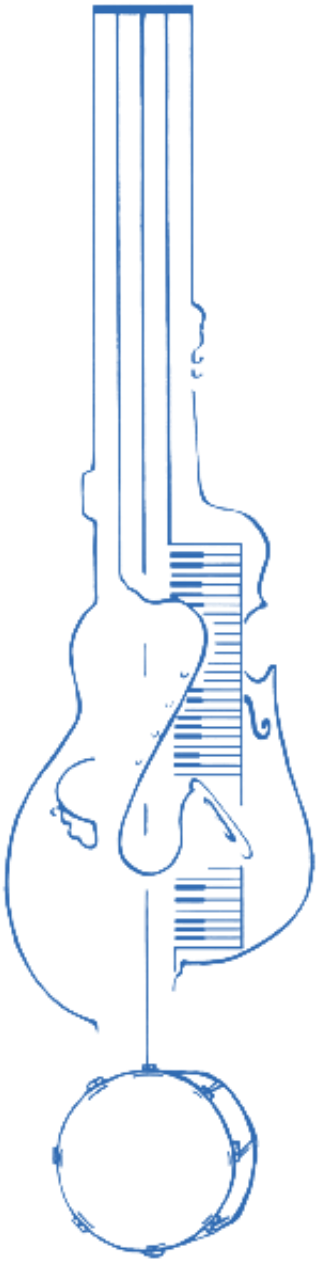


IX ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

-

EEMU 2016

Educação Musical e Tradições Populares no Brasil

18 a 20 de abril de 2016

ISSN: 2447-7621

ANAIS

Apoio:

INSTITUTO DE ARTES ia UNICAMP

SAE serviço de apoio ao estudante

ADunicamp

Life PROGRAMA DE APOIO A LABORATÓRIOS INTERDISCIPLINARES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural

PRG PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

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
Fernando Augusto de Almeida Hashimoto

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música
Alexandre Zamith Almeida

Chefe do Departamento de Música
Leandro Barsalini

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

Cecília Paulozzi de Melo

Lucilene Ferreira da Silva

Graduação

Francieli Fernanda Moreira

Germanno Falcão Richena

Gisele T. Gomes da Silva

Isadora Conte Pereira

Isis Urquisa Santos

Júlia Carneiro Ribeiro

Matheus Barros de Paula

Patricia Kawaguchi Cesar

EQUIPE DE APOIO

Débora Rosa Chagas Pinto

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação

Prof.ª Dr.ª Sílvia Cordeiro Nassif

Organização

Isadora Conte Pereira

Apoio

Patricia Kawaguchi Cesar

Pareceristas

Prof.ª Dr.ª Áurea Helena de Jesus Ambiel

Prof.ª Dr.ª Caroline Caregnato

Prof.ª Dr.ª Cristiane Hatsue Vital Otutumi

Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder

Prof. Dr. José Eduardo Fornari Novo Júnior

Prof.ª Dr.ª Liana Arrais Serodio
Prof. Dr. Manuel Falleiros
Prof.ª Dr.ª Maria Flávia Silveira Barbosa
Prof. Dr. Vilson Zattera
Prof.ª Dr.ª Vívian Nogueira

APOIO

Associação de Docentes da Unicamp (Adunicamp)
Coordenadoria de Graduação em Música – IA/Unicamp
Coordenadoria de Pós-Graduação em Música – IA/Unicamp
Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural (CDC | PREAC | Unicamp)
Coordenação de Extensão e Assuntos Comunitários (CEAC/IA/Unicamp)
Chefia do Departamento de Música do Instituto de Artes/Unicamp
Direção do Instituto de Artes da Unicamp
Diretoria de Apoio à Produção do Instituto de Artes (DPROD/Unicamp)
Pró-Reitoria de Graduação (PRG/Unicamp)
Serviço de Apoio ao Estudante (SAE/Unicamp)
Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/Unicamp)

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNICAMP /
Instituto de Artes

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

En17a Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp (9. : 2016: Campinas, SP)

Anais [do] IX Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp [recurso eletrônico]: EEMU 2016: educação musical e tradições populares no Brasil: 18 a 20 de abril de 2016 / coordenação Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Sílvia Cordeiro Nassif; organização Isadora Conte Pereira; apoio Patricia Kawaguchi Cesar. – Campinas, SP: Unicamp/IA, 2016.

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. Título.

APRESENTAÇÃO

O IX Encontro de Educação Musical da Unicamp (EEMU), organizado por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Música, aconteceu no Instituto de Artes de 18 a 20 de abril de 2016 com a temática "Educação musical e tradições populares no Brasil". O tema teve origem nas sugestões de participantes do VIII EEMU. Porém, conforme o evento foi sendo elaborado ao longo do ano de 2015, alguns questionamentos que surgiram entre os membros da comissão organizadora motivaram discussões iniciais: são tradições populares *no* Brasil ou *do* Brasil? E o que são tradições populares?

Entendemos que as tradições populares, como a música, a dança, a literatura, o artesanato, a comida, as festas e folguedos, as vestimentas, os brinquedos e brincadeiras e a arte em geral, que são vivenciadas e transmitidas *no* Brasil de geração para geração, constituem a diversidade que nos caracteriza e envolvem possibilidades mais abrangentes do que se nos referirmos apenas às tradições populares *do* Brasil. Nosso país tem um vasto território, cheio de contrastes geográficos e culturais que criam uma imensa riqueza. Porém, o que podemos chamar de "genuinamente brasileiro"? A cultura nordestina, gaúcha, capixaba, paulista, mineira, carioca, amazonense, outras mais ou a somatória de todas elas? E quais as raízes das nossas tradições: indígenas, portuguesas, advindas dos diversos povos africanos, dos holandeses, italianos, alemães, japoneses? Tivemos a chegada de imigrantes de diversas partes do planeta ao longo de nossa história, e esse fluxo de imigração continua no século atual: peruanos, bolivianos, colombianos, coreanos, haitianos e outros grupos que o Brasil tem acolhido.

Dentro desse contexto amplamente multicultural, como será que o educador musical tem trabalhado com todos os recursos que a cultura popular oferece? Será possível trabalhar com brincadeiras, cantigas e jogos que talvez estejam bastante distanciados da realidade urbana e sejam anacrônicos para o contexto atual? Acreditamos que sim, é importante trabalhar com elementos da cultura popular no Brasil, mas pensamos que é essencial contextualizá-los, sem uma visão romântica de preservar algo que não é estanque, mas com a noção da importância de se manter vivos costumes, brincadeiras e vivências que podem contar muito da história do povo brasileiro.

Foram essas e outras questões que nos propusemos a discutir no IX Encontro de Educação Musical da Unicamp, trazendo para o evento alguns dos principais estudiosos no Brasil das culturas populares. Entre os convidados, a pesquisadora Lydia Hortélio e os professores Alberto Ikeda, Suzel Reily, José Roberto Zan, Ivan Vilela, Lucilene Silva e

Glória Cunha, que coordenaram discussões nas mesas redondas e grupos de trabalho com temáticas específicas.

Foram ainda ministradas diversas oficinas ligadas à temática do evento pelos professores Lydia Hortélio, Lucilene Silva, Vera Athaíde, Gilber Souto Maior, Fernando Tocha, Sue Turíbio e Grupo Paná-Paná. Como tem ocorrido em todos os anos, contamos também com várias apresentações artísticas, como Coral Açucena, Quarteto Amaralina, Madureira Armorial, Ivan Vilela e, no encerramento, as crianças da Oca de Carapicuíba.

Os trabalhos selecionados para serem apresentados no evento, nas modalidades comunicação oral de pesquisa e exibição de vídeos de atividades pedagógico-musicais, versaram sobre temas diversos, percorrendo desde questões ligadas ao ensino de música na educação básica, em escolas especializadas e em espaços alternativos até a formação profissional do músico e educador musical na universidade. Entre os participantes, pesquisadores oriundos de várias universidades da região sudeste, como UNICAMP, UNESP, USP, UFSCAR e também de universidades de outras regiões do Brasil, como Universidade de Brasília, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Estadual do Paraná e Faculdade Regional da Bahia.

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 inúmeras instâncias da Unicamp e do Instituto de Artes que contribuíram para que o IX Encontro fosse possível: Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, Direção do Instituto de Artes, Coordenação de Graduação em Música, Coordenação de Pós-Graduação em Música e Diretoria de Apoio à Produção (DProd), Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural (CDC), Associação dos Docentes da Unicamp (ADUNICAMP), Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes (DACO/IA), Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da Faculdade de Educação (LIFE/FE) e Serviço de Apoio ao Estudante (SAE). Agradecemos também o apoio da Oca de Carapicuíba.

Adriana N. A. Mendes e Sílvia C. Nassif

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

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

SUMÁRIO

Revisitando o parecer CNE/CEB nº12/2013: uma análise do texto que fundamenta as políticas públicas para o ensino de música na escola brasileira *Pg. 12*

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

"*I'm dying to be a star*": uma pesquisa exploratória sobre a demanda do curso técnico em canto em uma instituição pública de educação profissional *Pg. 20*

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

Márcia Regina de Oliveira Poletine
Centro Paula Souza
mpoletine@gmail.com

Caminhos para o trabalho com criação musical *Pg. 28*

Rafael Beling
Unicamp
rafaelbeling@gmail.com

Sílvia Cordeiro Nassif
Unicamp
scnassif@terra.com.br

Leitura musical na escola: uma perspectiva histórico-cultural *Pg. 36*

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

Sílvia Cordeiro Nassif
UNICAMP
scnassif@terra.com.br

O perfil do professor de piano em grupo: desafios pedagógicos e musicais *Pg. 44*

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

O gênio artista: estudos preliminares - Kant e Suzuki *Pg.52*

Klesley Bueno Brandão
Projeto de pesquisa financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq
buenobrandaotrp@yahoo.com

Pedagogia da performance: uma reflexão sobre as heranças do conservatório do século XIX e as contribuições atuais no ensino de instrumentos musicais *Pg. 61*

Klesley Bueno Brandão
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
buenobrandaotrp@yahoo.com

Paulo Adriano Ronqui
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
pauloronqui@iar.unicamp.br

Alexandre Barros Brant Carvalho
Universidade Estadual de São Paulo - USP- Ribeirão Preto
alexandrebbcarvalho@gmail.com

O trabalho com cantigas de roda e brinquedos cantados na escola do século XXI *Pg.69*

Cristina Aparecida Leite
Universidade de Brasília
cristinaleite224@hotmail.com

"*A voz dele ganhava cor, parecendo recolher a quentura e o ouro do sol*": a musicalização na Folia de Reis dos Prudêncio de Cajuru-SP *Pg. 77*

Priscila Ribeiro
Universidade de São Paulo
pricabach@gmail.com

A música como estímulo ambiental sob uma perspectiva eurocientífica *Pg.86*

Marina de Azevedo Guerra
Universidade Federal de São Carlos
marinadeazevedoguerra@gmail.com

Fabrício Tavares Cunha de Almeida
UNIRB – Faculdade Regional da Bahia
fabriciohidrogenio@yahoo.com.br

A presença da cultura popular tradicional em materiais didáticos de educação musical *Pg. 95*

Gildo Fontolan Neto
UNESP
gildofontolan@gmail.com

A educação musical como cultura *Pg.103*

Leandro Drumond Marinho
Universidade Federal de São João del-Rei
ledmarinho@hotmail.com

O uso das cantigas de roda nas salas de aula das escolas públicas de Lavandeiras-TO *Pg. 111*

Lourenny Elohenny F. da Silva
Universidade Federal do Tocantins
lourenny2010@hotmail.com

Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
rg_santos@uft.edu.br

Método Suzuki: do empirismo à ciência *Pg.117*

Marina Maugeri Santos
Unicamp
mamaugeri.mm@gmail.com

Luiz B. P. Amato
UNESP / Unicamp
lamato@terra.com.br

Diálogos difíceis entre música e dança: um caso artístico *Pg. 125*

Livia Carolina de Oliveira
Instituto de Artes – UNICAMP
liviacarolina86@gmail.com

Jorge Luiz Schroeder
Instituto de Artes – UNICAMP
schroeder@unicamp.br

Uma proposta educacional dialógica: audições musicais comentadas *Pg.135*

Jorge Luiz Schroeder
Unicamp
schroder@unicamp.br

O uso da voz no aperfeiçoamento da percepção musical: práticas para um estudo coletivo *Pg. 144*

Natacha Tereza Hellstrom
UNESPAR-Embap
natacha_hf@hotmail.com

Cristiane Hatsue Vital Otutumi
UNESPAR-Embap
crisotutumi@gmail.com

Presença africana na música popular brasileira: uma abordagem pedagógica da rítmica *Pg.151*

José Alexandre Leme Lopes Carvalho
UNICAMP
zealexandrecarvalho@hotmail.com

O canto coral na escola: mudando realidades e construindo identidades *Pg. 159*

Djenane Vieira
nane.vieira@yahoo.com.br

Intercâmbio Musical – composição musical auxiliando na compreensão de conceitos musicais *Pg. 167*

Luciane Morais
lucim34@gmail.com.br

Valerie Falcão
valerie_falcao@bol.com.br

Ensino coletivo de pandeiro para estudantes de um curso de licenciatura em música: possíveis contribuições para a formação dos(as) educadores(as) musicais *Pg. 175*

Mariel Perez Pino
Universidade Federal de São Carlos
marielcx@gmail.com

Conhecimentos pedagógico-musicais como requisitos fundamentais no protótipo de um software para educação musical *Pg.182*

Sandra Regina Cielavin
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
sandracielavin@hotmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
aamend65@gmail.com

Características da música tradicional da infância brasileira *Pg. 190*

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

Estudo sobre a formação em música – levantamento de dados sobre egressos da pós-graduação entre 2009 e 2013 *Pg.197*

Daniele Salina Gonçalves Gomes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
daniele.salina@gmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
aamend65@gmail.com

Estudos, observações e propostas da música na sala de aula inclusiva do ensino fundamental da rede municipal de Indaiatuba–SP *Pg. 202*

Karen Ildete Stahl Soler
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
karen.ildete@terra.com.br

Ensino de música nas escolas do campo das comunidades quilombolas do sudeste tocantinense *Pg. 209*

Ana Roseli Paes dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Centro de Investigação em Estudos da Criança-Universidade do Minho (PT)
Grupo de Pesquisa em Ensino de instrumentos musicais- UFBA
anaroseli@mail.uft.edu.br

Revisitando o parecer CNE/CEB nº12/2013: uma análise do texto que fundamenta as políticas públicas para o ensino de música na escola brasileira

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

Resumo: Propõe-se a analisar o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que fundamenta o projeto de resolução que contém as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Por meio de pesquisa documental e à luz do referencial teórico da educação musical e da análise textual de políticas públicas, aborda temáticas presentes no documento como: quem deve assumir a docência nas escolas, a importância da presença da música ou a justificativa para sua inclusão na educação básica. As conclusões devem contribuir para o debate e o posicionamento dos interessados nos resultados práticos e nos efeitos produzidos pelo Parecer.
Palavras-chave: Políticas públicas. Diretrizes nacionais. Música. Educação básica.

Introdução

O presente texto propõe-se a analisar o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), que fundamenta o projeto de resolução anexo que contém as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. O documento oficial em questão, tal como foi publicado no final do ano de 2013, tem por objetivo apresentar "orientações que ajudem os sistemas de ensino a implementar o que determina a Lei, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes específicas para suas etapas e modalidades" (BRASIL, 2013, p. 08).

Um parecer de caráter normativo, como o emitido pelo Conselho Nacional de Educação [CNE] na esfera da Câmara de Educação Básica [CEB] – ambos ligados ao Ministério da Educação [MEC] – normalmente é publicado após ampla consulta aos "agentes ou órgãos públicos, com a finalidade precípua de elucidar, informar, sugerir providências a serem estabelecidas e/ou condutas a serem praticadas pela Administração Pública, ou por quem a represente" (CRISTÓVAM; MICHELS, 2012, p. 01).

A relevância do debate é justificada pela oportunidade de discutir, a partir dos documentos oficiais, sobre o papel da arte na educação básica, em especial da Música, que ganhou evidência com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). Essa normativa alterou "a Lei nº 9394/96 [...] estabelecendo a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo" (BRASIL, 2013, p. 01) da educação básica.

Por meio de pesquisa documental e à luz do referencial teórico da educação musical e da análise textual de políticas públicas, pretende-se abordar temáticas presentes no documento, tais como: a importância da música no contexto escolar, as justificativas para sua inclusão nesta etapa da escolaridade básica ou quem deve assumir a docência nestes espaços

oficiais. Portanto, este artigo apresenta parte uma pesquisa mais ampla, que também analisou o projeto de resolução publicado em conjunto. No presente texto, optou-se por analisar apenas o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) por entender que é nele que estão contidos os pressupostos que nortearão as políticas públicas oficiais da educação musical brasileira nos próximos anos, analisando o "discurso, as influências e tendências presentes na política investigada" (MAINARDES, 2006, p. 66).

2. Metodologia

Adotou-se a pesquisa documental, nos moldes apresentados por Tozoni-Reis (2010), por ter a investigação um documento oficial como fonte primária. "Isto significa que a busca de informações sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise" (TOZONI-REIS, 2010, p. 141).

O referencial oferecido por Mainardes (2006) para a análise de textos de políticas públicas, separando em diferentes contextos os seus elementos estruturadores, como "a esfera de influência, produção do texto, práticas, resultados, efeitos e estratégias políticas" (MAINARDES, 2006. p. 66-69), foi aprofundado em seu aspecto da *produção textual* do Parecer, priorizando alguns questionamentos como:

> Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? (MAINARDES, 2006, p. 66-67)

No momento, não se pretende debater as forças políticas e sociais (MAINARDES, 2006) que atuaram na produção de um documento oficial como este, preferindo ater-se à análise do texto propriamente dito, por uma questão de escopo do artigo. Segue-se, portanto, a exposição de parte destas análises, a partir de dois dos tópicos principais observados no Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013): a prática musical como direito humano e o direito de ensiná-la na escola; e a insuficiência dos argumentos em favor da presença da educação musical na educação básica.

3. Desenvolvimento

3.1. Prática musical como direito de todas as pessoas. O direito de ensinar música também o é?

De acordo com o texto, a prática curricular da música na escola "deve ser estendida a todos os estudantes" (BRASIL, 2013, p. 05), ao mesmo tempo em que "deve ser compreendida como *direito humano*, promotora de cidadania e de maior qualidade social na educação" (BRASIL, 2013, p. 08, grifo nosso).

A formulação deste 'direito' no documento parece, à primeira vista, razoável. O problema é que as proposições se misturam neste ponto: o discurso da onipresença da música em diferentes culturas é ampliado pelo texto como um *direito* de todas as pessoas, o que possibilitaria, em seguida, "a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em música" (BRASIL, 2013, p. 05).

Se por um lado, a onipresença da música (MENUHIM; DAVIS, 1981; LEVITIN, 2013) nas culturas é conclamada ao debate, ela é também usada para justificar a presença de "sábios e mestres tradicionais" (BRASIL, 2013, p. 05) entre os pedagogos, licenciados e técnicos. Imagine o leitor, por um momento, uma normativa que convocasse, para o exercício da profissão entre os bacharéis em direito do Brasil, a inclusão de sábios e mestres tradicionais entre as fileiras dos magistrados! Schafer (SCHAFER, 1991, p. 303) possuía uma analogia semelhante em sua obra, que vale a pena ser conferida e permanece atual, mesmo tendo sido redigida há cerca de quarenta anos.

Não obstante o Parecer dedicar apenas um parágrafo (BRASIL, 2013, p. 05) para ressaltar a importância da formação do professor de música, nosso questionamento, à luz de Schafer (1991) e Penna (2006), é sobre a hipótese de encontrar um termo entre a cultura do bacharelismo e a proposição de Schafer para a educação musical. Para Schafer (1991) não haveria concessões: somente músicos profissionais e altamente qualificados deveriam responsabilizar-se pelo ensino da Música (SCHAFER, 1991, p. 303). Penna (2006) contribui à discussão indagando sobre o que faz um sujeito:

> (...) ser um educador musical? A resposta pode não ser tão simples quanto parece. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas "coerentemente" fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, (...), ou para certas conquistas nos campos acadêmico e científico (...). Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento de nossa área (PENNA, 2006, p. 41 – 42).

Antes que se lance sobre o presente artigo a acusação de mera defesa do bacharelismo, ressalte-se que o referido parecer normatiza a *escola*. Os "terceiros ambientes" (HARGREAVES, 2005, p. 09) que não são a escola e nem a casa, por sua própria natureza, não precisam se submeter à legislação ou ao cunho do especialista em educação ou, muito menos, aos pareceres normativos, se referindo aos ambientes extraescolares como "playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua [...], [em que] o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto" (HARGREAVES, 2005, p. 09), em atividades autoconduzidas.

O espaço escolar deveria, por excelência, ser o espaço do profissional preparado para lidar com as demandas pedagógicas e musicais de crianças e jovens na educação básica.

3.2. A insuficiência dos argumentos em favor da educação musical

Rita Fucci-Amato (2012) elenca, entre os desafios para a educação musical na escola brasileira, a valorização do ensino de música na educação básica (FUCCI-AMATO, 2012, p.96), uma vez que a música e as artes são normalmente legadas ao segundo plano entre as disciplinas consideradas mais importantes, em razão de uma oposição entre aquilo que seria essencial – Português, Matemática e Ciências – e um núcleo descartável ou dispensável, que incluiria a Música e as Artes.

A prioridade dos conteúdos de línguas, cálculos e ciências nos currículos é obtida, invariavelmente, com o sacrifício de muitos outros componentes curriculares. Mas não existe garantia de êxito ou melhora nos resultados escolares a partir desta permuta. Em um momento de valorização dos resultados de avaliações institucionais no âmbito da educação básica brasileira e de investimentos na escola em tempo integral, a experiência norte-americana pode servir como um alerta:

> Em 2002, quando assinou a lei Nenhuma Criança Fora da Escola, o presidente George W. Bush provavelmente não pretendia que ela causasse um efeito debilitador sobre o ensino de artes nos Estados Unidos. A lei recompensa as escolas que cumprem certos padrões em matérias centrais – leitura, matemática, ciências – e pune as que não passam nos exames. Em 2006, 71% dos distritos escolares já haviam diminuído os currículos das escolas primárias para poder compensar a diferença e, nesse processo, as artes foram consideradas dispensáveis. Na Califórnia, entre 1999 e 2004, o número de alunos matriculados em cursos de música caiu quase pela metade, de 1,1 milhão para 589 mil. O ensino de música vinha desaparecendo das escolas [norte americanas] havia décadas, mas a lei sancionada por Bush transformou um declínio lento em queda abrupta (ROSS, 2011, p. 261).

Nem o argumento cientificista impediu tal declínio, pois o autor constatou que

> outros estudos sugerem que os estudantes de música tiram notas mais altas em testes de proficiência, ou que suas notas de matemática aumentam a cada ano de estudo [...]. Mas nenhum desses argumentos científicos a favor da música impediu os cortes nos programas. Ao contrário, a música se apresenta sempre como o alvo mais tentador (ROSS, 2011, p. 262).

No entanto, no Parecer CNE/CEB (BRASIL, 2013), a força do argumento cientificista, tomada por irrefutável, é convocada à discussão ao citar que a presença da música na escola seria fortalecida "por pesquisa atuais da neurociência, conforme estudos desenvolvidos [...] que têm demonstrado a importância da música para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação dos comportamentos sociais" (BRASIL, 2013, p. 06). É importante destacar que não é citada, neste ponto do documento, uma ampla gama de estudos, que poderia justificar o posicionamento.

Não deixa de ser um sintoma de nossos tempos. Fonterrada (2008) constata que "se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade" (FONTERRADA, 2008, p. 11). Ross (2011) aponta que, para o aspirante a músico profissional ou o diletante, envolvido e apaixonado desde a infância, a defesa da educação musical parece simples e com respostas de fácil localização. Entretanto,

> para a maioria dos estudantes, a utilidade das aulas de música é muito menos clara. Aqueles que amaram a música desde tenra idade estão certos de que ela tem um valor único e insubstituível, mas é difícil traduzir essa convicção em termos sociológicos exatos. Sempre que uma pessoa tenta defender a música em termos utilitários ela tropeça em incertezas fundamentais (ROSS, 2011, p. 261).

Mas por que ensinar Música? Koellreutter (1997) defendeu a ideia de que o ensino da Música justificar-se-ia como uma contribuição para o "alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade, entendendo como consciência a capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, o influenciam e o determinam" (KOELLREUTTER, 1997, p. 69).

Parece-nos, que do ponto de vista das políticas públicas, "as artes devem ser incorporadas à cultura democrática, não por si mesmas, mas em nome da democracia" (ROSS, 2011, p. 269). Assim os sujeitos poderiam obter "uma compreensão mais profunda do mundo olhando para ele do ponto de vista peculiar de uma obra de arte" (ROSS, 2011, p. 269). O autor lembra que estes novos olhares reveladores e imaginativos que a música pode proporcionar, permitem que as crianças e jovens aprendam a

> notar detalhes surpreendentes que ajudam a destruir um estereótipo popular; elas passam a tolerar a diferença, acostumam-se com as idiossincrasias. Elas também

> podem experimentar um choque de percepção que lhes mostre possibilidades alternativas em sua vida, tenham ou não essas possibilidades e essa vida uma relação óbvia com a obra de arte em questão (ROSS, 2011, p. 269).

A defesa enfática destes valores democráticos e educacionais, aliada a uma base filosófica profunda sobre a educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 11) e os valores implicados nesta educação (PENNA, 2008, p. 40), deve contribuir para uma defesa mais efetiva da presença da música na escola, evitando os argumentos cientificistas ou que procuram associar a educação musical a um mero recurso paradidático, estes últimos, mais facilmente desmontáveis pelos promotores das políticas públicas, ao sabor dos interesses do momento.

4. Considerações finais

As considerações presentes neste texto devem contribuir para o debate sobre a regulamentação e efetiva implantação da educação musical na educação básica, oferecendo um contributo para a análise dos possíveis efeitos a serem produzidos pelo referido Parecer. Os dois pontos destacados demonstram que o documento oficial se apresenta fragmentado, com partes que, em certos momentos, não se sustentam.

O documento reflete, em um primeiro ponto, a situação dos órgãos representativos dos músicos no Brasil: profissões tradicionalmente consolidadas como a advocacia ou a engenharia não precisam defender suas posições com tanta urgência. O argumento de que a arte seria inofensiva, em relação a operar abdomens ou projetar pontes, não se sustenta por que é uma falácia. O vácuo deixado pela ausência de representatividade de órgãos como a Ordem dos Músicos do Brasil [OMB] é fato no país, e as associações como a ABEM e a ANPPOM – de trabalho árduo e militância séria na área – têm sua justa legitimidade reconhecida, mas sua atuação especialmente circunscrita ao circuito acadêmico, tendo dificuldades em representar a categoria ‘musical’ de modo mais amplo.

O texto não pretende reforçar a cultura do bacharelismo, mas suscitar o debate para que a música se insira no âmbito das profissões que, para serem ensinadas no ambiente escolarizado, carecem de pessoas qualificadas para lidar com os aspectos pedagógicos inerentes à escola e ao alunado, obviamente diferentes das tradições orais ou de manifestações musicais nos terceiros ambientes, que possuem dinâmicas e demandas diversas.

No segundo ponto, quanto à presença da música nas escolas e a argumentação em favor desta, destaque-se que os detratores permanecem na ativa, desde a aprovação da Lei nº11.769 (BRASIL, 2008). No momento, *lobbys* robustos se levantam dentro da escola e da

sociedade brasileira, como o ensino de programação de códigos computacionais (ESTADÃO, 2013) ou do emprego extensivo das tecnologias, com defensores como Bill Gates ou Salman Khan, ambos diretores de organizações 'sem fins lucrativos', mas que obviamente possuem consideráveis interesses comerciais[1], o último chegando a visitar o Brasil recentemente, com audiências no Ministério da Educação e com a própria presidente Rousseff. (AGÊNCIA BRASIL, 2013).

Tal como no contexto norte-americano, concordamos com Ross (2011) ao atribuir a fragilidade do ensino de música nas escolas à carência de um *lobby* poderoso e ao anacronismo dos sistemas de ensino, que ainda estariam essencialmente baseados na música de concerto europeia (ROSS, 2011, p. 262) e no modelo e pedagogia dos velhos conservatórios.

Para defender o ensino da música, entendo que ela precisa suportar-se por si. Seu ensino deveria possuir um valor intrínseco e democrático, de acesso aos saberes culturais, ao mesmo tempo em que promoveria uma perspectiva inventiva e criadora nos alunos, que só pode ser levada às últimas consequências por quem possui, de fato, esta preocupação com o desenvolvimento de um espírito livre e criador entre os que acessam a educação básica.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Dilma convida professor norte-americano Salman Khan para parceria em projeto na educação básica.* 2013. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/dilma-convida-professor-norte-americano-salman-khan-para-parceria-em-projeto-na-educacao-basica>. Acesso em 02 abr. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Complementar nº11769, de 19 de agosto de 2008.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. MEC. *Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013.* Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=>. Acesso em 30 jan. 2015.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva; MICHELS, Charliane. Parecer jurídico: natureza, espécies e responsabilidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3470, 31 dez. 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/23349>. Acesso em 07 jan. 2015.

ESTADÃO. *Hora do código estreia no país para ensinar programação a 1 milhão.* 2014. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/hora-do-codigo>. Acesso em 02 fev. 2015.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical:* (des) caminhos históricos e horizontes. Campinas: Papirus, 2012.

HARGREAVES, David. "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista eletrônica de musicologia*, v. 9, outubro de 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/hargreaves.html. Acesso em 28 dez. 2014.

JARDIM, Lauro. *Khan nos tablets.* 2013. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/brasil/governo-compra-as-aulas-do-fenomeno-salman-khan-para-alunos-do-ensino-medio/>. Acesso em 02 fev. 2015.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. Cadernos de Estudo – Educação Musical, Belo Horizonte, n. 6, p. 69-75, 1997.

LEVITIN, Daniel. Uma paixão humana: o seu cérebro e a música. 2. ed. Lisboa: Bizâncio, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 12 dez. 2014.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A música do homem.* São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MICROSOFT. *Sítio da empresa para o Brasil.* Disponível em: <http://www.microsoft.com/education/pt-br>. Acesso em 02 fev. 2015.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, 2006.

____. *Música (s) e seu Ensino.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

ROSS, Alex. *Escuta só:* do clássico ao pop. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação:* formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-147.

Notas

[1] Salman Khan esteve no Brasil em 2013 vendendo sua *Khan Academy* ao governo federal (AGÊNCIA BRASIL, 2013; JARDIM, 2013). Bill Gates, fundador da Microsoft, ao mesmo tempo em que costuma declarar seu pouco apreço pelas instituições escolares, possui negócios polpudos com sistemas educacionais ao redor do globo, o que inclui o Brasil. (MICROSOFT, 2015).

"*I'm dying to be a star*": uma pesquisa exploratória sobre a demanda do curso técnico em canto em uma instituição pública de educação profissional

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

Márcia Regina de Oliveira Poletine
Centro Paula Souza
mpoletine@gmail.com

Resumo: Analisa o aumento expressivo da demanda por vagas no processo seletivo do curso Técnico em Canto em uma instituição pública paulista nos últimos anos. Baseada em instrumentos da pesquisa documental, combinada às análises obtidas em campo com um grupo focal de alunos ingressantes em 2014, considera algumas explicações para esta explosão de demanda na educação profissional. A expectativa de fama e estrelato – fortemente nutrida pelos candidatos-cantores – foi a hipótese inicialmente investigada entre os ingressantes.
Palavras-chave: Técnico em canto. Demandas. Educação profissional. Políticas educacionais.

1. Introdução

- *"Yes I'd love to tour the Southland, in a travelling minstrel show.*
- *Yes I'm dying to be a star and make them laugh*
- *Sound just like a record on the phonograph."*
- "Pretzel Logic" – Steely Dan (BECKER; FAGEN, 1974)

O texto analisa o aumento expressivo da demanda para o ingresso nas habilitações de Técnico em Canto em uma instituição pública paulista, cuja relação saltou de 3,3 candidatos por vaga em 2009 – uma boa demanda para os padrões do ensino técnico atuais – para atingir elevados 15,56 [c/v] em 2014 (CETEC, 2015). Por comparação, outros cursos da instituição Centro Paula Souza, como o Técnico em Regência, dentro do mesmo Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design (MEC, 2012), não tiveram o mesmo ímpeto no crescimento de sua demanda.

Mas o que explicaria tal explosão na procura por vagas deste curso? A hipótese inicialmente aventada é de que o sonho do estrelato alimentado pelos candidatos, baseada em uma visão idealizada da profissão de cantor, tenha uma contribuição significativa na elevação desta procura pelo curso em questão.

Justifique-se que a expectativa de tornar-se cantor é comum e nutrida, por vezes, desde a infância, estimulada dentro dos círculos familiares, na convivência em igrejas, clubes ou escolas. São estas expectativas que mais tarde poderão guardar relação estreita com os anseios particulares de estrelato por meio de uma carreira musical. Além destas motivações pessoais, outra evidência do aumento desta demanda pode ser observada na existência de uma literatura

que, anteriormente sedimentada no canto erudito, mais recentemente foi acrescida de publicações variadas sobre a formação dos cantores populares (WILKINS, 2008; PECKHAM, 2010), comportando variações entre os manuais de autoinstrução (SANDRONI, 1998; SURMANI, 1995) e até os breves – e duvidosos – guias de "15 passos para se tornar um cantor famoso" (WIKIHOW, 2015), lido mais de 36 mil vezes em sua versão em português - tornando-se um tipo de best-seller na rede mundial de computadores.

A relevância desta discussão apresenta-se pela necessidade de debater a formação dos artistas e cantores no país, especialmente dentro dos cursos técnicos, como parte das ações requeridas das instituições escolares, por meio do recente projeto que contém as "diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música" (BRASIL, 2013). O documento apresenta, entre as competências dos sistemas de educação superior e profissional brasileiros "viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música. [...] e implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música". (BRASIL, 2013, p. 10).

Neste cenário, indivíduos em idade escolar compatível com o ensino médio ou que já o tenham concluído, poderiam optar por prosseguir seus estudos por meio da educação profissional técnica. Tal possibilidade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996; LIMA, 2000) e inclui outros dispositivos legais que a complementam, como a Resolução CNE/CEB 06/2012. (BRASIL, 2012). O presente estudo pode auxiliar, portanto, no debate das políticas públicas de educação profissional do Estado de São Paulo.

2. Fundamentação

"Quantos hades tenho que ter
para ser estrela da voz, da canção?"
"Cidade Veloz" – Flávio Venturini
(VENTURINI; ANTUNES, 1990)

Longe de esgotar o tema da formação do cantor, suas motivações e trajetórias, algumas situações se impõem de imediato: a superexposição midiática dos cantores populares é fato constatado ao ligar o televisor ou navegar em portais de conteúdo na internet. As pretensões de fama e fortuna que acompanham esta superexposição dos indivíduos convertidos em 'artistas' certamente não podem ser negligenciadas em uma primeira análise[1].

Barbier (1993), ao comentar a formação dos cantores castrados do século XVIII, pondera que a motivação do estrelato entre os cantores e seus pais era comum, enxergando na

carreira musical “um meio de subtrair-lhes a condição modesta, ou até a miséria em que viviam no dia-a-dia, assegurando-lhe um futuro brilhante, destinado às honras e à fortuna” (BARBIER, 1993, p. 18).

Blanning (2011), por sua vez, nos explica que após a segunda metade do século XIX, “o lugar outrora ocupado pelo compositor como mediador entre a música e a sociedade foi assumido [...] por cantores e maestros” (BLANNING, 2011, p. 75). O ponto de inflexão começa no final do século XIX, quando os cantores assumem a proeminência sobre seus parceiros musicais:

> Claro que astros sempre existiram. Sopranos e castratti em especial auferiam salários enormes no século XVIII. Mas no século XIX, a capacidade de viajar de forma rápida e confortável permitiu aos cantores tirar vantagem do emergente mercado musical e ficar muito rico e famoso (BLANNING, 2011, p. 77).

No caso dos cantores de música popular, Blanning (2011) oferece-nos uma série de exemplos de sua presença nas altas esferas sociais, chegando a catalogar o número de condecorações e distinções recebidas na Inglaterra, ou descrevendo a influência que indivíduos como Bob Geldof [que arregimentou diversos cantores famosos na década de 1980 e novamente em 2005 para eventos em escala global], Sir Paul McCartney [ex-beatle] ou Bono Vox [cantor da banda irlandesa U2] tiveram até mesmo no ambiente político, contracenando com papas, presidentes norte-americanos e primeiros-ministros ingleses, entre outros líderes de diversas nacionalidades.

No contexto das publicações voltadas à música popular, Howell (2013) e Sandroni (1998, p. 11) enfatizam o sonho e as expectativas de fama e fortuna dos candidatos a cantores. A primeira, por exemplo, dedica uma obra completa às mulheres aspirantes, oferecendo conselhos e estratégias para ajudar a “lançar e a construir a carreira de cantora dos [seus] sonhos” (HOWELL, 2013, p. 03). A presença desta temática na literatura especializada tem sido ampliada, conforme verificado pela quantidade e variedade disponível nas prateleiras virtuais de livros e materiais instrucionais[2].

3. Métodos e caracterização da pesquisa

Para conduzir esta pesquisa junto aos alunos focados, adotou-se uma perspectiva híbrida de pesquisa exploratória. Em um primeiro momento, configurou-se uma análise documental, tendo como fonte primordial os documentos oficiais da instituição focada. Em um segundo momento, por meio do instrumental da pesquisa de campo (TOZONI-REIS, 2010), analisou-se um grupo focal de 31 alunos ingressantes no curso Técnico em Canto de

escola técnica estadual paulista no ano de 2014. A escola é ligada ao Centro Paula Souza, uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo, que mantém 218 Escolas Técnicas [Etecs] em mais de 300 municípios do Estado[3]. Duas de suas unidades oferecem habilitações técnicas relacionadas à música: a Etec "Jacinto Ferreira de Sá" em Ourinhos/SP, pioneira na instituição desde 2007, e a Etec de Artes, em São Paulo/SP, criada em 2008 com a finalidade de ofertar exclusivamente cursos como os Técnicos em Canto, Regência, Instrumento Musical e Fabricação de Instrumentos Musicais. As duas Etecs possuíam 343 alunos matriculados em 2015 nestas habilitações. (CETEC, 2015).

4. Resultados e discussão

Em pesquisas anteriores, Fonterrada et al (2008) perscrutaram, em parte, o perfil dos candidatos da unidade escolar localizada na capital do Estado. Mas tratavam, na ocasião, de outra habilitação, mais genérica: o Técnico em Música, oferecida em caráter experimental e que já foi inclusive substituída no catálogo de cursos da instituição pelos cursos Técnicos em Regência, Canto e Instrumento Musical. De todo modo, tratava-se de um momento incipiente destes cursos na instituição e sua demanda ainda não se configurara nos números apresentados atualmente. O formato atual do curso de Técnico em Canto foi iniciado na instituição em 2009, sendo oferecidos em diferentes períodos, de modo alternado entre os primeiros e segundos semestres letivos[4].

Para esta análise das demandas candidato por vaga do curso técnico em Canto (CETEC, 2015), isolou-se as tendenciosamente mais altas – do início de cada ano letivo, que ocorre sempre nos primeiros semestres para os cursos técnicos modulares: 4,03 [1º semestre 2011], 7,26 [1º semestre 2012], 9,93 [1º semestre 2013], 15,56 [1º semestre 2014] e 11,53 [1º semestre 2015]. Simultaneamente, nota-se a expressiva diferença de demanda do Técnico em Canto em relação ao Técnico em Regência, que obteve 2,9 [1º semestre 2011], 2,08 [1º semestre 2012], 3,15 [1º semestre 2013], 3,58 [1º semestre 2014] e 3,46 [1º semestre 2015]. Também o curso Técnico em Administração pode fornecer uma base comparativa interessante, afinal é o curso mais presente na instituição estudada, com 26.441 alunos matriculados no primeiro semestre de 2015 (CETEC, 2015) – sendo a maior e mais recorrente habilitação técnica oferecida no Estado pela instituição. Entretanto, o Técnico em Administração não apenas não experimentou uma demanda alta no período noturno, como chegou a diminuir sua relação de candidatos por vaga nos últimos três anos analisados,

observando as relações de 3,68, [1º semestre 2011], 3,26 [1º semestre 2012], 3,89 [1º semestre 2013], 3,33 [1º semestre 2014] e 3,15 [1º semestre 2015].

Passando ao segundo momento da pesquisa, combinou-se o primeiro às análises obtidas no campo, com um grupo focal de 31 alunos do curso Técnico em Canto de uma das unidades escolares, ingressantes em 2014, pois considerou-se que algumas possíveis explicações para esta explosão da demanda por um lugar na educação profissional de nível médio poderiam estar contidas no discurso destes novos cursistas. As expectativas de estrelato – fortemente nutridas pelos candidatos-cantores – foi a hipótese inicialmente investigada pelo autor. A coleta dos dados foi feita a partir de um pequeno questionário de questões abertas e fechadas, que abordava aspectos da experiência anterior dos cursistas no estudo e prática musical, além de suas experiências escolares presentes.

Com uma atividade musical baseada nas atividades das igrejas [46%] e nas escolas especializadas [23%] ao ingressarem no curso, estes cursistas possuíam a expectativa principal de tornarem-se cantores solistas de música popular. Ao ingressarem no curso, parte significativa dos alunos pesquisados no curso Técnico em Canto [61%] nutria certas expectativas de tornarem-se cantores – 'ser uma estrela' nos meios seculares ou no âmbito religioso. Este apelo possivelmente moveu muitos destes cursistas em direção ao curso técnico referido. A perspectiva da educação musical permaneceu aquecida no ingresso do curso [23% no início do curso técnico] e apresentou-se mais tarde como uma segunda via imediata, junto com o trabalho como cantor nas igrejas.

Curiosamente, conforme vão obtendo informações durante o curso sobre as diferentes naturezas assumidas pela profissão, os alunos vão alterando seu horizonte de expectativas, conforme os dados que se apresentaram posteriormente: somente 34% dos cursistas continuaram mantendo como expectativa principal tornarem-se solistas de música popular, 27% consideravam trabalhar como educadores em escolas especializadas, 23% como prestadores de serviços [regência, direção de grupos] em igrejas e comunidade religiosas. Apenas 8% dos cursistas consideraram a educação básica em escolas públicas ou particulares uma opção de trabalho desejável.

Uma cursista chegou a afirmar que tinha como expectativa inicial "ser uma cantora famosa, mas já mudei (sic) de ideia" (ALUNO 1, 2015). Outro aluno mencionava que "queria ser cantor profissional, mas agora com o curso quero também dar aulas de música" (ALUNO 2, 2015). Possivelmente, as expectativas iniciais de tornar-se um cantor famoso acabaram ganhando outros contornos, conforme os cursistas foram tomando contato com a diversidade do campo de atuação do cantor, bem como a situação do mercado de trabalho brasileiro.

5. Considerações finais

A perspectiva do sucesso comercial e estrelato, nos moldes do que se observa na moderna indústria cultural, se revela a uma parcela muito pequena dos envolvidos, o que pode ter contribuído para que os cursistas buscassem outras opções profissionais em sua passagem pela escola. Ao mesmo tempo, os professores acabam por demonstrar aos alunos, durante o curso técnico, outras possibilidades de ação para os egressos. Os resultados parciais obtidos apontam nesta direção.

Reafirma-se, sobre estes resultados, que a educação profissional contemporânea deve ser repensada a partir de uma perspectiva que atenda aos interesses dos alunos trabalhadores e da formação do artista, com todas as nuances exigidas para conciliar: a sólida formação artística e musical, a capacidade de empreender e divulgar o próprio trabalho, a necessidade de se manter em permanente estado de aprendizagem, de reconhecer as oportunidades e campos disponíveis. A pesquisa seguirá, com fôlego mais longo, analisando nos próximos seis semestres, até o ano de 2017, as condições de demanda do curso e comparando-as a outras variáveis adicionais, como a renda familiar e a perspectiva regional dos campos de atuação.

Referências

ALUNO 1; ALUNO 2. Transcrição sob anonimato dos questionários aplicados. Assis, 2015.

BARBIER, Patrick. *História dos castratti.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

BLANNING, Tim. *O triunfo da música:* a ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

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

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

____. MEC. Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=>. Acesso em 30 jan. 2015.

CEETEPS. *Perfil e histórico do Centro Paula Souza.* Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. Acesso em 03 fev. 2015.

CETEC. *Banco de dados do ensino técnico do Centro Paula Souza.* Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec> Acesso em 03 fev.2015.

CIDADE VELOZ. Flávio Venturini e Murilo Antunes (compositor). Flávio Venturini (intérprete). Rio de Janeiro: Gala, 1990. LP. Cidade Veloz.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira et al. Retrato de um sonho – o perfil do candidato a vagas da ETEC das Artes "Parque da Juventude" em São Paulo. *Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação.* Salvador: ANPPOM, 2008. p. 01 - 05.

HOWELL, Susan Diane. *Singing for success:* tips and trends for developing professional divas. Baltimore: PublishAmerica, 2013.

LEONARDO. *Não aprendi dizer adeus.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

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

PECKHAM, Anne. *The contemporary singer:* elements of vocal technique. Boston: Berklee Press, 2010.

PRETZEL LOGIC. Walter Becker e Donald Fagen (compositor). Steely Dan (intérprete). USA: MPS, 1974. LP. Pretzel Logic.

SANDRONI, Clara. *260 dicas para o cantor popular* – profissional e amador. Rio de Janeiro: Lumiar, 1998.

SINGERS. *Vocal instruction for singers.* Disponível em: <http://www.singers.com/instructional/index.html>. Acesso em 31 mar. 2015.

SPITZ, Bob. *The Beatles:* a biografia. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

SURMANI, Karen Farnum. *Teach yourself to sing:* everything you need to know to start singing now! Van Nuys: Alfred Music Publishing, 1995.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação:* formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.111-147.

WIKIHOW. *Como se tornar um cantor famoso.* Disponível em: <http://pt.wikihow.com/Se-Tornar-um%28a%29-Cantor%28a%29-Famoso%28a%29>. Acesso em 03 fev. 2015.

WILKINS, Carolyn. *Tips for singers:* performing, auditioning, and rehearsing. Boston: Berklee Press, 2008.

Notas

[1] Como se verifica no caso da dupla de música sertaneja Leandro e Leonardo, que saiu do trabalho nos roçados de tomate no interior de Goiás para vender milhões de LPs na segunda metade dos anos de 1980 e início dos 90 (LEONARDO, 2013, p. 15); ou de Ringo Starr, um dos membros dos Beatles, cujo depoimento sobre seu ingresso na carreira artística como cantor e baterista é ilustrativo: "era por isso que havíamos entrado nessa história de rock n' roll: o dinheiro e as garotas. Se havia mais alguma coisa? Bom, talvez a música." (SPITZ, 2007, p. 326).

[2] Uma rápida pesquisa em *sites* especializados como o www.singers.com, um amplo portal de produtos relacionados à voz e a música vocal disponível na *internet*, atesta o volume recente de várias centenas destas produções em língua inglesa, categorizadas em: dicas para cantores, técnica vocal, aquecimento para cantores, treinamento vocal, improvisação vocal, básicos, dicas de performance, arranjo vocal, harmonia vocal em grupos, percussão, saúde, gêneros vocais, ensino vocal infantil, treinamento auditivo, leitura de partituras, dicção, pedagogia vocal, guias para carreira, voz solo, livros de referências, além de repertório variado em partituras, vídeo e áudio. (SINGERS, 2015).

[3] O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou simplesmente Centro Paula Souza, iniciou suas atividades em 06 de outubro de 1969, como uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo. Atualmente ligada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantém 218 Escolas Técnicas [Etecs] e 64 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] em funcionamento em mais de 300 municípios do Estado (CEETEPS, 2015). No Ensino Técnico, em setores e eixos tecnológicos diversificados entre serviços, indústria, saúde e a produção cultural, o número de alunos matriculados ultrapassou 212 mil em diferentes habilitações, conforme informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico da instituição em sua página oficial na internet. (CETEC, 2015).

[4] O curso Técnico em Canto da instituição é formatado em três módulos de um semestre cada, na modalidade concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 2012). Um cursista leva, no mínimo, um ano e meio para concluir o curso na íntegra.

Caminhos para o trabalho com criação musical

Rafael Beling
Unicamp
rafaelbeling@gmail.com

Sílvia Cordeiro Nassif
Unicamp
scnassif@terra.com.br

Resumo: Neste trabalho, que traz um recorte de uma pesquisa teórica sobre a criação musical desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Música da Unicamp, aborda-se o tema criação musical, analisando-o sob o viés da educação musical. Com base nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, os quais fundamentam a referida pesquisa, apresenta-se uma sucinta análise acerca da função psíquica imaginativa e da potencialidade criativa que a ela se vincula. Entendendo o desenvolvimento da criação musical como uma atividade inteiramente histórica e social, busca-se expor caminhos para o trabalho com criação musical, sugerindo possibilidades para práticas em educação musical. Vale ressaltar, ainda, que se trata de uma pesquisa em andamento, e que as proposições aqui apresentadas ainda estão sendo desenvolvidas.
Palavras-chave: Criação musical. Educação musical. Psicologia histórico-cultural.

Introdução

Ao abordarmos o tema criação musical, deparamo-nos com diferentes possibilidades de estudo. Tal temática pode ser analisada pela ótica da composição, da performance e educação musical, por exemplo. Importa-nos dizer, portanto, que, neste trabalho, o tema da criação musical será considerado pelo viés da educação musical, e que todas as formulações doravante apresentadas terão o objetivo de sugerir caminhos e de propor investigações no campo educacional da música.

Feito esse primeiro esclarecimento, é importante salientar que a questão da criação não pode ser vista como sendo de menor valor na música, mas também e sobretudo na vida humana, de forma geral. É graças à potencialidade de imaginar e de criar coisas novas que o ser humano tem se desenvolvido e, assim, constantemente revolucionando suas produções científicas, filosóficas e artísticas.

Dada a complexidade que engendra a potencialidade humana de criar, um estudo que se propõe a deslindar – mesmo que de forma breve – tal temática não pode ser feito com base em uma única ciência; o que significa dizer que apenas os estudos em música, por exemplo, não poderiam esgotar nossa pesquisa, e que seriam necessárias aproximações com outras áreas do saber. Sendo assim, o que propomos é uma análise que busca fazer aproximações com a psicologia, para assim conseguirmos melhores compreensões do próprio funcionamento criativo. A seguir, portanto, apresentaremos alguns dos fundamentos de uma corrente específica da psicologia – a psicologia histórico-cultural – a respeito do

desenvolvimento da imaginação e da criação, para então fazermos nossas inferências no campo da educação musical.

A concepção vigotskiana de imaginação e criação

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 às 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.).

Essa ideia 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.

Caminhos para o trabalho com 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 (2015), “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).

A ideia de que só se aprende música por uma profunda imersão no mundo musical, defendida por tantos educadores[1], 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 etc.

Parece-nos estar claro, até aqui, que a ação criadora não pode ser compreendida como algo que desponta em alguns poucos privilegiados, agraciados pela natureza ou por alguma divindade. Tal potencialidade humana desponta, pelo contrário, sob condições de desenvolvimento e significações adequadas que devem ser oferecidas ao indivíduo desde a mais tenra idade.

Vigotski (2009), no entanto, alerta-nos a um ponto fulcral no que diz respeito às condições de desenvolvimento da ação criadora do homem. Em *Imaginação e criação na infância*, sobreleva, a todo momento, o importante papel que o trabalho pedagógico sistematizado tem no desenvolvimento da imaginação e como pode definir qualitativamente seu grau de desenvolvimento. O autor russo assegura que ao ensino sistematizado cabe uma tarefa que a educação "livre" e "espontânea" não pode sobrepor[2]. Nessa mesma linha, Saviani (2003, p. 14), ao falar sobre trabalho pedagógico, acrescenta que "não se trata, pois, de qualquer tipo de saber", mas, pelo contrário, se "diz respeito ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado e não fragmentado".

Essa ideia, endossada ainda por outros nomes da educação[3], deve receber acalento especial dos educadores musicais, sobretudo daqueles que se propõe a incluir trabalhos de

criação musical em sua atuação docente. Surgem, porém, indagações genuínas para tal profissional: como seria um trabalho que levasse em consideração o ensino sistematizado? Que possibilidades tem-se dentro dessa proposta? Como desenvolver uma mente criativa em nossas crianças e jovens?

Não seríamos levianos a ponto de sugerir respostas fechadas sobre como e o que deve ser trabalhado em criação musical. Não obstante, não poderíamos nos esquivar de apresentar alguns caminhos para se desenvolver tal trabalho; orientações que têm o intuito de, ao menos minimamente, clarear nossa discussão sobre o tema e dar subsídio para organização de possíveis abordagens práticas.

Barbosa (2015), no seu texto *Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade*, que também parte da perspectiva histórico-cultural da psicologia, apresenta orientações para o ensino de arte que buscam dar subsídio para o desenvolvimento da criatividade. Apesar dessas orientações terem sido pensadas no ensino de arte – de maneira mais geral – elas também podem adequar-se perfeitamente à questão do desenvolvimento da criação musical e, na sequência, serão apresentadas com as devidas apropriações à música.

Um dos primeiros caminhos sugeridos se refere à questão dos *modelos*. As reflexões vigotskianas apontam, com frequência[4], a necessidade da existência de modelos como agentes importantes no processo de desenvolvimento da função criativa humana. Os modelos seriam não um reforço às correntes reprodutivistas, mas pelo contrário, uma forma de ampliação das vivências artísticas dos alunos. Tais modelos não teriam a função de inibir a criatividade das crianças, mas sim fornecer bagagem para subsidiar a ampliação cultural e musical de possibilidades da qual dispõe o educando. Na esteira desse aspecto poderíamos ponderar reflexões secundárias, tais como a questão da diversidade cultural, por exemplo – tão discutida atualmente. O ato de conhecer, portanto, é importante. Pois, como diria Vigotski (2009), só se cria a partir daquilo que se conhece. Um exemplo a respeito da importância dos modelos poderia ser aplicado facilmente em propostas educacionais em que a questão da composição é colocada em destaque. Para ampliar sua bagagem musical e conhecer diferentes possiblidades sonoras, rítmicas e timbrísticas, é de total pertinência que o aprendiz – independentemente de seu estágio de formação – tenha contato com boas referências, e conheça as diferentes possibilidades no ato da composição.

Outra questão a apontar é a *técnica*. As correntes que entendem a música – e mesmo outras formas artísticas como a Dança, Artes Visuais – como uma forma de linguagem têm sido cada vez mais aceitas no meio acadêmico. Tal aceitação implica, todavia, aspectos que, por vezes, podem passar despercebidos entre os educadores musicais, por exemplo. Pois, ao

afirmar que a música é uma linguagem, deixamos subentendido que, como tal, demanda normas, regras e técnicas que precisariam ser apropriadas por todos aqueles que têm a intenção de dela se valer. A técnica não seria nem o aspecto principal e único objetivo das aulas de música, como na visão reprodutivista, nem tampouco ignorada, como na visão espontaneísta. A técnica ganharia um novo espaço: o de instrumento (meio) necessário à criação artística, condição de realização da imaginação. Pois, como diz Vigotski (2004, p. 351), "só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber". Por assim dizer, a própria técnica seria transformada pela imaginação criadora. Em um caso específico de ensino de instrumento, a questão da técnica assume um elevado grau de importância. Muito embora acreditemos que qualquer ensino performático não deve restringir-se exclusivamente à incorporação de diferentes 'técnicas', a não aquisição das mesmas pode significar uma redução no rendimento performático. E, se pensada no âmbito de uma proposta criativa, a aquisição da técnica é um importante meio pelo qual a própria criatividade pode ser expressar e também desenvolver-se.

A *avaliação* é outro aspecto importante. Todavia, ao tocar nesse assunto precisamos ter bastante cautela, pois avaliar o "bom" e o "ruim", em música, é uma tarefa nada promissora. A avaliação a qual nos referimos assume, aqui, uma nova feição. Como afirma Barbosa (2015) "O certo e o errado, o melhor e o pior nas criações artísticas dos alunos, ou antes a possibilidade de estabelecer esses parâmetros, virá do próprio *conteúdo* da linguagem artística que está sendo trabalhado e do *modo* como foi trabalhado, sem esquecer o *processo*" (grifos da autora). A intenção, nesse processo, não é eleger padrões musicais específicos em detrimento de outros, mas, pelo contrário, comparar a criação anterior com a criação posterior em busca de aprimoramento e ampliação de acervo do qual dispõe o aluno – posto que a imaginação e a criatividade são potencialidades desenvolvidas historicamente e não dadas a *priori,* sujeitando-se, assim, a um processo literal de desenvolvimento. É preciso, portanto, estabelecer pontos de chegada para que o processo, em si, seja avaliado. Tomamos aqui os exemplos que utilizamos na questão do modelo e da técnica. Assim como no caso da incorporação de boas referências como também na questão da aquisição dos mecanismos técnicos para expressar ideias, a avaliação – ou se preferir, diálogo – é de total pertinência no processo educativo. É justamente no contato dialógico com o mestre que o aprendiz poderá ter sua atuação analisada. É através do diálogo que poderá se constatar o quanto os modelos e as técnicas estão sendo eficientes, e o que precisa ser melhorado em próximas práticas criativas.

Para ponderar

Neste trabalho debruçamo-nos sobre o tema da criação musical, sugerindo possibilidades para uma prática no âmbito da educação musical. Com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, sugerimos caminhos possíveis que podem ser aplicados ao trabalho com criação musical tanto no ensino regular, como em demais situações. Apontamos a importância que os modelos, a técnica e a avaliação/diálogo têm no processo educativo em música, e o quanto sua aplicação pode nos possibilitar uma prática educativa mais promissora.

Reiteramos, ainda, que nossa pesquisa ainda está em andamento e que todos os temas aqui apresentados serão estudados e analisados com mais profundidade e que os desdobramentos posteriores de nosso estudo buscarão ser mais específicos. Por fim, expressamos a importância de um desvelo especial ao tema da criação, pois julgamos ser essa uma das potencialidades que mais representam a conquista da autonomia do gênero humano.

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.

_____. Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade. Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical. In: SILVA. L, B.; PADILHA, A. M. L.; VIANA, N. (orgs.). *A educação na perspectiva do marxismo da escola de Frankfurt*: teoria crítica e humanismo. São Paulo; Livraria da Física, 2015, p. 47-75.

DUARTE, N. *A individualidade para si:* contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender":* críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

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. 2009. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de educação programa de pós-graduação em educação.

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.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHROEDER, S. C. N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade:* em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical. Tese. 2005. (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas.

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

Notas

[1] Conferir, por exemplo, Schroeder (2005), Penna (2012), Barbosa (2013) e Pederiva (2009).
[2] Para mais informações a respeito da relevância do ensino formal/sistematizado no desenvolvimento cognitivo, conferir Luria (2013).
[3] Conferir Duarte (2011; 2013), por exemplo.
[4] Para maior aprofundamento a respeito da importância das objetificações sociais na formação das gerações mais jovens, conferir Vigotski (2004); Martins (2013).

Leitura musical na escola: uma perspectiva histórico-cultural

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

Sílvia Cordeiro Nassif
UNICAMP
scnassif@terra.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte de um projeto de mestrado em música, desenvolvido na UNICAMP, em fase inicial. A pesquisa investiga a leitura musical na escola regular em sua relação com a alfabetização e o letramento e à luz da psicologia histórico-cultural. Serão apresentados aqui um resumo detalhado do projeto e uma breve revisão bibliográfica considerando os estudos já realizados acerca de trabalhos desenvolvidos na área de leitura musical, bem como leituras sobre o processo de alfabetização e letramento. Acredita-se que esta revisão bibliográfica poderá trazer contribuições para outras pesquisas na área de leitura musical.
Palavras-chave: Leitura musical. Alfabetização e letramento. Revisão bibliográfica.

Introdução: O projeto

A pesquisa, *"Leitura musical na escola: uma perspectiva histórico-cultural" tem* como objetivo geral investigar aspectos subjacentes ao processo de aprendizagem da leitura musical na sua relação com a alfabetização da língua materna e à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Como objetivos específicos, temos: conhecer pontos de vista das crianças sobre o significado da leitura; entender o papel do outro (no caso, o professor), nesse processo; analisar materiais pedagógicos destinados à aprendizagem da leitura verbal e musical; verificar se existem paralelos diretos possíveis entre etapas da aprendizagem da leitura musical e da leitura verbal, ou se as relações entre os dois processos só podem ser estabelecidas em termos gerais; investigar possíveis recursos e estratégias de aprendizado da leitura musical que considerem o desenvolvimento global da criança.

Para isso, será feito um estudo bibliográfico, bem como um estudo de caso qualitativo. Através do estudo de caso, que, segundo Penna (2015, p.35) tem como objetivo "conhecer uma realidade particular em profundidade", busca-se responder as questões levantadas nos objetivos, estudando um determinado contexto educacional, registrando acontecimentos e falas dos alunos. O contexto educacional escolhido para o estudo de caso foram as aulas de música do 3º e 4º anos, de uma escola regular privada de Campinas.

Para dialogar com os dados encontrados no estudo de caso, será feita uma pesquisa bibliográfica, tomando como referência autores do estudo da alfabetização e letramento, bem

como autores da psicologia histórico-cultural, e tendo sempre como interlocutores outros pesquisadores da área da educação musical que estudam a leitura musical e questões afins.

Como leituras na área de alfabetização e letramento, foram selecionados, como ponto de partida, algumas obras clássicas e outras mais atuais: *Psicogênese da língua escrita (*FERREIRO; TEBEROVSKI, 1986*)*; A *construção social da alfabetização* (COOK-GUMPERZ, 1991); *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (BRONCKART, 1999); *Alfabetização hoje* (PRADO; MARQUES; AZEVEDO, 1995); *A concepção da escrita pela criança* (KATO, 2002); *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* (ROJO, 1998); *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1988).

No campo da psicologia histórico - cultural será considerado como obras base: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, 1994); *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (COLE; VIGOTSKI, 2008); *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (OLIVEIRA, 1993); *Pensamento e linguagem* (VYGOTSKI, 2008).

Além disso, também serão analisados alguns métodos de leitura musical, bem como o método de alfabetização utilizado na escola em que será feita a pesquisa.

A análise dos dados desta pesquisa tomará como ponto de partida a técnica de observação das aulas de música, onde a forma de registro serão registros escritos de cada aula em caderno de campo. Assim, após organizar este material, os dados coletados serão interpretados, considerando o referencial teórico e procurando responder as questões propostas nesta pesquisa bem como outras que porventura venham a surgir durante o processo investigado.

Breve revisão bibliográfica sobre o tema

Além da bibliografia específica proposta na metodologia deste projeto, foi realizada, anteriormente, uma pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos já desenvolvidos na área de leitura música, considerando a relevância deste conhecimento, seus processos de aprendizagem, entre outras questões, bem como algumas leituras sobre o processo de aprendizado da alfabetização e letramento. Estas leituras levaram a questionamentos que foram eficazes para a delimitação do problema e dos objetivos deste projeto.

Deste modo, considerando a relevância deste estudo bibliográfico realizado, que pode também ser útil a outros pesquisadores que se interessam pelo campo da leitura musical, será apresentada aqui uma revisão das leituras realizadas.

Dos muitos saberes que a música é permeada (desde a sensibilização musical até o domínio técnico de um instrumento), nenhum deles parece ser tão complexo e problemático quanto o ensino da notação musical. Alguns autores, até mesmo, chegam a declarar que a leitura musical pode se tornar um elemento excludente (RHODEN, 2010, p.22), resultando na desistência do ensino da música. Segundo Souza:

> A ideia de alfabetização musical desvinculada da prática tem contribuído para que muitos alunos desistam de aprender música, tanto em escolas específicas como em escolas do ensino fundamental, muito embora esses alunos continuem com a capacidade para desfrutar da música em geral (SOUZA, 2004, p. 215).

Neste sentido, muitos estudos têm se preocupado em investigar o ensino da leitura e escrita musical, permeando caminhos que priorizam o fazer musical antes, ou em parceria com o ensino teórico da leitura e escrita musical. (CORRÊA, 2013; FRANÇA, 2001; RAMOS; MARINO, 2003).

No que diz respeito à relevância e aos benefícios do estudo da leitura e escrita musical, segundo diferentes autores, estes têm como objetivo:

A) Registrar sons e ideias musicais, visto que os símbolos escritos têm como potencialidade "comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos" (SWANWICK, 1994, p. 10).

B) Aperfeiçoar outras capacidades, tais como o "desenvolvimento dos sistemas de orientação espacial, de ordenação sequencial e do pensamento superior" (ILARI, 2003, p.15).

C) Contribuir nas interações sociais, pois "a possibilidade de trocas e comunicações amplia-se com os registros, algo que o homem realiza desde os tempos mais remotos". (ABRAHÃO, 2013, p. 83)

D) Contribuir para a aquisição de conhecimentos musicais no campo da compreensão do som (WATANABE; CACIONE, 2007), e da percepção musical (FRANÇA, 2010; SWANWICK, 1979; SOUZA, 2004).

E) "Desenvolver melhor a composição, a audição ou a interpretação[1]" (SWANWICK, p.45, 1979, tradução nossa).

F) Desenvolver o pensamento abstrato, visto que o "uso hábil de um sistema de símbolos expande o potencial do pensamento abstrato em qualquer domínio" (GOLDEMBERG, 2015, p. 81).

G) Desenvolver a independência musical:

> Educadores musicais (Davidson; Scripp, 1988a, 1992; Demorest, 1998, 2001; Karpinki, 2000; McCoy, 1989) tem enfatizado a importância da leitura musical como componente indispensável para a conquista da independência musical do estudante. (SANTOS; HENTSCHKE; GERLING, 2003, p. 1-2).

H) Compreender estruturas musicais, visto que "a notação musical torna a música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização". (SOUZA, 2004, p.212)

No entanto, tendo tantos pontos positivos, porque este conhecimento ainda é inacessível para a maioria da população, ou, até mesmo, por alguns estudantes de música? Para responder a este questão é necessário compreender de que forma a criança aprende ou se apropria dos símbolos musicais.

A literatura indica que a "leitura é um processo de reconstrução que depende do conhecimento prévio e de estímulo[2]" (SLOBODA, 2007, p. 109, tradução nossa). Deste modo, antes de ser introduzida a leitura musical é necessário exercitar o ouvido sensorial, desenvolver a noção de sentido do movimento, e ter conhecimentos específicos tais como o nome das notas:

> Para a criança ser introduzida na leitura e escrita musical é necessário que ela já tenha exercitado o ouvido sensorial (ouvir, reconhecer, reproduzir, classificar e ordenar material sonoro variado), tenha adquirido o sentido do movimento sonoro (ascendência e descendência do som) e os diversos automatismos (dos sons, dos nomes e das notas). (ROCHA, 1990, p. 48, *apud* ALLEONI, 2013, p. 8)

Além desses conhecimentos musicais prévios citados, Gemésio (2002, p. 95), indica que "no ensino da música, devemos seguir os mesmos processos de desenvolvimento adotados quanto ao ensino dos outros tipos de linguagem oral e escrita". Matte (2001) realiza uma pesquisa com crianças em processo de alfabetização escolar e afirma que o ensino da leitura musical se relaciona com o aprendizado da "leitura verbal": [...] "o aprendizado da escrita musical, tanto rítmica quanta melódica, é um processo de aquisição da escrita fortemente marcado pelo processo simultâneo de aquisição da escrita formal" (MATTE, 2001, p. 7).

Assim como Matte (2001), que acredita que estudos relacionados à leitura verbal podem ser úteis na compreensão da aquisição da leitura musical, diversos autores têm buscado investigar de que forma a criança aprende ou se apropria dos símbolos musicais, utilizando estudos na área da alfabetização.

Dentre os trabalhos já realizados no campo do aprendizado e compreensão da leitura e escrita musical, foram encontradas pesquisas que buscam analisar similaridade entre o processo de aprendizagem da escrita alfabética e da notação musical, segundo o

amadurecimento cognitivo da criança (SALLES, 1996; RHODEN, 2010), bem como de estratégias de registros musicais antes de um estudo formal da notação musical (FURLAN, 2007; WATANABE; CACIONE, 2007). Outros buscaram investigar a concepção da escrita musical através da gênese da notação na criança (BAMBERGER, 1988; SALLES, 1996), e dos processos de construção de significação da escrita de ritmos (BARBOSA, 2001).

No campo específico da alfabetização e letramento, destacamos quatro autores/obras que levantam questões que interessam de perto a este estudo: *A criança na fase inicial da escrita*: *a alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1988); *Conceituando alfabetização e letramento* (ALBUQUERQUE, 2007); *Alfabetizar letrando* (ALBUQUERQUE; CARMI, 2007); *Letramento digital e ensino* (XAVIER, 2007).

Smolka (1988) destaca o sentido do aprendizado para a criança. Segundo ela, o aprendizado da escrita "precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor" (SMOLKA, 1988, p.69). Assim, durante o processo de aprendizagem o professor deve questionar-se "Alfabetizar? por quê? como? Em que condições?" (idem, p16) "para quem escreve?" (idem, p. 38). Esta concepção do processo de alfabetização, quando transposta para o aprendizado da leitura e escrita musical nos faz levantar alguns questionamentos, tais como: Qual a necessidade da leitura musical para a criança? Qual a função do outro neste processo? Que indícios a criança demonstra de que está se apropriando do código escrito musical? Qual a função deste código para ela? Estas foram algumas questões que nortearam os objetivos deste projeto.

Os outros autores em destaque, por sua vez, esclarecem questões referentes à alfabetização e letramento. Foi necessário realizar este estudo, visto que o processo de leitura musical, como mostrado pelos autores citados, tem fortes relações com o processo de escrita verbal. No entanto, o domínio das concepções de alfabetização e letramento, geralmente, está distante dos saberes de um professor de música, mesmo quando ele trabalha com crianças pequenas nessa fase.

Albuquerque (2007, p.11) esclarece que a alfabetização engloba uma concepção de ensino, adotada no final do século XIX, que prioriza o ensino da codificação e decodificação do código escrito. Ao passo que, nos anos 90, o termo alfabetização adotado foi letramento. Na perspectiva do letramento, se defende uma concepção de ensino baseado em uma prática cultural sócio-histórica (DAVID BARTON, 1998, *apud*, XAVIER, 2007, p. 135).

A partir destas duas concepções, surge uma nova forma de pensar o ensino da escrita, adotada no Brasil hoje em dia: alfabetizar letrando. Neste novo método, a criança é levada a

apropriar-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que faz uso das práticas de leitura, mesmo não tendo total domínio sobre o código escrito.

> Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007, p. 98).

As leituras até aqui apresentadas ajudaram a elaborar os objetivos específicos desta pesquisa. Além disso, ressalta-se que, através dessas leituras, bem como das leituras específicas que serão realizadas no decorrer desta pesquisa, busca-se, como próxima etapa da pesquisa, encontrar as questões subjacentes à leitura musical, considerando uma concepção mais ampla da leitura musical, bem como a possibilidade de se falar em um "letramento musical".

Referências

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. *Canta, canta minha gente*: a música no cotidiano da escola. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ALLEONI, Cristiane Baroni. Alfabetização na musicalização infantil. In: JORNADA DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO MUSICAL, 2013, São Carlos. *Anais*... São Carlos: Jeem-Ufscar, 2013, p. 8-12.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 11-22.

_____, Eliana Borges Correia de; SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento:* conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 95-110.

BAMBERGER, J. Les structurations cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples. In: Sinclair, Hermine. *La production de notations chez le jeune enfant*: Langage, nombre, rythmes et mélodies. Paris: PUF, 1988, p. 99-129.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Processos de significação da escrita rítmica pela criança*. 2011. 111f. Tese. (Dissertação Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2011.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso:* por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COLE, Michael (Coaut. de); VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CORREA, Jussara Borges. O fazer musical antecedendo a teoria. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musica, 2013, Pirenópolis: Abem. *Anais*... Pirenópolis, 2013 p. 1678-1688.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. *A Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de letrinhas: notação analógica (dês) construindo a forma musical. *Revista Música na educação básica*, Porto Alegre, v.2, p. 9-21, 2010.

_____, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista Abem*, Porto Alegre, nº6, p.35-40. 2001.

FURLAN, Lenita Portilho. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano*: um diálogo com a psicogênese da língua escrita. 2007. 141f. Tese (Dissertação de mestrado em música) – Instituto de Artes. Universidade estadual paulista. São Paulo, 2007.

GOLDEMBERG, Ricardo. Uma avaliação da abordagem ascendente para a leitura cantada à primeira vista. *Revista Abem*, Londrina, v.23, n.34, p. 80-94, 2015.

GEMÉSIO, Claudia Maria C.L. A natureza da formação dos professores no curso de educação artística – habilitação em música, da Universidade Federal de Uberlândia: histórias de vida. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2002, Natal. *Anais*... Natal: Abem, 2002, p. 90-98.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do Neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista Abem*, Porto Alegre, nº9, p. 7-16, 2003.

KATO, Mary Aizawa (Coaut. de). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nicolaievich (Coaut. de); VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo, SP: Ícone, 1994.

MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista Abem*, Porto Alegre, n.6, p. 7-16, 2001.

OLIVEIRA, Marta Koll de. *Vygotsky*: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRADO, Elisabeth Camargo; AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia. *Alfabetização hoje.* 2ª Ed., São Paulo: Ed., Cortez, 1995.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coaut. de). *Alfabetização e letramento:* perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RHODEN, Sandra Mara. *O sentido e o significado da notação musical na criança*. 2010. 80 f. Tese (Dissertação de Mestrado em educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

RAMOS, Ana Consuela: MARINO. Gislene. Iniciação a leitura musical no piano. *Revista Abem*, Porto Alegre, v. 9, p. 43-54, 2003.

SOUZA, J.V. (Org.). Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I.C.G.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 6.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 207-216.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
_____, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de musica. *Cadernos de estudo*: educação musical, São Paulo, n. 4/5, p. 7- 14, 1994.

SALLES, Pedro. Gênese da Notação Musical na Criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. *Revista Música*, São Paulo, v.7, n. 12, p.149-183, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez. 1988.

_____, John A.; LEHMANN, Andreas C.; WOODY, Robert H. (Coaut. de). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista Abem*, Porto Alegre, v. 9, p. 29-41, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148.

WATANABE, Maria Kyoko Arai; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Reflexões sobre a gênese da notação musical na criança pré-escolar: as Estratégias Da Criança Para Grafar Os Eventos Sonoros. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME, 2007, Mato Grosso. *Anais*... Mato Grosso: abem, 2007.

Notas

[1] No original: “to bring about better composition, audition or performance”.
[2] No original: “Reading is a reconstructive process that depends on previous knowledge and on the nature of the stimulus”.

O perfil do professor de piano em grupo: desafios pedagógicos e musicais

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

Resumo: Este artigo busca apresentar um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já concluída, na Unicamp. Serão relatadas as conclusões gerais deste trabalho, referentes a um questionário que buscou investigar o perfil do professor de piano em grupo. Foram constatadas questões sobre as habilidades musicais e pedagógicas desses profissionais, bem como referentes a métodos e metodologias. Espera-se que estas informações possam ser consideradas em discussões futuras sobre formação deste profissional de Ensino de Piano em Grupo (EPG), bem como na criação de métodos e metodologias.
Palavras - chave: Piano em grupo. Formação do professor de música. Perfil do professor de música.

Introdução

Este trabalho representa um recorte do trabalho de TCC, intitulado "perfil profissional dos professores de piano em grupo", em que se buscou compreender a formação destes profissionais, destacando seus conhecimentos musicais e pedagógicos, e relacionando-os com sua prática. Para isso, foi elaborado um questionário, e entregue a professores que atuam ou já atuaram no ensino de piano em grupo.

Foram contactados 22 professores; através de 19 e-mails, e 3 mensagens via facebook. Entretanto, apenas 14 questionários foram respondidos. Depois disso, os dados foram analisados.

Análise do questionário

O questionário continha 18 questões, a respeito da formação do professor, suas práticas pedagógicas, e sua visão sobre o ensino de piano em grupo. Das 18 questões: 4 de múltipla escolha com apenas uma resposta, 7 de múltipla escolha admitindo mais de uma resposta e 7 questões dissertativas. Será apresentada a seguir a análise dos resultados de cada questão, quando necessário, os sujeitos serão chamados por números de 1 a 14:

(Questões 1 e 2): As questões 1 e 2 buscaram analisar a formação dos professores, pois, segundo Santos (2004), muitos alunos de bacharelado em piano acabam trabalhando com aulas de música, sem, no entanto, um preparo pedagógico. Dos 14 sujeitos que responderam ao questionário, 8 possuíam graduação em licenciatura em música e 6 possuíam bacharelado em música, e 5 sujeitos ainda possuíam duas formações: uma pedagógica e outra musical. Os resultados apontaram que a maioria dos professores possuía mais de uma formação acadêmica: graduação e especialização. Além disso, outros três professores não

tinham curso de especialização, um possuía somente uma graduação, e outro não possuía graduação em música, mas em outra área do conhecimento.

(Questão 3): Esta questão buscou avaliar o conhecimento e experiência musical dos professores. Foi registrado que todos os professores tinham habilidade e experiências musicais significativas, e 12 deles declararam ter mais de uma: 7 professores se declararam concertistas, ou seja, mais da metade dos professores tinha domínio do instrumento, 7 disseram ser arranjadores, 3 compositores e 4 improvisadores. Nota-se que poucos professores tinham experiência com composição e improvisação.

(Questão 4): Esta pergunta buscou classificar o público alvo das aulas de piano em grupo. Foi constatado que o EPG (ensino de piano em grupo) abrange todas as faixas etárias, tendo relatos de trabalhos com crianças de 3 anos até a terceira idade, incluindo alunos de graduação. Deste modo, ressalta-se que o EPG pode ser desenvolvido tanto na etapa de musicalização com crianças pequenas, até o aperfeiçoamento musical com alunos de graduação em música.

(Questão 5): A questão 5 tinha como objetivo analisar a quantidade de alunos por turma. Assim, foram registrados grupos de 2 a 30 alunos. No entanto, podemos notar, através da comparação com a pergunta anterior, que os grupos maiores (como os de 30 alunos) são referentes a aulas para adultos, enquanto, para crianças, foi registrado na pesquisa o máximo de 10 crianças por grupo.

(Questão 6): Esta, avaliou a quantidade de aulas semanais. A maioria dos professores disse trabalhar com apenas uma aula por semana, mas também foram registradas até 3 aulas por semana, e estipulado 2 aulas por semana para os alunos maiores de 10 anos.

(Questão 7): Buscou-se investigar os elementos musicais e/ou outros recursos empregados em salas de aulas, tais como: Adaptações e arranjos (de diversos gêneros), sistemas (por ex.: tonais, pentatônicos, orientais, atonais) improvisação, composição, leitura musical, manossolfa, exercícios técnicos, atividades teóricas (em folha de papel), jogos rítmicos, entre outros. Foram constatados que os elementos mais utilizados foram adaptações ou arranjos de música erudita e de música popular, enquanto os menos utilizados foram arranjos ou músicas tonais, orientais e criação de trilha sonora, alguns professores também utilizavam exercícios técnicos de piano, e outros elementos não específicos da aula de piano, mas com o objetivo de musicalizar, tais como exploração de sons do corpo, utilização de outros instrumentos, paisagem sonora, movimentação corporal, exercícios teóricos em folha de papel.

(Questão 8 e 9): Esta questão buscou avaliar a utilização de recursos tecnológicos ou aparelhos eletrônicos neste tipo de aula. Apenas quatro professores disseram não ter utilizado nenhum tipo de recursos tecnológicos durante as aulas. Os outros professores utilizaram recursos diversos desde aparelhos de CD até sistema de videoconferência.

(Questão 10): Buscou-se descobrir se os professores consideravam viável a proposta de teclado/piano e grupo. Todos os professores responderam positivamente a esta questão.

(Questão 11): Depois foi pedido que justificassem a resposta anterior, caso fosse NEGATIVA. No entanto, esta questão não foi respondida, pois todos os professores consideraram viável a proposta de piano em grupo.

(Questão 12): Também foi pedido que indicassem vantagens musicais e pedagógicas desse tipo de aula, caso considerassem viável a proposta. Das vantagens musicais, destacamos o desenvolvimento do ritmo, que, segundo um dos professores, é melhor desenvolvido em grupo do que individualmente. Além deste, foram apresentados outros fatores como interpretação, possibilidades musicais através dos arranjos, entre outros. Das vantagens pedagógicas, foi registrado a socialização, motivação e entusiasmo, entre outros. Além disso, os professores também relataram que o ensino de piano em grupo garante maior acessibilidade ao instrumento, e é mais barato (mais econômico).

(Questão 13): A questão 13 buscou analisar os métodos e/ou metodologias que estavam sendo utilizados por estes professores, e se estes são específicos para piano em grupo, pois alguns artigos relataram a dificuldade de encontrar materiais específicos para este tipo de aula. Foram relatados o uso de métodos para dois públicos: infantil e adulto. Os métodos infantis registrados foram: Musicalização através do teclado de Maria de Lourdes Junqueira, Meu piano é divertido de Alice Botelho, Leila Fletcher, Music Moves for Piano, Mário Mascarenhas, Método infantil para piano de Francisco Russo, Elvira Drummond, Ernest Mahle, Laura Longo. Métodos adultos relatados foram: Hal Leonard Adult Piano method Book 1, Alfred's - Adult Piano- Book 1, Hannelore E. Bucher- Toque piano hoje Vol. 1, Faber and Faber para adultos, Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior, Essential Material for Class Piano, Aprender Tocar e Criar ao Piano: Repertório e Harmonia, Alfred's Group Piano for Adults - Book II, Piano em grupo - livro didático para o Ensino Superior, Aprender, tocar e criar ao piano: repertório e harmonia da professora Abgail, Bartok, Olson e Hilley. Alguns professores não utilizam um único método, mas peças soltas, metodologias como CLASP[1] de Swanwick e métodos de sua própria autoria.

Destacamos que nem todos os métodos citados são específicos para o trabalho de piano em grupo. Deste modo, muitas vezes, é necessário adaptar ou utilizar outros métodos

alternativos. Assim, os métodos mencionados que são específicos para piano em grupo são: Maria de Lourdes Junqueira e Piano em Grupo: Livro Didático para o Ensino Superior.

(Questão 14): Foi pedido que relatassem possíveis problemas que tivessem percebido em suas aulas. Foram registrados casos de metodologia não adequada, casos de falta de comprometimento dos pais/responsável e casos de desinteresse. As respostas mostram que os problemas que eventualmente podem acontecer são os mesmos apresentados em uma aula individual de instrumento, sendo possíveis de serem contornados.

(Questão 15): Esta questão buscou avaliar a estrutura dos cursos. Apenas 7 professores disseram ter instrumentos para todos os alunos em todas as aulas, e três disseram não ter instrumentos para todos em nenhum momento das aulas. Além destes, outros professores registraram vivenciar as duas situações: tendo um grupo de alunos que tinha um instrumento para cada, e outro grupo que não tinha, e apenas um professor relatou dispor de diferentes instrumentos, além do piano.

(Questão 16): A questão 16 buscou avaliar o que os professores consideram como objetivo nas aulas de piano em grupo. Assim, foram dadas 4 opções de resposta, cada uma voltada para uma ênfase. A opção 1) “Uma aula de musicalização com enfoque na preparação musical de futuros pianistas”, por exemplo, insere um caráter técnico à aula de piano em grupo: pois considera que seu público alvo está sendo preparado, através destas aulas, para se tornar um pianista. Portanto, este tipo de aula tende a ser mais tradicional, ou oferecer um estudo técnico do instrumento.

Os sujeitos 1 e 2 consideraram: “Uma aula de musicalização através de um instrumento que permite abordar, de forma clara, os elementos musicais”, “Uma aula de prática de conjunto ou vivências musicais em conjunto”, “Uma aula preparatória para aulas individuais de instrumentos”. Consideraram a aula de piano em grupo como um meio de musicalização e de se chegar ao ensino do instrumento, no entanto, não consideraram este um meio de formar, diretamente, um instrumentista.

Os sujeitos 9, 12 e 14 consideraram: “Uma aula de musicalização através de um instrumento que permite abordar, de forma clara, os elementos musicais”, “Uma aula de prática de conjunto ou vivências musicais em conjunto”. Assim, veem a aula apenas como um meio de musicalizar.

O sujeito 3 assinalou: ‘Uma aula de musicalização com enfoque na preparação musical de futuros pianistas”, “Uma aula de musicalização através de um instrumento que permite abordar, de forma clara, os elementos musicais”, “Uma aula de prática de conjunto ou

vivências musicais em conjunto". Considerou que a aula de piano em grupo é um meio de musicalizar, mas também tem como objetivo preparar futuros pianistas.

Os sujeitos 4, 5, 7 e 13 assinalaram as quatro opções: "Uma aula de musicalização com enfoque na preparação musical de futuros pianistas", "Uma aula de musicalização através de um instrumento que permite abordar, de forma clara, os elementos musicais", "Uma aula de prática de conjunto ou vivências musicais em conjunto", "Uma aula preparatória para aulas individuais de instrumentos".

O sujeito 6 assinalou: "Uma aula de musicalização com enfoque na preparação musical de futuros pianistas", "Uma aula de prática de conjunto ou vivências musicais em conjunto". Considerou uma aula com objetivos mais definidos em relação à preparação de um futuro instrumentista.

O sujeito 10 assinalou: "Uma aula de prática de conjunto ou vivências musicais em conjunto".

Os sujeitos 8 e 11 responderam: "Uma aula de musicalização através de um instrumento que permite abordar, de forma clara, os elementos musicais". Considerou apenas uma aula de musicalização com a utilização do piano.

(Questão 17): Esta questão buscou analisar a maneira como os professores olham para as aulas de piano em grupo. Foram oferecidas duas opções de resposta, sendo possível assinalar as duas: 1) "a aula de piano em grupo é uma modalidade de ensino de música", buscava indicar que a aula de piano em grupo não é uma prática de conjunto ou uma aula tradicional de piano, mas, do contrário, possui características próprias, sendo, portanto, uma modalidade diferente de ensino de piano; 2) "a aula de piano em grupo deve estar associada ao ensino individual do instrumento", indicado que a aula de piano em grupo é completa através de aulas individuas, não podendo estar dissociada desta. Os sujeitos 1 e 4 consideraram a aula de piano em grupo como uma aula que deve estar associada ao ensino individualizado; os sujeitos 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 14 consideraram como uma modalidade de ensino de música e 3, 9 e 13 assinalaram as duas opções.

(Questão 18): A questão 18 foi destinada a comentários e sugestões sobre o questionário ou a prática de ensino. Algumas respostas transcritas:

Sujeito 3:*"Aprendi muito com as aulas de piano em grupo, pois eu ministrava aulas individuais e pude perceber o crescimento dos alunos com as interações com outros colegas."*

Sujeito 4: *"Ótimo questionário e muito completo."*

Sujeito 6: *"Já faz tempo que não trabalho com o ensino de piano em grupo. Porém, quando estive com eles, percebi (com os adultos) que é necessário dar aos alunos um roteiro de estudo semanal que seja de pouco tempo (talvez pra começar um mínimo de 30 minutos) e com pequenos objetivos a se alcançar. Quanto às crianças, o tempo de estudo em casa deve ser menor (15 minutos). Durante as aulas todo o repertório deve ser vivenciado de várias maneiras, com movimentos corporais, com exercícios de percepção auditiva, rítmica, de criatividade, jogos, etc. As aulas tem que ser planejadas previamente."*

Sujeito 7: *"Fico feliz em ver sua iniciativa de pesquisa sobre Piano em Grupo. Algumas respostas minhas ficariam mais completas se pudéssemos conversar com mais calma. Gostaria muito de ver o trabalho pronto. Se precisar de ajuda, me avise. Boa sorte na pesquisa e parabéns ao trabalho que sua professora tem realizado na área de Educação Musical no Brasil. Acredito que você vai encontrar mais respostas do que você estipulou para a pergunta "Considera as aulas de piano em grupo:". Que tal colocar um "other"? Abraços."*

Sujeito 10: *"Não possuímos um laboratório de ensino adequado. Utilizamos teclados simples, sem peso nas teclas e oitavas limitadas. Também não temos recursos tecnológicos para se acompanhar individualmente cada aluno, o que seria importante quando se trata de turmas grandes."*

Sujeito 11: *"Incentivar mais a produção científica na área. Sugestão: perguntar sobre contexto de ensino do entrevistado."*

Sujeito 13: *"Aulas em grupo são enriquecedoras para os alunos, não excluindo o grande valor das aulas individuais. Acredito que, havendo possibilidade de cada aluno também ter um tempo de aula individual possibilita um maior desenvolvimento."*

Sujeito 14: *"Não tem muito tempo que trabalho com o teclado em grupo, por isso a cada ano percebo que devo fazer algumas adaptações visando o melhoramento do trabalho."*

Considerações finais

Como não dispomos de um curso ou graduação específica em ensino coletivo de instrumento, estes profissionais são oriundos dos cursos de bacharelado em instrumento ou licenciatura em música. No entanto, visto que os cursos de bacharelado em instrumento não oferecem formação pedagógica, e os cursos de licenciatura em música não tem enfoque na técnica instrumental, os professores que atuam nesta área buscam outros cursos como pós-graduação, especialização, ou cursos livres, a fim de complementar sua formação. Por este

motivo, torna-se importante desenvolver pesquisas que abordem a formação e prática destes profissionais.

Os professores que responderam ao questionário afirmaram que este tipo de pesquisa é muito importante para esta área. Segundo um email recebido, um dos professores disse: "*Desejo-lhe sucesso na pesquisa. De fato, essa é uma área que necessita de desenvolvimento e aprofundamento*[2]". Além disso, Ducatti (2005, p.26) afirma que: "reconhecemos a necessidade de uma reestruturação profunda nos currículos e programas de cursos direcionados à iniciação musical, bem como à formação de professores nas áreas do ensino em grupo".

Outra questão levantada no contato com os professores foi em relação à viabilidade das aulas, pois em alguns casos, apesar da vantagem econômica, outras questões, tais como a falta de estrutura do curso ou até mesmo a visão dos pais e alunos sobre este tipo de aula, tornam-na inviável. Em um dos e-mails foi dada a seguinte justificativa: *"Começamos a ofertar o curso de piano em grupo este ano, mas infelizmente não conseguimos formar nenhuma turma. Continuamos só com aulas individuais mesmo . Acho que a modalidade não foi bem aceita , pois tradicionalmente aulas de piano são sempre individuais*[3]*".*

Em relação aos métodos utilizados, ressalta-se que não foi registrado nenhum método específico para adolescentes, e apenas um método era específico para o ensino de piano em grupo no curso superior em música.

Por fim, espera-se que as informações apresentadas nesta pesquisa possam ser consideradas em discussões sobre formação de professores de EPG, bem como na criação de métodos e metodologias.

Referências

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo*: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em música. Dissertação de mestrado. Campinas – Sp, Unicamp. 2005

HOLLERBACH, INGRID. *Ensino elementar de piano*: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. Tese (dissertação de mestrado em música). 2003. Belo Horizonte - UFMG. 2003.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. Piano em grupo: um caminho metodológico como base de formação pedagógica para professores de piano. In: *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. Rio de Janeiro- RJ, p. 266 - 272. 2004.

Questionário completo através do link: <https://docs.google.com/forms/d/1qjXr6KXI8rz0JxW4p9p6wAU2eeFhgInngz_v1yT5Fxk/viewform?c=0&w=1>. Acesso em 11 fev. 2016.

Notas

[1] Segundo Hollerbach (2003, p.13), a sigla CLASP significa: Composition (C), Literature (L), Audition (A), Skill (S), Performance (P). No Brasil, esse modelo ficou conhecido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação.
[2] Fonte coletada de entrevista via e-mail.
[3] Fonte coletada de entrevista via e-mail.

O gênio artista: estudos preliminares - Kant e Suzuki

Klesley Bueno Brandão
Projeto de pesquisa financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq
buenobrandaotrp@yahoo.com

Resumo: O presente artigo refere-se a uma pesquisa de iniciação científica em andamento que visa investigar as construções históricas acerca do talento. Para tal procurou-se, por intermédio de revisão bibliográfica, investigar o conceito de talento segundo a perspectiva do filósofo Immanuel Kant (1724-1804), do educador musical Shinichi Suzuki (1898-1998) e do psicólogo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Em cumprimento ao cronograma proposto no projeto inicial, a pesquisa se ateve até então, ao longo desses seis primeiros meses, a investigar o talento segundo a perspectiva de Kant e Suzuki, sendo que a etapa a seguir da pesquisa será submeter o pensamento desses dois autores ao crivo das reflexões de Vigotski com o aporte de sua psicologia histórico-cultural.
Palavras-chaves: Talento. Inatismo. Empirismo. Behaviorismo. Psicologia histórico-cultural.

1. Introdução

Este projeto tem como finalidade apresentar uma síntese dialógica acerca do talento, ancorado na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, entre as concepções do filósofo Immanuel Kant acerca do ideal romântico do gênio artista e do pensamento pedagógico do educador musical Shinichi Suzuki. Os dois últimos autores foram escolhidos não apenas por serem representantes de duas tendências opostas, mas sobretudo por terem influenciado direta ou indiretamente o pensamento educacional da música.

Para Kant, o talento, enquanto qualidade exclusiva do gênio, é uma estrutura apriorística do sujeito, é algo com o que o individuo já nasce e que não é passível de ser transmitido a outros (KANT, 2012, p. 163).

Pode-se averiguar que essa abordagem inatista que coloca o artista como um ser especial ainda está presente no nosso cotidiano, como nos relata a autora Rita de Cássia Fucci Amato (2008, p. 81). Para ela “predomina no senso comum a visão de que o artista é um ser que foi escolhido por uma entidade divina para receber um dom especial, que o distingue do restante dos seres humanos”.

Esta forma de pensar que entende o artista como gênio, tão presente entre os críticos da mídia, que contribuem na formação intelectual da população (SCHROEDER, 2004, pg. 110), acaba consequentemente desestimulando pessoas de quererem estudar música. Essa proposição é facilmente observada na seguinte constatação dos autores Jessé Miquéias da Silva Souza e Cristiane Maria Galdino Almeida (2014, *on-line*): “ao começar a estudar música, muitos desistem por considerá-la algo complicado demais ou por pensar que o seu estudo é exclusivo para pessoas especiais que foram dotadas de talentos”.

Contrastando com essa perspectiva inatista, Suzuki (2008, p. 19) predica que o talento não é um acaso do nascimento e sim algo que pode ser aprendido e desenvolvido a depender do ambiente em que o sujeito vive.

2. Metodologia

O presente autor propõe uma análise, numa perspectiva histórico-cultural, do conceito de talento inato personificada no gênio artista em Kant (2012). Após cuidadosa revisão bibliográfica sobre o tema, o percurso a seguir será assim delineado:

1- Será exposta a perspectiva de Kant acerca do gênio, e será realizada uma investigação acerca das concepções inatistas e empiristas que o precederam, com o intuito de se entender melhor o autor.

2- Posteriormente será analisada a filosofia proposta pelo educador musical Suzuki, a fim de se entender como o mesmo entende a influência do meio no processo de aquisição de musicalidade. Será analisada também a sua proposta pedagógica com a finalidade de verificar as concepções de desenvolvimento aí implícitas.

3- Por último, será realizado um contraponto entre a filosofia de Suzuki e a psicologia histórico-cultural de Vigotski no que tange à influência do meio no processo de aquisição e conhecimento, visando-se encontrar pontos de convergência e divergência no que se diz respeito à aquisição de conhecimento dos supracitados autores.

3. O talento em Kant

Para Kant o talento é uma característica *a priori* do gênio artista, por isso procurou-se investigar o que é o gênio artista para esse filósofo. O texto base para a pesquisa foi *Crítica da faculdade do Juízo* que teve sua primeira edição publicada em 1790. Esse livro foi de extrema importância no para o campo da estética. Nas palavras de Friedrich Schiller (1759-1805):

> A revolução no mundo filosófico abalou o fundamento sobre o qual a estética estava assentada, e seu sistema anterior, se é que se pode dar-lhe esse nome, foi deixado em ruínas. (...) Em sua Crítica do Juízo Kant já começou a aplicar os princípios da filosofia critica ao gosto e, se não forneceu, pelo menos preparou os fundamentos para uma nova teoria da arte (SCHILLER *apud* VIDEIRA JUNIOR , 2009, p. 116).

Na *Crítica da faculdade do Juízo*, Kant propõe reflexões acerca do problema do gosto, do sentimento, da faculdade de julgar, do espírito e do gênio. A partir da instauração da figura do gênio, a obra de arte deixou então de ser classificada apenas como mimese para se tornar a criação do gênio (VIDEIRA JUNIOR, 2009, p. 36).

Na perspectiva kantiana, as belas artes são necessariamente criações exclusivas do gênio (KANT, 2012, p. 163). Kant acredita que toda arte pressupõe sua própria regra, ou seja, possui um conjunto de normas a serem seguidas no processo de confecção da obra de arte. Para este filósofo qualquer que seja o produto, se esse não for criado pautado em regras, jamais poderá ser chamado de obra de arte, assim sendo, por intermédio da natureza de seu gênio, o artista tem de dar regra à Arte.

Nas palavras do próprio Kant (2012, p. 163): "gênio é a inata disposição de ânimo pela qual a natureza dá regra à arte (...) Gênio é o talento que dá regra à arte". De acordo com Kant, o gênio possui necessariamente características *a priori* que serão apresentadas a seguir.

Talento e Originalidade

O gênio já nasce dotado de talento, que é um dom natural acometido a poucos, e sendo o talento algo impossível de ser conceitualizado, não é passível de ser transmitido a outro indivíduo (VIDEIRA JUNIOR, 2009, p. 56). Segundo Kant (2012, p. 163), "talento é faculdade produtiva inata do artista e pertence à natureza".

O gênio se opõe totalmente ao espírito da imitação. Ele cria produtos artísticos por intermédio da sua faculdade produtiva. Para Kant, "aprender não é senão, imitar, assim a máxima aptidão ou docilidade (capacidade) enquanto tal não pode absolutamente ser considerada gênio" (Idem, p. 164).

Produtos exemplares

Além da originalidade, o produto do gênio tem que ser necessariamente exemplar, pois apesar de não ser oriundo da imitação e não existirem formas de ser ensinado, o produto do gênio deve servir de regra de ajuizamento ou também como padrão de medida (Idem, ibidem).

O gênio segundo Kant "é a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no uso livre de suas faculdades de conhecimento" (Idem, p. 176). Desse modo, Kant acredita que o produto do gênio deve servir de exemplo para despertar outro gênio para a sua própria originalidade, que através de seu potencial de livre criação, possibilita o rompimento de determinadas regras, culminando na criação de novas regras para a arte (Idem, ibidem).

O gênio não sabe explicar a própria criação

O gênio não consegue explicar cientificamente como ele realiza sua produção artística, pois o gênio não tem como saber como as ideias que ele utiliza no processo de confecção de sua arte encontra-se nele. A esse respeito, Kant afirma que o gênio não "tem em seu poder

imaginá-las (as ideias) arbitrária ou planejadamente e comunicá-las a outros em tais prescrições, que as ponham em condições de produzir produtos homogêneos" (Idem, p. 164).

Restrição à arte

Kant exclui todos os grandes cientistas da história da humanidade da definição de gênio, por exemplo, Isaac Newton, pois é possível se ensinar e explicar tudo o que Newton descobriu, por mais engenhosas que suas descobertas fossem (Idem, p. 165). Entretanto no que tange à arte, Kant acrescenta: "não se pode aprender a escrever com engenho, por mais minuciosos que possam ser todos os preceitos da arte poética" (Idem, ibidem).

O talento inato e a educação musical

Como apontado acima, Kant considera que o conhecimento é oriundo da experiência, mas que só é possível o homem adquirir esse conhecimento por que o sujeito traz consigo suas faculdades apriorísticas de sensibilidade e entendimento. Porém ao que se refere a talento artístico, que no campo musical podemos traduzir como musicalidade, Kant considera que não é possível ser ensinado. De acordo com esse filósofo, as habilidades que uma pessoa artisticamente talentosa é capaz de desenvolver, o indivíduo genial já as traz consigo desde o nascimento.

Essa proposição é de extrema importância para o campo da educação musical, visto que essa concepção de cunho inatista, na qual o artista é considerado um ser especial dotado de capacidades exclusivas, que é reforçada por esse importante pensador da história da humanidade, ainda está presente no senso comum na atualidade. Por um lado vemos professores de música que são aptos apenas a ensinar alunos (aparentemente) talentosos (CUNHA, 2013, p. 7). Por outro lado, pessoas que deixam de estudar música por se acharem desprovidas de talento (SUZUKI, 2008, p. 53).

Nesse sentido, conhecer argumentos que solidificam o talento como uma disposição inata do artista, por intermédio de discursos de figuras históricas influentes e representativas da história da humanidade, pode contribuir para uma desmistificação dessa visão que predica que a arte deva ser um fazer exclusivo de alguns poucos eleitos.

Por essas razões, a temática do talento artístico é de extrema importância para o campo da educação musical, não por menos que muitos educadores trataram desse tema.

4. O talento segundo Suzuki

Contrapondo-se à ideia de talento inato, que para Kant é característica exclusiva do gênio, será exposto a seguir um pouco do pensamento do violinista e educador musical Shinichi Suzuki (1898-1998). Para esse educador, "talento não é herdado ou inato, mas sim treinado e educado. Gênio é um título honorífico dado àqueles que são criados e treinados para altas habilidades" (SUZUKI, 2008, p. 32).

Suzuki foi idealizador de um dos chamados métodos ativos em educação musical (FERNADES, 2011, p. 39), e ao seu modelo de ensino intitulado Educação do Talento é conferido o mérito de ser a mais importante estratégia de ensino de instrumentos musical do século XX (CERQUEIRA, 2011, p. 41).

Nos métodos ativos, a prática educacional está fundamentada no fazer musical como viés principal no processo de aprendizado. O intuito desses métodos foi propor uma reforma no modelo de ensino conservatorial. Esses métodos, que surgiram na Europa no final do século XIX e inicio do século XX, são um conjunto heterogêneo de concepções pedagógicas (COSTA, 2012, p. 78) que tinham como premissa que, a partir de metodologias adequadas, todas as pessoas, independentemente de aparentar não ter talento, podem se desenvolver musicalmente (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

No livro *Educação é amor*, Suzuki deixa claro sua crença de que toda criança, potencialmente, traz consigo a capacidade para aprender música da mesma maneira que para aprender a falar a língua vernácula (FONTERRADA, 2008, p. 165).

Suzuki acreditava que poder entender a capacidade da criança em desenvolver a linguagem seria a chave para a compreensão de como o ser humano pode desenvolver quaisquer habilidades. Nas palavras de Suzuki: "Por que todas as crianças tem o maravilhoso dom de aprender a língua materna sem esforço? Aqui está o segredo de como desenvolver todos os talentos humanos" (SUZUKI, 2008, p. 113). Para Suzuki, a língua materna é o método perfeito de educação (Idem, p. 10). Assim sendo, o talento (aparente) não era um fator determinante para definir quem deveria fazer música.

De acordo com esse educador musical, o talento, não apenas o musical, mas em quaisquer campos da atividade humana, não é um fator genético (Idem, p. 19). O meio é o fator preponderante para a aquisição de qualquer habilidade e também na formação do sujeito como um todo. Suzuki enfatiza que o treino e o ambiente influenciam diretamente a personalidade do indivíduo, pois esses agem polindo e lapidando a forma de pensar e sentir dos homens (Idem, p. 17).

Além do meio, outro fator que é de suma importância na filosofia de Suzuki é o treinamento por meio da repetição. No que se refere ao aprendizado de um instrumento, quando se aprende algo, por intermédio da repetição alcança-se a maestria (Idem, p. 53). Todavia é necessário cautela, pois se deve repetir o trecho musical em questão corretamente. Só tocar de forma leviana, passando por cima dos erros, não significa praticar corretamente. A repetição deve ocorrer de maneira excelente, buscando-se melhorar a *performance* a cada execução (Idem, p. 61).

Em geral, na Educação do Talento de Suzuki, o aluno recebe instruções do professor durante as aulas particulares. Entretanto, existem também as aulas em grupos que são de extrema importância para a Educação do Talento. Nelas os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com outros estudantes de diferentes níveis, o que para eles funciona como um estímulo. Nessa ocasião os alunos colocam em prática o que aprenderam nas aulas particulares (FONTERRADA, 2008, p. 173).

Como visto acima, pode-se averiguar na filosofia de Suzuki que o meio em que a pessoa está inserida é o responsável pela formação do sujeito. Para esse educador musical, "o homem nasce sem talento (...) as pessoas são o que são como resultado do seu ambiente próprio e específico. A força da vida se adapta de acordo com o ambiente" (SUZUKI, 2008, p. 19). Essa assertiva vem de encontro com o cerne da filosofia empirista dos britânicos (tais como Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley, David Hume entre outros).

Nessa direção, a autora Trindade aponta que é possível encontrar reminiscências dessa filosofia no pensamento de Suzuki e nos remete a semelhanças entre John Locke (1632-1704), um dos mais importantes representantes da filosofia empirista, e Suzuki. Locke é conhecido como o pai da *tabula rasa* (folha de papel em branco), esse filósofo comparava o bebê a uma tabula rasa, que, ao nascer, vinha ao mundo desprovido de qualquer espécie de conhecimento, e que a experiência é a responsável por "imprimir" os conhecimentos que possibilitam o seu desenvolvimento (TRINDADE, 2010, p. 16).

No que tange à formação do sujeito, pode-se encontrar outro ponto de convergência entre a filosofia de Suzuki e Locke. Segundo Goodwin, o filósofo empirista John Locke acreditava que a mente é modelada pela experiência, logo uma metodologia de ensino pautada no empirismo deveria ter como resultado a produção de um homem ideal (GOODWIN, 2010, p. 58). Para Suzuki, o conceito de educação, além de ensino, traz consigo o significado de "desenvolver o que é latente ou potencial" (SUZUKI, 2008, p. 113).

A influência do ambiente e a experiência como meio para a formação do indivíduo são os pontos de convergência evidentes entre a filosofia de Suzuki e o pensamento empirista que está na base do Behaviorismo (TRINDADE, 2010, p. 16).

O Behaviorismo é uma importante vertente da psicologia que surgiu no inicio do século XX e tem como fundador John B. Watson (GOODWIN, 2010, p. 334). A ideia central do Behaviorismo é o enfoque do ensino no ambiente (USZLER *apud* CERQUEIRA, 2011, p. 24).

Apesar dos pontos de convergência entre o behaviorismo e práticas recorrentes na pedagogia de Suzuki, é necessário entender que certas prerrogativas tais como respeito absoluto aos mais velhos, o valor da ordem e da repetição que muitas vezes inibe a criatividade e liberdade de expressão, são oriundas da cultura japonesa, e não propriamente do método em si (FONTERRADA, 2008, p. 176).

Como se vê, Suzuki representa uma importante ruptura com a perspectiva inatista no que tange ao talento musical. Para esse autor, qualquer criança pode desenvolver talento e se tornar genial, sendo necessário apenas um treinamento adequado.

Entretanto, partindo da premissa de que o fazer musical depende das funções psicológicas superiores características do ser humano, pressupostos empiristas não dão conta de contemplar todas as facetas da *performance* musical, sobretudo da criatividade e do desenvolvimento da expressividade, pois uma educação musical baseada em moldes behavioristas acaba por culminar em práticas musicais mecanicistas.

5. Considerações parciais

Para esta primeira etapa pôde-se averiguar que apesar de Kant ser conhecido como o conciliador de duas das principais correntes filosóficas antagônicas de sua época acerca da origem do conhecimento, a saber: empirismo e inatismo, no que tange ao talento, Kant afirma que o mesmo é uma das características apriorísticas do gênio artista. Suzuki nega que o talento seja algo inato e acredita que esse é adquirido mediante um ambiente favorável e muito treino por intermédio da repetição. No discurso de Suzuki pode-se averiguar semelhanças com a filosofia empirista e com a psicologia behaviorista.

A segunda etapa desse projeto visa investigar o conceito de talento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski, e ancorado nessa perspectiva será proposto um debate dialógico com as duas prerrogativas acerca do talento, acima descrito, presentes no pensamento de Kant (inatismo) e Suzuki (empirismo).

Considera-se que a perspectiva dialética vigotskiana poderá contribuir para um redimensionamento dessa questão e, consequentemente, para uma revisão no pensamento educacional da música.

Referências

CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Compêndio de Pedagogia da Performance*. São Luís: Edição do Autor, 2011.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael. *Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do capital*. 137 f. Dissertação de mestrado, centro de ciências humanas, letras e artes, UFPB, João Pessoa: 2012.

CUNHA, Marcelo de Magalhães. *Motivação para o aprendiz da música:* um estudo de caso com músicos de orquestra. 225 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte: 2013.

FERNANDES, José Fortunato. *A filosofia de Shinichi Suzuki aplicada ao canto coral para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa*. Revista Espaço Intermediário, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 38-53, jun. 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A educação musical do século XX*: os métodos tradicionais. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Sergio_Luiz_Figueiredo.pdf>. Acessado em: 1 de mar. 2016.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Capital cultural versus dom inato*: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. Revista Opus, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.

GOODWIN, C. James. *História da psicologia moderna*. Tradução de Marta Rosas. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rodhen e António Marques. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. *O músico:* desconstruindo mitos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 109-118, mar. 2004.

SOUZA, Jessé Miquéias da Silva e ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. *Expectativas de adolescentes sobre a volta do ensino de música às escolas*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2014, São Luis. *Anais*… São Luis: 2014. Edição *on-line*.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*: um novo método de Educação. Tradução Anne Corinna Gottberg. 3ª ed. Santa Maria: Pallotti, 2008.

TRINDADE, Alexandra Sofia Monteiro da Silva. *A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal*. 313 f. Dissertação de mestrado, Departamento de comunicação e arte, UA, Aveiro: 2010.

VIDEIRA JUNIOR, Mario Rodrigues. *A linguagem do inefável*: Música e autonomia estética no romantismo alemão. 235 f. Tese de doutorado, Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, USP, São Paulo: 2009.

Pedagogia da performance: uma reflexão sobre as heranças do conservatório do século XIX e as contribuições atuais no ensino de instrumentos musicais

Klesley Bueno Brandão
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
buenobrandaotrp@yahoo.com

Paulo Adriano Ronqui
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
pauloronqui@iar.unicamp.br

Alexandre Barros Brant Carvalho
Universidade Estadual de São Paulo - USP- Ribeirão Preto
alexandrebbcarvalho@gmail.com

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão acerca da prática de ensino dos instrumentos musicais explicitando algumas concepções oriundas de heranças culturais. Primeiramente propõe-se uma ligeira investigação referente à questão do inatismo em música, ainda presente entre grande parte dos professores de instrumento. Segundo essa prerrogativa o fazer musical deve ser uma atividade exclusiva de pessoas que nasceram com talento. Na sequência é apresentada uma rápida explanação acerca da metodologia tecnicista do modelo de conservatório do século XIX. Com o intuito de contrapor tais perspectivas, foi realizada uma explanação sobre o conceito de musicalidade, seus desdobramentos e possível desenvolvimento em sala de aula, através da busca de uma performance expressiva. Como conclusão aponta-se possíveis contribuições de diversificadas áreas do conhecimento para a pedagogia da performance.
Palavras-chaves: Pedagogia da performance. Conservatório do século XIX. Metodologia tecnicista. Desenvolvimento de musicalidade.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo expor alguns dos problemas recorrentes apontados nos trabalhos de pesquisa da área de pedagogia da performance musical referentes às heranças do modelo de ensino conservatorial do século XIX. Propôs-se para isso algumas reflexões acerca do mito do talento inato – o inatismo – e da presença de metodologias de ensino de instrumento musical de cunho tecnicista, ainda presentes no cotidiano dos profissionais do ensino de instrumento.

Para este fim, procurou-se, através do apontamento de resultados de pesquisas recentes, revelar equívocos conceituais ainda presentes em uma parcela significativa dos professores de instrumento nas mais diferenciadas instituições de ensino musical, os quais acreditam ser um desperdício de tempo dedicar seu trabalho aos alunos que apresentam mais dificuldade em determinados momentos do processo de aprendizagem.

Contrapondo a perspectiva de ensino tecnicista, onde o foco principal é trabalhar a parte técnica-instrumental do aluno, nos apoiamos no autor Fausto Borém, que propõe que o ensino musical deve necessariamente atuar de forma integrada e contextualizada nas suas

diversas interfaces, das quais cita o autor: “Performance e História da Música, Performance e Análise Musical, Performance e Comportamento Motor, Performance e a própria Educação Musical” (BORÉM, 2006, p. 47). Dessa forma, pode-se desconstruir “a imagem do instrumentista ou cantor como um homem alienado com dedos ágeis e cabeça vazia” (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 97).

2. O modelo do conservatório do século XIX no ensino da música e seus desdobramentos

O século XIX presenciou inúmeras mudanças no cenário artístico mundial. No que tange à estética, observa-se nesse século a influência da terceira crítica de Immanuel Kant (1724 -1804) (*Critica do Juízo* concebida no final do século XVIII), onde é pautado, dentre outros temas, a questão do juízo de gosto e a figura do gênio artista, este último, segundo Kant, dotado de talento inato. É marcante neste período também um aumento da proliferação dos críticos musicais e de periódicos especializados em música (VIDEIRA JUNIOR, 2009, p. 144-145).

A concepção dominante nesse período a respeito do ensino de musica é que o mesmo deveria ser dirigido aos indivíduos que nascem dotados de talento (FONTERRADA, 2014, p. 20-21), apesar de já no século XVIII Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1772) ter rompido com o inatismo ao propor um novo modelo educacional onde se “passa a perceber o ser humano como um ser de potencialidades e inacabado, que pode se construir progressivamente” (QUEIRÓZ, 2010, p. 69). A esse respeito nos acrescenta Marcelo de Magalhães Cunha:

> O século XIX foi marcado pelo ideal romântico e do ensino tradicional da música, no qual se favorecia a leitura e teoria em detrimento da percepção, ao contrário das ideias de Rosseau, Pestalozzi e Rameau, no distanciamento professor-aluno, na busca pelo talento nato e pelo ideal de se formar gênios e virtuoses musicais (CUNHA, 2013, p. 85).

No que diz respeito ao processo formativo do músico nas atuais instituições voltadas ao ensino de instrumentos musicais, as publicações que norteiam este artigo dirigem severas críticas à predominância de metodologias tecnicistas, ainda hoje presente nestas instituições. Segundo Daniel Lemos Cerqueira, Riciere Carlini Zorzal e Guilherme Augusto Ávila, essas metodologias tecnicistas no ensino de instrumento são heranças de modelos de ensino de séculos passados:

> No século XIX, surgiu o ensino formal de Música a partir de instituições denominadas conservatórios, cujo modelo referencial foi o Conservatório de Paris, criado após a Revolução Francesa. Estas instituições visavam à formação de músicos “executantes” e “virtuoses”, aptos para a performance em salas de concerto, e para este fim, adotam uma prática de ensino tecnicista, com a utilização de

> repertório baseado na música europeia tradicional (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95).

Desta forma, pode-se inferir que uma das principais funções atribuídas ao conservatório daquele período era "abastecer" as orquestras com músicos aptos a tocar seu respectivo repertório com destreza técnica. A esse respeito acrescenta a autora Neide Espiridião:

> Caberia ao aluno apenas adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem (ESPIRIDIÃO *apud* CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95).

Na atualidade, por conta da expansão da pesquisa científica, nota-se que as práticas pedagógicas provenientes do século XIX, utilizadas como princípios norteadores do ensino de instrumento, se revelam insuficientes. Tais práticas se mostram ineficazes perante o repertório musical composto no século XX e XXI, pois parte da produção musical desse período exige que o músico, além de possuir domínio técnico elevado do seu instrumento, compreenda as estruturas intrínsecas da peça a ser interpretada.

3. Teorias atuais que se contrapõem à perspectiva inatista

No inicio do século XX surgiram teorias que propõe um distanciamento da perspectiva inatista. É o caso da psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski (1896 - 1934) que discorre acerca da imprescindível influência que o meio exerce no sujeito cognoscente. Para esse autor, é a partir da interação entre sujeito e meio que se desenvolve o conhecimento (KOLL, 2010, p. 59). É importante salientar que para Vigotski o sujeito tem participação ativa no meio durante seu processo de desenvolvimento individual, social e histórico (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 82).

Contrapondo-se ainda ao mito do talento inato, o educador musical Shinichi Suzuki (1898 – 1998) responsabiliza o meio como a principal fonte para o desenvolvimento do aprendizado musical e aquisição de musicalidade (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 97).

Para as autoras Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti, a "musicalidade", que muitas vezes é mencionada como 'habilidade' ou 'competência musical', não é "considerada como um dom ou um talento inato, mas um conhecimento que pode ser desenvolvido e potencializado na aula de música" (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 37). Sobre esse assunto, ambas as autoras destacam que:

> O repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 35).

Pontua Marcelo Cunha que ainda hoje existem professores "prontos apenas para os alunos ditos 'talentosos' e os que já tinham uma pré-formação realizada dentro de casa, ou seja, na própria família" (CUNHA, 2013, p. 7). Como apontado acima, infelizmente "o mito da musicalidade inata tem impedido muitos professores de instrumento e canto de buscarem metodologias mais eficientes no ensino da música" (BORÉM, 2006, p. 47).

Para as autoras Cuervo e Maffioletti (2009, p. 37), "a musicalidade é uma característica humana, constituída pela capacidade de geração de sentido musical através de uma *performance* expressiva". Nesse sentido, Shinichi Suzuki também aponta que a musicalidade não é uma competência exclusiva do tão aclamado gênio artista (SUZUKI, 2008, p. 32).

Concordando com os supracitados autores, evidencia-se que a musicalidade não é uma dádiva conferida a uma ínfima parcela da humanidade, e sim, algo que pode ser desenvolvido. Desta maneira cabe ao professor de instrumento contribuir para o desenvolvimento musical do aluno através de uma prática instrumental que vise uma performance expressiva. Para isso é imprescindível saber quais ferramentas utilizar ao longo desse processo.

4. Contribuições da pesquisa em performance musical para o ensino de instrumento

Para melhor compreender o conceito de performance, nos apoiaremos na definição proposta por Cerqueira, Zorzal e Ávila que concebem a performance como "o produto final da prática instrumental." Sendo que a prática instrumental deve ser entendida "como todo o processo que envolve o trabalho do instrumentista, desde o aprendizado e aprimoramento do repertório, memória e movimentos até a apresentação pública" (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 100).

A partir desta perspectiva será dirigida a atenção para o que os autores denominam como "etapas de preparação", nas quais se divide esse processo em duas partes, a saber: o *Estudo* - este se concentra na compreensão do repertório e aprimoramento do mesmo; e a *Execução* - esta última baseada na manutenção do repertório, na memória e na preparação para a performance. Nessa segunda etapa se faz necessária a escolha de ferramentas de estudo adequadas para evitar a inacessibilidade de informações (falha da memória), tendo em vista a possível ansiedade que poderá estar presente no ato da performance em apresentações públicas (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 100).

Para que ocorra uma performance de excelência, é necessário atentar-se ao processo que se inicia na escolha do repertório até a consolidação da performance, ou seja, na sua apresentação. A fim de escolher a melhor metodologia para guiar o aluno até o ato da performance, é imprescindível que o professor tenha a consciência das possíveis áreas do conhecimento envolvidas ao logo desse processo. Segundo Cristina Porto Costa:

> Uma postura pedagógica eficiente do professor de instrumento precisa levar em conta, (...) tanto as interligações complexas que os aspectos psíquicos trazem à tona na hora da execução quanto o tratamento das informações que se somam na preparação para a performance (COSTA, 2008, p. 94).

Para Cerqueira, Zorzal e Ávila o ato de tocar um instrumento musical é um fenômeno de extrema complexidade, onde estão presente uma série de habilidades e conhecimentos que atuam simultaneamente:

> a Fisiologia, Neurociência, Psicologia, Educação Física (Aprendizagem Motora), Percepção Musical (Audição Crítica), Organologia e Repertório, Acústica, Composição (Análise Musical), História e Antropologia, entre outros (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 97).

Sobre esse assunto, Sonia Ray propõe:

> A categorização de seis elementos da performance musical: conhecimento e conteúdo; aspectos técnicos; aspectos anatofisiológicos; aspectos psicológicos; aspectos neurológicos; musicalidade e expressividade (RAY *apud* COSTA, 2008, p. 91).

Ainda é proposto que o professor de instrumento tenha a preocupação de se atualizar constantemente para melhor reorganizar suas práticas de ensino em função de demanda tão intrincada (RAY *apud* COSTA, 2008, p. 91).

Outro ponto que deve ser ressaltado diz respeito ao fazer musical expressivo. Acerca dessa temática a autora Jante Mills propõe que mesmo que o estudo musical seja pautado na execução de peças da música erudita ocidental, “a performance deve ser entendida como uma recriação que demanda muito mais do que a habilidade de tocar as notas certas em uma ordem correta” (MILLS *apu*d COSTA, 2008, p. 92).

Levando em consideração a complexidade e a pluralidade das áreas de conhecimento envolvidas no aprendizado de instrumento, além do fazer musical no ato da performance, cabe ao professor saber conduzir o aluno durante todo o processo, motivando-o mesmo mediante as falhas ocorridas em sala. Dentro dessa proposição, a área da psicologia tem muito a contribuir. Destaca o autor José Alberto Kaplan:

> Se a postura do professor for a de sempre corrigir os aspectos negativos da interpretação, sem reforçar pontos positivos e aparentes melhoras, o aluno poderá

> interpretar como falta de progresso e incapacidade, levando-o à desmotivação (KAPLAN *apud* CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95).

Para os autores Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 96) "a motivação é um elemento fundamental no processo de aprendizagem" e tem sido tema central de diversas pesquisas na área de Psicologia Cognitiva e Psicanálise, o que significa que os professores de instrumento são, em muitos casos, pressionados a trabalhar com conteúdos descontextualizados e pouco significativos para aquele que aprende.

5. Conclusão

Por intermédio do presente artigo pode-se identificar e refletir acerca das heranças do inatismo e do modelo tecnicista ainda presente nas instituições voltadas ao ensino de instrumentos musicais. Neste sentido, se faz necessário "derrubar crenças" tais como o mito do talento inato, e da aprendizagem séria ou complexa ou hermética como a mais eficiente (BORÉM, 2006, p. 48).

Na visão de Cerqueira, Zorzal e Ávila:

> Fica evidente o despreparo metodológico e curricular de conservatórios que adotam o supracitado sistema, tanto por não considerar teorias modernas da Pedagogia quanto em preparar o aluno para inserção na atual conjuntura histórico cultural (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95).

Os autores acrescentam que muitas vezes, "diante da rigidez do programa, o professor tem poucas alternativas que incentivem o interesse do aluno" (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95).

Cabe aos professores de instrumento se atentarem às possíveis contribuições (para a área da pedagogia da performance) oriundas das diversas áreas do conhecimento. Salienta Borém que "como pesquisadores, deveríamos nos perguntar sobre os melhores processos de aprendizagem." Esse autor pontua ainda que "como educadores, devemos estar atentos às demandas sempre mutantes dos alunos e da sociedade em que vivem" (BORÉM, 2006, p. 46).

Visando uma pedagogia da performance que prioriza a otimização do estudo e garante um nível elevado de qualidade musical, tanto no âmbito técnico instrumental, quanto interpretativo, é de suma importância que o professor se mantenha atualizado no que tange às conquistas alcançadas nas demais áreas do saber e que estão diretamente envolvidas no ato da performance.

Quanto à performance, esta deve ser entendida como o momento da apresentação musical, onde a prática instrumental é um processo que se inicia na escolha e preparação de

um repertorio, tendo como etapas de preparação o estudo e a execução. Essa execução não deve ser baseada apenas na repetição de exercícios técnicos, mas deve ser entendida como uma "recriação", onde se cria a possibilidade de geração de sentido musical.

É preciso entender que o ensino de música deve ser acessível a qualquer pessoa. Este ponto vem de encontro com ideias defendidas por Emile Jacques Dalcroze (1865 - 1950) que concebia a música como patrimônio da humanidade. De acordo com Luiz Alberto Andrade Telheiro, "Dalcroze foi um dos primeiros pedagogos musicais da primeira metade do século XX que defendeu que a música é um patrimônio de todos, rompendo com o sistema tradicional dos finais do século XIX" (TELHEIRO, 2010, p. 17).

Partindo dessa premissa e agregando a ela as conquistas científicas realizadas no âmbito da cognição, que desmistificam o mito do talento inato, acredita-se ser possível o ensino de música para qualquer pessoa, pois a musicalidade é uma característica humana.

Referências

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. *A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical*: uma aproximação. Marcelina. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, v. 3, p. 80-97, jul./dez. 2009.

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

CERQUEIRA, Daniel Lemos; ZORZAL, Riciere Carlini; ÁVILA, Guilherme Augusto. *Considerações sobre a aprendizagem da performance musical*. Revista Per Musi, Belo Horizonte, v. 26, p.94-109, 2012.

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

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Musicalidade na performance:* uma investigação entre estudantes de instrumento. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.

CUNHA, Marcelo de Magalhães. *Motivação para o aprendiz da música:* um estudo de caso com músicos de orquestra. 225 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte: 2013.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

QUEIRÓZ, Fernanda Pinheiro. *O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau*. 75 f. Dissertação de mestrado, Faculdade de educação, UPF, Passo Fundo: 2010.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*: um novo método de Educação. Tradução Anne Corinna Gottberg. 3ª ed. Santa Maria: Pallotti, 2008.

TELHEIRO, Luiz Alberto Andrade. *O Ensino da música no 2º e 3º ciclo do ensino básico*. 44 f. Relatório da P.E.S. Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa: 2010.

VIDEIRA JUNIOR, Mario Rodrigues. *A linguagem do inefável*: música e autonomia estética no romantismo alemão. 235 f. Tese de doutorado, Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, USP, São Paulo: 2009.

O trabalho com cantigas de roda e brinquedos cantados na escola do século XXI

Cristina Aparecida Leite
Universidade de Brasília
cristinaleite224@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresentará recortes de uma pesquisa em desenvolvimento, que investiga o efeito das atividades lúdico-corporais na formação continuada dos professores. Reflexões e ampliação do repertório de brincadeiras cantadas, ressignificando canções tradicionais da infância, foram objetivos do curso: **Rodas de Brincar – a importância dos brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola**, o qual foi oferecido a 29 professores da cidade-satélite de Ceilândia –DF, com carga horária de 60 horas. Para o embasamento teórico, contribuíram Tizuko Kishimoto (1993), Jacqueline Baumgratz e Celso Pan (2012) e o documentário Tarja Branca (2014). Apresentarei algumas das atividades desenvolvidas no segundo encontro do curso, que, ao final, foi avaliado positivamente pelos participantes, levando-nos a ampliar a pesquisa e oferecê-lo a professores de outras localidades. Ao inserir as brincadeiras corporais da cultura na escola, muitas habilidades estarão associadas: o corpo, a ludicidade, a música, a dança, a interação entre as crianças, buscando uma escola mais significativa e prazerosa para os estudantes.
Palavras-Chave: Brincadeiras tradicionais. Brinquedos cantados. Cirandas. Formação continuada.

ABSTRACT
This article will present parts of research in development, investigating the effect of recreational and physical activities in the continuing education of teachers. Reflections and expanding the repertoire of singing games, giving new meaning to traditional songs of childhood, were course objectives: Rodas de Brincar - the importance of sung toys, turnstiles and play at school, which was offered to 29 teachers of the satellite city of Ceilândia-DF, with a workload of 60 hours. For the theoretical substantiation, contributed Tizuko Kishimoto (1993), Jacqueline Baumgratz and Celso Pan (2012) and the documentary Tarja White (2014). I will present some of the activities developed in the second meeting of the course, which in the end was positively evaluated by the participants, leading us to expand research and offer it to teachers from other locations. When entering the body play culture in school, many skills will be associated: the body, the playfulness, music, dance, interaction between children, seeking a more meaningful and enjoyable school for students.
Keywords: Traditional games. Sung toys. Sieves. Continuing education.

Seria uma simples terça-feira, não fosse o encontro marcado do curso **Rodas de Brincar**, oferecido no espaço físico da Escola Classe 64, uma escola pública da Ceilândia, cidade-satélite do Distrito Federal, onde se situa a Oficina Pedagógica de Ceilândia.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, as Oficinas Pedagógicas constituem um espaço de formação continuada dos professores, subordinadas à CRE (Coordenação Regional de Ensino) e à EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Cada Coordenação Regional de Ensino possui sua própria Oficina Pedagógica, totalizando catorze unidades, estrategicamente distribuídas pelo Distrito Federal. As atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas têm como principais eixos norteadores: a ludicidade, a criatividade e a educação do sensível. Outra característica importante a se ressaltar no trabalho das oficinas é a dupla docência. Sempre que oferecemos um curso, há, no mínimo, dois docentes em sala, que, muitas vezes, com diferentes habilitações, se complementam,

estudam, pesquisam e se preparam juntos, além de conduzirem as atividades em parceria. Por essa razão, na maior parte do texto, estarei empregando a primeira pessoa do plural, pois neste caso, éramos três docentes a compartilhar as vivências durante o curso.

O curso recebeu o nome oficial ***Rodas de Brincar: a importância de brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola***, o qual surgiu da necessidade de se resgatar o ato de brincar com o outro, por meio de atividades corporais e musicais, como o brinquedo cantado e a dança, favorecendo o estar junto, o encontro, as reflexões, a pesquisa e as trocas.

Tudo começou quando, a partir de um olhar sensível, começamos a nos inquietar com o fato de que, ao olharmos nas ruas, antes povoadas por crianças que corriam, brincavam de amarelinha, pique-pega, pique-esconde, pula-corda, percebemos que tais brincadeiras não estão sendo recorrentes, especialmente no meio urbano. Em vez disso, as crianças, quando não estão na escola ou fazendo alguma atividade extraclasse, em sua maioria, ficam em casa, em frente à TV, ao computador ou mesmo com o celular ou outros objetos eletrônicos em mãos. É perceptível que as tecnologias e os brinquedos tecnológicos têm levado a criança, o adolescente e até mesmo o adulto ao isolamento em relação à família e à sociedade. Tornou-se cena comum observarmos as pessoas reunidas, mas cada uma interagindo, por meio dos seus aparelhos, nas redes sociais ou utilizando-se de outros aplicativos de comunicação, em vez de uma troca "olho no olho". Seria essa uma forma sólida de interação?

Muito do que acontece socialmente acaba sendo reproduzido nas escolas, que ciente de sua função social, não pode ficar alheia à realidade que a circunda. É natural inferir que, nas escolas, as crianças também estão brincando menos. Ao observarmos alguns intervalos de escolas públicas do DF, um total de cinco escolas, que atendiam desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que as crianças já não brincam como antigamente. Ao contrário, o recreio é preenchido, nas escolas observadas, apenas com correrias, gritos, lutinhas e algumas crianças que ficam com seus aparelhos eletrônicos.

Relatos de professores também corroboraram a observação e a enriqueceram, pois foi recorrente nos cursos que ministramos a informação de que as crianças com as quais os professores atuavam não mais sabiam as brincadeiras simples da infância, como amarelinha, por exemplo, o que nos causou certa apreensão. Foi então que surgiu a ideia de se repensar o trabalho com a brincadeira corporal e cantigas de roda na escola. Sabíamos que para que houvesse uma mudança na prática das crianças, até para que elas tivessem um repertório de brincadeiras a utilizar, era necessário que os professores, além de reconhecerem a importância da brincadeira, fossem brincantes. Professores que tivessem consciência da necessidade do seu empenho e do seu incentivo para a formação de uma cultura da brincadeira na escola, que

não se restringisse apenas à Etapa da Educação Infantil, mas que se expandisse a todos os anos do Ensino Fundamental, pelo menos.

Planejamos as oficinas e encaminhamos a proposta à EAPE[1] para aprovação. As inscrições foram feitas pelo site, havendo vinte e oito inscrições, despertando o interesse de professores regentes desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, com participantes graduados em várias áreas: Pedagogia, Letras, Artes Visuais, Artes Cênicas, Educação Física. Havia ainda participantes atuantes no Ensino Especial, na coordenação da escola ou na Coordenação Regional de Ensino (CRE).

Os encontros aconteceram às terças-feiras, no período noturno, o que poderia ser uma fragilidade no projeto, pois os professores, para participarem do curso, compareceriam no horário fora do turno de trabalho, ou seja, na folga. Esse fato não pesou na participação, pois desde o primeiro encontro compareceram vinte e seis professores. Além dos professores inscritos, compareceram mais três que, por motivos diversos, não conseguiram fazer a inscrição no site em tempo hábil e se propuseram a participar dos encontros sem certificação, sendo apenas "ouvintes", totalizando 29 participantes.

No encontro de que vamos falar ao longo deste texto, o segundo do curso, o texto selecionado para o debate tinha por título: O sentido da Educação, de Jacqueline Baumgratz e Celso Pan (2012). Nele, os autores questionam uma característica da educação brasileira, a qual se desenvolveu valorizando apenas o aspecto cognitivo, enquanto se esqueceu de pensar em tantas outras possibilidades do ser humano. Uma delas seria a educação das sensibilidades. Nesse sentido, os autores defendem que nós podemos desenvolver a sensibilidade de maneira lúdica desde a mais tenra idade e as cantigas e brincadeiras de roda desempenham função importante no desenvolvimento humano. Ainda segundo os autores, tais brincadeiras nos tornam seres mais brincantes, solidários e criativos. Foi também da necessidade de se trabalhar com o corpo, de começar a entendê-lo como parte fundamental no processo educacional, não se restringindo o trabalho com ele apenas às aulas de Educação Física, que surgiu a vontade de se repensar o trabalho com a brincadeira corporal na escola, já que o brinquedo cantado contribui para uma infância sadia, para aprendizagens significativas, além de ser elemento contrário ao sedentarismo, estimulando a convivência em grupo.

O brinquedo cantado, presente em todos os encontros, foi uma escolha lúdica por oferecer às pessoas a possibilidade de brincar com seu próprio corpo, seja por meio da música, expressão vocal, frases, palavras ou sílabas ritmadas, entoadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. São cantigas que vieram de geração a geração e que se propagaram pela tradição oral, na maioria das vezes (PAIVA, 2003).

O segundo encontro do curso buscou sensibilizar os professores sobre a importância de se ressignificar as cantigas e brincadeiras tradicionais junto aos alunos do século XXI, já que as brincadeiras infantis colaboram para a própria identidade de um povo de tal maneira que podemos identificar as brincadeiras que nos foram transmitidas pelos negros, pelos índios e pelos europeus (KISHIMOTO, 1998).

Os estudos revelam que as cantigas de roda constituem um elemento de identidade de um povo:

> Existem diversas propostas lúdicas que fazem parte da identidade histórico-cultural de crianças brasileiras, que promovem o encontro da Arte, da Cultura, da Educação. São as brincadeiras de roda, dança, manifestações populares, músicas, pinturas, esculturas, e as histórias de tradição oral, que passam de geração a geração (BAUMGRATZ & PAN, 2012, p. 7).

É, portanto, perceptível, o valor de tais atividades como pertencentes à identidade de um povo. Além disso, concordo com os autores ao defenderem que tais atividades promovem o encontro da Arte, da Cultura e da Educação. Isso porque ao trabalharmos tais brincadeiras, também trabalhamos as cantigas tradicionais da infância, favorecendo a vivência compartilhada de significativos momentos estéticos, em que muito se pode aprender sobre ser humano, sobre ser gente: gente que sente, que pensa, que respeita o outro, que ri junto, que consegue conviver com seus pares de maneira harmoniosa e solidária.

Então, se já não há espaço para as crianças se reunirem em roda nas ruas e as famílias urbanas, cada vez menores, não estão tendo condições de seguirem com as práticas das brincadeiras de roda, talvez o espaço da escola seja o único em que isso se torne possível. Porém, para que isso se efetive, é importante que os professores tenham consciência desse valor e, não só consciência, é importante que tenham atitude para mudar e para fazerem da escola um espaço em que também possam ser feitas conexões além das conexões virtuais, pois o brincar de roda proporciona isso: a mão na mão, o olhar no outro, o vencer, coletivamente, o desafio de algumas atividades e a possibilidade do erro, com o qual todos podem aprender.

Ainda nesse contexto, as rodas trazem a possibilidade do sentimento de pertencimento, do coletivo, da não hierarquia, pois as relações são horizontais, não se sabe onde está o começo nem o fim da roda. Mas como sensibilizar os professores para a importância de tais práticas? Não seria suficiente apenas racionalizar o assunto, discorrer sobre ele e trazer referências várias. Além disso, era importante vivenciar com eles tais atividades e, assim, fizemos. Em meio a diversas brincadeiras com música, com história, com dobradura, escolhemos, para o segundo encontro, brincadeiras que falassem de água, de mar e a sala foi

decorada com ondas flutuantes (papeis crepom nas cores azul e verde que simbolizavam as águas). Esta era outra característica do curso: procurávamos selecionar brincadeiras de um mesmo eixo temático por encontro; isso favorecia ações secundárias durante o curso, como a decoração da sala, a escolha da mensagem de boas vindas ao encontro, tudo pensado sempre com muito carinho e cuidado.

A formação continuada é um espaço de fomento à pesquisa. Em essência, o professor precisa ser um pesquisador que age e reflete sobre sua ação o tempo todo. Essa pesquisa precisa ser o norteador do seu trabalho, conforme defendeu Paulo Freire (1996, p. 58), pois "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". É por meio da pesquisa que descobrimos caminhos, que podem funcionar, que podem contribuir, ou não. Havemos de tentar, arriscar, testar. Um desses caminhos aponta para a exploração do lúdico na área educacional. Este é um viés que ainda pode ser pesquisado, explorado e, principalmente, colocado em prática nas escolas, pois é natural que os professores tenham certa dificuldade com essa atuação lúdica, pois se trata de algo diferente da formação acadêmica que receberam.

A formação continuada torna-se, portanto, um ambiente profícuo e importante como espaço de pesquisa, experimentação e trocas, devidamente garantido na Secretaria de Educação do Distrito Federal pela portaria Nº 27, de 18 de fevereiro de 2016, em que destina o capítulo II, desde o artigo Nº 24 até o Nº 33 para regulamentar o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica. O referido documento regulamenta os dias que os professores podem destinar à formação continuada, conforme a etapa e a habilitação do professor, podendo ser às terças, quintas ou sextas-feiras.

Tendo a previsão de tempo garantida à formação continuada dos professores, dispondo ainda de vários cursos ministrados pela EAPE, os professores têm um rico acervo de cursos a escolher. Percebo que a Secretaria de Educação do DF colabora para a qualificação dos seus profissionais, dada a importância da formação continuada para alcançar melhoria na qualidade do ensino.

Ainda no segundo encontro do curso, dentre várias atividades desenvolvidas, destaco o desafio das Cantigas de Roda: em círculo, dois participantes iam para o meio da roda e precisavam cantar duas cantigas do cancioneiro infantil, alternadamente, sem que se repetissem as músicas. Caso conseguissem o desafio, precisariam sair da roda, desafiando outros dois participantes a entrarem na roda para darem sequência ao desafio inicial, até que todos participassem. O participante que não conseguisse vencer o desafio, lembrando-se de alguma canção, precisaria pagar uma prenda[2] à escolha dos demais participantes. A turma

estava cheia, com quase trinta pessoas. Iniciamos o desafio. Como era o segundo encontro do curso, as relações estavam sendo construídas ainda, mas sempre pairou no ar um clima de muita cumplicidade entre os participantes. Pensei que rapidamente teríamos cursistas pagando prenda. Mas, para minha surpresa, a dupla entrava, cantava 04 canções, saía, entrava outra e assim prosseguia o jogo até que todos participaram e, por incrível que pareça, todos conseguiram cantar alguma música tradicional da infância sem repetir nenhuma. Surpreendente ainda foi notar que, numa brincadeira como esta, pudemos recordar mais de sessenta canções infantis diferentes de uma só vez. Como permitir que um material tão rico, em sua história, em sua trajetória como elemento da nossa cultura possa correr o risco de cair no esquecimento? Não, não podemos permitir. A meu ver, à escola também cabe esta função: a de preservar a memória do nosso povo, esses conhecimentos que, a princípio, estavam apenas no meio social; hoje vão desaparecendo paulatinamente da sociedade. Nesse sentido, alguns grupos musicais surgiram e ressignificaram algumas dessas canções, imprimindo-lhes novos arranjos, sugerindo formas de brincar e dançar, como é o caso do Grupo Palavra Cantada, do Tiquequê, do Grupo Emcantar, dentre tantos outros.

É interessante como que trazer à prática essas canções junto aos professores aguça a memória dos mesmos, que entram em contato com sua infância, ativando a sua criança interior, muitas vezes adormecida pela correria do dia a dia. Podíamos perceber os participantes alegres, brincando com suas memórias, suas histórias, aquele tempo precioso e mágico de cada um. Esse resgate fez perceber a importância dessa fase da vida. É claro que as coisas não aconteceram assim, simplesmente. Os professores participantes se permitiram brincar, envoltos numa atmosfera de confiança, pois muitos já se conheciam e também conheciam o trabalho desenvolvido na Oficina Pedagógica de Ceilândia. Permitiram-se entregar com inteireza, pois algo que a brincadeira proporciona, conforme Lydia Hortélio (2014)[3], é exatamente isso: "para se expressar em plenitude, em inteireza com todas as possiblidades que o ser humano tem, permeando aí todas as linguagens e expressões artísticas, o ser humano precisa brincar." Vale lembrar ainda que, além dos aspectos já mencionados, as cantigas, os brinquedos cantados, as brincadeiras de roda têm toda uma carga cultural e, também por isso, precisam ser valorizados. "Por ser um elemento folclórico, a brincadeira infantil assume características de anonimato, tradição, oralidade, mudança e universalidade." (KISHIMOTO, 1998, p. 34)

Ainda naquele encontro, contamos a história: *Uma farra só*, de Anna Cláudia Ramos (SISTO, 2012, p. 42). Enquanto ouviam a história, podíamos perceber o brilho nos olhos dos professores que, concentradamente, se permitiram ouvir. Naquele momento lúdico, todos

acompanhavam a aventura de infância de um avô que adorava contar histórias e aquela era muito especial, pois revelava a travessura de crianças com uns caranguejos e, história vai, história vem, apareceu aquela música, tão conhecida por nós: " *Caranguejo não é peixe/ Caranguejo peixe é/ Caranguejo só é peixe / Na enchente da maré...*"

Depois deste momento lúdico, apresentamos aos professores uma forma de dançar essa música e, em seguida, solicitamos que, em grupo, eles criassem outra maneira de dançar. Este momento foi bastante enriquecedor, pois a criação coletiva foi favorecida. Víamos os participantes engajados, envolvidos com a atividade, buscando apresentar o melhor que poderiam. Após alguns minutos, chegou o momento da apresentação, a qual foi feita com muito comprometimento e alegria. Na sequência, fomos refletir sobre a aplicabilidade dessas atividades em sala de aula.

Durante todos os encontros, as Artes estiveram presentes permeando as atividades, sejam as Visuais, a Música, a Dança, o Teatro, a Contação de Histórias, cada uma contribuindo com a ludicidade de maneiras diferentes, pois, ao brincar, a pessoa vivencia isso: a expressão de todas as artes ao mesmo tempo.

Uma estratégia utilizada no curso era o registro no *caderno volante*, o qual denominávamos também de *diário de bordo*, em que cada encontro era registrado por um participante diferente. Naquele dia, o trecho registrado pela participante, cuja identidade será preservada, ficou assim: "*Percebe-se que a criatividade é algo impressionante, pois do nada surgiram coreografias engraçadas e muito legais. Percebe-se que para aprender ou ensinar não é necessário tristeza ou cansaço. Pois pode tentar algo prazeroso e divertido. Assim o conhecimento não se torna pesado ou algo obrigatório. Afinal: 'a gente canta, a gente dança e a gente não se cansa de ser criança'.*" (Registro do 2º encontro do curso).

Perceber a entrega e o efeito que a formação estava tendo na vida pessoal e profissional dos participantes foi algo que nos incentivou a pesquisar ainda mais estratégias que pudessem, de fato, serem vivenciadas pelos professores-cursistas. Foram 12 encontros assim: envoltos de muita alegria, reflexões, trocas e brincadeiras. O curso será reeditado, expandido e oferecido a outras Oficinas Pedagógicas que se tornarão multiplicadoras e enriquecedoras das ideias iniciais, no ano de 2016. Com isso, esperamos alcançar aquilo que nos une como seres humanos: o avivamento da sensibilidade, a possibilidade do encontro, as trocas. O trabalho com essa essência humana também precisa ser um dos objetivos da escola, em busca da constituição de uma sociedade menos desumana, mais sensível, mais conectada com o ser e, não, com o ter. E assim, sonhamos em ampliar essas rodas, multiplicá-las, torná-las mais presentes em nossa história, pois o progresso tecnológico é bom, inegavelmente,

facilita muita coisa em nossas vidas, mas também tem contribuído para constituição de uma sociedade que vai se isolando pouco a pouco do encontro físico. Portanto, às vezes se faz necessário voltarmos no tempo e ressignificarmos atividades que também faziam bem ao ser humano, que desenvolviam atitudes e sentimentos que nos ligavam a nós mesmos. Que tal nos darmos as mãos e cantarmos, juntos, alguma canção?

Referências

BAUMGRATZ, J. &. P. C. *Rodas e brincadeiras cantadas*. São Paulo: Cidade Nova, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 7ª Ed. ed. SP: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis***:** o jogo, a criança e a educação. 4ª d. ed. RJ: Vozes, 1998.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. *Brincadeiras cantadas de lá e de cá*. 1ª. ed. SP: Melhoramentos, 2013.

PAIVA, I. M. R. *Brinquedos Cantados*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SISTO, C. *Histórias de Cantigas*. São Paulo: Cortez, 2012.

TARJA BRANCA. Direção: de Cacau Rhoden. Produção: Estela Rener. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. Disponível em: http://www.viewster.com/movie/1286-18894-000/drops-of-joy/ Acesso em: 27 de nov. 2014.

Notas

[1] EAPE: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, responsável pela gestão e certificação de cursos de formação continuada aos profissionais da Secretaria.

[2] Pagar prenda = expressão que significa cumprir alguma atividade proposta pelos demais participantes, como fazer a coreografia de uma música, cantar uma canção, declamar uma poesia...

[3] Lydia Hortélio estudou piano, educação musical e musicologia, mas foi na pesquisa sobre a cultura do brincar na infância que se destacou nacionalmente. Já são mais de 20 anos de estudo sobre os brinquedos.

"*A voz dele ganhava cor, parecendo recolher a quentura e o ouro do sol*": a musicalização na Folia de Reis dos Prudêncio de Cajuru-SP

Priscila Ribeiro
Universidade de São Paulo
pricabach@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte integrante da pesquisa[1] de mestrado que vem sendo desenvolvida a partir do estudo sobre a música da Folia de Reis dos Prudêncio de Cajuru-SP. Como as diversas manifestações musicais do catolicismo popular, a música da Folia nos traz a reflexão sobre o modo de musicalização presente nessa manifestação que se opera, a partir do local onde este "musicar" está inserido como também a importância da memória que é parte fundamental da experiência.
Palavras-chave: Música. Folia de reis. Musicalização. Experiência.

Na Folia de Reis como em outras manifestações musicais de cultura tradicional, existe uma musicalização diferente da encontrada em escolas de música ou em processos pedagógicos voltados para o ensino da música. Na Folia a musicalização acontece a todo momento, envoltos por determinada paisagem sonora, esta, tomando mais atenção ou menos atenção de nós. O público que recebe esta música mistura-se entre os que a realizam e os que a assistem, entre eles estão adultos, jovens e crianças. Do público participante destacamos os cantadores e tocadores. A participação tanto dos jovens como das crianças sempre se deu de modo integral, pois acompanhavam seus pais durante todos os dias de Folia. Hoje em dia isso ainda acontece, mas em número menor. Uma musicalização que atinge décadas e que se dá uma vez por ano, sendo parte central deste movimento os cantadores e tocadores. Estes servem de inspiração e incentivo musical para os mais jovens, tornando figuras centrais de sua observação. A maioria das pessoas, mesmo se envolvendo e aderindo a outras partes da festa como a culinária, o vinho e o forró, vão ali para ouvir e ver a Folia cantar. Algumas acompanham já há muitos anos, outras há pouco tempo. A essas de longa data, junto às sensações pessoais, vem os marcos de lembranças sonoras como acontecimentos importantes que tem a música da Folia como referência. Disto temos alguns exemplos: "a toada que meu pai já falecido mais gostava", "meu avô era embaixador e sempre cantava esta toada", "quando meu pai estava doente a Folia ia passar em casa, minha mãe achou melhor não, mas ele mesmo doente insistiu, daí ela disse que podia cantar, mas sem a caixa, daí ele interferiu querendo que tocasse a caixa também". E por aí vai. Memória da Folia, memórias musicais da Folia. Esta era e é a música de determinado mês, em determinada região. A caixa tocada ao longe, todo o povo do lugar sabia que a Folia vinha vindo por aquelas bandas. Um significado musical, sonoro apreendido por aquelas pessoas da região. Estas sim, musicalizadas por aquilo, mês de janeiro é mês de Folia, como que se mês de janeiro fosse "som de folia". Toma

um significado muito parecido com o apontado por Rafael Menezes Bastos em seu texto "*Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul*", onde fala sobre a música indígena dos Caribe yekuana da Venezuela, que envolve a produção de cestas e a música, "como se compor cestas fosse cantá-las" (GUSS 1990, *apud* BASTOS, 2007, p.298), portanto uma música que toma significado que vai além ao de ser apenas som. Algumas perguntas nos vêm à mente quando pensa-se na música da Folia e seus agentes: o que está musicalizado nos cantadores da Folia? Principalmente nos Embaixadores? Estes estão ligados com a memória?

Mário de Andrade em sua obra "*Vida do Cantador*" (1993), conta sobre o cantador de cocos Chico Antônio "a voz dele ganhava cor, parecendo recolher a quentura e o ouro do sol". Aponta diversos aspectos no ofício do cantar, e muitas vezes cita que Chico Antônio está "musicalizado pelo contacto do animal estupendo" (ANDRADE, 1993, p.50), indicando na cantoria diversas intenções e expressões que são influências externas ao som que está sendo produzido pelo cantador, como se as coisas ou o lugar estivessem agindo diretamente em seu fazer. Talvez Andrade estivesse falando do "musicar"? Da música que não é só música quando se executa, e sim quando é ouvida? Sentida?

Christopher Small (1999, p.9) em *"Musicking"* ("*musicar*"), traz o conceito de que "a essência da música não está na obra musical, no trabalho musical, e sim na ação social de fazê-la", ou seja, na performance. Música é mais que um nome, é um verbo, o de "musicar", é ação. Transcende a ideia de *performance* musical, atingindo também ações como ouvir música, falar sobre música, considerando ainda que o local onde se faz música é um fator preponderante de "como" e "para que" aquela música se desenvolve. Dialogando com estes dois autores podemos pensar em como o "*musicar"* constrói um determinado local e como este local pode ser construído por ele, como também a ação dos diferentes "musicalizar" estão envolvidos em manifestações como esta. Lembrando que, como no mês de janeiro acontecem as folias, nos outros meses dentro da sociedade caipira, vão existir as congadas, cantos pras almas, ladainhas de reza, danças de São Gonçalo, etc.

Ana Suzel Reily que em seus trabalhos dá grande atenção aos estudos de Small, traz em "*A música e a prática da memória- uma abordagem etnomusicológica*"(2014) a importância da memória na aprendizagem musical, explorando o potencial analítico da perspectiva da visão da memória, enquanto prática em etnomusicologia onde, através de exemplos etnográficos diferentes, mostra esferas da memória que são mobilizadas durante a performance musical. Sendo a memória de grande importância para o processo da comunicação humana, leva à conclusão que segundo as ciências sociais, a memória é

apresentada não como um conjunto de conhecimentos e fragmentos estáticos, mas como um meio dinâmico de articular o passado ao presente. “Estas abordagens, portanto, estão em sintonia com uma visão que entende o fazer musical como uma prática da memória” (REILY, 2014, p.2). Portanto uma perspectiva da memória enquanto prática, onde os passados invocados nas atividades musicais “adquirem significado em função das condições de vida dos seus participantes no presente” (REILY, 2014, p.2). Isso vem de encontro com o fato de as pessoas do local terem a música como marcador temporal de momentos importantes de suas vidas. Na Folia, este processo também atinge o ofício do Embaixador, aquele cantador que improvisa ou escolhe os versos já prontos, que será em seguida repetido pelo restante dos cantadores. Muitos versos vêm de herança antiga, de Embaixadores já falecidos e outros são compostos pelo próprio Embaixador no momento da cantoria. Suzel (2014) aponta este processo nas Folias como também em outras manifestações de tradição brasileira, considerando este fenômeno em diversas culturas em outras partes do mundo, principalmente nas não letradas. Estas músicas como um todo trazem diversos códigos e estórias dos determinados grupos, que servem para manterem a memória do grupo como um veículo de ensino e aprendizagem para as gerações mais jovens. Em relação aos textos elaborados na performance, Suzel (2014) aponta ainda a partir de outros estudos, que textos são elaborados no momento da performance com o uso de fórmulas que fazem parte de um inventário de frases retido na memória dos cantadores, onde usando o enredo da estória como guia, constroem a narrativa utilizando de seu repertório de fórmulas, mantendo sempre um enredo base. Este enredo base na Folia de Reis se resume à visita dos Magos ao Menino Jesus em Belém, segundo a tradição cristã. Na Folia, os Embaixadores se utilizam de um repertório em comum, tanto de toadas (melodias) como de texto (versos), sabendo de antemão o que podem e o que não podem cantar. Isto vai desde a sequência do texto até a quantidade de palavras que caiba dentro da métrica melódica da toada de reis. No entanto existe uma contagem métrica de composição, uma fórmula, um modo formal de uso funcional, pois se não fizer assim, não funciona. Destas fórmulas, utilizam-se também quando veem a necessidade de “recompor o épico”, como diz Suzel. Na Folia quando tem que cantar para várias pessoas diferentes o agradecimento de oferta, além de recompor a história, mudam de toada a cada vez que uma pessoa diferente pega a bandeira. Em uma certa vez o Embaixador utilizou deste feito nove vezes, de maneira ininterrupta, em uma mesma casa. Suzel diz ainda que o aprendiz acaba retendo estas estruturas e inventários, pela prática, onde transforma estas informações em unidades operacionais para que possam ser mobilizadas dinamicamente na

prática da performance, assim acontece também com os Embaixadores quando iniciam tal função.

Isto pudemos acompanhar de perto através da pesquisa participativa/participante, que vinha acontecendo desde 2011, que nos anos de 2014, 2015 e 2016 pude realizar como Embaixadora da Folia. Pois há uma diferença grande entre os dois tipos de participar, o tocar e o não tocar, tendo a primeira a integração na participação. Em cada um desses casos a experiência é distinta. Na Folia há um montante de 7 vozes participantes no coro, em que respeitando sua ordem de entrada na execução musical, são: Embaixador (aquele que faz o verso que será repetido pelos outros cantadores), Respondedor (que acompanha o Embaixador realizando um dueto de vozes); Mestre; Contra-mestre; Caceteiro; Tala; Contra-tala; Tipe e Requinta. Cada uma das vozes utiliza uma melodia específica da qual a repetem durante as toadas que são cantadas pela Folia, no entanto são classificadas pela melodia que canta e não pela sua textura vocal como acontece no coro convencional (Soprano, Contralto, Tenor e Baixo). Essa entrada das vozes é respeitada, em certa medida, da mais grave para a mais aguda, sobrepondo-se em intervalos de terça e oitava. O cantar distingue-se, na diferença entre uma participação de voz masculina e uma participação de voz feminina, que trazem outras formas de pensar música, como por exemplo, a escolha de toadas a partir da tessitura vocal. Nesta função de Embaixador, a voz feminina nunca antes experimentada, ultrapassa questão política ou de gênero. No entanto, na experiência participativa me encontrei na função que vai além de cantar as notas mais agudas dentro da folia, tendo que entoar uma voz na qual o destaque não se encerra apenas em uma escolha de toada, mas também no entendimento e escolha de versos. Em especial nos fez refletir sobre o uso da tessitura vocal utilizada por este cantador em especial, que toma para si a função de pensar música/ voz, tanto para ele quanto para quem o acompanha fazendo um dueto. Quando isso acontece entre vozes masculinas com uma tessitura aproximada, não há grandes dificuldades de se encaixar no dueto de vozes, que geralmente acontecem em terças paralelas. Mas quando se tem uma voz mais aguda sendo a principal, a voz de referência, portanto a voz do Embaixador, e outra que acompanha sendo mais grave ou mais aguda dependendo do caso, surge uma nova forma do pensar musical. O Embaixador neste caso tem que se adequar a uma toada que ele consiga cantar toda a melodia levando em conta o alcance de sua voz, como dar possibilidade de ser acompanhado por uma outra voz. Zé Pio e Júlio Prudêncio, hoje em dia já falecidos, foram Embaixadores da Folia de Reis dos Prudêncio por muitos anos, faziam suas “embaixadas” em “primeira voz”, ou seja, na voz mais aguda. Em uma gravação de 1989 Júlio Prudêncio usa a toada que atualmente nomeamos como T6 (toada 6), fazendo sua embaixada em 1ª voz. Em 2011 o Embaixador

Pedro Paulo usa a mesma toada, mas faz a embaixada em 2ª voz, sendo uma voz mais grave, tornado-se esta a principal. Tomando as duas vozes agudas dos embaixadores Zé Pio e Júlio, que eram os principais Embaixadores da Companhia até meados da década de 1990, podemos imaginar que a embaixada em 2ª voz possa ter sido empregada por Pedro, sendo a voz de Pedro uma voz que aproxima-se à voz barítono. Para tanto, na cantoria de Pedro observa-se um modo de cantar muito parecido com o de Tião Carreiro, da dupla Tião Carreiro e Pardinho, que a partir da década de 1960 tiveram seu apogeu na música caipira, onde Tião faz a 2ª voz tornar-se a principal voz das modas caipiras, ficando a primeira voz como acompanhamento. Podemos suspeitar que Pedro tenha sofrido grande influência musical desta dupla, adotando a 2ª voz (voz mais grave) como voz principal na embaixada da Folia. Curiosamente os irmãos Tonico e Tinoco, outra renomada dupla caipira, estes precursores do estilo, na década de 1930 já iniciavam suas apresentações no rádio, o grande veículo sonoro pelo interior do Brasil rural. Estes cantadores em seu dueto de vozes mantinham um equilíbrio entre ambas, mas observa-se uma sutil valorização na primeira voz, naturalmente fica em evidência por ser mais aguda aparecendo mais, podendo ser considerada a voz principal. Podemos supor que tanto Júlio Prudêncio quanto Zé Pio (ambos moradores da zona rural, sendo de uma geração anterior a de Pedro), receberam tamanha influência musical dessa e de outras duplas caipiras que se apresentavam no rádio e que mantinham o mesmo estilo de cantar, tendo tais referências musicais, a 1ª voz (mais aguda) para seu canto na Folia. Levando em conta também suas tessituras vocais, estas se aproximavam da voz tenor, em algumas ocasiões eles forçavam a cantar em voz mais grave na cantoria da Folia. Considerando que estes últimos tem uma idade bem superior a de Pedro, sendo Júlio seu tio materno, podemos supor que Pedro mais jovem, acabou por romper com a tradição de embaixada em 1ª voz, pondo seu modo de cantar em 2ª voz em vigência. Hoje em dia ele, no entanto, torna-se referência para os embaixadores mais jovens como Fábio e Paulo, que seguem embaixando em 2ª voz. Nas gravações em que aparecem embaixando, Júlio Prudêncio e Zé Pio, utilizam da terça da voz principal para construir sua linha vocal, sem sair da toada (melodia) que escolheram. O respondedor que o acompanha, muitas vezes faz uma terça acima do que o embaixador está cantando ou algumas vezes uma terça abaixo. No momento em que uma voz feminina entra para fazer a embaixada, este processo se transforma. Nem toda toada se enquadra na voz feminina, pois foram elaboradas por vozes masculinas, e na impossibilidade de mudança de tom, sendo que a Folia canta em um mesmo tom por toda a sua performance, no caso ré maior, a maneira de cantar precisa adequar-se a isso, combinando ainda com o que é possível para o respondedor executar, uma vez que esta função reserva-se para homens.

Assim, encontrada uma toada que se encaixe na tessitura feminina, sendo que das 50 toadas disponíveis na Folia apenas sete dão esta possibilidade, utilizando uma região melódica não muito ampla, facilita sua execução sem ultrapassar intervalos de sexta, sendo que em apenas uma a "embaixadora" se utiliza da oitava acima para alguns trechos, ou mesmo a terça acima (1ª voz) como faziam Zé Pio e Júlio, para outros trechos. Dificilmente uma pesquisa que não fosse "participativa" possibilitaria este ângulo de visão, para tal acontecimento musical. Entender de perto os problemas musicais e as soluções encontradas pelos Embaixadores deu-se a partir deste tipo de envolvimento, de forma direta, para com o fazer musical, deixando-se "musicalizar", envolver por esta música.

O aprendizado musical da Folia de Reis dos Prudêncio no geral acontece dentro da própria família, já na infância. Um aprendizado que se apoia na observação. Em conversa com alguns foliões, perguntei como eles começaram a cantar ou tocar na Folia. José Osvaldo Paulista, que canta na posição de Ajudante e toca violão desde a década de 1980, posição que era de seu pai Osvaldo Ramos, já falecido, me disse que aprendera a "tocar de ouvido". Disse também que via muito seu pai, como também outras pessoas tocando e cantando, assistia aos programas da Inezita Barroso e, quando podia, pegava seu violão e tentava imitar o que tinha visto. Hoje em dia isso se torna cada vez mais difícil de acontecer, pois já não se vê crianças e jovens aprendendo o ofício da Folia, um fato um tanto preocupante. Antigamente alguns cantadores desde muito jovens acompanhavam seus pais pelos giros da Folia, ouvindo seus cantos, aprendendo a ser devotos como também vivendo todos os momentos de preparação para a Folia durante o ano. Estas começavam arriscando alguns sons vocais no fundo da Folia imitando a voz da requinta (a voz mais aguda). Logo mais já começavam a tocar pandeiro, aprendendo a acompanhar os toques das toadas. Todo esse percurso era feito já dentro da Folia, ninguém ensaiava em casa, assim aprendendo na prática. Apenas em alguns casos, como com os adolescentes, o Embaixador ou o Mestre era quem dava instruções sobre o toque da viola (ou violão). Portanto as crianças e jovens já inseridos neste contexto musical acabavam assimilando muito bem vários aspectos musicais e artísticos, através de sua participação na Folia, como afinação, mudança de toadas e ritmo.

O fazer musical da Folia está totalmente imerso na memória musical dos cantadores, onde versos antigos se misturam com versos novos, improvisados. É interessante notar que isso acontece coletivamente. O grupo todo identifica-se com aquela música, e a realiza conjuntamente há muitos anos, alguns foliões chegando a ter 40 anos de Folia de Reis dos Prudêncio. Mesmo as lembranças musicais sendo individuais, cada uma a sua maneira, com mais ou menos detalhes, estas permanecem de forma conjunta formando uma história musical

coletiva da Folia, por tanto enriquecida e velada através da tradição. Pois fica o que significa (BOSI, 2010). A experiência, no entanto, faz com que esta musicalização seja efetiva e enraizada.

Jorge Bondía Larrossa em seu texto "*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*" (2002), adota a perspectiva de pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Citando Walter Benjamin diz "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", fala da pobreza de experiências que caracterizam o mundo atual, onde se passam tantas coisas e a experiência é cada vez mais rara, levantando a importância e o uso do tempo, que permite haver experiência. Assim, na Folia de Reis o aprendizado opera diferentemente de montar um curso sobre a música da Folia ou de aulas regulares, mas através da experiência. Um aprendizado que a partir da experiência leva o indivíduo ao conhecimento, como acontecem na maioria das tradições populares brasileiras. Neste caso a experiência acontece em um tempo que é marcado pela passagem anual da Folia, assim aprendiam esta música, uma vez por ano nos dias de Folia. Hoje em dia na Folia, percebe se uma falta de cantadores pelo fato das gerações mais jovens da família não se interessarem em fazer a Folia cantando e tocando. Muitos acompanham, acham bonito, e até dizem que é muito importante que tenha sempre, ao mesmo tempo não se interessam em cantar ou aprender algum instrumento.

A informação não substitui a experiência, trocas rápidas de informação característica do mundo moderno, impedem também a memória já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. Bondía aponta que a falta de memória é inimiga mortal da experiência dizendo ainda que o sujeito tem de ser capaz de experiência, onde permite o tempo e a passividade necessária para que isso aconteça. Compara com o efeito de "paixão", no sentido de ser tomado pelo objeto que está apaixonado, onde o sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco, por isso é incapaz de experiência aquele que não se "ex-põe". Traz a ideia de "vida" a partir da "morte", anulando-se para ser tomado por algo, paixão como condição de possibilidade de todo renascimento (BONDÍA, 2002). Isso lembra a ideia do sacrifício, que se baseia na morte para se obter vida, perder para ganhar, no entanto uma morte que causa prazer e recompensa, ou seja, um sacrifício. A Folia traz em seu eixo central de atuação este caráter sacrificial, onde nela acontecem ritos de passagem, intenções e promessas que o humano faz para com o divino. Ação sacrificial que sempre esteve presente nas culturas primitivas, e se mantém em certa medida nos dias atuais, principalmente no campo do catolicismo popular. É necessário uma

entrega do indivíduo para que se realize tal ação, sendo que a música contínua e ininterrupta da Folia auxilia neste processo. A Folia participa de momentos importantíssimos da vida dos fiéis que recebem a Bandeira, sendo que, para cada ato, existe uma música distinta e um modo de fazer distinto. Para momentos de entrada e saída de casas ou terreiros a Folia pede permissão, pois naquele momento inicia-se, digamos que uma "travessia" para um campo, ou lugar diferente, assunto que está sendo estudado com mais profundidade na pesquisa de mestrado.

No entanto concluímos que a Folia de Reis dos Prudêncio é uma comunidade de significativa expressão musical, onde espelha sua coerência e sentido social, mesmo esta estando em transformação, se utiliza da tradição para fortalecer suas atividades prolongando sua permanência. A musicalização que se opera, é o resultado de todo um movimento musical representativo desta sociedade. A memória se torna imprescindível para os acontecimentos musicais, pois seus agentes precisam estar completamente imersos e conectados com o fazer musical, tomados pelas experiências com o passar dos anos, onde a repetição faz com que se enraízem as fórmulas e se solidifique o aprendizado. Uma musicalização coletiva que se dá em torno da experiência de forma enraizada, permanente, pois conecta-se com uma rede de acontecimentos sociais e emocionais, que faz com que os indivíduos se reconheçam criando laços de convivência em um movimento circular e completo.

Referências

ANDRADE, Mário. *Vida do Cantador*. Edição crítica de Raimunda de Brito Batista. Belo Horizonte; Rio de Janeiro. Villa Rica, 1993.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 16. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, p.20-28. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

REILY, Suzel Ana. A música e a prática da memória- uma abordagem etnomusicológica. *Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia.* V.9. Nº 1, p.1-18. 2014.

BASTOS, Rafael Menezes. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul. MANA 13(2): 293-316, 2007.

SMALL, Christopher. Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, Vol.1, No. 1, Barcelona, 1999.

Notas

[1] Pesquisa desenvolvida com apoio de Bolsa Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (2015/15778-2).

A música como estímulo ambiental sob uma perspectiva neurocientífica

Marina de Azevedo Guerra
Universidade Federal de São Carlos
marinadeazevedoguerra@gmail.com

Fabrício Tavares Cunha de Almeida
UNIRB – Faculdade Regional da Bahia
fabriciohidrogenio@yahoo.com.br

Resumo: A importância da musicalização nos primeiros anos do ensino fundamental como estímulo ambiental em períodos sensíveis torna-se evidente a partir dos resultados empíricos que comprovam efeitos da experiência musical a favor do desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Neste trabalho investiga-se a possibilidade da educação musical intervir em um período sensível com o objetivo de estimular o processo de mielinização por intermédio da plasticidade no corpo caloso, favorecendo as relações cerebrais inter-hemisféricas e conduzindo a uma evolução positiva nos quadros de transtornos de aprendizagem.
Palavras-chave: Musicalização. Ensino Fundamental. Psicomotricidade. Plasticidade. Corpo caloso.

Presente em todas as culturas conhecidas desde tempos remotos, em momentos históricos ou anônimos, a influência da experiência musical sobre o ser humano é de importância insofismável. Farinelli, o castrato, cantava para aliviar a neurastenia do rei da Espanha, Filipe V; as obras de Richard Wagner foram consideradas perigosas à mente humana, pois sua obra "Tristão e Isolda" teria originado um surto de loucura, melancolia e suicídios inspirados em "Tristão". Encontramos variadas narrativas em relatos históricos ou contos populares sobre os diversos usos e efeitos da música em humanos e, até mesmo, em animais (PAHLEN, 1993; SPICE, 2013).

O processamento musical compreende uma série de estruturas cerebrais, como córtex pré-frontal, córtex pré-motor, córtex motor, córtex somatosensorial, lobos temporais, córtex parietal, córtex occipital, cerebelo e áreas do sistema límbico, responsáveis principalmente pelo controle das emoções. Estas estruturas estão relacionadas com a percepção auditiva do som, reconhecimento de seus parâmetros básicos, decodificação da sintaxe musical, i.e. das formas e organizações hierárquicas dos elementos musicais, e ao sistema dopaminérgico, referente às sensações de prazer e recompensa. As reações psíquicas e corporais ocorrem em conjunto com o processamento musical que é influenciado pela emoção devido à integração do sistema límbico com áreas corticais do cérebro (CORREIA *et al*, 1998; MUSZKAT, 2012; ROCHA & BOGGIO, 2013).

O encéfalo é considerado como órgão da sensação e inteligência desde a antiguidade, o "Papiro Cirúrgico de Edwin Smith" datado em 1700 a.C, mas vinculado a textos do Antigo Império 3000 a.C., é o registro mais antigo que faz menção ao cérebro. (CASTRO &

FERNANDEZ, 2012). A teoria hebbiana de Donald Olding Hebb e a teoria dos sistemas funcionais de Alexander Romanovich Luria, séc. XIX, são conceitos ainda usados no século XXI. O cenário atual científico persiste com o crescente e intenso interesse sobre a relação entre os processos cognitivos e as estruturas cerebrais. As neurociências molecular, celular, sistêmica, comportamental e cognitiva têm realizado uma ampla gama de pesquisas e avanços tecnológicos, como em relação às novas tecnologias de neuroimagem aplicadas ao conhecimento sobre as bases neurobiológicas envolvidas no processamento da música (PINHEIRO, 2005; LENT, 2010; CASTRO & FERNANDEZ, 2012; MUSZKAT, 2012).

De uma perspectiva orgânica, a tendência de todo organismo após um estímulo que o desestabiliza é a de ajustar-se ao meio, até alcançar novamente a estabilidade. A interação entre organismo e ambiente sugere uma relação entre adaptação e equilíbrio *versus* perturbação e desequilíbrio. (PIAGET, 1998 apud KEBACH, 2007 p. 42). Partindo da concepção filogenética e de acordo com a teoria evolucionista, foram os desafios que ao longo da evolução fizeram nossa espécie progredir, em particular a respeito do fenômeno encefalização, já que o aumento do volume encefálico e a especialização progressiva de suas estruturas desenvolveram-se em função das forças evolutivas ambientais, acarretando novas habilidades à espécie (FERRARI *et al* 2001; RIBAS, 2006).

O neurônio é capaz de modificar sua forma, por tempo determinado ou permanente, em função das ações externas de um ambiente. É importante ressaltar que a plasticidade pode manifestar-se de diversas formas, como regenerativa, axônica, sináptica, dendrítica e somática (LENT, 2010). O termo plasticidade refere-se à capacidade de adaptação do organismo às mudanças ambientais externas e internas em razão da união entre diferentes órgãos coordenados pelo sistema nervoso central. Os estudos que manipulam e analisam o ambiente investigando por mudanças morfológicas, assim como funcionais em circuitos neurais são classificados como estudos sobre a plasticidade do sistema nervoso. A plasticidade neural tem sido investigada também em relação ao desenvolvimento neural, à reabilitação da memória e reestruturação de circuitos neurais relacionados à aprendizagem e memória (FERRARI *et al* 2001).

Experiência diversificada em ambiente enriquecido aos sentidos traduz-se em estímulo ambiental que está diretamente ligado à plasticidade cerebral. De um ponto de vista ontogenético, as experiências que um indivíduo vive através dos estímulos ambientais constituem a base neurobiológica de sua individualidade. A aprendizagem gera modificações nas estruturas cerebrais por intermédio da plasticidade cerebral que é estimulada por meio do ambiente. Sendo assim, comprova-se a validade da ideia de que mudanças ambientais

interferem na plasticidade cerebral, com ênfase em relação ao comportamento, que está diretamente relacionada à aprendizagem e seus processos, assim como à memória (FERRARI *et al* 2001; KANDEL, 2000 apud ROTTA, 2006, p. 454).

A cronicidade dos problemas de aprendizagem indica que estes têm sido um dos grandes desafios escolares em nosso país há considerável tempo. “Sintomas” que comprovam tal diagnóstico apresentam-se através de queixas sobre falta de concentração, desinteresse, agressividade e indisciplina. Um dos fatores extremamente agravantes são as perceptíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem que anualmente se postergam em função da má implantação do Sistema de Progressão Continuada. É preciso repensar sobre as questões qualitativas do ensino oferecido no país (MAZER *et al*, 2009). A preocupante condição não apenas tem prejudicado o contexto de ensino-aprendizagem, mas também por vezes se estendido ao ambiente acadêmico e às relações interpessoais que podem se tornar bem hostis (BENETTI *et al*, 2014).

A importância do ensino fundamental em relação ao desenvolvimento de um indivíduo é imprescindível, justificando-se pelo período crítico e sensível presente neste período de desenvolvimento que envolve aspectos sociais, culturais, neuropsicológicos e comportamentais. O conceito de período crítico está relacionado aos fatores biológicos e caracteriza-se de forma mais abrupta, desde que remete a um período de tempo em que determinado processo é influenciado, muitas vezes, de forma irreversível, por exemplo a ambliopia. O período sensível é fortemente influenciado pelas experiências, este conceito remete às mudanças que ocorrem com mais rapidez relacionadas ao crescimento, maturação e desenvolvimento que possibilitam favorável facilidade de interferência quanto ao processo organizacional, representando situações de maior prontidão e elevada sensibilidade aos estímulos do treino e instrução (LOPES & MAIA 2000; PENHUNE 2011).

Determina-se a relação entre pensamento, ação e emoção como psicomotricidade, ciência que se fundamenta em uma visão unificada do indivíduo implicando interações psíquicas, cognitivas e sensoriomotora, alicerçadas pelo movimento em um contexto psicossocial. Atividades psicomotoras possuem considerável importância por estimular a aprendizagem utilizando o corpo como mediador aliado ao princípio de favorecer a integração do sujeito consigo, com os outros e com os objetos ao redor. Estas atividades são recomendáveis, em especial, na faixa-etária dos 6 aos 12 anos, considerando que estão passando por um período sensível em que utilizam cada vez mais habilidades motoras e cognitivas (COSTA 2002 apud LAHTI *et al* 2014).

Estudos comprovam a importância da música como prática essencial que contribui diretamente para com o desenvolvimento psicomotor da criança. A musicalização permite trabalhar o aprimoramento psicomotor durante o desenvolvimento infantil que auxilia nos aspectos seguintes: *Esquema corporal*, formação da consciência do próprio corpo e das possibilidades de ação; *Lateralidade*, domínio da coordenação motora em relação ao lado direito e esquerdo do corpo; *Estruturação espacial*, consciência de seu próprio espaço, tomando a consciência corporal como referência em relação ao que está ao seu redor; *Orientação temporal*, noção sobre tempo breve/longo, regularidade ou irregularidade rítmica, andamento rápido/lento, renovação cíclica e período; *Noção de envelhecimento*; transitoriedade; *Pré-escrita*, desenvolvimento da motricidade fina, determinados movimentos através das mãos e dedos necessários para a aprendizagem das letras e números (FERREIRA & RUBIO, 2012). Na educação musical aspectos relacionados à lateralização, dominância cerebral na função dos hemisférios, evidenciam-se através do processamento musical que envolve as áreas primárias, secundárias e terciárias do sistema auditivo, áreas de associação auditiva nos lobos temporais e da área de Wernicke, relacionada à percepção da linguagem e processamento da maioria das funções intelectuais do cérebro e também a área de Broca, envolvida com o processo linguístico e visuoespaciais. Durante a experiência musical utilizam-se os hemisférios cerebrais de forma integrada, já que as habilidades musicais encontram-se em ambos, desencadeando mudanças positivas e mensuráveis (WEIGSDING & BARBOSA, 2014).

Existe um grande vínculo entre habilidade motora e desenvolvimento cognitivo já que motricidade e psicomotricidade refletem a maturação do sistema nervoso central. Constatou-se que alterações motoras são indicadores de dificuldade de aprendizagem a partir da averiguação de atrasos em determinadas áreas do aspecto motor, como organização temporal e espacial, equilíbrio e lateralidade, em crianças com transtorno de aprendizagem. O aspecto da lateralidade foi apresentado problemático em especial com relação às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (FERREIRA & MEDEIROS, 2015).

Considerado como um distúrbio do desenvolvimento da infância o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, pode prevalecer até a idade adulta em mais de 50% dos casos (VERA *et al.*, 2006 apud GUERRA *et al.*, 2013). Indivíduos com TDAH apresentam características preponderantes como dificuldade em manter-se atento, impulsividade e hiperatividade. LUDERS *et al.*(2009), confirmam uma conexão entre a espessura do corpo caloso e indivíduos com TDAH. Os resultados do estudo mostram que indivíduos com TDAH apresentaram redução significativa em relação à espessura do corpo

caloso. Essa redução estaria associada à escassa quantidade de fibras ou à redução da mielinização nas fibras de interligação dos córtex parietal e pré-frontal. Esta condição afeta a comunicação entre os canais inter-hemisféricos que são necessários para manter a atenção e o controle motor, quadro que se relaciona com os sintomas do TDAH (LUDERS *et al*., 2009).

O corpo caloso (CC) é uma estrutura proeminente de substância branca compacta composta por fibras nervosas, dispostas transversalmente, que conectam os hemisférios cerebrais. O CC compreende de 200 a 300 milhões de axônios que podem variar em relação à sua morfologia e mielinização (ZICARELLI *et al*, 2015). A substância branca encontra-se abundantemente no sistema nervoso central (SNC) desde o encéfalo até a medula espinal, está disposta em feixes constituídos por fibras nervosas que variam em sua espessura, podendo ser mielinizada ou não. A importância funcional deste sistema de fibras reside no fato de transmitirem sinais neurais interconectando às diversas áreas do córtex e estruturas subcorticais, ademais alterações patológicas como causa de lesões na substância branca acarreta o aparecimento de síndromes clínicas por desconexão, em que aprendizado e memória não são compartilhados entre os hemisférios e, também, doenças neurodegenerativas, como a doença de Parkinson, Huntington, Mal de Alzheimer, depressão nervosa, transtorno obsessivo-compulsivo, entre outras (LIMA *et al*., 2006 ; ENGELHARDT & MOREIRA, 2008).

A bainha de mielina recobre os axônios do SNC e acelera a condução do impulso nervoso facilitando a rápida comunicação entre os neurônios. A mielina no SNC é uma estrutura constituída por uma membrana lipídica sintetizada por células da glia denominadas oligodendrócitos, uma das células mais vulneráveis do SNC. Um dos diversos benefícios que a mielina proporcionou aos organismos que a possuem foi o aprimoramento da capacidade de processar informações complexas com rapidez. O desenvolvimento da mielina não está ligado apenas aos fatores biológicos, mas também em relação à interação do indivíduo com o meio ambiente, podendo potencializar ou minimizar o desenvolvimento cerebral (MENDES & MELO, 2011).

Comprovou-se também uma possível correlação entre a espessura/ integridade do corpo caloso e inteligência, ambos os autores utilizaram como referência a Escala de Inteligência de Wechsler. Diferenças na espessura do corpo caloso podem estar relacionadas ao desempenho nos processos cognitivos. E provavelmente possa haver diferenças morfológicas atípicas no corpo caloso de indivíduos que sofrem de múltipla esclerose, esquizofrenia, doença de Alzheimer, traumatismo crânio-encefálico e em casos de TDAH (LUDERS *et al*.,2007; HUTCHINSON *et al*., 2009).

Musicistas que iniciaram seus estudos antes dos 7 anos de idade, em período sensível, apresentaram aprimorada conectividade no corpo médio posterior e istmo do corpo caloso. Iniciar atividade musical no período referido causa impacto diferencial em relação à plasticidade na substância branca das fibras de interligação das regiões sensórias e motoras, resultando em uma melhor integração sensório-motora. Interações entre regiões sensoriais e motoras são importantes ao que concerne à atenção, aprendizagem e memória, já que o treino musical estimula à plasticidade neural (STEELE *et al*, 2013).

Por meio de atividades que trabalham psicomotricidade e cognição a música como estímulo ambiental em um período sensível revela-se promissora por facilitar a estimulação da mielinização por intermédio da plasticidade nas fibras de interligação do corpo caloso favorecendo relações cerebrais inter-hemisféricas que conduzem a uma evolução positiva em quadros de transtorno de aprendizagem. Se grande parte das atividades de musicalização possuem potencial para auxiliar no desenvolvimento das crianças, como afirma Ilari (2003), e se essa temática apresenta evidências na literatura científica comprovando sua importância quanto ao desenvolvimento infantil que estabelece uma base referencial para as experiências que se seguem ao longo da vida, resta-nos como educadores musicais o dever da reflexão ativa sobre o porquê de a educação musical não ser devidamente valorizada e aplicada em todo seu potencial. Percebe-se a desvalorização do profissional educador musical, o menosprezo à educação musical ou exclusão até mesmo por parte da política educacional brasileira (SOBREIRA, 2008; PARO, 2011, p. 504; BENETTI *et al*., 2014, p.481). Provavelmente por meio do esclarecimento, compreensão e fundamentação sobre a importância da educação musical nos aspectos cultural, psicossocial, neuropsicológico e comportamental será possível elucidar não só aos educadores musicais que irão refletir tais fundamentações em seus planejamentos de aula, trabalhos em publicações científicas e divulgação em meios de comunicação em massa, mas também haverá mais atenção e compreensão por parte da sociedade e da política educacional brasileira que, em relação à Lei 11.769/08, deverá reconsiderar determinadas questões a respeito da real influência que a música exerce sobre o desenvolvimento humano.

Referências

BENETTI, I. C.; GISARD, E.; SILVA, L. M.. *A percepção do professor sobre os efeitos da música no comportamento dos alunos*. Estudos e pesq. Psicol. , v. 14, n. 2, p. 474-496, a 2014 . ISSN 1808-4281.

CASTRO, F. S.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.. *Notas históricas acerca do debate mente e cérebro.* ComCiência, Campinas, n. 144, dez. 2012. ISSN 1519-7654.

CORREIA, CM.F.; MUSZKAT M.; VICENZO, N.S.; CAMPOS, C.J.R.. *Lateralização das funções musicais na epilepsia parcial.* Revista Arquivos de Neuropsiquiatria, vol.56, no.4, p.747-755 Dez. 1998. ISSN 1678-4227.

ENGELHARDT, E. & MOREIRA, D. M.. **A** *substância branca cerebral*. Dissecção virtual dos principais feixes: tratografia. Rev Bras Neurol, v. 44, n. 2, p. 19-34, 2008.

FERRARI, E. A. M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L.. *Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais.* Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.17, n. 2, p. 187-194. Ago. 2001 . ISSN 0102-3772 .

FERREIRA, J.; MEDEIROS, D.L. *Avaliação motora em escolares com dificuldade de aprendizagem.* Revista Pediatria Moderna. v.51 n.2. p. 67-72. Fev. 2015. INSS 0031-3920.

FERREIRA, L.A.; RUBIO, J. A. S.. *A contribuição da música no Desenvolvimento da Psicomotricidade.* Revista Eletrônica Saberes da Educação. v. 3, n.1. p. 1-15. 2012 ISSN 2177-7748.

GUERRA, A.C.; VASCONCELOS, A.; PALÁCIO, S.G**.**. *Intervenção psicomotora em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.* In: Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, VIII, 2003, Maringá-PR. *VIII EPPC - Encontro Internacional de Produção Científica*. Editora Cesumar . 2013. p. 1-10.

HUTCHINSON. A.D.; MATHIAS, J.L.; JACOBSON, B.L,; RUZIC L,.; BOND, A.N.; BANICH, A.T... *Relationship between intelligence and the size and composition of the corpus callosum.* Exp Brain Res 192: 455–464, 2009. doi: 10.1007/s00221-008-1604-5.

ILARI, B. *A Música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical.* Revista da ABEM, v. 11, n. 9, p. 7-16. .2003. ISSN 2358-033X.

KEBACH, Patrícia F. Carmem. *Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?* Revista da ABEM, v. 15, n.17, p. 39-48, set. 2007. ISSN 2358-033X.

LAHTI, F.S.; CARVALHO, N.O.; VARGAS, L.S.. *A importância de atividades psicomotoras para crianças de 6 a 10 anos.* Revista eletrônica Ciência em Movimento – Reabilitação e Saúde, v. 16, n.32. p. 39-58. 2014. ISSN: 1983-9480.

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios – Conceitos fundamentais de Neurociência.* 2ª Ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LIMA, R.R.; COSTA, A.M.R. ; SOUZA, R.D.; SANTOS, C.D.; GUIMARÃES-SILVA, J.; LEAL, W.G.. *Lesão da substância branca e doenças neurodegenerativas.* Revista Paranaense de Medicina, v. 20, n. 4, out/dez. 2006. ISSN 0101-5907.

LOPES, V.; MAIA J.. *Períodos críticos ou sensíveis: revisitar um tema polêmico à luz da investigação empírica*. Revista Paulista de Educação Física, v.14, n.2, p. 128-140. Jul/dez 2000. ISSN: 1981-4690.

LUDERS, E.; NARR, K.L.; BILDER R.M.; THOMPSON, P.M.; SZESZKO, P.R.; HAMILTON, L.S.; TOGA.A.W. *Positive correlations between corpus callosum thickness and intelligence.* Neuroimage 37, 1457–1464. 2007.

LUDERS, E.; NARR, K.L.; HAMILTON, L.S.; PHILLIPS O.R.; THOMPSON, P.M.;, VALLE, J.S.; *et al. Decreased callosal thickness in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD).* Biol Psychiatry. 65, 84-88. 2009.

MAZER, S.M.; BELLO, A.C.; BAZON, M.R.. *Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de riscos associados.* Psicol. Educ., n. 28, p. 7-21. Jun. 2009. INSS 1414-6975.

MENDES, P.B.; MELO, S.R.*Origem e Desenvolvimento da Mielina no Sistema Nervoso Central – um estudo de revisão.* Revista Saúde e Pesquisa v.4 n.1 p, 93-99. jan/abr. 2011. ISSN 1983-1870.

MUSZKAT, M. *Música, neurociência e desenvolvimento humano.* In: JORDÃO, G. & ALUCCIR. *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. p. 67-71, 2012.

PARO, Vitor Henrique**.** *O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central.* Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 19, n. 72, p. 485-508, Set. 2011. ISSN 0104-4036.

PAHLEN, K. *História universal da música.* 2ª edição. São Paulo. Editora Melhoramentos. s.d.

PENHUNE, V.B**.** *Sensitive periods in human development: evidence from musical training*. Cortex, 47(9), 2011. 1126–1137 doi:10.1016.

PINHEIRO, M. *Aspectos históricos da neuropsicologia: Subsídios para a formação de educadores.* Dossiê- Educação Saúde: diferentes olhares. Educar em Revista, v.25, 2005. p175- 196. ISSN 0104-4060.

RIBAS, G.C. *Considerações sobre a evolução filogenética do sistema nervoso, o comportamento e a emergência da consciência.* Ver. Brasil. de Psiquiatria, v. 28, p. 236-238; 2006. ISSN 1809 -452X.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S.. *Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P.; *A música por uma óptica neurocientífica.* Revista Per Musi. Belo. Horizonte, n.27, p.132-140, 2013. ISSN 2317-6377.

STEELE, C., BAILEY, J., ZATORRE, R., PENHUNE, V., 2013. *Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum:* evidence for a sensitive period. J. Neuro. 33, 2013, 1282–1290.

SOBREIRA, S.. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.* Revista da ABEM, v. 16 n. 20, p. 45-52, set. 2008. ISSN 2358-033X.

SPICE, N.. *Is Wagner bad for us?*. Adelaide Institute Online, v. 35, n 7. P. 3-8. Apr. 2013. ISSN 1440-9828.

ZICARELLI, C.A.M. GEORGETO, S.M.; FERNANDES, K.B.P.; GARIBA, M.A.; DIAS, C.H.; AGUIAR, L.R.. *Síndromes do Corpo Caloso:* Revisão da literatura**.** Jornal Brasileiro de Neurocirurgia, v. 25, n.2, p. 121-126. abr/mai/jun 2014. ISSN: 0103-5118.

WEIGSDING, J.A.; BARBOSA, C.P.. *A influência da música no comportamento humano.* Arquivos do MUDI, v.18, n2. P-47-62. 2014. ISSN: 1980-959X.

A presença da cultura popular tradicional em materiais didáticos de educação musical

Gildo Fontolan Neto
UNESP
gildofontolan@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta a pesquisa em livros didáticos e paradidáticos de educação musical publicados desde a década de 1930 até os dias de hoje, buscando conteúdos ligados à cultura popular de tradição. A pesquisa se insere no projeto de iniciação científica realizada por mim cujo objeto de pesquisa foram livros didáticos e paradidáticos, e num momento posterior foi realizada a busca por elementos da cultura popular de tradição contidos nessas publicações.
Palavras-chave: Cultura popular tradicional. Livros didáticos. Educação musical.

Introdução e Fundamentação Teórica

O presente trabalho traz estudo realizado com materiais didáticos de educação musical que apresentam, de alguma forma, conteúdos relacionados à cultura popular de tradição, como por exemplo: cantigas de roda, danças e folguedos populares.

A pesquisa se inicia com livros didáticos e paradidáticos produzidos a partir dos anos 1930 até os dias atuais, para em seguida observar a relação que estes possuem com os PCN e o RCNEI, sob a ótica da tipologia dos conteúdos conforme formulado em Coll (1998) e Zabala (1998): conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Em seguida buscou-se por conteúdos e atividades relacionadas à cultura popular tradicional, explicitando esses conteúdos e investigando a contextualização dada ao tema.

No todo foram analisadas 341 publicações relacionadas à música, às artes, às culturas de tradição e à educação que foram encontradas em bibliotecas públicas e acervos particulares de professores do Instituto de Artes da UNESP. Na primeira fase desta pesquisa a intenção era identificar quais dessas publicações poderiam ser consideradas didáticas, paradidáticas, e que pudessem ser utilizadas em aulas de educação musical na educação básica.

Assim, 240 publicações foram selecionadas e analisadas segundo a natureza de seus conteúdos. A classificação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, apesar de prática no primeiro momento, acabou por não revelar toda diversidade de conteúdos e as mudanças ocorridas com estes no decorrer dos anos, permitindo equívocos. Um exemplo disso é a grande quantidade de conteúdos procedimentais nos anos 1930, 1940 e 1950, com a presença marcante do canto orfeônico e não por haver um fazer musical ou experimentações, criações presentes nas propostas contemporâneas. Como a análise da natureza dos conteúdos não ajudou a chegar aos objetivos formulados para esse trabalho, teve início uma nova fase, desta vez relacionando as características de cada publicação. A análise dos conteúdos, suas

características e presença na educação básica, teve como referência: Bittencourt (2003), Goodson (2007), Julia (2001) e Zabala (2002).

Em seguida foram relacionadas 108 publicações que trazem conteúdos da cultura popular tradicional, dessas apresento aqui as 20 publicações mais relevantes e que perfazem uma amostragem do todo, apontando suas principais características.

Livros Comentados

VILLA LOBOS, H. Canto Orfeônico. 2º vol. São Paulo, Rio de Janeiro: Vitale, 1931.

Partituras de músicas cívicas e folclóricas para canto coletivo. Composto por dois volumes, sendo que o segundo concentra quase a totalidade dos arranjos de temas folclóricos. Não há qualquer tipo de informação sobre a origem, o uso e a função dos temas folclóricos.

VILLA-LOBOS, Heitor. Guia Prático: Estudo Folclórico Musical. 1º vol., 1ª Parte. São Paulo, Rio de Janeiro: Vitale, 1941.

Coletânea com cerca de 130 arranjos para canto orfeônico, criados por Villa-Lobos, de músicas do folclore brasileiro. É o primeiro, e único, volume de uma coleção que previa a publicação de outros cinco volumes. Obra com notado caráter cívico e moralizante. Apesar do subtítulo "estudo folclórico musical", não traz informações sobre os temas apresentados. Em sua capa a chancela do estado para a sua utilização: Aprovado pela comissão do livro didático do Conservatório Nacional do Canto Orfeônico.

ARICÓ JUNIOR, V. Canto da Juventude. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1953.

Obra em quatro volumes, sendo que os três primeiros foram lançados nos anos 50 e o quarto na década de 60, trazendo partituras de músicas cívicas e folclóricas para canto coletivo. Nos dois primeiros volumes o autor apresenta o texto no qual justifica o uso de músicas folclóricas: "Poderíamos ter escolhido somente canções de nossa lavra, mas tal não fizemos porque a juventude prefere quase sempre composições de origem folclóricas ou as de real mérito que já estão incorporadas ao patrimônio artístico nacional" (ARICÓ JUNIOR, 1953, p. 4).

LOZANO, Fabiano. Cantos e Recreações Infantis. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

Um dos nomes mais significativos do canto orfeônico, Fabiano Lozano apresenta partituras para piano e canto com cifras para violão, misturando canções europeias e folclóricas, divididas em brinquedos, imitações, dias de festa, ouvir, marchar, dançar e no jardim da infância.

SIQUEIRA, José. Música para a juventude: Terceira Série. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Siqueira, 1961.

Obra em quatro volumes para serem usados nos quatro primeiros anos do curso ginasial (atualmente Fundamental II). São basicamente livros de teoria musical e história da música. O terceiro volume apresenta conteúdos conceituais sobre folclore, descrições de manifestações folclóricas e discussões sobre a diferença entre etnologia e etnografia. Para definir folclore utiliza o conceito de Joaquim Ribeiro: folclore é a ciência que estuda a cultura tradicional e popular em todas as suas feições e modalidades.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. Elementos de Canto Orfeônico. Educação Musical para o Curso Secundário. São Paulo; Rio de Janeiro: Vitale, 1964.

É um estudo sobre o canto orfeônico, sua teoria e sua história, atividades preparatórias para a sua prática e partituras com arranjos de músicas cívicas para canto coletivo. Sendo o folclore um elemento constante nas práticas "orfeônicas", há uma longa discussão quanto a suas origens, definições e utilidades. A autora traz conceitos de estudiosos como Silvio Romero e Flausino Rodrigues Vale, apresentando muitos detalhes das manifestações folclóricas.

RIBEIRO, Wagner. Antologia de Cantos Orfeônicos e Folclóricos. Vol. IV. Parte I. São Paulo: FTD Ltda., 1965. (Coleção Folclore Musical)

Coleção em cinco volumes, mas que, a despeito do título, só apresenta elementos do folclore nos dois últimos volumes. Apresenta a definição de folclore de André Varagnec: "folclore é a civilização tradicional, reunindo tudo que um homem de qualquer nível intelectual aprendeu fora dos livros, da escola, ou de qualquer meio de difusão da cultura." Dentre as características do folclore e sua importância destaca-se a ideia de que o folclore pode ser uma explicação de fatos não registrados pela história oficial e também a utilização do folclore para se apurar o nível de adiantamento alcançado por povos primitivos.

FRIAS, Ivany Bedaque Ferreira. Estudo Dirigido de Educação Musical N.1 São Paulo: Gráfica Editora Hamburg Ltda., [1971?].

Estudo Dirigido sobre teoria musical, história da música e biografias de grandes compositores. Inclui cruzadinhas e modelos de provas. Apresenta no segundo volume conteúdos conceituais sobre folclore. No volume "Musicália Musicalium" apresenta caça-palavras e cruzadinhas com verbetes sobre folclore.

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

Coleção em cinco volumes. O primeiro volume apresenta teorias, planejamentos e propostas. Os demais volumes trazem as partituras agrupadas em canções folclóricas, arranjos para

banda rítmica, arranjos para grupos e canções cívicas. A cultura popular de tradição aparece nas legislações e planejamentos, mas sem qualquer tipo de análise. Apresenta uma relação de manifestações e ritmos folclóricos. A autora escreve que as canções de origem folclórica contêm as bases da cultura popular anônima, em oposição à cultura sistematizada das disciplinas formais dos currículos escolares, sendo eficazes para aprendizagem dos elementos básicos da música.

COTRIM, Gilberto Vieira. TDEM Trabalho Dirigido em Educação Musical: 1º grau. São Paulo: Saraiva, 1975.

Estudo Dirigido sobre teoria musical e história da música. Atividades que trabalham os conteúdos conceituais. Nenhuma prática musical. Capítulo contendo conceitos sobre a cultura popular, como:

"Os costumes presentes nas festas populares, como as festas carnavalescas, as festas juninas, as festas de fim de ano, são transmitidas de uma pessoa para outra, de geração em geração. E este conjunto de ideias, músicas, crenças, conhecimentos e costumes transmitidos no decorrer de longos anos recebe o nome de tradição. As brincadeiras que divertem as crianças do Brasil, desde há muito tempo, também fazem parte da tradição" (COTRIM, 1975, p. 128).

NOVAES, Iris C. Brincando de roda. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

Segundo a autora, o brinquedo e a cantiga de roda são atividades de grande valor educativo, incluindo tradição, música e movimento, e sendo um importante agente socializador.

Apresenta resumidamente os objetivos do ensino das cantigas de roda: contribuir para o desenvolvimento das coordenações sensório-motoras, educar o senso de ritmo, favorecer a socialização, desenvolver o gosto pela música, perpetuar tradições folclóricas, proporcionar contato sadio entre crianças de ambos os sexos e disciplinar emoções.

A autora analisa textos, ritmos e cantos de brincadeiras de roda, recolhidos de várias procedências e apresenta partituras e como brincar.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lílian Argentina. Brincadeiras Cantadas. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Brincadeiras recolhidas pelas autoras no Estado do Rio Grande do Sul. Segundo elas, no ato de brincar, a criança interpreta diferentes papéis, assumindo responsabilidades e desenvolvendo atitudes salutares para vida em sociedade. As crianças aproximam-se dos companheiros com quem tem afinidades, descobrindo a importância de cultivar as amizades. A criança repete a brincadeira que lhe dá prazer, a que estimula seu intelecto, a que representa um desafio, a que permite experimentar suas potencialidades de maneiras múltiplas.

FERES, Josette Silveira Mello. Bebê: Música a Movimento. Orientação para musicalização infantil. Jundiaí/SP: Josette S. M. Ferez, 1998.

Obra de referência na educação musical para bebês. Apresenta entre seus objetivos, a contribuição para o resgate do nosso patrimônio cultural, utilizando canções folclóricas e populares nas aulas.

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

Obra referência na Educação Musical. No capítulo em que fala sobre a escolha do repertório, a autora defende a presença da cultura popular, principalmente das músicas da cultura infantil, no ambiente de trabalho das pré-escolas e creches, devido a sua riqueza. Esse trabalho deve acontecer mediante pesquisa em livros, meios audiovisuais, pelo contato direto com grupos de cultura popular, quando possível, pelo canto, pela dança e pela representação, e estabelecendo, desde a primeira infância, uma referência efetiva com relação aos valores próprios de nossa formação e identidade cultural. Muitos dos exemplos musicais são da cultura popular de tradição, presentes em acalantos, brinquedos de roda, brincos e parlendas.

BAUMGRATZ, Jacqueline. Cultura popular do Vale do Paraíba. São José dos Campos: Modelo, 2005.

Apresenta manifestações da cultura popular de tradição, mostrando as manifestações presentes em cada uma das cidades que compõe o Vale do Paraíba. Em sua introdução faz colocações a respeito da relação entre educação e cultura popular de tradição.

Um dos muitos papéis atribuídos à escola é a de manter vivas as tradições culturais, principalmente da região onde está inserida, transmitir aos alunos o conhecimento e a importância delas, afim de que os padrões tradicionais do país não sejam substituídos por modelos de outras culturas. (BAUMGRATZ, 2005 – p. 37)

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

Publicação contendo atividades musicais divididas entre tocar, cantar e ouvir. No capítulo que discorre sobre a escolha do repertório apresenta os motivos para a utilização de músicas ligadas à cultura popular de tradição:

“As manifestações populares tradicionais de um povo espelham e sintetizam a sua identidade cultural. Preservar essas manifestações é também reconhecer e valorizar a sua identidade. O Brasil possui uma riqueza imensa de manifestações populares musicais, com uma gama diversificada de ritmos, gêneros, instrumentos, festejos e danças. Espalhadas de norte a sul, de leste a oeste.

Aproveitar esse material em aulas de educação musical ultrapassa os objetivos específicos da linguagem, alcançando também objetivos educacionais, políticos e sociais." (ALMEIDA, 2009, p. 141 e 142)

A autora coloca esses conteúdos no mesmo grau de importância dos ligados à música popular brasileira, à música erudita e à música de outros povos.

REIS, Inimar dos. Folias e Folguedos do Brasil: ciclo junino. São Paulo: Paulinas, 2010. Acompanha 1 CD. (Coleção Clave de Sol. Série Espaço Musical).

Ritmos e manifestações populares recolhidos em diversas partes do Brasil. Partituras e descrições das movimentações. Festejos do ciclo junino: folia de São João, catira, cana-verde, dança do café, coco, ciranda, cururu, siriri, fandango, vilão, jongo, araruna, bumba-meu-boi, carimbó, quadrilha.

MARQUES, Estevão; PITTIER, Marina; SZTOK, Fê. A Sopa Supimpa. São Paulo: Melhoramentos, 2011. Acompanha 1 CD. (Coleção Histórias que Cantam)

Adaptação do conto "a sopa de pedra", se insere ao repertório de contos tradicionais, do ciclo de histórias de Pedro-Malazartes. Acompanha CD com a Canção "Coming round the mountain"

KATER, Carlos. Musicantes e o boi brasileiro: uma história com a música. São Paulo: Musa Editora, 2013. Acompanha 1 CD.

Narra a história dos três musicantes: Filó, Miguel e Géa.Com a narrativa, o autor apresenta atividades lúdicas e musicais que tenham o boi como tema central, acreditando que esse repertório pode despertar o interesse ou auxiliar o trabalho do educador musical em sala de aula. Procura resgatar conteúdos que possuem afinidades com aqueles que estão na base das manifestações do boi no Brasil e apresentá-los de maneira que possam alimentar um entendimento mais vivo do evento, sobretudo em abordagens reflexivas promovidas nos espaços educativos.

Geralmente constata-se a importância que a dimensão musical, plástica e visual adquiriram na festa, expressas em seu brilho cênico e artístico, em detrimento das questões intrínsecas ao drama humano ali contido (KATER, 2013, p. 10).

SILVA, Lucilene. Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. Carapicuíba/SP: Zerinho ou Um, 2014. Acompanham 1 Caderno de partituras, 1 CD, 1 DVD.

Registros da Música Tradicional da Infância pesquisada pela autora nos últimos dez anos, na Comunidade da Aldeia de Carapicuíba-SP, localizada no patrimônio histórico, Aldeia Jesuítica de Carapicuíba, datada de 1580. Essa comunidade é formada predominantemente por

migrantes de várias regiões brasileiras, o que a torna um retrato da música da infância no Brasil, pois traz exemplos musicais de diversas regiões e gerações brasileiras. Dividido em: Brincadeiras cantadas: Acalantos, Brincadeiras de Escolha, Brincos, Movimentação específica, Rodas de Verso e Túnel.

3. Considerações Finais

Desde o Canto Orfeônico na década de 1930 (período escolhido para início desta pesquisa), os livros usados em aulas de música são o reflexo da legislação vigente. Há certamente anacronismos, como livros de partituras para canto coletivo de músicas cívicas em meados dos anos 1970, época em que o Estudo Dirigido e a Educação Artística davam o tom, ou também na mesma década de 1970, a presença de livros com propostas que se aproximam da abordagem triangular, com conteúdos que contemplam o fazer, o apreciar e o contextualizar. Mas, de modo geral, é notável a tendência de cada época na produção de livros didáticos. Ainda que com grande diversidade de conteúdos, a maneira como são apresentados diz muito a respeito do momento histórico em que foram publicados.

Em todo o processo de pesquisa, sempre estiveram presentes duas ideias que tendem a parecer opostas: se por um lado quanto mais aprofundávamos a pesquisa, mais ficava evidente a importância do objeto de pesquisa e a necessidade de seu estudo contínuo, já este está sempre se renovando. Por outro lado o aprofundamento da pesquisa deixa nítido o insubstituível papel do educador e o uso consciencioso que esse faz dos livros didáticos. Essa aparente contradição na realidade é fruto de um *círculo virtuoso*, no qual quanto maior a qualidade dos livros didáticos, mais apto o educador estará para a sua prática, e quanto mais preparado o educador estiver melhor será a qualidade dos materiais que irá produzir.

É com essa dupla visão que indicamos aqui a continuidade da pesquisa aprofundando a análise dos livros, sua relação com a sociedade, o contexto histórico que se insere e as práticas que educadores musicais fazem destes livros.

Referências

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo**.** *Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I.* Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Curitiba: 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (Orgs.). *História das*

disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

_____. *Livro didático e saber escolar* (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COLL, César, et al. *Os conteúdos na reforma:* ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. (Coord. e Sup.) *Cadernos Tocando e Cantando, N.3.* Mogi das Cruzes: Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes / SP, 2012.

FREIRE, Vanda Bellard. *Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras.* Revista ABEM Volume 09 Nº6 2001. p. 69-72.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão* – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

IKEDA, Alberto Tsuyoshi. *Culturas populares no presente:* fomento, salvaguarda e devoração. São Paulo, SP: Estudos Avançados, v. 27, n. 79, 2013. p. 173-190.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico.* Campinas/SP: Sociedade Brasileira da Educação, jan/jun 2001.

MELO, Veríssimo de. *Folclore Infantil.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A política do livro didático.* Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

SILVA. Nisiane Franklin Da. *A Representação de Música Brasileira nos Livros Didáticos de Música.* 2002. Mestrado. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – Música Orientadora: Jusamara Vieira Souza. Biblioteca Depositaria: Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS.

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Livros de música para a escola:* uma bibliografia comentada. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música: Mestrado e Doutorado, UFRGS, 1997.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. *A presença das raízes culturais na educação musical.* Revista ABEM Volume 08 Nº 5 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar – Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo:* uma proposta para currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A educação musical como cultura

Leandro Drumond Marinho
Universidade Federal de São João del-Rei
ledmarinho@hotmail.com

Resumo: O presente texto é fruto de uma investigação etnográfica em andamento, realizada junto ao Mestrado em Educação, que vem observando aulas de viola caipira em uma Escola Municipal da zona rural. O diálogo entre teóricos da Música, da Cultura e da Educação é que conduz as reflexões até a ideia de Educação Musical como cultura, passando a ser um possível caminho de formação da Identidade Cultural dos alunos.
Palavras-chave: Educação musical. Cultura. Identidade cultural. Viola caipira.

> Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do povo é cultura. A música do povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. (...) Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende em suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 2001, p. 75-76).

As reflexões que ora me proponho a apresentar, pairam sobre uma investigação etnográfica em andamento, realizada junto ao PPEDU – Programa de Pós Graduação em Educação da UFSJ, que vem observando aulas de viola caipira na Escola Municipal de Emboabas, zona rural de São João del-Rei - MG. O estudo da viola caipira acontece no contraturno escolar, como Projeto[1] parceiro do *Programa Mais Educação*[2], sob a perspectiva de uma *Educação Integral em Tempo Integral*[3]. Cerca de 30 alunos, crianças e jovens, de aproximadamente 10 a 14 anos de idade, estudam música por meio do ensino da viola caipira e são os sujeitos focalizados na pesquisa.

A pesquisa sugere um diálogo entre Música, Cultura e Educação, áreas do conhecimento que se comunicam, individual e coletivamente, com uma das questões cervicais do processo investigativo proposto, qual seja, a de compreender de que forma a *Educação Musical dos alunos* auxilia ou não na formação de suas *identidades culturais*, e ainda, se está ocorrendo o processo definido por Paulo Freire como *Invasão Cultural*[4]. Por *Educação Musical dos alunos*, entenda-se aqui que não se trata restritivamente à proporcionada pelo estudo da viola caipira na Escola, mas que também está relacionada às experiências musicais que os alunos tiveram em suas jornadas como *seres humanos*, sejam elas como intérpretes, admiradores, compositores, ouvintes e em contextos diversos, sejam eles familiares, públicos, escolares, sacros, profanos, ritualísticos, folclóricos, de festividades locais, ou seja, todos os meios formais e informais de vivência musical.

Seres humanos que partilham o que comem; que são a única forma viva na Terra que não apenas lembra, mas que atribui sentido e afeto ao que recorda; que têm compreensão tridimensional do tempo, entre o passado, o presente e o futuro; que aprendem saber que estão destinados a morrer um dia; que não apenas agem, mas criam; que saltaram da *consciência reflexa* ou *instinto* para uma *consciência reflexiva*, ou seja, que não apenas sabem, mas sabem-que-sabem. Um estranho ser que não apenas aprende e conhece, mas que pensa e, pensando, reflete, inclusive intertroca o que pensa, sente, aprende, e reflete, com os outros. Seres, portanto, que se diferenciam dos animais por estas e outras especificidades (BRANDÃO, 2015).

Oportuno apresentar aqui o pedagogo musical que tem sido o pilar da investigação, Hans Joachim Koellreutter, alemão nacionalizado brasileiro, que viveu parte de seus últimos anos de vida em Tiradentes/MG, tendo participado ativamente do cenário cultural de São João del-Rei no final do século XX e início do XXI, cidade onde atualmente se encontra considerável acervo de sua obra, mais precisamente na *Fundação Koellreutter*[5] criada em sua homenagem. Para ele, *Educação Musical* se define

> como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER apud BRITO, s/d).

Por sua vez, o pensamento filosófico de Zoltán Kodály contempla a música como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano. Para ele “as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão” (SILVA, 2012, p.57).

Cabe também à Educação Musical estar sintonizada ao mundo contemporâneo, devendo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experenciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. “Assim, investir no ensino da arte é dar ao aluno um alimento que não se encontra nas atividades físicas, técnicas ou intelectuais, configurando-se em um ‘antídoto

contra a mecanização' do mundo moderno" (Martenot, 1970, *apud* FIALHO e ARALDI, 2012, p.159).

Em suma, atualmente propõe-se ensinar música nas escolas com o intuito de democratizar o desenvolvimento integral do ser humano, colaborando para o crescimento global do indivíduo, entendendo o ensino e a aprendizagem da música como uma área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade.

Recentemente, no intervalo para almoço, *alguém* comentou nos corredores da Escola do Distrito de Emboabas enquanto eu passava: - "não sei pra quê *eles* têm celular de última geração, se aqui num pega telefone, nem tem internet"... e deu umas risadas. Quando esse *alguém* se referiu a "*eles*", estava se remetendo aos alunos. O fato de que os celulares não acessam a internet, nem executam sua função precípua, qual seja a de telefonar, não anula os efeitos provocados pela introdução da referida tecnologia no meio, uma vez que os indivíduos acabam conhecendo a estrutura de armazenamento de dados do aparelho eletrônico; os aplicativos do celular; os jogos; e no que pertence à pesquisa, introduz novas mídias, e com elas inusitados gêneros musicais tendencialmente de culturas de massa, tais como: *funk*, pagode, *rap*, sertanejo universitário etc. A Educação Musical com o olhar no desenvolvimento global do sujeito visa torná-lo crítico à inserção destes gêneros musicais, culturas e produtos oriundos da mecanização do mundo moderno.

No que concerne ao referencial teórico-cultural e educacional utilizado, dentre outros, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão têm dado importantes contribuições para a pesquisa, vejamos: no livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire propõe um método abrangente, pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Assim, a linguagem passa a ser *cultura*. Cultura esta, defendida por Brandão em seu livro *Nós, os Humanos* como processo de transformação do mundo pela consciência do homem.

> No passar de uma espécie de homo a outra, nós logramos saltar do sinal ao símbolo, do som gutural à palavra e, em síntese, da *natureza* que somos, na qual existimos e da qual vivemos para um mundo humana e culturalmente construído (BRANDÃO, 2015, p. 65).
>
> A natureza é o mundo que somos, de quem somos parte, e é também o mundo em que nos é dado viver. A *cultura* é o mundo que transformamos da *natureza*, em nós, à nossa volta e para nós (BRANDÃO, 2015, p. 68).

Nesta perspectiva é que o diálogo se estabelece diretamente entre as citadas searas do saber, Música – Cultura – Educação, pois a Música enquanto linguagem é vista também como cultura e Brandão, ao defender a ideia de *educação* como *cultura*[6], consegue amarrar com fortes nós os eixos temáticos.

No livro "A importância do ato de ler", Paulo Freire comenta que os colonialistas da África faziam falsas afirmações de que antes de sua chegada aquele povo não tinha História e que tais afirmações eram necessárias à prática espoliadora que exerciam, com o intuito de prolongar ao máximo a exploração econômica. Para tanto, eles precisavam tentar a destruição da *identidade cultural* daquele povo, negando sua Cultura e História. Tal processo foi denominado por ele como *Invasão Cultural*, termo apresentado como uma das características de sua Teoria anti-dialógica. Analogicamente, podemos compreender o processo de colonização brasileiro, momento em que a cultura indígena foi violentamente esmagada pela invasão cultural europeia. Por isso é que, na invasão cultural, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seu objeto. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente os invadidos, conduzindo-os à inautenticidade.

Freire comenta ainda que uma condição básica para o êxito da *invasão cultural* é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca e que como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se "inferiores", necessariamente irão reconhecendo a "superioridade" dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.

Analisando o comportamento dos alunos, tanto nas aulas quanto em outras situações, tais como, nas apresentações que fizeram em eventos da UFSJ, da Prefeitura e até mesmo no Teatro Municipal no lançamento de um CD do artista Chico Lobo, pude perceber algumas características na vestimenta, no andar e no modo de falar de alguns deles, que a princípio sugeriram a hipótese de invasão cultural. Bonés, jaquetas e cumprimentos foram alguns dos detalhes percebidos e que me remeteram ao universo cultural dos *rappers*. Contudo, na fase da pesquisa em que me encontro, considero precipitado afirmar que tais dados foram construídos a partir de uma perspectiva etnográfica, onde os sujeitos e o meio é que dizem algo e não meus paradigmas é que estão a induzir determinados entendimentos.

Outra hipótese, ventilada em minhas reflexões, foi a de que a carga histórica e sociocultural atrelada à viola caipira pudesse servir de *herança cultural* aos alunos e que também pudesse auxiliá-los no processo de formação de suas *identidades culturais*, uma vez que: - a viola caipira foi disseminada predominantemente no meio rural; - diversos compositores a utilizam como instrumentação e suas letras estão atreladas à vida campestre, ora citando o referido instrumento, ora mencionando temas que a ela nos remetem; - é muito utilizada em culturas religiosas camponesas, tais como: Folia de Reis, Congado, São Gonçalo,

dentre outras. Pertinente citar aqui o pedagogo musical Zoltán Kodály, que fomenta a utilização de canções folclóricas e populares, apropriadas às crianças, como elemento de cooperação na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural (SILVA, 2012, p.58).

O processo de identificação cultural requer o que Paulo Freire denominou de "corte de classe social", que está diretamente relacionado às nossas *heranças culturais*, pois é nelas que vai se constituindo muito de nossa *Identidade Cultural*. No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos (FREIRE, 2012, p.100). Carlos Rodrigues Brandão (2002) comenta sobre o que fazemos com o que herdamos e adquirimos, ou seja, com a relação dinâmica citada por Paulo Freire, afirmando que tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: *cultura*.

Cultura como murta[7] e não como mármore, parafraseando Eduardo Viveiros de Castro em seu livro *A inconstância da Alma Selvagem*

> A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve (VIEIRA apud Viveiros de Castro, 2002, p. 183).

A tendência atual é a de conceber cultura como *murta* e não mais como *mármore*, apesar de que "nossa ideia corrente de cultura projeta uma paisagem antropológica povoada de estátuas de mármore, não de murta" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 195). Somos tendenciosos a crer que os seres de uma sociedade têm que perseverar e que "a memória e a tradição são o mármore identitário de que é feita a cultura" (idem, p. 195). Porém, para sociedades como a nossa, talvez tudo isso não faça sentido, e o fundamento esteja não em perseverar o próprio ser, e sim, relacionar com os outros seres, permitindo assim flexibilizar as tradições e memórias, ou seja, a *murta* identitária de que é feita nossa cultura.

Traduzindo tais saberes para a investigação, trabalhamos com a ideia de que o conceito de cultura está atrelado mais a um processo dinâmico em constante transformação, tal qual a *murta*, do que a uma estátua de *mármore*, cujos princípios são o de manutenção e não interferência de outros sistemas culturais. Com isso quero dizer que a Escola do Distrito de Emboabas não deve ser vista aqui como um lugar absolutamente rural, distante das

descobertas, dos produtos, serviços e costumes capitalistas, isolado do mundo e, ainda, como um lugar de tradições e memórias intocadas, ou seja, devemos abandonar a ideia romantizada do que encontramos nos livros e filmes sobre o que um dia já foi o campo. Tampouco que seus cidadãos vivem um processo de resistência à invasão cultural do mundo contemporâneo. Foram tantos os jardineiros que agiram na *murta* de Emboabas que seria precipitado apontarmos os aspectos culturais que seriam genuinamente seus e quais seriam frutos de intervenções externas.

Ressaltamos o mesmo em relação à viola caipira, instrumento musical atrelado a uma carga cultural tipicamente de nuances campesinas, inclusive a adjetivação "caipira" remete-nos ao homem que lida diretamente com a terra, tirando dela seu sustento e de sua família. A viola caipira alçou voos em gêneros musicais variados e vem sendo utilizada tanto na música brasileira de raiz, quanto no sertanejo, no sertanejo universitário, no rock, na MPB, no jazz, no samba, no choro e em outras ramas musicais, o que nos permite analogicamente compará-la com a *murta*. Tendemos a perceber a inserção do referido instrumento musical em determinados gêneros, engessando assim suas possibilidades de dialogar com outros movimentos musicais, ou seja, via de regra, pensamos a viola caipira como pertencente exclusivamente à música caipira de raiz, nossa estátua de *mármore*.

Por fim, dentro deste âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado *Cultura* está a E*ducação* como uma dimensão de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade. No cenário da pesquisa proposta é a *Educação Musical*, via aulas de viola caipira, que tem essa dimensão de formação da *Identidade Cultural* dos estudantes. Nesse sentido, Regina Márcia Simão Santos afirma que "a música é um dos caminhos de produção de identidades culturais". (SANTOS, et. al. 2011, p.224)

Posto isto, inspirado pela obra de Brandão, *A educação como cultura*, assumo a ideia de *Educação Musical como Cultura*, uma vez que Música é linguagem e linguagem é Cultura. E o desafio que está posto é perceber como essa relação se constitui no processo de ensino-aprendizagem da viola caipira.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**.** *Nós, os Humanos:* do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

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

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 159-184.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não:* cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9 ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1981.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz et. al. Políticas Públicas e intersetorialidade: gestão compartilhada. In: LEITE, Lúcia Helena; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (orgs). *Educação Integral e Integrada*. Módulo IV – a escola e a cidade: políticas públicas e pedagógicas. Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 41-66.

RESENDE, Tânia de Freitas; CARVALHO, Levindo Diniz. Educação integral e a escola. In: LEITE, Lúcia Helena; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (orgs). *Educação Integral e Integrada*. Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 95-126.

SANTOS, Regina Maria Simão. et. al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Maria Simão (org). *Música, Cultura e Educação:* os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 211-232.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 57-87.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A *inconstância da alma selvagem*. São Paulo. Editora Cosac Naify. 2002.

Notas

[1] O projeto *Viola na Escola* é uma iniciativa do Instituto Chico Lobo que estabeleceu, via convênio, uma parceria com a Prefeitura Municipal e a UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei. Mais informações nos seguintes endereços: *https://www.youtube.com/watch?v=CSqWp_wVwNY* ou *http://globotv.globo.com/tv-integracao-triangulo-mineiro/mgtv-1a-edicao-zona-da-mata/v/projeto-oferece-aulas-de-viola-a-alunos-da-zona-rural-de-sao-joao-del-rei-mg/3615876/*

[2] O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

[3] "*Educação Integral* como aquela que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais e culturais. Em geral, está associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete também à ideia de cidadania e de garantia de direitos" (RESENDE; CARVALHO, 2013, p. 107). Em *Tempo Integral* não como mera "possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas como possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo" (NOGUEIRA et.al., 2013, p. 46).

[4] ... invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural indiscutivelmente alienante, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, Pedagogia do Oprimido, pág. 75).

[5] Sua esposa, Margarita Schack, doou à Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ acervo que deu surgimento à Fundação Koellreutter. Atualmente parte do acervo encontra-se no *Espaço Koellreutter*, inaugurado em setembro de 2006, situado no Solar da Baronesa - Centro Cultural da UFSJ. Fonte: *http://www.ufsj.edu.br/koellreutter/koellreutter.php*

[6] O livro *A educação como cultura* foi publicado pela Editora Mercado das Letras em 2002.

[7] É um gênero botânico que compreende uma ou duas espécies de plantas com flor, nativo do sudoeste da Europa e que ornamentou diversos palácios no período barroco.

O uso das cantigas de roda nas salas de aula das escolas públicas de Lavandeiras-TO

Lourenny Elohenny F. da Silva
Universidade Federal do Tocantins
lourenny2010@hotmail.com

Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
rg_santos@uft.edu.br

Resumo: O sudeste do Estado do Tocantins apresenta uma grande diversidade cultural como resultado das migrações e de várias influências dos povos que habitam a região. A pesquisa de iniciação científica será realizada na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (*Campus* Arraias) e tem como objetivo principal analisar a utilização das cantigas de roda no processo de ensino-aprendizagem das crianças do município de Lavandeira (TO). Trata-se de pesquisa qualitativa de viés básico, cujos instrumentos de coleta de dados serão a observação mista orientada por guia e a entrevista. Como resultado, espera-se perceber a situação do ensino de música nas escolas infantis da região, para fundamentar possíveis contribuições no futuro.
Palavras-chave: Cantigas de roda. Música nas escolas. Músicas tradicionais brasileiras.

Introdução

A Cidade de Lavandeira está situada no sudeste do Estado do Tocantins, a meio caminho entre Palmas e Brasília (DF), cerca de 500 quilômetros de cada uma, e tem uma população de aproximadamente 1.600 pessoas (IBGE, 2010). Nesta cidade existem três escolas, duas delas serão visitadas para a realização da pesquisa em questão. Ainda não foram colhidos dados sobre a formação em música das professoras que atuam nessas escolas, mas presume-se que, como professoras unidocentes, elas não tenham formação na área musical.

Trata-se de uma pesquisa de iniciação científica (IC), ainda em fase de projeto, que visa levantar dados sobre a utilização de cantigas de roda tradicionais no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas de Lavandeiras (TO). O projeto tem a intenção de compreender como é realizada essa utilização e de contribuir para o aprimoramento das práticas musicais nas referidas escolas.

Devido à intensa utilização das cantigas de roda nas salas de aulas das séries iniciais, observou-se que elas podem ter uma influência no processo de ensino-aprendizagem nessas escolas, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Acredita-se que a música traga um conjunto de princípios democráticos que favorecem o desenvolvimento social e ético do indivíduo, despertando competências que vão auxiliar nas capacidades individuais, tais como dialogar, participar e cooperar. Competências estas que são conquistadas num processo contínuo, reafirmando, retomando e, constantemente, promovendo o ensino e a aprendizagem de forma lúdica.

A música na forma de cantigas de roda traz também uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem vincada na autonomia, a partir da cooperação, participação e valoração social dos grupos com os quais convivem. Já que as cantigas de roda são uma boa fonte para, no convívio do dia a dia, desenvolver a socialização das crianças no contexto em que estão inseridas.

Problema de pesquisa

De que maneira as cantigas de roda utilizadas em sala de aula podem ser consideradas elemento positivo no processo de ensino-aprendizagem das crianças do município de Lavandeira (TO)?

Referencial Teórico

A partir da vigência da lei n.º 11.769/08 o ensino de música tornou-se obrigatório nas escolas brasileiras e, a partir de então, a música passou a ser, cada vez mais, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento dos alunos. A música atrai e serve de motivação para as crianças, deixando-as mais atentas. Segundo Loureiro "A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania" (2001, p.36). A música está presente no dia a dia do cidadão, nas escolas e, por onde transitamos, ela faz parte do nosso cotidiano. E é assim desde tempos passados, pois a música foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas na catequização do índio brasileiro.

"A música sempre esteve associada às tradições e culturas de cada época". (BRASIL, 1997a, p.75). Ela vai se adequando à evolução da humanidade, da juventude, e se aprimorando a cada dia. Mateiro e Ilari, apoiados em Willems, enfatizam que "é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles" (2011, p.103), acreditando que primeiro é preciso que ela aprenda a música para depois pensar sobre ela, e enfatizando que o ensino infantil é a base para a escolarização, onde a música deveria estar sempre presente. Já Edwin Gordon afirma que "aquilo que uma criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo" (2008, p.5).

As cantigas de roda estão alegrando as crianças e lhes trazendo conhecimento, pois têm um importante papel na educação musical dos alunos, fazendo parte do processo de aprendizagem. Maura Penna acredita que "recriar a música do cotidiano equivale, portanto, a

representá-la e dar-lhe novas significações" (2014, p.178). Por sua vez, a música abre caminho e possibilidades na mente dos alunos. Portanto, a educação musical está presente nas escolas, seja de uma ou outra forma; seja na expressão, mas também na fala e no ensino, tornando comum, nas escolas e na sociedade, o ensino musical.

Objetivo geral

Analisar a utilização das cantigas de roda no ensino-aprendizado das crianças nas escolas do município de Lavandeira (TO).

Objetivos específicos

a) investigar se as professoras das classes estudadas receberam formação em música e caso não tenham recebido quais são os procedimentos e fundamentos que adotam para realizarem o trabalho com as crianças; b) verificar que tipo de música é trabalhada com os alunos, como é trabalhada e com que finalidade é realizado este trabalho musical; c) verificar se há abertura por parte de professoras e alunos para o desenvolvimento de trabalhos que integrem as músicas de caráter regional (Folias de Reis, Folias do Divino) no projeto de ensino musical das escolas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória de viés básico, pois tem a intenção de "aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão, em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social" (LAVILLE & DIONE, 2007, p.86).

O projeto será realizado em duas escolas da Cidade de Lavandeira: a Creche Municipal "Mundo Encantado", e a Escola Municipal "Nercilene Rocha", o público-alvo serão os professores da educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. Como instrumento de coleta de dados serão realizadas observações mistas, sendo que a pesquisadora irá ao terreno com um guia de observação, mas estará aberta para colher outras informações que se mostrem importantes; o perfil de participação será o da observação reativa, que segundo Coutinho, apoiada em Angrosino[1] "[...] significa que o observador se identifica, explica aos participantes quais são as sua intenções, mas assume sempre o seu papel de investigador, não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos" (2013, p.138). É importante destacar que as questões éticas de *consentimento informado* e *confidencialidade*

devem ser respeitadas, por conta da pesquisa lidar com pessoas reais com direitos e a quem se devem obrigações morais.

Após a fase de observação, será confeccionado um questionário com perguntas abertas, que será aplicado às professoras, em entrevista, com a finalidade de complementar os dados obtidos por meio das observações. Entre as diversas possibilidades de assuntos abordados estão: procurar saber de que maneira as professoras utilizam as cantigas de roda na sala de aula; que métodos ou materiais utilizam; quais os possíveis benefícios e contribuições que as músicas trazem para os alunos; e se as professoras estão trabalhando, ou se têm acesso às músicas tradicionais da região.

Cronograma

Espera-se realizar a investigação dentro de doze meses, aproximadamente dois semestres letivos, sendo que as etapas para o trabalho são: 1) contatos com escolas e professores para firmar aceite e autorização para execução da pesquisa; 2) revisão da bibliografia; 3) estruturação da coleta de dados, com confecção da guia de observação; 4) realização das observações; 5) organização e análise dos dados obtidos nas observações; 6) organização do questionário (guia) para a realização das entrevistas; 7) organização e análise final dos dados; 8) confecção dos relatórios de pesquisa.

Conclusão

A região sudeste do Estado do Tocantins tem uma grande diversidade cultural, fruto das migrações e influências das várias raças e culturas que formam o povo da região, que tem como componente principal os negros remanescentes dos quilombos. O sudeste tocantinense é uma região que conta com uma grande riqueza cultural, as manifestações religiosas e leigas acontecem durante todo o ano, seja nas Folias de Reis em janeiro, nas Folias do Divino Espírito Santo, que vão de janeiro a julho, nas festas populares, como o Entrudo e nas festas dos santos padroeiros das diversas cidades que compõem essa parte do estado.

A Universidade do Tocantins é composta por sete *campi* espalhados pelo estado, e cada um deles tem sua própria característica, com a finalidade de atender a uma população diferenciada. O *campus* do extremo sul do estado fica em Arraias.

> […] cidade que teve origem em 1733, um arraial riquíssimo em ouro, próximo da Chapada dos Negros. A formação étnica de Arraias é majoritariamente composta de afrodescendentes e, numa proporção menor, de pessoas oriundas de outros estados do país, ou seja, múltiplas identidades que favorecem variadas manifestações culturais. Considerando esta característica das gentes da cidade, do campo e das

> comunidades quilombolas, um grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) propôs a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. A pretensão com este curso é a formação de professores qualificados para atender à demanda e alargar a oferta da educação básica nas zonas rurais (SANTOS; PAES, 2015, p. 3).

Desse modo, alunos e professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes Visuais e Música, começam a buscar compreender para transformar positivamente o entorno, as situações e as dificuldades existentes nas diversas comunidades que compõem a região atendida (sudeste do Tocantins e Nordeste de Goiás), constituída principalmente por pequenas cidades e núcleos quilombolas.

A pesquisa em questão, ainda em fase de projeto, tem esta ação como objetivo: partindo de uma perspectiva sistêmica, compreender as diversas nuanças do ensino de música na região e contribuir para o desenvolvimento desta área, preservando o que há de mais importante, que é a cultura tradicional dos povos do lugar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. 1997a, 126p.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* arte, primeiro e segundo ciclos. Brasília. 1997b, 86p.

COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*: teoria e prática. 2ª.ed. Coimbra: Almedina, 2013. 421p. (1ª.ed.2011).

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 3.ª ed. rev. e ampl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. 176p. Tradução de: A music learning theory for newborn and young children (1.ª ed. 1980).

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. 1ª.ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: UFMG, 2007. 340p. Tradução de: La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences (1ª.ed.1997).

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2001.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino.* 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014. 247p.

PORTO EDITORA. *Dicionário de sinónimos e antônimos*. Porto: Porto, 2011. 719p.

SANTOS, Wilson R.; PAES, Ana Roseli. Viabilidade da educação musical praxial na licenciatura em educação do campo In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO. São Carlos: UFSCAR. p. 1-11.

Notas

[1] ANGROSINO, M. V. Observation-based research. In: ARTHUR, J. *et al*. (Eds.) *Research methods & methodologies in education*. Thousand Oaks [CA]: Sage, 2012. p. 165-9.

Método Suzuki: do empirismo à ciência

Marina Maugeri Santos
Unicamp
mamaugeri.mm@gmail.com

Luiz B. P. Amato
UNESP / Unicamp
lamato@terra.com.br

Resumo: O Método Suzuki, idealizado pelo professor e violinista japonês Shinichi Suzuki entre as décadas de 1930 e 1940, foi desenvolvido após observações da forma como as crianças aprendem a falar. Ele se baseia, portanto, na aprendizagem da língua materna, possuindo características herdadas desta última. No presente artigo, serão apresentados os fundamentos do Método Suzuki que serão confrontados com estudos atuais das áreas de psicologia, cognição e educação que, apesar de não terem relação com o Método Suzuki, apoiam de forma cientifica as suposições empíricas que o fundamentaram.
Palavras-chave: Educação musical. Ensino instrumental. Método Suzuki.

Introdução

O Método Suzuki é uma metodologia de ensino de instrumento que foi desenvolvida pelo violinista japonês Shinichi Suzuki (1898-1998) entre as décadas de 1930 e 1940 (HERMANN, s/d). Originalmente nominada Educação do Talento, pois Suzuki não acreditava em talento inato, a metodologia foi elaborada seguindo o modelo de aprendizagem da língua materna pelas crianças, transposta para o ensino de violino. O método se mostrou eficiente no Japão, onde as crianças aprendiam violino com facilidade e rapidez, despertando o interesse de professores de outros países, espalhando a metodologia pelo mundo. Dessa forma, o Método Suzuki se expandiu e foi adaptado para diversos outros instrumentos (piano, violoncelo, contrabaixo, viola, flauta doce, flauta transversal, harpa, órgão, violão, trompete e voz [1]). Atualmente estima-se um número de 9.398 professores que o utilizam entre os cinco continentes (NILES, 2012) e é, portanto, considerado uma importante metodologia para o ensino de instrumentos musicais (ILARI, 2011).

Apesar da metodologia de Suzuki ter sido construída de forma bastante empírica, através da observação de crianças e de como suas habilidades se desenvolvem, estudos recentes nas áreas de psicologia, cognição e educação vêm corroborar com o pensamento do professor (ILARI, 2011). Este artigo tem como propósito, portanto, mostrar alguns desses estudos e como eles se aproximam da proposta do Método Suzuki.

Aprendizagem da língua materna e talento inato

Quando Shinichi Suzuki era professor no Conservatório Imperial do Japão um pai lhe pediu que ensinasse violino ao seu filho de quatro anos. No primeiro momento Suzuki não sabia como poderia ensinar uma criança tão pequena e pediu ao pai um tempo para achar uma solução. Foi assim que, por meio da observação, o professor se deu conta de que todas as crianças, independentemente do país ou cultura, aprendem sua língua materna, para ele isso funcionou como um *insight*, que ele considerou uma "descoberta". A partir de então, começou a observar o que envolvia o processo de aprendizagem da língua materna e, transpondo-o para o ensino de violino, formulou a Educação do Talento (hoje conhecida como Método Suzuki. (SUZUKI, 2008).

Existem estudos que fazem analogias entre a música e a linguagem falada, como o de Sloboda (2008) que defende que a linguagem musical possui estruturas parecidas com as da linguagem falada (fonologia, sintaxe e semântica). Já o estudo de McMullen e Saffran (2004) que trata sobre o desenvolvimento neurológico com relação à música e linguagem, sugestiona uma relação na aprendizagem musical e na aprendizagem da fala: "pelo menos alguns aspectos da música e da linguagem podem ser adquiridos pelo mesmo mecanismo de aprendizagem" (ibid, p. 303).

Partindo do princípio de que todas as crianças aprendem sua língua materna, Suzuki supôs que ao usar a mesma metodologia para o ensino da música todas as crianças seriam igualmente capazes de aprender. Dessa forma ele refuta a teoria do talento inato, bastante vigente na época, como resume Ilari (2011, p. 187): "Para Suzuki o talento não é fruto do acaso, e nem uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático".

Sobre esse assunto, Ericsson e Charness (1994) realizaram um estudo sobre *performance* de *experts* no qual relatam que crenças como o talento inato e crianças prodígio apareceram desde o início da civilização. Em seu estudo, citam outros autores que consideraram o talento inato algo derivado de uma herança genética ou algum outro fator, porém chegam à conclusão de que começar a instrução cedo, com apoio dos pais e o treinamento certo são fatores mais decisivos para se chegar ao nível de *expertise* de um grande artista do que a questão do talento inato. Também Gardner (2007) com seu conceito de inteligências múltiplas defende que a inteligência musical é comum a todos, inclusive citando o trabalho de Suzuki ao afirmar que "a aquisição musical não é estritamente um reflexo de habilidade inata, mas é suscetível a estímulo e treinamento cultural" (ibid, p. 88).

Seguindo o modelo da aprendizagem da língua materna, Suzuki coloca como princípios para a sua metodologia: participação dos pais que junto com o professor devem

criar um ambiente favorável ao aprendizado, iniciação precoce, audição, imitação, repetição e memorização, convivência e interação.

Relação triádica entre pai, professor e aluno

Suzuki foi bastante inovador ao colocar os pais dentro da sala de aula, algo completamente divergente dos métodos tradicionais da época. Entretanto, para Suzuki (1981) os pais eram os maiores responsáveis pela educação de seus filhos e, assim como quando o bebê está aprendendo a falar a interação com os pais é essencial, ele considerava fundamental a participação dos mesmos para que a criança pudesse desenvolver suas habilidades musicais. Dessa forma, em parceria com o professor, os pais deveriam estabelecer um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, no qual ela se sentisse confortável e motivada, estabelecendo-se uma relação triádica entre pais, professor e aluno na qual um depende do outro para que o aprendizado se desenvolva (ILARI, 2011).

Ericsson e Charness (1994), citados acima, defendem a relevância da presença e acompanhamento dos pais para um melhor desenvolvimento dos filhos. Também Tsitsaros (1996), professor de pedagogia do piano da *University of Illinois*, fala sobre a importância da relação e apoio que deve existir entre professores e pais na aprendizagem de um instrumento musical: “Cooperação constante entre professores e pais é essencial para assegurar que o aluno continue a entender o aprendizado e prática da música como algo que ele anseia, em vez de algo que ele é obrigado a fazer” (ibid, p. 122).

Iniciação precoce

Para Suzuki (2008), sendo exposta à música desde pequena a criança consegue desenvolver aptidões musicais com maior facilidade. Por isso, incentiva as mães a colocarem música para seus filhos escutarem desde bebês. Indo mais além, Ilari (2002) propõe um estudo sobre percepção musical dos bebês durante a gestação, sendo que os fetos já possuem capacidades de discernir algumas propriedades musicais tais como: contorno melódico, ritmo, altura, timbre e frases musicais. Já na visão de Tsitsaros (1996), entre três e cinco anos a criança vivencia um pico de curiosidade, admiração e entusiasmo, sendo uma ótima oportunidade para desenvolver a motivação pela música na criança.

No Método Suzuki as crianças também iniciam o aprendizado do instrumento bem pequenas, facilitando a aquisição de habilidades necessárias ao tocar, principalmente motoras. Elas utilizam instrumentos adaptados para o seu tamanho, o que, segundo Ilari (2011), foi

uma das grandes contribuições de Suzuki para a educação musical instrumental, já que antes esses instrumentos menores não eram tão utilizados.

Audição e imitação

No processo de aprendizagem da língua materna a criança escuta muito seus pais e outras pessoas falando e conversando antes dela mesmo, por meio da imitação, pronunciar sua primeira palavra. Assim também, na Educação do Talento o aluno deve, antes de começar a tocar seu instrumento, ouvir as gravações das músicas que irá aprender, porque, dessa forma, as melodias estarão internalizadas e o professor só precisará dar à criança os mecanismos para que aprenda a tocá-las (WICKES, 1982). Entretanto, a audição não é importante somente para os iniciantes. Por meio da audição de gravações, alunos avançados possuem referências de afinação, fraseado e sonoridade do instrumento, além de ser um fator de motivação, incentivando-o a tocar e querer aprender (STARR, 1976). Para Barry e Hallam (2002) é muito rico para o instrumentista ouvir e comparar diferentes gravações, o que pode ajuda-lo a desenvolver e aprimorar sua interpretação musical.

O processo imitativo no Método Suzuki está relacionado à aprendizagem por meio da audição, sendo que a criança imita a melodia internalizada, produzindo-a em seu instrumento, tendo também o professor como modelo (assim como os pais na aprendizagem da língua materna). Isso também significa que a leitura musical da criança é postergada. Apesar de esse ser um alvo de críticas ao Método Suzuki, a razão de Suzuki era de que o aprendizado instrumental por si só envolve muitas novidades para criança, sendo uma tarefa complexa que necessita de toda a sua atenção para ser bem sucedida. Quando a criança possuir certas bases consolidadas no instrumento, a leitura musical pode ser introduzida (WICKES, 1982).

Sobre este assunto McPherson e Gabrielsson (2002) mostram a opinião de diferentes educadores. Alguns deles defendem que o aprendizado por meio da imitação é o mais natural para a criança e aprender e reproduzir através do ouvido é o segredo de uma aprendizagem musical eficaz. McPherson e Gabrielsson (ibid) também expõe a opinião de outros professores que acreditam que: “uma leitura à primeira vista ruim não é resultado de uma técnica instrumental ruim, mas pouca habilidade aural. [...] uma ênfase prematura na notação na verdade impede que o aluno aprenda a ouvir e compreender música internamente” (ibid, p.102).

Repetição

A repetição, para Suzuki (1998), é fundamental para a aquisição e aprimoramento das habilidades musicais. Ele propõe um sistema de construção por blocos, no qual as habilidades são adquiridas uma de cada vez, sendo que habilidades antigas ajudam na aquisição de novas. Entretanto, para que a habilidade chegue ao nível de ser realizada de forma fácil e natural, é necessária a repetição assertiva da mesma (SUZUKI, 2008). Sloboda (2008) complementa a ideia de Suzuki sobre a importância da repetição, sendo que ela "cria uma 'marca' do novo aprendizado, assim como os golpes sucessivos do machado aprofundam gradativamente o corte num pedaço de madeira" (ibid, p. 296). Da mesma forma, Ericsson e Charness (1994) dão relevância à repetição, que junto com dedicação, esforço e horas de estudo produtivo, formam a base para se alcançar altos níveis de *performance*.

Além disso, no Método Suzuki os alunos são instruídos a fazer uma revisão diária das peças já aprendidas. Suzuki considerava isso importante, pois ao aprimorar as peças os alunos estavam aprimorando as habilidades técnicas nelas contidas, facilitando o aprendizado do repertório novo. Além de que os alunos teriam sempre um repertório pronto para qualquer situação que aparecesse.

Memorização

Suzuki (2008) valoriza muito a memorização em todas as áreas da vida, por exemplo, na escola ele diz que ajuda no rendimento do aluno e, sendo praticada, ela se torna uma habilidade cada vez mais natural. Na Educação do Talento as crianças memorizam todas as peças e essa prática faz com que o músico se concentre mais na música e consiga uma *performance* melhor, seja quanto à técnica, sonoridade, ou fraseado, de qualquer forma sua energia se volta para o ato de tocar. Haydon (1996) enriquece a visão de Suzuki sobre memorização. Em um estudo sobre internalização e memorização na didática pianística ele propõe que a memorização musical está ligada a cinco sistemas: "cinestésico, aural, teorético, fotográfico, e sistema de internalização coreográfica do teclado" (ibid, p. 342). O uso destes cinco tipos de memorização dá mais confiança ao estudante quando vai se apresentar, possibilitando uma *performance* melhor.

Aulas individuais e aulas em grupo

O Método Suzuki trabalha com a junção de aulas individuais e aulas em grupo. Nas aulas individuais o professor ensina o aluno a tocar, cuida de sua postura, de sua técnica, da sonoridade, da afinação, ensina as músicas, etc. (STARR, 1976). Os pais assistem à aula para

depois auxiliarem o filho a estudar em casa e as aulas funcionam como *masterclasses* com alunos assistindo as aulas um dos outros, o que Suzuki considerava muito importante para a motivação dos alunos (SUZUKI, 1998).

As aulas em grupo são a complementação da aula individual e como o próprio Suzuki (2008, p. 127) afirma: "a realidade é que as crianças gostam mais das aulas em grupo. Elas tocam junto com as crianças mais adiantadas, e essa influência traz um enorme e maravilhoso benefício para o aprendizado delas". Geralmente o que se toca nas aulas em grupo são as próprias músicas do repertório dos livros do Método Suzuki, porém a aula tem caráter mais divertido, podendo o professor fazer brincadeiras com os alunos, além de ser importante para os alunos aprenderem a tocar juntos e a ouvirem uns aos outros, habilidades importantes para a formação do músico.

Tourinho (2007), professora de violão da UFBA, estudiosa do ensino coletivo de instrumentos, defende que o ensino coletivo permite que o aluno aprenda por meio da observação, imitação e socialização. Já Lyke (1996), ex-professor de pedagogia do piano da *University of Illinois*, fala sobre como o professor pode fazer uma combinação de aulas individuais e aulas em grupo, sendo que na primeira pode dar atenção à técnica e cuidar do repertório e, na segunda, trabalhar outras coisas por meio de atividades e jogos.

Considerações

Shinichi Suzuki desenvolveu uma metodologia de ensino musical instrumental baseado em observações e empirismo, tendo como crença fundamental o princípio de que toda criança é capaz de desenvolver habilidades diversas. A eficiência do Método Suzuki pode ser comprovada pelos resultados conquistados pelo professor japonês e pela sua subsequente disseminação mundial, que ainda segue crescendo (NILES, 2012). Atualmente, pesquisas nas áreas de psicologia, cognição e educação musical, como as de Gardner (2007), Tsitsaros (1996), Ericsson e Charness (1994), entre outras citadas neste artigo, trazem informações que complementam a fala de Suzuki e podem, de certa forma, justificar a eficiência do método.

Referências

BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The science and psychology of music performance:* creative strategies for teaching and learning. New York: Oxford, 2002. p. 151-165.

ERICSSON, K. Anders; CHARNESS, Neil. Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, Washington DC, v. 49, n. 8, p. 725-747, 1994.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAYDON, Geoffrey. Internalization via memorization for the intermediate student. In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (orgs.). C*reative piano teaching*. Champaign: Stipes, 1996. p. 340-347.

HERMANN, Evelyn. *Shinichi Suzuki*: the man and his philosophy. Miami: Summy-Birchard, s/d [1a.ed. 1981].

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, 2002.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 185-218.

LYKE, James. Modes of instruction: private, group or both?. In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (orgs.). C*reative piano teaching*. Champaign: Stipes, 1996. p. 29-36.

MCMULLEN, Erin; SAFFRAN, Jenny R. Music and language: a developmental comparison. *Music perception*, Berkeley, v. 21, n. 3, p. 289-311, 2004.

MCPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From sound to sign. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E (ed.). T*he science and psychology of music performance*: creative strategies for teaching and learning. New York: Oxford, 2002. p. 99-115.

NILES, Laurie. The method and the movement. *The Strad*, Middlesex, v.123, n. 1469, p. 34-40, 2012.

SLOBODA, John A. *A mente musical*: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

STARR, William. *The Suzuki Violinist*: a guide for teachers and parents. Miami: Summy-Birchard, 1976.

SUZUKI, Shinichi. A*bility development from age zero*. Tradução de Mary Louise Nagata. Miami: Summy-Birchard, 1981.

_____. *Educação é amor*: o método clássico da educação do talento. 3. ed. Tradução de Anne Corinna Gottberg. Santa Maria: Pallotti, 2008.

_____. Discovery of the law of ability and the principle of ability development: proof that talent is not inborn. In: _____. *Shinichi Suzuki*: his speeches and essays. Miami: Summy-Birchard, 1998, p. 1-17.

TOURINHO, Cristina. E*nsino coletivo de instrumentos musicais*: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf>. Acessado em: 04/07/2015.

TSITSAROS, Christos. Practicing at the elementary level. In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (orgs.). C*reative piano teaching*. Champaign: Stipes, 1996. cap. 12, p. 121-130.

WICKES, Linda. *The genius of simplicity*. Miami: Summy-Birchard, 1982.

Notas

[1] Informação disponível em: <https://suzukiassociation.org/events/instr/>, acessado em 26/02/16.

Diálogos difíceis entre música e dança: um caso artístico

Livia Carolina de Oliveira
Instituto de Artes – UNICAMP
liviacarolina86@gmail.com

Jorge Luiz Schroeder
Instituto de Artes – UNICAMP
schroeder@unicamp.br

Resumo: Este texto descreve parte de uma pesquisa maior sobre as relações entre música e dança (musicistas e bailarinas), tendo como foco uma realização artística. Com base nas noções de campo de atividades sociais de Bourdieu (2001 e 1999) e da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003), propomos uma investigação sobre as dificuldades de interação entre musicistas e bailarinas partindo das especificidades de formas de trabalho construídas em cada campo artístico e que vão desde formas de elaboração e criação até ensaios e apresentação.
Palavras-chave: Música. Dança. Teoria dos campos sociais. Sociologia do trabalho.

Localizando a pesquisa

Vimos investigando há algum tempo as várias relações possíveis que se estabelecem entre musicistas, bailarinas e bailarinos em vários campos de atividades (tais como o campo artístico, o educacional, o crítico e o acadêmico) e não é exagero afirmar que são muitas e muito distintas as formas como se estabelecem as interações entre profissionais, alunos, professores, estudiosos ou interessados, provindos de cada uma dessas duas áreas de atividades. O enfoque aqui adotado é de duplo viés e inclui duas bases epistemológicas que, embora vindas de áreas de conhecimento diferentes, se aproximam em seus fundamentos, quais sejam: 1) a teoria dos campos de atividades sociais e *habitus*, desenvolvida pelo sociólogo Pierre Bourdieu e; 2) a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin.

Um dos pontos de convergência entre essas duas propostas que nos interessa aqui é a concepção do trabalho coletivo e compartilhado como sendo um princípio sociocultural fundamental na constituição dos sistemas simbólicos (que, por sua vez, contribuem para a constituição e manutenção dos próprios coletivos sociais), dentre os quais os dois específicos que iremos tratar aqui: a música e a dança. Nesse sentido, tanto Bourdieu quanto Bakhtin e seu círculo fornecem noções que ajudam a interpretar as enormes dificuldades enfrentadas por participantes dos dois lados do processo quando se organizam para realizações conjuntas. É importante enfatizar que essas dificuldades quase não são abordadas em pesquisas por vários motivos, mas principalmente: 1) muitas vezes o projeto artístico inicial não se realiza e, portanto, nada se teria para falar sobre ele; 2) o projeto se realiza e o relativo êxito do produto final se sobrepõe às dificuldades do processo; 3) a música é comumente concebida como parte integrante – e praticamente indispensável – do universo da dança e este simples fato justifica

o uso da música pela dança do ponto de vista "prático" não havendo, por essa razão, muita necessidade de um aprofundamento teórico já que a interação ocorre há séculos na história da dança ocidental e, de certa forma, "funciona bem"; 4) por conta da escassez de pesquisas aprofundadas sobre o assunto, há muito pouco respaldo reflexivo para interpretar as dificuldades ocorridas criando um vácuo teórico difícil de contornar e tornando mais difícil qualquer abordagem sobre o assunto[1].

De certa forma a pesquisa Diálogos Difíceis entre Música e Dança tenta, antes de mais nada, fornecer uma espécie de alternativa interpretativa inicial para que as dificuldades, incompreensões, instabilidades e até impossibilidades de trabalho conjunto entre musicistas, bailarinas e bailarinos possam ser levadas em conta e exploradas à luz de uma epistemologia que ajude a compreender o que acontece (de bom e de ruim) nessas difíceis interações entre campos distintos de atividades artísticas.

A grande pesquisa que empreendemos se divide no momento em quatro frentes principais: 1) o estudo sobre as dificuldades dos empreendimentos artísticos colaborativos (que é o caso desta comunicação); 2) a observação dos papéis educacionais desempenhados pela presença da música na formação das bailarinas e bailarinos; 3) as condições de precarização do trabalho do músico em instituições de dança e; 4) a busca por uma forma analítica que permita investigar a música nas obras coreográficas de modo unificado, considerando ambas, música e dança, como partes de um mesmo e único enunciado artístico.

Iremos apresentar aqui um momento específico da investigação que diz respeito ao ponto de vista de quatro bailarinas e um bailarino adeptos da dança contemporânea participantes de um evento musical. Algumas particularidades deste evento estudado merecem ser enfatizadas. Primeiro, o evento foi caracterizado como "musical" e não "coreográfico", visto que se encerrou dentro de um concerto orquestral – o mais comum que temos visto nos processos colaborativos na dança contemporânea é a participação de musicistas em trabalhos coreográficos. Segundo, a peça musical já fazia parte do repertório orquestral do maestro, enquanto a coreografia foi elaborada especialmente para o evento, sendo inédita – embora esse procedimento não seja raro no mundo coreográfico da dança contemporânea, temos mais notícias de composições inéditas feitas para coreografias também inéditas, ou composições inéditas para coreografias de repertório. Terceiro, o grupo responsável pela coreografia foi de estudantes da graduação em dança, enquanto o grupo responsável pela música foi de profissionais da orquestra sinfônica da Unicamp. Quarto, a decisão de incluir coreografia no concerto foi feita bem depois do programa do concerto ter sido decidido, portanto o tempo para a elaboração do concerto e da coreografia foi totalmente

assimétrico – o que comumente ocorre em casos de colaboração nessas áreas é a elaboração conjunta já desde o início.

Dito isto, resta explicitar que as considerações elaboradas aqui certamente terão complementação após a realização das entrevistas com os músicos participantes – para que tenhamos o "outro lado" da questão avaliada –, bem como as entrevistas com os produtores e com parte do público presente no mesmo evento.

Uma rápida descrição do evento pesquisado

No ano de 2013, um grupo de quatro bailarinas e um bailarino, todos alunos do curso de graduação em dança, foi organizado para participar de um evento artístico na Unicamp. A orquestra da Unicamp iria realizar um concerto regida por um artista convidado[2] e este maestro convidado teve a ideia de executar uma das peças do repertório escolhido, uma peça de música contemporânea, associada a uma coreografia.

O produtor responsável pela apresentação entrou, então, em contato com a chefia do Departamento de Artes Corporais da Unicamp para negociar a possibilidade da realização desse evento conjunto. A proposta era a criação de uma coreografia original tendo como base a peça contemporânea escolhida, com mais ou menos 20 minutos de duração. A apresentação iria ocorrer em um mês a partir da data do convite.

A proposta foi aceita pela chefia do Departamento e logo algumas alunas foram chamadas para as decisões sobre os próximos passos. A partir daí formou-se um grupo de cinco alunos de graduação, quatro bailarinas e um bailarino, que iniciaram quase que imediatamente os ensaios para a realização da coreografia.

Para que esses ensaios pudessem progredir adequadamente foi disponibilizada ao grupo uma gravação em CD da mesma peça que seria apresentada ao vivo pela orquestra. A partir da audição dessa gravação a coreografia foi sendo gradualmente produzida. O esquema geral combinado foi mais ou menos o seguinte: haveria dois ensaios gerais do grupo de dança com a orquestra, um na antevéspera e outro na véspera do evento, e depois duas apresentações em dois locais diferentes: uma no teatro Castro Mendes em Campinas, e outra na Casa do Lago na Unicamp.

Como já anunciamos no início do texto, iremos nos concentrar no ponto de vista das bailarinas e do bailarino sobre o evento abordado por pelo menos dois motivos. O primeiro é que o evento se mostrou uma boa oportunidade de investigar algo raro no mundo da colaboração da música com a dança contemporânea: uma intervenção coreográfica numa apresentação musical – já que o concerto, sob o aspecto musical e performático, não se

distanciou muito dos modelos de concerto já conhecidos pelos músicos da orquestra; portanto a novidade da experiência estava quase toda do lado das bailarinas e do bailarino, e não tanto no dos músicos. O segundo motivo diz respeito ao foco para o qual encaminhamos esta primeira investigação: o estranhamento das bailarinas e bailarino ao intervirem num trabalho mais tipicamente musical[3]. Decidimos por desdobrar os enfoques para poder aprofundar um pouco mais cada situação específica de colaboração às quais devemos nos debruçar num futuro próximo, quais sejam: 1) a participação dos musicistas em trabalhos mais tipicamente coreográficos; 2) a participação de bailarinas e bailarinos em trabalhos mais tipicamente musicais.

Esclarecendo alguns procedimentos coreográficos iniciais

Uma primeira decisão importante que as bailarinas tiveram que tomar (foram apenas duas as alunas contatadas inicialmente pela chefia do Departamento), o que foi depois reforçado por todos os participantes do grupo da dança, foi em relação ao tempo exíguo para a criação coreográfica: como montar uma coreografia em apenas um mês?

Explicando melhor, no curso de graduação em Dança a única produção artística "oficial", ou seja, que consta na grade curricular do curso e é orientada por alguma professora responsável, é o trabalho final de conclusão do curso de bacharelado (TCC). A disciplina que abriga esta produção é oferecida nos dois últimos semestres do curso (7º e 8º)[4] e resulta num trabalho de criação elaborado coletivamente ou individualmente durante todo o ano letivo, apresentado no final do segundo semestre letivo do último ano do curso. Por essa razão, podemos inferir que os processos criativos do curso tendem a se estender por um período de maior duração do que o mês oferecido no evento estudado.

Contudo, a graduação também oferece, durante o curso, alguns recursos que, neste caso particular, foram utilizados para vencer o tempo exíguo de criação que o grupo teve que respeitar. O primeiro deles foi a proposta de criação coletiva: todos os cinco participantes do grupo contribuíram para a construção da coreografia. O segundo recurso utilizado foi o da improvisação, ou criação improvisada[5]. Explicando melhor: a improvisação aparece com pelo menos dois aspectos, ou duas funções, diferentes no curso de dança da Unicamp. No primeiro, é utilizada como fonte de ideias coreográficas, ou seja, os bailarinos improvisam mais livremente (ou a partir de estímulos específicos propostos pelo coreógrafo) e desse caldo mais livre de experimentações vão sendo escolhidos trechos, movimentos ou sequências que depois serão fixados em coreografias repetíveis. No segundo aspecto a improvisação aparece como parte estrutural das coreografias, ou seja, não há "passos" ou sequências previamente

determinadas, mas grandes esquemas espaço/temporais ou orientações mais gerais de ordem narrativa que estimulam e impulsionam os bailarinos no momento mesmo da apresentação pública (procedimento um pouco mais próximo, mas não coincidente, da ideia de improvisação musical livre).

Segundo algumas das entrevistadas, a coreografia foi estabelecida de forma mais ou menos mista. Nos ensaios foram utilizados procedimentos de improvisação para estruturar sequências mais fixas, mas também usaram o recurso do improviso como estrutura da apresentação. A decisão sobre qual momento musical utilizar cada procedimento (o mais fixo e o mais livre) ficou por conta da suposição que as bailarinas e o bailarino tiveram de quais trechos musicais pareciam mais fixos e quais pareciam mais livres. Segundo uma das entrevistadas, os trechos "coreografados" (fixos) foram elaborados nos trechos musicais nas quais foi possível estabelecer uma "contagem" – em termos coreográficos, aqueles trechos nos quais alguma forma de medida temporal regular e constante (pulso) se fazia audível, ou pelo menos dedutível, e mensurável. Nos outros trechos musicais considerados mais "livres", a referência musical da coreografia passou a ser o "clima sonoro" geral oferecido pela peça: aí o grupo improvisaria mais livremente.

Algumas dificuldades enfrentadas

Outras dificuldades mais complicadas de resolver apareceram nos primeiros contatos com a orquestra. Vamos enunciá-las na forma de itens para uma melhor visualização do leitor, embora elas tenham ocorrido e tenham sido narradas de forma imbricada.

1) *concepções de ensaio e "passagem":* aqui um primeiro conflito. Para as bailarinas e bailarinos em geral a noção de "ensaio" tem um sentido mais amplo, ou de certa forma mais ambíguo, do que para os musicistas: inclui também os momentos de concepção, de construção da coreografia. Diferente dos músicos, que consideram o ensaio musical como o momento da elaboração coletiva de um processo já anteriormente finalizado (quer sejam arranjos, composições ou mesmo partituras), os bailarinos da dança contemporânea utilizam o termo "ensaio" também para o momento da criação, seja ela individual ou coletiva. *Ensaio coreográfico*, portanto, dentro do campo coreográfico, tem esse sentido duplo de processo de elaboração/criação e de processo de fixação (este segundo mais próximo do sentido musical do termo). O que essa diferença de concepção acarretou neste caso estudado foi que os ensaios com a orquestra ficaram deficitários do ponto de vista do grupo de dança. As bailarinas e o bailarino presumiram que os ensaios gerais iriam ter uma duração muito mais longa do que os costumeiros da orquestra[6], mas prevaleceu o esquema da orquestra. Além

disso, necessitavam "passar" a coreografia várias vezes para fixarem os detalhes: sincronização, organização espacial, trajetórias, modos de contato, força muscular etc. Ocorreu que a orquestra "passou" apenas uma vez a cada dia (dos dois dias combinados) a peça coreografada, o que deixou o grupo de dança surpreso e inseguro.

2) *duas verões da mesma peça:* outro problema grave foi que o fonograma da peça que deveria ser coreografada foi gravada por uma outra orquestra regida por um outro regente. Como a peça faz parte de uma estética contemporânea, na qual os eventos musicais não são precisamente organizados em termos de andamento, e nem mesmo em termos de intensidades ou até de "notas" (no sentido estrito do termo), as diferenças percebidas pelos cinco bailarinos entre a gravação e a versão ao vivo foi bastante grande. Primeiro com o andamento, que no fonograma era, segundo todos os depoimentos, mais rápido do que a versão da orquestra ao vivo. Notaram também uma diferença nas transições entre os movimentos da peça, que na versão do CD eram mais rápidas (devido ao espaço padrão de 2 segundos entre as faixas) do que na versão ao vivo, na qual o maestro fazia uma interrupção mais longa para preparar a orquestra para o próximo movimento. O grupo de dança considerou as *interrupções* entre os movimentos da gravação como *silêncios internos* e, por isso, significativos da peça e não como *interrupções* entre movimentos[7]. O grupo percebeu também diferenças de caráter mais musical, tanto na organização dos eventos sonoros (as intensidades relativas entre os instrumentos – por exemplo: alguns naipes ou instrumentos secundários apareciam mais na versão ao vivo do que no fonograma) – quanto na afinação, diferenças provavelmente oriundas da comparação entre o efeito acústico do som gravado e do som ao vivo das orquestras. Embora o maestro tenha se mostrado receptivo às sugestões do grupo de dança, segundo uma das bailarinas: "nós pedimos para eles tocarem [a peça] mais rápido e diminuírem o tempo entre os movimentos, mas não adiantou muito".

3) *a "organização" dos participantes:* um outro grande estranhamento do grupo de dança foi com relação à postura dos músicos em relação à apresentação e aos ensaios. Como uma das bailarinas explicou: "nosso esquema é chegar bem antes no local do ensaio ou da apresentação, sentir o local, aquecer... depois passamos várias vezes a coreografia... depois comemos, descansamos e daí a gente se maquia, se veste, se concentra para a apresentação". Segundo várias das entrevistadas, no dia da primeira apresentação as bailarinas e o bailarino chegaram às 14h no teatro Castro Mendes, os músicos, às 18h; a apresentação estava marcada para as 19h. E teve ainda o caso do maestro que se esqueceu do fraque: "faltava 15 minutos para começar e os caras correndo atrás de um fraque para o maestro... a gente não acreditava no que estava vendo".

4) *o espaço para a dança:* devido à variação de espaços destinados à dança (os dois ensaios foram realizados em dois locais diferentes e as duas apresentações também, cada um deles eles oferecendo palcos de tamanhos e formatos diferentes para o grupo de dança), segundo uma das entrevistadas: "tivemos que adaptar a coreografia na hora, todas as vezes....nos ensaios e nas apresentações".

Algumas considerações

Sem precisarmos entrar nos conflitos entre conteúdos propriamente artísticos (os gêneros de discurso[8]) utilizados por cada grupo, é possível avaliar o grau de desconhecimento que uma área artística carrega em relação às práticas da outra. De um modo geral, cada campo de atividade artística empreende um relativo processo de autonomização (BOURDIEU, 1999, p.100-104) que resulta em certos tipos de procedimentos, de concepções práticas peculiares[9] que, embora possam manter certo grau de homologia entre alguns campos mais próximos (como é o caso das artes em geral), nas associações artísticas acabam por se tornarem problemáticas.

Embora o empreendimento investigado aqui tenha resultado em relativo sucesso – afinal a coreografia foi finalizada, mesmo em tempo exíguo; as apresentações foram realizadas e o público esteve presente prestigiando o evento – o que pretendemos explicitar foram os inúmeros obstáculos que o grupo de dança teve que superar para efetivar a parceria. E este é um problema recorrente no âmbito das associações entre música e dança, entre musicistas e bailarinos. Teremos a oportunidade de expor, em um outro momento, os estranhamentos dos musicistas que vão trabalhar na área da dança.

Como Bourdieu já havia dito em outro texto é a *pessoa social* que emite o enunciado e o sentido desse enunciado (valor, legitimidade, obediência, crença) depende também da posição social (maior ou menor prestígio) ocupada por essa pessoa social na situação enunciativa específica, única e irrepetível[10]. No ambiente musical dentro do qual as bailarinas e o bailarino se instalaram podemos dizer que a autoridade era musical: era do maestro. De certo modo, ao levar para um campo diferente, o campo musical, seus procedimentos, valores e significados, estes sofreram uma espécie de desvalorização. O tempo de suas necessidades não foi respeitado (o número de ensaios e o número de "passagens" em cada ensaio foram insuficientes; o recurso do fonograma não amenizou o problema da distância presencial da orquestra e ainda criou um constrangimento novo: os sentidos do enunciado musical foram alterados do ponto de vista do grupo de dança, o que gerou a necessidade de adaptações constantes); o espaço de suas necessidades não foi atendido (os espaços delimitados para a

dança eram as “sobras” da disposição da orquestra, variando em dimensão e forma a cada ensaio e apresentação, dificultando a fluência coreográfica); a interação entre os participantes das duas artes não foi estabelecida (o grupo de dança só conseguiu se comunicar de forma parcial e fragmentada com o maestro, mesmo assim sem ter suas sugestões atendidas por ele. E houve muito pouca interação com os outros músicos, nada além dos cumprimentos protocolares). Por sua vez, alguns procedimentos musicais também foram desqualificados pelas bailarinas e pelo bailarino, como no caso dos “atrasos” dos músicos nos ensaios e nas apresentações, considerados pelo grupo de dança como “negligência” e “falta de seriedade” com o evento; a falta da concentração inicial, que normalmente os bailarinos fazem coletivamente (ou dando as mãos, ou em círculo etc.), atividades das quais raramente os músicos participam; ou mesmo as formas de “aquecimento”, que no caso dos bailarinos é feita horas antes do evento, individualmente e geralmente em silêncio, e no caso dos músicos é feita alguns minutos antes da apresentação com os seus respectivos instrumentos, ou seja, de forma “barulhenta” e aparentemente desorganizada.

Ainda que muito tenha ficado de fora nesta rápida apresentação da nossa pesquisa (como o caso da situação bastante precária e provisória do próprio evento; a situação político administrativa que envolve o projeto do artista residente; a assimetria entre a posição artístico profissional ocupada pelo artista convidado e a dos alunos da graduação em dança etc.), é possível vislumbrar a complexidade que se instala num simples encontro entre artes diferentes que quase nunca se dá num ambiente de harmonia e compreensão totais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu.* São Paulo: Olho d’Água, 2003, p.144-169.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral.* 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. *Interação cênico-musical:* estudo nº2. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2013.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade.* Petrópolis: Vozes, 1993.

QUEIROZ, Camila de. *Educação musical na formação em dança:* propriedades e particularidades. Dissertação (Mestrado). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2013.

RIBEIRO, Monica Medeiros. *Corpo, afeto e cognição:* na rítmica corporal de Ione de Medeiros, entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas. Tese (Doutorado). Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2012.

SANCHEZ, Melina Fernandes. *Dança e música:* por uma educação humanizadora em prática musical coletiva. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFSCar, 2009.

SCHROEDER, Jorge Luiz. *A música na dança:* reflexões de um músico. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.* São Paulo: Boitempo, 2006, p.321-336.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Música: arte, trabalho e profissão. In: VALENTE, Heloisa de A. Duarte; COLI, Juliana (orgs.). *Entre gritos e sussurros:* os sortilégios da voz cantada. São Paulo: Letra e Voz, 2012, p.49-64.

SOARES, Daniela Luciana Pereira. *Diálogos entre música e dança:* a formação musical do artista da dança. Monografia (Graduação). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2011.

Notas

[1] Alguns raros trabalhos sobre música e dança, além do meu próprio (SCHROEDER, 2000), são SANCHEZ, 2009; SOARES, 2011; RIBEIRO, 2012; QUEIROZ, 2013; FERNANDINO, 2013. Embora apenas Sanchez e Queiroz toquem mais diretamente nas dificuldades das relações entre musica e dança, este não é exatamente o foco dessas investigações.

[2] A reitoria da Unicamp mantém o Programa Artista Residente desde 2006, do qual participam, em regime de alternância, profissionais de várias áreas artísticas (notadamente, literatura e jornalismo, artes plásticas, artes cênicas, música e artes plásticas) durante o período letivo de um semestre. Cf. http://www.gr.unicamp.br/artistaresidente/

[3] Consideramos importante manter diferenciados os processos nos quais os bailarinos intervêm no campo de trabalho musical daqueles nos quais os musicistas intervêm no trabalho coreográfico. Os resultados das investigações sobre essas duas situações são diferentes do ponto de vista do estranhamento.

[4] As disciplinas são AD061 – Trabalho de Conclusão de Curso I, e AD062 – Trabalho de Conclusão de Curso II, correspondendo a 8 horas semanais cada disciplina, encadeadas uma em cada semestre do último ano do curso. Cf. http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2015/coordenadorias/0019/0019.html#AD062

[5] Cf. CHACRA, 2010. Embora a autora se atenha à improvisação teatral, seu texto explicita concepções de improvisação que são também adotadas pelo campo da dança contemporânea.

[6] Por experiência própria, trabalhando com dança, sabemos que os ensaios coreográficos costumam durar muitas horas (cinco, seis ou até oito horas diárias, conforme a proximidade e a importância da apresentação), o que não costuma acontecer no mundo musical, principalmente orquestral, que por conta dos contratos de trabalho precisam ter os horários e datas de ensaios gerais, dos naipes e individuais bem estipulados e não tão longos. Para uma reflexão sobre o trabalho orquestral ver SEGNINI, 2006 e 2012.

[7] Luigi Pareyson (1993) faz uma discussão interessante sobre o silêncio (no caso da música e poesia) e o vácuo (no caso das obras plásticas) que vale a pena citar: “Que a extensão ou a dimensão da obra de arte seja intimamente exigida pelo todo é evidente: a obra se expande no espaço ou no tempo segundo as próprias

exigências, e na medida exigida por sua própria organização interna" [...] "Acontece assim que o espaço excluído por uma obra plástica deve ser um vácuo, e o tempo excluído pela obra poética e musical deve ser um silêncio, onde vácuo e silêncio são pedidos pela própria obra..." [...] "Por isso a consistência de uma obra plástica não é captada se não se 'percebe' o vácuo que a envolve, nem a realidade sonora de uma música pode ser ouvida se não 'se escuta' o silêncio de onde emerge e no qual termina, do mesmo modo que, como entalhes e pausas, devem ser 'vistos' e 'escutados' os vácuos e os silêncios que a obra contém dentro dos próprios limites" (PAREYSON, 1993, p.104-105). Essa distinção entre o silêncio/vácuo, externo, que circunscreve a obra para assim destacar suas dimensões e limites, e o silêncio/pausa, interno, elemento constituidor da música, parece ter sido o foco da confusão do grupo da dança.

[8] Cf. BAKHTIN, 2003, p.261-306.

[9] Segundo Bourdieu "o processo conducente à constituição da arte enquanto tal é correlato à transformação da relação que os artistas mantêm com os não-artistas e, por esta via, com os demais artistas, resultando na constituição de um campo artístico relativamente autônomo e na elaboração concomitante de uma nova definição da função do artista e de sua arte" (1999, p.101). Nesse caso, o processo de autonomização delega o "direito dos artistas legislarem com exclusividade em seu próprio campo [...], ignorando as exigências externas de uma demanda social subordinada a interesses religiosos ou políticos" (1999, p.101). É preciso ainda explicitar que esse processo também ocorre dentro dos campos, dando origem a subcampos que acabam lutando pelo monopólio da legitimidade.

[10] "Parte das propriedades da linguagem se deve à antecipação prática da reação que ela é capaz de suscitar e que depende do discurso e da pessoa social daquele que o pronuncia" (BOURDIEU, 2003, p.159). E ainda num outro trecho: "A língua não é só um instrumento de comunicação ou conhecimento, mas de poder. Não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos" (Id., ib., p.148).

Uma proposta educacional dialógica: audições musicais comentadas

Jorge Luiz Schroeder
Unicamp
schroder@unicamp.br

Resumo: O recurso da audição comentada sob uma abordagem dialógica tem se mostrado, em algumas situações específicas, como um aliado importante na aproximação de pessoas que não desenvolveram durante a vida nenhuma atividade musical de forma regular ou sistemática. Esta constatação se dá a partir de três situações educativas diferentes: em um programa de rádio, em uma disciplina num curso para a terceira idade e em um curso de extensão. Abordamos esta proposta como uma opção educativa para a compreensão discursiva da música.
Palavras-chave: Audições comentadas. Educação musical. Discurso musical. Dialogia.

Duas opções

Falando das possibilidades de uma pessoa comum se aproximar do campo musical é razoavelmente simples constatar que são bastante restritas as opções possíveis, pelo menos as mais comuns. Em geral limitam-se ao estudo de algum instrumento musical, tanto em aulas individuais quanto coletivas; à participação em algum coral de vozes amador; à participação em alguma proposta de musicalização na forma de oficinas ou cursos de pequena duração.

Muito embora essas experiências sejam de grande importância do ponto de vista experiencial ou mesmo vivencial, continuam restritas ao estabelecimento de um tipo único de vínculo com a música, que corresponde mais intimamente ao da formação do músico praticante, seja ele profissional ou amador. A afirmação muito comum propagada por músicos em geral de que “todos podem tocar” ou “todos podem cantar”, embora possa ter um efeito encorajador em muitos casos particulares, não corresponde exatamente à experiência vivida por vários músicos ou professores de música que enfrentam as atividades educativas, sejam elas de qualquer natureza.

Embora todos os seres humanos possuam, pelo menos em tese, membros articulados, aparelhos fonadores, cérebros ativos e coisas desse tipo, plenamente capazes de acionar instrumentos musicais ou modular a voz para o canto, o que geralmente não se leva em conta, e o que a experiência prática denuncia frequentemente, é que não basta apenas a posse dos aparelhos biológicos e físicos para que o enfrentamento de uma atividade exclusivamente cultural[1], como é o caso da música, ocorra com êxito. Estas constatações acima, embora jogadas meio às pressas nesses poucos parágrafos, indicam uma necessidade educacional de explorar outras formas de estabelecer vínculos entre as pessoas e o universo de manifestações musicais, já que a possibilidade de se aproximar da música pela via do estudo de um

instrumento, por exemplo, ou do canto, é ainda muito restrita àqueles que podem despender o tempo e o dinheiro necessários para tal – além de uma dose alta de esforço e dedicação.

Uma das opções que vimos desenvolvendo há alguns anos é a atividade da audição comentada. Contudo nossa proposta tenta contornar pelo menos dois problemas que encontramos em outras modalidades vigentes de atividades de escuta musical orientada, cada um sendo resultado de concepções diferentes do que seria afinal a também chamada atividade de apreciação musical.

O primeiro desses problemas resulta da ideia equivocada de que o conhecimento musical já está estabelecido em sua estrutura básica (a teoria musical[2]) e, portanto, o melhor meio de transmiti-lo é facilitar a teoria e deixá-la ao alcance do ouvinte leigo[3]. Nesse tipo de proposta os ouvintes são introduzidos a uma espécie de visão pré-teórica musical que leva em conta a sistematização tradicional sem levar em conta, porém, a compreensão do público. Desse tipo de abordagem resulta geralmente um reforço daquilo que Bourdieu chama de "reconhecimento" do valor legítimo das obras da alta cultura sem, contudo, efetivar o "conhecimento" sobre elas: "Os membros das diferentes classes sociais distinguem-se não tanto pelo grau segundo o qual eles *reconhecem* a cultura, mas pelo grau segundo o qual a *conhecem*" (BOURDIEU, 2007, p.298)[4]. É só pensarmos no enorme tempo gasto por um músico para se apropriar "devidamente" da teoria musical para notarmos que esse processo eufemizado se mostra sempre "parcial" e não garante a "transmissão" do conhecimento técnico teórico de modo efetivo.

O segundo dos problemas se dá numa atitude oposta, mas tomada a partir da mesma ideia equivocada anterior. Neste caso, a constatação da impossibilidade de se "transmitir" a contento o conhecimento sistematizado musical faz com que o proponente da atividade de audição se distancie dele e se restrinja a informações do entorno da obra musical, tais como: a explicitação do contexto histórico do nascimento da obra ouvida; dados biográficos sobre o autor e os intérpretes; curiosidades, anedotas, fatos inusitados envolvendo a obra e seus protagonistas etc. Aqui certamente o resultado parece ser mais efetivo, já que o rigor da exposição fica mais leve e, por consequência, acaba exigindo menos esforço semelhante ao do "aprendizado escolar" do público do que a primeira proposta. Contudo essa proposta frequentemente falha por não conseguir fazer os ouvintes se apropriarem da linguagem musical propriamente dita, restringindo-se a curiosidades enciclopédicas facilmente esquecíveis (ou quando não, irrelevantes do ponto de vista da linguagem).

A nosso ver a ideia de conceber a música como um discurso de natureza dialógica se mostra como uma alternativa possível para contornar esses dois problemas descritos sem,

contudo, negligenciar o potencial informativo e formativo que essas duas outras propostas podem oferecer. Vamos ver com maior minúcia o que isso significa.

Uma terceira opção: música como discurso

Esta alternativa vem da proposta teórica sobre a linguagem verbal em funcionamento de Bakhtin e seus colaboradores. Para sermos mais minuciosos, Bakhtin e seu Círculo investigam o modo como acontece o processo de interação simbólica entre as pessoas. Para isso eles se utilizam, como exemplo maior, da linguagem verbal, mas a todo momento seus textos resvalam também nas outras formas de linguagem[5], tais como a artística, a científica, a cotidiana, a gestual etc.[6]

Para darmos uma ideia rápida das consequências educativas dessa decisão – de incluir a música na dimensão discursiva e dialógica –, podemos pensar que, ao contrário do que comumente se considera ser o conhecimento musical, ou seja, um conjunto de informações, procedimentos e estruturas com antecedentes e consequentes devidamente sistematizados, organizados e fixados[7], a concepção discursiva e dialógica permite tomarmos as músicas como enunciados vivos, dinâmicos em sua dimensão significativa, que obedecem evidentemente a certos padrões de organização e sentidos, mas que não se fixam definitivamente em regras inquebrantáveis. As músicas são devolvidas assim a uma dinâmica histórica e a um trânsito geográfico que, num movimento saudável, as des-absolutiza e des-universaliza; em outras palavras, captura-se assim a música *viva*, em pleno funcionamento.

Com isso é possível oferecermos a oportunidade para que tudo aquilo que, em termos de significado, é inferido, deduzido, interpretado, compreendido, enfim, atribuído e apropriado, a partir da audição de uma música, possa ser incluído em seu campo de significação: abrimos a porta para a diversidade de considerações, de concepções, de compreensões, de procedimentos musicais, retirando gentilmente o monopólio do conhecimento musical, e sua consequente autoridade, dos músicos (sejam eles "escolarizados" ou não). Ao contrário do senso comum musical que diz "todos podem tocar (cantar)", nessa perspectiva dizemos: "todos podem falar sobre música e compreendê-la de algum modo".

Qualquer pessoa curiosa com relação à música pode já ter passado pela experiência, ao mesmo tempo maravilhosa e aterrorizante, de se defrontar com os mais diversos e inumeráveis tipos de música, de instrumentos, de jeitos estranhos ou mesmo familiares de cantar e de tocar. Basta um passeio pelo âmbito musical digital do YouTube, por exemplo,

para se ter uma ideia da quantidade enorme de formatos musicais que habitam nosso planeta como um todo. É muita coisa!

E como poderíamos considerar que tudo isso caberia num só conjunto de regras e procedimentos, não importando sua abrangência, como é o caso da concepção técnico-teórica da música?

Se aceitamos tranquilamente a existência de inúmeras línguas que não sabemos falar, que nos soam "esquisitas" e nos são incompreensíveis, esse mesmo tipo de aceitação da diversidade no campo musical já não se mostra tão tranquila assim: o "estranho", que aceitamos bem na língua, nos parece "errado" e "insuportável" quando aparece na música. Essa comparação proposital das línguas com as músicas só poderia ser feita a partir de uma concepção que desse conta do conjunto dos sistemas simbólicos (entre os quais se encontram as linguagens verbal, artística, científica, religiosa, corporal etc.). E essa concepção, a nosso ver, é a bakhtiniana.

E foi por esse caminho de aproximação dos sistemas simbólicos através da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu círculo que começamos a consolidar uma forma mais aberta, ampla, democrática e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, minuciosa e includente, de falar sobre música com pessoas sem formação musical nenhuma. E como isso acontece?

Dialogia para Bakhtin

Para darmos conta de uma rápida exposição dessa noção-chave bakhtiniana, deixemos inicialmente o próprio Bakhtin falar e comecemos pela noção de *enunciado*:

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas (BAKHTIN, 2003, p.282-283).

O enunciado seria então, para Bakhtin, a unidade de sentido a partir da qual se dá a apropriação da língua e a comunicação entre pessoas que componham uma mesma comunidade semântica. Mais ainda: é a forma como os sistemas simbólicos entram na vida, e através da qual a vida entra nos sistemas simbólicos. Portanto, os sentidos só se movimentam numa coletividade a partir de sua concretização em enunciados (no nosso caso particular, musicais). É a partir da totalidade da unidade significativa, do enunciado, que se dá a comunicação, a *compreensão*, sem a qual não há possibilidade de interação. Vejam que nós já estamos considerando aqui, tanto quanto Bakhtin em outros locais[8], o enunciado na sua forma

mais ampla de unidades de significação *simbólica*, o que inclui também não apenas a linguagem verbal, mas também a arte, a ciência, a gestualidade etc. Novamente tomamos as palavras de Bakhtin quando afirma que "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva", ou seja, todo enunciado está indissoluvelmente ligado a outros enunciados. E essa ligação se dá em pelo menos duas formas: 1) considerando-se os nossos enunciados como respostas a outros enunciados anteriores (do próprio falante ou de outros), e; 2) considerando-se a presença de outros enunciados nos nossos.

Essa proposta complexifica bastante o esquema triádico normalmente utilizado pelas ciências da comunicação que incluem o locutor, o receptor e a mensagem emitida. Para o Círculo, o esquema discursivo envolve toda uma situação discursiva que vai para além do trio referido: envolve o sistema de sentidos e valores coletivamente compartilhados; o momento temporal (histórico) da emissão do enunciado; a posição do enunciador e dos receptores (suas relações de força, hierarquia, poder); o conjunto dos outros enunciados aos quais a enunciação emitida responde; a presunção das respostas futuras elaboradas também na forma de outros enunciados; as relações valorativas que se estabelecem a partir do enunciado emitido; a presença de outros enunciados anteriores (as palavras dos outros) que compõem o enunciado emitido.

Para tentar resumir isso tudo é possível afirmar que, primeiramente "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos" (BAKHTIN, 2003, p.261), irrepetíveis porque são irrepetíveis todas as condições concretas que constituem a unidade de sentido do enunciado emitido; e segundo, que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2003, p.272), ou seja, cada enunciado não "vive" sozinho, precisa da existência de outros enunciados à sua volta e no seu interior.

Agora vejam, outro desdobramento importante dessa teoria é a noção de *compreensão* que para Bakhtin está diretamente ligada a uma *atitude responsiva*.

> Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p.272).

Vemos com esta citação que Bakhtin vai tecendo uma trama de relações que vai amarrando as possibilidades da existência da compreensão e do conhecimento a partir de

outras compreensões e de outros conhecimentos que se articulam numa espécie de rede, na "corrente complexamente organizada de outros enunciados", ou seja, estabelecendo relações de diálogo (as respostas compreensivas): a *dialogia*.

Aulas como acontecimento

A essa altura já é possível esboçarmos rapidamente como se organiza nossa proposta de audição comentada.

Nos debatemos por muito tempo para elaborar um eixo de abordagem das músicas a partir dessas premissas básicas que nos possibilitasse estabelecer diálogos também com nossos interlocutores não-musicistas.

Tentamos também algumas estratégias diferentes para que esse pretendido diálogo pudesse ocorrer de forma mais espontânea e aberta, principalmente por parte dos participantes das nossas audições.

Isto porque desde o início da nossa empreitada[9] havíamos percebido um certo receio que em geral se estabelecia entre os participantes de externarem suas opiniões sobre as músicas para nós, os músicos. Isso de certa forma os constrangia.

Então começamos a levar em conta, principalmente, o repertório. Vimos que ao escolhermos músicas não apenas aquelas às quais nós estávamos mais familiarizados, mas, principalmente, ao incluirmos exemplos de músicas de vários segmentos musicais (desde aquelas mais ouvidas nas rádios de maior audiência até aquelas coletadas por etnomusicólogos em trabalhos acadêmicos de pesquisa) e as abordarmos sem julgamento, isto acabava por "quebrar o gelo", por assim dizer, dos participantes.

Bem, é bom enfatizar que, embora sempre elaboremos com antecedência os diversos encontros a partir de assuntos mais gerais que serão o disparador das conversas a cada encontro (tais como "Diversidade", "Diálogos da música com outras artes", "Instrumentos musicais", "Agrupamentos musicais" etc.), sempre levamos em conta a possibilidade de desvios de assunto, de mudanças de preferências dos participantes ou do aparecimento de curiosidades inesperadas ou inusitadas para nós. Em outras palavras, consideramos as aulas como *acontecimentos*.

Esta reflexão educacional, elaborada por João Wanderley Geraldi a partir também das ideias de Bakhtin e de seu Círculo, vem de encontro às nossas aspirações como propositores de momentos nos quais as músicas passam a ser nosso eixo de interação com outras pessoas.

Nessa reflexão de Geraldi (2010) encontramos vários pontos de convergência, além evidentemente da fundamentação epistemológica coincidente. Para Geraldi (2010), "trata-se

de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis" (p.97-98). Ou seja, nossos encontros estão abertos ao *outro*, ao que o outro tem para falar do assunto proposto, visto que o conhecimento aqui é concebido como algo provisório e sempre em movimento, ocorrendo através de redes discursivas que se compõem de enunciados e que se respondem mutuamente, interagem constantemente, e que dependem dessa interação para fazerem sentido.

Nossa proposta, portanto, sempre se coloca em alerta para incluir os *acontecimentos*. Depois de um exemplo de aproveitamento de um fato inusitado ocorrido numa aula de língua portuguesa, Geraldi conclui o seguinte:

> Estar atento aos acontecimentos [que no exemplo narrado foi algo inesperado] é perceber estes momentos óbvios de avançar intuições e chegar a conhecimentos já sistematizados que podem, também eles, ajudar no processo de compreensão da ortografia da língua portuguesa no muito dela que não é idiossincrática como muitos imaginam (GERALDI, 2010, p.99).

Ele considera indispensável a relação do conhecimento com o *vivido* "que é a base da aprendizagem". Nessa direção, tudo o que nossos ouvintes trouxerem de experiências, impressões, dúvidas, inferências, conclusões ou questões serão acatadas como potenciais respostas compreensivas aos enunciados musicais que apresentamos. Lembranças, constatações, estranhamentos, irritações, emoções, explosões de risos, chacotas, apreço, menosprezo, arrepios, lágrimas, tudo pode ajudar a tecer redes de significação e sentido que cada ouvinte pode, como acreditamos ser possível, manter ao menos como processo para além dos nossos encontros. E não é novidade que o campo musical é um território muito propício para esse tipo de relação menos "regrada", visto que permite, ou ao menos suporta, inferências de várias naturezas (racionais, corporais, emotivas, fisiológicas etc.).

São esses vários tecidos de sentido que não apenas propomos em nossas aulas, visto que elaboramos já os assuntos com critérios dialógicos, mas que também tentamos estimular que apareçam e sejam "bordados" por todos os presentes.

Na medida em que novas respostas vão sendo dadas aos enunciados musicais propostos, vai sendo possível ora alargar, ora aprofundar, ora adensar a rede de relações dialógicas possíveis de se estabelecer entre as diversas músicas que colocamos para apreciação; e entre elas e outras várias que não colocamos, mas que nossos ouvintes conhecem. Embora algumas informações factuais, cronológicas, informativas e até anedóticas sejam partilhadas com os participantes de nossos encontros, é no inusitado estabelecimento de

diálogos entre músicas que está, a nosso ver, a chave das nossas *conversas sobre música*. E estas conversas podem ser propostas mais livremente, já que na dimensão discursiva:

> Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.). Qualquer resenha da história de alguma questão científica (independente ou incluída no trabalho científico sobre uma determinada questão) realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. O aspecto comum da questão gera aqui relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, p.331).

Em outras palavras, na nossa proposta a dimensão discursiva está sempre generosamente aberta para o estabelecimento de novas relações entre enunciados, de novas respostas que dependem do conhecimento adquirido pelos participantes nas suas trajetórias socioculturais e significativas particulares, das informações prévias que trazemos sobre esses enunciados "gatilho", e que eles mesmos muitas vezes trazem para compartilhar, e que, por sua vez, vão engrossando a trama de sentidos possíveis de tecer a partir de um ponto determinado qualquer (uma música apresentada) e que gostaríamos que eles levassem para casa, como nós levamos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte:* os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, 2001.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

Notas

[1] Para esta afirmação reportamos-nos a Pierre Bourdieu: "a 'necessidade cultural' [...], diferentemente das 'necessidades básicas', é produto da educação" (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p.69).
[2] Importante lembrar do jogo de cumplicidade que se estabelece entre a construção da teoria musical, racional, sistemática, e o repertório eleito para justificá-la. Para compreender melhor esse argumento ver Weber (1995).
[3] Há uma homologia entre esta forma de pensamento musical e uma forma de concepção da linguagem verbal que Bakhtin/Volochínov denominam de *objetivismo abstrato* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.71 e ss), e a qual eles se opõem.
[4] "Qualquer relação com a cultura da pequena burguesia pode se deduzir, de algum modo, da diferença, bastante marcante, entre conhecimento e reconhecimento, princípio da *boa vontade cultural* que assume formas diferentes segundo o grau de familiaridade com a cultura legítima, ou seja, segundo a origem social e o modo de aquisição da cultura que é seu correlato" (BOURDIEU, 2007, p.300). Para aprofundar o assunto ver o item *Conhecimento e reconhecimento* em Bourdieu, 2007, p.300-307.
[5] Para os nossos propósitos tomamos o termo "linguagem" como sinônimo da expressão "sistema simbólico". Explicaremos melhor a seguir.
[6] Aqui vemos dois exemplos que consideram a arte no mesmo plano da linguagem verbal: "Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (*obras de arte*)" (BAKHTIN, 2003, p.307, grifos nossos). Aqui, embora o assunto seja outro, enfatizamos o alinhamento dos sistemas simbólicos (que o autor chama de "fenômenos ideológicos"): "Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (*um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano*) não podem operar sem a participação do discurso interior" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.38, grifos nossos).
[7] Como explicita Vincent, Lahire e Thin no texto Sobre a história e a teoria da forma escolar (2001).
[8] Ver nota VI acima.
[9] Organizamos duas séries de encontros mensais, durante dois anos, para conversarmos sobre música na Faculdade de Educação da Unicamp em 2004 e 2005.

O uso da voz no aperfeiçoamento da percepção musical: práticas para um estudo coletivo

Natacha Tereza Hellstrom
UNESPAR-Embap
natacha_hf@hotmail.com

Cristiane Hatsue Vital Otutumi
UNESPAR-Embap
crisotutumi@gmail.com

Resumo: Este projeto de iniciação científica em andamento tem o objetivo de pensar e discutir sobre métodos de estudo de solfejo por meio de uma revisão bibliográfica, bem como pela elaboração de uma sequência progressiva de atividades que contribuam com a leitura e a percepção musical dos estudantes dos cursos de graduação em música da Unespar - Embap. Para tanto, o trabalho teve início com a análise de três métodos de solfejo e o estudo de autores que tratassem de aspectos da técnica vocal. Acreditamos que seja importante ajustar conteúdos em termos de elementos teórico-musicais, de conscientização da produção vocal à adição de desafios rítmicos para trazer maior dinâmica às práticas. Nesse momento está sendo estruturada uma sequência de exercícios, considerando elementos vistos nos métodos e o perfil do alunado da instituição. A etapa final consta da apreciação do material por parte de um pequeno grupo de alunos, com coleta de seus depoimentos por meio de questionário de questões abertas. Espera-se que este trabalho possa incentivar o interesse dos estudantes pela leitura cantada, e uma maior conscientização da voz como instrumento e sua importância no estudo da música.
Palavras-chave: Solfejo. Canto coletivo. Percepção Musical.

1. Introdução e Justificativa da Pesquisa

Cantar é algo frequente em nosso cotidiano, sendo ou não sendo músicos. Mas, cantar também envolve questões de diferentes naturezas, como por exemplo, motivações que nos levam (ou não) a cantar, crenças vindas das nossas experiências ou das de nossos professores, e ainda alguns mitos sobre o ensino e performance.

Na disciplina de Percepção Musical, presente no currículo da grande maioria dos cursos de música brasileiros, busca-se aprimorar a leitura, escrita e interpretação musical, desenvolvendo principalmente o estudo da melodia, harmonia e ritmo, por meio de atividades como o canto ou o mais usualmente chamado solfejo (BERNARDES, 2001; OTUTUMI, 2008).

É geralmente com uso do próprio corpo que temos contato com essas três frentes de trabalho (melodia, harmonia e ritmo), por meio da expressão vocal e da percussão corporal individual e em grupo, especialmente – por serem meios acessíveis, e recursos utilizados por diferentes linhas de pedagogia musical, das mais tradicionais às contemporâneas (ver FONTERRADA, 2005; ILARI et al, 2011).

Embora pareça simples, observa-se que instrumentistas, cantores, compositores, ou seja, diferentes estudantes de música, muitas vezes, sentem dificuldade em realizar essas

práticas. Geralmente isso se dá por não se saber fazer uso da voz de modo eficaz (a exceção daqueles que já estão estudando canto em sua modalidade de curso), ou não haver um histórico musical de experiências corporais, com atenção aos movimentos.

Autores têm alertado e discutido sobre essas dificuldades. Pederiva (2004, p.45) afirma que embora o corpo seja envolvido como um todo no fazer musical, existe um desequilíbrio "[...] na relação que envolve o músico, seu corpo e seu instrumento em prática, [o que] tem sido evidenciado por diversas investigações".

Sobreira (2003, p.104-105) afirma que "[...] um grande número de pessoas pode deixar de cantar ainda na infância e permanecer sentindo-se incapaz dessa atividade até a idade adulta", pois sua investigação sobre a desafinação vocal apontou fatores psicológicos, culturais e também muita desinformação e tabus no nosso cotidiano brasileiro. Mas, sobretudo, sabemos que:

> A habilidade de ler e cantar melodias a partir da sua forma escrita é de imensa importância na formação do musicista, e reveladora de um alto grau de compreensão auditiva. Trata-se de uma atividade psicologicamente complexa, visto que é necessário, primeiro, conceber e formar uma impressão mental do som e, depois, emiti-lo de maneira correta (GOLDEMBERG, 2000, p.7).

A partir dessas observações e, ainda, considerando os recentes diálogos na literatura sobre a disciplina Percepção Musical, destacamos também os resultados da pesquisa de Gonçalves e Araújo (2014), quando verificam que: "[...] de modo geral, os alunos participantes da pesquisa não se consideravam muito confiantes em organizar seu estudo de percepção musical fora da sala de aula (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p.146)". As autoras expõem um aspecto essencial para aprimorar o desenvolvimento na matéria, que é a crença de autoeficácia para a realização das atividades. Se não se sabe organizar o estudo e suas prioridades, o rendimento tende a ser mais custoso ou lento.

Tradicionalmente notamos que os métodos de solfejo tem uma preocupação maior com a afinação das alturas (notas), deixando de valorizar as questões rítmicas e resultando em certa monotonia das durações. Por outro lado, os conteúdos rítmicos isolados tendem a ser cansativos, e ainda, quando muito complexos, acabam desestimulando as práticas.

Por isso, a intenção dessa pesquisa é discutir sobre métodos de estudo de solfejo, bem como elaborar uma sequência de atividades que contribuam com a leitura e a percepção musical dos estudantes dos cursos de graduação em música – com um olhar atento às necessidades dos alunos da Unespar-Embap – em que se inicia com atenção aos conteúdos melódicos, mas que contemple, adicione, desafios rítmicos em suas subetapas de realização.

Para oferecer melhor suporte de estudo, a ideia é agregar enunciados de apoio, ou breves textos de como organizar as etapas da leitura.

Acreditamos que esse tipo de material possa colaborar para melhoria na formação, estando mais próxima da realidade dos alunos. Deseja-se incentivar a leitura cantada, conscientizando os estudantes da importância do uso da voz como instrumento.

Metodologia e Estratégia de Ação

Estruturalmente a pesquisa possui três grandes etapas: 1) revisão bibliográfica com a busca e o estudo de métodos de solfejo que tenham desafios rítmicos significativos; 2) a composição de vinte exercícios para desenvolvimento do solfejo; 3) Organização das partituras e enunciados para posterior apreciação por graduandos.

Fase 1: *revisão bibliográfica*

Destacamos nesta fase atenção aos métodos Barbosa (1987), Berkowitz et al (1997) e Duarte (1996) pela quantidade e qualidade de exercícios e desafios rítmicos, bem como achamos importante consultar os resultados de pesquisa de iniciação científica desenvolvidos anteriormente na instituição. Textos acadêmicos relacionados à Percepção musical e aquecimento e desafinação vocal potencializam essa fase e já foram consultados na elaboração desse projeto. Vê-se interessante buscar esses materiais para estímulo às composições e elaboração dos enunciados das atividades.

Fase 2: *a composição de vinte exercícios para desenvolvimento do solfejo com desafios rítmicos progressivos*

A ideia é que as composições não tenham exclusivamente uma abordagem tonal, e que respeitem a certa combinação de intervalos. As composições estão sendo elaboradas a uma voz ou duetos respeitando, por enquanto, as seguintes sequências:

1.Graus conjuntos e uníssono;

2.Graus conjuntos e terças;

3.Graus conjuntos, terças e quintas;

4.Graus conjuntos, terças, quintas e sétimas;

5.Graus conjuntos, terças, quintas, sétimas, oitavas, sextas e quartas;

Outro ponto a ser considerado na elaboração das composições é de que os blocos terão inicialmente exercícios mais curtos, com rítmicas mais simples, enquanto os finais serão mais longos e com possibilidade de interação (improvisos ou criação).

Cada bloco terá quatro exercícios:

Exercício 1: Proposta melódica com ritmo simples a uma só voz;

Exercício 2: Proposta melódica do exercício 1, acrescida de uma segunda voz;

Exercício 3: Sugestão de padrões rítmicos (chamados desafios) a serem realizados com as melodias do exercício 2.

Exercício 4: Variação das melodias do exercício 2, utilizando os motivos e padrões rítmicos do exercício 3.

Fase 3: Formatação das partituras e apreciação por graduandos

Organização das composições para o formato de partituras, destacando ser esse material resultante de pesquisa de iniciação científica. Inicialmente pensa-se no título "Exercícios de solfejo com desafios rítmicos progressivos" que será oferecido a quatro graduandos em música da instituição a fim de estudo em pequeno grupo. Serão oferecidos a esses alunos também orientações para leitura e um breve questionário para coleta de depoimentos. Na fase final, será feita a realização de um relatório apresentando as ideias centrais do trabalho e os resultados da experiência das pesquisadoras e da apreciação dos alunos.

Desenvolvimento

Durante o primeiro semestre de trabalho de nosso projeto cumprimos as propostas de atividades de acordo com o cronograma. O primeiro passo foi a leitura dos autores Otutumi (2008), Mateiro e Ilari (2011), Gonçalves (2014) e Pederiva (2015) que contextualizaram a situação atual do ensino e aprendizagem da matéria de percepção musical nos cursos de graduação, e direcionaram a escolha da bibliografia.

Após essa primeira fase de revisão, constatamos que os métodos de solfejo, em sua maioria, utilizados são extensos e, muitas vezes monótonos, voltados principalmente à afinação da altura das notas e fazendo uso de uma rítmica simples. Essa formatação dificulta a compreensão da percepção musical como um todo, pois fragmenta o aprendizado dos estudantes – que de acordo com os textos pesquisados já apresenta tamanha heterogeneidade em conhecimento.

Por esse motivo decidimos em orientação que o livro de Duarte (1996), seria interessante como norte das ideias iniciais, pois esse livro apresenta a progressão de conteúdos da forma mais parecida com a qual se pretende fundamentar esse trabalho, com

desafios que valorizam igualmente e, de forma crescente, os itens relacionados à melodia, harmonia e ritmo.

Também estarão presentes nas páginas de exercícios alguns enunciados e textos de apoio para orientação da prática vocal. Cascardo e Beraldo (sem data), Sundberg (1980) e Coelho (1994) são as principais referências para elaboração das observações técnicas em relação à prática do canto, desde os aspectos de relaxamento, respiração, aquecimento, vocalizes e saúde vocal. Essa iniciativa está apoiada na Teoria da Autorregulação da Aprendizagem, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1977), referência teórica de projeto de pesquisa da prof. orientadora.

Resultados alcançados

Por meio da análise de materiais inicialmente descritos na revisão bibliográfica, determinamos quais livros seriam bases fundamentais para o projeto, pela forma de organização dos conteúdos, aliando melodia, harmonia e ritmo num método de estudo progressivo. Também encontramos outros livros que não estavam na bibliografia inicial, mas que foram acrescentados pelo mesmo motivo.

Após análise desses materiais, fizemos composição dos primeiros exercícios de solfejo e enunciados de apoio. Buscamos apresentar o projeto no IV Encontro de Práticas Pedagógicas e Estágio Curricular Obrigatório em Música na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, onde realizamos um breve diálogo com alunos e professores dos cursos de música que elogiaram o projeto e se mostraram dispostos a experimentá-lo na forma de exercícios após sua conclusão.

Na segunda apresentação que aconteceu no I Fórum de Percepção Musical no Campus I da Unespar (Embap), também houve boa receptividade da ideia do projeto. Vários alunos demonstraram curiosidade e interesse, tendo em vista que a maioria dos presentes são alunos dos cursos de graduação em música da Unespar-Embap possivelmente alguns deles terão a oportunidade de apreciá-lo no próximo semestre, na fase do cronograma em que propomos essa atividade a alguns estudantes da instituição.

Considerações finais

Diante da problemática de um perfil conhecido de métodos de solfejo (com ritmos mais simples, frisando as melodias tonais), espera-se que, com materiais mais dinâmicos em rítmica (e sistema musical), haja possibilidade de maior interesse e rendimentos dos alunos na disciplina de percepção musical com relação ao solfejo.

Acreditamos que esse tipo de material possa colaborar para melhoria na formação, estando mais próxima da realidade dos alunos. Deseja-se incentivar a leitura cantada, conscientizando os estudantes da importância do uso da voz como instrumento.

Também esperamos que esse trabalho sirva de incentivo para que outros pesquisadores venham a desenvolver outros materiais com essa intenção.

Referências

BARBOSA, Cacilda. *Estudos de ritmo e som. Preparatório ao 4º ano*. Rio de Janeiro: [s.n], 1987.

BERKOWITZ, Sol; FONTRIER, Gabriel; KRAFT, Leo. *A new approach to sight singing.* New York: Norton & Company, 1997.

BERNARDES, Virgínia. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, Maria Cristina Vieira. *Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira.* 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DUARTE, Aderbal. *Percepção Musical – método baseado na MPB*. Salvador: Boanova, 1996.

FONTERRADA, Marisa T. De Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel.* Revista da Abem, Londrina, setembro de 2000, p.7-12. Acesso em maio de 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo1.pdf >

GONÇALVES, Lilian Sobreira. *Um Estudo percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense.* Revista da ABEM, Londrina, 2014, vol.22, n.33, p.137-153, jul./ dez. 2014. Acesso em maio de 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/475/437>

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música.* Dissertação (Mestrado em Música). 240p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

_____. *Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário.* Tese (Doutorado em Música). 368p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

PEDERIVA, Patrícia. *A aprendizagem da performance musical e o corpo.* Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/19780/11427>

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: Musimed: 2003.

CASCARDO, Ana; BERALDO, Doris. *Guia teórico prático da voz.* Gramophone Produtora Cultural, Curitiba, sem data.

COELHO, Helena Wöhl. *Técnica Vocal para Coros*. Editora Sinodal, São Leopoldo-RS, 1994.

SUNDBERG, Johan. *Ciência da voz, fatos sobre a voz na fala e no canto*. Editora edusp, São Paulo-SP, 2015.

Presença africana na música popular brasileira: uma abordagem pedagógica da rítmica

José Alexandre Leme Lopes Carvalho
UNICAMP
zealexandrecarvalho@hotmail.com

Resumo: Este trabalho se insere no campo de estudo do ensino da performance e se vale de informações históricas e etnomusicológicas para buscar novas e melhores formas do ensino aprendizagem da música popular brasileira. Partindo da constatação da característica mestiça da música popular brasileira, o autor fez longa investigação da presença de heranças musicais europeias e africanas no discurso musical brasileiro. Este artigo apresenta uma amostra de como essa investigação pode resultar em propostas pedagógicas, assim serão apresentadas duas propostas de atividades baseadas numa característica da estruturação rítmica africana encontrada na música brasileira.
Palavras-chave: Música popular brasileira. Didática musical. Herança africana

Introdução – discutindo nossas heranças musicais

O presente texto foi criado a partir de algumas ideias e conceitos trabalhados em minha tese de doutorado[1]. O objetivo aqui é apresentar duas atividades didáticas desenvolvidas a partir de alguns resultados obtidos na tese, já com sugestões de aplicação em sala de aula.

A tese a que me refiro é intitulada "O Ensino do Ritmo na Música Popular Brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça". Neste trabalho parto do questionamento de que se a música brasileira é tida como fruto da união das culturas musicais europeias e africanas, ao ensiná-la deveríamos fazer uso de práticas pedagógicas e interpretativas oriundas dessas duas culturas. Bem como, incorporar em suas metodologias as práticas de ensino e aprendizagem já estabelecidas no seu desenvolvimento histórico, como a transmissão oral/aural, a imitação, e sobretudo o uso do material sonoro, como principal fonte de informação. Alguns autores apresentam raciocínio semelhante em outras partes do mundo no tratamento de musicas locais. Podemos citar o professor sueco Göran Folkstad, da Lund University, que diz:

> Algo nos diz que aspectos que concernem à *world music* e à diversidade cultural devem provavelmente ter importância crescente na educação musical em todos os níveis. Nesse sentido, pesquisas neste campo vão se tornar cada vez mais importantes, já que elas têm o potencial de contribuir com conhecimento valioso para educadores que implementam e desenvolvem atividades musicais multiculturais dentro e fora da escola (FOLKSTAD; 2005, p.23).[2]

Acredito que a música popular brasileira, fruto da mistura de tradições africanas e europeias seja um produto cultural híbrido, multicultural e, assim, ela se encaixa claramente

nos parâmetros apresentados por Folkstad, e deve incorporar a diversidade cultural no seu ensino/aprendizagem.

A hipótese inicial da pesquisa nasceu da percepção de que a marcação do ritmo na música popular apresentava particularidades. Intuíamos que "o bater o pé", recurso largamente utilizado pelos músicos que tocam música popular, deveria não só marcar os tempos, mas também os acentos e padrões rítmicos mais adequados à rítmica da música executada. Esta marcação propiciaria uma performance de melhor qualidade, na medida em que o suingue da interpretação seria facilitado por uma colocação correta dos acentos e articulações. O fator gerador desse hipótese foi a experiência cubana no tratamento da *clave*, que é um padrão rítmico tocado por algum tipo de idiofone. Esse padrão, mais do que uma simples marcação rítmica, define o paradigma rítmico de toda música, se tornando uma marcação idiomática. Esta característica e sua importância na estruturação do discurso da música afro-cubana pôde ser comprovada pelos trabalhos dos pesquisadores cubanos como Mauleón (1993), Grenet (1995), Carpentier (2001), Betancourt (2005) e Gregório (2002). Após esta primeira investigação, seguindo as pistas da origem africana das claves, investigamos a música africana por meio de gravações e de textos de etnomusicólogos. Pudemos então, pelos trabalhos de Jones (1961), Brandel (1961), Nketia (1974), Chernoff (1979), Euba (1990), Agawu (1995), Toussaint (2003) e Arom (2004) comprovar que as *time lines* (termo cunhado pelos etnomusicólogos) apresentavam todas as evidências de serem a matriz das *claves cubanas*. A presença dessa particularidade nas músicas do Caribe é um aspecto conhecido e invariavelmente citado quando se trata da abordagem da performance musical da *salsa*, do *son*, da *rumba*, entre outros ritmos caribenhos. No entanto, para mim havia a novidade da origem africana deste procedimento e sobretudo da possibilidade do uso pedagógico desses elementos. Paralelamente, na mesma época, tomei parte de algumas discussões com músicos, geradas da leitura do livro "Feitiço Decente" do pesquisador Carlos Sandroni (2001), que apontava a presença desses traços no samba.

Finalizando o percurso investigativo que me havia conduzido de Cuba para África, voltei ao Brasil e pude constatar que realmente temos exemplos claros dessa herança adaptados às nossas músicas e danças. Essa hipótese se confirmou pela audição e análise de fonogramas considerados clássicos de nossa música e pelos trabalhos de Kubick (1979), Cançado (1999), Mukuna (2000), Oliveira Pinto (2000) e Sandroni (2001), entre outros.

Com os resultados obtidos na primeira fase de investigações, que se ocupou do estudo dos padrões rítmicos definidos como *time lines*, que traduzimos como **ritmos guia**, partimos para a sistematização do uso dos mesmos, visando sua utilização no ensino/aprendizado da

música popular brasileira. No entanto, à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida percebemos que não só os **ritmos guia**, mas outras heranças africanas poderiam (e deveriam) ser utilizadas de forma mais presente e sistematizada na didática dos gêneros brasileiros, e que esses gêneros ou essas músicas também tinham particularidades no seu ensino.

Duas atividades para salas de aula

Como explicado anteriormente, focaremos apenas em duas possibilidades do uso das heranças africanas em nossa música: a primeira baseada no uso dos ritmos guia e a segunda nas transformações surgidas da polirritmia africana, que sobrepõe um pulso binário a um pulso ternário, em contato com os ritmos europeus de dança, gerando boa parte da base rítmica dos novos estilos surgidos no Brasil e nas Américas.

1- Uso dos ritmos guia na apreciação musical da música brasileira

Uso: aulas de história da música, percepção rítmica, apreciação.

Objetivo: ilustrar as mudanças do paradigma rítmico na transformação da polca em maxixe, e do maxixe em samba batucado.

Atividade: Escuta de gravação com execução simultânea de padrões rítmicos oriundos dos três estilos tocados com palmas.

Discografia:

Para polcas e maxixes – FRANCHESCHI, Humberto Moraes (org.) *A Casa Edson e seu Tempo* e *Memórias Musicais da Casa Edson* CDs anexos à publicação. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002.

Para samba batucado – Elza, Miltinho e Samba, 5º vol. da caixa "Negra" de Elza Soares, gravado em 1967.

Exercício:

1- Apresente os ritmos guia da polca, do maxixe e do samba batucado aos alunos.

A-Polca

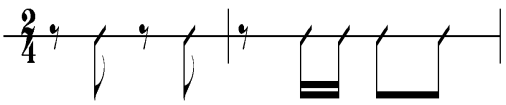


figura 1 – ritmo guia da polca

B-Maxixe

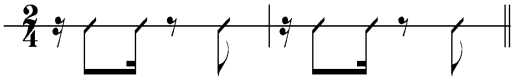


figura 2 – ritmo guia do maxixe

C-Samba Batucado

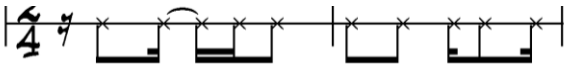


figura 3 – ritmo guia do samba batucado (teleco-teco)

Os padrões da polca e do maxixe foram elaborados a partir dos ritmos mais comumente encontrados nos acompanhamentos desses dois estilos. São reduções nas quais foram omitidos os tempos fortes, geralmente tocados em regiões graves, e mantida a resposta das vozes agudas do acompanhamento.

Já o padrão do samba batucado é o ritmo guia desse estilo, popularmente chamado de teleco-teco é normalmente tocado pelos tamborins e agogôs.

2 - Toque uma gravação de uma polca brasileira como, por exemplo, o tema "Choro e Poesia" de Pedro de Alcântara, executado por**:** Pedro de Alcântara – flauta e Ernesto Nazareth – piano, que pode ser encontrado na publicação "A Casa Edson e seu Tempo" no CD 2: faixa 8. Peça para os alunos marcarem o ritmo com cada um dos ritmos guia acima. Discuta os resultados.

3 - Toque uma gravação de um maxixe como, por exemplo, o tema Brejeiro de Ernesto Nazareth, executado pela Banda do Corpo de Bombeiros, e encontrado na publicação "Memórias Musicais da Casa Edson" no CD 1: faixa 3 e peça para os alunos marcarem o ritmo com cada um dos ritmos guia acima. Discuta os resultados.

4-Toque uma gravação de um samba batucado como, por exemplo "Antonico" de Ismael Silva, interpretado por Elza Soares, no álbum "Elza Soares, Miltinho e Samba" de 1967. Peça para os alunos marcarem o ritmo com cada um os ritmos guia acima. Discuta os resultados.

Obs.: (1) Aqui é importante que a classe execute com calma e precisão cada um dos padrões, seja individualmente ou em grupo, antes de executá-los com as gravações; (2) a ideia

é perceber como os ritmos guia se encaixam melhor quando estão em sintonia com o estilo abordado, no entanto, essa percepção pode ser bem sutil, por isso precisamos de calma e concentração.

Agora passaremos a uma outra proposta de atividade, esta baseada na polirritmia africana.

Os dois ritmos que serão utilizados nesta atividade são extremamente difundidos na música Brasileira e em toda música popular das Américas.

São eles:

Figura 4 – tresillo[3] e síncope característica

O primeiro foi classificado pelos músicos e pesquisadores cubanos como *tresillo*, e o segundo é chamado de síncope característica. *Tressillo* em castelhano significa tercina, porém no contexto da música afro cubana, esta tercina é mais flexível, pois se origina da relação polirítmica do 2 contra o 3. Ela surge quando músicos de origem africana interpretam música de dança europeia como a polca e as marchas. A origem da síncope característica se baseia na mesma relação. A diferença entre as duas está na relação das três articulações sobre o fundo binário, na primeira a relação se dá com os tempos do compasso, na segunda com a subdivisão de apenas um tempo.

2 – Uso da polirritmia no ensino da Performance

Uso: Aulas de Instrumento, Práticas em Grupo e Ensaios

Objetivo: utilizar o *tresillo* e a "síncope característica" como modelo de marcação, a fim de avaliar possíveis diferenças de interpretação no estudo de escalas e arpejos, seja em aulas de instrumento, em aquecimentos coletivos ou estudos de linguagem (articulação) em grupos de prática

Atividade: execução de escalas, arpejos e melodias com diferentes formas de marcação

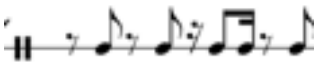
Exercício:

1 – Defina uma escala e uma tonalidade a ser executada

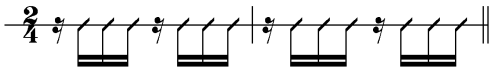
2 – Peça para o aluno tocar a escala apenas para reconhecimento das notas e precisão da sonoridade

3 – Defina um padrão rítmico oriundo das rítmicas do maxixe, como por exemplo, os propostos abaixo:

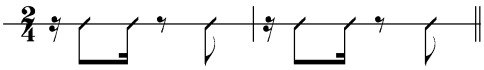
1



3



2



4

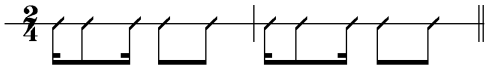


Figura 9 – padrões rítmicos do maxixe

4 – Execute a escala sem marcação alguma em um dos padrões acima.

Aqui é importante observar que os padrões sugeridos permitem diversas formas de acomodação da escala. Por exemplo, o de número 4 pode apresentar estas variações:

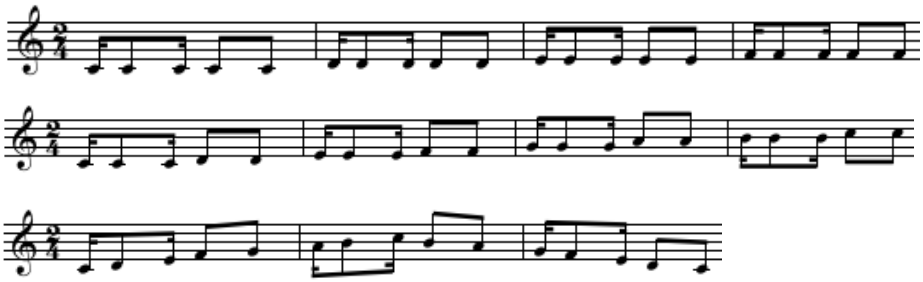



figura 10 – variações melódicas em um mesmo padrão rítmico

5 – Escolha uma variação rítmico/melódica e peça para o aluno executar com a marcação 1. Em seguida peça para executar com a marcação 2. Se for difícil tocar e ao mesmo tempo variar a marcação, estas podem ser realizadas pelo professor ou por outro aluno. O importante aqui é perceber possíveis mudanças na intenção do fraseado. De novo, pode ser muito sutil essas percepções.

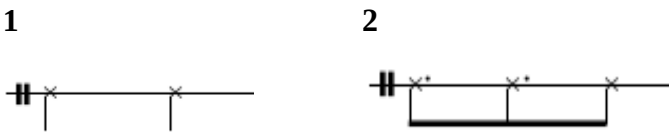


Figura 11 – formas de marcação

Apenas utilizando o padrão da síncope característica podemos conseguir um grande número de variações. O professor deve estimular os alunos a criarem e executarem suas próprias variações em diversas formas de marcação.

Considerações finais

O estudo das relações culturais entre Europa e África que se inicia na colonização das Américas e se processa até os dias de hoje, no que tange aos aspectos musicais apresenta um fértil campo de pesquisa e uso didático nos estudos da performance. Neste artigo apresentamos resumidamente duas possibilidades concretas de uso dessas heranças.

No entanto, antes de finalizar gostaria de ressaltar que o importante é repensar a forma atual do ensino e aprendizagem da música popular brasileira, que por ser mestiça de duas culturas, não pode ser abordada à luz de procedimentos oriundos apenas de uma delas, no caso a europeia.

Referências

AGAWU, V. Kofi. *African Rhythm: a Northern Ewe perspective.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

AROM, Simha. *African Polyphony & Polyrhythm; musical structure and methodology* trad. do francês por: Martin Thom, Barbara Tuckett e Raymond Boyd. Cambridge: Cambrige University Press 2004.

BETANCOURT, Lino Neira. *La Percusión en la Música Cubana.* La Habana: Editorial Letras Cubanas. 2005.

BRANDEL, Rose. *The Music of Central Africa: An Ethnomusicological Study.* The Hague: Martinus Nijhoff, 1961.

CHERNOFF, John Miller. *African Rhythm and African Sensilbility.* Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. *An investigation of West African and Haitian Rhythms on the Development of Syncopation in Cuban Habanera, Brazilian Tango/choro and American Ragtime (1791-1900).* 1999. 233 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Music Education Faculty of Shenandoah Conservatory, Winchester, 1999.

CARPENTIER, Alejo. *Music of Cuba.* Trad. Alan West-Durán, Mineapolis e Londres: The University of Minesota Press, 2001.

EUBA, Akin. *Yoruba Drumming: The Dundun Tradition.* Bayreuth: Eckhard Breitinger Bayreuth University, 1990.

FOLKSTAD, Göran *The Local and the Global in Musical Learning: considering the interaction between formal and informal learning.* in: Cultural *Diversity in Music Education.* Brisbane. Australia: Australian Academic Press: 2005.

GRENET, Emilio. *Música Cubana. Orientaciones para su Conocimiento y Estúdio.* In: GIRO, Radamés (org.) *Panorama de La Música Popular Cubana.* La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1995. JONES, A. M. *Studies in African Music.* Vol. I. 2. Ed. Londres: Oxford University Press, 1961. Vol. I.

KUBIK, Gerhard. *Angolan Traits in Black Music, Games and Dances of Brazil.* Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1979.

MAULEÓN, Rebeca. *Salsa Guidebook for piano and ensemble.* Petaluma, CA: Sher Music Co., 1993.

NKETIA, J. H. Kwabena. *The Music of Africa.* Nova Iorque: W. W. Norton & Company 1974.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. *As Cores do Som: estruturas sonoras e concepção estética na música afro-brasileira.* In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, 22-23:87-109, 1999/2000/2001. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/cea/revista/africa_022/af04.pdf. Acessado em janeiro de 2009>

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933).* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Ed. UFRJ, 2001. 247 p.

TOUSSAINT, Godfried. *Classification and Phylogenetic Analysis of African Ternary Rhythm Timelines. School of Computer Science* McGill University Montreal, Québec, Canadá 2003. Disponível em <http: //citeseerx.ist.psv.edu/viewdoc/version?doi=10.1.1.5.6589>

Notas

[1] Infelizmente não há espaço para abordamos com profundidade esse assunto. Quem se interessar pode acessar os textos citados na bibliografia ou meus trabalhos completos em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000866293; http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2769/2078; http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000385624

[2] One thing it tells us is that issues regarding world music and the cultural diversity in music are likely to be increasingly important in music education at all levels. Accordingly, research in this field will become increasingly important, as it has the potential to contribute valuable knowledge for educators who implement and develop multicultural music activities in and out of school.

[3] Esta é apenas uma das formas de se representar o *tresillo.*

O canto coral na escola: mudando realidades e construindo identidades

Djenane Vieira
nane.vieira@yahoo.com.br

Resumo: O Coral "Club do Canto" foi um projeto pioneiro de prática musical na EMEB Rotary Club, em Jundiaí e foi bastante atuante entre os anos de 2006 e 2009, culminando em uma grande cantata de natal. Das várias práticas musicais desenvolvidas nessa escola, o canto coral teve uma relevância maior por propiciar aos participantes uma experiência coletiva de produção artística significativa. Os resultados provaram a eficácia desta prática musical na inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.
Palavras-chave: Canto coral. Educação básica. Inclusão social. Educação musical

Introdução

A prática de canto coral é uma das mais remotas formas de integração social. Isto é possível de ser verificado nos escritos sobre a formação do homem grego e nas atividades sócio-musicais nas demais civilizações antigas (BEYER, 1999; JAEGER, 2001). Na história da humanidade, o canto em grupo sempre foi uma prática comum de socialização.

Na história do Brasil, a presença do canto coral como conhecemos deu-se com a chegada dos jesuítas, mas os indígenas já praticavam o canto em grupo em rituais religiosos e sociais. Também podemos observar que entre os africanos escravizados trazidos ao Brasil, já era possível constatar o canto enquanto prática social-cultural (MARIZ, 1994). Posteriormente, já no século XX, o principal movimento que abriu espaço para o canto coral no Brasil enquanto prática cultural e educativa de sucesso foi o movimento do Canto Orfeônico desenvolvido por Villa Lobos (1887-1959). Tal projeto educacional foi oficializado no ensino público a partir de 1931 e implantado através do decreto nº 19.890, pelo presidente Getúlio Vargas, que foi o responsável por abrir caminhos para que fosse disciplina obrigatória no currículo escolar em nível nacional, no período de 1930 a 1950, posteriormente "[...] substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961" (LISBOA, 2005, p. 12).

Este é o relato do trabalho desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental da EMEB Rotary Club entre os anos de 2006 a 2009, em sua maioria moradores de uma comunidade de baixa renda e marginalizada perante a sociedade.

Às sextas-feiras, no final do período da tarde, aconteciam as Oficinas Culturais, em que eram oferecidas aulas de artesanato em madeira, construção de origamis, estudo e plantio de plantas medicinais, teatro de fantoches, experiências científicas e canto coral. Essas atividades levaram ao conhecimento de todos o potencial artístico desses alunos, através das

mostras culturais abertas à comunidade e das apresentações públicas do coral, tanto na escola quanto em eventos do calendário cultural da cidade de Jundiaí.

Projeto Coral "Club do Canto"

O Coral "Club do Canto" surgiu dentro de um projeto de Artes com alunos do Ensino Fundamental II e começou suas atividades em outubro de 2006, quando contava com apenas 9 integrantes. Apresentou-se em eventos internos da Unidade para pais e alunos e em outros eventos da Secretaria Municipal de Educação. Em Março de 2007, retomou suas atividades, agregando um número maior de alunos.

Sua primeira apresentação naquele ano deu-se no mês de Maio, no "Seminário Horta", evento da Secretaria Municipal de Educação. Em Setembro do mesmo ano, conquistou o 7º lugar no Concurso de Corais de Escolas do Centro do Professorado Paulista, em São Paulo, onde concorreram cerca de 40 corais de escolas públicas e particulares de todo o Estado de São Paulo.

A proposta de trabalho era fazer um coro performático, agregando elementos cênicos às músicas. O efetivo trabalho envolvendo o canto coral trouxe excelentes resultados quanto à disciplina, responsabilidade, concentração, interação social e aprimoramento do gosto musical. Embora o repertório englobasse músicas de diversos gêneros e culturas, a prioridade era dada à música brasileira.

Em 2008, os ensaios concentraram-se para os eventos internos da Unidade e para eventos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em Julho, o coral foi convidado a cantar na abertura do evento da "Semana Literária de Jundiaí", que homenageou o desenhista Maurício de Sousa, presente ao evento, cantando o Hino Nacional para mais de três mil pessoas.

As atividades mais significativas daquele ano foram: a participação do Coral Infantil no XX Encontro de Corais de Jundiaí e a participação do Coral Juvenil nas vinhetas de fim de ano da Rede Globo de Televisão, cantando o tema "Um novo Tempo".

Justificativa

Muito antes de ser discutida a obrigatoriedade do ensino de música em escolas de educação básica, educadores musicais em todo o mundo já desenvolviam estudos e projetos em Educação Musical em escolas públicas e particulares.

Para GAINZA (1988, p.101), "o objetivo da educação musical é **musicalizar**, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo

tempo, respostas de índole musical". Ao mesmo tempo em que a música abre um leque de possibilidades para o indivíduo crescer intelectualmente, ela possibilita também a integração social diante de uma atividade em grupo, neste caso o canto coral, uma vez que, imersos num mesmo objetivo específico que é o fazer musical, os envolvidos desenvolvem também suas habilidades interpessoais.

O primeiro princípio da prática da educação musical é saber que a música é um fator social e em segundo lugar é necessária uma abertura às dimensões e funções que o conhecimento em música pode abranger. Sob essa ótica, a musicalização através do Canto Coral favorece essa interação e ao mesmo tempo cria mecanismos de autoconhecimento por parte dos indivíduos que nele atuam.

O Canto Coral é uma das modalidades musicais que atende a todas as finalidades do ensino da música na escola e os aspectos dinâmicos desta atividade são vistos com relevante atenção. Tal prática também se constitui numa atividade de baixo custo, visto que a voz é o principal instrumento. No que tange aos aspectos sociais abrange a maioria do corpo de alunos da escola, de forma mais imediata e simples, salvaguardando o conhecimento técnico do regente que deve sempre ter conhecimento musical esperado para realizar tal tarefa.

Fundamentação

Uma das bases teóricas para esse projeto encontra-se na metodologia do educador musical belga, radicado na Suíça, Edgard Willems, conhecido mundialmente pelos princípios filosóficos e psicológicos que fundamentam a sua pedagogia musical. Para o educador, "a arte de educar encontra sua base racional de conhecimento nas relações estritas, vitais, que existem entre elementos da matéria a ensinar e as próprias da natureza humana" (FONTERRADA, 2008, p.138).

Descobrindo a interligação existente entre a Música e o Ser Humano, Willems relacionou a tripla natureza do Homem (sensorial, afetivo e mental) com os elementos característicos da Música (o ritmo, a melodia e a harmonia) relacionando a Música à formação global do indivíduo.

Willems refletiu sobre a VIDA HUMANA e os ELEMENTOS DA MÚSICA e fez a correlação entre eles através do seguinte esquema:

SER HUMANO	VIDA FISIOLÓGICA	VIDA AFETVA	VIDA MENTAL
↓	↓	↓	↓
MÚSICA	RITMO	MELODIA	HARMONIA

Todo o trabalho desenvolvido com o referido coral buscava seguir alguns dos principais tópicos do Método Willems. Nos ensaios os elementos musicais eram contextualizados, mas não apresentados de maneira formal.

O ritmo era trabalhado com textos rítmicos, batimentos com o corpo, palmas, toques, trabalho rítmico com objetos sonoros como pedaços de madeira, canetas, cadernos, chaves, garrafas plásticas e outros materiais.

O projeto objetivou o crescimento musical e global dos alunos envolvidos. Na verdade, os alunos eram imersos na música por meio das atividades prévias que aconteciam nos ensaios antes do canto propriamente dito: jogos rítmicos, canções folclóricas conhecidas, brincadeiras de roda, jogos textuais, trava línguas e movimentação corporal, entre outros.

Seguindo a pedagogia musical de Willems, existem quatro aspectos a serem trabalhados:

A AUDIÇÃO – O RITMO – A CANÇÃO – A LOCOMOÇÃO

Um dos objetivos primordiais do projeto era torná-lo um coral performático e ao longo do desenvolvimento do trabalho esse objetivo foi alcançado com êxito.

A música pode ser metafórica e SWANWICK (2003, p.28) identifica três modos pelos quais a música funciona metaforicamente:

> 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. 28).

Para os alunos que participaram do projeto, a experiência foi bastante significativa. Relatos de pais e professores revelavam a transformação pelos quais esses alunos passaram desde o início do projeto até o término deste: crianças mais tranquilas, mais atentas às aulas, com a autoestima elevada e sentindo-se parte fundamental de um trabalho em equipe.

Outra base teórica na qual esse projeto se baseou foi no método eurrítmico do suíço Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), professor de Edgard Willems. Vieira (apud DIAS, 1996, p. 38) cita que para Dalcroze "o movimento corporal é o fator essencial para o desenvolvimento rítmico do ser humano e a execução de ritmos corporais contribui para o

desenvolvimento da musicalidade". Na prática, é pelo movimento corporal que tomamos consciência do ritmo.

Fundamentos da Escola Dalcroze utilizados no projeto

Dalcroze tinha um interesse peculiar sobre a formação artística do povo. Para ele, a democratização da arte deveria ser conduzida pelos artistas e para isso era necessário conscientizá-los da importância deles para o desenvolvimento do povo e a presença da música na escola auxiliaria essa prática formadora artística e "seria o único meio de catalisar o que Dalcroze chamava de as 'forças vitais do país'" (FONTERRADA, 2008, p. 124).

Resumindo o cerne do trabalho de Dalcroze, temos:

a) Audição musical: desenvolver a percepção auditiva da altura dos sons.
b) Senso rítmico: fazer e sentir o ritmo pela recriação motora
c) Interesse: despertar a musicalidade do aluno através de atividades concretas e físicas, adequadas a faixa etária.
d) Rítmicos: alcançar o domínio dos ritmos através de sua mobilidade natural.

A prática do canto coral na EMEB Rotary Club fundamentou-se principalmente em um dos mais importantes princípios que permeiam a Educação Musical: **A música pela música.**

Metodologia

Os ensaios aconteciam uma vez por semana, com duração de 55 minutos assim distribuídos:

- ✓ 5 minutos para integração;
- ✓ 5 min. para aquecimento vocal e exercícios;
- ✓ 5 min. para exercícios de locomoção e movimento;
- ✓ 35 min. para o ensaio das músicas;
- ✓ 5 min. para desaquecimento e relaxamento.

Ao início das atividades, era feita uma rápida reflexão sobre a importância da disciplina e da concentração durante os ensaios e apresentações. Os aspectos positivos das performances recentes eram enfatizados, com o objetivo de elevar a autoestima dos alunos.

Na escolha do repertório era sempre priorizada a música brasileira, dando espaço também a músicas de outras culturas. As músicas davam ênfase a aspectos do universo infanto-juvenil, como a busca da felicidade, a alegria de viver, a importância do amor pelo próximo, preservação da natureza e outros aspectos sociais condizentes com a faixa etária.

As novas músicas que fariam parte do repertório eram apreciadas em sua totalidade, dando a dimensão exata do seu conteúdo, dinâmicas vocais, letra etc.

Os trechos das músicas onde se concentravam as maiores dificuldades eram repetidos diversas vezes sempre corrigindo as falhas existentes, buscando a melhoria da performance. Alguns arranjos vocais foram criados com o intuito de se trabalhar as questões do ouvido harmônico dos alunos, a memória, as habilidades vocais e a ampliação do conhecimento musical.

Considerações

Todo trabalho que envolve um grande contingente humano requer paciência, disposição e sabedoria para lidar com as adversidades que sempre hão de existir. O processo de criação deste coro na escola na qual trabalhei por 6 anos deu-se em meio ao descrédito do potencial dos alunos frente à sociedade e à escola, a qual, por sua vez, acarretava a fama de ser uma escola sem qualidade e sem alunos capazes de mostrar bons atributos.

Aos poucos, o projeto Coral “Club do Canto” (club, sem o “e” por causa do nome da escola: Rotary Club) possibilitou mostrar à sociedade outra realidade, antes desconhecida. A Música, nesse contexto, possibilitou também o aumento da autoestima desses alunos, ou mesmo o surgimento desta, uma vez que eles estavam expostos aos dissabores de uma vida permeada pela violência e desapego familiar. A integração social entre os alunos era percebida pela reciprocidade de atenção, incentivo, elogios e companheirismo.

Em 2007 o coral produziu uma cantata de natal intitulada “Um Natal bem Brasileiro”, envolvendo cerca de 130 alunos do Ensino Fundamental I e II. A cantata envolvia elementos cênicos e de dança. Durante 4 meses os alunos ensaiaram exaustivamente para a apresentação pública, que foi num espaço dentro do Jardim Botânico da cidade.

Foi um grande momento para esses alunos, pois todos eles participaram ativamente da montagem do espetáculo. Os familiares também se envolveram na produção montando o figurino e produzindo a maquiagem. Alguns professores também colaboraram com a produção dos folders, nos ensaios das danças e apoio técnico. Três músicos da cidade participaram de forma voluntária ensaiando e tocando ao vivo no dia da apresentação.

No contexto da EMEB Rotary Club, a prática do Canto Coral através do projeto demonstrou resultados satisfatórios na questão da socialização, do desenvolvimento das habilidades musicais, na disciplina dos alunos em sala de aula e em seu cotidiano fora dela.

Um dos casos mais marcantes, fruto do trabalho de Educação Musical desenvolvido nessa escola, é de um dos alunos, Giovani Melo, que começou sua trajetória musical participando das oficinas de música. Em 2009, mesmo enfrentando a resistência dos pais, conseguimos inscrevê-lo no Projeto Guri, onde pôde iniciar seus estudos em viola sinfônica. Seu objetivo inicial era estudar violoncelo, mas desenvolveu-se musicalmente de forma tão brilhante que não quis mais trocar de instrumento. Por sua dedicação tornou-se aluno de destaque e posteriormente monitor, tendo escrito, inclusive, peças para quarteto de cordas e outras formações. Tem se apresentado com algumas orquestras da cidade, e mantêm-se financeiramente tocando em eventos sociais, principalmente casamentos. Hoje, aos 18 anos é aluno de graduação do curso de instrumento no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Referências

ANDRADE, Margaret Amaral. Avaliação no Canto Coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, Liane & SOUZA, Jusamara. (Orgs.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

BEYER, Esther. Fazer ou entender música? In: BEYER, Esther (org.). *Ideias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FONTERRADA, Marisa T. de O. *De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de Psicopedagogia Musical***.** São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GROSSO, Maria Alexandra P. C. CARNEIRO, Reginaldo A. GROSSO, Hiraldo L. *Sistema de informação e sua utilidade para a administração da arte e da cultura: um estudo de caso no Coral CESUMAR***.** Revista CESUMAR: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Unicesumar, Maringá. V. 8 n. 2. P. 40-53, 2003.

JAEGER, Werner**.** *Paidéia: a formação do Homem Grego***.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LISBOA, Alessandra Coutinho. V*illa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação (Mestrado em Música) – São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2005.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MATHIAS, Nelson. *Um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido pensante***.** Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

VIEIRA, Djenane. Emile Dalcroze**.** In: DIAS, Leila Miralva Martins. (org). *Seminários em Iniciação Musical I*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996.

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

Intercâmbio Musical – composição musical auxiliando na compreensão de conceitos musicais

Luciane Morais
lucim34@gmail.com.br

Valerie Falcão
valerie_falcao@bol.com.br

Resumo: Este artigo relata a experiência de parceria entre duas escolas, realizada entre os alunos de duas escolas particulares, localizadas na cidade de São Paulo (Escola A) com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e na cidade de São José dos Campos (Escola B) com alunos do 5º ano. O objetivo principal foi trabalhar a escuta e conceitos musicais através da composição. Os alunos de cada escola compuseram melodias, as quais foram orquestradas pelos alunos da outra escola. Houve um encontro presencial para ensaio das partes compostas à distância seguido de apresentações.
Palavras-chave: Escuta. Melodias. Orquestração. Composição. Intercâmbio musical.

1. Introdução

A importância da aprendizagem musical na formação do indivíduo tem sido discutida em muitos estudos psicopedagógicos. Dentre outros pesquisadores, o neurocientista Levitin realça essa importância afirmando que "até mesmo um breve período de aprendizagem musical na infância gera circuitos neurais de processamento musical aprimorados e mais eficientes do que os de pessoas sem qualquer treinamento" (LEVITIN, 2011, p. 220).

Koellreutter também aponta a importância da música para a formação integral do indivíduo e não somente para os futuros musicistas. A esse respeito ele diz que a educação musical não deve ser orientada para:

> [...] a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, faculdades de concentração (auto-disciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 41).

De certa maneira, as ideias desses autores se relacionam com a aplicação da Lei nº 11.769/2008, na qual o conteúdo Música passa a ser obrigatório nas escolas do ensino básico, tornando-o acessível a todos. No entanto, ainda há poucas escolas no Brasil que apresentam na grade curricular da Educação Básica a disciplina de Educação Musical.

Este trabalho apresenta o terceiro intercâmbio musical idealizado pelas autoras, professoras da disciplina de Educação Musical de duas escolas particulares da Educação Básica, uma localizada em São Paulo, aqui denominada ESCOLA A e a outra localizada em São José dos Campos, aqui denominada ESCOLA B com alunos do 6º e 5º anos respectivamente. Em ambas as escolas a educação musical proporciona momentos de apreciação, execução e composição que, segundo Swanwick, são atividades centrais do aprendizado musical (SWANWICK, 1979 *apud* KRÜGER, 2003, p. 112).

Segundo Paynter, "compor música é uma atividade natural do ser humano" (PAYNTER, 2000, *apud* MATEIRO, 2011, p. 265). Seguindo esta ideia, foram escolhidas atividades de composição para a realização dos intercâmbios musicais.

O primeiro e segundo intercâmbios ocorreram em 2013 e 2014 respectivamente, e também envolveram os alunos do 5º e 6º anos dos anos em exercício. Optou-se por relatar a experiência de 2015 por se tratar de uma experiência de composição envolvendo Música Absoluta, definida por Grove (1994, p. 632) como uma música que independe das palavras, da arte dramática ou de algum sentido representativo. Nos anos anteriores as composições foram ligadas a poesias, portanto gerando Música Programática, "música de tipo narrativo ou descritivo" (GROVE, 1994, p. 636).

Cada professora buscou trabalhar nas atividades musicais conceitos musicais que ainda não estavam consolidados entre os alunos a fim de aprimorar a aprendizagem musical, tais como: forma musical, clareza na utilização de terminologias – melodia, ritmo, acompanhamento, orquestração, notação musical.

O intercâmbio consistiu de três etapas, duas de composição e uma de execução/apreciação:

1ª) cada escola compôs uma melodia que foi enviada para os alunos da outra escola;

2ª) cada escola compôs uma orquestração para a melodia recebida da outra escola;

3ª) um encontro presencial para ensaio e apresentação para os demais da escola anfitriã.

Destaca-se a importância desta experiência, uma vez que estas atividades de composição e intercâmbio musical podem ser realizados em qualquer âmbito de ensino musical, tanto em escolas de Educação Básica como em escolas de música. É uma ferramenta de envolvimento social e musical para todos os participantes.

2. Relato da experiência

Os processos de composição, detalhados a seguir, mesmo com enfoques distintos concordam que "a composição é ...uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite" (SWANWICK, 2003, p. 68), além de proporcionar um significativo desenvolvimento neuromotor, estético e ético, pois "o ato de fazer música - seja com algum instrumento, cantando ou regendo - mais uma vez mobiliza os lobos frontais no planejamento do comportamento (LEVITIN, 2006, p. 100)".

2.1 – Processo de Composição da Escola A

A Escola A trabalha com metodologia sócio-interacionista, com tendência a uma gestão democrática com abordagem crítica e realizou o projeto com alunos do 6° ano, que têm em sua grade curricular uma aula de música por semana desde a Educação Infantil até o 8° Ano do Ensino Fundamental.

O processo de composição foi iniciado a partir da prática e análise musical para experimentar modelos simples de composição que servissem à formação de um repertório introdutório em elementos para a criação musical, conforme afirma Swanwick, "analisar é tomar uma seção específica da experiência intuitiva ampla e direcionar nosso foco para esse ângulo escolhido" (SWANWICK, 2003, p. 59). Foi oferecida a leitura e prática musical de pequenas peças para duas e três vozes para xilofones e metalofones. A atividade teve como objetivos a leitura musical, a percepção da prática em conjunto, identificação de elementos composicionais, revisão dos elementos de escrita e sensibilização para o processo de composição. Foi possível observar e avaliar o comportamento da escuta musical, o envolvimento dos alunos na prática em conjunto e o conhecimento prévio na leitura musical. Constatou-se certa insegurança na leitura musical, porém a escuta foi significativa e contribuiu para uma prática bastante comprometida, colaborando para completar a fase de sensibilização nesse processo.

Após este trabalho inicial, o grupo, junto com a professora, em leitura uma a uma das peças, identificou em cada uma das partes a presença da repetição, variação e o tema musical na composição, abrindo discussão para a importância de cada um desses elementos. Dessa maneira foi possível amadurecer a ideia de que "uma melodia é uma objeto auditivo que preserva sua identidade apesar das transformações, assim como uma cadeira mantém sua identidade quando é deslocada para outro lugar da sala, virada de cabeça para baixo ou pintada de vermelho" (LEVITIN, 2006, p.35).

Para a realização da primeira etapa de composição da melodia que seria enviada à escola parceira, os alunos foram subdivididos em duplas. Cada dupla utilizou xilofones e metalofones e buscou sua linguagem musical própria, escolhendo realizar no discurso musical o princípio estrutural da repetição por variação – tema e variações (COPLAND, 2013, p. 92-93). Em virtude dos instrumentos utilizados, as composições foram realizadas em torno da tonalidade de Dó maior, aparecendo em suas melodias ou temas musicais as notas Dó, Mi e Sol. À medida que os motivos musicais foram sendo apresentados aos demais, verificou-se as semelhanças entre os temas e surgiram possibilidades de interligá-los, assim como uma colcha de retalhos musical, alinhavada através da tonalidade e da forma. Desse modo, a professora sugeriu que as composições fossem estruturadas através de combinações entre as diferentes melodias compostas pelos grupos. Durante esta etapa, os alunos revisaram o tema composto e acrescentaram variações rítmicas até que, aos poucos, a composição foi ganhando identidade, confirmando a ideia de que "a melodia é o ponto de partida para que o compositor crie variações sobre esse tema, que pode ser usado de diferentes formas em toda peça" (LEVITIN, 2006, p. 26).

Na segunda etapa desse trabalho, a Escola A realizou uma primeira leitura das composições da Escola B, observando o caráter da peça, sua estrutura e as possibilidades de orquestrações. A professora orientou uma orquestração usando, preferencialmente, a percussão. Os alunos exploraram possibilidades para revelar e complementar as ideias musicais de seus parceiros de maneira intuitiva, através de improvisos e tentativas para criar um movimento rítmico que enriquecesse a composição do grupo parceiro. A partir daí iniciaram-se os ensaios, em que cada um dos alunos escolheu instrumento(s) – xilofones, metalofones, *boomwhackers* e percussão em geral - para a execução musical, preparando-se para o encontro presencial das escolas parceiras.

2.2 – Processo de Composição da Escola B

Os alunos do 5º ano da Escola B têm em sua grade curricular duas aulas de música semanais. Habitualmente os alunos trabalham melodia, ritmo e harmonia simultaneamente. Porém, na experiência aqui descrita foi a primeira vez que se concentraram apenas na melodia. Copland afirma que "a música tem quatro elementos essenciais: o ritmo, a melodia, a harmonia e o timbre, ou colorido tonal. Esses quatro ingredientes são a matéria-prima do compositor" (COPLAND, 2013, p. 39). No entanto, segundo ele o ouvinte leigo raramente presta atenção nesses elementos separadamente, mas sim na produção musical como um todo.

Por isso, antes de iniciarem as composições das melodias propriamente ditas, os alunos da Escola B foram submetidos a uma avaliação diagnóstica com a finalidade de detectar os conhecimentos prévios dos alunos no que se referia a compreensão dos termos musicais: melodia, harmonia, ritmo, arranjo, composição, orquestração e gênero musical. Para isso eles foram subdivididos em grupos com três componentes cada para discutirem a respeito dos termos citados. Da atividade foi possível constatar que havia equívocos nas utilizações de alguns termos, em especial melodia e ritmo. Para alguns deles quando mencionavam ritmo da música estavam na verdade se referindo à melodia: "Não consigo me lembrar do ritmo da música que eu ouvi ontem na rádio", disse um aluno. Para resolver esta questão específica a professora cantou algumas canções folclóricas com *lálálá* e em seguida o ritmo foi palmeado. A partir de algumas demonstrações deste tipo os alunos foram se apropriando da diferença entre ritmo e melodia.

Em seguida, foi apresentada aos alunos a proposta de composição de uma melodia para que a outra escola fizesse a orquestração ou acompanhamento e posterior orquestração da melodia da outra escola.

Os alunos foram subdivididos em grupos de quatro cada para a composição da melodia. Foi aberta aos alunos a possibilidade de escolha de instrumentos. Assim, dentre os instrumentos disponíveis na sala de música os alunos optaram pelos xilofones, teclado, metalofones e sinos. A princípio, eles passaram um bom tempo explorando as possibilidades dos instrumentos, que para alguns autores é uma parte muito importante no processo de criação. Paynter (1972, p.10) afirma que até mesmo os profissionais mais experientes dedicam um tempo para a exploração de novas ideias e sonoridades. Em consonância com Paynter, Orff (MASCHAT, 1999, p. 4-5) diz que a exploração do material para posterior criação de ritmo e melodia são atividades que enriquecem a personalidade do indivíduo, a afetividade e sua capacidade artística. Ele ainda acrescenta que esta é uma etapa inerente ao ser humano que desde criança explora os objetos que estão à sua volta.

Os alunos em grupos, espalhados pelo pátio da escola, experimentaram as possibilidades sonoras dos instrumentos escolhidos. Todos queriam criar algo que fosse bonito e bom, sabendo-se que "não se pode definir antecipadamente o que seja uma boa melodia, mas pode-se estabelecer algumas generalizações sobre melodias que já sabemos serem boas, e isso pode ajudar a tornar mais claras as características da arte melódica" (COPLAND, 2013, p. 49). Como alguns grupos demonstraram dificuldade em compor, a professora sugeriu que utilizassem apenas as notas da escala pentatônica (dó-ré-mi-sol-lá), o que facilitou muito. Ao final desta etapa, cada grupo apresentou sua composição aos demais

colegas e todos foram unânimes em afirmar que todas as ideias deveriam ser utilizadas. Foram questionados a respeito da coerência entre uma parte e outra e chegaram à conclusão de que com alguns pequenos ajustes todas as ideias poderiam ser aproveitadas.

A melodia da Escola A foi recebida pela Escola B para que se iniciasse a segunda etapa de acompanhamento/orquestração. Todos aprenderam a nova melodia a fim de que pudessem trabalhar melhor a composição do acompanhamento. Alguns alunos logo se interessaram em tocar instrumentos de percussão como tambores, bateria e pandeiro; os demais optaram por continuar nos xilofones. Em cada grupo um colega foi escolhido para tocar a melodia que receberam enquanto os demais faziam tentativas de tocar outros sons que combinassem com a melodia que estava sendo tocada. Aos poucos foram surgindo ideias que a professora anotou para que pudessem continuar a partir delas nas aulas seguintes.

Os alunos ensaiaram a melodia e a orquestração compostas por eles para o encontro presencial, intercâmbio musical.

2.3 – Composições

Apesar do trabalho ter tido como ponto de partida a tonalidade de Dó Maior, em virtude dos instrumentos disponibilizados, é importante destacar que, por muitas vezes, os alunos transitaram por territórios modais ou em seu relativo menor sem nenhum problema de julgamento ou estranhamento pelo alunos, pois segundo Levitin a tonalidade está “apenas em nossa mente, em função de experiência com estilos e idiomas musicais, e com esquemas mentais que todos desenvolvemos para entender música” (LEVITIN, 2006, p. 26). O aluno, portanto, não se limita à tonalidade, pois a criação é um campo desconhecido, mas pronto a ser explorado e descoberto.

> Uma vez que a composição permite mais tomada de decisão ao participante, proporciona mais abertura para uma escolha cultural (...) Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. (...) Pois todos nós, finalmente, encontramos nossas formas criativas por meio da variedade do discurso musical (SWANWICK, 2003, p. 68).

Outro aspecto a ser destacado é que no processo da criação dos temas melódicos e acompanhamentos observou-se, claramente, a expressão da personalidade do grupo, imprimindo uma identidade à composição. O discurso musical elaborado é bem semelhante ao comportamento de cada grupo. Assim, o grupo da Escola A, sendo mais falante, teve um trabalho melódico que usou mais divisões rítmicas e variações, enquanto que o grupo da Escola B refletiu sua agitação em suas composições com poucas notas de repouso e repetição de colcheias.

2.4 - Encontro Presencial – Intercâmbio

O encontro foi realizado na Escola B após quatro meses do início do projeto de parceria à distância, não se restringindo à apresentação dos parceiros, socialização e ensaios abertos, mas também realizando o reconhecimento auditivo da sonoridade de suas composições após as intervenções do parceiro musical.

Nos ensaios e mesmo nas apresentações do encontro, foi possível observar que os alunos apresentaram diferentes posturas diante da obra que estava sendo executada. Houve momentos de escuta, atendo-se apenas ao que estava sendo executado e momentos em que viram a necessidade de intervenções para ajustar ritmos e pulso. Após algumas execuções em conjunto, o grupo foi amadurecendo, possibilitando o trabalho com a dinâmica, ora regida pela professora, ora sugerida por eles mesmos.

O intercâmbio musical ofereceu um rico campo de trocas, mas também de submissão à personalidade e ao fazer musical do parceiro, revelando a vida que traz a música quando a executamos, devido à espontaneidade e habilidade que cada um possui.

2.5 – Depoimentos

Após as apresentações, os alunos das duas escolas se reuniram para avaliar o evento. Foi unânine o sentimento de realização e sucesso. Destacam-se alguns depoimentos:

- Mesmo conhecendo o arranjo que a escola parceira fez, tocar junto foi muito mais bonito.
- A gente estava acostumada a fazer composições com os nossos colegas, mas as ideias da outra escola foram diferentes e deu para aprender muita coisa com eles.
- Eu consegui entender melhor algumas coisas que eu tinha dúvida.
- Eu sou muito tímido mas conhecer outras pessoas tocando com elas me deixou mais à vontade.

3. Considerações Finais

Na sociedade contemporânea é desejável que a Educação Musical ofereça novas maneiras de ouvir, conhecer-se e comunicar-se com o outro, através de relações transversais nas atividades propostas, entrando no campo da ética e da filosofia, através da responsabilidade, do compromisso e respeito ao outro a que são expostos, ampliando o potencial da aprendizagem, já que o desenvolvimento da motricidade, da estética e das habilidades específicas já estão previstas nesta disciplina.

É neste campo da composição coletiva que diferentes ideias tecem diálogos para se compor a melodia, enraizar a harmonia, numa rede tonal e de discursos que se articulam para

formar uma única ideia, refletindo as características da cognição, da motricidade e estética do grupo, bem como na contribuição na construção da identidade do grupo e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A experiência aqui relatada constata que a composição em parceria, seja ela com quem for, cumpre uma papel importantíssimo para criar vários caminhos de aprendizagem e saberes de caráter técnico, cultural, estético, ético e sócioafetivo.

4. Referências bibliográficas

BRITO, Teresa Alencar. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Tradução de Luiz Paulo Horta. São Paulo: Realizações Editora, 2013.

GROVE. *Dicionário de Música* – edição concisa (Editado por Stanley Sadie; editora-assistente Alison Latham). Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LEVITIN, Daniel J. *A Música no seu cérebro***.** Tradução de Clóvis Marques. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASCHAT, Verena. *Las ideas pedagogicas en el Orff-Schulwerk*. Espanha, vol 1, jan. 1999.

MATEIRO, Teresa. *John Paynter*: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 243-274.

PAYNTER, John. *Hear and Now*. Londres: Universal Edition Ltd, 1972.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979, apud KRÜGER, Susana Ester. Perspectivas Pedagógicas para Avaliação de Software Educativo-Musical. Avaliação em Música: reflexões e práticas. HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

Ensino coletivo de pandeiro para estudantes de um curso de licenciatura em música: possíveis contribuições para a formação dos(as) educadores(as) musicais

Mariel Perez Pino
Universidade Federal de São Carlos
marielcx@gmail.com

Resumo: Este trabalho caracteriza-se por ser um relato de experiência de um professor substituto que atuou com graduandos(as) do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos na disciplina Percussão 1 no ano de 2011 cujo foco das atividades esteve relacionado, dentre outras aprendizagens, ao ensino coletivo do pandeiro. Durante o trabalho serão descritas algumas atividades realizadas no decorrer das aulas bem como o planejamento específico para o ensino deste instrumento, com ênfase para as possibilidades de utilizá-lo em atividades de educação musical.
Palavras-chave: Educação musical. Ensino coletivo. Pandeiro.

A disciplina Percussão 1 do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos

Como parte integrante do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Música da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), a disciplina Percussão1 caracteriza-se por ser obrigatória e por contar com 4 créditos, equivalendo a 1 semestre de aulas. Como requisito importante para a formação dos(as) educadores(as) musicais, esta disciplina tem como objetivo "preparar o aluno quanto à sua formação interpretativa no uso dos instrumentos de percussão, bem como para explicitar conhecimento técnico e musical em situações de ensino individual e em grupo" (Joly et al., 2007, p.82).

Quanto à preparação do(a) educador(a) musical a ser formado, faz-se importante ressaltar que este curso de licenciatura tem habilitação em Educação Musical e, dentre diversos aspectos, tem como objetivo garantir "ao Educador Musical graduado pela UFSCar uma formação múltipla de modo a habilitá-lo para as variadas demandas de sua profissão" (Joly et al., 2007, p.23).

Aliado a esses objetivos, torna-se importante apresentar o conteúdo da ementa da disciplina Percussão 1 para que se possa entender o direcionamento do planejamento de ensino. O conteúdo da ementa está assim estruturado no Projeto Pedagógico do Curso[1]:

> Conhecimento técnico do funcionamento dos instrumentos de pequena percussão (panderetas, tambores diversos, claves, objetos sonoros, etc.) e dos instrumentos da percussão brasileira (pandeiro, berimbau, repenique, tamborim, agogô, triângulo, etc.). Técnicas de baquetas para instrumentos diversos (caixa clara, tímpano, xilofone, etc.). Exploração das possibilidades de uso dos instrumentos de percussão nos processos de criação e de musicalização. Leitura e interpretação de peças do repertório, com dificuldades progressivas, abrangendo gêneros e estilos diferentes de música, bem como realização de improvisações (individuais e em grupo) e sonorizações ou ambientações sonoras criativas (Joly et al., 2007, p.82).

Dessa forma, é possível salientar que esta disciplina foca-se na aprendizagem de instrumentos de percussão, nas técnicas básicas para tocar com baquetas, nas técnicas específicas dos instrumentos e nas abordagens referentes à exploração de possibilidades de criação e improvisação musical, além de outros aspectos.

O planejamento da disciplina

Para o entendimento do planejamento que elaborei na disciplina Percussão 1 destaco primeiramente como aconteceram as aulas para assim elucidar como as atividades foram realizadas. As aulas começavam às 8h da manhã e iam até às 12h tendo um intervalo de cerca de 20 minutos, por volta das 9h40. O espaço disponível para as aulas foi o teatro de bolso do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar. Grande parte das atividades foi feita em roda e no palco do teatro. A turma era formada por cerca de 30 alunos(as) que estavam no primeiro ano da graduação.

Levando em consideração esses dois períodos da manhã (antes e após o intervalo), organizei as aulas em cinco "momentos", que foram estruturados da seguinte forma:

- 1° momento: atividades de relaxamento e alongamento para acolhimento da turma;
- 2° momento: desenvolvimento da técnica de baquetas;
- 3° momento: percussão corporal;
- 4° momento: pandeiro;
- 5° momento: atividades de percepção rítmica.

O "1°momento" foi destinado ao acolhimento da turma e contou com atividades de relaxamento e alongamento. Levando em consideração as diversas atividades das aulas, este momento foi importante para preparar os(as) alunos(as) para todo o período da manhã.

Nos momentos que envolveram a aprendizagem da técnica de baquetas, percussão corporal e pandeiro realizamos diversas atividades que foram voltadas para o ensino dos ritmos, criação musical, improvisação, sonorização e outras atividades.

No "5° momento" preparei as atividades de percepção rítmica por meio de ditados rítmicos que foram condizentes com os exercícios que vínhamos realizando. Além disso, elaborei ditados específicos para a transcrição de linhas de bateria, seguindo a notação convencional utilizada para este instrumento.

De maneira geral, a aula foi estruturada conforme expus acima, ou seja, com momentos de maior duração que estavam relacionados ao ensino da percussão corporal, técnica de baquetas e pandeiro e outros momentos importantes que estavam direcionados ao desenvolvimento rítmico.

Tendo apresentado a maneira com que estruturei as aulas, quero destacar a seguir os motivos que me levaram a escolher o pandeiro como parte integrante das atividades semanais da disciplina, ressaltando a importância deste instrumento para a formação dos(as) educadores(as) musicais.

A utilização do pandeiro em processos de educação musical

Alguns fatores me levaram a pensar no pandeiro como instrumento importante para a formação dos(as) educadores(as) musicais. O primeiro deles refere-se à representatividade desse instrumento na cultura brasileira. Sobre esse aspecto, Feijão Jr. (2002) destaca que o pandeiro é um dos instrumentos musicais mais populares do Brasil, estando presente no samba, no chorinho, no baião, no xote, no maracatu, no coco, na toada, entre outros estilos musicais comumente não associados a ele, tais como rock, funk, música eletrônica, música clássica etc.

Corroborando com a ideia de Feijão Jr. é possível destacar também a versatilidade[2] deste instrumento para a execução de ritmos que geralmente não são associados a ele. Um exemplo disso é a versão da música Kashmir, originalmente feita pela banda Led Zeppelin e que foi regravada pelo grupo Aquarela Carioca, no álbum Contos[3], de 1991. Nessa versão o pandeiro tocado por Marcos Suzano reproduz a bateria.

Essa versatilidade propicia a execução de diversos ritmos e também auxilia na apresentação de outras culturas por meio do pandeiro. Em relação a este aspecto, Kater (2002) ressalta que integrar representações culturais através da música é cumprir um importante papel na difusão e socialização tanto de informações, quanto de conquistas da sensibilidade e da consciência humana através dos sons. Essa estratégia pode ser capaz de favorecer o equilíbrio desejado nas chances de ampliação do conhecimento tanto individual quanto socialmente interativo. Conjugar em proporções particulares e bem dosadas música e formação é o mesmo que resgatar a integração do saber com prazer e sabor.

Outro fator que auxiliou na escolha do pandeiro está relacionado à facilidade em transportá-lo e ao baixo custo para adquiri-lo. Por ser pequeno e leve, é fácil de ser transportado, seja em veículo próprio, transporte coletivo ou outros tipos de transportes. A aquisição deste instrumento[4] também não despende muitos gastos e a manutenção é feita em períodos mais longos e geralmente limita-se a troca de peles.

Por fim, é importante destacar que o(a) educador(a) musical que sabe tocar pandeiro pode utilizá-lo em diversas atividades, tocando e cantando, atuando como professor(a) em

aulas individuais ou coletivas, fazendo atividades de percepção de ritmos brasileiros ou em qualquer atividade que seja possível utilizar este instrumento.

O momento do ensino coletivo de pandeiro

As atividades com o pandeiro começaram a partir da segunda aula do primeiro semestre de 2011. Na primeira aula apresentei o planejamento da disciplina e pedi para que os(as) alunos(as) adquirissem os pandeiros, especificando o tamanho, modelos e possibilidades de marcas. O planejamento para o ensino deste instrumento foi organizado priorizando os seguintes conteúdos: técnicas, ritmos, notação, "redução para pandeiro", improvisação e criação musical.

A abordagem das técnicas foi feita, desde o princípio, considerando a utilização dos movimentos da mão esquerda[5], que são feitos na horizontal e vertical e estão correlacionados aos movimentos da mão direita. O movimento na horizontal coincide com o polegar e "calcanhar" da mão direita. O movimento na vertical coincide com a ponta e o tapa.

Também apresentei as possibilidades de segurar o pandeiro e as maneiras de abafar o som com a mão esquerda, enfatizando o abafamento com os dedos médio e polegar[6]. Para a técnica da mão direita ensinei os movimentos básicos com o polegar, ponta dos dedos, "calcanhar" da mão e tapa. Também apresentei as possibilidades de extrair sons do rullo com a ponta, rullo com o "calcanhar da mão" e tapas com diferentes sonoridades.

Estes conteúdos foram ensinados por meio da repetição e observação. Diante da minha experiência como educador musical vinha me deparando com pessoas que tinham lacunas na aprendizagem técnica do pandeiro como, por exemplo, não realizar os movimentos com a mão esquerda e não utilizar a chamada "ponta grave". O motivo alegado por muitos estudantes era que essas técnicas eram difíceis e que apenas sabendo movimentar a mão direita era suficiente para aprender o instrumento.

Sobre este aspecto acho importante destacar que o ensino coletivo serve para estimular a aprendizagem dos(as) alunos(as) e que a coletividade serve para inspirar a vencer as dificuldades. É neste sentido que Cruvinel (2005) defende a ideia de que na aula coletiva o aluno se sente incentivado por todos, diferentemente da aula individual, em que o aluno só tem o incentivo do professor. Aliado a isso, é importante destacar que durante a prática coletiva existe a questão da socialização, em que cada aluno(a) aprende a respeitar e manter relações com seus colegas.

Conforme ressaltei, ensinei as técnicas básicas para a aprendizagem do pandeiro. No entanto, é importante destacar que não ensinei todas as técnicas para depois ensinar os ritmos.

Tanto as aprendizagens dos conteúdos técnicos quanto as dos ritmos foram feitas concomitantemente.

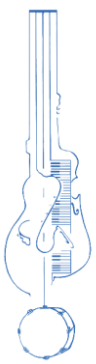
Os ritmos ensinados na disciplina foram o samba, baião, maracatu, frevo, marchinha, pop/rock e funk. Ao ensinar cada um deles priorizei, sempre que possível, a realização dos movimentos da mão esquerda e a possibilidade de extrair o som grave com a ponta dos dedos da mão direita, além das acentuações características de cada ritmo.

Juntamente ao ensino dos ritmos apresentei a notação utilizada para o pandeiro. Primeiramente praticávamos o ritmo e somente depois a rítmica era colocada na lousa. O padrão utilizado para a notação é o que está presente no livro Pandeiro Brasileiro Volume 1, de Luiz Roberto Sampaio e Victor Camargo Bub, em que se utiliza a notação criada por Carlos Stasi.

Conforme já destaquei, o pandeiro é um instrumento muito versátil e possibilita a execução de diversos ritmos. No entanto, é importante ressaltar que essa versatilidade também está relacionada à possibilidade que ele oferece de executarmos diversos instrumentos "em um só". Por exemplo, é possível ter o bumbo de uma bateria de rock/funk ou o surdo de uma bateria de escola de samba quando se toca com o polegar ou a "ponta grave" da mão direita. É possível reproduzir o chimbal da bateria ou o chocalho da bateria da escola de samba por meio das platinelas. É possível reproduzir a caixa por meio da execução do tapa com a mão direita.

Partindo dessa perspectiva relacionei o pandeiro ao conceito de redução para piano. Med (1996, p.262) salienta que a redução é "uma transcrição de uma composição escrita para um conjunto (por exemplo, orquestra) para um outro conjunto menor ou para piano". Dessa forma utilizei o termo "redução para pandeiro" de forma a mostrar que era possível transpor vários instrumentos de percussão para o pandeiro.

Visando estimular o potencial criativo dos(as) alunos(as) propus atividades de improvisação durante a aprendizagem dos ritmos. Após termos praticado o ritmo, fazíamos rodadas de improvisação em que se tocava o ritmo por uma quantidade determinada de compassos e cada um(a) improvisava também com uma quantidade estipulada de compassos. Outra atividade de improvisação foi a do eco-rítmico, em que um(a) aluno(a) executava uma rítmica e o restante da turma copiava. Essa atividade tinha andamento e quantidade de compassos estabelecidos, para que assim os(as) alunos(as) pudessem trabalhar a concentração e técnica do instrumento.



Por fim apresento as atividades de criação musical em grupo. Para planejar estas atividades tive como referência os(as) educadores(as) musicais da segunda geração dos métodos ativos, especialmente as propostas de Schafer e o conceito de paisagem sonora.

Nestas atividades a turma foi dividida em grupos e cada grupo teve um tempo estipulado para preparar uma criação musical que era destinada a explorar os sons do pandeiro de forma a criar uma paisagem sonora ou qualquer outra proposta que fosse prioritariamente voltada a explorar as sonoridades do pandeiro, sem que fosse exclusivamente a execução de ritmos.

Posteriormente os grupos se apresentavam e explicavam os motivos da criação, identificando timbres e justificando a escolha por essas sonoridades. Essas apresentações foram filmadas e posteriormente apresentadas no fim da disciplina para efeito de análise e reflexão dos conceitos abordados e das possibilidades de melhoramento e variações nas criações.

Considerações

Como foi destacado ao longo do texto, a disciplina Percussão 1 é componente curricular do curso de Licenciatura em Música da UFSCar e tem importante papel na formação dos(as) educadores(as) musicais. A abordagem que é pedida na ementa vem de acordo com os objetivos gerais do curso, no sentido de estar relacionada à formação de profissionais que possam atuar em ambientes diversos de ensino musical, com suas demandas específicas.

Conforme foi apresentado neste trabalho, a opção pelo pandeiro se deu pelas possibilidades que este instrumento proporciona e que estão relacionadas a sua versatilidade para a execução de ritmos, pela facilidade em transportá-lo e por estar diretamente relacionado à cultura brasileira. O(a) educador(a) musical que toca pandeiro pode inseri-lo em diversas atividades, apresentando canções, ensinando ritmos, danças, enfim, pode ser um recurso muito importante em sua atuação profissional.

O ensino coletivo de pandeiro com essa turma de graduação proporcionou, além dos aspectos relacionados à relevância deste instrumento, o olhar atento para as contribuições oriundas de se ensinar e aprender coletivamente um instrumento. Durante o semestre os(as) alunos(as) tiveram avanços significativos em relação aos conteúdos da disciplina e específicos do pandeiro.

Gostaria de destacar que as possíveis contribuições indicadas no título deste trabalho estão relacionadas ao que foi exposto durante este relato. Muitos(as) alunos(as) continuaram

estudando com seriedade o instrumento e alguns chegaram a gravar discos e até excursionaram fora do Brasil tocando pandeiro. Outros(as) utilizam bastante o instrumento em suas práticas profissionais enquanto educadores(as) musicais.

Referências

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

FEIJÃO JUNIOR, Manuel Elísio. *A B C do Pandeiro.* Natal (RN); Editora Evolutiva, 2002.

JOLY, I.Z.L. [et al]. *Projeto Pedagógico de Curso de Graduação*: Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. São Carlos: UFSCar, 2007.

KATER, Carlos. Sobre outras terras, outros sons. In: Almeida e Pucci: *Outras Terras, Outros Sons: Livro de orientação do professor.* São Paulo: Callis, 2002.

MED, Bohumil. *Teoria da música.* 4° Edição. Brasília, DF: Musimed, 1996.

SAMPAIO, Luiz Roberto; BUB, Victor Camargo. *Pandeiro Brasileiro Volume 1*. Disponível em: <http://pandeirobrasileiro.com/en/top/livros>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

Notas

[1] O curso foi inaugurado em 2004, mas a versão que disponibilizo do projeto pedagógico foi atualizada em 2007.
[2] Essa versatilidade destacada será detalhada durante a descrição das atividades realizadas.
[3] Álbum lançado em 1991 pela Visom.
[4] É importante destacar que há pandeiros que são mais caros, mas, a orientação referente a modelo e marcas foi feita de acordo com um preço que fosse acessível aos alunos(as).
[5] Neste caso é a mão que segura o pandeiro, ou seja, estou me referindo aos destros. Se o aluno for canhoto não há o problema, pois o importante é entender o princípio desta técnica.
[6] É importante destacar que há outras maneiras de abafar o som, mas, para essas aulas apresentei as formas mais usadas.

Conhecimentos pedagógico-musicais como requisitos fundamentais no protótipo de um software para educação musical

Sandra Regina Cielavin
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
sandracielavin@hotmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
aamend65@gmail.com

Resumo: Os processos de ensino e aprendizagem e a cognição têm-se modificado pelas diferentes formas como os indivíduos lidam com os dispositivos tecnológicos. A presente pesquisa em andamento tem por objetivo descrever o uso de *softwares* musicais, apontar a relevância dos jogos musicais para a Educação Musical e destacar a importância de estabelecer requisitos computacionais no desenvolvimento de um jogo musical que contemple o ensino de adolescentes e jovens a partir de conhecimentos pedagógico-musicais embasados nos pressupostos de Keith Swanwick.
Palavras-chave: *Software*. Educação. Jogo musical. Tecnologia.

Introdução

Atualmente percebe-se que a vivência tecnológica está presente no cotidiano de crianças e adolescentes desde muito cedo, fato que acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Para Piaget (1978), a aprendizagem é a construção do conhecimento, ou seja, como o indivíduo recebe e incorpora novos conhecimentos. A presente pesquisa em andamento tem por objetivo descrever o uso de *softwares* musicais, ressaltar a importância dos jogos musicais para a Educação Musical e apontar a necessidade de vincular os aspectos pedagógico-musicais no estabelecimento de características e requisitos que devem ser levados em consideração no protótipo e desenvolvimento de um *software* específico ao ensino musical. As transformações tecnológicas têm interferido no modo como o indivíduo lida com a informação e o conhecimento, portanto a proposta justifica-se pela atualidade, pelas lacunas de estudos existentes na realidade brasileira e por sua importância para alunos de música, educadores musicais e músicos.

A metodologia adotada para atingir os objetivos da pesquisa consiste em elaborar um estudo bibliográfico norteado por livros, teses, artigos, revistas e sites relacionados à Educação Musical e à tecnologia. A partir da fundamentação teórica das práticas pedagógico-musicais será feita a análise das características de alguns softwares educacionais em português e em inglês que podem ser utilizados na Educação Musical. Após a análise dos *softwares* educacionais será desenvolvida a pesquisa qualitativa de estudo de caso propondo o uso dos programas escolhidos vinculando-os às práticas pedagógicas do educador musical Keith Swanwick com turmas de adolescentes e jovens em aulas de Educação Musical. Aos

grupos estudados serão aplicados questionários e entrevistas que servirão para coletar os dados. Na fase seguinte, os dados serão organizados, analisados e tabulados detectando pontos positivos e possíveis falhas nos *softwares* existentes. A experimentação dos *softwares* musicais contribuirá com o estabelecimento de conexões entre as práticas pedagógico-musicais e o levantamento das características essenciais de um *software* musical educacional em português.

Segundo Pressman (2011, p.12), "software são instruções (programas de computador) que, quando executadas, produzem a função e o desempenho desejados". O software proprietário é aquele cuja redistribuição ou modificação são proibidas. No *software* livre existe a liberdade de executar copiar, distribuir, estudar e modificar os programas. Quanto às categorias, os *softwares* podem ser classificados em: básico, que possibilita o suporte a outros programas, comercial, que engloba os sistemas de estoque e folha de pagamento, científico, utilizado em aplicações numéricas que contemplam áreas tais como: astronomia e biologia molecular, de computador pessoal, que são os processadores de textos, planilhas eletrônicas, entre outros, embutido, que tem funções específicas para o controle de utensílios domésticos e automóveis, de inteligência artificial, que possibilitam o reconhecimento de voz e imagem e educativo que tem por objetivo auxiliar a aprendizagem. A utilização adequada de um *software* permite economia de tempo, aceleramento da execução de tarefas, armazenamento de dados, organização de informações e desenvolvimento do trabalho de forma mais contextualizada.

Softwares musicais

Miletto et al (2004) propõem três níveis de utilização dos programas computacionais na educação musical: o uso de *softwares* musicais em geral, o uso de *softwares* educativo-musicais específicos e programação sônica para músicos. Segundo o autor, a utilização dos computadores na Educação Musical tem duas premissas: não se pretende substituir o professor e sim oferecer mais uma possibilidade em sua prática de ensino. O professor decide as formas mais adequadas de utilização de *softwares* computacionais. Percebe-se, portanto, que o ensino musical pode ser enriquecido e incentivado com o uso da tecnologia, porém, é importante que o educador se aproprie dos meios tecnológicos e decida como, quando e com quem os aplicará de forma a atingir seus alunos de maneira mais contextualizada. Os *softwares* musicais podem ser utilizados na educação musical em atividades de composição, de apreciação e de execução, no ensino teórico-prático, no ensino de instrumentos e na aprendizagem de conhecimentos históricos e de estilos. Segundo Miletto et al (2004) os tipos

de *softwares* musicais existentes podem ser elencados em acompanhamento, que permite a elaboração de arranjos, composições e auto-acompanhamento, editor de partituras, que possibilita a edição de notas e gravação de música via instrumento MIDI, editor de áudio, que possui a função de gravação e edição de som, instrução musical, que fornece apoio ao aprendizado de teoria ou de um instrumento musical, sequenciador, que permite a gravação de edições de músicas em formato MIDI e síntese sonora, que possibilitam a geração de timbres a partir de amostras sonoras. O educador musical pode fazer a exploração dos recursos computacionais que ampliem as possibilidades de ensino em sala de aula. Com o uso da criatividade, cada modalidade apresentada pode ser aproveitada de diferentes formas.

Editores de partituras, sequenciadores e editores de áudio são exemplos de programas de uso geral. De acordo com Fritsch (2002), a programação sônica consiste na elaboração de *software* de geração e manipulação de sons através de processamento computacional. A seguir serão apresentados alguns programas, bem como sua utilização. A função de um editor de partituras é permitir a criação, inserção, edição e exclusão dos elementos de uma partitura. Os programas *Sibelius*[1], *Encore*[2], *Finale*[3] e *Musescore*[4] são exemplos de editores de partituras. O programa *Garage Band*[5] é um sequenciador, que, conectado a um sintetizador, pode ser um programa ou um instrumento polifônico que produz sons a partir de comandos, possibilita a criação de linhas melódicas que serão reproduzidas de acordo com o comando do compositor. De acordo com Gohn (2012), editores de áudio são programas voltados ao processamento digital do som com a aplicação de efeitos como compressão, reverberação, normalização e eco. *Sound Forge, Sonar e Pro-Tools* são editores de áudio que possuem muitas funções e são bem complexos. O editor de áudio *Audacity*[6] é gratuito, permite a edição de arquivos nos formatos WAV e MP3 e pode ser utilizado nas atividades de composição, criação, análise e apreciação.

Uma categoria de *software* de entretenimento bastante conhecido é o jogo, que é um programa interativo que contém imagens e sons e pode ser utilizado para diversos fins. Segundo Balasubramanian e Wilson (2006), citados por Savi e Ulbricht (2008, p.2), “os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades”. Os autores também descrevem alguns benefícios dos jogos para a aprendizagem, tais como: efeito motivador, facilitador do aprendizado e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Segundo Kruger et al (1999), *The Musical World of Professor Piccolo*[7], *Beethoven lives upstairs*[8] e *Julliard Music Adventure*[9] são jogos que têm por objetivo o ensino de teoria musical, composição e conceitos musicais diversos.

O blog Jogos Musicais[10] traz diversos jogos musicais online como, por exemplo, o *Music Blox*[11]. Este jogo permite que o usuário crie uma sequência de sons clicando em quadrados que de baixo para cima correspondem a sons que vão de graves até agudos. A sequência é tocada da esquerda para a direita em forma de loop. Veber e Rosa (2012) sugerem atividades de experimentação livre como a criação de desenhos ou de melodias e combinações harmônicas individualmente ou em grupo e a prática musical em grupo elaborando uma criação coletiva com elementos sonoros externos ao jogo.

Outro jogo elencado no blog é o *Touch the Bubbles*[12], que consiste em dois círculos: o mais externo é composto de cerca de 20 bolinhas coloridas que a partir do centro superior vem da esquerda para a direita variando gradualmente de tamanhos menores a tamanhos maiores. Os sons saem do mais agudo da esquerda do círculo para os mais graves à direita. O círculo mais interno possui um botão que, quando pressionado, reproduz uma sequência melódica alternando graves e agudos. O usuário deve encontrar quais são as bolinhas referentes aos sons produzidos. Como atividades práticas, após os alunos conhecerem o jogo pode ser sugerido que cantem sílabas de forma a explorarem as alturas dos sons. A experimentação pode ser feita em grupo para que todos participem. Uma variação pode ser na intensidade do som propondo que os alunos entoem sons mais fortes da primeira vez e mais fracos da segunda vez.

No ensino de instrumentos os seguintes programas específicos aos instrumentos de teclado são apresentados: *Miracle Piano*[13], *The Music Suite*[14], *SmartMusic*[15], *Piano Tutor*[16] *e The piano lessons software Expert*[17]. O ensino teórico-prático pode ser diversificado através do uso de softwares como elencados por Kruger et al (1999), Introdução à Teoria Musical, SETMUS (Sistema Especialista para Teoria Musical) e STR (Sistema de Treinamento Rítmico). Além destes, o software *GNU Solfege*[18] também permite o emprego de exercícios rítmicos, noções de intervalos, canto de intervalos e percepção de acordes maiores e menores. Kruger (1999) relata que o software STR foi desenvolvido com base nos princípios construtivistas e no modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979) que propõe um modelo de atividades musicais cujo significado da sigla é Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. No desenvolvimento do processamento sonoro com ambiente visual constituído por objetos podem ser utilizadas as linguagens de programação Pure Data e MaxMsp. Conforme Kruger et al (2001) devido ao grande e constante aprimoramento tecnológico, também modificou-se o fazer musical. Tal fato pode ser observado principalmente pelo grande número de pesquisas na área de computação musical, como a criação e uso de programas para composição musical. Segundo o autor, o software para ensino e aprendizagem

musical também deve acompanhar e adotar tais mudanças. (FRITSCH, 1995 apud KRUGER, et.al, 2001, p. 2)

Educação musical e tecnologia

As relações que os indivíduos estabelecem com a tecnologia hoje interferem na maneira de aprender e na forma de lidar com o conhecimento. Percebe-se em ambientes escolares o uso de celulares, notebooks e tablets para anotações pertinentes às aulas ou mesmo registro em fotos que são tiradas do quadro branco ou da lousa ou buscas online de conteúdo em tempo-real, enquanto o professor apresenta a aula. Todas as faixas etárias são influenciadas pela presença dos meios tecnológicos. Néspoli (2012) afirma que:

> A convergência de diversos recursos em uma única tecnologia propõe a ideia de uma linguagem híbrida, realizada pela conjunção de diversos suportes de informação, colocando em declínio a linearidade e a retenção visual característicos da escrita. No lugar do texto emerge o hipertexto. O hipertexto formado por sons, escrita e imagens constitui uma nova forma de saber que modifica a organização cognitiva linear. Os novos suportes digitais "absorvem" a fala, o som, a escrita, a fotografia e o vídeo em seu interior (NESPOLI, 2012 p.5).

De acordo com Swanwick (2014), o estudo do desenvolvimento humano após a infância tem sido pouco explorado pelos autores devido à complexidade dos fatores ambientais e sociais que envolvem a adolescência e a idade adulta. O autor apresenta os oito modos da espiral do desenvolvimento musical: sensorial, manipulativo, expressividade pessoal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático. Swanwick (2014) destaca a importância de conectar a teoria espiral do desenvolvimento musical ao planejamento curricular e à elaboração das aulas. Para ele o professor deve se preocupar com o desenvolvimento do indivíduo buscando esquematizar atividades que tenham significado para o aluno. Além disso, o professor deve explorar sua capacidade criadora propondo experiências musicais diversificadas ao aluno. O autor indica que é necessário repensar o currículo musical levando em consideração os dois lados da espiral do desenvolvimento musical.

A evolução tecnológica atinge as mais diversas áreas do conhecimento. O uso inteligente do computador, notadamente através de seus *softwares* pode otimizar tarefas e contribuir para a aprendizagem dos indivíduos. Ocorre que já existem disponíveis na Internet *softwares* que propõem jogos e instrução musical que não apresentam sonoridade adequada e que aparentemente não têm conexões com os pressupostos pedagógicos-musicais. O fabricante de software tem recursos computacionais à sua disposição para desenvolver um programa visualmente atraente, com boa sonoridade, funcionalidades e interatividade, mas

sem fundamentos pedagógicos e, portanto, com pouca utilidade prática. A falta de conhecimento e de relacionamento com a área musical é uma lacuna que não permite estabelecer o que, como e para que deve ser feito o software instrucional.

De acordo com Kruger et al (2001), um aspecto preocupante é a falta de conhecimento pedagógico-musical de alguns pesquisadores da área, pois a mesma pode produzir ênfase computacional sem equilíbrio com a parte educacional, fato que pode ocasionar a construção de programas que possuam visual interessante, mas com falhas em sua concepção pedagógico-musical, portanto sem aplicação pedagógica efetiva, e consequentemente com restrições de seu uso pelos educadores. Outros pontos são as limitações dos *softwares* de desenvolvimento que dificultam inovações pedagógicas e a inexistência de avaliações sistemáticas durante a implementação. O computador pode ser uma ferramenta de auxílio à Educação Musical nas mãos do professor, porém é necessário a existência de *softwares* musicais específicos que possam ser bem utilizados. Países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, já têm diversos *softwares* musicais educacionais desenvolvidos; no entanto, os programas estão em inglês e foram elaborados visando a realidade cultural em que estão inseridos. Kruger (1999) indica que "educadores devem ser profissionais que determinam qual e como [sic] a tecnologia é utilizada em suas classes. Se escolhem ignorar este papel, então fabricantes, desenvolvedores de software e especialistas em tecnologia certamente preencherão sua lacuna". (CARPENTER, 1991 apud KRUGER, 1999 p. 13).

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa em andamento é elaborar um estudo que contribua para trabalhos multidisciplinares no desenvolvimento de futuros *softwares* em português específicos à Educação Musical com abordagem voltada ao contexto brasileiro. Além disso, o trabalho apontará caminhos do uso da tecnologia aos educadores musicais possibilitando nortear escolhas do uso de *softwares* em aulas de música bem como o relato de experiências de sua aplicação prática. A Educação tem sido impactada pelo uso dos dispositivos tecnológicos, portanto a utilização de um *software* como ferramenta de ensino pelo educador musical permitirá o incremento do trabalho de forma mais contextualizada possibilitando mais interação dos alunos nas atividades.

Um *software* educacional poderá ser útil no desenvolvimento de habilidades rítmicas, percepção musical relacionada a elementos melódicos, harmônicos, de intensidade, de timbre, entre outros. Atualmente a tecnologia está presente na vida dos indivíduos de todas as faixas etárias. O uso de *softwares* que facilitem a construção de vivências e de aquisições de

conhecimentos musicais pode ser um diferencial para auxiliá-los a descobrirem um rico universo de sons e de muitas possibilidades.

Referências

FRITSCH, Eloi Fernando. *MEPSOM:* método de ensino de programação sônica para músicos. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) -Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GOHN, Daniel. *Produção digital de Áudio*. Disciplina Tecnologia Musical. São Carlos: UFSCar Virtual, 2012.

KRUGER, Susana Ester; GERLING, Cristina Capparelli; HENTSCHKE, Liane. A Utilização de Softwares no processo de ensino de aprendizagem de instrumentos de teclado. *Revista opus* V.6, p. 60-76, 1999.

KRUGER, Susana Ester; FRITSCH, Eloi Fernando; VICARI, Rosa Maria. (2001). Avaliação Pedagógica do Software STR. *Revista Brasileira de Informática na Educação* V.8, n.1, p. 21-34, 2001.

MILETTO, Evandro. M.; COSTALONGA, Leandro L; FLORES, Luciano V; FRITSCH, Eloi Fernando; PIMENTA, Marcelo S; VICARI, Rosa Maria. Educação Musical auxiliada por computador: Algumas Considerações e Experiências. RENOTE -*Revista Novas Tecnologia na Educação*, V.2, N.1, p. 1-11, 2004.

NÉSPOLI, Eduardo. *Livro Eletrônico*. Disciplina Tópicos em Educação Cultura e Sociedade. São Carlos: UFSCar Virtual, 2012.

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Editora Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

PRESSMAN, Roger S. *Engenharia de software.* Uma abordagem profissional. 7. Ed. Porto Alegre: McGrall-Hill Companies, 2011.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos Digitais Educacionais: benefícios e desafios. RENOTE - *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2008.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEBER, Andreia; ROSA, Tiago Brizolara. Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo. *Revista Meb4*. Música na Educação Básica. Londrina, v.4, n.4, p. 86-99, 2012.

Notas

[1] www.avid.com/sibelius
[2] www.passportmusic.com/products/encore/
[3] www.finalemusic.com
[4] https://musescore.org/
[5] www.apple.com/br/mac/garageband/
[6] www.audacityteam.org/
[7] *www.amazon.com/Musical-Professor-Piccolo-Interactive-Opcode/dp/5556046417*
[8] www.amazon.com/Beethoven-Lives-Upstairs-CLASSICAL-KIDS/dp/B00000212L
[9] *www.amazon.com/Juilliard-Music-Adventure-PC-Mac/dp/B000F9JP8E*
[10] jogosmusicais.blogspot.com.br
[11] jogosmusicais.blogspot.com.br/2011/05/*music-blox*.html
[12] jogosmusicais.blogspot.com.br/2011/05/*touch-bubbles*.html
[13] www.amazon.com/Miracle-Piano-Teaching-System-Nintendo-Entertainment/dp/B000TK6ZP0?ie=UTF8&*Version*=1&*entries*=0
[14] music-suite.github.io/docs/ref/
[15] www.smartmusic.com/
[16] www.playgroundsessions.com/about/software-features
[17] www.the-piano-lessons-software-expert.co.uk/
[18] sourceforge.net/projects/solfege/?source=directory

Características da música tradicional da infância brasileira

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

Resumo: A partir da compreensão da riqueza musical do repertório da cultura da infância e do seu significado para a educação musical, este trabalho tem como objetivo analisar a música tradicional da infância brasileira, sua riqueza e diversidade. Está pautado em pesquisas de campo realizadas entre 1998 e 2015, em cerca de cento e cinquenta e dois municípios brasileiros; numa prática em educação musical baseada no repertório pesquisado; no aprendizado feito através da atuação direta com a pesquisadora Lydia Hortélio desde 1998, bem como em estudos bibliográficos de obras publicadas do início do século XX à segunda década do século XXI.
Palavras-chave: Cultura infantil. Música tradicional da infância. Educação musical.

1. Música tradicional da infância, características do repertório cantado

Feita pela e para a criança, a música tradicional da infância a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a beleza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança; e a nossa diversidade cultural.

A base do repertório cantado da nossa tradição da infância foi herdada dos portugueses, o que vem sendo afirmado por diversos pesquisadores e confirmado pelos exemplos musicais encontrados por todo o Brasil: segundo Mário de Andrade, "As rodas infantis brasileiras apresentam numerosos processos de variação, deformação e transformação de elementos musicais e literários das canções portuguesas. [...] a roda infantil brasileira, como texto e tipo melódico, permanece firmemente europeia" (ANDRADE, 1963, p. 82). Rossini Tavares de Lima confirma: "As reminiscências portuguesas são as que predominam nas rodas infantis brasileiras. Haja visto 'Terezinha de Jesus', 'Ciranda cirandinha', 'No girão tão bão'."(LIMA, 1947, p. 7); Veríssimo de Melo, que realizou uma das mais consistentes pesquisas sobre a cultura infantil brasileira, também confirma: "É inegável que a mais vasta contribuição estrangeira que recebemos nesse setor do folclore nacional foi de procedência portuguesa"(MELLO, 1985, p. 166).

Segundo Michel Giacometti, a música popular portuguesa teve a firme presença do canto, cuja função sempre se ajustou às necessidades da sociedade tradicional e de economia rural, em seus ritos de trabalho e de religião. Define quatro aspectos que considera mais significativos da canção popular portuguesa:

1) A expressão polifônica nas formas antigas do gymel - canto em terças – e do fabordão – cantos em terças e sextas -, e destes, formas mais elaboradas a três e quatro vozes – organum. É executada principalmente por mulheres às ocasiões do trabalho.

2) A música religiosa ocupa um espaço inegável na tradição lusitana, pela variedade e riqueza das suas expressões. Oferece vestígios de estilos e modos arcaicos, ao acompanhar cerimônias que a liturgia católica fixara e, sobretudo, ao inserir-se em práticas exteriores ao culto.

3) A onipresença do romanceiro, assumindo funções diversas na vida coletiva e doméstica das populações rurais, com melodias que se desenvolvem no âmbito do pentacorde;

4) Predominância da música tonal, baseada no clássico maior-menor, com três outros grupos formados por canções modais, onde predominam o mixolídio, o frígio e o eólio (GIACOMETTI; LOPES GRAÇA, 1981, pp. 8-9).

Desses quatro aspectos apresentados por Giacometti, podemos considerar alguns deles que se apresentam mais frequentes no cancioneiro infantil brasileiro: a predominância da tonalidade maior; a influência do romanceiro, da música religiosa e dos cantos de trabalho; e acrescentaria ainda: a forte presença da quadra, ou trova[1], forma poética predominante no cancioneiro português; a predominância do compasso binário e do ritmo anacrústico.

A falta de documentação e a miscigenação índio-branco-negro deixam dúvidas sobre a origem estritamente indígena e negra que tenham influído na formação da cultura infantil brasileira. Dos índios, os maiores registros da cultura da infância estão relacionados ao objeto brinquedo e aos aspectos sociais, cotidianos e de relação com a natureza: caçar animais, domesticar pássaros, macacos e lagartos, confeccionar e brincar com o arco e flecha, confeccionar pequenos barcos; bodoque, piões feitos de frutos, cama de gato, bola de látex, peteca, jogos coletivos, imitando com frequência os animais, balançar na rede, cozinhar, colher frutos. Porém, no vocabulário encontramos alguns sinais da cultura indígena no repertório musical da infância, como nos acalantos “Sapo Cururu” e “Sururu”.

São inegáveis os sinais da cultura negra na cultura da infância, inclusive nas brincadeiras cantadas: melodias constituídas de pequenos intervalos, geralmente dentro de uma quinta; os múltiplos aspectos rítmicos; o andamento mais movido; a estrutura de responsório e o léxico.

Além das contribuições dos principais grupos étnicos formadores da cultura brasileira, a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país, além da miscigenação e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas e fórmulas de escolha, se incorporaram ao brincar das crianças brasileiras[2]. Dentre outros sinais de contribuição, as melodias, vocábulos e corruptelas incorporadas ao repertório sinalizam a influência dos imigrantes. A influência francesa, por exemplo, pode ser vista numa das fórmulas de escolha mais comuns em todo o Brasil, que

possui uma infinidade de variantes: “Pomponeta”, “Panderolê”, “Pimponeta”, “Pita pita”, “Contoneta”, “Cordoneta”, entre outras. O termo “ruge”, corruptela do francês *rouge*, vermelho, foi o que restou de traduzível da língua francesa. A brincadeira de escolha “Eu sou pobre, pobre, pobre”, se incorporou ao cancioneiro infantil brasileiro por influência francesa. Tem origem na canção “Je suis pauvre, pauvre, pauvre”. Segundo artigo publicado pela *Revista de História,* da Biblioteca Nacional, em janeiro de 2009, Elsa Enäjärvi-Haavio (1901-1951), primeira mulher no estudo do folclore finlandês, afirma em sua dissertação de mestrado que a brincadeira procede da Europa Nórdica e que ganhou uma versão francesa por intermédio do povo flamengo. A brincadeira era praticada pelos campesinos, que almejavam com o “ofício”, termo presente na brincadeira, e o casamento, uma vida feliz. O refrão, “marré”, é derivado de Maria, referindo-se à Virgem Maria, enquanto “deci” foi extraído do verso "dans ce jeu d'ici”, que significa “neste jogo daqui” (AVELINO, 2009).

A influência inglesa se deu desde o período colonial, acentuou-se entre 1835 e 1912, vencida pela expansão norte-americana[3] e ainda se mantém através do grande alcance do cinema, televisão, rádio, jogos eletrônicos, celulares e outras novas mídias, dominados pela indústria norte-americana. Muitas brincadeiras trazem termos aportuguesados, corruptelas do inglês ou músicas de comerciais, filmes, desenhos animados, personagens e artistas desses meios de comunicação.

É interessante observar que as adaptações do texto ao que a criança compreende é o que de mais comum acontece no repertório da infância. São riquíssimas as soluções encontradas para substituírem os termos incompreendidos, ou que não fazem parte do seu vocabulário. Na fala, reproduz o que entende e por isto são inúmeras as variações de termos reinventados por elas. Essa compreensão, às vezes sem tradução para o adulto, tem relação direta com os sons do cotidiano, tema recorrente no repertório da infância. Sua localização no tempo e espaço sinaliza a história, geografia e costumes do lugar de origem. Nas variantes encontramos sinais do rural, do urbano e de particularidades das regiões brasileiras, seja no vocabulário, paisagem, vegetação, personagens, alimentação, trabalho, crenças, superstições, festas e nos gêneros musicais predominantes em cada região. Arrasta Pé, Caboclinho, Calango, Carimbó, Ciranda, Choro, Coco, Dobrado, Frevo, Ijexá, Marchinha, Marcha-rancho, Maxixe, Polca, Samba, Quadrilha, Valsinha, Xote, entre outros, são experimentados corporalmente pelas crianças nas brincadeiras. Muitas vezes músicas pertencentes aos folguedos, danças e festas também se incorporam ao repertório das crianças.

As brincadeiras cantadas estão presentes em maior escala nos acalantos, brincos, brincadeiras de roda e de movimentação específica. Estão também presentes nas fórmulas de

escolha e brincadeiras de mão, embora esses dois grupos tenham predominância do repertório ritmado.

O registro e sistematização de um significativo número de brincadeiras em cerca de cento e cinquenta e dois municípios brasileiros entre 1998 e 2015 e a revisão bibliográfica, nos possibilitam afirmar que as brincadeiras cantadas foram mais frequentes até a década de 1970, predominando a partir daí, as brincadeiras ritmadas. As causas desse fenômeno vêm sendo mais profundamente investigadas, o que nos permite sinalizar algumas delas:

- Considerando que a música tradicional da infância é predominantemente feminina e que a transmissão oral é feita principalmente de mãe para filho, a crescente ocupação da mulher no mercado de trabalho a partir de 1970 diminuiu sua permanência com as crianças, que consequentemente passaram a ter menos contato com as brincadeiras cantadas. Isto com certeza influenciou e continua influenciando nas gerações posteriores.
- A postura mais recatada, com mais pudores e cuidados com os modos da mulher, traz no repertório da infância feminina até a década de 1970, gestos mais contidos, predominando as brincadeiras de roda. A partir de 1970, sua maior liberdade, amplia os gestos nas brincadeiras, que passam a ter muito mais ritmo e movimento.
- A maior disponibilidade de espaços para brincar, desfrutada por gerações anteriores à década de 1970, incluindo a rua e espaços de natureza, davam às crianças maiores possibilidades de experimentações corporais e desafios. A perda desses espaços não lhes tira as necessidades de movimento características da criança e necessárias ao seu desenvolvimento. Nas últimas décadas, a predominância das brincadeiras ritmadas, que se relacionam à ação e movimento como correr, pular, saltar, pode ter sido uma das soluções encontradas pelas crianças para atender as suas necessidades de movimento nos poucos espaços físicos que lhes restaram.
- A alteração do currículo do curso de Educação Musical pela LDB 5692 de 1971 para Educação Artística, tornando-a extracurricular, e consequentemente inacessível para a maioria dos estudantes, privando-os de uma educação musical, que inclusive na época valorizava a música brasileira e a música tradicional da infância, pois ocorreu em data posterior ao canto orfeônico, movimento de educação musical liderado no Brasil por Villa Lobos.

- A falta de abertura para o brincar, em um número significativo de escolas, provocada pela postura conteudista das instituições, bem como a falta de conhecimento de repertório pelos educadores.
- Conforme Lydia Hortélio, a televisão, o cinema e as novas mídias, que a partir da década de 1950 ocupam cada vez mais espaço na vida das famílias brasileiras, destituindo, inclusive o convívio das crianças entre elas mesmas;
- A crescente indústria de brinquedos, que investe massivamente na produção de atrativos para a infância.

Ao mesmo tempo em que tais constatações nos levam a buscar outros caminhos para que as crianças não deixem de cantar, nos levam também a analisar a riqueza do repertório ritmado, predominante nas últimas décadas, resultante de um outro tempo, diferente, porém tão criativo e diverso quanto foram todos os outros de gerações passadas.

2. Música tradicional da infância, características do repertório ritmado

Nas brincadeiras ritmadas, movimento e desafio são palavras de ordem e o corpo traduz a capacidade da criança de experimentar, inventar, arriscar e se expressar livremente. Da mesma forma que desafia o corpo na expectativa de atingir seus limites, o faz com as palavras, que se tornam verdadeiros brinquedos. A riqueza da língua materna, a musicalidade da voz falada, a rima, métrica e poesia, a criatividade e inventividade das crianças somadas a uma infinidade de movimentos corporais, compõem a diversidade rítmica do repertório.

O texto recitado, com rima e metro, que acompanha as brincadeiras ritmadas, é denominado parlenda. Apesar de recitada, apresenta variações de altura, se movimenta por saltos, graus conjuntos ou permanece numa mesma nota, criando um discurso musical variado, com esboços de cadências, marcando ponto de partida, tensão e repouso, bem como a expressividade desse repertório recitado.

As parlendas são predominantemente binárias, com ritmo anacrústico. Os versos regulares de cinco, e sete sílabas são os mais frequentes. Quanto às rimas, em consonância com a linguagem da criança, que é cheia de graça e surpresas, se apresentam de muitas formas: toantes, soantes, agudas, graves, esdrúxulas, perfeitas, imperfeitas, ricas, pobres, emparelhadas, alternadas, opostas e encadeadas. Os recursos de ligações rítmicas utilizados para reduzir ou ampliar o número das sílabas e manter a cadência, segundo as necessidades métricas , também se fazem presentes na poética da infância: elisão, crase, eclipse e diérese.

Como nas brincadeiras cantadas, as quadras, versos de quatro linhas, com quatro acentos tônicos em cada linha - primeira, terceira, quinta e sétima sílabas - são os mais comuns. Os quatro acentos tônicos em cada linha também ocorrem nos dísticos, tercetos, quintilhas, sextilhas, estrofes de sete versos, oitavas, estrofes de nove versos e décimas isto é, nos versos de duas, três, cinco, seis, sete, oito, nove, dez ou mais linhas, sendo que os versos de mais de dez linhas são menos frequentes. Estrofes livres e compostas, isto é, que combinam versos de diferentes medidas e estrofações, são também frequentes, principalmente no repertório das últimas gerações, que, em maior escala, rompem com a quadratura.

As parlendas são frequentes em brincadeiras que trazem movimentação corporal como: bola, corda, elástico, esconde-esconde, estátua, fórmulas de escolha, mão, pega-pega, entre outras de movimentação específica como passa anel, pisa pé, sela e túnel. São também comuns no repertório das crianças pequenas, como os brincos. Relacionam-se sempre a uma ação, um verbo, que indica o movimento principal da brincadeira: jogar, pular, esconder, parar, bater, pegar, correr, escolher, passar, pisar, entreter, sacudir, tocar.

Além de fazerem parte desse repertório de brincadeiras com movimentação corporal, há um outro grupo de parlendas que se atêm à palavra, compondo o que poderíamos chamar de “literatura oral” da infância. Nesse grupo de parlendas, o brinquedo é a palavra recitada, que mantém a mesma musicalidade das brincadeiras com movimento.

Além do repertório cantado e do ritmado, há um número significativo de brincadeiras que combinam as duas formas: o canto/melodia e a palavra recitada/ritmo. São as brincadeiras melódico-ritmadas e as ritmo-melódicas. As melódico-ritmadas são compostas por trechos cantados e ritmados, com predominância do trecho cantado; as ritmo-melódicas são compostas por trechos rítmicos e melódicos, com predominância dos rítmicos.

Esse tão diverso material sinaliza o quanto a música está contida na infância de forma muito simples e natural. Da mesma maneira que a criança transforma uma caixa de fósforos ou um pequeno pedaço de papel em um brinquedo, transforma movimentos, sons, palavras e objetos em música e poesia. Analisar cada uma dessas preciosas brincadeiras nos possibilita pensar sobre o quanto é possível uma educação musical para crianças alicerçada na mesma leveza, simplicidade, naturalidade e beleza da infância e da música tradicional da infância. Esse desejo é o que vem movendo desde 1998 a pesquisa e catalogação de brincadeiras, na perspectiva de sistematizar um material sólido para as práticas na educação musical no Brasil.

Referências

ANDRADE, Mário. *Música, doce música.* São Paulo: Martins, 1963.

FREIRE, Gilberto. *Ingleses no Brasil.* Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GIACOMETTI, Michel; LOPES-GRAÇA, Fernando. *Cancioneiro popular português.* Lisboa: Círculo de Leitores, 1981.

HORTÉLIO, Lydia. *Música Tradicional da Infância / Música da Cultura Infantil no Brasil.* Salvador/BA, julho /2012.. Artigo não publicado.

_____. *Abra a Roda Tin dô lê lê...* São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD. Acompanha livreto.

LIMA, Rossini Tavares de. *"Ai! Eu entrei na roda...", cinquenta rodas infantis brasileiras.* São Paulo: Casa Wagner, 1947.

MEDINA, Avelino. *De marré o que?* Cantada por muitos, conhecida por poucos: o que é ser "pobre de marré deci?". Rio de Janeiro: Revista de História, 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/de-marre-o-que>. Acesso em: 2 de set. 2015.

MELLO, Veríssimo de. *Folclore Infantil.* Rio de Janeiro: Cátedra, 1985.

PRIORE, Mary del. *História das crianças no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, Arthur. *O folclore negro do Brasil.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas

[1] Forma poética composta por quatro versos de sete sílabas, denominada redondilha maior, com rima ABCB.
[2] Raquel Zumbano Altman, in *Brincando na História*, PRIORI, 1999, p. 245.
[3] Gilberto Freire, *Ingleses no Brasil*, 2000, p. 46.

Estudo sobre a formação em música – levantamento de dados sobre egressos da pós-graduação entre 2009 e 2013

Daniele Salina Gonçalves Gomes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
daniele.salina@gmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
aamend65@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre a formação do músico profissional, integrante do Programa Procad/Casadinho, patrocinado pela Capes/CNPq. O objetivo deste trabalho é estudar a bibliografia sobre a formação profissional em música e, em seguida, fazer um levantamento sobre os egressos da pós-graduação em Música da UNICAMP entre os anos de 2009 e 2013. Serão recolhidas do banco de teses da Unicamp informações sobre títulos, autores, orientadores, temas, objetivos, resumos, metodologias, dados empíricos e referencial teórico. Com essas informações e embasadas na bibliografia sobre a formação em música, organizaremos os dados e criaremos categorias sobre as temáticas encontradas.
Palavras-chave: Formação em música. Teses e dissertações. Instituto de Artes Unicamp.

Introdução

A formação profissional é um tema recorrente nos cursos de graduação em geral. Quando se trata da formação profissional em música no Brasil o tema se torna indispensável devido ao momento atual, com a revisão das leis educacionais e a consolidação dos cursos de pós-graduação em música, os quais vêm crescendo significativamente nas últimas décadas. Observa-se, por exemplo, que atualmente o Brasil conta com 13 programas de pós-graduação reconhecidos pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esta Iniciação Científica se situa, então, como parte de um projeto mais amplo sobre a formação do músico profissional, dentro do âmbito do processo 552220/2011 integrante do Programa Procad/Casadinho da chamada pública 06/2011, patrocinado pela Capes/CNPq. O projeto Procad prevê uma pesquisa sobre a formação em música na graduação e na pós-graduação e tem sido desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação geral da Profa. Dra. Ana Cristina da Gama dos Santos Tourinho, da UFBA. Na Unicamp, o projeto é integrado por cinco pesquisadores. Nesta Iniciação Científica especificamente, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana N. A. Mendes, faremos um recorte sobre as temáticas que têm sido abordadas pelos egressos do Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp, entre os anos de 2009 e 2013.

Os nomes de egressos e títulos das dissertações e teses defendidas no período citado já foram previamente coletados por integrantes da pesquisa interinstitucional, a partir dos registros de defesas de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Música da Unicamp.

O intuito deste trabalho é estudar um dos aspectos da formação profissional em música, extraindo especificamente das teses e dissertações defendidas entre 2009 e 2013 no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp informações sobre títulos, autores, orientadores, temas, objetivos, resumos, metodologias, dados empíricos e referencial teórico. Pretende-se, também, organizar todos os dados em uma planilha, e, ao final, agrupar as temáticas encontradas em categorias. Com isso, busca-se contribuir com a pesquisa interinstitucional, de caráter mais amplo, de investigação sobre a formação profissional em música na graduação e na pós-graduação.

Sobre a necessidade de avaliar os cursos de graduação e pós-graduação

Com a vigência da lei 11.769/2008, que implementa a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas brasileiras, sente-se a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas e os cursos universitários de música que formam educadores musicais e bacharéis que atuam como professores de música no Brasil. A avaliação dos modelos de formação profissional em música não ocorre de forma sistemática, tanto para cursos da graduação, como para os cursos de pós-graduação. Alguns estudos sobre a formação profissional em nível superior na área de música têm ajudado na reflexão sobre o tema, empenhando esforços para compreender a formação do profissional nesta área. Conforme informações do projeto Procad:

> Pesquisas recentes sinalizam, por um lado, que são múltiplos os espaços de atuação profissional em música (MORATO, 2009; SALGADO E SILVA, 2005; TRAVASSOS, 1999) e, por outro, apontam uma certa precarização da atuação profissional na área (COLI, 2007, 2011). Outros trabalhos sustentam uma multiplicidade de identidades profissionais na área (LOURO, 2004). (TOURINHO; DEL BEN; CARRASCO, 2011).

Em sua maior parte, os autores dos estudos têm se dedicado a discutir e melhor compreender a formação de professores de música, e, mesmo nesses casos, a discussão de projetos pedagógicos tem menor destaque, assim como a avaliação das disciplinas e demais atividades dos cursos de música. Existe, portanto, a urgência de estudos que obtenham uma visão mais macro analítica da formação superior em música.

Com relação aos cursos de pós-graduação, verifica-se que os programas de música também se constituem como espaço de formação continuada para o músico, sendo um espaço

acadêmico que, do mesmo modo, deve ser sustentado por um projeto educativo e não somente como ambiente de pesquisa, como tem se verificado na última década. Daí a necessidade de se discutir também a respeito da temática da pós-graduação em música, o que é, além de imprescindível para o programa de pós-graduação, fundamental para a qualificação da produção científica. E, para que se faça essa discussão, é necessário traçar um panorama das temáticas que têm sido estudadas na pós-graduação, bem como dos locais em que os egressos dos cursos de pós-graduação em música estão atuando.

Na música, que ainda é relativamente recente no país como área de pesquisa, é perceptível a necessidade contínua de se investigar, através de estudos e revisões, discussões sobre os objetos de estudo e constituição de novas subáreas, verificação da inter-relação com outras áreas do conhecimento e das várias formas de interação com a sociedade, para então se repensar os cursos que formam os profissionais de música, nos âmbitos da educação básica, técnica, superior e de pós-graduação.

Além da necessidade de se desenvolver pesquisas sobre a área, é importante poder visualizar as diversas formas de implementação dos cursos no Brasil. Dentro do âmbito do projeto Procad, há a oportunidade de enriquecedora troca de informações entre as três instituições participantes, onde os alunos envolvidos devem permanecer pelo tempo mínimo de 30 dias no ambiente de uma das universidades do projeto, que não seja a sua instituição de origem, a fim de levar informações sobre a universidade e o curso que frequentam, bem como conhecer e participar de aulas, encontros, grupos de pesquisa, palestras e eventos na instituição em que exercerão a mobilidade discente.

Sobre o andamento e planejamento desta pesquisa

Com a aprovação desta Iniciação Cientifica na seleção de projetos de Iniciação Cientifica Voluntária, oferecida pela Unicamp, o início da pesquisa se deu em fevereiro deste ano.

Inicialmente estamos fazendo um estudo acerca da formação profissional em música embasado em artigos como os de Coli (2008), Del Ben (2003), Franzoi (2006), Gatti (2010), Mendes (2010), Oliveira (2003) e Ribeiro (2003), relacionados à formação profissional em música para que se possa situar melhor dentro do âmbito da pesquisa que está sendo desenvolvida interinstitucionalmente entre a Unicamp, UFBA e UFRGS. Sequencialmente, a pesquisa se voltará para o estudo de bibliografia (FRANCO, 2005) sobre procedimentos para organização de dados e análise de conteúdos.

No segundo semestre iniciaremos a pesquisa documental. Primeiramente serão conferidos os documentos do Instituto de Artes que contêm informações resumidas sobre dissertações e teses defendidas. Em um segundo momento, serão coletadas e organizadas em uma planilha informações mais completas das dissertações e teses nos arquivos virtuais do Sistema de Bibliotecas da Unicamp.

Para finalizar o processo, os temas abordados na pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp serão agrupados em categorias, de acordo com Franco (2005), ficando reservados os últimos três meses do segundo semestre para a realização dessas atividades, desencadeando o relatório final e conclusão deste trabalho.

Referências

ABEM. Cursos de pós-graduação em música reconhecidos no Brasil. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticias5.html>. Acesso em 02 de nov. 2015.

AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A formação na Pós-Graduação *Strito Sensu*: reflexões, desafios e perspectivas. *Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP*. Campinas, SP: Graf. FE, 2002. p. 27-36.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura***,** Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, jul.-dez. 2008 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/viewFile/3226/2418>. Acesso em 17 de nov. 2015.

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

FRANCO, Maura Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília. DF: Editora Liber Livros, 2005.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho:* trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MENDES, Regina Ferraz et al. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 82- 101, jul. 2010.

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

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 39-45, mar. 2003.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos; DEL BEN, Luciana Marta; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. *Formação profissional em música* - Projeto submetido ao edital Procad/Casadinho, Capes/CNPq. UFBA: 2011.

Estudos, observações e propostas da música na sala de aula inclusiva do ensino fundamental da rede municipal de Indaiatuba–SP

Karen Ildete Stahl Soler
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
karen.ildete@terra.com.br

Resumo: O presente artigo é parte do projeto de doutorado em andamento que tem o intuito de abordar o ensino da Música em ambientes escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Indaiatuba – SP. Será feito um levantamento na Secretaria de Educação de como se dá o processo de Inclusão dessas crianças. Os professores de Artes ou Educadores Musicais serão entrevistados através da aplicação de questionários, posteriormente a pesquisadora pretende fazer observações não participantes de uma determinada turma e por fim a aplicação de algumas aulas que serão organizadas e ministradas pela pesquisadora. Espera-se com este trabalho entender a maneira como a rede trabalha com a inclusão no ambiente escolar e contribuir para o trabalho musical com crianças especiais em ambientes inclusivos.
Palavras chave: Educação musical. Inclusão. Educação especial. Deficiência intelectual.

Algumas considerações

Ao longo do meu trabalho de Educação Musical desenvolvido em escolas particulares e especial na cidade de Indaiatuba – SP, tenho percebido a falta de recursos e métodos que norteiem o professor para a concretização de seus objetivos. Trabalhei em APAE por alguns anos e notei que professores anteriores de música não haviam feito um projeto ou planejamento pedagógico musical adaptado que envolvesse tanto as crianças com necessidades especiais quanto as crianças sem necessidades especiais, e o mesmo também notei em escolas particulares onde lecionei: que educadores musicais anteriores não fizeram um planejamento musical capaz de produzir atividades inclusivas para essas crianças. Obtive informações de professoras de sala que em muitas aulas de música as crianças especiais não participavam por não conseguir "acompanharem" o conteúdo proposto.

Ao longo da minha formação pedagógica musical encontrei muito pouco material sobre música e deficiência intelectual. No início da carreira foi muito complicado elaborar aulas e atividades para crianças com necessidades especiais e ainda mais no caso das inclusões, pois era necessária uma maior atenção para não desestimulá-las.

Diante dessas situações senti a necessidade de entender como se dá a inclusão dentro da rede municipal de ensino da cidade onde resido, Indaiatuba–SP. As crianças estão em classes regulares ou frequentam apenas classes de apoio? Qual a proposta pedagógica musical nas escolas municipais de ensino fundamental? Ela é inclusiva? A rede possui educadores musicais em seu quadro de funcionários? Como se comportam as crianças especiais nas atividades musicais? Os professores de sentem preparados para trabalhar com essa clientela? Como preparar um currículo musical que leve em consideração o desenvolvimento integral da

criança, utilizando suas experiências prévias e por meio de sua imersão no universo sonoro-musical?

Pretende-se com a pesquisa: descrever a proposta de inclusão da rede municipal de Indaiatuba – SP; conhecer como é o procedimento de inclusão das crianças em sala de aula; analisar a proposta pedagógica musical desenvolvida pela rede; entrevistar através de questionários educadores musicais ou na falta deles o professor da sala ou professor de Artes para entender como se dá seu trabalho diante dos conteúdos a serem desenvolvidos; observar a aula desses professores a fim de entender se há uma coerência entre planejamento e aplicação das atividades, se elas são integradoras e visam o desenvolvimento integral da criança. Por fim, após entender de que maneira a música vem sendo trabalhada na sala de aula, a pesquisadora pretende elaborar dez aulas e aplicá-las em uma determinada sala de ensino fundamental para que se possa analisar a atuação das crianças durante as atividades.

A Legislação no Brasil

Com a criação da nova LDBEN n.9394/96, deu-se um grande e importante passo ao ensino das Artes na escola, pois foi a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, dessa forma ela passa a ser um componente importante do currículo escolar, ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, sendo somente considerada como atividade. Talvez devido a essa denominação, a disciplina não seja valorizada na maioria dos espaços escolares brasileiros, restando apenas o caráter de passatempo para os alunos, como cita Fonterrada:

> É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas "importantes". [...] Relembre-se que, no corpo da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida simplesmente como LDBEN n.5692/71, a arte era considerada *atividade* e não *disciplina*, o que corrobora o que está sendo dito. E, talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, é o fato de a arte Ter passado a ser oficialmente considerada *campo de conhecimento* (FONTERRADA, 2005, p. 213).

Após a promulgação da nova lei já citada acima, o Ministério da Educação elaborou documentos orientados, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com educação, assim surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais em duas coleções, com o intuito de auxiliar escolas e os professores a se envolverem com as questões específicas com que se deparam em seu cotidiano, desde os próprios conteúdos e objetivos das diversas disciplinas, até questões

amplas, como a exclusão, a necessidade de capacitação de professores e a ampliação do universo cultural da comunidade, entre outras.

Em 18 de agosto de 2008, o ensino da música obteve um grande avanço, pois foi promulgada a Lei Federal nº 11.769, onde alterou a LDB 9394/96 quanto ao ensino da Arte, apontando agora a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica: "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o 2º parágrafo desse artigo" (Brasil, 2008).

A partir do momento que ela passa ser obrigatória, surge o interesse de saber de que maneira ela é trabalhada na rede municipal de ensino de Indaiatuba – SP com crianças especiais. A educação musical voltada para alunos com necessidades educativas especiais vem sendo assunto de interesse em congressos e encontros nacionais de educadores, tema que só foi incluído como grupo de trabalho em encontros da Associação Brasileira de Educação Musical após a criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 que determina a inclusão dos alunos portadores de deficiência nas classes das escolas regulares. A partir daí aumenta o interesse e a produção de trabalhos escritos sobre o assunto. Porém, nada que se compare com a produção escrita nas outras áreas específicas da educação musical.

Sabe-se que a publicação literária sobre música e educação especial é muito pouca, então se faz necessário entender como o profissional de música, ou o profissional de Artes trabalha com conteúdos musicais na sala de aula inclusiva, tendo em vista a escassez de material e até mesmo de prática desses profissionais.

> No entanto, é preciso estar atento para o fato de que a música tem sido reconhecida como elemento importante em processos educativos, profiláticos e terapêuticos, mostrando aos poucos como é fundamento no processo de desenvolvimento de crianças, sejam elas especiais ou não, enquanto que há poucos profissionais que se dedicam a essa prática e há também pouco conhecimento produzido na área em forma de artigos e livros de orientação (JOLY, 2003, p.5/5).

A partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas.

> A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2000, p.2).

Entende-se que a inclusão escolar bem-sucedida é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno que, juntos, irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, consequentemente, permaneceram na escola.

Professores que trabalham em parceria possuem as vantagens de um desenvolvimento profissional rico no trabalho, têm um melhor entendimento das práticas adequadas de ensino e recebem assistência e apoio de seus parceiros.

> Além da parceria entre professores da classe comum e professores da educação especial, existe a parceria entre o professor e os profissionais que trabalham na escola (como por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros). Além disso, há a parceria entre tais profissionais e familiares de alunos com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2010, p.147)

Consideremos a inclusão como um paradigma possível, necessário e urgente, mediante a constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana. Mas, sua implementação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade. Para que isso não aconteça, as práticas pedagógicas devem ser diversificadas, e isso depende em grande parte da capacidade do docente.

Ouvir o professor e buscar entender suas concepções são elementos fundamentais para estruturar uma relação adequada entre o currículo e a ação pedagógica. A formação básica do professor que atua em sala de aula, muitas vezes não o preparou para a clientela que receberá, gerando medo por enfrentar o desconhecido. Faz-se necessário que os profissionais atuantes em sala de aula tenham uma boa formação, para torná-los capazes de efetuar uma boa prática da educação inclusiva.

> Certamente há um reconhecimento da necessidade de cursos de formação e especialização que atendam às necessidades práticas. Isso implica professores universitários, mestres e doutores que não dominem a situação teoricamente, mas também, e principalmente, que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva (MINETTO, 2008, p.45).

Portanto, o processo de inclusão exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino que começa pelos currículos, métodos e capacitação de professores. Para mudar o paradigma precisamos pensar em uma educação para todos, não uma educação especial para alguns, queremos um mundo especial para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e às suas diferenças.

Metodologia

Para que as questões expostas anteriormente sejam respondidas, necessita-se de suporte teórico consistente e apoio metodológico que, neste trabalho, até certo ponto, se entrelaçam, pois como a pesquisa se constrói a partir da vontade da pesquisadora em conhecer a realidade do ensino de Música em classes e escolas inclusivas, num município do interior, esta se apoia, em diversos eixos, primeiramente ao entendimento da proposta pedagógica inclusiva da rede municipal de ensino e como ela se dá.

Para isso a pesquisadora pretende contatar a secretaria de educação do município e esta lhe dará suporte para esse entendimento.

Em seguida far-se-á um paralelo com propostas vigentes no Brasil desde seu surgimento até os dias de hoje, para isso torna-se necessário pesquisa bibliográfica sobre Inclusão e posteriormente sobre Música e Inclusão. Dessa maneira, a pesquisadora entenderá como a música é trabalhada pela rede, através de educadores musicais ou professores de Artes, tendo em vista que a Nova Lei Federal nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que trata do ensino de música agora obrigatório nas escolas não especificou o profissional que deveria conduzi-la, podendo ficar à cargo do professor de Artes.

Sabe-se que algumas escolas municipais possuem ensino musical através de professores de música contratados, mas não se estende a toda rede. Por que isso ocorre? Qual o plano que esse professor tem com esses alunos? A pesquisadora contatará esses profissionais com interesse de entrevistá-los através da aplicação de questionários utilizando a metodologia survey.

A metodologia survey é usada para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, com a finalidade de fazer estimativas sobre a natureza da população total, da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 1999, p.113).

Segundo Cohen e Manion (1994), os surveys têm a intenção de:

> [...] descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões diante dos quais essas condições existentes podem ser comparadas, ou determinar as relações existentes entre eventos específicos (Op. cit, p.83).

A aplicação de questionários mostra ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, devido ao número de professores envolvidos. Uma das vantagens destacadas por Laville e Dione (1999), é que esse instrumento "permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas", a uniformização das questões formuladas "facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas" (p.184). Para Babbie (2005), o

questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (p. 504).

Após a fase de entrevistas a pesquisadora pretende fazer observação não participante de aproximadamente 10 aulas desses professores, a fim de entender se a teoria e a prática estão caminhando juntas e se as atividades não excluem os alunos especiais. Estas serão descritas na futura tese.

Para a realização da coleta de dados que permitisse melhor compreensão da realidade, será utilizado o método de observação não-participante. Para Minayo (1994, p.35) a observação é uma forma de complementar a captação de realidade empírica. A autora, ainda, acrescenta que a observação na modalidade não-participante deixa transparecer, tanto para o observador, quanto para o grupo/sujeitos da pesquisa, que a relação estabelecida entre partes é meramente de campo. No entanto, a participação tende a ser mais profunda do que a obtida em outras metodologias, devido à presença do pesquisador-observador em estado de observação informal, que lhe permite acompanhar a vivência dos fatos mais relevantes pelos sujeitos pesquisados e estar a par das práticas cotidianas. Lakatos e Marconi (1985, p.171) afirmam que, na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem se integrar a ela, presencia o fato, mas não participa dele e não se deixa envolver pelas situações. Além do que foi dito, os autores ressaltam que, com esse tipo de conduta, não se quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ou ordenada para um fim determinado, mas que o procedimento tem caráter sistemático. Para Gil (1991, p.104), a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente pelo pesquisador, sem que haja qualquer intermediação.

Por fim a pesquisadora pretende elaborar 10 aulas de música, aplicá-las em uma classe inclusiva municipal que não possua o professor de música e posteriormente analisá-las a fim de musicalizar esses alunos e integrá-los ainda mais na sala de aula.

Resultados esperados e contribuições

Espera-se com esse trabalho verificar como a Música está sendo trabalhada em classes escolares inclusivas de ensino fundamental e como se dá o processo de inclusão da rede municipal da cidade de Indaiatuba – SP, além de entender o valor que os professores atribuem à disciplina dentro da sala de aula, gerando material científico e de apoio para professores de música e pesquisadores tão escasso atualmente.

Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais.* Marília: Ed. Da Unesp, 2000, p.1-9.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey.* Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, nº9394. Brasília 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 de set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* 3v. Brasília: MEC, 1998.

COHEN, L.; MANION, L.. *Research methods in education.* 4 ed. London: Routledge, 1994.

FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: Unesp, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social***.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JOLLY, E. Z. L. Música e educação especial: uma possibilidade, concreta para promover o desenvolvimento do indivíduo. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v.28, n.2, p.79-86, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo: Atlas, 1985.

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 24ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINETTO, M. de F. *Currículo na educação inclusiva: entendo esse desafio.* 2ªed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar*. Curitiba: IBPEX. 2010.

Ensino de música nas escolas do campo das comunidades quilombolas do sudeste tocantinense

Ana Roseli Paes dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Centro de Investigação em Estudos da Criança-Universidade do Minho (PT)
Grupo de Pesquisa em Ensino de instrumentos musicais- UFBA
anaroseli@mail.uft.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação em desenvolvimento que conecta duas áreas, a educação musical e a etnomusicologia. Tem a pretensão de colaborar para a preservação e promoção da cultura musical quilombola, principalmente por meio da pesquisa-ação, da documentação e da elaboração de propostas educativas que instiguem políticas culturais protecionistas e ações educativas nas escolas do campo, com o propósito de revivificar as tradições musicais em vias de desaparecimento de comunidades negras rurais do sudeste do estado do Tocantins.
Palavras-chave: Educação do campo. Educação musical. Ensino de música. Escolas do campo.

Introdução

As escolas do campo sempre estiveram em situação de desvantagem, sem políticas públicas que, de fato, voltassem os olhos para os povos do campo. Para essa população o sistema educacional sempre foi omisso e perverso, porque permite que as escolas funcionem sem condições físicas (prédios deteriorados e inadequados), professores sem habilitação para lecionar, sem recursos pedagógicos; isto para uma percepção macro, porque se fôssemos evidenciar os pormenores a situação seria ainda mais grave. Com tais condições de oferta educacional, fica quase impossível pensar em uma educação artística, em especial uma educação musical.

Desse modo, discutir sobre o ensino da música voltado para a população campesina, para as escolas do campo, significa discutir: “Que tipo de formação é essa?”; “Qual é o papel da música nessas escolas?”; “Qual é o papel da música nessas comunidades?”. Isto, para colocar em causa a falta de propostas educativas na área da educação musical, propostas que venham romper os paradigmas, bastante sedimentados, de uma educação urbana e outra rural, fazendo parecer que o aluno da escola do campo não necessita de um currículo abrangente que privilegie todas as áreas do saber, inclusive a música.

Tal problematização é uma das motivações deste estudo, obrigando-nos a repensar um modelo centrado no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno sua capacidade de perceber o mundo que o cerca, e de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural. Nesse sentido, a educação musical torna-se uma área privilegiada por perspectivar a afirmação da singularidade, articulando, simultaneamente, a imaginação, a razão e a emoção.

Sistema educativo em descompasso com a realidade do campo

O sistema educativo, nas suas abordagens curriculares, não contempla conhecimentos com características adequadas e necessárias à realidade social campesina, assim como as políticas de direitos adquiridos pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 não têm se concretizado em práticas pedagógicas para as escolas do campo. Embora a LDB (Capítulo II, Artigo 28) e depois a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 03 de abril de 2002, tenham ampliado o sentido de abrangência, considerando e legitimando a educação do campo de modo a permitir adaptações às peculiaridades da zona rural, com especificidade dos conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses do povo do campo, isto não vale como garantias de uma educação musical para as escolas do campo das comunidades quilombolas. Assim como a Lei n.º11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, também deixa perceptivo o descompasso entre o que rezam as leis e a realidade educativa nas escolas das zonas rurais.

Ensino de música nas escolas do campo das comunidades quilombolas

Embora a Lei n.º11.769/08 não efetive concretamente o ensino da música como parte do currículo dessas escolas do campo, observamos que a música está presente; porém, não com caráter formativo, mas lúdico, ou como auxiliar para outras disciplinas ou atividades. Percebemos que existe uma diversidade cultural, bastante rica, nesses contextos escolares e sociais, possíveis de concretizar a exigência legal, e serem utilizadas em práticas pedagógicas que envolvam, de fato, o ensino da música. Assim sendo, este estudo procura uma aproximação entre a educação musical e a etnomusicologia por entender que a música, enquanto sendo produto cultural, processo social e comportamento expressivo, desempenha um papel fundamental na cultura escolar e na afirmação das identidades culturais, e sua natural diversidade.

A atenção a essa diversidade é revelada como a atitude ideal para se conseguir uma integração intercultural e, em particular, a sua aplicação para a educação musical (MERRIAM, 1964). Portanto, existe uma ponte, bastante pertinente, entre a etnomusicologia e a educação musical, não apenas com foco no ensino e na aprendizagem, como também com o propósito de resguardar as diversas culturas, em especial a cultura musical quilombola. Nessas comunidades, em épocas bem definidas, e durante o ano todo, ocorrem festividades, na sua maior parte de natureza religiosa, nas quais a música é elemento importantíssimo. Entretanto, espontaneamente, no dia a dia, a música está presente; basta começar um batuque

que já se forma uma roda para cantar e dançara *suça*, um gênero de música popular das tradições culturais dessa gente, representando um momento de sua socialização.

A escola neste caso é o elo entre o conhecimento empírico, as manifestações populares e os processos institucionalizados. No período das festividades fica afixada na porta da escola uma lista contendo a relação dos noveneiros, a data e o horário das novenas. Nesse dia, a porta da escola se abre para receber não apenas os educandos, mas a comunidade toda para rezar, cantar e dançar. A música está presente em toda a cerimônia, desde o canto ao recitativo das ladainhas – uma mistura do português com o latim, assumindo um novo dialeto, quase incompreensível, com uma sonoridade peculiar, carregado de significado. Nesse contexto, todos cantam num fazer prático e concreto da música, possível para todas as pessoas. (ELLIOTT, 1995)

Procedimentos e Desenvolvimento metodológicos

A pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), cujo principal método é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008). Assim, as observações no terreno focam a sala de aula, a escola, e a comunidade com o recurso de notas de campo, relatando aquilo que se vê, ouve, experiencia e se pensa no decurso da recolha de dados. Portanto, nesta concepção de pesquisa, a voz dos participantes, sua perspectiva e sua sensibilidade são consideradas, não apenas para registro e posterior interpretação dos dados, mas uma voz que faz parte da tessitura da metodologia da investigação. Nessa perspectiva, a metodologia não se faz apenas por meio das etapas de um método, mas se organiza por meio das situações relevantes que emergem das práticas musicais nas escolas, nas aulas, nas comunidades, com o objetivo de revivificar e estudar as tradições musicais em vias de desaparecimento das comunidades quilombolas.

Quanto ao processo de desenvolvimento da pesquisa, seguimos as seguintes etapas: a) a fase exploratória – onde foram estabelecidos os primeiros contatos com as comunidades; b) a definição do terreno de observação (as escolas do campo e as comunidades quilombolas da Lagoa da Pedra, do Kalunga do Mimoso, do Lago dos Patos), e do objeto da investigação (a prática musical das comunidades); c) a coleta de dados – feita por meio da observação participante, das notas de campo e das entrevistas semiestruturadas.

Nas três comunidades o contato inicial foi feito com os líderes das comunidades, que se mostraram receptivos. No entanto, a presença de alguém que não é da comunidade sempre desperta a curiosidade e a atenção, sendo quase impossível não haver uma mudança no contexto em estudo. Existe uma peculiaridade entre as comunidades: a *música*. Ela está

presente nas folias de Reis e do Divino, na roda de São Gonçalo, nas novenas dos santos de devoção de cada comunidade e na labuta. No entanto, existem diferenças que se observa no toque ritmado dos tambores e nas letras e na entonação dos cantos. Os instrumentos de percussão, geralmente, são confeccionados pelos próprios músicos; as violas e violões são industrializados, embora alguns músicos já se aventuraram na confecção de violas. Portanto, trata-se de uma comunidade com uma tradição cultural marcada por ancestralidade.

De quem se fala quando tratamos sobre os quilombolas?

Qualitativos como *fugitivos, revoltados e resistentes* – e seus respectivos conceitos, parecem pouco para fundamentar teoricamente uma identidade quilombola; porque tais termos implicam um tempo histórico que nos remete ao período do regime escravocrata brasileiro. Embora pareça aproximarem-se mais de um passado do que de uma condição presente, tais conceitos ainda continuam fortemente vincados na realidade dos quilombolas. Esses remanescentes trazem consigo um legado enraizado na vida da comunidade e uma herança cultural, material e imaterial, que os define e lhes garante uma identidade de *ser* e *pertence*r a um lugar específico, onde a geração mais velha luta para manter e reproduzir seus modos de vida, sua cultura e a posse da terra. Portanto, podemos defini-los como uma *comunidade negra rural* da Lagoa da Pedra, do Kalunga do Mimoso e do Lago dos Patos do município de Arraias no estado do Tocantins – *remanescentes de quilombos*.

Ainda que o Tocantins seja o estado mais novo da federação (antes integrado ao estado de Goiás), historicamente essas comunidades estão nessas terras já há mais de duzentos anos, ou seja, desde quando muitos dos seus ascendentes trabalhavam em condição escrava na exploração do ouro e das riquezas minerais. As terras não lhes pertenciam legalmente, mas eles as possuíram por conquista, por necessidade, por direito; um local seguro, onde muitos se refugiaram dos abusos cometidos pelos senhores. Não viviam apenas do que a terra lhes dava e produzia, mas também pela garantia de liberdade. Não somente a de ir e vir, mas a liberdade para expressarem sua cultura, seus costumes, suas músicas, suas festas, sua religiosidade, seus sofrimentos, suas alegrias.

Em 1990, o Estado brasileiro, e demais segmentos, assumiu o reconhecimento da exclusão da população negra rural e urbana dentro do cenário social, cultural, econômico e político e, a partir de então, como um ato de reparação de erros (históricos) cometidos contra essa gente, seus descentes passaram a ser tratados como *comunidades de remanescentes de quilombos*. Vale lembrar que este reconhecimento veio depois de muita mobilização, em atividades iniciadas nos anos de 1970 por acadêmicos de algumas universidades, de ativistas

dos movimentos negros, dos sindicatos rurais, de militantes de diversos setores e de lideranças quilombolas. Nesse processo de reconhecimento, as comunidades negras rurais, as famílias estabelecidas nessas comunidades foram legalmente reconhecidas e assumidas como *quilombolas.*

Atrelado ao reconhecimento da existência das comunidades quilombolas foi criada a Fundação Palmares, órgão responsável pela sistematização de soluções para os problemas sociais enfrentados pelas comunidades negras (rurais e urbanas). A fundação trata da identificação dos remanescentes das comunidades de quilombos, bem como do reconhecimento, da delimitação, da demarcação das terras, da titulação e do registro imobiliário dos espaços ocupados por eles.

Essa discussão sobre a identidade não passa apenas pela questão da propriedade territorial, como categorizadora, mas em todas as manifestações culturais e imateriais das comunidades negras rurais. Sendo assim, o Decreto n.°4887, no § 1°, vem respaldar essa população e, de certa forma, identificá-la, pois considera remanescentes das comunidades quilombolas os grupos etnorraciais que se auto atribuírem, que tenham uma trajetória histórica dotada de relação territorial específica, com presunção de ancestralidade negra, cujo fulcro está na resistência à opressão sofrida historicamente.

> § 1° Para fins desse Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades quilombolas será atestada mediante a auto definição da própria comunidade.
>
> (…) quilombo é toda comunidade negra que se reconhece como continuadora e como remanescente da luta pela liberdade do povo negro.

Resultados esperados

Os resultados ainda são preliminares, no entanto, espera-se com esta pesquisa levantar dados que, no futuro, possam subsidiar a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares para o ensino da música nas escolas do campo, atendendo à Lei nº 11.768/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música, e à Lei nº 10.639/2003, que propõe a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial do sistema educativo. Para além de promover e revivificar as tradições musicais, em vias de desaparecimento, de comunidades remanescentes de quilombos, de modo a revelar e salvaguardar o passado histórico desses descendentes.

Considerações finais

Desde muito tempo que a música ajudou a entender o mundo que rodeava os indivíduos, a configurá-los e a dar-lhes sentido (BLACKING, 2012). No entanto, ainda hoje continuamos a debater a importância da educação musical e apresentar razões para a sua inclusão ou não no espaço educativo, principalmente e mais ainda na educação do campo. Portanto, é necessário estudar de que maneira podemos revivificar e salvaguardar as tradições musicais e culturais das comunidades negras rurais e como incorporá-las no ensino da música. Temos que encontrar novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo, a cultura das diversas comunidades e centrar-nos na ideia de que a educação hoje é uma educação para a vida. Assim, uma das funções da educação musical é ampliar as visões de mundo, para um mundo multicultural, de funções infinitas: apreciar, compor, tocar, curar, reviver; uma educação musical que se relacione com a vida. Ou seja, reconhecer, sem sombra de dúvidas, que a música faz parte da vida humana, porque tem a função de garantir valores humanos, sensibilidade, criatividade, afetividade, cooperatividade. Quero dizer com isto que importa-nos saber ler a partitura, importa-nos saber deste e do outro compositor, importa-nos a destreza técnica; mas, também, importa-nos a interligação da educação musical com os demais aspectos de nossa própria existência. Este domínio inclui práticas e ações sociais, crenças, tradições, comportamentos, valores, instituições e regras morais que identificam e dão sentido à cosmologia social. Por isso, a preservação da tradição e da identidade cultural é de fundamental valor para que não se percam seus modos de ser e de estar no mundo. Nesta perspectiva, a educação musical mostra-se como um fator de estímulo e pode ser um poderoso instrumento de afirmação das singularidades.

Referências

BLACKING, John. **Hay música en el hombre?** Madrid: Alianza, 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> . Acesso em 09/2015.

BRASIL, Decreto nº 4.887, de 20 de novembro – Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em 10/2015.

BRASIL, Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 15/02/2016.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em 15/02/2016.

BRASIL, Lei nº 10.639 **de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 15/02/2016.

ELLIOTT, David J. **Music Matters***:* a new philosophy of music education. New York: Oxford University, 1995.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of Music**. Northwestern University, 1964.

THIOLLENT, Michel. Perspectivas da pequisa-ação em etnomusicologia: anotações e primeiras indagações. *In*: Samuel ARAUJO; Gaspar PAZ e Vincenzo CAMBRIA (Orgs.). **Música em debate**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad X, 2008.