Disponível em: [<xa.yimg.com/kq/groups/1837079/.../Ensaio,+para+Manuel+veiga....pdf >](http://xa.yimg.com/kq/groups/1837079/.../Ensaio,+para+Manuel+veiga....pdf). Acesso em: 5 de mai. 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Notas

ⁱ Pesquisa vinculada ao Programa de Extensão Universitária (PROBEX) da Universidade de Sorocaba (UNISO), sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Andreia Miranda de Moraes Nascimento.



A motivação em orquestras jovens e profissionais

Joseane Raquel Porfírio
 Universidade Estadual de Campinas
joseaneporfirio@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho propõe uma pesquisa acerca de fatores motivacionais que podem influenciar o desenvolvimento técnico e musical de estudantes de música no ambiente de uma orquestra jovem e de músicos experientes em orquestras profissionais. Através da incorporação de teorias estabelecidas no campo da motivação humana dentro da área da educação musical, pretende buscar possíveis explicações para a motivação dos músicos e seu engajamento em atividades musicais nas orquestras.

Palavras-chave: Motivação e ensino musical. Orquestra jovem. Orquestra profissional. Regente.

1. Introdução

A motivação humana compreende um fenômeno complexo e multifacetado, por isso, nesta pesquisa, estamos fazendo uso de algumas das várias teorias e modelos motivacionais como modelo de expectativa e valor, teoria da auto eficácia, teoria da orientação de metas e outras que foram desenvolvidas para explicar os diversos aspectos destes fatores psicológicos.

Atualmente a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ora como um conjunto de fatores, ora como um processo. No entanto, existe um consenso entre autores como Boruchovitch (2009), Bzuneck (2009) e Guimarães (2010) quanto à dinâmica destes fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo. Além disso, e não menos importante, asseguram a sua persistência, dado que emergem no percurso não apenas obstáculos e fracassos, como outros motivos concorrentes que tentam a pessoa a interromper ou a mudar o curso de ação (STIPEK, 1996; PINTRICH & SCHUNK, 1996; citado por BZUNECK, 2009 p.9-10).

Nos últimos anos, durante o período de minha graduação, tive a oportunidade de realizar as disciplinas de estágio em instituições e áreas distintas, além de acompanhar o trabalho de algumas orquestras profissionais, o que me auxiliou em questionamentos e reflexões acerca da educação musical em escolas de educação formal e instituições de ensino musical, da formação do músico e da dinâmica de trabalho de uma orquestra profissional.

No meio musical, tanto entre estudantes quanto entre profissionais, uma questão que está sempre em discussão é o quanto o músico se empenha nos estudos e o resultado que obtém. Além disso, quais são os fatores que contribuem para o seu maior desenvolvimento técnico e musical.



Muitos atribuem o êxito de alguns músicos aos professores por quem são orientados, outros, às instituições a que estão vinculados, ou ainda, ao “talento”, às metodologias de estudo, aos regentes por quem são liderados ou ao salário que recebem para realizar seu trabalho.

Muitos são os fatores que podem motivar um indivíduo a realizar uma tarefa com empenho e persistência, superando as adversidades do percurso, em busca da excelência como resultado final. Alguns destes fatores podem impactar fortemente um estudante em processo de formação ou mesmo um músico profissional. Neste sentido, acreditamos que as situações de aprendizado em uma orquestra jovem podem ser decisivas para o sucesso técnico, musical e emocional de um músico-estudante e que a dinâmica de fatores cotidianos de uma orquestra pode definir o grau de empenho de um músico profissional. Desta forma, é preciso um olhar atento para as ocorrências, reações e orientações nestes ambientes, em especial por parte do regente que, ao mesmo tempo, é tido como uma referência para o aprendizado e como uma referência em suas atitudes.

2. Justificativa

Nesta pesquisa pretendo reunir três áreas pelas quais tenho grande interesse: a orquestra, a educação musical e a regência.

A orquestra sempre foi para mim alvo de um olhar atento, tanto pela música que produz, quanto pela dinâmica das relações instrumentais e pessoais que ocorrem nesta instituição. Estas relações ocorrem, aparentemente, com tranquilidade, porém, sabemos que são frutos de processos complexos que envolvem organização, conhecimento, trabalho, dedicação, persistência, respeito e profissionalismo de seus integrantes. Para que cada envolvido nessa dinâmica orquestral se mantenha instigado para a realização de seu trabalho é necessário algo que renove e mantenha sua vontade, sua motivação para fazer música.

Acredito que o conteúdo desta pesquisa possa beneficiar estudantes de música, músicos, regentes e até mesmo administradores de orquestras com o conhecimento de quais fatores podem motivar o fazer musical nestas corporações e em que intensidade eles podem influenciar na motivação, enriquecendo a bibliografia sobre o assunto, que não é vasta, e possibilitando uma análise e o aperfeiçoamento do seu trabalho cotidiano.



3. Objetivos

- Pesquisar teorias a respeito da motivação humana dentro da área da educação e da educação musical que sejam aplicáveis ao contexto de uma orquestra jovem ou profissional.
- Verificar na prática destas orquestras quais fatores do cotidiano pode exercer influência na motivação dos músicos.
- Averiguar se estes fatores motivacionais têm a mesma relevância para os músicos e para os regentes.
- Comparar a visão que os músicos-estudantes têm sobre estes aspectos motivacionais com a visão dos músicos profissionais sobre os mesmos.

4. Métodos

Serão utilizados os seguintes métodos:

- Pesquisa bibliográfica sobre teorias da motivação na área da aprendizagem e da educação musical.
- Observação do trabalho em ensaios das seguintes orquestras jovens e profissionais: Orquestra de alunos da Escola Municipal de Música de Americana Heitor Villa-Lobos, SOFT Orquestra – Sociedade Filarmônica de Valinhos, Orquestra da disciplina Prática Orquestral do curso de Música da Unicamp, Orquestra Sinfônica da Unicamp e Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas.
- Definir quais são os fatores que podem influenciar na motivação dos músicos para o seu desenvolvimento na orquestra e para a produção musical.
- Elaboração de questionários que serão respondidos por músicos-estudantes, músicos profissionais e regentes, sobre quais dos fatores definidos influenciam de fato sua motivação ou a motivação dos músicos e em que grau de intensidade influenciam.
- Aplicação dos questionários.
- Análise das respostas obtidas através dos questionários.
- Comparação entre as respostas dos músicos e dos regentes.
- Conclusão da pesquisa relacionando as respostas obtidas com as teorias sobre motivação.

5. Conclusão

Pesquisa em andamento.



6. Bibliografia

BORUCHOVITCH, E. & BUZNECK, J. A. (Orgs). *A motivação do aluno – contribuições da psicologia moderna*. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2009.

BUZNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs) *Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo*. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2010.

CHAGAS, A. *A orquestra de cordas infanto-juvenil como instrumento metodológico na educação musical*. Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA & RAY. *Planejamento de arco na prática orquestral: considerações e aplicações em grupos semi-profissionais*. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Brasília, 2006.

PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REAL, J. *Estudo e reflexão sobre repertório para orquestra jovem*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas

VILELA, C. Z. *Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

