I. *Educação musical*

Saberes Musicais no Espaço Virtual: Perspectivas teórico-metodológicas para compreender e investigar o fórum Violão.org

Adelson Scotti,[1] Sônia Tereza da Silva Ribeiro,[2]
Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais - Mestrado em Artes- (UFU)
[1] adelsonscotti@yahoo.com.br, [2] sonia@ufu.br

Palavras-Chave
Fórum de discussão; comunidades virtuais; internet; inteligência coletiva; autopoiese.
Keywords
Forum for discussion, virtual communities, Internet, collective intelligence, autopoiesis.

RESUMO

Pretende-se com esta comunicação discutir resultados parciais de pesquisa de mestrado intitulada *Violão.org: Saberes Musicais através de um Fórum de Discussão*. Este estudo tem o propósito de orientar a elaboração de categorias de análise acerca dos processos de ensino e aprendizagens musicais desenvolvidos no fórum. Na primeira parte estão considerações sobre o objeto da pesquisa. Na segunda, o estudo em dimensões que abordam: paradigma educativo musical emergente e complexo; autopoiese; socialidades; aprendizagens no espaço virtual; inteligência coletiva e linguagem técnica. Os resultados vêm mostrando caminhos para se entender a utilização da internet através das comunidades virtuais e examinar o fórum como ambiente de construção de saberes musicais.

ABSTRACT

The aim is to discuss the communication of partial results of research on Violão.org Masters: The Use of the Internet as a Form of Teaching and Learning Music through a Discussion Forum. This study aims to guide the development of categories of analysis about the processes of teaching and learning developed in the music forum. In the first part are considerations on the subject of research. In the second, the study is dealing dimensions: educational paradigm emerging musical and complex, autopoiesis, sociality, learning in virtual space, collective intelligence and technical language. The results are showing ways to understand the use of the Internet through virtual communities and examine how the forum environment for the construction of musical knowledge.

I. INTRODUÇÃO

Vivemos um momento intenso de comunicação e informação envolvendo arquivos de áudio, vídeo, textos, gráficos, sons, imagens. A internet, conectada às possibilidades digitais favorecem tanto o acesso às informações existentes no espaço virtual quanto às formas diferenciadas de participação dos sujeitos. Os relacionamentos entre sujeitos, suas subjetividades e saberes musicais advindos destas participações estão desvelando formas variadas de pensar, aprender e ensinar músicas nestes espaços. Neste contexto surgem comunidades virtuais que se utiliza de fóruns, chats e outras interfaces para criar locais coletivos de interesses de conteúdos comuns.

Para esta comunicação buscamos o propósito de desenvolver um breve estudo visando delinear categorias de análise para entender e analisar processos de ensino e aprendizagens musicais desenvolvidos no fórum *Violão.org*. Conhecer e aprender neste espaço vem se constituindo de variados procedimentos de criação, reflexão e estados de auto-organização constantes por parte dos participantes.

No que diz respeito à pesquisa de mestrado intitulada *Violão.org: Saberes Musicais através de um Fórum de Discussão*, o objetivo geral é compreender aspectos de utilização da internet através das comunidades virtuais, quando do processo de ensino e aprendizagem musicais. A questão de pesquisa que orienta a investigação quer desvelar o uso da internet e examinar quais, de que forma e porque são construídos processos de criação e saberes musicais no ambiente do fórum citado.

No nosso entendimento, *Violão.org* se revela como um objeto rico e significativo para se investigar. Apresenta-se como um sistema vivo, autopoiético, constituído de relações humanas obtidas a partir da colaboração e cooperação. Fundamenta-se na perspectiva da interatividade. Constitui-se de atividades e discussões capazes de favorecer ambiente para a construção de saberes musicais. Os conteúdos e mensagens trocadas combinados criam redes de relações sociais, formas de subjetividades, maneiras de pensar e praticar músicas.

II. VIOLAO.ORG

O fórum teve seu início por volta de 1999 depois da participação de violonistas no Festival de Inverno de Campos do Jordão. Dentre os violonistas citamos Thiago Magalhães, idealizador do fórum, então aluno do violonista Fábio Zanon[1] naquele festival. Segundo Magalhães, [...] "a criação desse fórum veio desse meu mais sincero desejo, que é o de poder conhecer, ler, saber mais sobre o violão, seus intérpretes, compositores, sua obra, e compartilhar de tudo isso com aqueles que têm esse mesmo desejo que eu"[2].

Nesta fase inicial, o fórum foi denominado de Fórum Violão Erudito e já contava com a participação de Fábio Zanon em suas discussões. Desse primeiro momento até hoje, o fórum passou por reformulações que vão desde suas regras, estrutura interna dos tópicos, mudança da plataforma de hospedagem do fórum, quantidade de moderadores além da alteração do nome para *Violão.org*.

Os assuntos debatidos no fórum estão organizados por tópicos. O primeiro, *Violão*, visa discutir "assuntos relacionados ao violão de concerto", o segundo, *Instrumentos e Acessórios* está "relacionados a construção, venda e descrição de violões e acessórios" e o terceiro, *Composições e Gravações dos Usuários do Fórum*, "tópicos sobre composição, teoria e postagem de vídeos e gravações dos usuários"[3].

Este é o maior fórum de violão erudito no Brasil e atualmente conta com 2.996 membros e 87.259 mensagens postadas até abril de 2009[4]. Entre seus membros encontramos violonistas consagrados[5], luthiers de âmbito nacional[6], alunos,

professores, profissionais de outras áreas ou simplesmente amantes de violão.

III. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A INVESTIGAÇÃO

Para esta comunicação buscamos o propósito de desenvolver um breve estudo visando delinear categorias de análise para entender e analisar processos de ensino e aprendizagens musicais desenvolvidos no fórum *Violão.org*. Para tanto, consideramos importante entender estes processos pela ótica dos estudos que discutem um paradigma educativo musical emergente e complexo; autopoiese; idéias de socialidades; relações de aprendizagens por meio da interação e cooperação no espaço virtual. Ainda sobre inteligência coletiva e linguagem técnica advindos destes ambientes de aprendizagens.

Partimos da consideração de que o processo educativo-musical via ciberespaço se caracteriza numa dinâmica não linear, por aprendizagens colaborativas e favorecidas pela cooperação que considera as subjetividades. Neste contexto, enfatizamos o paradigma educativo musical constituído de bases que vão além do modelo linear de construção do conhecimento musical para fundamentar os processos interativos, reflexivos e colaborativos nascidos no ambiente *Violão.org*. Este processo representa alguns aspectos importantes que constitui a abordagem do pensamento complexo. (MORIN, 2005).

Neste sentido, sublinhamos que o ambiente virtual de aprendizagem musical permite desvelar características de um paradigma educativo emergente que busca bases educativas mais distantes do paradigma cartesiano visando encontrar uma percepção integrada e complexa dos processos de ensinar e aprender. (MORAES, 1997).

Reconhecemos a importância de um exame aprofundado sobre a teoria da autopoiese (MATURANA & VARELA 2001, p. 52-61)[7] bem como o entendimento acerca dos sistemas abertos que provocam mudanças nas formas de aprender, conhecer e ensinar música. Assim, consideramos em MATURANA (1997) os estudos que permitem entender o fórum citado como um sistema vivo e autopoiético, contendo regras que orientam as atividades e trocas de mensagens. Estas abordagens elucidarão os fenômenos educativos e musicais possibilitando compreendê-los flexíveis para caracterizar a autonomia do espaço e a capacidade do fórum de mudar e auto-organizar-se.

Para ajudar a pensar o processo educativo-musical no ambiente virtual, observamos que *Violão.org* constitui-se de formas variadas de relacionar, conhecer e aprender musicalmente. Este ambiente reúne sujeitos que discutem interesses que se apóiam à distância, envolve pessoas que possuem diferentes níveis de aprendizagens e integra grupos que modera o diálogo. No interior destas formas de relacionamento é possível reconhecer que os sujeitos constroem ligações de socialidades e identificações de pertencimento ao grupo. Interpretamos que a partir das ligações de socialidades do fórum, os participantes podem construir diferenciados processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento musical, pessoal e cooperativo.

De um lado, estas formas de relacionamento envolvem concepções, crenças, conteúdos musicais e pedagógico-musicais. De outro são formas que se desenvolvem no espaço virtual que são locais que têm uma "dimensão ética e subjetiva" (VILCHES, 2003, p. 52).

Importante estudar a maneira como e porque estas formas ajudam a desenvolver nos indivíduos habilidades para gerar suas próprias oportunidades de construção de saberes em ambiente de interação. Neste sentido consideramos que a interação pressupõe uma ação relacional, dialógica, complexa e intersubjetiva. Esta idéia de interação permitirá trazer à luz a percepção de que os participantes do fórum criam diálogos em diferentes direções e que nestas interações é que são gerados processos de construção de saberes.

MORIN (2005) destaca o processo educativo apresentado como um conjunto de ações de ensino-aprendizagem que utiliza meio como a internet (meios telemáticos) e dispositivos informacionais e comunicacionais destacando outra maneira de aprender que ocupa um campo de estudos que cada vez mais se torna emergente na pedagogia atual. Entendemos que as comunicações ao formar o ciberespaço tendem a possibilitar situações para desenvolver capacidades de olhar e perceber realidades novas. Estas considerações permitem avaliar que o *Violão.org*, quando se organiza, representa de um lado, ambiente de construção de saberes e de capacidade de ação e cooperação. De outro, um laboratório para aprender a aprender no sentido estudado por DEMO (2000) de saber pensar e agir.

Ao estudar estas perspectivas teórico-metodológicas, avaliamos que as comunidades virtuais reunidas pelo ambiente coletivo, por representações, subjetividades estão abertas para promover a formação de inteligências coletivas que segundo LEVY (1999), é uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.

Neste mesmo sentido, o autor defende a participação em comunidades virtuais como um estímulo à formação de inteligências coletivas. Segundo ele, uma comunidade virtual, organizada, representa uma importante riqueza no conhecimento distribuído e na capacidade de ação colaborativa. No âmbito das relações entre sujeitos e informações, no espaço virtual continua sendo importante socializar conhecimento porque neste exercício são desenvolvidas as interpretações feitas pelos sujeitos e suas subjetividades. (LEVY, 1996).

Por fim, no fórum de violão, sujeitos e suas subjetividades estão unidos também em uma linguagem técnica. A participação de sujeitos numa cultura tecnológica implica no domínio de uma linguagem de signos que contemplam a mixagem do som, imagem e palavras (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989), fazendo emergir relações que caracterizarão a construção do conhecimento em rede, numa idéia do hipertexto. Interpretamos que a atividade cooperativa do fórum elucida a idéia de ser necessário o entendimento do ambiente técnico computacional neste contexto.

Diante do exposto, sublinhamos o ambiente de aprendizagem musical do fórum como dinâmico, relacional e subjetivo. Conversar sobre música, interpretar diálogos e reconstruir conhecimentos decorre da formação de uma rede de variadas maneiras de refletir e praticar a música

apresentada dentro de um processo complexo que envolve os participantes e suas subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores aqui mencionados estão nos oferecendo caminhos para o entendimento do *Violão.org* como espaço de construção de saberes. Buscamos com este estudo alcançar o objetivo de delinear algumas bases teórico-metodológicas visando considerar uma idéia mais ampla e complexa acerca de processos educativos musicais desenvolvidos nos espaços virtuais. Os resultados desta fase de revisão bibliográfica permitiram vislumbrar categorias teóricas nas dimensões que sublinham um paradigma educativo musical emergente e complexo; autopoiese; socialidades; aprendizagens no espaço virtual; inteligência coletiva e linguagem técnica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio recebido na modalidade de "auxilio à participação coletiva em congressos."

NOTAS

[1] Fábio Zanon é uma figura dominante no cenário internacional de violão clássico. Como solista ou camerista, tem se apresentado por toda a Europa, América do Norte e do Sul, Austrália e Oriente Médio, Sua reputação internacional consolidou-se em 1996, após, poucas semanas, ser vencedor por unanimidade dos dois maiores concursos internacionais: o 30° Concurso "Francisco Tarrega" na Espanha e o 14° Concurso da Fundação Americana de Violão (GFA) nos EUA, um feito sem precedentes. A essas vitórias seguiu-se uma turnê de 56 concertos nos EUA e Canadá e o lançamento de seus primeiros CDs. Informação disponível em :
< http://aadv.radio.googlepages.com/bio.html >. Acesso em: 27 abr. 2009.

[2] Trecho da informação disponível em:
< http://www.geocities.com/thiagomagalhaes/apresent.html > Acesso em: 27 abr. 2009, sobre a criação do fórum erudito de violão. Thiago de Magalhães participou em 1999 do Festival de Inverno de Campos do Jordão. Obteve 2o. lugar no "Concurso Nacional de Violão Musicalis" e 1o. lugar no "Concurso Latino Americano de Violão Rosa Mística".

[3] Trechos de informação disponível em: <www.violao.org >. Acesso em: 18 abr. 2009.

[4] Idem.

[5] Por exemplo: Fábio Zanon, Daniel Wolf e Gilson Antunes.

[6] Por exemplo: Roberto Gomes, Claudio Arone, Ricardo Dias e Samuel Carvalho.

[7] A autopoiese é uma teoria que explica que, para existir, todo ser vivo depende de mudanças pelas quais ele conserva sua organização mediante processos que envolvem a capacidades de autoprodução, de automanutenção e autoregeneração.

REFERÊNCIAS

BABIN, P. & KOULOUMDJIAN, M. F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

DEMO Pedro. Conhecer & Aprender – Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2000

FORUM de violão Violão.org. Disponível em: < www.violao.org >. Acesso em: 18 abr. 2009.

LEVY, Pierre. A inteligência coletiva. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAGALHÃES, Thiago. Disponível em:
< http://www.geocities.com/Vienna/Waltz/3039/apresent.html >, 1999. Acesso em: 01 nov. 2008

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1997

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

VILCHES, Lorenzo. Tecnologia digital: perspectivas mundiais. In Comunicação & Educação, 26 p. 43-46. São Paulo, jan/abr., 2003.

O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática

Alícia M. A. Loureiro, Ângela I. L. F. Dalben

Universidade Federal de Minas Gerais

alicia.almeida@bol.com.br, dalben@ufmg.br

Palavras-Chave

Educação infantil, ensino de música, legislação educacional

RESUMO

Esta pesquisa refere-se ao ensino de música na educação infantil. O objetivo central da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas em música nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Discute as articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação escolar e as dimensões práticas das atividades pedagógicas no ensino de música dentro das instituições escolares de educação infantil. Nesse sentido, busca-se entender a linguagem musical para pensarmos qual o sentido e o significado atribuído à educação musical na educação das crianças que freqüentam a escola de ensino infantil, dentro do atual sistema educacional brasileiro.

I. INTRODUÇÃO

São muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical no contexto educacional brasileiro. Dentre eles, destacam-se como os de maior importância a falta de políticas públicas para o ensino de música nas escolas de ensino regular e o desconhecimento do valor da educação musical como área de conhecimento integrante do currículo escolar, principalmente na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Embora nos meios científicos e acadêmicos a música seja reconhecida como área de conhecimento, cujos fundamentos básicos envolvem um misto de saberes, habilidades, atitudes e valores, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastantes variáveis e irregulares. Na verdade, quando ocorrem, estão muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando aspectos disciplinares e atividades festivas. O fato é que, na maioria das escolas onde há o ensino de música, os professores continuam reduzindo essa disciplina à realização de atividades lúdicas, com aspectos agradáveis, em que o produto final é mais importante do que o processo de aprendizagem que busca, como objetivo, a aquisição de um novo conhecimento.

A formação do professor por meio do curso de magistério do ensino médio, ou até mesmo dos cursos de graduação em Pedagogia ou Normal Superior, carece dos fundamentos mais elementares da arte musical. Além do mais, pretender o domínio do conteúdo musical em um curto espaço de tempo impossibilita um trabalho dinâmico e de qualidade. Em princípio, esse quadro inviabiliza o trabalho do professor, que, na maioria das vezes, não está preparado para desenvolver objetivos propriamente musicais e muito menos para lidar com as dificuldades e os imprevistos presentes em sua prática pedagógica diária. Esse quadro, ainda presente em nossas escolas, confirma que a função da escola continua sendo a de efetuar a transposição didática dos conteúdos legitimados pela hierarquia dos bens culturais e, no caso da música, de conteúdos musicais que se definem como sendo "música clássica", "música séria" ou "música de verdade". Neste caso, nas raras escolas onde a música está presente, geralmente encontramos seu ensino bem distante do contexto escolar e da realidade dos alunos.

Dessa forma, não basta apenas (re)introduzir a música no currículo escolar das escolas. Sua inserção no universo escolar depende, antes de mais nada, de uma análise mais profunda da atual realidade político-educacional brasileira para que nela a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação integral do indivíduo.

A educação musical vê-se, pois, diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como primordial para uma prática efetiva e consistente do ensino de música. É preciso promover, de modo mais amplo e democrático, uma educação musical de qualidade para a escola de ensino infantil e a construção de políticas educacionais que enxerguem o potencial formador de suas práticas e garantam a sua efetiva presença no espaço escolar.

Para entender a atual prática de música para as crianças de 0 a 6 anos de idade dentro do contexto educacional brasileiro e o sentido e o significado da música no contexto das interações cotidianas no processo educativo, é fundamental conhecer a sua relação com a educação infantil, a sua significância enquanto linguagem e o caminho percorrido para a inserção e a aquisição do saber musical dentro das salas de aula.

A prática musical na escola deve ser entendida e interpretada como um processo educacional orientado para a promoção e participação mais abrangente na cultura socialmente produzida. Pode, desse modo, proporcionar ao aluno o desenvolvimento da percepção, da expressão e do pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, assim como dos sentidos e significados dessa linguagem na cultura de um povo.

A escola, como lugar de construção e reconstrução do conhecimento pode, em um processo de transformação constante, abrir espaços para que outras culturas sejam valorizadas e imprimir uma nova metodologia nas práticas cotidianas escolares, questionando discursos e propostas existentes que legitimam determinadas culturas e que reforçam as relações desiguais de poder na sociedade. Desta forma, a proposta curricular para o ensino de música deve pretender a implantação e o desenvolvimento de uma educação musical que esteja ao alcance de todos, como um meio de democratizar o acesso à arte.

A música, enquanto linguagem e área de conhecimento, inserida no contexto escola/sala de aula, não deve acontecer ao acaso. É fundamental dar às crianças uma orientação e

instrumentos adequados e necessários para a sua auto-expressão, criatividade, a expressão de sentimentos e idéias, elementos imprescindíveis para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida e para um desenvolvimento harmonioso, coerente e saudável da sua personalidade. Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola mas que refletem, mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Conforme pesquisa empreendida entre 1998 e 2001, ficou evidente que a educação musical tem uma função socializadora e que vem contribuir no desenvolvimento e formação integral do indivíduo. A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música, valendo-se da criação e da livre expressão (Loureiro, 2001).

Considerando que a música desempenha um papel ativo na formação geral do indivíduo, o conhecimento progressivo da linguagem musical deve ser dirigido no sentido de valorizar a percepção-expressão de elementos sonoro-musicais, em suas diferentes manifestações. O processo de ensino musical é, portanto, intelectual, cognitivo, afetivo, psicomotor e deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito.

Para que o ensino de música chegue a ser um veículo de conhecimento e contribua para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessário ter uma idéia clara, concreta, que viabilize ações conectadas à vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com o universo dos alunos pode levar à integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, de novas experiências e vivências. O essencial é entrar em contato com a própria música, de modo prazeroso e interessante para o aluno, e que o educador esteja preparado para descobertas e improvisos.

A visão da música como uma prática socialmente construída, voltada para o esforço de possibilitar a compreensão, o entusiasmo e a emoção pelo fazer musical por meio de ações criativas e significativas para a criança, é compartilhada por Forquin (1982), ao afirmar que "a educação musical, que deve ser indissoluvelmente cultural, gestual e emocional, enquadra-se numa formação global da personalidade. Com vistas a esta finalidade fundamental, a busca de recursos pedagógicos permanece indefinida; tanto quanto os outros setores, também aqui não existem receitas infalíveis, mas apenas opções e direções mais ou menos fecundas ou esterilizadoras em função da única coisa que nos importa: fazer da música uma dimensão integrante da personalidade, uma permanente exigência da vida" (p.82).

Essa afirmação nos leva a refletir e a buscar, como educadores, uma aproximação da música que é aprendida, ensinada e assimilada pelas crianças nos mais diversos contextos culturais e sociais. Reconhecer os valores atribuídos à música pelos alunos deve partir do próprio cotidiano escolar, pois assim, numa ação conjunta, o professor pode superar a reprodução de idéias, normas e valores, dos modelos enraizados nos discursos acadêmicos. Ao professor cabe aproximar a criança da música contextualizando-a de acordo com a sua realidade, ao mesmo tempo que às crianças cabe viver com mais intensidade a música, enriquecendo, cada vez mais, o seu universo musical. Neste caso, atenção especial deve ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ter assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade.

Aprofundar neste caminho pode apontar para a importância de se conhecer tanto a política educacional inerente ao contexto escolar de educação infantil, na qual se estruturam as práticas educativas musicais, quanto a formação do educador infantil, sua inserção neste universo e sua visão sobre o papel da música no desenvolvimento global de crianças da faixa etária de zero a seis anos de idade.

Deste modo, enfocamos neste trabalho a dimensão relativa à concretização das políticas públicas com referência ao ensino de arte – especificamente de música – na prática escolar de educação básica – ensino infantil.

Com base nesta perspectiva, uma análise sobre as políticas públicas que orientam a educação infantil e suas implicações no âmbito social, político e educacional, torna-se pertinente para a identificação do valor e do lugar que hoje são atribuídos à educação musical dentro da nossa sociedade.

II. A INSERÇÃO TEMÁTICA

A finalidade da educação, no mundo de hoje, busca a superação de condicionantes estruturais que impedem que a escola se ofereça como lugar de promover a socialidade dos alunos. Isto significa pensar na possibilidade de reverter o quadro que ainda se encontra na escola que se apresenta como "tradicional", onde a adequação do aluno a uma ordem existente ou até suplantada, obedecendo a parâmetros estabelecidos a partir de modelos já cristalizados e de critérios arbitrários, destituídos de significados e desvinculados da realidade sociocultural do aluno, ainda é uma realidade.

Nos dias atuais, armazenar e memorizar informações, conhecimentos estáticos e descontextualizados são ainda situações possíveis de se ver no contexto escolar, durante o processo de escolarização do aluno. Entretanto, o momento presente requer a valorização da intuição, da criatividade e da livre expressão da criança para que ela possa encarar as diversas situações do seu cotidiano e lidar com elas, seja dentro ou fora do contexto escolar.

O ensino de música como saber escolar inserido no currículo da escola infantil apresenta-se hoje diluído numa diversidade de funções e numa variedade de abordagens pedagógico-musicais. Na medida em que se almeja uma educação musical voltada para o prazer e o desabrochar da criança, o grande esforço requer a construção de uma prática educativa democrática, abrangente e formativa.

Nessa perspectiva, a partir de uma dimensão reflexiva, o presente estudo busca investigar as articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação escolar e as dimensões práticas das atividades pedagógicas no ensino de música para crianças de zero a seis anos de idade nas escolas de educação infantil. Aponta, também, para a distância entre os condicionantes legais e normativos, gerados pela sociedade política, e as práticas musicais no contexto escolar. Surgiu, de certo modo, das evidências sobre o desconhecimento do

verdadeiro papel da música no interior das nossas escolas, uma vez que a situação com a qual nos deparamos mostra que, embora a Música, juntamente com o Movimento, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e a Matemática, esteja incluída na proposta pedagógica e no currículo, fazendo parte do terceiro volume – *Conhecimento de mundo* – do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ela não se apresenta como uma linguagem significativa dentro da proposta curricular da maioria das escolas.

Neste caso, consideramos que, há duas realidades significativas e expoentes, o discurso e a prática, uma vez que percebe-se um descompasso e uma dissonância entre o ensino de música, cuja organização curricular e orientação didática são apresentadas neste terceiro volume, com o fazer e ensinar música, enquanto prática educativa, dentro do contexto escolar mais restrito, ou seja, dentro das salas de aula.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 - "que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica", foi desenvolvido pelo Ministério da Educação o documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Esse documento, composto de três volumes (1. Introdução; 2. Formação Pessoal e social e; 3. Conhecimento de mundo), em cumprimento ao artigo 9, item IV, da LDB – Lei n° 9394/96, que confere à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum", objetiva auxiliar os profissionais que atuam diretamente na educação infantil, na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças de zero à seis anos de idade.

Assim, o RCNEI foi criado para atender às necessidades de referências nacionais para essa etapa do processo educacional, explicitadas em estudo desenvolvido, em 1996, pelo Ministério da Educação e do Desporto. Este estudo, que resultou no documento intitulado "Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise", constatou a diversidade e multiplicidade de propostas curriculares elaboradas para a educação infantil geradas nas últimas décadas, nos mais diversos lugares do Brasil. Entretanto, este estudo detectou uma vasta produção que revela a riqueza de soluções e alternativas encontradas nas diferentes regiões brasileiras, ao mesmo tempo que revelou as desigualdades de condições institucionais para garantir a qualidade nessa etapa educacional.

Com o intuito de proporcionar "uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras" (Brasil, 1998,v I, p.8) o RCNEI, visando a melhoria da qualidade da educação dirigida às crianças pequenas pretende, não apenas contribuir para que as crianças tenham um "desenvolvimento integral de suas identidades, que possam crescer como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos" (Brasil, 1998, v I, p. 8), mas também "contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural" (Brasil, 1998, v I, p. 8).

Como Referencial, este documento pretende orientar e não determinar estruturas curriculares rígidas, determinantes de um currículo mínimo. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Assim, ele pretende combater as desigualdades, considerar as diferenças da sociedade brasileira, respeitar propostas curriculares existentes, ao mesmo tempo que estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil.

O RCNEI (1998), que apresenta as diretrizes do governo em relação a esta faixa etária e que traz orientações para cada área de conhecimento que compõe o currículo do ensino infantil veio, então, responder às necessidades de referências nacionais para essa etapa do processo educacional, buscando estabelecer uma política de ensino para o país e favorecer reestruturações de propostas educacionais, levando-se em consideração as inúmeras e diversas formas de propostas de currículo elaboradas para a educação infantil nos últimos anos, em diferentes locais do Brasil.

Sem a pretensão de solucionar os complexos problemas dessa etapa da Educação Básica, o RCNEI se orienta pela preocupação de imprimir à escola caráter mais democrático levando-a, assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, que lhes possibilitem apropriar-se, de forma participativa e construtiva, de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda a sociedade.

O RCNEI (1998), apresentando-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, e que traz orientações para cada área de conhecimento que compõe o currículo do ensino infantil veio, então, responder às necessidades de referências nacionais para essa etapa do processo educacional, buscando estabelecer uma política de ensino para o país e favorecer reestruturações de propostas educacionais, levando-se em consideração as inúmeras e diversas formas de propostas de currículo elaboradas para a educação infantil nos últimos anos, em diferentes locais do Brasil. Sua finalidade é fazer com que a escola colabore na construção de uma sociedade mais humana, justa e feliz.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, onde são apresentadas as diretrizes do governo em relação a esta faixa etária, o ensino de música está delineado como proposta específica, como linguagem e objeto de estudo. Neste sentido, pode-se dizer que houve um avanço no ensino de música ao considerá-la, além de uma atividade meramente recreativa ou a serviço de outras disciplinas, como recurso lúdico para fixar conteúdos.

Definida como área específica de conhecimento, a proposta da área de música que, ao longo do texto, apresenta várias sugestões interessantes, revela em seu interior um avanço no ensino de música ao desvincular-se do currículo meramente a serviço das outras disciplinas, como um adendo, um suporte, um mero recurso didático para facilitar a apreensão de conteúdos. O Documento considera ainda o aspecto da interação da música com as outras linguagens (movimento, artes visuais, artes cênicas), mantendo com elas contato direto e estreito possibilitando, inclusive, a realização de projetos

interdisciplinares, que envolvam, além da linguagem musical, demais áreas do conhecimento.

Observa-se, contudo, que a música é acolhida nesta proposta como dotada de valor em si mesma, propondo que seja tratada com autonomia que lhe é inerente, em situações e contextos pedagógicos que possibilitem a experimentação, a descoberta, a criação e o pensar sobre essa linguagem respeitando, acima de tudo, a valorização e o respeito à música da cultura infantil.

A concepção de música adotada neste Referencial aponta para a possibilidade de uma real construção do conhecimento musical, impulsionando para reais aprendizagens efetivas das crianças, rompendo com a dimensão simplista de transmissão-assimilação de conteúdos.

Sendo assim, ao considerar o domínio progressivo das diferentes linguagens, acredita estar favorecendo a expressão e a comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciando a interação com outras pessoas e facilitando a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos.Neste sentido, pode-se dizer que houve um avanço no ensino de música ao considerá-la, além de uma atividade meramente recreativa ou a serviço de outras disciplinas, como recurso lúdico para fixar conteúdos.

Um documento como esse afirma a importância do ensino de música no âmbito da Educação Infantil, porém, na prática, há uma carência de propostas e de realizações, além do desconhecimento por parte dos educadores dessa faixa etária do verdadeiro valor e significado da música para essas crianças. O desenvolvimento dos conteúdos propostos dentro do eixo de trabalho em música irá requerer, no nosso entendimento, profissionais com habilitação na área, envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática. Tudo isso implica em uma definição clara quanto ao seu objetivo, seu conteúdo e uma atitude frente à fragilidade na formação do educador infantil em lidar com os conteúdos da música.

Mesmo contando com o suporte do RCNEI, a educação musical a nível de ensino infantil não apresenta uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical, onde se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino. A educação musical requer novas propostas, novas e efetivas possibilidades de intervenção educativa, pois é nessa fase da escolaridade que se dá a formação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o desempenho futuro do indivíduo. Reconhecer o valor das vivências e das experiências dos alunos deve partir do próprio cotidiano escolar, pois assim, numa ação conjunta, o professor pode superar a reprodução de idéias, normas e valores, dos modelos enraizados nos discursos acadêmicos e tentar uma aproximação com o conhecimento que os alunos levam para dentro da sala, contextualizando-o de acordo com a sua realidade, ao mesmo tempo que aos alunos cabe vivê-los com mais intensidade, enriquecendo, cada vez mais, seu universo cultural. Freqüentemente, os currículos escolares e as práticas educativas musicais respondem a momentos e movimentos sociais e culturais que ultrapassam o espaço escolar. Contudo, os conteúdos de cada área do currículo, ou seja, aquilo que deve ser ensinado e aprendido por todos os alunos, de todos os níveis, precisam ser organizados e tomar por base três critérios que consideramos de suma importância para sua validação e operacionalização. Em primeiro lugar, os conteúdos devem possuir significado cultural para os alunos; em segundo lugar, devem emergir do seu próprio meio, ou dele se aproximar o máximo possível e, finalmente, possibilitar aos alunos meios para uma aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências.

A escola é uma instituição (mas não a única) na qual esse conhecimento pode ser instituído e adquirido. Entretanto, sabemos que, efetivamente, o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos e, o que é pior, as oportunidades se abrem apenas àqueles que dispõem de instrumentos apropriados para sua apreensão.

O RCNEI vem dar essa garantia na medida em que torna o conhecimento da linguagem musical elemento importante do processo educativo para o desenvolvimento integral da criança. O problema começa aí, a partir do momento em que passar do papel e chegar até as escolas, ser incluído no currículo e oferecido aos alunos no horário escolar requer um maior interesse por parte dos administradores escolares, manifestando-se pela sensibilização e pelo valor do ensino de música na escola e dos próprios docentes, na busca incessante de uma formação contínua e permanente, consciente da necessidade de um ensino mais crítico e criativo no contexto de uma educação integrada com a comunidade social.

Como tornar o ensino de música educativo, ao mesmo tempo prazeroso, para estas crianças considerando-se que a maioria dos professores e educação infantil não tem uma formação específica em música?

Dessa forma, é fundamental uma análise das políticas educacionais para respaldar ações promotoras de aprimoramento na organização e na prática escolar, promovendo as condições necessárias para novas propostas, reivindicações e a construção de alternativas, redimen-sionando o papel da música na escola infantil para que ela possa vir a ter, de modo consciente, um valor significativo no processo de educação escolar.

A partir destas considerações, e buscando entender como se dão as práticas educativas de música no contexto da educação infantil, surgem questões fundamentais como forma de direcionar a pesquisa, tais como: qual o sentido e o significado da educação musical no projeto político-pedagógico das instituições de educação infantil? Como as leis educacionais e os diversos dispositivos legais são incorporados pelo sistema de ensino? Como os termos normativos e as propostas oficiais se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas? Quem é o educador que trabalha com música na educação infantil? Que concepções de música orientam os profissionais de educação infantil em suas práticas musicais no cotidiano escolar? Como o educador organiza pedagogicamente suas práticas musicais? Em que se baseia para definir as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula? Conhece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Quais os limites e as possibilidades para a educação musical enquanto área de conhecimento nas escolas de ensino infantil?

Estas questões, que revelam o interesse em conhecer a realidade atual de nosso objeto, levou-nos a formular os seguintes objetivos norteadores da nossa reflexão: analisar as práticas pedagógicas em música nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas,

identificar as concepções de música do professor de educação infantil que orientam as práticas musicais na sala de aula, identificar relações entre a proposta apresentada pelo RCNEI, na linguagem *música,* com a atividade musical desenvolvidas nas salas de aula, avaliar os impactos de documentos oficiais no cotidiano das práticas.

Um trabalho dessa natureza ressalta a importância e a necessidade de uma análise mais detalhada da articulação entre a dimensão político-educacional e as dimensões práticas das atividades educativas em música no âmbito da educação infantil.

III. CONTEXTO METODOLÓGICO

A pesquisa prende-se à resposta de uma questão central e fundamental: Qual o sentido e o significado das práticas educativas em música nas escolas de educação infantil?

A abordagem do objeto procura estabelecer um diálogo entre os indicadores teóricos, tomando como base, principalmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento oficial do governo, com o trabalho de campo, em uma abordagem qualitativa, onde se privilegia a apreensão do ponto de vista de professores da educação infantil com relação aos determinantes curriculares e com as atividades musicais propriamente ditas no cotidiano escolar.

Ainda na fase de estudos teóricos e documentais, é providencial a leitura específica sobre os projetos político-pedagógicos, com a intenção de discutir os processos de constituição do conhecimento escolar na educação infantil e como as investigações teóricas têm dado e podem dar subsídios para a educação musical na contemporaneidade.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, segunda etapa desta pesquisa, a abordagem metodológica aponta para uma pesquisa de caráter empírico-qualitativa, verificando como se dá a prática musical cotidiana nas escolas de ensino infantil, com possibilidades de revelar elementos importantes que possam viabilizar, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso entre as políticas educacionais e a sua forma de execução pelos professores e educadores infantis.

Pretendemos, então, para a pesquisa de campo, dentro da proposta inicial quando entendermos a música no contexto da educação infantil, limitarmos o universo desta pesquisa a dez docentes. Desse universo, cinco lecionam em diferentes escolas da rede pública municipal de ensino e cinco da rede privada, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte.

A escolha da amostra se deve ao entendimento de que realidades sócio-econômico-culturais distintas possam oferecer maiores possibilidades de reflexão e análise da atual prática pedagógica de música nas escolas de ensino infantil.

A fim de abordar aspectos sobre a formação dos professores, suas concepções a respeito da música para crianças de zero a seis anos, as prioridades e os objetivos pedagógicos e as competências necessárias para a sua prática nesta faixa etária será utilizada entrevista semi-estruturada, na qual os entrevistados, apesar de serem dirigidos por perguntas previamente determinadas, têm a liberdade de falarem sobre o assunto e de exprimirem suas opiniões.

Para investigar como atuam os professores com as crianças e as imbricações desse contexto no seu trabalho com a música escolhemos a observação de sua prática, orientada para a observação de situações, tarefas ou atividades específicas que envolvam tanto o professor quanto a criança, focalizando suas práticas musicais vinculadas ao projeto político-pedagógico da escola, com o intuito de favorecer a reflexão e análise da atual prática pedagógica de música nas escolas de ensino infantil.

Levamos em consideração o empenho do Estado em estabelecer uma política educacional para crianças pequenas ao reservar a elas um lugar de dignidade e respeito nas leis brasileiras. Nunca é demais assinalar que o Referencial, enquanto ação empreendida pelo Estado, não se implementa por si só. Este Documento, que assegura a todas as crianças da faixa etária de zero a seis anos uma educação de qualidade, resguardados seus direitos à infância e de crescerem como cidadãos, é dinâmico, tem contradições e pode gerar impasses e resultados diferentes dos esperados.

A esperança é que condições objetivas estejam sendo criadas para o avanço de políticas públicas que contemplem, com criatividade e eficiência, as diversidades culturais das crianças brasileiras.

Com referência à música, a especificidade da área e a complexidade de elementos em seu delineamento enquanto linguagem devem objetivar um constante aprimoramento do seu conteúdo, tornando-o claro e adequado e com possibilidades reais de serem trabalhados no contexto da instituição escolar que atende às crianças pequenas, principalmente se levarmos em conta a formação e qualificação do profissional da educação infantil e as reais condições (humanas e materiais) para o desempenho do trabalho na atual realidade de nosso país.

Contudo, não podemos negar que sua inserção no currículo como uma ampliação do universo cultural infantil já aponta para uma visão bem mais realista e interessante quanto ao papel que a música pode e deve desempenhar na vida de todos os cidadãos, melhor ainda se começar pelos pequeninos.

O Referencial, no âmbito das leis, parece significar um avanço nos últimos anos, sustentado por uma interessante e mais humana concepção sobre a infância. Quanto às reais possibilidades de implementação, questionamos sobre as mudanças mais urgentes, que as leis possam de fato induzir sobre o alcance do maior número de crianças brasileiras a serem atendidas nesse direito.

IV. EIXOS DE ANÁLISE

A proposta da pesquisa enfatiza a necessidade da articulação entre teoria (discurso oficial) e prática (realidade escolar). As proposições discutidas sugerem implicações ligadas ao saber didático, à formação de professores e às políticas públicas que orientam a educação no país. Pelo exposto fica evidente a importância de uma abordagem crítica dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para que sejam exploradas as diversas possibilidades de sua implementação pelas instituições de educação infantil. Ademais, focaliza a intenção de revelar em seu conteúdo as dimensões acadêmicas, culturais e sociais para referenciar a instabilidade de políticas públicas educacionais que, conseqüentemente, vem gerando o descompasso musical que impregna a escola infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Música: Em busca de um desenvolvimento da educação musical. In: POORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida Loureiro. *O ensino de música na escola fundamental.* São Paulo: Papirus, 2003.

Introdução à notação musical através de musicogramas táteis: um relato de experiência na Escola Especial Professor Osny Macedo Saldanha

Amanda Nicolau

Departamento de Música e Artes, Universidade Federal do Paraná
amandanicolau@yahoo.com.br

Palavras-Chave

Musicograma tátil, música e cegos

RESUMO

O presente artigo traz um relato de experiência musical vivido numa Escola de Educação Especial de Curitiba com alunos com deficiência visual e deficiência mental associada. Baseado na premissa de que a música é fundamental no cotidiano de crianças com cegueira e baixa visão, iniciou-se um trabalho voluntário que, a princípio, visava à familiarização dos alunos com a música popular brasileira e seus respectivos compositores. Posteriormente, sentiu-se a necessidade de adaptar um sistema chamado Musicograma (conhecido por relacionar a notação musical com a audição da música) para os alunos com deficiência visual, de forma que pudessem ler com as mãos aquilo que estavam ouvindo. A experiência resultou num grande aprendizado, tanto para os alunos quanto para a autora.

I. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de diversidades – sócio-culturais, ideológicas, estéticas. A integração de todas essas porções numa só sociedade é fundamental para o funcionamento e desenvolvimento da mesma. É o que temos visto em nossas escolas: a inclusão precisa ser parte do nosso dia-a-dia para que consigamos dar acesso à educação ao maior número possível de indivíduos.

Com a educação musical não é diferente. Segundo Gainza, "a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano" (1988). Partindo desse pressuposto, no âmbito da educação especial, temos suporte para ensinar música a pessoas com deficiência. Nesse relato, trata-se de crianças com deficiência visual (1) com uma deficiência mental (2) associada.

Birkenshaw-Fleming (1993) delimita os efeitos positivos da música para ambas as deficiências em três fatores: desenvolvimento de consciência espacial, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sócio-emocional.

No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência espacial, a autora salienta que a música pode contribuir em atividades que incluam a mobilidade e deslocamento dos alunos, pois estreitam sua relação com o espaço aperfeiçoam sua consciência corporal.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, a autora ressalta que:

> Todos nós, especialmente as crianças, absorvemos a maioria do conhecimento (80%) através dos olhos. Pessoas com deficiência visual não têm essa capacidade. (...) Por isso, para o estudante com deficiência visual, a audição é vitalmente importante para o aprendizado. Para crianças, muito da linguagem pode ser adquirida através da música. Existem músicas praticamente sobre tudo – números, cores, dias da semana, meses do ano, e assim por diante. Estudantes mais velhos podem aprender músicas de diferentes países e períodos históricos e, através dessas músicas, aprenderem sobre história, geografia e diversos costumes sociais (3). (1993)

Por fim, a influência da música no desenvolvimento sócio-emocional, segundo Birkenshaw-Fleming, se dá à medida que as atividades musicais podem ter grande efeito de socialização, de relaxamento, de expressão e extravasamento de sentimentos como a raiva e de estreitamento das relações entre cegos e videntes.

Baseando-me nessas referências, surgiu a oportunidade de desenvolver um trabalho voluntário com os alunos da E. E. Professor Osny Macedo Saldanha, escola anexa ao Instituto Paranaense de Cegos. A princípio, não sabia o quão desafiadora seria essa nova experiência: trabalhar com crianças total e parcialmente cegas que tinham uma deficiência associada. Na classe em questão, contávamos com uma criança autista, uma com traços de autismo e três com déficit cognitivo. A faixa etária do grupo variava de nove a treze anos, sendo importante ressaltar que os alunos não eram alfabetizados em Braille.

A proposta inicial das aulas de música era familiarizar os alunos da escola com a música popular brasileira e seus principais compositores e intérpretes, por meio de da contação de histórias (em sua maioria, biográficas), apreciação, reprodução e execução de músicas.

Com o passar do tempo, a proposta cresceu e foram introduzidos musicogramas (4) táteis, confeccionados usando materiais como palitos de sorvete, palitos de dente, tampinhas de garrafa, barbante e cola colorida, das músicas já conhecidas, cada um com um grau gradativo de dificuldade, para que uma noção de escrita musical fosse desenvolvida.

II. METODOLOGIA

Para questões didático-organizacionais, dividiu-se o programa de aula em duas partes: a primeira fase, que inclui a familiarização com a música popular brasileira, proposta inicial do programa de aulas, e a segunda, na qual relato a experiência título do presente artigo.

A. Primeira Fase – Descrição do Método

Para apresentar às crianças a música popular brasileira, foi usada a coleção "MPB Para Crianças" (5). A cada aula, um compositor/intérprete novo era apresentado e sua história (pessoal e profissional) era desenvolvida com a participação dos alunos através da sonorização das personagens. Foi usado, também, um teclado, que colaborou com a reprodução de timbres de instrumentos presentes nas histórias, muitas vezes

desconhecidos pelos alunos. Vale lembrar que os alunos faziam muitas perguntas relativas ao tamanho e forma dos instrumentos, bem como a maneira através da qual são executados. Tal constatação evidencia a atenção e o interesse dos alunos pela música e pela história, bem como o desenvolvimento da construção do abstrato (imaginativo) e, quando possível, a concretização do objeto imaginado.

Além disso, era escolhida uma música importante na obra do compositor para que fizéssemos de duas a três apreciações consecutivas para a memorização; em seguida, um trecho específico (marcante) da música era escolhido para a sua reprodução (muitas vezes, acompanhada da execução rítmica com chocalhos de garrafa e tambores de pote de sorvete). Ao todo, oito compositores (e suas respectivas canções) foram conhecidos e desenvolvidos com a turma. Abaixo, pode-se ter uma idéia de condução de aula:

Tabela 1. Esquema de aula.

Compositor	Instrumento relacionado	Canção	Trecho a ser reproduzido
Pixinguinha	Flauta	Carinhoso	"Meu coração Não sei por quê Bate feliz Quando te vê"

Concluída a primeira fase, chegou-se a uma nova idéia de desenvolvimento musical: a confecção de musicogramas táteis para que a estrutura e grafia musical começassem a ser entendidas pelos alunos.

B. Segunda Fase – Descrição e Análise das Aulas

Nessa segunda parte do trabalho, os alunos foram apresentados aos musicogramas táteis, ou seja, sistemas gráficos adaptados para pessoas com deficiência visual, para que fossem iniciados a um tipo de notação musical. Com materiais alternativos (tampas de garrafa, palitos de dente e de sorvete, barbante), foram montados musicogramas a partir das músicas que os alunos já conheciam para que pudessem lê-las enquanto ouviam-nas no rádio. Abaixo, temos um exemplo ilustrativo de musicograma tátil do compositor Pixinguinha (FIGURA 1) e o registro de sua aplicação em sala de aula (FIGURA 2, 3 e 4).

Figura 1. Exemplo ilustrativo do Musicograma tátil de *Carinhoso*. Exemplo de duração, escolhido para o relato da experiência.

Figura 2. Musicograma tátil de *Carinhoso* utilizado em sala.

Figura 3. Musicograma tátil de *Carinhoso* utilizado em sala.

Figura 4. Musicograma tátil de *Carinhoso* utilizado em sala.

A compreensão deste musicograma em especial variou de aluno para aluno: o aluno com autismo, por exemplo, teve certa rejeição ao material no início, enquanto ao aluno com traços de autismo não rejeitou o material e fez a relação entre música e musicograma. Dois dos alunos com déficit cognitivo não estabeleceram a relação, enquanto o outro, além de relacionar música à notação, cantou o trecho escolhido e leu o musicograma simultaneamente. Vale ressaltar que todos os alunos fizeram a relação da música com o compositor. Além disso, todos sabiam cantar os trechos de música.

No decorrer das atividades outros compositores, suas respectivas obras, e posteriormente, seus musicogramas táteis foram trabalhados com os alunos, como por exemplo: Ary Barroso – Aquarela do Brasil (FIGURA 5); Nhô Belarmino e Nhá Gabriela – As mocinhas da cidade (FIGURA 6) e Noel Rosa – Com que roupa (FIGURAS 7 e 8).

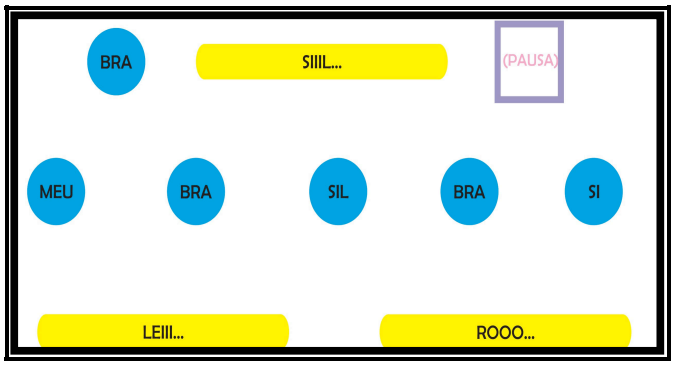

Figura 5. Exemplo ilustrativo do Musicograma tátil de *Aquarela do Brasli.* Exemplo de duração com um elemento novo: pausa.

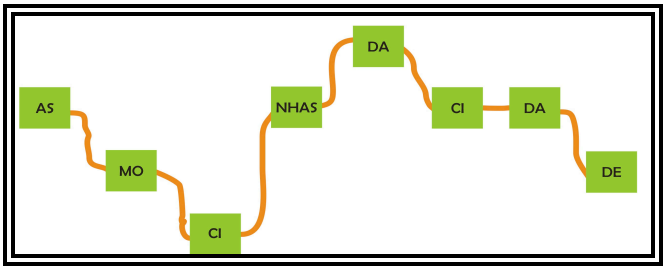

Figura 6. Exemplo ilustrativo do Musicograma tátil de *As mocinhas da cidade

* Exemplo de altura, que não funcionou por não ter um exemplo sem altura para comparação.

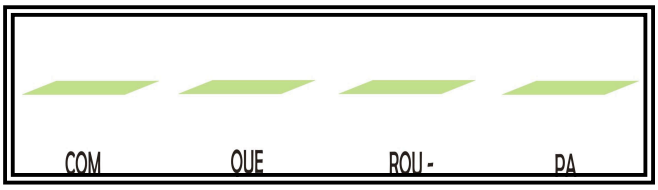

Figura 7. Exemplo ilustrativo do Musicograma tátil de *Com que roupa A.* Exemplo de altura que funcionou por ter um exemplo sem altura para comparação.

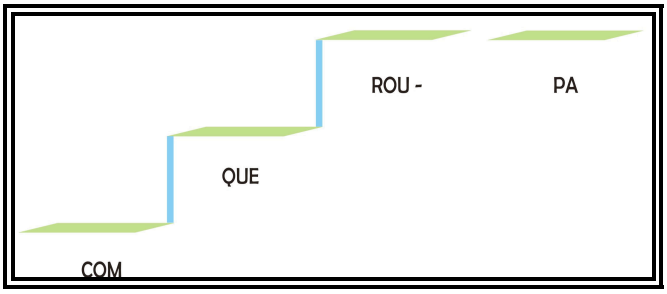

Figura 8. Exemplo ilustrativo do Musicograma tátil de *Com que roupa B*.

III. CONCLUSÕES

A experiência, a meu ver, mostrou ser possível ensinar noções de notação musical a crianças com deficiência visual associada a uma deficiência mental. Lembro ainda que as crianças não eram alfabetizadas, tornando difícil introduzir noções de notação através da Musicografia Braille, método desenvolvido por Louis Braille para escrever músicas na pauta através dos símbolos Braille).

O sistema chamado de Musicograma, por mim adaptado para Musicograma Tátil – 'Ouvir com as mãos', foi uma alternativa que encontrei de relacionar a música a escrita, o que mostrou que pessoas com deficiência visual e deficiência mental associada podem ler música também (através de materiais que reforcem a noção de duração – tampinhas como figuras curtas e palitos de sorvete como figuras longas, por exemplo –, e da exploração espacial, que fornece noções de altura), além de escutá-la e reproduzi-la.

Cabe ressaltar que as atividades continuam, e que a escassez de referências a respeito do assunto justifica sua natureza exploratória, incentivando a continuação da pesquisa na área. É uma grande satisfação ver a felicidade dos alunos ao perceberem que compreenderam a proposta das

atividades. Por fim, o trabalho relatado no presente artigo contribuiu para que as crianças descobrissem e desenvolvessem suas habilidades musicais, provando que, na maioria das vezes, uma deficiência, incluindo a visual, é um obstáculo muito pequeno perto da capacidade do ser humano.

NOTAS

[1] Segundo o Ministério da Educação (MEC), a expressão "deficiência visual" é um espectro que vai da cegueira até a visão subnormal (baixa visão). A definição mais aceita para visão subnormal é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 (três) metros à luz do dia (2000).

[2] Segundo o Ministério da Educação (MEC), a palavra "deficiência" é definida como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (2007).

[3] Tradução da autora.

[4] Criado pelo Professor Jos Wuytack, o sistema Musicograma significa a "representação gráfica do que podemos ouvir, segundo o princípio de 'colocar' o tempo no espaço. O musicograma é uma visualização do que ouvimos, permite-nos 'ver', num determinado momento, a totalidade de uma obra, o que é fundamental para a compreensão da sua estrutura" (2007).

Sydor, 2007.

REFERÊNCIAS

FLEMING, Lois Birkenshaw. *Music for all*: teaching music to people with special needs. Toronto, Canadá: Gordon V. Thompson Music, 1993.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Trad: Beatriz A. Canabrava. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GILL, Marta (org). *Deficiência visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação à Distância, 2000.

GOMES, Adriana Limaverde; FERNANDES, Ana Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Égler; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Atendimento Educacional Especializado*: Deficiência Mental. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SYDOR, Adriana. *Coleção MPB para crianças*. Curitiba: Autores Paranaenses, 2007.

WUYTACK, Jos. *1º Grau – Curso de Pedagogia Musical*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2007. (Apostila do curso).

Abordagem PONTES: uma reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento infantil nas aulas de musicalização para bebês da UFBA

Angelita Vander Broock

Departamento de Música, Universidade Federal da Bahia

angelbroock@yahoo.com.br

Palavras-Chave

Educação Musical, Abordagem PONTES, Musicalização para bebês

RESUMO

Esta pesquisa focalizou a identificação e análise de ações do professor em aulas de musicalização para bebês que pudessem ser relacionadas com as características da Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001). Para tal, as aulas de musicalização foram documentadas durante um semestre e uma criança foi selecionada e observada. A partir destas observações foram selecionados episódios em vídeo que pudessem exemplificar as articulações pedagógicas utilizadas e que de alguma forma contribuíram para a aprendizagem musical e desenvolvimento da criança escolhida.

I. INTRODUÇÃO

Atualmente, em especial no contexto brasileiro, a formação do professor de música precisa acontecer de forma ampla e eficaz, contemplando não somente o planejamento curricular e a sua formação musical, mas também com informações que considerem as relações e articulações entre os atores presentes em todo processo da formação musical e, ainda, que realizem articulações pedagógicas considerando o planejamento/prática de ensino, o nível de desenvolvimento dos alunos, as características e expectativas dos pais, as características do contexto sociocultural e dos momentos didáticos, a instituição que oferece o curso e o repertório musical selecionado.

Visando abordar a questão de pesquisa "Como a utilização da abordagem PONTES pode influenciar o surgimento de articulações pedagógicas significativas entre os atores do processo educativo-musical que contribuam para o desenvolvimento do nível de aprendizagem musical e de atitudes nos alunos nas aulas de musicalização para bebês?", esta pesquisa focalizou a identificação e análise de ações do professor em aulas de musicalização para bebês que pudessem ser relacionadas com as características da abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001). Sendo assim, este estudo foi desenvolvido usando-se uma metodologia qualitativa, ou seja, foi utilizada a técnica de estudo de caso. De acordo com Yin (2005) "O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à analise dos mesmos"(p. 33). Sendo assim, percebe-se a importância de um referencial teórico para analisar os dados recolhidos, a fim de embasar e fundamentar as ações realizadas.

Para este estudo, uma criança foi selecionada e observada, sendo que a partir destas observações foram selecionados episódios em vídeo que pudessem exemplificar as articulações pedagógicas utilizadas durante um semestre. Ou seja, a partir destes exemplos foi possível observar a aprendizagem musical desta criança e as articulações pedagógicas que de alguma forma contribuíram para o seu desenvolvimento.

II. REFERENCIAL TEÓRICO - ABORDAGEM PONTES

Considerando que a análise de dados carece de abordagens específicas, escolheu-se a Abordagem PONTES para analisar os dados desta pesquisa. De acordo com a Profa. Dra. Alda Oliveira (2001, 2005, 2006, 2007 e 2008) a Abordagem PONTES é uma proposta teórica da educação musical que pode ser aplicada para todas as fases do ensino de música, em especial para a educação que lida com processos de educação contextualizada. A missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados ou customizados entre a música e os indivíduos, explorando, desenvolvendo e fortalecendo o potencial de cada realidade de ensino encontrada. Isto também se aplica ao ensino de música para bebês, mesmo considerando que neste caso há mais de um ator presente no processo de ensino, no caso, os responsáveis pela criança durante a aula.

A Abordagem PONTES é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música através de reflexões sobre uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas significativas no processo de ensino e aprendizagem. Professores refletem sobre como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos e habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como interagindo com o contexto sociocultural, focalizando especialmente nas transições pedagógicas tão necessárias no ensino em geral, e mais especialmente na área artística. De acordo com Oliveira (2006), a abordagem PONTES pode estimular, guiar e estruturar as ações dos professores de música de forma criativa, considerando os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, principalmente as vivências culturais, as características pessoais dos alunos, a essência do contexto sociocultural e as experiências prévias dos alunos. Em contrapartida, algumas pesquisas sugerem que os bebês reconhecem músicas ouvidas durante a gestação, reconhecendo-as com um ano de vida pós-natal (ILARI, 2006), o que pode indicar que até mesmo os bebês trazem consigo experiências musicais prévias.

As principais características desta Abordagem foram fundamentais para as observações das aulas. São elas (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA et al, 2007):

- ***P**ositividade* na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no seu potencial para aprender e se desenvolver.
- ***O**bservação* cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto, das situações do cotidiano, os repertórios e as representações.
- ***N**aturalidade* nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.
- ***T**écnica* pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.
- ***E**xpressividade* musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.
- ***S**ensibilidade* às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas.

Portanto, neste estudo, investigou-se a Abordagem PONTES como um instrumento de reflexão sobre a prática de ensino, com foco não somente nas ações da professora, mas também nos seus reflexos sobre o desenvolvimento e na aprendizagem da aluna em foco nesse estudo de caso. Através da atenção concentrada e foco educacional sobre a atitude docente interativa e colaboradora, ressaltada na pesquisa sobre as articulações pedagógicas significativas que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem com os bebês, este estudo documentou e analisou estas articulações usando o referencial como ferramenta, visando contribuir não somente para validar a concepção desta abordagem teórica, mas principalmente, para contribuir para o seu desenvolvimento, complementação e análise crítica e reflexiva. Através do uso e da análise reflexiva da referida abordagem, poderemos no futuro ajudar a outros professores na ação e na reflexão sobre como podem estar articulados a conteúdos, atitudes, valores, hábitos e habilidades, interesses, talentos e experiências anteriores dos estudantes, assim como podem interagir com as características do contexto sociocultural dos alunos.

III. ESTUDO DE CASO

Neste estudo, todas as aulas durante semestre do curso de musicalização para bebês da UFBA foram filmadas, sendo que apenas uma criança foi selecionada e observada de forma longitudinal. A partir das observações documentadas da participação desta criança, foram selecionados 34 episódios em vídeo ao longo das 15 aulas. Apenas foram selecionadas aquelas que demonstraram relações com as características da Abordagem PONTES e que ajudaram a responder à questão da pesquisa. Os exemplos coletados na práxis pedagógica ao longo das 15 aulas exemplificaram as articulações pedagógicas utilizadas durante um semestre pela professora-pesquisadora, demonstrando que, de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento musical e geral da criança.

Houve dois episódios marcantes que contribuíram para a escolha desta criança para este estudo. Aconteceu na segunda aula do semestre, quando a professora buscou interagir com a criança no momento do relaxamento e foi surpreendida por um puxão de cabelos. Através deste acontecimento a aluna marcou a sua presença como indivíduo diferenciado e suscitou a curiosidade de vencer um desafio através da observação sistemática do desenvolvimento deste indivíduo problemático através da pesquisa. A partir deste momento dramático e cheio de tensão pedagógica pôde-se determinar o direcionamento do interesse acadêmico em torno de questões sobre as diversas possibilidades articulatórias que precisam ser buscadas para superação dos desafios. A partir disso, a professora passou a buscar de forma intensiva e discreta, uma maneira diferente de se relacionar com esta criança em relação às outras. O episódio que desfecha este exemplo aconteceu na décima segunda aula, quando todos estavam no momento do relaxamento e esta mesma criança, demonstrando uma grande transformação, acariciava os cabelos da professora, em vez de puxar, como o fez no início dos trabalhos.

IV. RESULTADOS

O processo de desenvolvimento da criança estudada passou por algumas fases. Inicialmente a criança mostrou-se desconfiada e observadora, sendo que demonstrava grande preocupação em relação aos materiais que estava sendo utilizados, sempre demonstrando que queria o material do outro, sendo os colegas ou a professora. Sua expressão nesta fase era agressiva e suas ações eram determinadas e independentes. No início a professora permitia que a criança pegasse seu material, mas aos poucos foi percebendo que a criança teria que ter algum limite neste sentido. As primeiras ações da professora em relação a isso foram tentar despistar a atenção da criança. Em seguida, começou-se um trabalho de conscientização através das atitudes da professora e ajuda dos responsáveis. Sua mãe também mostrou-se preocupada em relação a este comportamento e relatou que houve um trabalho intensivo com a criança no ambiente familiar. Desta forma, a criança foi aos poucos entendendo a importância de respeitar o espaço e material do outro.

Começou-se então uma nova fase, marcada pela observação e atenção da criança. Isabelle (nome da criança) sempre se mostrou muito independente nas aulas e sempre se expressou de forma particular, sem obedecer à regra, isto é, ao comportamento considerado o mais freqüente entre as crianças. No geral, a turma que Isabelle freqüentava tinha este perfil de independência e a maioria preferia ficar em pé no meio da roda a ficar sentado no colo dos seus responsáveis (em outras turmas as atitudes mais freqüentes eram as crianças ficarem sentadas com seus responsáveis). Portanto, mesmo com este perfil, pode-se notar que a criança passou a permanecer mais tempo sentada no seu lugar na roda,

levantando eventualmente e sempre realizando as atividades propostas, intercaladas por momento de observação e atenção ao que estava acontecendo. Nesta fase nota-se que a professora buscava contatos com a criança, a fim de estimulá-la musicalmente e enfatizava as atitudes da criança, através de sorrisos, agradecimentos e "vibração" com palmas.

Outro momento de Isabelle foi a imitação do modelo, no caso, a professora. Isso se tornou mais nítido nos últimos vídeos. No entanto, este comportamento ficou mais evidente e pôde ser observado no semestre seguinte à coleta de dados desta pesquisa. Nos momentos em que a professora interagia com os alunos, Isabelle a imitava, andando de joelhos (como a professora fazia) e tocando seu instrumento fixando o olhar nos colegas, ou seja, a criança exercia o papel de modelo.

Através da análise dos episódios gravados, foi possível perceber e registrar sistematicamente que houve um desenvolvimento musical e geral da criança estudada, que no início demonstrou certa rebeldia e descaso para as atividades e para os participantes. Quanto ao desenvolvimento musical desta criança, este estudo registrou um aumento para melhor nas seguintes variáveis: percepção aos sons e movimentos, sensibilidade rítmica, reconhecimento de timbres, reconhecimento e uso de conceitos de intensidade, altura, andamento. Em relação ao desenvolvimento geral, a criança estudada apresentou progressos na socialização, coordenação motora, fala, atenção, expressão corporal, reconhecimento das partes do corpo e em especial, do relacionamento pessoal e afetividade.

A criança estudada continuou no projeto de musicalização após a coleta de dados para esta pesquisa, sendo que após um ano de concluídas as observações para o estudo, foram registrados vídeos mais recentes da menina, onde podemos destacar progressos muito acentuados no desenvolvimento do canto e da fala. Este pós-registro em vídeo pode consubstanciar como, mesmo após algum tempo depois das aulas, a relação da professora com a criança e da criança com a música em geral foi positiva e propiciou melhorias na sua formação. Considera-se que outros fatores podem ter também contribuído para o progresso apresentado no desenvolvimento musical e geral da criança no período da pesquisa. No entanto, neste estudo, limitamo-nos a considerar as ações e reações que aconteceram a partir do contato com a realidade de sala de aula e que puderam ser registradas em vídeo, permitindo assim um maior controle no estudo. Como o estudo apenas pretendeu documentar e analisar as articulações pedagógicas e explicá-las através da referida Abordagem PONTES, considera-se ter conseguido demonstrar através do caso ocorrido com a criança Isabelle, que a consciência da professora sobre a importância dos momentos de transição entre os diversos momentos e situações de ensino que ocorrem nas aulas de música com crianças é muito relevante para acentuar a qualidade dos resultados do ensino na prática de sala de aula.

Ao utilizar o referencial da Abordagem PONTES como elemento de conscientização da importância das conexões entre criança, música, contexto sociocultural, o professor passa a prestar mais atenção aos momentos e situações que vão se desenrolando nas aulas e nos encontros/desencontros que acontecem naquela realidade educacional. Essas situações são analisadas e refletidas criticamente, para que possam ser aproveitados todos os aspectos que deram ou não certo, visando construir outros procedimentos similares e que possam servir de base para outros caminhos em situações semelhantes. A partir dessa conscientização reflexiva sobre esses momentos e situações de transição entre planejamento e realidade, entre teoria e prática, entre idealizado e concretude, o professor vai aprendendo a aproveitar os momentos de flexibilidade na sua profissão, adquirindo sabedoria pedagógica com o máximo de sabor possível.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível refletir sobre a importância de estudos nesta área e em especial, sobre a formação de professores competentes que possam construir pontes entre a realidade de seu trabalho e as suas metas desenvolvendo competências profissionais com metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações- problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Estas considerações têm implicações diretas para a Educação Musical, principalmente no que diz respeito à formação docente.

REFERÊNCIAS

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz (org) *Em busca da mente musical, Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006; Pp. 271-302

OLIVEIRA, Alda & HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. *Revista CLAVES do PPGMUS/PB*, 2008.

OLIVEIRA, Alda. Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. Apostila do curso ministrado no XVII Encontro Anual da ABEM. Publicação artesanal, São Paulo, de 08 a 11 de outubro de 2008;

OLIVEIRA, Alda. Mestres de Música da Bahia. Pesquisa concluída com apoio do CNPq. Relatório depositado no CNPq. 2003-2006.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, n. 14. Porto Alegre, 2006. Pp. 25-34;

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Conferência proferida no V Encontro Latinoamericano de Educação Musical, em Santiago do Chile, em 25/09/2005. João Pessoa, Paraíba: Revista Claves, n. 2, nov. 2006, p. 14-45.

OLIVEIRA, Alda. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: Fajardo, Verónica & Wagner, Tereza (Orgs). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001. Pp. 27-30.

OLIVEIRA, Alda. Music teaching as culture: introducing the pontes approach. In: International Journal of Music Education (Practice), vol. 23, no. 3, dez. 2005. Pp. 205-216.

OLIVEIRA, Alda; BROOCK, Angelita; CANDUSSO, Flávia; et al. Construindo PONTES significativas no ensino de música. Ictus – *Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA*, Vol. 8 nº 2, dezembro de 2007. pp. 21-34. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>. Acesso em: 16 set. 2008.

YIN, Robert K.. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Trad. Daniel Grassi. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Educação Musical e Educação Infantil: abordagens histórica e documental

Carolina Chaves Gomes[*1]

[*]*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música, UFPB*
[1]carolinacg@ymail.com

Palavras-Chave

Educação Musical; Educação Infantil; Pesquisa Documental

RESUMO

A música está presente na educação brasileira desde a chegada dos jesuítas, e tem permeado a escola, ainda que com ausências e retornos. A educação infantil só conquista espaço e caracteriza-se como tal após o reconhecimento dos direitos da criança como sujeito participante da dinâmica dos grupos sociais. Percebe-se que ambas as áreas (educação musical e educação infantil) desenvolveram-se na escola brasileira em momentos distintos e cada qual com suas particularidades. Do lado da educação musical, a organização didática que não fosse exclusivamente européia; da educação infantil, a conquista de seu espaço na escola enquanto área de estudo, definindo seus objetivos e sujeitos. Acompanhando o desenvolvimento dessas áreas na escola brasileira percebe-se um momento de possível diálogo. Sendo assim, este trabalho busca evidenciar questões acerca da convergência da educação infantil e musical através de pesquisa documental (decretos, leis e publicações), abordando concepções e regulamentações de ensino das áreas em estudo. Foram priorizados os documentos oficiais de forma a melhor compreender os processos históricos os quais foram sujeitas a educação musical e infantil. Após análise documental e histórica percebeu-se que, de maneira geral, a educação infantil e a educação musical podem não ter dividido participação na história da educação brasileira, mas encontram-se atualmente em espaços muito semelhantes que tornam possível uma aproximação de ambos.

I. INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei nº 11.769 de agosto de 2008, várias discussões sobre a legislação em educação e em música tornaram-se emergentes. Nesse contexto cabe discutir os espaços de atuação do educador musical, suas práticas e perspectivas. Dessa forma, atualmente tem crescido o número de instituições em educação infantil, tanto em âmbito público quanto privado. E, apesar de ser um espaço legitimado para o professor unidocente, percebe-se uma demanda expressiva nos últimos anos para a educação musical no ensino infantil. Crescem, pois, o espaço de trabalho e de atuação do educador musical.

Se, como afirma Beyer (2001, s/p), "o profissional em Educação Musical hoje não poderá mais esperar que o espaço de trabalho lhe seja autorizado e oficializado para iniciar sua ação como professor", o educador musical deve pensar o ensino infantil como um espaço potencial para sua atuação e, para tal, necessita de produção específica e sistematizada para a área.

Assim, este artigo busca investigar processos históricos, os quais foram sujeitas a educação musical e infantil, através de uma pesquisa documental que contemplou decretos, leis e publicações que tratam das concepções e regulamentações de ensino das áreas em estudo. Trata-se de parte de uma investigação mais abrangente que vem sendo realizada na cidade do Natal com o objetivo de. diagnosticar práticas pedagógicas do ensino de música na educação infantil, realizado por educadores musicais em escolas públicas e privadas do município de Natal/RN.

II. A EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E LEGISLAÇÕES

Desde o Brasil colônia surgem evidências da educação musical. Com os jesuítas há "uma estrita simbiose entre educação e catequese" (SAVIANI, 2007, p. 31) emergindo como fenômeno de aculturação com introdução de costumes e valores europeus, acompanhado pelo ensino musical que possuía o repertório e educação musical européia como referência, focalizando a prática instrumental e vocal, e vinculando a educação à Igreja (FONTERRADA, 2005, p. 193). De acordo com Saviani (2007, p. 43) "a primeira fase do ensino jesuítico foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega", com o canto orfeônico e música instrumental como elementos opcionais. Assim, atribui-se a Manuel da Nóbrega a primeira menção de educação musical formal brasileira.

Em 1854, através do Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro, é aprovado o "Regulamento para reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte" (DECRETO nº 1.331/1854), conhecida como Reforma Couto Ferraz. No documento destaca-se a "instrução pública primária", que, apesar da denominação, inicia-se a partir dos sete anos de idade. É este o primeiro documento que "instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras" (FONTERRADA, 2005, p. 193). Analisando o decreto, o artigo 47 diz que o ensino primário nas escolas públicas compreende, dentre outros elementos, noções de música e exercícios de canto, mas não estabelece diretrizes metodológicas.

Na Instrução Pública Secundária, dentre as disciplinas citadas no documento, acrescentam-se as artes de desenho, música e dança (Artigo 80). Por fim, no Artigo 70 é o primeiro momento que cita-se a criança menor de sete anos, aquela que seria atendida pelo ensino infantil, contudo a redação é a seguinte: "as lições ordinárias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15 [sic]" (DECRETO nº 1.331/1854).

Assim, até esse momento, não foi encontrada referência sobre ensino infantil brasileiro. Contudo, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, trouxe novos elementos, prevendo a "criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º)" (SAVIANI, 2007, p. 137), entretanto sabe-se que nesse momento esse espaço caracterizava-se como assistencialista.

Sobre a formação docente, apenas em 1890, Decreto nº 981, de 8 de novembro, um documento oficial garante a existência

de um professor específico para música - o artigo 28 - afirmando que "cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores: [...] 1 de música" (DECRETO, nº 981/1890).

Uma proposta exitosa no ensino privado cabe ser mencionada, o Colégio Abílio do Rio de Janeiro, fundado em 1871 pelo Barão de Macahubas. Em uma de suas publicações apresenta as concepções pedagógicas estruturantes de seu trabalho:

> Daí se segue a sua concepção de infância e de pedagogia: "a criança é um ente pensante, ativo, moral, influído por afetos e paixões que convém regular, mas nunca violentar pela coação ou destruir pela tirania" (ALVES apud SAVIANI, 2007, p. 152).

Apesar desse pensamento, não acreditava que seria saudável a educação para crianças antes dos seis anos, pois aprenderiam mais e melhor na própria família. Assim, "era contrário aos jardins-de-infância, chegando mesmo a considerar que a escolarização das crianças de 3 a 5 anos é 'coisa que repugna à natureza [grifo do autor]" (ALVES apud SAVIANI, 2007, p. 153).

Mesmo considerando-se que sua atuação era com crianças a partir de sete anos, o entendimento do Barão de Macahubas acerca da pedagogia e da criança já revela um pouco sobre as mudanças de pensamento, concepções pedagógicas e sociológicas diferenciadas que somente estarão evidentes - tanto na educação em geral quanto na educação musical - no século seguinte.

III. SÉCULO XX: NOVAS CONCEPÇÕES

No início dos anos de 1900, mais precisamente em 1920 surge o movimento modernista, onde, dentre as figuras que difundiram suas idéias, encontra-se Villa-Lobos. O compositor, em contato com Métodos Ativos da Europa, especificamente o Kodály, e, no Brasil, motivado pela experiência de Fabiano Lozano em São Paulo "propôs um projeto de canto coral para as escolas, que, mais tarde, se ampliaria para todo o país" (FONTERRADA, 2005, p. 196).

Unindo as idéias nacionalistas de Vargas e as propostas do método Kodály, a música foi difundida pelo país como disciplina obrigatória no currículo escolar. Foi um suporte mútuo à medida que as grandes apresentações de músicas nacionalistas impressionavam a população brasileira, Villa-Lobos garantia o espaço da música no currículo. Tal fato exigiu a rápida especialização de professores em cursos de formação curtos e deficientes, isso e as dimensões do país impossibilitaram a difusão para locais mais distantes de São Paulo e da capital federal. Posteriormente, na década de 1960, o Canto Orfeônico foi substituído pela educação musical, mas incorporava os mesmos docentes permanecendo praticamente a mesma abordagem.

Paralelamente, o movimento da Escola Nova ganha impulso. Suas propostas enfatizavam a criança e incluíram a "creche e a pré-escola na história de uma educação que havia privilegiado a escolarização obrigatória" (FARIA, 2005, p. 1015). Diferentemente da música, que surge na educação brasileira como uma disciplina com contornos nítidos (apesar de refletir as práticas européias), a educação para a infância teve que, primeiramente reconhecer a criança como sujeito de direitos.

Apesar de estudos e práticas pontuais já terem sido relatados, é apenas a partir do século XX que surge maior interesse sobre a criança. Entre as décadas de 1920 e 1930, a psicologia do desenvolvimento volta-se para o comportamento infantil, ainda de forma descritiva (HARGREAVES, 1998, p. 17). Em 1946, Florestan Fernandes "deu voz aos que hoje chamamos de 'novos atores' na cena social, mas que, com certeza, não são tão novos assim: as crianças, os negros, os índios, as mulheres" (FARIA, 2005, p. 1014). A importância desse momento para o ensino infantil é imenso, é, por exemplo, em 1943 que Phillipe Arriès inicia suas publicações, sendo em 1960 sua publicação mais importante: História Social da Criança e da Família.

Na década de 1970, influenciadas pelo movimento feminista, pesquisas se ocupam da cultura infantil e sua produção, reconhecendo, portanto, as crianças como sujeitos de direito. No Brasil, a produção da cultura infantil é pesquisada pela psicologia como a interação criança-criança. Nessa fase, a Escola Nova foi a base que faltava para a educação tomar como centro a criança e suas manifestações, incluindo a creche e a pré-escola no centro das atenções educacionais. Nesse momento, questiona-se o caráter de assistência da creche, pois a criança é compreendida como um ser capaz de aprender e de manifestar-se.

Em 1971 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 que resumiu como Educação Artística todas as modalidades artísticas no currículo. Sendo aplicada como atividade, e não como disciplina, de forma tão ambígua que o professor polivalente, tem a possibilidade de escolher a modalidade artística que deseja apresentar aos alunos podendo privá-los de outras, como foi o caso da música.

Na Constituição Federal de 1988 o ensino infantil passa a ser direito das crianças e dever do Estado, acrescentando a ação de educar além da de cuidar já presente desde o início dos jardins-de-infância (NATAL, 2008, s/p).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, definiu-se que a educação infantil tem como objetivo promover o "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (LEI nº 9.394/96, art. 29). A Educação Infantil passa a compor a educação básica brasileira dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), mas, apesar do progresso, a prioridade é o ensino fundamental, obrigatório e alfabetizador. Neste documento, restabelece-se o ensino de Educação Artística, que passa a ser denominado Artes, contudo enfrenta-se o mesmo problema da polivalência na docência. O grande avanço ocorrido foi a elevação do status de atividade para componente curricular obrigatório.

Com a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI - reforça-se o objetivo da área, o desenvolvimento integral da criança (RCNEI, 1998, p. 11), e coloca-se o brincar juntamente ao cuidar e educar aplicando descobertas sobre o desenvolvimento do brincar e aprendizagem infantil.

No ano de 2005, aprova-se a Lei nº 11.114 que altera o ensino fundamental para nove anos, adiantando o início do processo de alfabetização da criança. Discussões têm sido levantadas, por temer que a alfabetização, que já ocorria no último ano da Educação Infantil (6 anos), seja ainda mais adiantada (5 anos) e que a criança perca em formação social e

outros processos que ainda estão em desenvolvimento nessa fase (NATAL, 2008, s/p).

Finalmente, em 2008, com a Lei nº 11.769, a Música que, dentro da disciplina Artes estava muito esquecida, passa a ser conteúdo obrigatório mas não exclusivo. Ressalta-se que, enquanto conteúdo, os educadores musicais é que deverão auxiliar na delimitação regional do espaço destinado à música, que deverá coexistir com as demais Artes durante a vida escolar do educando.

IV. CONVERGÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Delimitado o processo histórico e legislativo das áreas de Educação Infantil e Musical, percebe-se convergências e divergências nesse processo. Inicialmente o ensino da música surge como uma área definida, delimitada, com seus conteúdos e repertórios. Enquanto isso a educação infantil ainda não possuía sequer a definição do seu objeto de atuação: a própria criança. Contudo, após algumas conquistas, o Ensino de Música foi fragmentado na Educação Artística e perdeu-se, por motivos diversos, nesses trinta e sete anos. Enquanto isso a Educação Infantil estabeleceu um conceito de infância e criança, apropriou-se de conhecimentos de outras áreas como a sociologia e a psicologia e atualmente encontra-se com objetivos bem definidos e fundamentados.

Com o retorno da música para a escola, dessa vez enquanto Educação Musical, tanto a Educação Infantil quanto a Musical estão em momentos semelhantes: ambas reconhecidas e respaldadas pela legislação vigente; ambas com objetivos claros e propostas de ensino: da música principalmente pelo lado dos métodos ativos, e do ensino infantil pela apropriação de diversos conhecimentos na busca de uma pedagogia da infância. É justamente nesse ponto que acredito que a educação infantil está um passo à frente: ela está buscando delinear um conjunto de práticas pedagógicas específicas para a infância respaldadas nas pesquisas pedagógicas, sociológicas e psicológicas; e nós, na Educação Musical, estamos adaptando métodos que não foram elaborados tendo como foco a criança entre zero e seis anos, além de estarmos enfatizando a pesquisa científica sobre a música na infância mas com o viés da psicologia da música, investigando os processos de percepção e apreensão dos fenômenos musicais.

Em pesquisa preliminar sobre a Educação Musical Infantil no Banco de Teses da Capes, que contempla a produção dos cursos de pós-graduação brasileiros, sob os descritores "música", "educação infantil" e "práticas pedagógicas", foram encontradas quinze teses e dissertações. Entretanto, incluiu-se nos resultados pesquisas que possuíam isoladamente apenas parte dos descritores, surgindo trabalhos sobre utilização da música com finalidades extra-musicais como alfabetização, leitura de literatura infantil, etc. Entre as quinze pesquisas apenas cinco tratam diretamente da música, sendo uma sobre influência da música no desenvolvimento (MARTINS, 2003), uma sobre formação musical de pedagogos (BEAUMONT, 2003) e três sobre prática pedagógica do professor unidocente (TIAGO, 2007; TOZETTO, 2003; DINIZ, 2005). Ou seja, não há, no âmbito de teses e dissertações, produção sobre a atuação do Educador Musical no ensino infantil.

Nesse sentido, não cabem apenas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e adaptações de métodos voltados ao ensino fundamental. Será que, mesmo com todos os estudos apontando que a infância é, provavelmente, o período mais particular e complexo do desenvolvimento humano, não seria ele merecedor de maiores cuidados, principalmente se tratando de uma prática pedagógica que atinge o ser humano em seus mais diversos aspectos?

É muito importante a manutenção das investigações em áreas correlatas, mas a educação infantil logo será espaço também do educador musical, e cabe a nós nos organizarmos para que, quando aconteça, seja da maneira mais eficiente possível, atendendo as expectativas de uma prática com séculos de boa produção científica bem como expectativas nossas, das escolas e, claro, das crianças.

V. CONCLUSÃO

A educação infantil e a educação musical podem não ter dividido participação na história da educação brasileira, mas encontram-se atualmente em espaços muito semelhantes que tornam possível uma aproximação de ambos, proposta analisada na pesquisa mais abrangente, citada anteriormente, a ser realizada na Cidade do Natal.

Sobre o desenvolvimento histórico das áreas em questão cabe ressaltar que, como, que foi apresentado neste artigo,

> O que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis (FARIA, 2005, p. 1016).

Ou seja, cabe à nós educadores musicais tomarmos o mesmo caminho da pedagogia para a infância para podermos avançar no ensino musical infantil: incorporar diferentes áreas do conhecimento para conhecer a criança e sua produção cultural.

REFERÊNCIAS

BEYER, Esther. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: IV Encontro Regional da ABEM-Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música. Santa Maria/RS, 23 a 25 mai 2001.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Paisagens Polifônicas da Música na Escola: saberes e práticas docentes. Uberlância/MG: UFU, 2003. 148p. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <http://servicos. capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese= 20032033200601 2003P1> Acesso em: 09 nov 2008.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov. br/legislacao/publicacoes/doimperio> Acesso em: 25 abril 2009.

_____. Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da Instrucção Primária e Secundaria do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/ navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-189% 20reforma%20benjamin%20constant.htm> Acesso em: 25 abril 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasil: MEC/SEF; 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 25 abril 2009.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: < http://www.planalto .gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L 11769.htm> Acesso em: 25 abril 2009.

DINIZ, Lélia Negrini. Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005874200101 3044P6> Acesso em: 09 Nov 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. In: Revista Educação e Sociedade, vol 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 março 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HARGREAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao, 1998.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva. Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a Educação Infantil. Natal: UFRN, 2003. 284p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032592300 1011001P1> Acesso em: 09 nov 2008.

NATAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Natal, RN: SME. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/sme/> Acesso em: 27 abril 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

TIAGO, Roberta Alves. Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes. Uberlância/MG: UFU, 2007. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://servico.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071432006012003P1> Acesso em 09 nov 2008.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2003. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032240

Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto-piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio

Cristina Grossi

Departamento de Música – Universidade de Brasília
c.grossi@terra.com.br

Palavras-Chave
Prática musical; aprendizagem informal; ensino médio; música popular

RESUMO

Esta comunicação trata dos resultados de uma investigação, no formato de piloto, que teve como aporte teórico a pedagogia de aprendizagem informal proposta por Lucy Green (2008), junto a aproximadamente 80 adolescentes de uma escola de ensino médio do Distrito Federal. O trabalho teve o objetivo de investigar como os jovens respondem aos princípios de Green, bem como refletir sobre o modelo de professor proposto. Resultados apontaram para a eficiência da metodologia relativa ao trabalho colaborativo e da integração das diferenças, bem como necessária re-adaptação de certos procedimentos da proposta ao contexto escolar do ensino médio no Distrito Federal.

I. INTRODUÇÃO

A música popular (MP) é parte integrante na vida das pessoas; resulta de interações humanas, das formas com que os indivíduos organizam seus sons, sonoridades e sentidos em contextos sócio-culturais específicos (Blacking, 1987; DeNors, 2005; Green, 1997 e 2006). A escola, a sala de aula é um 'lócus' deste contexto. Na educação musical, trabalhar com a MP no ambiente da escola, tem sido um constante desafio. Muito mais do que incluir o repertório de MP, significa trabalhar 'em sala' com o contexto da cultura no qual a música ganha vida; um desafio também porque implica no lidar com as significações resultantes das interações sujeito-cultura-música. Esta ação de 'trazer' ou 'transferir' não se constitui em ato diretivo, de simplesmente passar de um lugar para outro, de um contexto para outro, mesmo porque as representações culturais existem nos próprios jovens da escola, nas suas experiências e saberes musicais adquiridos (informalmente) na cultura – fato este freqüentemente desconsiderado dentro das instituições de ensino formal (Grossi, 2000; Arroyo, 2007).

O Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular (G-PEAMPO) foi constituído para estudar, refletir e gerar conhecimento acerca da música popular (MP) para a Educação Musical. Iniciando suas atividades em maio de 2007, tem trabalhado sob as premissas da pesquisa-ação (Serpa, 1994; Barbier, 2002) e da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). O foco tem sido na investigação das possibilidades músico-pedagógicas que sejam não somente coerentes com a variedade de formas com que as pessoas vivenciam a música, mas também aproximadas às características próprias da música popular na vida social e cultural dos indivíduos.

Estudos que abordam a juventude, a escola e a aprendizagem da MP, têm sido especialmente importantes para o G-PEAMPO em uma de suas metas que é desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem da MP para o contexto escolar dos adolescentes. O trabalho desenvolvido por Lucy Green (2001; 2006; 2008a) tem sido amplamente estudado, e está subsidiando o aporte teórico necessário para a elaboração e desenvolvimento do projeto. Esta comunicação trata exatamente de uma das ações do Grupo, a realização do piloto do projeto realizado no segundo semestre de 2008 com jovens de uma escola de ensino médio de Brasília.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 2001, em seu livro *'How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education'*, Green aponta diferenças relevantes entre a abordagem formal e a informal, assim como as atitudes e valores que as acompanham. Diz:

> "um exame sério das práticas de aprendizagem na música popular pode certamente fornecer aos educadores musicais novos conhecimentos e perspectivas arejadas, não apenas para o ensino da música popular, mas para o ensino da música em geral". (Green, 2001, p.7)

Green (2001) entende que as 'práticas informais de aprendizagem musical' existem em qualquer sociedade, concomitantemente ou no lugar das práticas formais, com as quais podem ou não compartilhar características específicas. Nestas práticas, as pessoas se auto-orientam na aquisição de conhecimentos e habilidades, com a ajuda de parentes e amigos, observando e imitando outros músicos, ouvindo gravações, assistindo apresentações musicais, entre outros. A autora conclui que um currículo de "música na escola deveria ser elaborado segundo as vias informais com que os jovens adquirem habilidades e conhecimentos no seu próprio tempo, ao invés de contradizê-los com orientações excessivamente prescritivas e didáticas" (Green e Walmsley, 2006, p.1).

Cinco características ou princípios das práticas informais de aprendizagem da música popular são identificadas por Green:

1) "Aprendizes escolhem a própria música, aquela que lhes é familiar, que gostam e fortemente se identificam ".
2) "A principal prática informal de aprendizagem envolve tirar 'de ouvido' as gravações" (diferente de respostas à notação, ou qualquer instrução verbal que envolva exercício escrito ou verbal).
3) "Não somente o aprendiz é um autodidata, mas especialmente, a aprendizagem acontece em grupo" (de forma consciente ou não, aprende-se entre amigos e colegas por meio de discussão, observação, audição e imitação entre eles).

4) "Aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de forma pessoal, freqüentemente casual, de acordo com as preferências musicais, começando com a noção do todo da música do 'mundo real'" (no formal, os jovens seguem uma progressão do simples ao complexo).
5) "Por todo o processo de aprendizagem informal, há uma integração entre audição, execução, improvisação e composição, com ênfase sobre a criatividade." (no formal, a ênfase está na reprodução e na separação das habilidades).
6) (Green, 2006, p.108-109).

Como tratado por Grossi (2007), a problematização quanto ao 'trazer' a forma cultural da música popular para a escola, enquanto ela própria valoriza sua independência da educação formal, é analisada por Green (2006). No contexto do Reino Unido, Green diz que a presença recente da MP na sala de aula tem-se restringido a uma mudança nos conteúdos curriculares. A autora chama a atenção para o fato de que ao desenvolver aqueles conteúdos, acabam por enfatizar a música enquanto produto, falhando em perceber os *processos* onde o produto é transmitido fora da escola. Então, as mudanças que fizeram no conteúdo curricular não vêm produzindo qualquer alteração nas *estratégias* de ensino.

Ainda de acordo com Green (2006, 2008), muitos professores vêm priorizando a motivação de seus alunos, buscando também conectar suas aulas com o enorme prazer que os jovens têm com a música (nas suas vidas) fora da escola. Várias tentativas têm sido feitas para acabar com a lacuna que existe entre a cultura musical dos jovens e aquela da sala de aula[i]. Ela diz que a MP já está na escola, incluída no plano de trabalho do professor, especialmente daquele que busca trabalhar com o interesse dos estudantes. No entanto, Green e Walmsley (2006, p.2) afirmam que as práticas de aprendizagem informal dos músicos não têm sido reconhecidas ou adotadas como estratégias de ensino e aprendizagem em salas de aula. A própria MP pode estar presente em muitas classes, mas pode estar também sendo abordada de forma descontextualizada, distante das formas com que é criada e transmitida no mundo dos jovens fora da escola.

Com base nos seus estudos sobre a aprendizagem informal dos músicos populares, Green desenvolve um grande projeto de ensino e pesquisa na Inglaterra, envolvendo 21 escolas de nível médio, 32 professores de classe e aproximadamente 1.500 estudantes. A parte empírica da pesquisa aconteceu no ano de 2004 e 2005, com jovens entre 13 e 14 anos de idade, em 7 escolas, referidas como as escolas 'principais do estudo'. Os resultados do projeto foram amplamente discutidos e avaliados (Green, 2008) e a pedagogia proposta está em processo de tornar-se parte do currículo oficial daquele país.

Em síntese, a proposta pedagógica de Green (2008) envolve 7 estágios ao longo da aprendizagem, sendo cada um deles guiado pelos cinco princípios-chaves. O papel do professor é também um diferencial na sua abordagem, uma vez que essa figura não existe no contexto da aprendizagem informal. Segundo ela, o professor neste contexto: faz as atividades evoluírem; permanece 'por traz'; observa, diagnostica, guia o estudante; sugere; serve de modelo; assume a perspectiva dos aprendizes; ajuda os estudantes a alcançar os objetivos que eles propõem para eles próprios.

III. O PROJETO-PILOTO

O projeto-piloto – denominado "Aprendizagem informal no formal: música no Paulo Freire" – teve o objetivo principal de aplicar e avaliar a proposta músico-pedagógica de Green em uma escola pública de ensino médio de Brasília (CEM – Paulo Freire). Envolveu aproximadamente 80 jovens, de 14 a 17 anos de idade, distribuídos em quatro classes – três de primeiro ano e uma de terceiro ano. Os encontros aconteceram todas as terças-feiras, no período das 10:00 às 11:50, nos meses de setembro, outubro e novembro.

O trabalho contou com a colaboração de alguns membros do G-PEAMPO e dos 16 alunos da disciplina de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM3) do curso de música da Universidade de Brasília; estes alunos foram introduzidos nas idéias, conceitos e princípios músico-pedagógicos de Green, e atuaram como professores-estagiários. Para os jovens do ensino médio, a idéia foi propiciar vivência musical, por meio de formação de grupos ou bandas, seguindo os princípios dos três primeiros estágios[ii] propostos por Green (2008).

O Estágio 1 aconteceu em quatro encontros[iii]. Segundo Green (Green e Walmsley, 2006, p.18-21), nesta etapa os jovens são "lançados na parte funda", chegando o mais próximo possível das práticas de aprendizagem da vida real de músicos populares. Nos encontros espera-se que eles possam escutar a música e reproduzi-la – este é um objetivo contínuo que se estende por vários encontros e estágios. Como estratégia de ensino, o trabalho começa com uma breve conversa na classe, partindo da pergunta: "Como vocês acham que os músicos populares – por exemplo, os que vocês escutam no rádio, CDs ou assistem na TV – aprendem a tocar seus instrumentos? Como eles aprendem a cantar, improvisar e compor música?". Depois, os jovens se organizam em grupos pequenos, levam o seu CD e aparelho de som para a área de prática e escolhem uma música da preferência do grupo; selecionam instrumentos para tocar e começar a tirar a música de ouvido. Ao final deste estágio, há uma conversa sobre o que aprenderam, quais suas expectativas para os próximos encontros, que estratégias mais os ajudaram, e outros assuntos que surgirem.

No estágio 2 (Green e Walmsley, 2006, p.22-25), que durou mais quatro encontros, os jovens tem mais orientação e estrutura; eles recebem um CD gravado, com uma variedade de possibilidades de *riffs* para as músicas preferidas (estágio 1); os *riffs*[iv] são tocados de forma separada e em combinações, para a realização da tarefa de ouvir, reproduzir e compor uma música. Como estratégia de ensino, os jovens vão reproduzir as bases, mas com mais ajuda dos professores. Ao final, há novamente uma discussão sobre o que foi aprendido, quais as expectativas para as próximas lições, que estratégias de ensino mais os ajudaram, e outros assuntos que surgirem.

A Etapa 3 (Green e Walmsley, 2006, p.26-27), planejada para ser introduzida somente no último encontro, acabou não acontecendo, pois o coordenador junto com os professores-estagiários, decidiram por um encontro diferenciado da proposição de Green (2008). Para este, os instrumentos musicais foram bem mais compartilhados entre os jovens e

aqueles que já tocavam antes do projeto, foram convidados a ensinar para aqueles que ainda não haviam tocado qualquer instrumento até então.

IV. RESULTADOS

Muitos aspectos da experiência com este projeto-piloto, no que concerne à aprendizagem musical dos adolescentes, à experiência de ‘ ser professor’ na abordagem de Green, na condução do próprio projeto no contexto da escola pública e de ensino médio, emergiram e merecem análise aprofundada. No entanto, por questão de espaço e foco, aqui são apresentados alguns resultados de caráter mais geral, mesmo porque esta é a primeira divulgação sistematizada do trabalho realizado. Há ainda dados de entrevista de avaliação e diários de observação a serem analisados.

Entre os resultados obtidos, um dos mais significativos foi a experiência de atuar na realidade do contexto escolar, de ensino médio de Brasília, sem tradição com o ensino de música e com a variada vivência musical encontrada entre os jovens. Também a própria dinamica construída para a inserção do projeto na escola, onde as quatro classes foram oferecidas para o desenvolvimento do projeto[v] precisaria ser revista. Na escolha de suas músicas preferidas, por exemplo, surgiu um variedade de tipos, como rock, pagode, funk, gospel e rap[vi]. Na escola já havia alguns grupos musicais formados, mas a grande maioria dos jovens que se envolveram no projeto, não tinha vivência com execução vocal ou instrumental. A idéia de alguns sobre a música na escola, como colocada por um aluno na avaliação final[vii], foi de que na escola ‘se leva música na brincadeira’, que ‘a música não importa’ – “Pô, num é assim, tem gente que vive da música!” (aluno da 1ªC).

Abaixo estão alguns depoimentos dos jovens que dão conta da importância que foi tocar um instrumento ou cantar pela primeira vez em grupo, da dificuldade de formar grupos, dos *riffs*:

> “foi muito importante pra mim... eu cantei sozinha... nunca tinha feito isso” / “a interação da turma na apresentação foi muito legal” / “acabei gostando de música, tipo pagode, que não curtia antes” / “as aulas foram super legais, super gostosas, assim, um tempo de quem gosta de música aproveitar” / “foi complicado juntar, misturar os grupos... cada um tinha um gosto diferente” / “no primeiro dia sentei com minhas amigas... aí tinha uma que só dormia, a outra que só matava a aula... só eu tava empenhada em fazer as coisas... daí fiquei pulando de um grupo para outro”. (classe 1ªC) / “achei a etapa mais legal a primeira, que a gente tinha que tirar de ouvido” / os *riffs* ... foi muito legal... eu não sabia que isso existia” / “o que foi legal... eu não sei tocar nada, nunca tive vontade, até que quando comecei a tocar assim até que deu vontade de aprender um instrumento, aí, sei lá, fazer uma banda” (classe 1ªA)

Fazer música na escola faz ‘ecoar’ sons e sonoridades por todos os locais da escola; isto significa, por um lado, que a aula de outros professores, no mesmo horário da música, é prejudicada; por outro lado, a escola assiste a uma grande movimentação de jovens engajados em seus grupos na produção e execução musical. Como o trabalho é em grupo (formação de bandas), fundamentado na auto-motivação (é o grupo que escolhe sua própria música, a que mais gosta e quer tocar), envolve grande número de estudantes. Houve reclamação de outros professores quanto ao ‘ruído’; ações rápidas foram adotadas, com a colaboração das professoras de classe dos adolescentes.

Quanto à experiência dos alunos da UnB, como professores do projeto, foram encontradas coincidências com aquelas narradas pelos professores ingleses que participaram do projeto coordenado por Green (2006; 2008):

> “Eu fiquei, a princípio, meio chocado, porque é um método bem fora do tradicional... foi desesperador; me senti...o que é que eu estou fazendo aqui? Mas aos poucos a gente está começando a clarear alguma coisa e a entender alguma coisa do que está acontecendo”.
> “As músicas escolhidas nesse dia foram: *Redemption Song*, de Bob Marley, *A Cada Dia*, de Fake Number, *The Kids Aren’t Alright*, *One Two Step*, de Ciara, *Pais e Filhos*, de Legião Urbana... *Entre Nós Dois*, de Nx Zero e *O som do Coração*. Nesse momento, não sabíamos o que fazer, como agir, pois parecia que a nossa presença era facilmente dispensável, então ficamos mais na observação, alguns conversando com os grupos, vendo se tudo corria bem...”

Sobre a aprendizagem musical que emerge da proposta, a ‘interação’ é um fato importante apontado tanto pelos professores quanto pelos alunos:

> “Hoje o que eu achei legal foi aquele rapaz [aluno da escola] que foi lá e que ensinou eu não sei como é que chama [*beatbox*] ele faz o RAP com a boca, ele faz a bateria e tudo. Então eles gostaram bastante. Achei interessante essa questão da interação. Os alunos, o que eles estão aprendendo acima de tudo é isso, interagir e puder buscar as soluções musicais necessárias para eles puderem atingir o objetivo deles. Acho que isso por si só é bem importante.” (UnB_Ro)

A idéia para este ano de 2009 é desenvolver o projeto na íntegra, partindo da experiência do piloto, em outro Centro de Ensino Médio de Brasília. Os estudantes de PEAM 3 (UnB) do primeiro semestre estão sendo preparados, para atuarem nos meses de maio e junho; e os de PEAM do

AGRADECIMENTOS

Agradeço a relevante participação dos membros do G-PEAMPO, bem como dos alunos, professores de classe, coordenação e direção do Centro de Ensino Médio Paulo Freire (Brasília) que participaram deste projeto-piloto. Aos estudantes do Curso de Música da Universidade de Brasília, da disciplina de PEAM 3, meu reconhecimento e agradecimento pelo trabalho realizado.

---

[i] Arroyo (2007) faz uma ampla e crítica revisão bibliográfica sobre o tema.

[ii] Os dois primeiros estágios, segundo Green e Walmsley (2006, p,3) contem os “componentes e atividades centrais da abordagem. Eles irão influenciar como os jovens se aproximarão dos outros estágios. Então, estas duas etapas devem vir primeiro, caso se queira colocar o projeto em ação”.

[iii] O primeiro encontro serviu basicamente para observação e primeiro contato, para informar acerca do trabalho que iria ser feito, bem como conhecer as vivências e preferências musicais dos jovens.

[iv] Partes que se repetem da melodia, do ritmo, como uma base da música.

[v] Essas classes desenvolviam o que chamavam de Projeto Diversificado – PD, que serviam mais como apoio aos alunos que estavam com dificuldade nas matérias.

[vi] No projeto de Green, o estilo base é o pop-rock, embora cite preferências musicais de alunos de diferentes raças e/ou etnias.

[vii] Que aconteceu no último encontro com os jovens do projeto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. In: *Em Pauta*, V.18, N.30, P.5-39, 2007.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Ed. Plano (Série Pesquisa em Educação), 2002.

BLACKING, John (1987). *A Commonsense View of all Music*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

DeNORA, Tia. Music and social experience.. In: JACOBS, M., HANRAHAN, N. (Ed), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., chapter 9, p.147-159, 2005.

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

_____ . Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, Vol.24, N.2, p.101-118, 2006.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate, 2001.

_____ . Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, N.4, p.25-35, 1997.

GREEN, Lucy, and WALMSLEY, Abigail. *Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3*. Paul Hamlyn Foundation, 2006. Disponível em <www.musicalfutures.org/ PractionersResources.html>. Acesso em: 30 de março de 2008.

GROSSI, Cristina. Educação Musical e o Ensino da Música Popular - considerações sobre os significados advindos das práticas musicais na perspectiva de Lucy Green. *Anais do VII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical e 5o Simpósio sobre o Ensino Musical*. Cuiabá: UFMT, p.33-39. 2007.

_____ . Currículo, cultura e universidade. In: *Anais do III Encontro Regional da ABEM Sul e II Seminário de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina* - Revista Online do Centro de Artes (CEART) da UDESC. Disponível em <www.udesc.br/centros/ceart/hp/

abemsul>. Acesso em: 28 de Maio de 2000.

IBIAPINA, Ivana L. *Pesquisa colaborativa – investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2008.

SERPA, Maria da Glória N. *La epistemología en la investigación del ámbito educativo: implicaciones en el análisis de las investigaciones sobre el proceso de introducción y uso de las nuevas tecnologías en las escuelas.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1994.

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: uma perspectiva sociocognitiva da motivação do professor de música

Cristina Mie Ito Cereser,[1] Liane Hentschke,[2]

[*]*Departamento de Música - UFRGS*
[1]crismieito@yahoo.com.br, [2]liane.hentschke@ufrgs.br

Palavras-Chave

Autoeficácia, escala das crenças de autoeficácia, motivação

RESUMO

Este trabalho refere-se à pesquisa que teve como objetivo a construção de uma escala para investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar em relação às variáveis demográficas e de contexto. O referencial teórico está fundamentado na perspectiva sociocognitiva, especificamente na Teoria da Autoeficácia de Bandura. A escala é constituída por 34 itens em escala Likert de cinco pontos medindo cinco dimensões de crenças de autoeficácia do professor. Os dados foram submetidos à análise estatística e foram constatadas, correlações entre as dimensões da escala, bem como a coerência interna entre as questões com o Alpha de Cronbach igual a 0,947.

I. INTRODUÇÃO

A participação como membros[i] do grupo de pesquisa FAPROM - *Formação e Atuação de Profissionais em Música*, que atualmente investiga a motivação dos alunos na aprendizagem musical[ii], nos instigou a indagar sobre a motivação dos professores de música. A partir de leituras realizadas na área de motivação foi possível vislumbrar um amplo leque de conceitos e teorias, além de pesquisas que investigam a motivação dos professores em geral. Dentre os estudos realizados na área de motivação de professores, as crenças de autoeficácia vêm sendo pesquisadas há quase quatro décadas e poucas pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, têm abordado exclusivamente as crenças de autoeficácia do professor de música.

O estudo da motivação dos professores se faz necessário, devido ao fato de o professor ser um dos agentes determinantes para a motivação dos alunos (GUIMARÃES, 2003; JESUS, 2000). Ainda, a concretização de reformas educativas e a qualidade do ensino dependem da atuação e engajamento do profissional docente. O estudo da motivação também tem uma dimensão pessoal e está relacionado diretamente com o envolvimento do professor, seu desenvolvimento, sua satisfação, seu sucesso e sua realização profissional.

No contexto escolar, a maioria de pesquisas tem sido interpretada a partir da perspectiva sociocognitiva. A perspectiva sociocognitiva tem como base a teoria sociocognitiva de Bandura (2008a). Esse autor considera o pensamento e a ação como resultados de uma interação recíproca entre influências pessoais, comportamentais e ambientais (BANDURA, 2008b). A teoria sociocognitiva de Bandura tem como seu principal construto a autoeficácia. A autoeficácia é um construto psicológico que se refere às crenças sobre a capacidade que uma pessoa possui para realizar uma determinada tarefa. As crenças de autoeficácia são os julgamentos da pessoa sobre sua própria capacidade de realizar uma tarefa, que, por sua vez, servem como base para a motivação, auto-regulação e realização (BANDURA, 1997). É importante ressaltar que essas capacidades podem variar de acordo com cada atividade, apresentando diferentes níveis de acordo com um determinado domínio e em diferentes situações.

As fontes principais das crenças de autoeficácia são: a) experiência de domínio, b) experiência vicária, c) persuasões sociais e d) estados somáticos e emocionais. As crenças de autoeficácia surgem com resultados interpretados através das realizações das tarefas, ou seja, das experiências de domínio. Os indivíduos, quando realizam tarefas e atividades, interpretam os resultados, utilizam essas interpretações para desenvolver crenças sobre resultados, crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades seguintes e agem conforme as crenças que foram criadas. A experiência vicária se dá através da observação do indivíduo das ações de outras pessoas quando estas realizam tarefas. Além disso, os indivíduos desenvolvem crenças de autoeficácia quando há persuasões sociais, isto é, sofrem influências de outras pessoas através de incentivos e julgamentos verbais feitos por outros. A ansiedade, estresse, a excitação e os estados de humor também informam sobre crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008).

A preocupação com a pouca atuação dos professores de música no ensino básico (CERESER, 2003; MACLLHAGGA, 2006; PENNA, 2002; SANTOS, 2005; HIRSCH, 2007), sua motivação e a sua permanência no contexto escolar, nos remete a questionamentos tais como: Os professores de música julgam-se capazes de ensinar música no contexto escolar? Julgam-se capazes de motivar os alunos a engajarem-se nas atividades musicais? Percebem diferenças entre os contextos em que atuam? Em que dimensão ou dimensões do professor ele se julga capaz: ensinar música, lidar com o comportamento dos alunos, motivar os alunos, considerar a diversidade do aluno ou lidar com mudanças e desafios? Enfim, quais são as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar em contexto escolar?

Para buscar respostas a estas indagações, para esta pesquisa foi construído um instrumento de medição das crenças de autoeficácia dos professores de música a partir da adaptação de escalas já existentes e validadas. Esta pesquisa teve como objetivo verificar a confiabilidade e viabilidade do instrumento de medição quanto: a) ao formato; b) à coleta de dados através da *web*; c) à consistência interna entre as questões. A partir da validação dessa escala será desenvolvida uma tese de doutorado que terá como objetivo geral investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar no contexto escolar em relação às variáveis demográficas e de contexto.

II. METODOLOGIA

O questionário para medir as crenças de autoeficácia dos professores de música foi baseado na *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES, BANDURA, 2006), *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES, TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY, 2001) e *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES, SKAALKVIK E SKAALVIK, 2007). Além disso, consta com questões pertinentes à especificidade da área de conhecimento Música e atuação do professor de música no contexto escolar brasileiro. Esse questionário foi denominado Escala de Autoeficácia do Professor de Música que é constituído por informações pessoais dos participantes e 34 itens em escala Likert de 5 pontos. As 34 questões medem cinco dimensões da autoeficácia do professor no contexto escolar: a) ensinar música, b) gerenciar o comportamento dos alunos, c) motivar alunos, d) considerar a diversidade do aluno e d) lidar com mudanças e desafios.

Após a seleção e adaptação das questões para música e as formuladas para a área específica de educação musical, o próximo passo foi planejar o layout do questionário e a forma que este chegaria aos professores. Para isso, utilizamos o software *SPHINX SURVEY* que permite a realização de qualquer tipo de tabulação de dados e todos os processos de uma atividade de pesquisa, desde a concepção do questionário até a análise, tanto quantitativa quanto qualitativa. Além disso, possibilita a publicação de questionários na *web*.

A amostra foi composta de quinze participantes (n=15). Nove são do sexo feminino e seis do sexo masculino, sendo que a idade média foi de 34 anos. Quanto ao tipo de escola onde atuam, seis lecionavam em escolas particulares e nove em escolas públicas. O tempo de experiência profissional variou entre menos de um ano a 45 anos.

Os participantes foram contatados pessoalmente, via e-mail ou por telefone. Para todos que aceitaram participar dessa pesquisa foi solicitado, após responderem ao questionário, um relatório de críticas e sugestões tanto do questionário quanto da logística. Os questionários respondidos na *web* foram automaticamente armazenados em um banco de dados na *Web Sphinx Brasil*. Para facilitar a análise de dados, o questionário foi desenhado conforme os padrões sugeridos pelo *software* para que todos os dados e questões fossem respondidos pelos participantes.

III. ANÁLISE E RESULTADOS

Para verificar a confiabilidade e coerência interna da escala utilizamos o teste de Alpha de Cronbach. Além de verificar a coerência interna entre todas as questões, estas foram agrupadas em blocos, dimensões ou fatores. Por exemplo, Questão 1 a Questão 6 – Ensinar música; Q7 a Q13 – Gerenciar comportamento; Q14 a Q27 – Motivar alunos; Q28 a Q32 – Diversidade; Q33 a Q34 – Dificuldade. A consistência interna entre todas as questões através do Alpha de Cronbach foi igual a 0,947. Os resultados seguem na tabela 1.

Tabela 1. Valor do Alpha de Cronbach para cada bloco e de todo o questionário.

Blocos	Alpha de Cronbach
1. Ensinar música (Q1 a Q6)	0,773
2. Comportamento (Q7 a Q13)	0,882
3. Motivar aluno (Q14 a Q27)	0,902
4. Diversidade (Q28 a Q32)	0,788
5. Dificuldade (Q33 e Q34)	0,882
Todas as questões de interesse	**0,947**

Além disso, através do teste de Correlação de Pearson, foi verificada correlações entre as dimensões: ensinar música, gerenciar o comportamento do aluno, motivar alunos, considerar a diversidade do aluno e lidar com mudanças e desafios (dificuldade). A seguir, na tabela 2 o resultado das correlações.

Tabela 2. Correlação de Pearson

Correlations

		Dim Ensinar Musica	Dim Comportamento	Dim Motivar Alunos	Dim Diversidade	Dim Dificuldade
Dim Ensinar Musica	Pearson Correlation	1	,383	,774**	,730**	,538*
	p		,158	,001	,002	,039
	N	15	15	15	15	15
Dim Comportamento	Pearson Correlation	,383	1	,510	,770**	,670**
	p	,158		,052	,001	,006
	N	15	15	15	15	15
Dim Motivar Alunos	Pearson Correlation	,774**	,510	1	,694**	,485
	p	,001	,052		,004	,067
	N	15	15	15	15	15
Dim Diversidade	Pearson Correlation	,730**	,770**	,694**	1	,600*
	p	,002	,001	,004		,018
	N	15	15	15	15	15
Dim Dificuldade	Pearson Correlation	,538*	,670**	,485	,600*	1
	p	,039	,006	,067	,018	
	N	15	15	15	15	15

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Os resultados demonstraram a coerência interna entre todas as questões e os blocos das questões, bem como as correlações entre as dimensões. Dessa forma, foi possível constatar que a escala poderá ser utilizada para investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar no contexto escolar. Nos resultados quando ao formato da escala

foi possível apresentar as crenças de autoeficácia do professor de música de acordo com o gênero, a idade, sua formação, seu tempo de atuação e o contexto em que trabalha. Além disso, esta escala possibilitou identificar os graus de autoeficácia dos professores de música em relação às dimensões pretendidas. Foi constatada também a viabilidade do envio do questionário, da coleta e armazenamento dos dados na *web* utilizando o software *SPHINX SURVEY* e a assessoria da *WEB SPHINX BRASIL*.

A importância de conhecer os julgamentos dos professores sobre suas capacidades, ou seja, suas crenças de autoeficácia se devem ao fato de serem fortes prognósticos para a motivação, auto-regulação e realização. Segundo pesquisas, professores com crenças de autoeficácia elevadas persistem na aprendizagem dos alunos, mesmo em face às dificuldades do contexto escolar; buscam desafios, são abertos às mudanças e experimentam métodos novos para melhorar a aprendizagem dos alunos, são entusiasmados, comprometidos e se sentem satisfeitos com sua atuação docente. Ao contrário, os professores com baixas crenças de autoeficácia, não acreditarem na eficácia do seu ensino, não são comprometidos

com a aprendizagem do aluno e desistem facilmente daqueles que apresentam problemas de aprendizagem ou conduta. Também se mantêm desconfiados e pessimistas com a suas atuações, e segundo pesquisas, são mais afetados pela depressão e pelo estresse (ALDERMAN, 2004; AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; BZUNECK, 1996, 2006; PAJARES, 2008; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, 2002; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005).

A partir desses resultados, a Escala de Autoeficácia do Professor de Música será utilizada em uma tese de doutorado que terá como objetivo geral investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar no contexto escolar em relação às variáveis demográficas e de contexto. Pretende-se que os resultados da tese de doutorado tragam contribuições para que professores formadores, estudiosos, teóricos e demais autoridades públicas possam repensar e direcionar ações contextualizadas para a formação de professores, inicial e continuada.

NOTAS

[i] Profa. Dra. Liane Hentschke coordenadora e Cristina Cereser membro do grupo FAPROM.

[ii] A motivação dos alunos na aprendizagem musical foi investigada pela pesquisa internacional intitulada "Os significados da Música para Crianças e Adolescentes em Ambientes Escolares e Não Escolares" coordenada por Gary McPherson (EUA) e no Brasil pela Profª. Drª Liane Hentschke no Programa de Pós-Graduação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Essa pesquisa foi realizada em 8 países: Estados Unidos, México, Israel, China, Hong Kong, Coréia do Sul, Finlândia e Brasil.

REFERÊNCIAS

ALDERMAN, M. Kay. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Second edition, Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, incorporated, 2004.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A.; BZUNECK, José A. Considerações sobre a autoeficácia docente. In: Azzi, R. G. e Polydoro S. A. (Orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 149-159.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares F. & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>. Acesso em: 10 maio 2009.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, Azzi, Polydoro & col. (orgs.). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, p. 15-42, 2008a.

_____. O sistema do self no determinismo recíproco. In: Bandura, Azzi, Polydoro & col. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 43-68, 2008b.

BZUNECKI, José A. Crenças de autoeficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 48, p. 57-89, n. 4, 1996.

_____. As crenças de autoeficácia dos professores. In: Sisto, F.F., Oliveira, G. e Fini, L. D. (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores*. 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, p. 117-134, 2004.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli Édi R.. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. Revista Psico-USF, vol. 8 (2), p. 137-146, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GUIMARÃES, Sueli di R.. A Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: adaptação e avaliação de um instrumento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

JESUS, Saul Neves de. Motivação e formação de professores. Portugal: Quarteto Editora , 2000.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MCLLHAGGA, Samuel David. Factors that affect perceived mentor effectiveness and teacher retention among beginning secondary music educators in the State of Michigan. Disponível em: <http://gradworks.umi.com/32/25/3225755.html>. Acesso: 18 março 2009.

PAJARES, Frank. Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, M & Pintrich, P. R. (Eds.) Advances in motivation and achievement. Vol. 10, Greenwich, CT: JAI Press, (s/d), p. 1-49. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>. Acesso: 18 março 2009.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura, Azzi, Polydoro & col. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114, 2008.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p.07-19, setembro 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simões. Música, a realidade nas escolas e política de formação. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, p.49-56, março 2005.

SKAALVIK, Einar; SKAALVIK, Sidsel. Dimensions of Teacher Self-Efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of Educational Psychlogy, vol. 99, no. 3, p. 611-625, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, vol 17, p. 783-805, 2001.

_____. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 13:82: What is the value of understanding beliefs? An exploration of beliefs related to academic achievement, p. 2-8, April 2002.

WOLFOLK-HOY, Anita; SPERO, Rhonda Burke. Change in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measure. *Teaching and teacher Education,* 21, p. 343-356, 2005.

Ensino de Percussão a Distância

Daniel Gohn

Universidade de São Paulo / CNPq
dgohn@uol.com.br

Palavras-Chave
Educação a distância, percussão, Universidade Aberta do Brasil

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato da elaboração da disciplina "Percussão", oferecida no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São detalhados os conteúdos abordados na disciplina e os meios de trabalho adotados, descrevendo seus recursos tecnológicos e suas formas de avaliação. O artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento na Universidade de São Paulo. Como conclusão, temos a constatação de que na educação a distância o desenvolvimento dos materiais pedagógicos depende de equipes de profissionais especialistas, incluindo projetistas educacionais, produtores e revisores; e o acompanhamento de uma disciplina demanda uma equipe de tutores presenciais e virtuais bem preparados.

I. INTRODUÇÃO

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surgiu em 2005, objetivando utilizar a modalidade de educação a distância para expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Tal proposta foi uma resposta para a grande demanda educacional que o sistema convencional de universidades não conseguiu suprir, principalmente para capacitar professores da educação básica. Em 2007, por meio da UAB, o Ministério da Educação disponibilizou 46 mil novas vagas.

Embora o termo "aberto" seja utilizado no nome dado ao projeto, alguns elementos caracterizam instituições "fechadas": o vestibular para selecionar os alunos ingressantes e a existência de requisitos de educação anterior. Na Open University do Reino Unido, que surgiu em 1969 e se tornou uma referência mundial para todas as outras universidades abertas, não há barreiras para a entrada de alunos. Mas, como observa Santos (2008), a gratuidade dos cursos na UAB pode ser considerada um tipo de "abertura", facilitando o acesso daqueles sem condições de financiar seus estudos.

Portanto, novos caminhos para a formação de professores foram abertos também na música. A partir deste cenário, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) encaminhou uma proposta (Joly, Santiago e Gohn, 2007) que resultou no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância, iniciando as atividades da primeira turma em 2007. Tendo como objetivo "um estreitamento das relações entre os profissionais que trabalham com educação musical e os recursos musicais, didáticos e tecnológicos atuais" (Joly, Santiago e Gohn, 2007: 34), o curso visa a capacitação de educadores para lidar não somente com o ensino da música, mas também com as possibilidades surgidas com as novas tecnologias, como preparar CDs com composições dos alunos, vídeos com atividades lúdicas realizadas nas aulas, materiais didáticos como partituras e arranjos, e criar websites na Internet.

Como parte do corpo curricular desse curso, foi elaborada a disciplina Percussão, para capacitar os futuros professores a utilizar instrumentos de percussão em suas aulas. Nesse relato, iremos apresentar os conteúdos abordados e os meios de trabalho que foram adotados, justificando as escolhas realizadas e colocando questões sobre o ensino de instrumentos a distância.

II. CONTEÚDOS

O primeiro desafio na elaboração da disciplina Percussão foi a definição dos conteúdos a abordar. Com apenas 8 semanas de curso, o que seria importante na formação de um educador musical, considerando que esse poderia ser seu contato inicial com instrumentos de percussão? E como estes conteúdos seriam trabalhados, se não haveria encontros presenciais entre professor e alunos, e os tutores presenciais não são especialistas na área?

No sistema UAB – UFSCar, cada pólo tem 2 tutores presenciais, com formação geral em música, mas que não são especialistas em cada disciplina estudada. Os tutores virtuais, que auxiliam os alunos a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), são os especialistas. O ambiente adotado na UAB é o Moodle (http://moodle.org). Cada tutor virtual é responsável, usualmente, por grupos de 25 a 30 alunos. Dessa forma, quem encontra os alunos regularmente não tem experiência com percussão, e o ensino de instrumentos deve ser realizado completamente a distância.

Desde o início dos planejamentos, foi clara a diferenciação entre os objetivos dessa disciplina e um curso para aprimorar instrumentistas profissionais, na forma que existem em bacharelados de performance. O uso de instrumentos de percussão deveria ter sempre em vista atividades educacionais, para que sua utilidade fosse direta e possibilitasse uma integração com outras disciplinas do programa curricular. Ao mesmo tempo, era essencial que os exercícios práticos formassem o eixo central dos trabalhos, sobre o qual as atividades virtuais (como discussões em fóruns, indicações de vídeos e leituras) poderiam se apoiar.

Foram selecionados dois elementos principais: o pandeiro e a prática com baquetas. O pandeiro, instrumento tipicamente brasileiro, por ser leve e compacto, é transportado facilmente e serve para acompanhar vários tipos de música, principalmente com ritmos brasileiros. A capacidade para tocar com baquetas é útil com xilofones e com a caixa clara, e também para aqueles interessados em aprender ritmos simples na bateria, entre outras possibilidades. Além disso, muitos instrumentos não convencionais (por exemplo, aqueles resultantes da disciplina "construção de instrumentos") podem ser percutidos com baquetas, abrindo um rico universo de

experimentações sonoras. Nas aulas em que a criação musical é estimulada, a técnica para tocar com baquetas e com as mãos poderá ser útil no uso de objetos sonoros diversos, ajudando a explorar e a improvisar com suas diferentes sonoridades.

A partir do tempo disponível para a disciplina, foram traçados objetivos para os elementos escolhidos. Com o pandeiro, no final do semestre, os alunos deveriam conseguir tocar os ritmos de samba e baião; com as baquetas, teríamos uma peça para caixa clara, reunindo os rudimentos estudados, com o uso de acentos e variações das dinâmicas. Conscientes de que, para um estudante iniciante, o período de 8 semanas não é suficiente para um desenvolvimento pleno, o material preparado ressaltou a necessidade de que o caminho iniciado na disciplina tivesse continuidade após o término do semestre, com estudos posteriores e com o uso da percussão em outras disciplinas, sempre que possível.

Se, por um lado, o ensino de instrumentos a distância apresenta grandes desafios, por outro, o ambiente virtual é bastante favorável para discussões, facilitando interações sobre percussão e educação musical. Foram elaboradas atividades de dois tipos: primeiro, para se conhecer diferentes estilos de percussão e diferentes tipos de instrumentos de percussão; depois, para colocar em pauta o uso da percussão em situações educacionais, seja dentro da sala de aula ou fora dela.

Selecionados os conteúdos da disciplina, teve início a organização do material pedagógico, contando com recursos impressos (um livro texto distribuído para os alunos) e virtuais (um ambiente construído no ambiente virtual Moodle).

III. ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

A preparação do material pedagógico para o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância, oferecido pela parceria da Universidade Aberta do Brasil com a Universidade Federal de São Carlos, ocorre com um trabalho em grupo. O professor responsável por uma disciplina, orientado pelo projetista educacional, organiza seus conteúdos em unidades, escrevendo textos que serão acessíveis tanto por meio impresso como pela Internet. Uma equipe audiovisual participa preparando fotos e vídeos, começando com um clipe de apresentação do professor e continuando com a seqüência de aulas que necessitam de imagens. A equipe de material impresso faz a revisão dos textos e a diagramação para publicar um livreto da disciplina. Por último, textos, vídeos e as propostas de atividades são inseridas no Moodle, mantendo um "ambiente coletivo", com os conteúdos a acessar, e ambientes específicos para cada pólo, para gerenciar o andamento das atividades programadas.

Para a disciplina Percussão, a produção de vídeos foi considerada de suma importância, pois seria o meio para demonstrar os exercícios com o pandeiro e com as baquetas. Roteiros foram elaborados para cada um dos vídeos, preparando os alunos para as práticas (por exemplo, com indicações para boas aquisições de instrumentos e com alongamentos, aquecimentos e dicas de posturas adequadas), e em seguida detalhando cada um dos exercícios, que também são notados em partituras, no ambiente virtual.

Enquanto outras disciplinas do currículo não necessitam do vídeo e usam o texto escrito como meio principal, o estudo da percussão envolve um conhecimento procedimental que dificilmente pode ser colocado em palavras. É o que Swanwick (1994: 16) denomina "conhecimento de primeira mão", que usualmente é tratado com um professor observando a performance de um aluno, fazendo eventuais correções e demonstrando posturas alternativas, variações nos exercícios e outras possibilidades. Embora imagens em movimento sejam úteis no estudo de outras áreas musicais, para o ensino da performance com instrumentos é absolutamente indispensável contar com a visualização dos procedimentos da prática instrumental (Gohn, 2008).

A atuação da equipe audiovisual na produção dos vídeos foi extremamente importante. Sem contar com a totalidade de recursos ideais (por exemplo, não havia microfones específicos para a captação sonora de cada instrumento), a desenvoltura e a competência dos envolvidos possibilitou o surgimento de um material com boa qualidade, edições bem cuidadas e padronização nos resultados. Fica evidente que o ensino a distância depende do trabalho de equipes, sem as quais um professor dificilmente conseguiria organizar materiais apropriados.

Dessa forma, após o esforço coordenado das equipes de trabalho, a disciplina Percussão surgiu com 5 unidades, cada uma delas com textos escritos especialmente para o curso, tarefas (que incluíam atividades virtuais e a prática de exercícios com baquetas e com o pandeiro) e estudos complementares, com sugestões para ampliar o foco dos estudos. Além de exercícios com baquetas e com o pandeiro, também foram indicados padrões rítmicos com o surdo e com o triângulo, estimulando práticas em grupo nas atividades presenciais, e foram apontados livros da bibliografia da disciplina que servem como caminho na continuidade de estudos após o final do semestre.

IV. RECURSOS UTILIZADOS

Os exercícios com instrumentos de percussão foram trabalhados com textos, notação musical e vídeos. Os textos destacavam aspectos a observar nos vídeos e os principais pontos que deveriam ser praticados. Em complementação a isso, foram programados dois encontros presenciais com atividades de percussão. Tais encontros foram coordenados pelos tutores presenciais e contavam com a participação de alunos que são percussionistas, assumindo um papel de referência para seus colegas. No primeiro semestre de 2009, a disciplina seria oferecida a 3 pólos da UAB – UFSCar, nas cidades de Barretos, Jales e Osasco. Nessas localidades havia alunos percussionistas .

Para que o desempenho nos exercícios com instrumentos seja avaliado, ao final de cada unidade, os alunos devem produzir vídeos com duração de aproximadamente 1 minuto, demonstrando seu progresso no período. Tais vídeos são analisados pelos tutores virtuais, que fazem comentários sobre a performance dos alunos e oferecem sugestões. As dificuldades para captar o som e a imagem de maneira satisfatória são consideradas parte do aprendizado esperado pelo projeto do curso, aprofundando o contato dos alunos com as tecnologias.

Nas atividades virtuais, o recurso mais utilizado foi o fórum, abrindo espaços para discussões que podem ser bastante produtivas. A primeira experiência nesse sentido, na primeira semana da disciplina, por meio da instrução "procure

um vídeo mostrando um tipo de percussão que você considera interessante", gerou discussões sobre percussão corporal, utilização de diferentes objetos sonoros na música, reciclagem, valorização da cultura brasileira, entre outros temas que foram encontrados em websites como o YouTube (http://www.youtube.com). O acompanhamento das discussões é realizado pelo professor e pelos tutores virtuais, fazendo intervenções para estabelecer ligações com os assuntos abordados no curso. Com indicações nos fóruns, todo o universo de conteúdos on-line é usado como campo de exploração para pesquisas. A grande riqueza dos materiais acessíveis gratuitamente via Internet, os chamados recursos educacionais abertos, nos leva a uma "cultura da abundância" (Litto, 2006).

Outros formatos propostos para atividades incluem o glossário, em que cada aluno escolhe um instrumento de percussão para pesquisar; o texto simples, para relatos de problemas encontrados nas práticas com instrumentos; e a leitura de textos on-line. Uma ferramenta utilizada para possibilitar o acesso aos textos foi o Google Books (http://books.google.com), com a intenção de estimular o uso do grande acervo de livros disponíveis no mundo digital. Também foram usados websites sobre percussão para consulta e download de documentos, a exemplo da lista de rudimentos para prática com baquetas, que foi obtida no sítio da P.A.S. (Percussive Arts Society), no endereço http://www.pas.org.

Em todas as unidades, um fórum de dúvidas permanece aberto como centro de emergências. As questões surgidas nas primeiras semanas da disciplina estavam dentro do esperado: problemas musculares relacionados com as práticas (principalmente com dores nos pulsos, causados pelo estudo do pandeiro) e dúvidas sobre os procedimentos para produzir os vídeos. Perguntas também foram enviadas por e-mail, diretamente para o professor, e alguns contatos foram feitos via skype.

Além de todos os recursos do ambiente virtual de aprendizagem, o livro impresso é um meio de comunicação importante, pois possibilita que o aluno estude em qualquer lugar, inclusive durante deslocamentos, sem necessitar de um computador. Todo o material em texto escrito é disponibilizado também em gravações sonoras, com os chamados "livros falados", em arquivos MP3. Todos os esforços são realizados para que os conteúdos sejam acessíveis em diversos formatos, numa busca pelo conceito de "educação distribuída" (Lea e Nicoll, 2002).

V. AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA

A avaliação da disciplina Percussão é resultante da soma de duas notas: a presencial e a virtual. A nota presencial é obtida em uma prova ministrada no final do semestre, quando os alunos demonstram suas capacidades desenvolvidas com as baquetas e com o pandeiro. A nota virtual é resultante de todas as tarefas realizadas durante o curso, devidamente avaliadas pelos tutores virtuais, incluindo os vídeos enviados e as participações nos fóruns e demais atividades no Moodle.

A freqüência dos alunos é medida em acordo com as suas realizações em cada unidade. Há uma carga horária calculada para que cada atividade seja completada, equivalente a uma "presença" em sala de aula. Por exemplo, quando um texto é discutido no fórum, a contribuição de um indivíduo nas discussões indica se o material foi lido. Em caso afirmativo, esse aluno receberá a "presença" relativa às cargas horárias de leitura do texto e de participação nos debates. Nesse sistema, não é possível se "esconder no fundo da sala", pois todo aluno deve demonstrar que compreendeu os conteúdos estudados de maneira ativa, enriquecendo o aprendizado de seus colegas.

Sabendo que alguns alunos já tiveram contatos com percussão antes da disciplina, é óbvio que estes terão maior facilidade nos exercícios práticos do que outros menos experientes. Portanto, a avaliação da disciplina não é baseada em verificar quem consegue tocar mais rápido ou com mais precisão. O objetivo é auxiliar todos a aproveitar seus potenciais ao máximo, independentemente do ponto de partida ou de chegada, para que instrumentos de percussão sejam usados em atividades educacionais.

A elaboração da disciplina Percussão representou um desafio para o curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB – UFSCar. Assim como em todas as outras áreas que lidam diretamente com o fazer musical, a distância entre professor e alunos dá origem a questões complexas e problemas instigantes, que podem ser contornados somente com o trabalho conjunto de vários profissionais, organizados em equipes de especialistas. A preparação do material pedagógico é tão importante quanto o acompanhamento das atividades realizadas, envolvendo uma rede de projetistas, produtores, revisores e tutores, empenhados para desenvolver o curso e avaliar seus resultados. Espera-se que um bom andamento dessa disciplina possa contribuir não apenas para o crescimento da UAB – UFSCar, mas também para uma consolidação da educação a distância como prática significativa na educação musical brasileira.

REFERÊNCIAS

GOHN, Daniel Marcondes. EAD e o estudo da música. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2008.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SANTIAGO, Glauber e GOHN, Daniel Marcondes. *Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, Modalidade a Distância*. São Carlos: UFSCar, 2007.

LEA, Mary R. e NICOLL, Kathy (eds.). *Distributed Learning. Social and Cultural Approaches do Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2002.

LITTO, Fredric Michael. A Nova Ecologia do Conhecimento: Conteúdo Aberto, Aprendizagem e Desenvolvimento. In: *Inclusão Social*, v. 1, n. 2, Brasília, p. 60-65, 2006.

SANTOS, Andréia Inamorato. O Conceito de Abertura em EAD. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p. 290-296, 2008.

SWANWICK, Keith. Musical Knowledge, Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.

Pesquisa em Educação Musical na Realidade Espanhola: uma Amostra

Denise Álvares Campos

Universidade Federal de Goiás
camposilva@cultura.com.br

Palavras-Chave

Educação musical; investigação na Espanha

RESUMO

Este artigo apresenta, resumidamente, alguns trabalhos de investigação relacionados à educação musical do programa de Doutorado em Música da Universidad Autónoma de Madrid que foram lidos e analisados pela autora através de um programa de atualização de estudos. Os temas abordados e o desenvolvimento dos mesmos podem propiciar uma breve inserção na realidade espanhola e, também, estimular a reflexão sobre a realidade brasileira a partir de uma perspectiva mais abrangente.

I. INTRODUÇÃO

Através de uma bolsa de estudos obtida junto a uma fundação espanhola pude fazer uma atualização de estudos na mesma universidade onde concluí meus estudos de doutorado, há dez anos. Minha proposta era proceder à leitura e análise de teses e trabalhos de investigação produzidos com temas relacionados à pedagogia musical e à psicologia aplicada à música, elaborados nessa última década. Nesse artigo apresento uma síntese dos trabalhos analisados e uma breve avaliação do panorama que eles sugerem, tendo como objetivo não só apresentar um recorte da realidade espanhola, mas promover, quem sabe, reflexões e discussões sobre os temas propostos que podem ajudar-nos a ver a pesquisa na área da educação musical com um olhar ampliado.

II. Teses apresentadas

Na relação de teses apresentadas no Programa de Doutorado em História e Ciências da Música da UAM, encontrei nove trabalhos, defendidos posteriormente ao meu próprio trabalho, que direta ou indiretamente tratam da questão pedagógica ou psicológica aplicada à música, que é minha área de formação, atuação e investigação. Tive acesso à maioria desses trabalhos, mas devido às limitações deste artigo, pretendo expor apenas alguns deles e apenas citar os demais.

Busquei nesses trabalhos alguns aspectos específicos, tais como: a motivação para a escolha dos temas; a bibliografia utilizada; a opção metodológica; os fundamentos teóricos e a forma como foi desenvolvido o tema. Fiz um breve resumo ao introduzir cada trabalho visando uma melhor compreensão dos mesmos.

A. A Improvisação na História da Música e da Educação: Estudo Comparativo da Criatividade Musical em Crianças de 7 a 14 Anos

Autora: Cristina Alcalá-Galiano Ferrer. Orientador: Dr. José Luiz Linaza Iglesias

A motivação da autora foi sua preocupação pessoal quanto à formação musical, para que esta não fosse frustrante para os alunos. Defende a improvisação como uma "ferramenta poderosa na educação musical (p.13)". Busca responder a questões relacionadas com as diferenças entre grupos que estudam com estímulo à improvisação e aqueles que não têm esse estímulo. Sua hipótese é de que "os alunos que realizam seus estudos musicais com a prática da improvisação são mais criativos, mais espontâneos e retêm os conhecimentos musicais adquiridos com mais segurança e convencimento (p. 299)". O trabalho está estruturado em duas partes: a primeira apresenta aspectos históricos relacionados ao tema e a segunda, questões relacionadas à criatividade e a apresentação da pesquisa de campo.

A condução metodológica do trabalho baseou-se num estudo comparativo entre dois grupos: o primeiro formado por alunos cujo processo de educação musical ofereceu estímulos à improvisação e o segundo formado por alunos que, segundo a pesquisadora, "tiveram uma educação musical tradicional".

Após a aplicação de testes e questionários visando obter dados sobre o desenvolvimento criativo e a personalidade dos alunos, a formação musical que tiveram; sua relação com o professor; seu interesse pela música e dados sobre o ambiente doméstico, a pesquisadora chegou a algumas conclusões. Por exemplo:

- Houve contradições entre o que os alunos responderam no questionário e o que demonstraram em suas composições. Sobretudo os alunos do 2º grupo (sem estímulo à criatividade) "não puderam realizar uma composição simples com uma forma e estrutura determinada, livremente organizada por eles (p. 355)".
- Os alunos do 1º grupo obtiveram melhores resultados na prova de criatividade musical. Segundo a autora, esses dados levam à reflexão de que "quando se estabelece um ensino mais criativo e aberto, com mais tempo para a reflexão, a liberdade expressiva sempre é maior (p.356)". Segundo os dados obtidos por meio dos questionários, essa forma de educação musical também melhora a relação professor-aluno. Os alunos do 1º grupo obtiveram melhores resultados, também, na compreensão da forma e estrutura musical. Ela conclui que "a improvisação na educação musical é de grande ajuda e muito valiosa para todo educador, independente da teoria pedagógica que aplique (p.358)".

B. A Formação de Intérpretes Profissionais nos Conservatórios no Marco da Reforma Educativa: Madrid como Paradigma

Autora: María Del Mar Gutiérrez Barrenechea**.** Orientadora: Drª Carmen Cecília Pinero Gil

A tese é uma reflexão sobre a formação dos instrumentistas espanhóis, que, no contexto europeu, precisam ser competitivos e qualificados. Tem como hipóteses: a) que o atual sistema educativo, no qual estão inseridos os instrumentistas, não responde às exigências da Declaração de Bolonha e à realidade da União Européia; b) que os

conservatórios profissionais de Madri "representam um exemplo prático" da realidade educativa musical do país; c) que há a necessidade de uma mudança paradigmática para que ocorra a sincronia entre o perfil dos egressos e a nova realidade imposta pelo processo de Bolonha.

O trabalho é, em sua primeira parte, um estudo analítico comparativo de diversos sistemas educativos significativos (da Europa e dos EUA) no campo da formação de músicos profissionais. Na segunda parte, a autora apresenta propostas para a melhoria do nível de formação dos intérpretes espanhóis. Ao desenvolver o tema, ela fala sobre a necessidade de que os intérpretes se adaptem à sociedade atual, considerando que "o nível de inserção dos intérpretes no mercado de trabalho é muito baixo (p. 278)". A autora diz que deve haver dois objetivos: "formar músicos no mais alto nível artístico e técnico e assegurar sua inserção profissional (p. 282)". Nesse sentido, apresenta propostas para cobrir 'lacunas' na formação dos intérpretes relacionadas com a oferta educativa de atividades e disciplinas. Tais disciplinas deveriam relacionar-se à "utilização da música no mercado multimídia, à publicidade, à indústria discográfica, gestão musical, corretor de partituras, diretor de arranjos musicais, arquivista, documentarista, editor musical, comentarista de rádio e televisão, crítico musical, historiador da música, musicólogo, incluindo animadores sócioculturais (p. 290)".

Outra proposta apresentada relaciona-se à ampliação do repertório dos intérpretes. A autora sugere a inclusão do repertório espanhol, íbero-americano e contemporâneo. Também sugere a inclusão de obras compostas por mulheres. Apresenta uma seleção de obras que poderiam ser incorporadas ao repertório dos professores de piano e de outros instrumentos.

Em suas conclusões, a autora reforça a necessidade de mudanças nos conservatórios, permitindo-lhes "tornarem-se autênticos focos culturais e educativos que proporcionem aos estudantes melhores perspectivas profissionais (p. 334)".

C. O Desenvolvimento da Compreensão Musical do Aluno de Educação Primária: as Estéticas do Século XX

Autor: Enrique Muñoz Rubio**.** Orientador: Antonio Maldonado Rico

O autor se preocupa com a lacuna que há na educação musical quanto à música chamada contemporânea. Propõe-se a desenvolver um "processo de educação musical tendo como base os modelos musicais do Século XX (p. 11)" com alunos de 6 a 12 anos (1ª. Fase do Ensino Fundamental, no Brasil ou educação primária, na Espanha). Tem dois objetivos principais: "valorização da estética da música do nosso tempo e o desenvolvimento das aptidões musicais da criança (p.11)".

Para atingir seus objetivos o autor propõe um experimento, tendo como hipóteses: a) as crianças compreendem melhor a música contemporânea quando a escutam antes de iniciar seus estudos musicais; b) um programa de educação musical "que se ocupe dos novos recursos musicais" pode melhorar a compreensão da música contemporânea.

Os procedimentos adotados foram: na primeira parte, a aplicação de questionários para medir a aceitação da música atual pelas crianças; as relações que se podem fazer com um modelo sonoro-visual e as aptidões musicais das crianças (144 alunos de dois colégios públicos de Madri). Na segunda parte, ocorreu uma intervenção ou experimento, por meio da aplicação de um programa de ensino que incluía a música atual, a um grupo de alunos; e aplicação de uma metodologia tradicional a outro grupo.

Dentre as conclusões apresentadas, o autor destaca que "a resposta estética é cultural" e que há a necessidade de incluir a música contemporânea na formação dos educadores musicais para que eles a possam ensinar a seus alunos. Conclui, a partir dos resultados obtidos, que as crianças não têm dificuldades com o mundo sonoro 'abstrato', sobretudo quando ele lhes é proposto em tenra idade. Propostas de educação musical mais abertas dão mais liberdade ao aluno de expressar-se artisticamente e "dependem menos das aptidões musicais naturais ou genéticas (p.318)". O autor chama a atenção para a necessidade de se aproveitar a educação básica para estabelecer atitudes positivas frente à música atual, para que a criança conheça a realidade de seu tempo.

D. Outros Trabalhos

Sintetizando, encontramos nas teses defendidas diversos temas que tinham alguma relação com a pedagogia musical. No entanto, nem sempre o interesse de seus autores era pela pedagogia em primeiro plano. Esta se apresentava em relação com diversos outros aspectos, tais como: um compositor, uma região geográfica ou o ensino de um instrumento específico; o desenvolvimento infantil; a formação do músico profissional, ou, ainda, a proposta apresentada por um educador específico.

Nota-se nos trabalhos uma forte tendência à crítica relacionada à legislação e às reformas educacionais passadas e em curso que propuseram ou propõem modificações na estruturação dos estudos musicais na Espanha. Nota-se, também, a preocupação dos investigadores com a situação da Espanha em comparação com outros países europeus, enfatizando a necessidade de melhorar a formação musical dos espanhóis, não só daqueles que buscam o ensino profissional de música, mas, também, daqueles que usufruem da música na educação básica. Os aspectos atuais relacionados diretamente com a pedagogia da música são pouco frequentes nos trabalhos. Também não há trabalhos de investigação a partir da própria prática do pesquisador (pesquisa-ação).

O contato com esses trabalhos acadêmicos levou-me a traçar um paralelo entre os temas da UAM e as nossas pesquisas em educação musical no Brasil. Alguns aspectos despertaram minha atenção:

- no Brasil, temos avançado nas questões metodológicas a partir de uma abertura à abordagem qualitativa que nos permite utilizar nossa própria prática de forma reflexiva e investigativa;
- os estudos sobre o desenvolvimento musical infantil têm sido muito frequentes entre nós, em sua maioria, a partir de um enfoque cognitivo;
- temos buscado conhecer as mais diversas propostas pedagógicas em educação musical e suas possibilidades de aplicação na realidade do país. As abordagens com enfoque criativo têm sido divulgadas e utilizadas em nosso meio, ainda que nos falte maior valorização da música contemporânea no contexto da educação musical;
- temos discutido amplamente a questão da formação do educador musical, com muitos artigos publicados sobre os estágios supervisionados em diversas instituições;

- a pesquisa no campo da educação musical é bastante expressiva no cenário da pesquisa em música em geral. Os resultados das pesquisas têm sido divulgados em Anais, revistas e livros. As teses defendidas, em sua maioria, não têm um caráter restrito, pois, percebe-se em seus autores o interesse em difundir o conhecimento construído.

Por outro lado, talvez devêssemos refletir sobre as seguintes questões, a partir dos trabalhos espanhóis:

- temos refletido sobre a educação musical de uma forma contextualizada? Como nos situamos no contexto da América do Sul e de outros países? Em que aspectos temos elaborado um modelo próprio e até que ponto compartilhamos idéias e projetos?
- Temos analisado com maturidade as idéias e propostas que recebemos do exterior, ou temos nos deixado levar pelos 'modismos', sem uma reflexão subsidiada pelo conhecimento dos aspectos históricos, filosóficos, culturais e pedagógicos da educação musical?
- Na formação dos futuros educadores musicais temos levado em consideração as necessidades da sociedade atual? Até que ponto os aspectos levantados pelos pesquisadores espanhóis sobre a formação dos instrumentistas e as sugestões apresentadas são adequadas à nossa realidade?

Espero que estas e outras questões que possam surgir a partir desta breve exposição colaborem com a reflexão, proposta por este evento da ANPPOM, sobre os saberes musicais - nesse caso relacionados à educação musical – suas práticas e perspectivas.

REFERÊNCIAS

FERRER, Cristina Alcalá-Galiano. La improvisación en la história de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años. 2007. Tese (Doutorado em História e Ciências da Música) - Universidad Autónoma de Madrid.

GUTIÉRREZ BARRENECHEA. María del Mar. La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma. 2004. Tese (Doutorado em História e Ciências da Música) - Universidad Autónoma de Madrid.

MUÑOZ RUBIO, Enrique. El desarrollo de la comprensión musical del niño de educación primaria: las estéticas del s. XX. 2003. Tese (Doutorado em História e Ciências da Música)-Universidad Autónoma de Madrid.

O professor de Música e a Desafinação

Eliane Hilario da Silva Martinoff[*1]

[*]*Curso de Pedagogia, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS*
[1]elmartinoff@uscs.edu.br

Palavras-Chave

Educação musical, problemas de aprendizagem, formação continuada

RESUMO

O presente estudo descreve uma pesquisa efetuada com onze alunos voluntários de uma faculdade particular de música, que apresentavam dificuldades de afinação para o canto, mesmo tendo aulas de Percepção Musical com métodos variados. A metodologia utilizada consistiu na realização de atividades semanais de cunho musicoterápico, com duração de uma hora e meia, durante doze semanas, com o objetivo de investigar em que medida os bloqueios emocionais podem causar tensões, gerando desafinação. A fundamentação teórica foi alicerçada em Pereira (1993) quanto ao estudo do sistema auditivo, Behlau e Rehder (1997) nas questões fisiológicas da afinação, e Lowen (1982), no estudo da relação entre emissão vocal e emoções. Em todos os casos estudados, observou-se que a tensão emocional contribuiu para atrapalhar a percepção auditiva e a correta emissão vocal e concluiu-se que é necessário ao professor buscar também conhecimento em áreas afins, a fim de realizar com mais eficácia o seu trabalho.

I. INTRODUÇÃO

Desde longo tempo, a formação de professores tem sido alvo de muitos estudos na Educação e nas áreas diversas de interface, levantando debates acerca das políticas públicas. A necessidade de capacitação técnica dos docentes para garantir um ensino de qualidade para todos e o acompanhamento dos alunos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social tem sido constatada em diversas situações e, por isso, deve ser contemplada no processo de formação continuada.

Vivemos uma época de intensas e aceleradas mudanças, caracterizada por um grande número de estéticas diferentes e de várias linguagens musicais, requerendo uma atividade pedagógica atualizada em relação a essas múltiplas tendências. Nesse contexto, a formação do professor - inicial e continuada - requer uma amplitude cada vez maior, não só em termos de conteúdos, mas também de estratégias pedagógicas, quando então a interdisciplinaridade se caracteriza em recurso pertinente.

O ensino de música, no que se refere ao desenvolvimento da percepção musical, também tem buscado um aperfeiçoamento, tanto na aplicação das teorias existentes, como na busca de novas estratégias de ensino. Dentre os métodos que têm sido utilizados com o intuito de dinamizar cada vez mais esse trabalho podemos citar: Orff, Dalcroze, Kodály, Suzuki [i], entre outros. Porém, observa-se que especificamente em relação aos problemas de aprendizagem, destaca-se a necessidade de investimento em ações que priorizem o diagnóstico precoce, a prevenção, a atenção aos casos de estudantes que permanecem à margem do sistema escolar e a formação continuada de profissionais cada vez mais capacitados a oferecer o atendimento com qualidade aos alunos com dificuldades.

Em vista desse diagnóstico e da relevância de formação continuada também especificada no Plano Nacional de Educação (2001), dentre outros documentos, considera-se imprescindível a busca do desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino-aprendizagem na formação inicial e continuada de professores que privilegiem a percepção da complexidade das relações humanas e sua influência no processo ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à motivação tanto do professor quanto do aluno.

O objetivo deste trabalho consiste em compartilhar os resultados de uma pesquisa realizada com alunos de música que apresentavam dificuldades de afinação, mesmo tendo aulas de Percepção Musical com métodos variados. Esse projeto de pesquisa percorreu várias etapas. Primeiramente procurou-se conhecer os aspectos fisiológicos da questão, como o funcionamento do ouvido e da emissão vocal, além dos métodos utilizados em aula; buscou-se também verificar em que medida os estados de ânimo poderiam afetar a afinação.

A fundamentação teórica foi alicerçada em Pereira (1993) quanto à questão da escuta, Behlau e Rehder (1997) quanto à emissão vocal e Lowen (1982), no estudo da relação entre emissão vocal e emoções.

Pereira (1993) esclarece que o sistema auditivo é constituído de três componentes: o **componente condutivo** (orelha externa e orelha média), que tem as funções de conduzir o som do meio externo (aéreo) ao meio interno (líquido), e a de proteger a cóclea de sons fortes, que poderiam causar danos físicos; o **componente sensorial** (cóclea), que tem a função de transformar o impulso sonoro em impulso elétrico. A partir da cóclea, as informações sensoriais são transmitidas, separadamente, por frequência, até o córtex auditivo.

> Estes componentes, condutivo e sensorial, estão prontos ao nascimento. O **componente neural** tem a função de receber, analisar e programar a resposta e não está totalmente pronto ao nascimento. Somente a partir da experienciação sonora é que novas conexões neurais se estabelecem, para transmitir a informação sonora. Desta forma, a criança, principalmente nos dois primeiros anos de vida, aprende como ouvir. (Pereira, 1993, p. 8)

Assim, podemos dizer que não ouvimos apenas com o nosso ouvido. Ouvimos com o cérebro, pois é ele que capta a mensagem, recebe os sinais e os decodifica.

Quanto à emissão vocal, é preciso obedecer uma sequência de atos coordenados: inicialmente deve-se inspirar, ou seja, colocar o ar para dentro dos pulmões.

Nesta situação, as pregas as pregas vocais afastam-se da linha média, permitindo que o ar passe livremente.

> Ao emitir-se a voz, as pregas vocais se aproximam da linha média, controlando e bloqueando a saída de ar dos pulmões, iniciando a expiração pulmonar. O ar, passando pela laringe, coloca em vibração as pregas vocais, que estão próximas entre si. As pregas vocais, desta forma, fecham-se e abrem-se numa sequência muito rápida, realizando os chamados ciclos vibratórios. (Behlau & Rehder, 1997, p.2).

Assim, a afinação é regulada por movimentos extremamente delicados, pelo domínio de um conjunto de sensações às quais é preciso ficar muito atento, associado ao controle auditivo vigilante.

Sabemos que alguns cantores cantam abaixo do tom porque não sustentam o sopro, devido a uma hipotonia muscular. Outros cantam acima do tom exato, isto é, desafinam, seja por excesso de pressão, ou porque o sopro se gasta rápido demais.

Além disso, uma vez que a voz está também intimamente relacionada ao sentimento, sua liberação envolve a mobilização de sentimentos suprimidos, além de sua manifestação por meio do som.

Segundo Lowen (1982), quando a voz da pessoa está solta, ela "libera emoções. Isto significa que o canal de comunicação entre o indivíduo e o mundo está livre e aberto, sem obstruções". (LOWEN, 1982, p. 235)

Considerando-se anatomicamente este canal, o autor cita três áreas em que as tensões crônicas podem compor anéis de constrição, estreitando a abertura do canal e impedindo uma expressão completa dos sentimentos e a passagem correta do ar. Segundo ele, **a primeira área** forma-se ao redor da boca. Se ela estiver apertada ou fechada pode efetivamente bloquear toda a comunicação de sentimentos e, ao comprimir os lábios e endurecer o queixo, pode-se fazer uma contração capaz de eliminar a possibilidade de qualquer som emergir de dentro para fora.

A **segunda área** de tensão forma-se na junção da cabeça com o pescoço e **a terceira** fica na junção do pescoço com o tórax. Uma vez que os músculos contraídos interferem nos movimentos respiratórios naturais afetam seriamente a emissão da voz, em particular os registros torácicos. Ao se trabalhar com a voz, tem-se de estar atento a esta área de tensão.

Levando-se em conta esses dados, a metodologia utilizada consistiu na realização de atividades de cunho musicoterápico durante doze semanas, com onze alunos voluntários, matriculados em uma Faculdade de Música particular, que encontravam muitas dificuldades nos exercícios melódicos de percepção musical embora se dedicassem ao estudo e treinamento destes conteúdos. Estes alunos e seus professores responderam questionários que pudessem ajudar a conhecê-los melhor.

Assim, a problematização levantada foi: se, aparentemente, as pessoas observadas ouviam bem e desejavam cantar da melhor forma possível, por que alguns exercícios eram eficazes para algumas pessoas e não para outras? Começou-se a investigar a hipótese de que os bloqueios emocionais podem causar tensões que atrapalham a escuta e a correta emissão vocal, mesmo que o indivíduo tenha recebido treinamento adequado em Percepção Musical.

Observando estes aspectos, houve reuniões semanais com duração de uma hora e meia, durante três meses, trabalhando o autoconhecimento, aspectos relacionados à auto-estima e, mais especificamente, aos vários tipos de escuta musical. Algumas particularidades importantes puderam ser observadas por nós e por eles mesmos, no decorrer do processo, que passamos a relatar a seguir.

II. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

O objetivo principal deste trabalho foi o de tentar ajudar esses alunos em alguns aspectos que consideramos fundamentais na vida do estudante de música. A auto-estima rebaixada pode gerar uma auto-confiança muito pobre e, consequentemente, o músico inseguro pode não conseguir interpretar a contento uma peça musical. Em um curso de música, sempre há provas práticas e, no caso dos alunos deste curso, especificamente, todos devem apresentar um recital no último ano, como requisito fundamental para a formatura. Portanto, é indispensável que estejam seguros de si, para conseguirem boas performances.

Da mesma forma, a organização e a autodeterminação são fundamentais. Há sempre muitas tarefas a cumprir, muitos temas a serem estudados. Daí a necessidade de organização e autodeterminação, sem as quais, é muito difícil chegar a um bom recital, seja como aluno, ou posteriormente, como profissional.

O autocontrole também é requisito indispensável para quem quer ser um bom músico. O nervosismo pode atrapalhar grandemente uma apresentação em público, sem falar nas possíveis dificuldades de memorização e assimilação de trechos mais difíceis.

A questão dos relacionamentos permeia a vida de qualquer pessoa, mas quando se trata de um músico, isso deve ser sempre objeto de cuidado. Se ele é um cantor, depende dos instrumentistas, técnicos de som, empresários, etc. Se é um instrumentista, ou um regente, da mesma forma.

Assim, após a análise dos questionários, preparamos a primeira sessão – uma vivência musical – para poder apresentar, na prática, como o projeto deveria transcorrer. Todos afirmaram ter gostado muito e disseram acreditar que este trabalho poderia ajudá-los bastante em suas dificuldades pessoais.

Pediu-se que eles trouxessem, na semana seguinte, um CD com sua música preferida, para ser ouvida pelo grupo. Este aspecto referente ao auto-conhecimento foi trabalhado durante três semanas, em que à escuta seguiam-se invariavelmente comentários, até certo ponto emocionados, por parte de quem trouxe a música a ser ouvida.

A partir daí, houve encontros que visavam trabalhar a liberdade de expressão (ouvindo ritmos dançantes), a desinibição e os relacionamentos (diálogo com instrumentos) por meio de técnicas como explosão de idéias (colagem de figuras mediante audição de músicas diversas); levantamento das reminiscências da infância (canto conjunto das músicas que marcaram a infância de cada um, acompanhadas com instrumentos rítmicos), lembranças diversas na busca do entendimento das reações do presente, especialmente no que tange ao auto-controle (audição de músicas com temas de filmes marcantes para eles).

Ao final de cada encontro, surgiam muitos comentários porque as lembranças afloravam, e todos diziam que era muito

bom poder lembrar, externar, compreender e compartilhar os sentimentos decorrentes.

Foram ouvidas músicas de estilos diferentes que chamavam a atenção de cada um deles (pelo prazer ou pelo desprazer) e houve também uma sessão de desenho e pintura, enquanto se ouvia um estímulo musical. Quase todos afirmaram considerar muito difícil a associação da cor aos sentimentos.

Trabalhou-se ainda o autocontrole, ao escreverem sobre coisas acontecidas anteriormente, que evocavam sentimentos de desprazer, enquanto se ouvia músicas de estilos variados (erudito, popular e sacro).

Finalmente houve uma sessão de encerramento, ocasião em que lhes foi solicitado que escrevessem suas impressões sobre o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permitiu encontrar algumas respostas sobre a relação entre o aprendizado musical e a performance, revelando outras questões subjacentes.

Sabemos que a percepção musical não é apenas a recepção passiva do estímulo sonoro, mas requer um ativo processamento cerebral que envolve atenção e diversas estratégias de cognição. Acreditamos que, para que haja melhores resultados quanto ao aprendizado e à performance musicais, não é suficiente fazer apenas uma escuta adequada. É necessário também que o aluno se sinta livre para que consiga efetivamente passar por todo o processo, sem ser impedido ou inibido por bloqueios de ordem emocional.

Assim sendo, o educando deverá ser sempre considerado como um todo, um ser indivisível, que manifesta, querendo ou não, seu mundo interior em tudo o que faz. Por isso, é imprescindível que o professor ou regente esteja atento a estes aspectos, ao avaliar ou apreciar uma atuação musical. E a investigação de meios para que esse processo ocorra o mais naturalmente possível há de ser contínua ao longo da carreira docente.

Entretanto, se o professor não buscar capacitação nas áreas de interface ao seu trabalho, como a Psicologia, a Biologia, ou a própria Musicoterapia, poderá não lograr tão bons resultados e, sendo um profissional consciente de suas responsabilidades, não estará isento do desânimo, ou até mesmo de alguns incômodos de ordem física.

Silva (2007) comenta que a atividade ocupacional dos professores, especificamente a sua estrutura e as condições encontradas pelos docentes para executá-la pode ser geradora de sofrimento e adoecimentos relacionados, principalmente, com as emoções e sentimentos desses profissionais (stress, labirintite, depressão) gerando também outras doenças, além do agravamento de doenças pré-existentes, causando sofrimento psicológico e desgaste físico e mental.

Gostaríamos de tecer, a seguir, algumas considerações a respeito do trabalho realizado. O primeiro aspecto que gostaríamos de abordar, refere-se à duração do projeto. Três meses foi um tempo bastante curto, mas mesmo assim foi possível levantar algumas causas prováveis para as dificuldades dos alunos e aconselhá-los a buscar ajuda e tratamento para os problemas de ordem emocional que foram levantados.

O segundo ponto a destacar é referente ao local que abriga o projeto: é fundamental ter uma sala apropriada, onde não somente os participantes se sintam `a vontade como tudo que acontece seja respeitado pelos que estão à volta, e que não haja interrupções. Neste sentido, o ambiente escolar pode ser, em certas circunstân cias, altamente inibidor.

A terceira questão, não menos importante, refere-se à relação professor/aluno: o professor não é terapeuta e este não é seu papel. Contudo, na qualidade de professor, deve fazer de tudo para favorecer o aprendizado do aluno e ser sensível para perceber quando ele precisa de algo, além de "reforço escolar". E a busca de meios para que esse processo ocorra o mais naturalmente possível, há de ser contínua ao longo da carreira docente. Entretanto, se o professor não buscar capacitação nas áreas de interface ao seu trabalho, como a Psicologia, a Biologia, ou a própria Musicoterapia, poderá não lograr tão bons resultados em seu trabalho e, sendo um profissional consciente de suas responsabilidades, não estará isento do desânimo, ou até mesmo de alguns incômodos de ordem física decorrentes dessa situação.

Silva (2007) comenta que a atividade ocupacional dos professores, especificamente a sua estrutura e as condições encontradas pelos docentes para executá-la pode ser geradora de sofrimento e adoecimentos relacionados, principalmente, com as emoções e sentimentos desses profissionais (stress, labirintite, depressão) gerando também outras doenças, além do agravamento de doenças pré-existentes, causando sofrimento psicológico e desgaste físico e mental.

Sabemos que a questão da aprendizagem é universal e que problemas de aprendizagem podem acontecer a qualquer pessoa, em qualquer idade, que apresentem dificuldades de vários tipos.

Por isso, é imprescindível que o educador possa desenvolver um olhar holístico em seu trabalho, enxergando o seu aluno como um todo e tenha meios de buscar elementos para fazer essa leitura corretamente.

[i] O método Orff é baseado em atividades lúdicas infantis, como cantar, bater palmas, dançar e percutir objetos que estejam à mão, priorizando a improvisação. O método Dalcroze baseia-se nos movimentos corporais para demonstração da percepção e compreensão do ritmo, embora os aspectos melódicos e harmônicos também sejam representados corporalmente. Kodály desenvolveu um sistema de educação musical para as escolas públicas da Hungria, baseado nas canções folclóricas. Para ele, a voz é o meio mais importante de expressão musical. Suzuki, por sua vez, partiu da premissa de que todos os indivíduos possuem talentos que podem ser desenvolvidos pela educação e de que o estudo da música deve fazer da criança um ser humano mais completo.

REFERÊNCIAS

BEHLAU, M. & REHDER, M. I. *Higiene Vocal Para o Canto Coral*. Rio de Janeiro: RevinteR, 1997.

LOWEN, A. *Bioenergética - Novas Buscas em Psicoterapia* - v.15. São Paulo: Summus, 1982.

PEREIRA, L. D. Processamento Auditivo. *Temas Sobre Desenvolvimento.* São Paulo: Memnon, edições científicas, ano 2, nº 11, p. 7-14, 1993.

SILVA, F. G. *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação), 2007, 404 p.

As Pesquisas sobre Música e Idoso nas Dissertações e Teses da CAPES

Eunice Dias da Rocha Rodrigues[*1] Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo[#2]

[*]*Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília (CEP-EMB)/Departamento de Música,Universidade de Brasília*

[#]*Departamento de Música – Universidade de Brasília (UnB)*

[1]eunicerr70@gmail.com, [2]criscarvalho@abordo.com.br

Palavras-Chave

idoso, ensino e aprendizagem musical, estado da arte

RESUMO

O presente trabalho apresenta um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que relacionam "idoso e/ou terceira idade e música" no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 1987 a 2007. O estudo procurou analisar os temas de pesquisa investigados, áreas do conhecimento dos estudos, suas metodologias, e seus resultados. A metodologia utilizada apresenta características das pesquisas denominadas "estado da arte" (FERREIRA, 2009). Os resultados apontam que os interesses das pesquisas estão voltados principalmente para os efeitos da música sobre a saúde e bem estar físico, mental e social dos idosos.

I. INTRODUÇÃO

O crescimento da população de idosos é um fenômeno mundial que afeta também o Brasil. Segundo dados estatísticos, o país consta com cerca de 15 milhões de pessoas idosas (BRASIL, 2005), ou seja indivíduos com idade igual e superior a 60 anos, início cronológico da velhice nos países em desenvolvimento. Esses dados estão associados ao aumento da qualidade e expectativa de vida e ao controle da natalidade. Tal situação tem provocado transformações sociais e propiciado maior envolvimento dos idosos na sociedade, levando-os a participar ativamente de seu desenvolvimento pessoal e social. A terceira idade, termo também utilizado para identificar a faixa etária a partir de 60 anos, tem sido analisada como uma fase específica da vida humana com necessidades e características próprias, que devem ser estudadas e observadas na realização de trabalhos de qualquer natureza (saúde, educação, socialização, lazer). O idoso cada vez mais tem sido visto como um ser ativo e em constante desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esse panorama tem sido alimentado pelos estudos sobre aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*)

Debert (1999) afirma que as pesquisas e estudos na Educação têm buscado inovações e soluções para atender a população idosa: grupos de convivência, cursos em diversas áreas, escolas abertas e universidades para a terceira idade. As atividades educativas representam a busca e a expressão de sonhos antigos; exploram as potencialidades cognitivas e abrem caminho para um leque de experiências e oportunidades subjetivas e intersubjetivas.

A concepção de aprendizagem ao longo da vida tem implicado em ações educativas também na Educação Musical. Os idosos têm se inserido cada vez mais em atividades de ensino e aprendizagem musicais: aulas de instrumentos, canto coral, teoria musical, percepção, apreciação musical, história da música (LUZ, 2008). Yarbrough (2007) considera a presença do aluno idoso em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem musical como uma das tendências da Educação Musical no século XXI. No Brasil, estudos como os de Souza (2006) e Luz (2008) mostram o crescimento do interesse dos pesquisadores pela aprendizagem musical do idoso, o que tem refletido na atuação profissional de músicos e professores de música.

A presença do idoso nos espaços educativo-musicais tem gerado algumas inquietações: esse aluno tem condições de aprender música? Qual o fim da educação musical para idosos? Que profissionais têm atuado com essa faixa etária? Qual a sua formação? Qual sua concepção sobre o aluno idoso e sua aprendizagem musical? Alguns desses questionamentos direcionaram projeto de pesquisa que pretende investigar os saberes que norteiam a atuação e formação de profissionais de música que atendem indivíduos na terceira idade em Brasília (Plano Piloto).

Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica com fins de conhecer, delimitar e legitimar esse campo de pesquisa. Nesta comunicação selecionamos o levantamento bibliográfico realizado nas teses e dissertações da Capes, no período de 1987 a 2007. Procuramos responder às seguintes questões: 1) Que temas de pesquisa têm sido investigados sobre o idoso e a música? 2) Em que áreas do conhecimento esses estudos têm sido realizados? 3) Que tipo de metodologias têm sido utilizadas nas pesquisas? Que resultados têm sido apontados? A atuação do profissional de música com a terceira idade tem sido objeto de investigação?

Esse tipo de mapeamento tem características de "estado da arte" ou "estado do conhecimento" (FERREIRA, 2009) e justificam-se pela necessidade de se conhecer e mapear os trabalhos de pesquisa de determinada área do conhecimento. Com esta revisão pretendemos analisar as pesquisas realizadas com o "idoso e música", o que poderá orientar e contribuir com a ampliação de investigações dessa natureza na área da Educação Musical.

II. METODOLOGIA: BUSCA POR PALAVRAS CHAVES

O levantamento bibliográfico realizado apresenta características metodológicas das pesquisas denominadas "estado da arte" ou "estado do conhecimento". De acordo com Ferreira (2009), trabalhos desse tipo têm caráter bibliográfico, tendo como um dos propósitos investigar a produção científica em dissertações de mestrado e teses de doutorado, procurando analisar os aspectos, formas e dimensões que se destacam e privilegiam nas produções. A metodologia utilizada nesse tipo de pesquisa possui caráter descritivo e inventariante de produção acadêmica e científica a respeito de um determinado tema, e analisa o fenômeno estudado com base em categorias apresentadas nos trabalhos.

Neste, a metodologia utilizada consistiu no levantamento bibliográfico em resumos de teses e dissertações disponíveis no portal da Capes (Banco de Teses) no período de 1987 a 2007. A busca por pesquisas foi realizada por palavras-chaves e a análise se baseou nos resumos disponibilizados no portal. Para Ferreira (2009), os resumos são limitados e podem apresentar falta de descrição da metodologia utilizada na pesquisa e falta de conclusões, que afetam os trabalhos sobre "estado da arte". Contudo, eles consistem em instrumentos indispensáveis ante o crescimento da literatura científica, contribuindo para a divulgação de trabalhos na área acadêmica, como fontes de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

A busca foi realizada por 13 palavras-chave, simples e duplas, pré-definidas, que se inter-relacionam com o tema em questão. A tabela 1 apresenta os resultados numéricos de pesquisas por palavra chave. Observem a predominância de trabalhos com o termo "idoso" e a ausência de trabalhos na área de música que tratam do cruzamento de palavras idoso/terceira idade e aprendizagem musical e idoso/terceira idade e formação de professores de música.

Tabela 1. Palavras-chaves e produção discente relacionadas.

Palavras-chave	Número de produção discente
Idoso	3646
Terceira idade	1955
Formação de professores	8126
Idoso e música	23
Terceira idade e música	15
Idoso e aprendizagem	94
Terceira idade e aprendizagem	85
Idoso e aprendizagem musical	Não constam trabalhos.
Terceira idade e aprendizagem musical	Não constam trabalhos.
Formação de professores e música	143
Formação de professores e idoso	27
Formação de professores e terceira idade	28
Formação de professores de música e terceira idade	Não constam trabalhos.
Formação de professores de música e idoso	Não constam trabalhos.

Com base nesses dados, realizou-se a análise dos trabalhos obtidos a partir das palavras-chave duplas: idoso e música, terceira idade e música, idoso e aprendizagem, terceira idade e aprendizagem, formação de professores e idoso, formação de professores e terceira idade. Para a presente comunicação foram escolhidos os temas: idoso e música e terceira idade e música como objeto de análise e reflexão.

III. O ESTADO DA ARTE: ANÁLISE E RESULTADOS

Na análise dos dados obtidos foram consideradas as seguintes categorias: autores, títulos, área do conhecimento, instituições de ensino superior (IES), ano de conclusão (tabela 2): metodologia, objetivos e conclusões. Conforme a tabela 1, obtivemos 23 produções científicas para música e idoso. Desse total, quatro trabalhos não estavam diretamente centrados na temática em questão, o que totalizou 19 pesquisas diretamente relacionadas. A tabela 2 apresenta os resultados encontrados.

Tabela 2. Relação de pesquisas com as palavras-chave *idoso e música* com seus anos/autores, títulos, áreas/ Instituições de Ensino Superior – Mestrado e Doutorado..

Mestrado		
Ano/Autor	**Título**	**Área/IES**
1998, MOSER, A. M.	Preferência musical de idosos residentes em asilos da cidade de Curitiba-PR.	Psicologia Experimental USP
2000, GALINDO, J. M.	"Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método".	Artes – Música USP
2001, CUNHA, M C da.	Transmissão de saberes na bateria de escola de samba Mocidade independente de Padre Miguel.	Música UNIRIO
2002, PINTO, L. M de L.	Tocando a vida – música e envelhecimento.	Gerontologia PUC-SP
2003, TANAKA, H..	Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular.	Educação UFPb
2004, LIMA, C.J M.	Ação cultural como meio de formação de público: música instrumental e terceira idade.	Ciência da informação USP
2005, GATTI, P.	Recursos musicoterápicos para idosos: uma intervenção numa unidade básica de Saúde de Campinas/SP.	Gerontologia UNICAMP
2005, LUZ, M C.	A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical.	Gerontologia PUC-SP
2005, SERENO, T M S B.	Os idosos em São Paulo: Estudos de Casos (2004)	Educação, arte e História da Cultura UPMackenzie.
2005, SOUZA, T P	Música e idoso: uma proposta de intervenção do serviço social com arte	Serviço Social PUC-RJ
2006, CARVALHO N C Á de.	Autoconceito do idoso e biodança: uma relação possível.	Gerontologia UCBsb
2006, COSTA, B. L..	O papel das danças folclóricas (Pastorinhas e Reis) na motivação de atividades físicas para idosos.	Educação Física UCBsb
2006, GIGLIO, C M R H..	Lazer, ninho vazio e terceira idade – estudo sobre administradores de empresas na cidade de São Paulo.	Administração de Empresas FGV-SP
2006, NETO, P L.	A musicoterapia como tratamento coadjuvante à Doença de Parkinson	Gerontologia PUC-SP
2007, SOUZA, D. F. de.	Lazer e turismo na interface da saúde e da educação como meio de promoção de saúde mental do idoso.	Enfermagem Psiquiátrica USP -RP

Doutorado		
Ano/Autor	**Título**	**Área/IES**
2001, MIRANDA, M L de J.	Efeitos da atividade física com música sobre estados subjetivos de idosos.	Psicologia Experimental USP
2002, PETRINI, J. F..	"O grupo de terceira idade na busca de um espaço cordial: um estudo psicológico".	Psicologia PUC Campinas
2005, D'ALENCAR, B. P.	Biodança como processo de renovação existencial do idoso: análise etnográfica.	Enfermagem USP
2005, MOSER, A. M.	Melhoria da qualidade de vida de idosos residentes em um asilo, por meio de atividades vivenciais programadas.	Psicologia Experimental USP

A busca com as palavras-chave terceira idade e música apresentou 15 resumos, entretanto, 04 eram repetidos na busca por idoso e música e 10 não apresentavam relação com a temática proposta, restando somente uma pesquisa diretamente relacionada, conforme mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Relação de pesquisas com as palavras-chave *terceira idade e música* com seus anos/autores, títulos, áreas/Instituições de Ensino Superior - Mestrado

Mestrado		
Ano/Autor	**Título**	**Área/IES**
2002, HERNANDES, E.O. C.	Desenvolvimento emocional através do canto-coral na terceira idade.	Psicologia Social PUC-UFRGS

Observa-se que a maior parte das investigações ocorreu nas áreas de Psicologia (25%); e Gerontologia (25%). As demais áreas do conhecimento apresentadas foram: Enfermagem (10%); Música (10%); Educação (5%); Educação, Arte e História da Cultura (5%); Educação Física (5%); Ciência da informação (5%); Administração de Empresas (5%) e Serviço Social (5%). Na análise desses trabalhos (20 pesquisas) emergiram 07 categorias temáticas: 1) Preferências musicais de idosos (5%); formação de público de idosos (5%); 2) Interferência da música no processo de envelhecimento (15%); 3) Interferência da música na saúde e qualidade de vida dos idosos (35%); 4) Aprendizagem musical de idosos (20%); 5) Música como lazer para o idoso (5%); 6) Música como terapia (musicoterapia) para o idoso (10%); 7) Relações interpessoais e inclusão social do idoso (5%).

Nota-se que a maior parte da produção científica envolvendo idoso e/ ou terceira idade e música está centrada na interferência da música na saúde e qualidade de vida dos idosos. Estes relatam benefícios nas capacidades físicas, mentais e sociais em decorrência de atividades musicais variadas. As pesquisas voltadas para a aprendizagem musical do idoso apresentaram o segundo maior percentual e procuraram compreender e aplicar a aprendizagem de saberes musicais em contexto não formal. Esse dado demonstra a procura do idoso por atividades específicas de ensino e aprendizagem musical.

As pesquisas foram realizadas em Universidades públicas (50%) e particulares (50%), revelando uma uniformidade entre as instituições no que diz respeito ao tema. Por outro lado, 70% das investigações foram produzidas em Instituições do Estado de São Paulo, o que revela o predomínio desses estudos nessa região do país. O restante dos trabalhos estão nos estados da Paraíba (5%), Rio grande do Sul (5%), Rio de Janeiro (10%) e no Distrito Federal (10%). Outro dado importante é que a maior parte dessas pesquisas foi desenvolvida entre os anos 2000 e 2006 (95%), tendo seu pico em 2005, o que demonstra o crescimento do interesse pelo tema nos últimos anos, apesar de não constarem trabalhos em 2007. Do total dos 20 trabalhos, 80% são dissertações de mestrado e 20% teses de doutorado.

Quanto à metodologia, cerca de 95% das pesquisas trabalham com abordagem qualitativa e 5% com abordagem quali-quantitativa. Os métodos utilizados foram: etnográfico, pesquisa ação, observação participante, registros fotográficos de campo, grupos experimentais e análise documental. O instrumento de coletas de dados com maior incidência são as entrevistas (semi-estruturadas e registradas em áudio e vídeo), mas os trabalhos utilizaram também questionários.

Os resultados das pesquisas revelam que: 1) a escolaridade influencia o gosto musical dos idosos; 2) o trabalho com idoso exige a investigação profunda de suas características, assim como de seu meio cultural; 3) a atividade de tocar um instrumento traz a sensação de plenitude, a certeza de continuar aprendendo e possibilita o vínculo da velhice à música e da música à vida e não à morte; 4)o uso de danças folclóricas em processos educacionais e motivacionais em idosas é satisfatório e positivo; 5) as músicas relembram o passado, a cultura, os valores e as atitudes; 6) a biodança possibilita a melhora nas condições de vida e de saúde, da autonomia; 7) a música age como facilitadora, diminuindo o esforço em atividades físicas; 8) a música e as atividades musicais são excelentes meios para: melhorar a vida e a saúde do idoso, sua auto-expressão e auto-realização, revelar a subjetividade do idoso, melhorar a autoconfiança e as expectativas em relação ao futuro; 9) a música favorece a memória dos idosos; 10) o idoso é capaz de ser alfabetizado musicalmente.

IV. O ESTADO DA ARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos por meio deste estudo mostram que as temáticas da produção científica que envolvem o idoso e/ou terceira idade está presente nas mais diversas áreas do conhecimento. Apesar da diversidade dos estudos, percebe-se que algumas temáticas estão silenciadas como, por exemplo, a formação do professor de música para atuar junto aos idosos e a natureza de sua atuação, estudos que merecem maior atenção. Este levantamento ainda revelou que os interesses das pesquisas estão voltados principalmente para os efeitos da música sobre a saúde e bem estar físico, mental e social dos idosos. O idoso visto como um ser humano com perspectivas, capaz de aprender e de desenvolver saberes musicais aparece em algumas investigações. A música é enfatizada como terapia, lazer e veículo de bem-estar do idoso. A área específica de Música apresenta poucos trabalhos se a compararmos com a Psicologia e a Gerontologia. Esses dados reforçam o argumento de que, em decorrência do aumento da procura dessa faixa etária por atividades de ensino e aprendizagem musical, há necessidade de se voltar à atenção para as práticas musicais do idoso, investigando suas motivações, necessidades, anseios e dificuldades, bem como o profissional que está trabalhando com essa faixa etária em

diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Pesquisas dessa natureza poderão fomentar políticas de atendimento ao idoso capacitando profissionais para atuar com essa faixa etária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.741 de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Estatuto do Idoso*, Brasília, jun. 2005.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice:* socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. Disponível em: <http:// www.fe.unicamp.br/ alle/textos/NSAF>. Acesso em 20 de abr 2009.

LUZ, Marcelo Caires. *Educação musical na maturidade.* São Paulo: Editora Som, 2008.

SOUZA, Sônia Leal de. *Educação Musical com Idosos.* Disponível em: <http://www.unati.uerj.br> Acesso em 02 abr. 2006.

YARBROUGH, Cornélia. *What should be the relationship between schools and other sources music learning?* Disponível em: http://www.menc.org/publication/vision2020/yarbrough.html# Acesso em: 06 set 2007

A música na ponta dos dedos: desafios do ensino da notação musical em braille.

Fabiana Fator Gouvêa Bonilha,[*1] Claudiney Rodrigues Carrasco,[#2]

[*] *Doutoranda e mestre pelo programa de pós-graduação em música. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Bolsa Fapesp.*

[#] *Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp. Orientador desta pesquisa.*

[1] fbonilha@iar.unicamp.br, [2] carrasco@iar.unicamp.br

Palavras-Chave

musicografia braille; educação musical; deficiência visual; educação inclusiva.

RESUMO

Este estudo, realizado em nível de Doutorado, tem como motivação a experiência pessoal de sua autora como musicista com deficiência visual. Nele, são abordados o ensino e a difusão da musicografia braille. A partir de um enfoque qualitativo, ele visa a estruturação de uma proposta educacional relativa ao código musical em Braille, que atenda às demandas dos estudantes de música cegos. Visa também a investigação de ferramentas tecnológicas voltadas para a produção de partituras para pessoas com deficiência visual.

I. INTRODUÇÃO

Historicamente, constata-se uma estreita relação entre a música e a deficiência visual. São inúmeros os exemplos de músicos cegos que foram reconhecidos pela qualidade de sua arte. Sacks (2007) constata que, durante séculos, vigorou na Europa a tradição dos organistas de igreja cegos. Também são mencionados, pelo autor, exemplos de artistas cegos atuantes em diferentes campos da música, como Stevie Wonder, Ray Charles, Art Tatum, Jose Feliciano, Rahsaan Roland Kirk e Doc Watson.

O autor lembra que, em muitos casos, os músicos chegam a adicionar o adjetivo "cego" a seus nomes artísticos, como ocorre a: Blind Ta Lemon Jefferson, Blind Boys of Alabama, Blind Willie McTell, Blind Willie Johnson.

Curiosamente, essa adjetivação não se faz como um estigma, mas sim, como uma honraria, simbolizando um certo status ao músico ou ao grupo ao qual ele pertence.

Além de desempenharem esse importante papel social, conforme aponta Sacks (2007), tais forças sociais se aliam a "poderosas forças internas" desses indivíduos cegos, ou a características peculiares que os fariam propensos a se interessarem pela música.

Sacks (2007) aponta evidências segundo as quais as pessoas com deficiência visual, sobretudo aquelas que ficaram cegas em tenra idade, tendem a ser mais atentas aos sons em geral, e, por isso, possuem inclinações a atividades musicais. Não é, desse modo, a própria cegueira que causa essa propensão, mas sim, a plasticidade do cérebro, o qual se reorganiza em vista da falta de um dos sentidos.

O autor sugere que:

> Há muitas evidências, (...), mostrando que nas pessoas que nascem cegas ou ficam cegas em tenra idade o extenso córtex visual, longe de permanecer sem função, é realocado para outros inputs sensitivos, especialmente da audição e do tato, e se torna especializado no processamento desses inputs.

As inter-relações entre a música e a cegueira suscitam reflexões sobre o desenvolvimento da "mente musical" e sobre os processos cognitivos responsáveis pela apreensão e performance da música.

Logo, o modo peculiar pelo qual os cegos se relacionam com essa arte fornece subsídios ao estudo do campo da percepção musical, e à compreensão de mecanismos, tais como: memória musical, reconhecimento de padrões sonoros, etc.

O ensino e a difusão da musicografia braille (código de leitura e escrita musical usado pelos cegos) devem ser estudados levando-se em conta as peculiaridades da população à qual ele se destina. Tomando-se por base o referencial perceptivo de quem enxerga, a musicografia braille pode parecer demasiadamente complexa, mas se ela for abordada de acordo com o referencial sensorial das pessoas cegas, pode-se concluir que ela consiste em um código completamente adequado às demandas dessa população.

Antes da criação da musicografia braille (realizada, por Louis Braille), as pessoas cegas podiam ler música por meio da reprodução, em relevo, de partituras escritas em tinta. Porém, esse método dificultava a compreensão das peças, sobretudo daquelas mais elaboradas.

A notação em braille, por sua vez, foi concebida segundo as especificidades inerentes à percepção tátil, sendo, portanto, mais apropriada ao uso dos cegos.

Pode-se considerar que existem diferenças significativas entre a notação musical em braille (concebida ao tato), e a notação musical em tinta (concebida à apreensão visual). Sob o ponto de vista da leitura, nota-se que, em braille, não é possível que se leia uma peça com as mãos, e, ao mesmo tempo, se execute essa obra ao instrumento, tal como ocorre na leitura em tinta. O músico com deficiência visual necessita memorizar cada peça antes de sua execução.

Sob o ponto de vista da escrita, observa-se que a musicografia braille consiste em um sistema linear ou unidimensional, em que os símbolos são seqüencialmente representados por caracteres. Desse modo, não se usam pautas nem claves, e as relações entre altura e duração não são espacialmente representadas, como ocorre na escrita em tinta. O leitor de uma partitura em braille não possui uma apreensão global da mesma, cabendo a ele a tarefa de inferir a simultaneidade entre as partes.

Em braille, a altura das notas é representada por sinais de oitava, e os acordes, (escritos verticalmente, na notação em tinta), são representados por sinais dos intervalos formados entre as notas que os compõem.

Dadas essas peculiaridades da musicografia braille, faz-se necessária a compreensão dos processos cognitivos inerentes à leitura realizada por pessoas com deficiência visual.

Reily (2004) aponta que o ato de ler não consiste em uma mera decodificação, mas sim, em um processo de busca de

significação. Evidentemente, aqueles que lêem música pelo código em tinta, também constroem significados a partir de sua leitura. Mas para os que lêem em braille, a compreensão estrutural da peça lida é imprescindível.

Se, por um lado, os cegos dispõem de um código musical mais complexo, por outro lado, o aprendizado dessa notação consiste para eles em uma rica oportunidade de adquirirem conhecimento e vivência no campo da música. Essa complexidade é muitas vezes um fator de motivação para que o músico realize o aprendizado da leitura e escrita por meio do braille. Quando o músico cego aprende esse código, ele tem a possibilidade de desenvolver o grande potencial que emerge de suas características individuais, e que decorre da plasticidade cerebral, mencionada anteriormente.

Levando-se em conta esse potencial, tenciona-se problematizar a elaboração de uma proposta educacional consistente, acerca do ensino da musicografia braille.

Pretende-se, portanto, abordar a capacitação de alunos de música com deficiência visual e de seus respectivos professores, visando a implantação de programas qualificados relativos à formação musical voltados a essa população.

II. OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo problematizar o ensino e a difusão da musicografia braille, como um requisito imprescindível à educação musical de pessoas com deficiência visual.

Ele também está pautado nos seguintes objetivos específicos:

- Criar e avaliar ferramentas e estratégias que subsidiem o ensino da musicografia braille, por meio da participação efetiva de alunos e professores;
- Abordar o papel do professor de música pertencente ao ensino regular, no que se refere ao ensino/aprendizado da musicografia braille;
- Problematizar a criação de acervos de partituras em braille que supram as demandas educacionais dos músicos com deficiência visual e que subsidiem o processo de formação desses alunos;
- Fornecer subsídios a educadores que atuem na área de formação musical para estudantes com deficiência visual.

III. METODOLOGIA

Este estudo tem por base um enfoque qualitativo, pois nele se procura apreender o processo de ensino-aprendizagem da musicografia braille, tendo em vista a elaboração de uma proposta educacional acerca do ensino desse código.

A primeira etapa de sua realização consistiu em um estudo minucioso do "Manual Internacional de Musicografia Braille" (KROLICK, 2004) obra que contém toda a simbologia musical em braille e todas as normas de utilização e aplicação do código. A partir desse contato aprofundado com essa publicação, foram extraídas algumas conclusões acerca de sua estrutura e de seu uso por parte de alunos e professores de música.

Constatou-se que, embora o Manual contenha todos os fundamentos do código, sua estrutura não contempla critérios pedagógicos, de modo que ele não constitui uma obra de caráter didático. Com base nos princípios que ele apresenta, constata-se a necessidade de ser concebida uma proposta educacional, que abranja os principais desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência visual no aprendizado da musicografia braille.

Assim, em uma segunda etapa do presente trabalho, esses desafios foram enumerados, com base na fundamentação teórica relativa a este estudo, e com base em dados coletados junto a alunos com deficiência visual e seus respectivos professores.

Foram, desse modo, elencados os cinco principais desafios enfrentados ao longo do aprendizado da musicografia braille, os quais, foram assim definidos:

- Compreensão estrutural da musicografia braille: Consiste na contextualização dos símbolos musicais dentro da estrutura lógica sobre a qual se baseia o sistema braille;
- Reconhecimento de padrões musicais: Consiste na habilidade de ler, simultaneamente, por meio do tato, um conjunto de caracteres os quais formam determinados padrões como: acordes, desenhos rítmicos, etc.
- Realização da leitura musical dissociada de outras aplicações do sistema braille: Constitui a fluência na assimilação de uma partitura, sem que se precise estabelecer correlações com outras simbologias, (como o braille textual, por exemplo).
- Aquisição de conceitos de Teoria Musical, como um pré-requisito ao aprendizado da notação em braille: Consiste no domínio dos conceitos musicais que são indispensáveis ao entendimento dos mecanismos de leitura e escrita musical em braille.
- Familiaridade com a simbologia em tinta, como um enriquecimento ao aprendizado da leitura em braille: Consiste na compreensão dos elementos básicos da simbologia em tinta, a qual é importante sobretudo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas junto a alunos que enxergam.

O levantamento desses tópicos norteou a organização efetiva dessa proposta educacional, a qual forneça subsídios a alunos cegos em sua formação musical.

Pretende-se que, em tal proposta, seja abordado o trabalho de capacitação a ser realizado com o professor de música, a quem caiba a incumbência de dar aula a um estudante com deficiência visual. Concebe-se que os educadores musicais, em geral, não necessitam ter fluência na leitura e escrita musical em braille, mas precisam compreender os fundamentos e mecanismos inerentes a este código, a fim de contribuírem na formação musical de seus alunos.

No presente trabalho pressupõe-se a participação efetiva de professores e estudantes com deficiência visual, de modo a ser estruturada uma metodologia de ensino que contemple suas demandas reais. Concretamente, esta proposta abrange alguns módulos que fazem parte do aprendizado da musicografia braille, e que poderão constituir subsídios para implantação de programas de capacitação nessa área.

Na presente pesquisa, tem-se trabalhado no sentido de que essa proposta seja estruturada, sob os seguintes aspectos: público alvo, conteúdo programático, estratégias de avaliação, materiais e recursos necessários.

No intuito de estabelecer contato com entidades e instituições ligadas à área, foi concebida uma homepage informativa sobre essa pesquisa. No site, também foi criado um fórum, que possibilita a interação entre os participantes, os

quais podem emitir opiniões sobre a problemática do ensino da musicografia braille. A página pode ser acessada em: http://www.iar.unicamp.br/alunos/braillemusic.

Como um subsídio à proposta educacional já mencionada, está também sendo realizada uma investigação acerca de meios para produção de partituras em braille, da qual decorre a produção de um acervo musical voltado a pessoas com deficiência visual.

É importante destacar que essa fase da pesquisa conta com o apoio do Laboratório de Acessibilidade, situado na Biblioteca Central Cesar Lattes, da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), o qual disponibiliza equipamentos considerados como "tecnologia assistiva" tais como: computadores com leitores de tela, impressora braille, scanner, etc. Essa pesquisa também conta com a participação de bolsistas vinculados ao SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), da UNICAMP.

IV. CONCLUSÃO

Com base em um minucioso estudo acerca do "Novo Manual Internacional de Musicografia Braille", busca-se, neste trabalho, produzir um material de caráter reflexivo, que sirva de subsídios a educadores musicais e a estudantes de música com deficiência visual. Pretende-se que tal proposta contemple o ensino e o aprendizado da musicografia braille, buscando-se compreender os processos cognitivos inerentes à assimilação desse código.

Além disso, como uma decorrência da investigação de recursos para a transcrição de partituras, está sendo implantado um acervo musical em braille, o qual se pretende ampliar continuamente. A vivência da elaboração do acervo possibilita uma melhor compreensão das variáveis presentes na produção de partituras. Busca-se, desse modo, delinear as etapas da transcrição de obras musicais, tendo em vista a otimização desse processo.

Constata-se também que a notação musical (mesmo na escrita em tinta) constitui algo complexo, devido à variedade de formas de representação e à ampla gama do universo composicional. Há, por exemplo, representações especiais utilizadas em música contemporânea, que dificilmente encontram correspondência na notação em braille. Pode-se dizer que a musicografia braille, apesar de possuir seus princípios já consolidados, é um código que apresenta uma constante evolução e, desse modo, a construção de seus fundamentos consiste em um processo em desenvolvimento.

Nota-se também que a compreensão do modo pelo qual os músicos cegos lêem partituras e assimilam os fundamentos do código braille trazem contribuições não somente para o ensino voltado a pessoas com deficiência visual, como também para o contexto da Educação Musical, em geral.

Nota-se também que a inserção dessa temática ao universo da pesquisa é bastante recente, havendo a necessidade de se ampliar a produção de conhecimento na área. Logo, no que se refere às discussões relativas a este tema, se faz necessário o envolvimento da comunidade acadêmica e científica em geral, e não somente das pessoas ligadas ao ensino de música para pessoas cegas. Pontua-se a necessidade de se abordar o ensino e a difusão da musicografia braille em cursos de licenciatura e em programas de formação voltados a educadores musicais.

REFERÊNCIAS

BONILHA, F.F.G. *Leitura musical na ponta dos dedos*: *caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores.* 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

KROLICK, B. (comp.) *Novo manual internacional de Musicografia Braille.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103365. Acesso em: 27 mar. 2009.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004. (Série Educação Especial)

SACKS, O. Um mundo auditivo: a música e a cegueira. In: _____ . *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 2007. p. 161 – 165.

Inferências e interferências prático-conceituais na prática avaliativa do Processo de Levantamento de Aptidão Artístico-Musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández

Fábio Henrique Ribeiro,[*1] Mário André Wanderley Oliveira,[#2] Tiago de Quadros Maia Carvalho [*3]

[*] *Mestrando em Música, área de concentração: Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB.*

[#] *Mestrando em Música, área de concentração: Educação Musical, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB.*

[*] *Mestrando em Música, área de concentração: Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.*

[1]fabiomusica_fe@yahoo.com.br, [2]mawoliveira@yahoo.com.br, [3]tiago.carvalho@yahoo.com.br

Palavras-Chave

Avaliação educativa, prática, conceito, avaliação em música

RESUMO

A discussão aqui apresentada faz parte do resultado das análises de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato-sensu (especialização) em Educação Musical. Este trabalho tem como objetivo discutir alguns dos problemas de ordem prática e conceitual presentes na avaliação educativa, de forma mais específica, no Processo de Levantamento de Aptidão Artístico Musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández da cidade de Montes Claros – MG, meio pela qual a instituição compõe um restrito quadro de alunos face à grande demanda de candidatos às vagas. Para isso, utilizamos uma abordagem metodológica composta por análise documental (edital do processo), pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários aos candidatos e entrevistas com os professores avaliadores. A partir das análises dos dados pudemos concluir que os conceitos formulados através de bases dedutivas têm influenciado práticas inconsistentes que, por sua vez, embasam equivocadamente tais conceitos ou até mesmo influenciam a dedução de outros.

I. INTRODUÇÃO

A prática infundada da avaliação ao longo das diversas correntes educativas tem deixado lacunas conceituais que impedem sua aceitação por parte de alunos e a transformam em ferramenta de poder nas mãos dos professores. A dificuldade em se distinguir e identificar métodos, ferramentas e objetivos impedem uma prática avaliativa coerente com todo o processo educativo. A atividade avaliativa tem se caracterizado como uma prática ausente de consistência e coerência, que insiste em residir, separadamente, o conceito de avaliação em cada um dos seus elementos constituintes, e não no seu conjunto. Toma-se apenas uma parte pelo todo em detrimento da completude da avaliação, resumindo sua complexidade a meros métodos como exames, produções de texto, seminários e relatórios entre outros, com objetivos diversos e até contrários aos quais deveriam servir realmente.

Problemas relativos à avaliação são encontrados em todo o contexto educacional e necessitam de reflexão por parte de todos os seus sujeitos. Com o crescimento do campo de atuação profissional do professor de música, principalmente a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica através da Lei Nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008, faz-se ainda mais necessária uma maior preocupação com a prática do educador musical.

Na proposta de discussão aqui apresentada, dispomo-nos a analisar as concepções e práticas de professores do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández – CELF no Processo de Levantamento de Aptidão Artístico-Musical (PLAMM) da instituição. Esse processo é o meio pelo qual a instituição seleciona os candidatos às vagas oferecidas anualmente para os seus diversos cursos de instrumento e canto, em níveis básico – educação musical – e técnico / profissionalizantes.

As análises fazem parte de um trabalho maior, realizado por Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2009), que buscou identificar os principais problemas recorrentes no PLAAM. Tivemos como objetivo estabelecer um mapeamento e, por conseguinte, uma análise acerca dos principais entraves recorrentes nesse complexo procedimento, repleto de variáveis, facilmente influenciado pela subjetividade daqueles que prescrevem os parâmetros norteadores do exame e, fundamentalmente, pelas inclinações pessoais daqueles que avaliam. A metodologia utilizada buscou contemplar os três principais componentes do processo de seleção: os professores-avaliadores, os candidatos e o edital (como elemento intercessor e mediador das concepções e práticas dos avaliadores e avaliados). Utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados: pesquisa documental e bibliográfica, um survey - aplicando questionários a uma parcela significativa de candidatos às vagas dos cursos - e entrevistas semi-estruturadas com os professores/avaliadores. A análise dos dados baseou-se, essencialmente, na relação entre os respondentes e o edital: se se programaram para o concurso de acordo com as instruções estabelecidas, se os norteamentos foram inteligíveis e, até mesmo, se os seguiram.

II. A AVALIAÇÃO E ALGUNS DOS SEUS PROBLEMAS PRÁTICO-CONCEITUAIS

Uma discussão sobre conceitos pode parecer inútil a quem se acostumou à prática não reflexiva e às situações de urgência em se definir ou executar um programa curricular. Todavia, defende-se aqui uma reflexão sobre os objetivos práticos do conceito a ser compreendido e delimitado, uma vez que a prática influencia e é influenciada pela sua percepção conceitual. Se um professor entende que teoria musical é o mesmo que percepção musical, logo terá sua prática docente voltada para tal concepção .

Méndez (2002) aponta algumas complicações práticas, resultantes de conflitos conceituais, relativas à mescla de funções da avaliação. A obscuridade e incoerência dos

objetivos, recursos, metodologias e funções resultam em práticas fundamentadas em bases hipotéticas sem qualquer justificativa válida. A avaliação e todo o processo educativo se passam em um campo confuso onde se permutam significados e aplicações práticas entre os métodos e ferramentas. Méndez (2002) e Luckesi (2003) apresentam o "exame" como exemplo clássico de recurso metodológico que toma todo o significado da avaliação na concepção dos sujeitos da educação, ignorando o processo pelo qual é composto. Lukesi (2003) afirma que a denominação "avaliação" surgiu a partir da proposta de diagnosticar o andamento da aprendizagem do educando e torná-la mais eficiente. O termo inicial, "avaliação da aprendizagem", foi cunhado pelo educador norte-americano, Ralph Tyler, em 1930. A generalização equivocada ao longo dos anos passou a dar uma conotação voltada a "toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar" (LUKESI, 2003. pg.16).

Uma possível justificativa para tal generalização do termo pode ser a apresentada por Méndez (2002) que aponta desconexões entre a prática avaliativa e as concepções educacionais às quais deve servir. Mesmo com todas as mudanças interpretativas no conceito, pouco se mudou na prática avaliativa. Ele ainda afirma que as palavras não fazem reformas nem mesmo criam realidades, mas apenas as expressam. A confusão conceitual presente no contexto educativo nacional reflete uma prática raramente refletida e engessada pelas estruturas educacionais que pouco mudaram ao longo dos tempos e das correntes ideológicas da educação.

III. AVALIAÇÃO EM MÚSICA

Em música, o problema da avaliação se acentua devido à existência de incompatibilidades entre as experiências musicais – subjetivas e coletivas – e os conceitos utilizados para descrevê-las. Tais incompatibilidades são causadas por uma "lacuna epistemológica entre o pensamento musical e o conceitual" (JHONSON apud ANDRADE, 2003, pg. 76). As concepções sobre os conteúdos musicais se tornam ainda mais embaraçosas sob a égide da subjetividade da percepção e da interpretação que, supostamente, impedem uma mensuração avaliativa. Assim, as confusões conceituais já embaralham o processo educativo antes mesmo que ele se inicie. A subjetividade abona, erroneamente, as práticas equivocadas de muitos professores que tomam a música como um conjunto composto, essencialmente, por dimensões pessoais não racionalizáveis e tampouco passíveis de uma avaliação razoável e justificável. Assim, confirmam os trabalhos de Del Ben (2003), Santos (2003) e Andrade (2003).

As definições correm o risco de residirem apenas no caráter técnico em vista da dificuldade de compreensão e avaliação de conteúdos tão "subjetivos". A tentativa de compreender a idéia de qualidade musical traz à tona vários termos confusos, que geralmente procuram designar o caráter expressivo, mas que pouco esclarecem ou justificam uma postura avaliativa. Swanwick (2003) afirma que apesar de vários programas de estudos carregarem a expressão em sua denominação, quase não apresentam objetivos de aprendizagem que a contemplem.

Outro problema refere-se à multiplicidade de conhecimentos presentes na prática musical e a dificuldade de muitos professores em reconhecê-los ou delimitá-los, acarretando uma ausência de parâmetros avaliativos. Del Ben (2003) acredita que as concepções que não concebem a música como um fenômeno composto por conexões de elementos práticos e teóricos resultam em práticas avaliativas com resultados parciais e pouco justificáveis, sem critérios e parâmetros delimitados. Privilegiando, dessa forma, aspectos quantitativos e ignorando a música como discurso global e processual. Considerar a música como discurso é um dos princípios da educação musical apresentados por Swanwick (2003), que defende uma prática concebida a partir de intenções verdadeiramente musicais, integradas com os propósitos educacionais.

IV. ESCLARECIMENTO DE CONCEITOS CONDUZ A PRÁTICAS AVALIATIVAS MAIS COERENTES?

A inconsistência prática de muitos avaliadores está intimamente ligada à falta de clareza no conceito de avaliação, instaurada no meio de uma mistura de funções e objetivos voltados para as diversas aplicabilidades equivocadas do exame. "Não podemos omitir que a falta de clareza no conceito tem implicações muito importantes em qualquer prática que aspire a ser reflexiva e comprometida com a mudança" (MÉNDEZ, 2002. pg. 72).

A literatura específica tem apresentado uma concepção de avaliação mais abrangente, que não se limita aos seus métodos, visando coletar dados a serem analisados para uma posterior tomada de decisão. Para Lukesi (2003), o ato de avaliar consiste em diagnosticar e depois decidir. São dois processos indissociáveis, sem os quais a avaliação não se completa. O diagnóstico, por sua vez se compõe pelos atos de constatar e qualificar. O constatar implica uma identificação de algo, a fim de oferecer base material para sua posterior qualificação. O qualificar implica uma atribuição de qualidade positiva ou negativa segundo um critério pré-determinado. A posterior tomada de decisão deve ser realizada em função dos objetivos, sob um arcabouço teórico e parâmetros considerados como satisfatórios. Méndez (2002) refere-se à avaliação educativa como uma "atividade de investigação e de reflexão compreendida entre a coleta contínua de informação valiosa por diversos meios e a interpretação, a análise crítica e a valorização sobre o rendimento global do aluno" (MÉNDEZ, 2002. pg. 74). Para ele, a prática é dependente do marco conceitual que lhe serve de referência e deve ser assim realizada "se se quer manter a coerência epistemológica que deve sustentar a coesão prática" (MÉNDEZ, 2002. pg.76). Entretanto, a realidade prática se mostra descomprometida com o seu marco conceitual, sofrendo poucas interferências, não passando do âmbito discursivo.

Os problemas conceituais em música, como já apresentado, acarretam práticas infundadas e ausentes de parâmetros significativos e justificáveis. Mas uma melhor concepção de tais conceitos possibilitaria melhores práticas, com maior definição de objetivos e métodos?

Não buscamos responder de forma inequívoca essa questão, mas apresentar algumas recorrências de práticas que se encontram em consonância com a discussão acima.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

De acordo com os professores/avaliadores, o PLAAM do CELF mostrou-se capaz de selecionar uma quantidade considerável de bons candidatos. Porém, os entraves

identificados são indicadores de incoerências quanto a algumas particularidades do teste.

As normas vigentes carecem de revisão para que se estabeleçam convenções sob as quais os professores/avaliadores possam delimitar conceitos fundamentais para a escolha de candidatos. Alguns pensam na prática flexibilizada como forma de se adequar ao nível apresentado pelos candidatos. A falta de critérios nas práticas avaliativas se mostra recorrente quando percebemos a variedade de formas em que os testes são aplicados, bem como o questionamento dos professores perante a ausência de um perfil pretendido pela escola (entendendo sua filosofia não-discriminatória). Isso evidencia que a falta de um consenso geral na instituição faz com as práticas avaliativas aconteçam de forma heterogênea.

A flexibilidade e variedade nos resultados obtidos podem ainda ser resultantes dos diversos problemas referentes às complicações conceituais em relação à avaliação em música. A dificuldade de se mensurar os conteúdos musicais, devido à sua subjetividade, faz com que os avaliadores tenham diferentes posturas avaliativas.

Enfim, podemos perceber uma incoerência entre as práticas dos professores avaliadores, devido à falta de consenso interno. Essa disparidade conceitual amplia ainda mais a distância das práticas avaliativas entre os professores, acentuado ainda mais a complexidade que já é inerente ao processo educativo musical.

VI. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Margareth Amaral de. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: *Avaliação em música: reflexões e práticas.* Org. Luciana Hentschke e Jusamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, Tiago de Quadros Maia; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; RIBEIRO, Fábio Henrique. Problemas recorrentes no processo de levantamento de aptidão artístico-musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. 2009. 95 f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação Latu-sensu em Educação Musical), Faculdades Santo Agostinho, Montes Claros, 2009.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: *Avaliação em música: reflexões e práticas.* Org. Luciana Hentschke e Jusamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003.

LUKESI, Cipriano Carlos. *A avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrusul dos. Avaliação a execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: *Avaliação em música: reflexões e práticas.* Org. Luciana Hentschke e Jusamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003.

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

Saberes Musicais na Bateria da ARESMM

Harue Tanaka

Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia

hautanaka@ig.com.br

Palavras-Chave

Escola de samba,saberes musicais

RESUMO

Esta comunicação relata os saberes musicais da bateria da Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro, baseada na dissertação de mestrado que deu origem ao livro Diário de uma Ritmista Aprendiz. Esta pesquisa tem pontos de contato com outros trabalhos dentro do mesmo contexto de escola de samba e analisando-os percebemos que os pesquisadores, de modo geral, chegam a conclusões semelhantes. Muitas têm sido as pesquisas que vêm se dedicando a combinar saberes musicais dentro dos mais diversos universos educativos musicais, com vistas a estabelecer trânsito e diálogo entre os campos, em uma salutar troca pedagógica. Trata-se de um contexto sociocultural-educativo cujo fim precípuo é o de possibilitar um acesso democrático à arte, neste caso, mais diretamente à música, também, no afã de preservar o carnaval-tradição de sua cidade. Sendo assim, a Educação Musical não poderia deixar de ser vista como um dos aspectos dessa cultura, uma vez que as práticas de um grupo e a transmissão de seus conhecimentos, por si, já são reflexos da própria vivência cultural do educando, e seus métodos, frutos do cenário cultural da comunidade que o abarca.

I. INTRODUÇÃO

Trata-se especificamente de um recorte de uma pesquisa concluída sobre os saberes musicais dentro da bateria da Malandros do Morro e sobre o contexto em que tais conhecimentos são transmitidos, que por sua vez se inserem dentro de um macro processo carnavalesco da Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro (doravante, ARESMM). O foco principal do estudo centrou-se na observação da bateria, mais diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem que tem aspectos em comum com as baterias de outras escolas de samba. A bateria, que corresponde ao primeiro quesito de desempate, no caso de duas escolas empatarem na primeira colocação, dentro de um concurso de escolas de samba; e que, neste caso, é considerada uma das maiores razões de existência do carnaval malandrense, visto que representa o elemento essencial não só para esta escola de samba, mas, de fato, para todo o mundo do samba.

II. PARTINDO PARA O PRIMEIRO ENSAIO

O texto-base do qual partiu este artigo foi apresentado como extratos do diário de campo da pesquisadora, seguido de comentários, obedecendo a uma ordem cronológica, onde cada ensaio foi discutido como sendo aulas (lições). Assim, tivemos a primeira lição: "Aprender o samba-enredo" que corresponderam aos 1º e 2º ensaios. Portanto, o que segue (entre aspas), são trechos do diário de campo e seus respectivos comentários, retratando os saberes musicais dentro da bateria da ARESMM.

"No primeiro ensaio, portanto, a aprendizagem concentrou-se na letra do samba-enredo, dividíamos a atenção entre aprender a letra em mãos e ouvir o que o mestre tocava, passando naquele momento, o arranjo para os tamborins". (Tanaka, 2009a, p. 95). Saber a letra do samba-enredo evita, muitas vezes, que o ritmista "atravesse" o samba, "cruze", quer dizer, saia do tempo, da "cadência" ("marcação", "ritmo"). Observou-se também que, "o mestre inicialmente, procurou ensaiar com todo o grupo, todavia, dando atenção especial aos instrumentos considerados de peso (tarol, repinique, surdo), responsáveis pelo andamento da bateria" (Tanaka, 2009a, p. 95). "O coração do ritmo é o tarol. Quem comanda é ele. Tudo depende do tarol, se ele acelerar, a bateria (...), se baixar o ritmo a bateria baixa juntamente com ele" (Mestre Romero, entrevista, 15/02/03 *apud* Tanaka, 2009a, p. 95-96).

"O mestre orientou o naipe que não estava acertando a batida, passando para o surdo, tomando o lugar de um dos batuqueiros, a fim de demonstrar como era a batida correta. Propositalmente, caiu o andamento, um fato bastante incomum nesse tipo de aprendizagem" (Tanaka, 2009a, p. 96). Raramente, toca-se em andamento lento, conjuntamente. Tal prática ocorre, geralmente, em cada grupo de instrumentos (naipes), de forma isolada. Em conjunto, o ensaio é feito já no tempo (no andamento) em que será executado.

"Em cada grupo há sempre um 'chefe de naipe', um auxiliar ou monitor, serve de exemplo para os demais integrantes, tendo a função de olhar e corrigir os companheiros" (Tanaka, 2009a, p. 97) (Figura 1).

Todos os trechos acima descritos referem-se aos ensaios da bateria, que servem como momento, também, para fazer os ajustes nos arranjos do samba-enredo. Normalmente, reserva-se esse espaço para testar o samba-enredo, estender ou reduzir algum trecho dele, criar breques e trabalhar as coreografias. Em cada ensaio, os mais experientes e mais seguros chegam a figurar como modelos vivos, tocando para que todo o grupo fique observando (Figura 2).

Faz parte do processo imitativo, não só ver, mas escutar os outros tocarem, participar como ouvinte de grupos de rodas de samba ou ouvir *cds*, *dvds*, fitas K-7 e vídeos de samba de raiz, pagode, sambas-enredo, e esta prática tem sido um recurso cada vez mais utilizado para o aprendizado musical em inúmeros contextos musicais. Nos relatos e conversas com os ritmistas, várias foram as referências sobre suas experiências de escuta e sobre os toques e sambas-enredos de várias das grandes escolas de samba brasileiras. Essa é uma das formas de desenvolver a criatividade de toques, de aprender quais instrumentos estão sendo tocados e de despertar para uma gama de possibilidade de como o instrumento pode ser

musicalmente explorado, além de efetivamente tocá-los. Pois, não só nos intervalos dos ensaios, mas durante os mesmos, permite-se que os alunos tenham contato com diferentes instrumentos, o que dá oportunidade para que o ritmista aguce sua percepção e desenvolva novas possibilidades rítmicas, melódicas e timbrísticas com os instrumentos.

Os procedimentos de imitação e escuta, quer dizer, de "tirar músicas de ouvido" ou simplesmente "tirar músicas", fazem parte do processo de aprendizagem entre músicos populares ao qual também se refere Green (2002).

Segundo Costa (1980 *apud* Santos, 1994, p. 18), "memória e imaginação se confundem. Lembrar ou inventar dá no mesmo". Desse modo, cria-se a partir de modelos e padrões internalizados, de acordo com princípios estruturais assimilados através da repetição e imitação. "Todo processo de memorização baseia-se na repetição. (...) Quanto mais se conhece o samba, mais segurança se tem para colocar os breques e, mais à frente, até improvisar" (Tanaka, 2009a, p. 95). A repetição é um recurso para a aprendizagem. Nesse processo eminentemente oral e gestual, o repetir não é apenas mecânico, porque faz parte de um desejo de fazer certo, de todos acertarem. Daí a repetição exaustiva, sentindo que o esforço, empenho e desempenho de todos são fundamentais para o resultado final. Repetição e criação são dois momentos que praticamente se fundem nesses espaços. A criação é consequência da repetição, vinda em forma de variação decorrente da segurança que o ritmista passa a ter, do sentir domínio suficiente para poder variar e não ter de repetir infinitamente do mesmo modo. Daí depreende-se, também a improvisação, que ocorre predominantemente de dois modos: a partir de pequenas variações inseridas pelos ritmistas em meio à sonoridade total da bateria; outra, corrrespondente ao sentido, mormente, utilizado no *jazz*, em que o improvisador tem um papel de destaque dentro do grupo. Nesse último sentido, o principal instrumento improvisador, e que é sinônimo de se improvisar na bateria, é o repinique, instrumento de chamamento da bateria; comumente, utilizado como instrumento de abertura, solista, para a entrada dos demais instrumentistas. Além dele, o surdo de terceira, conhecido como "rebolado", na Malandros, também é responsável pelo "molho" da bateria.

Quanto à questão da improvisação e composição, vale a observação a partir da análise de Nettl (2005, p. 29) "são frequentemente considerados como processos completamente separados, mas eles são também duas versões do mesmo (Nettl 1947b; Nettl and Russell 1998)". Observação pertinente, principalmente, ao campo da etnomusicologia que estuda como os processos de transmissão musical ocorrem.

Destacamos que neste modo de aprendizagem em questão, há um importante aspecto que é a preparação corporal para enfrentar um desfile que dura em média 1 hora. Para entrar no balanço, na cadência corporal, dependemos da aprendizagem do "ouvir e ver", na combinação indissociável entre som e gesto, entre música e movimento. Ao colocar alguns ritmistas na frente da bateria, durante os ensaios, como exemplo, tem-se um modelo também que gera uma memória corporal, que se realiza no espectador através de outras partes do corpo, além do ouvido, numa espécie de cinestesia. Trata-se do uso de impressão táteis e cinestésicas na aprendizagem de ritmos no corpo do aprendiz, de que nos fala Merriam (1964 *apud* Santos, 2001, p. 33). Dentre os pedagogos musicais adeptos, cujas propostas educativas são conhecidas como métodos ativos, Dalcroze (1865-1950) foi o principal defensor da valorização corporal, do gestual na aprendizagem musical, através da produção de "sensações táteis e auditivas combinadas". "Os músicos, involuntariamente, usam o corpo como 'expressão do pensamento', usam gestos corporais para marcar acentuações musicais" (Santos, 2001, p. 19-21).

No segundo ensaio, houve uma preocupação com o lado técnico-instrumental, por parte do mestre, sobre como "segurar o braço e mexer só o antebraço...", que demonstra claramente que o tocar tem que ser acompanhado por um trabalho técnico, embora este deva estar em função da música e não como um fim específico em si mesmo. Como cita Penna, no modelo conservatorial de aprendizagem musical, o enfoque da técnica como finalidade em si mesma, tem por meta o virtuosismo.

Em oposição, à prática da música popular, onde a técnica instrumental tem uma função utilitária, e são valorizadas a expressão, a exploração e a improvisação - sempre no 'fazer sonoro' – o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão (Penna, 1995, p. 133).

No capítulo referente ao 13º ensaio, intitulado "Eu aprendi sozinho". Faço algumas considerações sobre o que os batuqueiros entendem acerca do que é esse 'aprender só', e discuto como o espaço é permeado por múltiplos professores (Figura 1). Prass (1998) também destaca este ponto, em que diz: "fui aprendendo que cada um, de certa maneira, inventa sua própria técnica e seu próprio aprendizado, na medida em que vai tentando alternativas até encontrar uma que funcione, e então passa a adotá-la". E segundo pesquisa de Green (2008, p. 119-134) este modo de aprendizado pode ser traduzido como *peer-direct-learning*, ou seja, exemplo de como os pares, companheiros musicais aprendem, a partir da troca de experiências, ensinando e aprendendo uns com os outros, não havendo, portanto, a figura central do professor, oposta à pedagogia magistrocêntrica.

Na verdade, no primeiro ensaio o mestre deu algumas instruções, mas isso só ocorreu nos dois ou três primeiros dias. Depois, foram os amigos que iam mostrando, ouvindo e me corrigindo, embora o mestre sempre estivesse atento ao meu toque e à posição de pegar as baquetas. Mas, em alguns casos, cheguei às minhas próprias conclusões, perguntando aos colegas, observando, pedindo para tocar devagar. E dentre as dicas de que mais gostei foi a de Berger (entrevista, 23/03/02), sobre como ele havia aprendido: "Você vira o tamborim e toca dentro dele, assim a baqueta não vai escapulir e você começa a dominar para fazer a virada".

Figura 1. O monitor Moisés (na frente); Djair e Berger (monitores também, ao fundo); Mestre Romero (atrás do

monitor, à direita). Exemplo de "múltiplos professores" e de como os melhores instrumentistas servem de exemplo para os demais.

III. AS SINALIZAÇÕES (7º ENSAIO)

O jogo de sinais é um código gestual, como um código de trânsito; não há "bula musical", nem explicações orais. Só com o tempo o ritmista vai entendendo. As sinalizações, portanto, são feitas com o auxílio de um apito (como um guarda de trânsito). "O símbolo do mestre é o apito, mais do que a batuta" (Mestre Romero) (Figura 2).

Os gestos, os sinais, o mostrar são as formas comumente utilizadas para exemplificar o que se quer ou para se corrigir os ritmistas. O apito é utilizado de uma forma *sui generis*, pois o mestre joga o som do apito para a marcação da bateria, sempre na marcação do surdo de segunda (no contratempo). Na hora do desfile, para identificarmos um breque, uma paradinha, o mestre, normalmente, apita três vezes, bem forte, no ritmo e acenando, cruzando as mãos, chamando a bateria e, nesse momento, a atenção é total, não se pode passar direto.

Figura 1. Sinalização: "O símbolo do mestre é o apito, mais do que a batuta" (Mestre Romero).

No 14º ensaio, criei um quadro em que mostra como o mestre costuma ensaiar o samba-enredo (estruturação de um ensaio) e observei que não há nenhuma forma escrita para passar os ensinamentos, baseia-se na oralidade e muitas vezes apenas no olhar. As anotações existentes, portanto, são aquelas que o próprio mestre faz para si, sobre o arranjo que definiu e, segundo ele, levou quatro horas para fazer todo o arranjo para a bateria. Assim, entende-se que o mestre possui padrões de estruturação, bem como termos técnicos próprios (levada, cadência, marcação, breque ou parada, paradinha etc.). Muitas vezes, falando-se em termos onomatopéicos (tacatchi, tatqui, bum-bum), em batidas, duas rápidas, três lentas e algumas dicas de ordem técnico-instrumental. A notação é importante, pois permite o registro, a comunicação, mas não é essencial. Existem culturas que têm músicas e não há partituras. "A partitura é uma abstração [...], a concreticidade da música é o som. A partitura é apenas um processo de simbolização, de representação" (Penna, notas de aula, 2002).

IV. "QUANDO A ESCOLA É A COMUNIDADE"

O público presente aos ensaios é sempre bastante variado: crianças de colo, mulheres jovens e idosas, travestis, pessoas de outros bairros e da própria comunidade, meninos e meninas, pais e mães, irmãos do s ritmistas, enfim, curiosos de toda parte. Essa convivência com todos em volta, inseridos dentro do processo educativo, faz parte do cenário da aprendizagem. A vivência no mundo do samba e as formas de aprendizado começam de maneira informal dentro das famílias, nas casas de parentes e vizinhos ou de maneira "não-formal" na própria escola de samba. Além desta, a pesquisa de Silva (2007) contempla outro modo de participação da comunidade e dos familiares, nos ensaios da sua bateria.

V. O SABER MUSICAL "CARNAVALESCO"

Na verdade, o "saber" carnavalesco, seja musical ou não, nos termos de Goldwasser (1975, p. 173), atribuído aos especialistas, é que valoriza as pessoas socialmente, fazendo com que a comissão dirigente, por exemplo, ganhe a "indispensabilidade" face às realizações principais da escola, ou que o batuqueiro que se destaque pela sua *performance* conquiste o respeito e o espaço merecidos dentro do grupo.

Enfim, o primordial neste contexto de saberes musicais, é entender que não aprendemos apenas com palavras; nesse processo, elas são secundárias. A repetição, o aprendizado técnico-instrumental, bem como a improvisação e a composição, estão inicialmente embasados em processo imitativo, presente, inclusive, em muitas culturas musicais (Merriam, 1964). Por exemplo, olhar, imitar, tocar junto com o professor tem sido uma prática milenar enquanto método de aprendizagem entre os povos orientais. Para aprender a tocar não se fala sobre a estrutura musical. "Você apenas toca lado a lado com o seu professor. Diferentemente do professor ocidental que senta ao lado para ouvir você tocar. Para nós, professor e aluno, toca-se ao mesmo tempo, o aluno olha e encontra a conexão com esta arte (Haast *apud* Satomi, 2004, p. 145).

As discussões que envolvem tais procedimentos têm sido enriquecidas por várias pesquisas, musicológicas e etnomusicológicas, antigas e recentes, como por exemplo, "o processo chamado geralmente de 'improvisação'; etnomusicologistas o entendem também como "composição" (Wade, 2004, p. 108). A relação entre improvisação e composição é uma das discussões que educadores musicais, etnomusicologistas, musicólogos e músicos de um modo geral abordam dependendo do ponto de vista de cada um. Mas, são observações e debates sobre o campo musical e de transmissão destes conhecimentos que enriquecem as pesquisas em toda área da Música como um todo.

VI. CONCLUSÃO

Uma das características desta pesquisa encontra-se na sua interdisciplinariedade, o que significa dizer que, o trabalho foi analisado, não só sob o ponto de vista da educação musical, mas foram salientados pressupostos de inclusão social (Tanaka, 2009b), no sentido de que, todos os relatos, depoimentos, entrevistas, embasam uma educação gerida,

engendrada nos auspícios de um processo que além da questão metodológica (ensino e aprendizagem), possui outra elemento essencial, forte e embasada, de grande valia para o arcabouço pedagógico que a abarca, sua diversidade e cultura dentro do mundo do samba inserida no carnaval-tradição pessoense (Tanaka, 2009c). Além da interação entre crianças, jovens, adultos, pessoas da terceira idade ou portadores de necessidades especiais; não podendo deixar de ser avaliado, uma vez que tal função social tem estado constantemente no cerne de algumas das práticas musicais populares como a que descrevemos acima. Posto que, um processo de inclusão social só se estabelece, caso haja a aceitação e compreensão da diversidade, seja ela humana, cultural, de gênero, raça, cor, etnia, classe e/ou geração.

REFERÊNCIAS

GOLDWASSER, Maria Júlia. *O palácio do samba*: estudo antropológico da escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*: a way ahead for music education. London: London University, Institute of London: Ashgate, 2002.

____. *Music, informal learning and classroom*. London: Institute of London: Ashgate, 2008.

SATOMI, Alice L. *Dragão confabulando*: etnicidade, ideologia e herança cultural através da música para koto. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Música)-Departamento de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVA, Áurea Demaria. *Escola de samba "Embaixada Copa Lord"*: a música na construção de espaços de socialização e cultura negra. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anaiscongresso_anppom_2007/ etnomusicologia/etnom_ADSilva.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2009.

NETTL, Bruno. Inspiration and perspiration the creative process. In: _____. *The study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, p. 27-41, 2005.

MERRIAM, Alan. *The antropology of music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu*: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Universitária/ UFPB, 1995, p. 129-140.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria da escola de samba*: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia". 1998. Dissertação (Mestrado em Música)–Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998

SANTOS, Regina Márcia. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da Educação Musical*. v.2, [S.l.]: ABEM, 1994. p.7-112.

____. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates*: cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 4, p. 7-48, 2001.

TANAKA, Harue. *Diário de uma ritmista aprendiz*. João Pessoa: Universitária, 2009a.

_____. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5, 2009. *Anais*… Salvador: CULT/ FAC/ UFBA, 2009b (1 CD-ROM).

_____. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE-NORDESTE, 19, 2009. *Anais*... João Pessoa: PPGE/ CE/ UFPB, 2009c (1 CD-ROM).

WADE, Bonnie C. *Thinking musically*: experiencing music, expressing culture. New York; Oxford: Oxford University, 2004.

Contribuições da Teoria Construtivista para a Musicalização Infantil

Jordanna Vieira Duarte

PPG-Música/ Universidade Federal de Goiás / CNPq

jordannaduarte@gmail.com

Palavras-Chave

musicalização infantil; teoria construtivista; material pedagógico adaptado.

RESUMO

Orientados pela teoria construtivista de Jean Piaget, pesquisamos como que recursos didáticos e metodológicos adaptados à fase de desenvolvimento psíquico de crianças com idade entre quatro e sete anos, contribuem para o aprendizado da música. Como objetivo verificamos se a estrutura teórica adaptada representa um mobilizador e facilitador da aprendizagem musical e, ainda, se estimula aquisição de novos conteúdos. Os resultados apontam que a aprendizagem dos alunos diante da metodologia aplicada foi eficaz e contribuiu para a aquisição de conhecimento musical.

I. INTRODUÇÃO

Neste artigo, discorremos sobre a musicalização de crianças com idade entre quatro e sete anos, de acordo com as bases da teoria construtivista de Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 - Genebra, 1980) no que se refere à adaptação de material didático e pedagógico para aulas. Como norteadores do caminho a ser trilhado, passamos à compreensão do universo infantil buscando entender como se estruturam as percepções das crianças e a maneira como estas constroem e estabelecem o conhecimento.

Sabemos através dos estudos da Psicologia que os processos de desenvolvimento humano se estruturam e, provavelmente, dependam de três grandes circunstâncias: a primeira, é que o desenvolvimento das pessoas tem relação direta com a etapa de vida em que se encontram, a segunda, é que se estão diretamente interrelacionados com as dimensões sociais, culturais e históricas que permeiam suas existências e, a terceira, é que realizam-se sobre as experiências particulares de cada indivíduo, não sendo portanto, generalizáveis (PALACIOS, 1995). Assim, enquanto as duas primeiras circunstâncias demandam certa homogeneidade nas estruturas do desenvolvimento, é na terceira que percebemos que cada pessoa se desenvolve e apreende o mundo de maneira particular e diferente das demais.

De acordo com essa teoria, podemos dizer que na musicalização a combinação dos recursos didáticos e metodológicos devem ser pensados no sentido de possibilitar uma educação que respeite tanto o que é comum quanto o que é particular a cada aluno/indivíduo. Para fins de conceituação neste artigo, distinguiremos aqui dois termos bastante utilizados pelos professores de música: a aprendizagem musical e a musicalização.

Entendemos por aprendizagem musical, em sentido restrito, um tipo de educação dirigida à prática ou domínio de um instrumento musical e seus conteúdos teóricos e/ou práticos, tendo em vista a aquisição de habilidade ou conhecimento específico. Por musicalização, compreendida em sentido amplo, entendemos e a adotamos como um processo vivo e ativo capaz de transformar as pessoas em indivíduos conscientes do fazer musical. É uma educação que visa além da estimulação dos fundamentos teóricos necessários à prática musical formar pessoas capazes de apreciar, consumir, criar música e, acima de tudo, de se expressarem por meio dos sons. (BRITO, 2003).

Feitas as definições, observamos duas práticas comuns: de um lado a prática do ensino musical focado em modelos de estratégias desvinculadas da experiência do sujeito e, de outro, o privilégio da experiência prévia e do desenvolvimento da sensibilidade expressiva antes da iniciação formal dos conteúdos. Nessa perspectiva GAINZA (1964) afirma que "só terá direito de chamar-se 'educação' musical um ensino que seja capaz de contemplar as necessidades inerentes ao desenvolvimento da personalidade infantil" (p.12), portanto, necessitamos observar o universo infantil e gerar, a partir dele, recursos que contribuam para uma verdadeira musicalização.

Adotamos a prática da musicalização de acordo com o referencial teórico da teoria construtivista de Jean Piaget, porque entendemos que a articulação entre fazer e compreender são práticas possíveis e necessárias à construção do conhecimento musical em crianças.

II. O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

A teoria construtivista, que tem suas bases na epistemologia genética e na pesquisa sócio-histórica, foi consolidada pelo estudo de um expressivo grupo de teóricos que na França teve como principal representante Henri Wallon (1879/1962), enquanto que na Rússia despontaram os nomes de Lev Semenovitch Vygotsky (1896/1934), Alexander Luria (1902/1977) e Alexei Leontiev (1903/1979) e na Suíça, seu mais conhecido e divulgado pensador, Jean Piaget (1896/1980). Através da produção destes estudiosos sabemos que o conhecimento é resultante das experiências que o sujeito desenvolve com o ambiente.

Interessa-nos neste artigo, o que Jean Piaget, em mais de 50 anos de estudo sobre os processos de desenvolvimento infantil, concluiu acerca do psiquismo das crianças, admitindo que estas desvendam o mundo através de duas chaves: a sua própria ação no ambiente e o modo como esta ação é internalizada enquanto construção interna do mundo.

As fontes de organização utilizadas para a compreensão das interações entre a criança e o mundo são consolidadas em esquemas (padrões de comportamento devidamente organizados para compreender a realidade) que por sua vez passam pelos processos de assimilação (incorporação do novo a uma estrutura já conhecida), acomodação (transformação que o organismo sofre para lidar com o ambiente) e adaptação (modificação dos esquemas para que aja adaptação à nova situação).

Piaget (1972) distinguiu que no desenvolvimento psíquico, apesar do seu caráter global, há três funções que se manifestam diferenciadamente: a) funções de representação, que permitem representar, por exemplo, um objeto por uma

palavra, ou seja, é a representação de um significado usando um significante; b) funções afetivas, responsáveis por alavancar o desenvolvimento cognitivo e que podem ser analisadas a partir das relações estabelecidas com o outro sob o ponto de vista das regras morais, que vão desde a anomia (ausência de regras), passando pela heteronomia (regras impostas pelos outros) até o desenvolvimento da autonomia moral e, c) funções de conhecimento, responsáveis pela abordagem e conhecimento que se faz do mundo e a organização da realidade.

No que diz respeito à cognição, foi pela última função que Piaget estruturou e dividiu teoricamente o psiquismo infantil em estágios entendidos como "períodos dotados de características bem definidas, as quais expõem uma estrutura qualitativamente diferente da que a precedera e das que a sucederão, ao mesmo tempo em que preparam o indivíduo para o estágio seguinte" (GOULART, 2000, pg.27). Divididos por faixas etárias aproximadas, temos quatro estágios definidos: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório concreto e estágio operatório formal.

O estágio sensório-motor compreende o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem, por volta dos dois anos, onde a inteligência se desenvolve através de ações práticas baseadas principalmente em atividades sensoriais (percepção) e motoras, portanto, há neste período o estabelecimento das sensações e dos movimentos. É a partir do estágio pré-operatório, que compreende a fase dos dois aos sete anos, que se desenvolvem os processos de simbolização mediados principalmente pela linguagem, embora o pensamento ainda esteja ligado aos recortes da fase anterior, os símbolos são gerados pela ação prática e pela socialização (COLL et al, 1995).

O período que se estende dos sete aos 12 anos onde há a consolidação e a organização do pensamento representativo possibilitando a aquisição das operações concretas, ou seja, período em que a criança passa da intuição às operações lógicas (classificação e seriação) e numéricas (COLL et al, 1995) é definido como o estágio operatório concreto e, marcado pela adolescência, o estágio operatório formal, inicia-se a partir dos 12 anos até por volta dos 15 anos sendo a característica principal a distinção entre o real e o possível (a partir dos 11 ou 12 anos) permitida em grande parte pela descentração da fase concreta e direcionado-se para as questões abstratas e futuras (GOULART, 2000).

Apresentamos em linhas gerais os quatro estágios descritos na teoria construtivista e passamos agora, a descrever algumas da características do estágio pré-operatório, objeto de nosso estudo.

III. AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO

Segundo MARTÍ (1995) o estágio pré-operatório é uma etapa importantíssima para o desenvolvimento psíquico, pois a criança dá continuidade aos avanços da fase anterior (sensório-motora) direcionando-se à compreensão do mundo através do reforço da função simbólica: de uma visão prática da realidade, a criança passa a interagir com o mundo através da representação "baseada em esquemas de ação internos e simbólicos, mediante os quais a criança manipula a realidade não mais diretamente, senão através de diferentes sucedâneos – signos, símbolos, imagens, conceitos, etc." (pg.135).

Na função simbólica o pensamento e a organização da realidade são apreendidos através dos sentidos e representados através de símbolos. Esta função é mediada e promovida principalmente por meio da linguagem (evocação verbal de acontecimentos do passado), da imaginação (ou imagem mental, que é uma imitação interiorizada), do jogo simbólico (jogo de faz de conta) e da imitação diferida (imitação do objeto feita na ausência deste).

O pensamento é baseado em pré-conceitos oscilando entre a individualidade dos objetos e a generalidade dos conceitos, procedendo por analogias imediatas e não por dedução. Entre os quatro e sete anos, há a instalação do pensamento intuitivo, ou seja, as representações dos objetos estão baseadas a partir da percepção e as organizações perceptivas são fundadas sobre configurações estáticas (assimilação à própria ação). Com isso, os esquemas de ação partem de bases representacionais da realidade (MARTÍ, 1995) (GOULART, 2000).

No que diz respeito à experiência social e ao desenvolvimento cognitivo, as crianças de dois a quatro anos estão inseridas em contextos sociais basicamente familiares (pais e irmãos), as relações espaciais e temporais são ainda primárias, apresentam egocentrismo cognitivo e geralmente participam dos primeiros anos da pré-escola, onde se desenvolve a psicomotricidade, porém, dos quatro aos sete anos, os contextos interrelacionais passam a ser mais diversificados com a escola e a interação entre o grupo de iguais.

Entre quatro e sete anos de idade, as crianças estão realizando as primeiras conquistas em direção aos processos de autocontrole, estabelecimento da preferência lateral e ao esquema corporal (independência motora, coordenação, tônus, controle respiratório, equilíbrio, estruturação do espaço e do tempo) (MORA e PALACIOS, 1995), ajustando a psicomotricidade fina e consolidando a lateralidade.

A independência motora (realizar movimentos com uma mão sem que outros membros do corpo realizem movimentos paralelos, por exemplo) e a coordenação (realizar movimentos encadeados e independentes) só serão conquistadas, na maioria dos casos, a partir dos sete e oito anos. O tônus muscular, tão importante na regulação dos movimentos, será percebido pelas crianças, através da prática, de maneira a ajustar seu controle às exigências de cada situação (a letra ainda grande necessita de espaço para se desenvolver e só depois, vai passar a respeitar os limites de margem e espaços).

Realizando conexões entre a teoria apresentada e a educação musical, podemos dizer que "a criança vai desenvolver e exercitar seu comportamento em relação à música de maneira progressiva e adaptada ao estágio em que se encontram as suas estruturas cognitivas, respeitando as características comuns e as diferenças individuais" (LACÁRCEL, 1995, p.12).

Respeitados estes aspectos e preocupados em abordar o universo infantil em sua realidade global, passamos a compreender a educação musical, no que se refere aos materiais didáticos, procedimentos metodológicos e sistematização de atividades, consonante com o estágio de desenvolvimento psíquico que os alunos apresentam. Levando em consideração proporcionar aprendizagem eficaz e lúdica dos conteúdos da música, o objetivo é verificar se a estrutura de conteúdos teóricos adaptados se manifesta enquanto

mobilizador da aprendizagem e se estimula a aquisição de novos conteúdos.

IV. METODOLOGIA

Utilizamos pesquisa longitudinal, onde, por dois anos (2006 a 2008) foram observadas aulas de musicalização infantil, individual e coletiva, com crianças entre quatro e sete anos de idade, ambos os sexos, matriculadas em uma escola particular de música em Goiânia.

Escolhemos a faixa etária de quatro a sete anos de idade para o presente estudo porque, de acordo com a teoria construtivista, as crianças estão no estágio pré-operatório do desenvolvimento psíquico e as funções de representação estão fortemente em ascensão.

Na escola, o caderno de desenho foi utilizado como recurso didático e metodológico em detrimento ao caderno pautado, próprio e mais comum no ensino da música, por possibilitar a construção de atividades lúdicas (colagens, pinturas, desenhos) e, principalmente, por atender às demandas cognitivas das crianças (maior visualização, espaço para a escrita e ajuste da psicomotricidade fina, por exemplo).

A concepção do caderno de desenho, no que se refere à sua estrutura metodológica, às atividades práticas e ao direcionamento didático das aulas, foi desenvolvida e aplicada para a musicalização de crianças e adolescentes matriculados na escola em questão. A estruturação metodológica e didática foi criada há oito anos (onde surgiram as primeiras experiências com o caderno de desenho), aperfeiçoada ao longo do tempo e consolidada nos últimos quatro anos.

V. RECORTE DA SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

- Capa do caderno: motivação para o estudo da música;
- Nome das notas musicais: fora da seqüência (para fixar a memorização);
- Registros grave, médio, agudo: desenhos, brincadeiras no piano e grafia no caderno;
- Grupo de '3 e 2 teclas pretas' do piano com sons grave, médio e agudo;
- Desenho das mãozinhas da criança no caderno: número dos dedos;
- Nota Dó no piano: grupo de '2 teclas pretas' e registro da nota no caderno, colagem e pintura do teclado de papel;
- Ritmo e pulsação: atividades de sensação corporal e depois registro no caderno trabalhando inicialmente com o som e o silêncio, depois se estendendo para as figuras de metade e dobro;
- Nota Fá no piano: grupo de '3 teclas pretas' e posterior registro no caderno;
- Conceito de pauta;
- Claves de Sol e Fá;
- Início do registro das notas na pauta.

A seqüência didática e metodológica formatada no caderno de desenho foi criada para trabalhar tanto conteúdos teóricos (leitura musical) quanto práticos (percepção rítmica e técnica do instrumento/piano) e para ser vivenciada ao mesmo tempo, onde a criança ao aprender, por exemplo, uma nota nova, passa a tocá-la também ao piano.

VI. CONCLUSÕES

Notamos que a sistematização dos conteúdos teóricos adaptados e formatados no caderno de desenho mobilizou as crianças para a aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos, pois estas se desenvolveram na aprendizagem lendo partituras com facilidade, fluência e entendendo o ritmo com precisão e eficácia, permitindo que, ao final de cada semestre letivo, se apresentassem em recitais tocando em média três músicas cada uma. Interessante observar que as crianças gostaram de manusear o caderno de desenho e desempenharam as atividades com interesse.

Percebemos que experiências em acordo com as necessidades de adaptação (por exemplo, o tamanho das folhas em branco do caderno possibilitou atividades relevantes ao grau de psicomotricidade da criança), linguagem (abordagens do universo infantil) e a seqüência de atividades, proporcionaram aprendizagem eficaz e lúdica dos conteúdos da música.

Cabem a nós, educadores musicais, direcionar nosso olhar de maneira mais atenta ao aluno observando e compreendendo as fases de seu desenvolvimento, bem como adaptarmos o material pedagógico para atender às demandas intelectuais necessárias, uma vez que a aprendizagem depende da compreensão daquilo que se estuda.

Concluímos acreditando que a musicalização infantil quando permeada por situações estimuladoras, lúdicas e possíveis de experimentação influencia diretamente o aprendizado, tanto no que se refere à compreensão quanto à internalização dos conteúdos musicais. Estes por sua vez se estabelecem enquanto linguagem e a maneira como o educador musical experiencia a música com a criança será fator preponderante para que ela se comunique com o mundo por meio dos sons, assumindo níveis singulares de significação pessoal e artística.

REFERÊNCIAS

BRITO, T. A. Música na Educação Infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COLL, C., PALACIOS, J. MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Vol 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAINZA, V. H. La iniciación musical del niño. São Paulo: Summus, 1964.

GOULART, I. B. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. 16a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LACÁRCEL, M. J. Psicologia de la música y educación musical. Madrid: Visor, 1995.

MARTÍ, E. Inteligência pré-operatória. In: Coll, Palacios e Marchessi (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Vol 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MORA, J. e PALACIOS, J. Desenvolvimento físico e psicomotor ao longo dos anos pré-escolares. In: Coll, Palacios e Marchesi (Orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Vol 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: Coll, Palacios e Marchesi (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Vol 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Trad. M. Alice Magalhães d´Amorim & Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

A Delinqüência e a Educação Musical

José Fortunato Fernandes

Instituto de Artes, Universidade de Campinas
[1]jfortunatof@itelefonica.com.br

Palavras-Chave

Educação musical. Delinqüência. Fatores sócio-culturais.

RESUMO

Este trabalho não trata de elementos específicos da educação musical, mas tem como objetivo abordar fatores sociológicos e psicológicos do menor infrator que sirvam de base para o educador musical. Para tanto, consultamos bibliografia relacionada principalmente à sociologia, psicologia e educação como base para a reflexão que desenvolvemos. Este trabalho, de coleta de informações para o educador musical que entra em uma sala de aula com menores infratores, certamente o ajudará a conhecer melhor o tipo de clientela com que vai lidar e a origem dos possíveis problemas que surgirem no decorrer das aulas.

I. INTRODUÇÃO

> [...] a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar (FREIRE, 1999, p. 135).

Neste artigo abordo fatores relacionados às identidades e comunidades e o caminho até a delinqüência. As identidades, oferecidas e agarradas através da globalização, diversificam o comportamento do menor infrator que sofre com a natureza das mudanças no mundo pós-moderno devido à descontinuidade, à fragmentação, à ruptura e ao deslocamento da identidade. Essa constante mutabilidade, que é produto da busca da identidade, se dá na interação do eu com a sociedade. Nessa interação, o menor infrator assume uma identidade estereotipada que é imposta pela sociedade sem dar-lhe a chance de construir uma com elementos do seu interior. Mas o menor infrator pode se deixar moldar por uma nova identidade bem direcionada através de um único caminho: laços de afetividade. Pensamos que o auxílio na construção dessa nova identidade, pautada em laços de afetividade, deve ter o objetivo de proporcionar liberdade de escolha e segurança emocional. O menor infrator, vítima do processo econômico desenvolvido numa sociedade capitalista juntamente com sua família, adentra o mundo do crime na esperança de mobilidade social. O preparo adequado do educador musical para lidar com essa clientela permitirá alcançar o objetivo maior, que é o resgate do menor infrator à civilidade através da música, com maior sucesso. A aplicação da educação musical aos menores infratores será mais eficiente como meio de resgate à civilidade se for diferenciada ao se levar em conta os seguintes fatores: 1) os fatores sócio-culturais devem ser contornados, pois podem surgir como obstáculos para a aplicação de atividades que não fazem parte do cotidiano dos menores infratores; 2) as diversas reações comportamentais, sempre relacionadas à história do menor infrator, devem ser consideradas, compreendidas e contornadas durante as aulas para que estas sejam sempre prazerosas. Dentre os fatores determinantes do comportamento infrator encontramos o cultural. Este está diretamente relacionado à vida em sociedade, à freqüência de grupos onde todos se conhecem, o que provoca bem-estar aos seus integrantes. Em contrapartida, a constante exposição a estranhos pode causar estresse. O local onde as comunidades se reúnem também tem um papel importante como área de encontro. Há algum tempo atrás esses locais eram públicos: as ruas e as praças. Atualmente as ruas foram invadidas pelo tráfego e as praças, ao invés de serem espaços de lazer e encontro, foram transformadas em locais de transgressão. Este fato faz com que as pessoas se isolem com medo do que as pode atingir. A agressividade também está relacionada ao isolamento social, pois evita que se aprendam regras de convivência. Dessa forma, a exposição a estranhos de quem está acostumado ao isolamento gerará um comportamento defensivo através da agressividade. A hierarquia de dominância explica o comportamento agressivo, pois quando desconhecidos são reunidos, especialmente em cativeiros, as agressões só cessam após a definição do líder. A influência do papel cultural dentro de um contexto social pode determinar um ato infracional na medida em que "[...] onde os papéis sociais são semelhantes entre homens e mulheres, as taxas de criminalidade também o são. Comumente, sabe-se que a taxa de criminalidade é maior entre homens do que em mulheres" (GOMIDE, 1990, p. 52). Outro fator determinante é a familiaridade: "[...] homicídios contra conhecidos são muitos mais freqüentes do que contra estranhos [...]" (GOMIDE, 1990, p. 52). O papel a ser desenvolvido diante de tal contexto é o de detectar os problemas que desencadeiam a delinqüência e estabelecer um programa preventivo ou remediativo para o menor infrator e sua família.

II. IDENTIDADES E COMUNIDADES

Para falarmos sobre as identidades dos menores infratores é preciso refletir sobre seu contexto social, cultural e político, sobre a vida em sociedade e como os indivíduos são inseridos nela, pois o fato de pertencerem a uma mesma classe, a uma mesma geração ou a um mesmo grupo etário implica em ter em comum o mesmo processo histórico e social restrito a uma gama específica de experiência potencial, a certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação histórica. O menor infrator faz parte de toda uma geração como realidade na qual se destaca ao constituir um grupo que pode ser denominado de unidade de geração. Nos tempos pós-modernos, a sociedade vem sofrendo muitas transformações, e dentre elas encontramos as causadas pela globalização: o colapso do bem-estar social e a corrosão do caráter. Percebe-se a mutação das identidades pelo comportamento ansioso e pela ineficiência das políticas de identidade. A proteção nas e das comunidades fechadas faz

surgirem os marginalizados pela globalização. Existem dominadores porque existem dominados. E nela, na globalização, encontramos a ambivalência das identidades e suas forças opositoras: a opressão e a libertação. "As atitudes integradoras fundamentais e os princípios formativos são as forças socializantes primárias na história da sociedade, e é necessário vivê-los de modo completo para se participar realmente da vida coletiva" (MANNHEIM, 1982, p. 88). A sociologia tem estudado o indivíduo no grupo, o seu papel e a sua integração na sociedade. Esse estudo abarca os conflitos entre os diferentes papéis sociais, as relações entre o indivíduo e a sociedade. O comportamento do menor infrator está intimamente relacionado às suas condições de vida sob as quais nasceu e se desenvolveu e a sua história pessoal está intimamente relacionada à história do seu contexto: sua identidade é formada ao longo do tempo através de processos inconscientes. O menor infrator não a traz de forma biológica no momento do nascimento, mas a desenvolve ao longo de seu crescimento numa interação do seu mundo interior com o exterior: "nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência" (HALL, 2001, p. 41). O comportamento é visto como o resultado de experiências que estão no consciente, no subconsciente e no inconsciente. O comportamento do menor infrator sofre com a natureza das mudanças no mundo pós-moderno através da descontinuidade, da fragmentação, da ruptura e do deslocamento da identidade. Os significados não são fixos: surgem nas relações de similaridade e diferença. Os valores, na sociedade pós-moderna, sofrem muitas mutações, e a ética não é diferente. O que é errado em pouco tempo passa a ser encarado como algo normal. O crime passa a ser visto como trabalho para a subsistência. A erosão da chamada "identidade mestra", aquela que é modelo, levou ao surgimento de novos movimentos sociais que buscam um espaço ao sol para sua sobrevivência, como é o caso dos menores infratores que aprendem a subsistência através do crime.

"A idéia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento" (BAUMAN, 2005, p. 26). Assim, quando uma comunidade tem o poder e a prática da exclusão, o indivíduo procura outra para ser aceito, e como num círculo vicioso, deverá acontecer novamente o processo de admissão através da identificação de interesses comuns. A busca da identidade é estimulada pelo desejo de vivenciar o sentimento de pertencimento: as pessoas estão ávidas por serem desejadas em seus relacionamentos, pois o medo da introspecção e da solidão impera. A luta intensa pelo pertencimento é um dos efeitos da globalização, na qual os grupos coesos, sólidos, se "desmancham no ar", criando um sentimento de instabilidade na identidade. As identidades são múltiplas e móveis, e cada um deve se esforçar para capturar a sua numa tentativa de se sentir seguro. O menor infrator, na busca de sua identidade, opta por uma identidade flutuante, característica do herói popular, sem relações de longo prazo devido ao medo da perda do sentimento de pertencimento, já que os grupos tradicionais - tais como o trabalho, a família e a vizinhança - em que o sentimento de pertencimento era investido e que antes eram sólidos, já não são mais. A velocidade, ou seja, a facilidade para o engajamento e o rompimento, dá apenas a ilusão de segurança, mas provoca uma profunda crise existencial devido à ambivalência da identidade. A noção de sujeito sociológico exposta por Hall pode explicar o comportamento do menor infrator ao colocar que a identidade cultural é formada a partir da interação com pessoas que se tornam importantes para o indivíduo, ou seja, os valores dessas pessoas serão assimilados na formação dessa identidade: é a interação entre o eu e a sociedade. A noção do sujeito pós-moderno, pluralizado, com várias identidades, algumas contraditórias e outras não resolvidas, é resultado das mudanças estruturais e institucionais. As sociedades da pós-modernidade são caracterizadas pela diferença, pela variedade de identidades, e os menores infratores não estão excluídos dos efeitos dela. Apesar das diferenças, a sociedade não se desintegra, pois os diferentes elementos e identidades se articulam parcialmente. A estrutura da identidade permanece aberta a novas mutações. As descontinuidades - que resultam das mudanças estruturais, institucionais e de valores - opõem-se à tradição, pois permitem o surgimento de uma nova ordem social. Com a mutabilidade dos valores, o menor infrator não consegue a estabilidade no processo de identificação, pois este se tornou provisório, variável, e dessa forma, problemático. O menor infrator não tem identidade fixa, essencial ou permanente, pois essa mutabilidade faz com que a identidade seja formada e transformada continuamente. As identidades tornam-se diferentes em momentos diferentes de acordo com a conveniência. Elas não são unificadas ao redor de um eu coerente, pois no mundo do menor infrator, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Na crise do multiculturalismo encontramos a mobilidade dos valores e a sua adequação à vida conforme a conveniência de cada um. As identidades não se apegam nem ao tempo e nem ao espaço e nesse sentido o menor infrator não se apega nem ao passado, nem ao futuro e nem a algum lugar específico. A identidade tomou a forma de um produto a ser consumido. A possibilidade de mudança de identidade do menor infrator é muito grande, da mesma forma como é grande a variedade de oferta de um mesmo produto nas prateleiras de um supermercado.

Como conseqüência da globalização, novas identidades surgem tratadas como o "outro" em relação à cultura dominante, pois a exclusão fortalece um novo foco de identificação. Essas novas identidades assumem um caráter político-social ocupando um lugar específico dentro da sociedade marcado pela diferença. A identidade do menor infrator não é reconhecida apenas pela criminalidade, pois embora esse seja o seu maior mal, carrega a carga pesada do estereótipo: não branco e pobre. A criminalidade em pessoas brancas e ricas é vista de forma diferente. Na homogeneização global aparece a importância da etnia. O menor infrator, não branco em sua grande maioria, assume posturas relacionadas à etnia. Há uma valorização da cultura do não branco, de sua história, da contra-história. Assim, a identidade do menor infrator é marcada não só pela criminalidade, mas pela marginalidade, pela exclusão, pelo estereótipo. A globalização, vista como a veiculação de uma cultura hegemônica, faz suas exclusões e os deixados de fora reagem de forma agressiva ao fortalecerem suas identidades. Os menores infratores reagem a uma política social ineficiente. O fenômeno da migração para o local de onde vêm os "bens de consumo", que teoricamente são locais onde as chances de sobrevivência são maiores, torna-se uma tentativa de mobilidade social. Vítimas do desemprego e do subemprego gerados pelo sistema capitalista optam pela mobilidade social através de meios escusos,

seduzidos pela mensagem do consumismo global. A identidade deve ser construída com elementos que já existem dentro do indivíduo. É preciso ter objetivos em mente na formulação de um projeto de vida e trabalhar através dos meios já existentes para poder alcançá-los e assim construir a identidade. As tarefas desempenhadas pelos indivíduos para se conseguir os objetivos fazem parte dessa construção e modificam o olhar da sociedade sobre os mesmos. A liberdade e a responsabilidade da escolha da identidade são fatores determinantes na luta de classes para que haja mobilidade social e estão intimamente relacionadas à constante mudança de valores. O processo de construção da identidade do menor infrator não é diferente, exceto pelo acréscimo da paixão pela mutabilidade, que é uma característica do herói sem caráter, que usufrui uma liberdade sem lei: "(...) atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras" (BAUMAN, 2005, p. 60). Os projetos de vida aos quais se deve dedicar lealdade vitalícia são tidos como enrijecidos, inflexíveis, e são rejeitados.

Sendo consumidor e mercadoria, o homem deixa-se ser moldado a uma identidade de acordo com o poder de sedução a que é submetido. Nesse sentido, a mobilidade da identidade pode ser usada para resgatar o menor infrator, desde que bem direcionada, pois se por um lado ocorre a perda dos valores humanos em sua trajetória na vida do crime, por outro cabe a nós a tarefa da sua reconstrução. A reconstrução dos valores humanos é possível quando pautada sobre um único caminho: relações tecidas com afetividade. A rejeição ao compromisso é uma constante na vida do menor infrator, pois há sempre o medo da decepção e do abandono, assim como também o medo da perda da liberdade por estar preso a um relacionamento. Muitas transformações sociais são causadas pelas "forças da globalização", pelo fato das pessoas serem transformadas em mercadorias e perderem seu valor humano: "elas realocam as pessoas e destroem as suas identidades sociais. Podem transformar-nos, de um dia para outro, em vagabundos sem teto, endereço fixo ou identidade" (BAUMAN, 2005, p. 100). Por mais que os seres humanos sejam transformados em produtos de consumo, estes não suprem a necessidade de parentesco, amizade e amor para a identidade. Nessa relação com os bens de consumo são apresentadas muitas vantagens e entre elas a mais cobiçada é a ilusão da segurança emocional. É preciso pensar em uma forma de permitir que os marginalizados desenvolvam a sua própria identidade sem se submeter a uma "identidade idealizada", imposta pela sociedade, na qual tenham liberdade de escolha e segurança oferecida pelo sentimento de pertencimento. Sem dúvida existe uma necessidade premente de adequação à sociedade, mesmo sabendo que os ditames são impostos por uma minoria que é dona do poder, mas que a grande maioria concorda e aceita para manter uma convivência saudável entre todos. Nesse sentido é que percebemos a necessidade do empenho de diversos segmentos da sociedade para o desenvolvimento de um projeto mais elaborado de política social que permita a inclusão do menor infrator com vistas ao bem-estar de todos: "[...] uma 'comunidade inclusiva' jamais esteve na ordem do dia. Esse desafio deve ser enfrentado hoje por uma espécie humana fragmentada, profundamente dividida, desprovida de todas as armas, exceto o entusiasmo e a dedicação de seus militantes" (BAUMAN, 2005, p. 86-87).

III. O CAMINHO ATÉ A DELINQÜÊNCIA

Para elaborarmos o processo de reintegração do menor infrator na sociedade é preciso conhecê-lo como um indivíduo dentro do contexto que o produz e tentar apreender o processo de sua produção. Torna-se necessário conhecer o caráter histórico do menor infrator como um ser social envolvido nas condições globais de uma sociedade. "Entende-se por realidade social subjetiva, segundo Marx (s.d.), todas as condições materiais simbólicas com as quais o sujeito se depara ao nascer e sob as quais se desenvolve como ser social" (CAMPOS, 1981, p. 11). Os fatores que conduzem a um empobrecimento generalizado - que se relacionam à conjuntura social, econômica, política e cultural - contribuem para uma intensificação do processo de marginalização e produção do menor infrator. O processo de industrialização no sistema capitalista se desenvolve segundo o modelo de tecnologia avançada com um mínimo de mão-de-obra e um máximo de qualificação, gerando desempregos e subempregos que intensificam o processo de marginalização através do processo de exclusão social. Dessa forma, a intensificação da marginalização é conseqüência da imensa massa que se concentra nos grandes centros comerciais, ampliada pelo êxodo rural, constituída por diversas famílias que, minadas pelo pauperismo, se desfazem e tornam-se desorganizadas socialmente. Nessa situação, o menor infrator e sua família tornam-se vítimas do processo econômico desenvolvido numa sociedade capitalista. A situação de desemprego vai interferir crucialmente no processo de depreciação da auto-imagem dando suporte para a marginalização. O passo seguinte na tentativa de escapar da miséria é o ato infracional, que inicialmente pode ser cometido apenas guiado pela emoção, sem planejamento, no qual o envolvimento com drogas é comum independentemente do delito. A punição pelo ato muitas vezes depende do estado de ânimo do punidor (que pode ser o policial ou a família) e no sistema policial podem ocorrer negociações. Quando é levado a juízo, a sentença pode variar entre liberdade, liberdade assistida ou escola correcional. A punição, geralmente direcionada a um indivíduo estereotipado e estigmatizado, vem pelo ser e não pelo estar. O estereótipo de menor infrator permeia seu autoconceito e faz com que tenha comportamento diferente de indivíduos da mesma classe social, o que é explicado pelo fato de que "[...] mesmo onde o material intelectual é mais ou menos uniforme, ou pelo menos uniformemente acessível a todos, a abordagem a ele, o modo pelo qual é assimilado e aplicado, tem sua direção determinada por fatores sociais" (MANNHEIM, 1982, p. 73). No caso de menores institucionalizados, esse mesmo sentimento de depreciação da auto-imagem pode retornar ao ser desligado da instituição sem condições de sobrevivência, pois o trabalho em subempregos reforça a auto-imagem negativa que já possuem: egressos da instituição, abandonados, rejeitados, fracassados, o que contribui para um possível retorno ao mundo do crime. Enfim, o processo precário de educação e profissionalização contribui para a manutenção da marginalização.

IV. CONCLUSÃO

Quanto à relação entre a delinqüência e a educação musical, no que se refere às identidades e comunidades, concluímos que a globalização interfere diretamente no comportamento do menor infrator, pois sofre com a natureza das mudanças no mundo pós-moderno através das descontinuidades que resultam das mudanças estruturais, institucionais e de valores que se opõem à tradição e que permitem o surgimento de um caos social. O menor infrator deve ser orientado a se adaptar às mudanças impostas pela globalização sem deixar que os valores de dignidade humana se percam. Também o fenômeno da fragmentação da cultura que leva à sua pluralização interfere na formação de sua identidade devido à diversidade de oferta, impossibilitando a construção de uma unidade nacional e resultando numa homogeneização e segmentação da cultura. Cabe ao educador musical prover uma diversidade de atividades sem deixar de apresentar os valores nacionais para que faça parte da formação da identidade do menor infrator. A globalização proporciona uma ruptura entre o poder cultural dominante e o subordinado através da resistência à cultura nacional e a proposta de uma reforma. Produtos impostos pela indústria cultural, tais como o funk e o rap nacionais, frutos dessa ruptura e parte integrante da cultura do menor infrator, devem ser utilizados na sua educação musical servindo de ponte para uma música de melhor qualidade. O deslocamento da identidade, caracterizado por uma constante mutabilidade, é produto da busca da identidade e se dá na interação insatisfatória do eu com a sociedade. É interessante notar como essa volatilidade denota um desequilíbrio na personalidade. No fundo, o menor infrator tem consciência de sua condição de marginalizado e, insatisfeito, muda sempre na tentativa de obter resultados satisfatórios. Na sua interação com a sociedade o menor infrator assume uma identidade que não quer, estereotipada, imposta sem dar-lhe a chance de construir uma com elementos do seu interior. Através desse estudo concluímos que o menor, que antes de infrator é criança e adolescente, é moldável e está aberto para um novo direcionamento de sua identidade, desde que sugerido sem imposições, mas com laços de afetividade, objetivando sua liberdade de escolha e sua segurança emocional, pois do contrário seu comportamento se torna violento através de reações defensivas que o levarão ao caminho da delinqüência.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAMPOS, Ângela Valadares Dutra de Souza. *Menor institucionalizado: um desafio para a sociedade (atitudes, aspirações e problemas para a sua reintegração à sociedade)*. 1981. 159f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social*. 1990. 192f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: Foracchi, Marialice Mencarini (Org.). *Karl Mannheim: sociologia*. Trad. Emílio Willems, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes; seleção e revisão técnica da tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95 (Grandes Cientistas Sociais, 25).

As Pesquisas sobre o Piano nos quatro últimos Congressos da ANPPOM

Juliana Rocha de Faria Silva,[*1] Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo[#2]

[*]*Centro Profissionalizante da Escola de Música de Brasília (CEP-EMB)/ Departamento de Música, Universidade de Brasília*

[#]*Departamento de Música, Universidade de Brasília*

[1]primeiro.autor@primeiro-terceiro.br, [2]criscarvalho@abordo.com.br

Palavras-Chave

pesquisa sobre o piano, produção científica, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

RESUMO

Esta comunicação apresenta um levantamento e análise de pesquisas sobre o piano publicadas nos quatro últimos congressos da ANPPOM (2005 a 2008). Especificamente, discutimos: a distribuição destes trabalhos pelas "subáreas" dos congressos e os temas relativos ao piano que emergem das pesquisas. Este tipo de estudo apresenta características de trabalhos do tipo "estado da arte" que sistematizam e analisam a produção científica em determinada área do conhecimento. Os resultados encontrados apontam para a predominância de temas relacionados com a análise musical e estilística do repertório pianístico.

I. INTRODUÇÃO

Os trabalhos de levantamento bibliográfico, em geral, têm sido denominados de "estado da arte" (DEL BEN e SOUZA, 2006). Este tipo de estudo é caracterizado pela sistematização e análise da produção científica em determinada área ou tema com o intuito de conhecer e avaliar o campo investigativo que as estruturam. Nesse sentido, nesta comunicação apresentamos um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre o tema 'piano' discutida nos quatro últimos anos nos Congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Num primeiro momento, nosso objetivo foi conhecer os trabalhos, suas temáticas, linhas de pesquisa e metodologias. Este estudo foi motivado pela pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a escuta no ensino e aprendizagem do Piano Popular. A escolha deste tema de pesquisa apontou a necessidade de se conhecer e delimitar o campo científico dos trabalhos produzidos no Brasil sobre o "piano", especificamente as comunicações de pesquisa dos congressos científico da ANPPOM. A partir deste estudo identificamos subtemas que estão vinculados à temática "piano" e sua distribuição nas "subáreas" de conhecimento musical que compõem os Anais dos congressos da ANPPOM.

II. PESQUISAR O PIANO: O QUÊ? POR QUÊ? PARA QUÊ?

O Piano, seu repertório, sua técnica e seus procedimentos de ensino e de aprendizagem compõem a história musical de pianistas e professores de piano. Contudo, relatamos aqui o percurso com o instrumento de uma das autoras, como aluna e professora de piano. Essa vivência, como aprendiz se dividiu em dois momentos distintos: as aulas do curso técnico e superior de Piano Erudito e as aulas de Piano Popular. As aulas de Piano Erudito são entendidas nesta pesquisa como o estudo do instrumento desenvolvido nos moldes dos Conservatórios de Música de caráter tradicional, centrado na música ocidental européia. O Piano Popular, por sua vez corresponde ao estudo do instrumento de caráter mais informal desenvolvido em escolas alternativas de música, em que são privilegiados os modos de aprendizagem dos músicos populares. Consideramos ainda Piano Popular o ensino do instrumento que vem sendo sistematizado em alguns cursos técnicos e universidade de música.

Portanto, pode-se afirmar que no estudo superior de Piano Erudito predominou o desenvolvimento de saberes relacionados com: a leitura e compreensão da notação musical, domínio da técnica pianística, conhecimento da literatura pianística e seu caráter estilístico e análise musical. Nesse processo, foram mobilizados conhecimentos técnicos, harmônicos, históricos e de percepção musical.

Por outro lado, no ensino do Piano Popular, predominou a interação do ouvir/ tocar/ compor, além do contato com os músicos populares e suas maneiras informais de aprendizagem. Apesar de exigir saberes e conhecimentos relativos à leitura (principalmente melodias e cifras), domínio da técnica pianística e conhecimento de literatura e estilo musical da área popular, o Piano Popular se distingue pela incorporação de atividades de composição, elaboração de arranjos e improvisação. No desenvolvimento dessas competências a escuta atenta e intencional se destaca como meio de ensino e aprendizagem musical. Essa afirmação está associada a aprendizagem da improvisação, e transcrição musical, uma vez que é muito comum, no ensino da música popular a reprodução de *performances* de instrumentistas conhecidos. Os estudos de Lucy Green (2000, 2001) no âmbito da música popular têm colaborado para a descrição das práticas e atitudes de aprendizagem dos músicos populares. É interessante observar, como a vivência com o piano popular de uma das autoras retrata esse tipo de ensino e aprendizagem, pois os estudos de uma peça musical contemplavam a discussão do ritmo ao estilo; da construção da harmonia às progressões harmônicas, das ferramentas composicionais à improvisação; do som à apreciação; do "tirar de ouvido" à leitura da partitura e conseqüentemente à elaboração de arranjos; da literatura às questões que permeavam a pensamento dos compositores na época; das execuções solos aos arranjos para trios, *big bands* e outras formações; dos instrumentos "eruditos" acústicos aos instrumentos "populares" amplificados. Esses aspectos e outros despertaram o desejo de ouvir música com mais freqüência atrelada à motivação em "tirar músicas de ouvido", criar e tocar melodias cifradas, além de copiar os grandes pianistas de jazz nacionais e internacionais.

A reflexão sobre essa experiência pessoal aponta para a diferenciação e complementaridade de saberes nestes dois

campos: o erudito e o popular. Assim, o levantamento bibliográfico nos anais da ANPPOM possibilitou conhecer as temáticas relativas ao piano que estão sendo pesquisadas na área de Música, a fim de delimitar a natureza dos estudos na área do Piano Erudito e do Piano Popular. Limitamos o mapeamento aos quatro últimos congressos da ANPPOM (2005 – 2008) por motivos metodológicos. Nesse sentido, pretendemos mapear quais trabalhos discutem o tema "piano"? Em quais "subáreas" eles se encontram? Que temáticas emergem das pesquisas que fazem referência ao "piano"?

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Laville e Dionne (1999) destacam a importância da revisão de literatura para o pesquisador no que diz respeito à formulação da hipótese, à materialização dos objetivos, à escolha da fundamentação teórica e das ferramentas metodológicas. Em suas palavras fazer uma revisão significa "revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela [o pesquisador] tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão (p. 112)".

No sentido de identificar que saberes emergem das pesquisas relacionadas com o piano, foi realizada a busca pelos trabalhos apresentados nos congressos da ANPPOM nos anos de 2005 a 2008. Encontramos 47 trabalhos distribuídos nas diversas subáreas do congresso. A seleção da amostra justifica-se pela atualidade dos trabalhos e pela necessidade de delimitação do objeto de estudo, pois o sistema digital dos arquivos não contempla ferramentas de busca como as existentes em banco de dados, como os da Capes, por exemplo.

Os dados da coleta são de natureza documental e, oriundos de todos os trabalhos publicados nos quatro últimos anos da ANPPOM. Foram adotados os seguintes procedimentos:

1) busca e seleção dos trabalhos usando a ferramenta "localizar" com a palavra-chave "piano". O objetivo foi identificar todos os trabalhos que mencionavam de alguma forma a palavra 'piano';
2) organização das comunicações selecionadas por subáreas, identificando-as nos anos de 2005 e 2008;
3) identificação das temáticas dos trabalhos relacionados ao tema 'piano';
4) Organização dos trabalhos em tabelas com autores, títulos e "subáreas". A terminologia subárea foi adotada neste trabalho por que o termo é utilizado nos Anais dos Congressos para diferenciar as áreas da pesquisa em música. Nos anos de 2006 as comunicações estão separadas pelas subáreas Educação Musical, Etnomusicologia, Informática em Música, Musicologia, Musicoterapia, Práticas Interpretativas, Teoria da Música e Composição e em 2007 acrescentaram-se Semiótica e Sonologia; a Teoria aparece junto à Análise Musical e a Composição tornou-se subárea autônoma. Nesse ano, não foram explicitadas a Etnomusicologia e a Informática em Música.

Com relação às subáreas foi observado que os congressos não apresentam uma uniformidade com relação a terminologias das subáreas e nem uma organização dos trabalhos por essas subáreas nos Anais. Portanto, nessa organização, adotamos o critério de relacionar as subáreas por ano e classificar os trabalhos de acordo com as subáreas já definidas pelo evento.

IV. O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE O PIANO? A VISITA AOS ANAIS DA ANPPOM

As tabelas 1, 2, 3 e 4 a seguir apresentam uma lista dos trabalhos encontrados e organizados por títulos e autores. Como mencionado, nesta etapa, investigamos todos os trabalhos pois, em alguns casos, a palavra "piano" não aparecia no título, nem no resumo, nem nas palavras-chaves. Utilizamos a ferramenta 'localizar' do Acrobat Reader com o termo 'piano' a fim de pesquisar o corpo do trabalho. Consideramos inclusive as comunicações que não focalizaram o 'piano' como assunto principal. Os resultados apontam para uma variação de trabalhos por ano, sendo que o ano de 2007 apresentou o maior número de comunicações (17) e o ano de 2006 o menor número (5).

Tabela 1 - Anais do XVIII congresso da ANPPOM

Autores	Título
CARVALHO, Any Raquel ; BARROS, Luís Cláudio	Desenvolvendo uma audição polifônica em pianistas: um estudo com delineamento experimental
CHUEKE, Zélia; CHUEKE, Isaac	Tradição e modernidade no "Concertino para piano e orquestra de cordas" de Ricardo Tacuchian
CORVISIER, Fátima	Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar
CORVISIER, Fernando; CORVISIER, Fátima	Considerações interpretativas na execução do Tango para piano a quatro mãos de Ronaldo Miranda
GONÇALVES, Alexandre; BARROS, Guilherme S.	O dodecafonismo na Sonata n. 1 para piano de José Penalva
HOLANDA, Joana; GERLING Cristina	Capoeira e Louvação, o nacionalismo da obra de Eunice Katunda
KOBAYASHI,Ana Lúcia; KERR, Dorotéa Machado	Considerações sobre a Escola de Composição de Camargo Guarnieri
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	O Livro de Maria Sylvia op. 28 para canto e piano de Helza Camêu (1903 – 1995): Uma análise interpretative
PÓVOAS, Maria Bernardete C.; SILVA, Daniel; PONTES, Vânia Éger	Ação pianística e coordenação motora - redução do movimento como possibilidade de otimização da técnica com foco na transmissão do conteúdo musical
POZZO, Maria Helena Maillet	Novos símbolos de notação na Música Brasileira para Piano
VETROMILLA, Márcia Hallak Martins da Costa	Xô, xô, passarinho de Heitor Villa-lobos: com um canto de estória, a história de um canto

Tabela 2 - Anais do XVII congresso da ANPPOM

Autores	Título
AMATO, Rita de Cássia Fucci	O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica
BENTO, Daniel	Coesão discursiva nos estudos de execução

Bento; ZAMPRONHA, Edson	transcendental de Liszt: primeiras seis peças
D'AGOSTINI, Juliana; MONTEIRO, Eduardo	Edição crítica do romance op. 7 nº. 2, para violino e piano, de Henrique Oswald
FURLAN, Lenita Portilho; FONTERRADA, Marisa T. O.	A aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita
ONOFRE, Cintia Campolina	A obra de Francisco Mignone no cinema brasileiro - análise das músicas compostas para os filmes da Cia. Vera Cruz

Tabela 3 - Anais do XVI congresso da ANPPOM

Autores	Título
ALBRECHT, Cíntia Macedo	Análise para a performance: coleções de classes de alturas na Sonatina n.1 de Almeida Prado
AZEVEDO, Maria Cristina de C. C.; ARAÚJO, Rosane C.; HENTSCHKE, Liane	A natureza dos saberes profissionais de professores de música: dois relatos de pesquisa em educação musical
BRANCO, Claudia Castelo	O Piano preparado e expandido no Brasil
BRUM, Marcelo Alves	Presença de elementos afro-religiosos na literatura pianística brasileira
CAZARRÉ, Marcelo; LUCAS, Elizabeth	Práticas pianísticas na carreira artística de Arthur Napoleão
CORVISIER, Fátima Monteiro	A função pedagógica do Applicatio do Clavier-Büchlein de W. F. Bach
CORVISIER, Fernando	Análise Interpretativa da Sexta Sonata para piano de Almeida Prado
FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz	Análise de explorações ao piano com crianças de 2 a 4 anos a partir de conceitos de Vygotsky
GANDELMAN, Salomea; COHEN, Sara	Tempo fixo e tempo livre na Cartilha rítmica para piano de Almeida Prado
GONÇALVES, Marcelo T.; BARBOSA, Joel Luis	Quatro Peças para Clarineta e Piano de Osvaldo Lacerda: um estudo analítico para sua interpretação
GURGEL, Kátia Suzette Braga; MARTINS, José H.	Análise e considerações técnico -pianísticas sobre os "Três Estudos em Forma de Sonatina" de Oscar Lorenzo Fernandez
LIMA, Larissa Martins; SANTIAGO, Diana	O Bahia-Concerto Op. 17, de Ernst Widmer: uma abordagem pianística
MOREIRA, Adriana Lopes da Cunha	A inter-relação entre os conjuntos e os demais domínios musicais na peça Le Rouge Gorge para piano, de Olivier Messiaen
PEREIRA, Marcus Vinícius M.; BORGHOFF, Margarida M.	Interface da relação texto-música com a interpretação em "Serenata Sintética" de Osvaldo Lacerda
PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan	Ciclos de Movimento – um recurso técnico-estratégico interdisciplinar de organização do movimento na ação pianística
PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan	Ciclos de Movimento – um recurso técnico-estratégico interdisciplinar de organização do movimento na ação pianística
SANTIAGO, Patricia Furst	Potenciais contribuições da Técnica Alexander para a Pedagogia Pianística

Tabela 4 - Anais do XV congresso da ANPPOM

Autores	Título
BENTO, Daniel	Subtematismo e unidade nos estudos op. 10, de Chopin
BENEDETTI, Danieli Verônica Longo	A produção pianística de Claude Debussy durante a primeira guerra mundial
BORÉM, Fausto	Impromptu para contrabaixo e piano de Leopoldo Miguez: aspectos musicológicos, composicionais e de performance
BREIDE, Nadge; GERLING, CristinaCapparelli	Convergências e derivações em valsas de radamés gnattali:
FRANÇA, Cecília Cavalieri NILSON, Deborah Fernandes	Bossa pra não chorar: gêneros brasileiros a quatro mãos para o iniciante ao piano
GUIGUE, Didier FERREIRA, Marcello	Conceitos analíticos baseados no conceito de objeto sonoro utilizados num estudo do Makrokosmos de George Crumb
HASSELAAR, Silvia; GERLING, Cristina C.	Sonatina n° 2 de Hector Tosar: aspectos históricos e analíticos
HOLANDA, Joana Cunha; GERLING, Cristina C.	A sonata para piano de Esther Scliar (1926-1978): linguagem harmônica e esquema formal
LISBOA, Christian A.; SANTIAGO, Diana	A comparação de execuções de peças para piano do séc. XX com foco na transmissão de emoções
NASCIMENTO, Hermilson	Música popular e *continuum* criativo
OLIVEIRA, Gisele Pires; BARRENECHEA, Lúcia S.	Quatro líricas (1938) de Francisco Mignone com poesia de Manuel Bandeira: análise das canções com enfoque pianístico
SILVA, Cleida Lourenço	Ernesto Nazareth e a música de concerto
VIANA, Fábio Henrique	Ritmo e contorno melódico: A "comunicabilidade" no allegretto con moto, para flauta e piano, de césar guerra peixe
VIEIRA Bruna; GERLING, Cristina C.; GERLING Freddi	Sonata n. 1 para piano e divertimento para cordas, de Edino Kriger: adaptações idiomáticas no processo de transcrição

A organização dos trabalhos por subárea é apresentada na tabela 5. Nesse caso, a análise não se restringiu ao resumo ou às palavras-chave. As características dos Anais do evento exigiu uma leitura dos trabalhos de 2005 a 2008 para identificar suas subáreas de conhecimento. Para organizar os dados adotamos as "subáreas" definidas para o congresso de 2009 com inclusão de algumas "subáreas" que emergiram dos dados.

Nos trabalhos de Viana (2005); Oliveira e Barrenechea (2005); França e Nilson (2005) foram classificados em duas "subáreas": Educação Musical e Música Popular. Já no título da comunicação de Borém (2005) foi identificado o

entrelaçamento de três "subáreas": Composição, *Performance* e Musicologia. Levando em consideração o total de trabalhos de cada ano (N=11 em 2008; N=5 em 2007; N=17 em 2006 e N=14 em 2005), apresentamos na tabela 2 as seguintes porcentagens de trabalhos por ano. Observa-se, principalmente, a predominância de trabalhos na subárea de composição no ano de 2005 e o número crescente de trabalhos na subárea Educação Musical. Os trabalhos na subárea Práticas Interpretativas/Performance predominaram no ano de 2006.

Tabela 5 – Sub-áreas das pesquisas sobre o piano

Sub-área	2005 N=14	2006 N=17	2007 N=5	2008 N=11	Total de trabalhos nos 4 anos
Composição	53%	12%	20%	18%	15
Educação Musical	5%	18%	20%	28%	8
Música Popular	5%	---	---	9%	2
Musicologia/ Estética Musical	16%	---	60%	9%	7
Práticas Interpretativas	21%	70%	---	27%	19
Teoria e Análise	---	---	---	9%	1

A análise e a organização das comunicações por temáticas visaram, principalmente identificar sob quais perspectivas os trabalhos citavam a palavra "piano". Dos trabalhos analisados emergiram 9 temas: processos de ensino e aprendizagem, análise estilística e contextual, técnica pianística e repertório, análise teórica e interpretação, perspectiva histórico-sociológico do piano, atuação profissional de professores de piano, percepção auditiva e escuta, repertório popular para iniciação ao piano e transmissão de emoções. Verificamos que alguns artigos abordavam o termo investigado sob mais de uma temática, como ocorre com os trabalhos de. Gurgel e Martins (2006); Moreira (2006); Silva (2005); Haselaar e Gerling (2005); Vieira *et al*. (2005) e Lisboa e Santiago (2005). Na tabela 3 apresentamos a porcentagem de temáticas pelo total de trabalhos apresentados em cada ano (N=11 em 2008; N=5 em 2007; N=17 em 2006 e N=14 em 2005):

Tabela 6 – Temáticas das pesquisas sobre o piano

Temáticas	2005 N=14	2006 N=17	2007 N=5	2008 N=11	Total de trabalhos nos 4 anos
Processos de ensino e aprendizagem	---	12%	40%	36%	8
Análise estilística e contextual	36%	18%	20%	36%	13
Técnica pianística e repertório	---	29%	---	9%	6
Análise teórico-musical e interpretação	71%	41%	40%	18%	21
Perpectiva histórica e sociológica	---	---	20%	---	1
Atuação professional dos professores	---	6%	---	---	1
Percepção auditiva e escuta	7%	6%	---	---	2
Repertório da música popular brasileira	7%	---	---	---	1
Execuções com foco na transmissão de emoções	7%	---	---	---	1

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstram os dados, o levantamento bibliográfico realizado mostrou uma tendência significativa de pesquisas sobre o piano na "subárea" da Composição, em que as temáticas se configuram saberes relacionados ao estudo do Piano Erudito: análise teórico-musical e interpretação, análise estilística e contextual, processos de ensino e aprendizagem, técnica pianística e repertório. Por outro lado, os trabalhos em Educação Musical demonstraram um crescimento contínuo no período de 2005 a 2008 com temáticas que tratam da atuação profissional de professores de piano; dos processos de aprendizagem por meio da utilização do órgão; das abordegens de ensino do piano complementar; leitura e escrita ao piano; da interação musical ao piano com o professor; das contribuições dos princípios da Técnica Alexander para a pedagogia do piano e de um repertório inédito para iniciação ao piano a quatro mãos escrito no gênero bossa nova. Dentre os trabalhos que abordam o campo da música popular, destaca-se o trabalho de França e Nilson (2005) que discute um repertório baseado nos estilos da música popular brasileira para alunos iniciantes de piano. Um ponto a destacar neste levantamento é a presença de dois trabalhos que enfocam a "escuta" sob dois pontos de vista diferentes: o desenvolvimento da escuta polifônica baseado no órgão como estratégia de aprendizagem para pianistas (Carvalho e Barros, 2008) e a escuta comparada para análise dos objetos constituintes da obra (Nascimento, 2005). Consideramos a partir dos dados coletados a relevância desse tipo de estudo para identificar a predominância e ausência de temas de pesquisa em determinada área de interesse do pesquisador. No nosso caso, a falta de trabalhos sobre o piano popular, sobre a prática dos seus professores e sobre a escuta/o ouvir nas aulas desse instrumento.

REFERÊNCIAS

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da abem. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓSGRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo, 2007. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. Disponível em: http:// www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LDBen_JSouza.pdf. Acesso em: 13 de fev de 2009.

GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Ed. Porto, p. 65-80, 2000.

GREEN, L. *How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing Limited, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

O "mestre de banda" escolar brasileiro – quem são eles e o que eles fazem?

Lélio Eduardo Alves da Silva

PPPGM, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Departamento de Música Aplicada, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
leliotrombone@terra.com.br

Palavras-Chave
Mestre de banda, banda de música, C(L)A(S)P

RESUMO

O texto apresenta uma parte da pesquisa de doutorado em andamento que discute a banda de música através do estudo do desenvolvimento musical dos seus alunos e da atuação dos seus mestres. Este "mestre de banda" é analisado através do seu perfil, origem e funções.

I. INTRODUÇÃO

Existe uma grande preocupação no meio musical e cultural para que se preservem as bandas de música no Brasil. Além dos empecilhos de ordem material, a sobrevivência das bandas de música escolares depende de uma boa preparação dos músicos e, principalmente, dos "mestres de banda".

Um dos objetivos a ser alcançado na minha tese de doutorado esta diretamente ligada ao "mestre de banda". A pesquisa consistirá em avaliar a atuação do "mestre de banda", utilizando como referencial teórico o modelo C(L)A(S)P, composto pelos "Parâmetros da Educação Musical" (SWANWICK, 1979). No ano de 1979, o livro *A basis for music education*, escrito pelo músico e educador Keith Swanwick, foi publicado na cidade de Londres. Neste trabalho ele apresentou o modelo didático *C(L)A(S)P*, composto por cinco "Parâmetros da Educação Musical" e que aqui denominaremos como "Parâmetros da Experiência Musical"2: composição, estudos de literatura musical, apreciação musical, aquisição de habilidades e execução.

As principais vantagens deste modelo são colocadas por Santos:

> a. Uma visão integrada do fazer musical;
> b. A oportunidade de se engajar com a música e entender a música sob vários pontos de vista e de maneiras diferentes;
> c. Deixar clara a prioridade do fazer musical e a função periférica dos estudos que envolvem técnica e literatura, alertando-nos para a importante função que desempenham." (SANTOS, 2003, p.16)

A pesquisa será realizada com quatro mestres de diferentes bandas de música, através da observação dos ensaios e resposta de questionários por parte dos alunos e dos próprios mestres.

II. MAS QUEM SÃO OS "MESTRES DE BANDA"?

Os perfis são os mais diversos. Citarei dois que podem englobar de forma geral o que representa este mestre. O primeiro, que podemos considerar como o mais tradicional é uma pessoa geralmente do sexo masculino e que obteve seus ensinamentos musicais em uma banda de música desde criança. Lá ele aprendeu um pouco de cada instrumento e de regência. Além disso, é um arranjador e comumente um compositor. Grande parte destes mestres desenvolvem suas funções em bandas do interior, sendo comum o caso dos músicos que aprenderam em uma banda da cidade e depois de atuarem profissionalmente em uma banda militar, retornaram para assumir a função de "mestre". Normalmente não recebem remuneração ou apenas uma ajuda de custo, e quase sempre gastam bastante de suas economias na busca por melhores condições de seu grupo musical.

O segundo, que pode ser considerado o "mestre de banda "mais moderno, não necessariamente toca diversos instrumentos, utilizando-se dos monitores-músicos da própria banda ou mesmo de professores específicos de instrumento. Há inclusive penetração maior de mulheres neste perfil e são encontrados, em maior escala, nas chamadas cidades grandes. Ele sabe que o grau de exigência por parte dos alunos atualmente é cada vez maior. O seu aluno tem, através da internet, acesso a aulas, gravações e apresentações de bandas de música e instrumentistas de todo o mundo e isso exige um ensino mais específico e ferramentas de motivação. Este mestre geralmente é remunerado, tem ou terá curso superior em música e procura fazer com que sua banda de música seja sinfônica, além de exercer as atividades inerentes a banda de música ou musical.

Obviamente, estes perfis tendem a misturar e o intuito deste trabalho é estudar como ocorre o processo de ensino, guiado por estes mestres, em cada banda para que possamos trazer modernidade sem alterar a tradição.

Embora o mestre, como já citado, desenvolva as mais diversas atividades da banda, duas são essenciais no que se refere ao seu cotidiano. A atividade de reger, geralmente apreendida através da observação e a atividade de ensinar, que no Brasil começa a ser mais estudada.

A função de regente e educador é lembrada por Benedito:

> Em muitas cidades brasileiras houve a formação de mais de uma banda de música e, para dotá-las de instrumentistas, iniciou-se o ensino e aprendizado da música instrumental de modo prático e rápido. Os regentes de banda exerciam também a função de professores, lecionando música para estudantes jovens e adultos. (BENEDITO, 2004, p. 7)

Em relação à origem do "mestre de banda" brasileiro Pereira (1999, p.38) sugere que alguns destes mestres exerciam a função de mestres-de-capela. Pereira utiliza o termo maestro ao tratar do mestre de banda e ressalta que alguns mestres de capela exerciam a função concomitantemente com a de mestre de banda, outros deixaram de ser mestres-de-capela para seguir a carreira exercendo a função de mestres de bandas militares.

Sabe-se também que os primeiros mestres de banda que atuavam nas bandas de fazenda eram estrangeiros. Atualmente, há uma maior facilidade de acesso ao conhecimento e a globalização facilitou a presença de professores e músicos

estrangeiros , entretanto, praticamente não existem mestres de banda estrangeiros no Brasil:

> Na escola, o mestre tem como atribuição ensinar teoria musical e prática de todos os instrumentos. Diferente das bandas da fazenda, o mestre agora não é mais um europeu, mas sim um músico da própria associação, geralmente ex-músico da banda. Na escola da banda as atividades acontecem no mesmo lugar, na mesma hora, e com o mesmo professor. A escola da banda segue a prática da maioria das escolas dos séculos XV ao XVIII, onde jovens e adultos se misturavam. (CAJAZEIRA, 2007, p.38)

Dentre os mestres de banda brasileiros que tiveram destaque no meio musical estão André da Silva Gomes, mestre-de-capela de São Paulo e que se tornou mestre da banda da Guarda Nacional. Manoel José Gomes, pai de Carlos Gomes que foi mestre-de-capela da Vila de São Carlos (Campinas) e depois mestre de banda. Francisco Braga atuou professor e instrutor da Banda do Corpo dos Marinheiros, funções que o situa, a meu ver, como mestre-de-banda. O mais reconhecido mestre de banda brasileiro é Anacleto de Medeiros, fundador da Banda Sinfônica do Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro e de outras bandas civis.

Durante a nossa busca por trabalhos que tratassem do trabalho educacional dos "mestres de banda", encontramos vários que se referem à atividade de regente, e poucos que abordem diretamente sobre a atividade do "mestre de banda".

Danis [s.d.] dedica um pouco de seu livro ao mestre de banda escolar. Porém ele aborda o tema de forma muito superficial. No livro ele também comenta a diferença existente entre as bandas profissionais e as escolares. Cita que a tarefa do mestre de banda escolar é artística e educacional. No restante do trabalho ele faz abordagens sobre o funcionamento de uma banda escolar. O trabalho não traz referências bibliográficas e não traz grande contribuição para a pesquisa.

Já Kohut (1973) faz considerações sobre os objetivos da educação musical, da música instrumental e aborda a importância do relacionamento humano no ensino. No decorrer do trabalho o autor levanta pontos relacionados à didática do professor no ensino da música, além de tratar de pontos relacionados ao ensino de música instrumental. Pontos como notação, qualidade do som, afinação, articulação, fraseado e interpretação. O livro funciona como uma espécie de método de ensino de banda, porém não se preocupa com a análise de como ocorre o processo de desenvolvimento musical do aluno integrante de uma banda.

Outro importante trabalho a ser citado é o livro *Conhecendo a Banda de Música* de Oscar da Silveira Brum (1988), que aborda os princípios da regência de banda, ressaltando inclusive aspectos da postura do regente, exercícios de regência, aspectos do estudo das obras, importância da regência e até mesmo como ensaiar.

Granja comenta em diversos pontos de seu trabalho a importância do "mestre de banda":

> Em determinadas ocasiões, o regente é a verdadeira "alma da banda", responsável muitas vezes pela criação do próprio conjunto musical. (GRANJA, 1984, p.99)

Ou ainda:

> Costuma-se dizer que não existe músico "bom ou ruim", o que há são maestros mais competentes, dinâmicos, com formação profissional ou não. E que "é o maestro quem faz a banda" isto é, banda afinada, com bela sonoridade, certamente é conduzida por profissional competente. Este inclusive ,é capaz de manter o conjunto funcionando em qualquer circunstância, mesmo quando não conta com bons músicos, ensinando e adaptando o repertório para peças mais fáceis. (GRANJA, 1984, p.99)

Alves (1999, p. 16) lembra como o maestro, aqui denominado como "mestre de banda", influencia na educação dos alunos de uma banda musical, uma vez que estes são capazes de expor os pensamentos do mestre adquiridos oralmente no decorrer dos ensaios. Ele também ressalta a importância deste na banda: "O maestro, ou orientador responsável por tal trabalho representa o pilar de sustentação destas atividades". (op. cit., p.21)

O trabalho denominado Curso de Capacitação para Mestres e Músicos-líderes de Filarmônicas de Fred Dantas é um bom exemplo de desenvolvimento de material didático visando atingir a preparação do "mestre de banda". Dantas mostra o pouco reconhecimento aos abnegados "mestres de banda" no processo de formação dos músicos:

> A maneira de ensinar música nas bandas foi muito injustiçada ao longo do tempo. Essa relação discípulo-mestre nem sempre foi respeitada pelo primeiro. Músicos notáveis se declaram autodidatas, quando na verdade aprenderam suas primeiras notas com um mestre. (DANTAS, 2008, p.30)

O autor apresenta no item o mestre de música de seu trabalho (DANTAS, 2008, p.51-61) a biografia de dezoito "mestres de banda" e faz considerações a respeito da importância deste na formação do caráter dos seus discípulos, geralmente formado por adolescentes em processo de formação.

Quanto à influência direta do mestre na formação educacional e na formação geral do músico, lembro que o mesmo tem uma posição parecida com o chefe de uma família, tomando decisões, aconselhando e em muitos casos agindo realmente como um pai. Talvez este seja o motivo pelo qual os integrantes destes grupos muitas vezes considerem a banda de música como segundo lar, quando não o primeiro.

Como resultado final do trabalho de pesquisa em questão, apresentarei sugestões de metodologias e material didático que possam contribuir com a melhor musicalização dos alunos integrantes de bandas de música, sem desconsiderar todas as particularidades existentes no trabalho do mestre de banda brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristiano Siqueira. *Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BENEDITO, Celso José Rodrigues. *Banda de Música Teodoro de Faria: Perfil de uma banda civil brasileira através de uma abordagem história, social e musical de seu papel da comunidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRUM, Oscar da Silveira. *Conhecendo a Banda de Música: Fanfarras e Bandas Marciais*. Rio de Janeiro: Ricordi, 1988.

CAJAZEIRA, Regina. *A Importância das Bandas de Música na Formação do Músico Brasileiro*. Educação Musical no Brasil.

Organizadoras: Alda Oliveira e Regina Cajazeira, Salvador, P&A, 2007, p. 24-28.

DANIS, Alexandre. *Técnica, formação e estrutura da banda escolar*. Rio de Janeiro. s/d. s/ed.

DANTAS, Fred. *Curso de Capacitação para Mestres e Músicos-Líderes de Filarmônicas*. Governo da Bahia, s/l, 2008.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). FE/Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte. *A Banda: Som & Magia*. 1984. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

KOHUT, Daniel. *Instrumental Music Pedagogy Teaching Techiques for School Band Orchestra Directores*. New Jersey: Prentice-hall, Inc./Englewood Cliffs, 1973.

PEREIRA, José Antônio. *A Banda de Música – Retratos Sonoros Brasileiros*. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

SANTOS, Érica de Abreu. *Experiências musicais ao piano: módulos de ensino para iniciantes baseados em cântigos evangélicos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/PPGM.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Nelson, 1979.ssociação Brasileira de Normas Técnicas: *Resumos*. Rio de Janeiro, 2001.

Aspectos Vocais de Regentes de Corais Adultos Amadores

Lílian Sobreira Gonçalves, Kelly Cristina Alves Silvério

lilian_sgoncalves@yahoo.com.br, kelly.silverio@utp.br

Palavras-Chave

Regência coral, Saúde vocal, Voz

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar aspectos vocais de um grupo de regentes de corais amadores adultos. Para a realização deste estudo 20 sujeitos responderam a um questionário onde foram investigados presença ou não de queixas vocais, sintomas laríngeos, hábitos, saúde geral, e aspectos específicos da regência e ambiente de ensaios. O estudo indicou que sintomas laríngeos e vocais estiveram presentes na maioria dos sujeitos. Estes relatos são indicativos de disfonia e merecem investigação médica e acompanhamento fonoaudiológico para re-equilíbrio da função fonatória. Os dados reforçam a necessidade de trabalho vocal de prevenção e promoção à saúde junto aos regentes de coral.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate vocal aspects of a regents' group of adult amateur choral. For the accomplishment of this study, 20 subjects answered a questionnaire where it was investigated presence or not of vocal complaints, laryngeal symptom, habits, general health and specific aspects of the regency and the atmosphere of rehearsals. The study indicated that the laryngeal and vocal symptoms were present in most of the subjects. These reports are indicative of dysphonia and they deserve medical investigation and speech patologist accompaniment for balance of the phonatory function. The data reinforce the need of vocal work of prevention and promotion to the health with the choral regents.

I. INTRODUÇÃO

Ensaiar grupos corais envolve muito mais dificuldades do que apenas as relacionadas ao aprendizado musical. A maioria dos corais amadores recebe um grupo muito heterogêneo de integrantes, em geral com pouca ou nenhuma formação musical específica. Zander (2003) considerou que quando nenhum cantor tem a habilidade de ler música (o que normalmente ocorre nos corais amadores), o aprendizado se faz por imitação, e quase sempre o mais indicado é que o regente cante cada voz, ainda que com o apoio de um instrumento. Alvarenga (2006) afirmou que o coral necessita de um estímulo sonoro que seria o exemplo vocal do que o regente quer do seu grupo, e não simplesmente a descrição dele.

O uso vocal excessivo, muitas vezes fora de sua tessitura vocal, pela necessidade de entoar todos os naipes, aliado ao alto nível de ruído das salas de ensaio e condições acústicas insatisfatórias são fatores que exigem grande esforço vocal e podem desencadear o surgimento de disfonias (REHDER & BEHLAU, 2008).

Vários autores já mencionaram a importância da higiene vocal, prevenções e cuidados com o aparelho fonador e saúde geral, e necessidade de aquecimento e desaquecimento vocal para cantores (CAMPOS, 1995; HAMAM, KYRILLOS, BORTOLAI & FIGUEIREDO, 1996; BEHLAU & REHDER, 1997; DINIZ & BEHLAU, 2006). A literatura também menciona vários estudos a respeito do cuidado da voz do professor, comentando que a atividade de ensino aumenta o risco de problemas vocais (SIMÕES, 2000; FUESS & LORENZ, 2003; ORTIZ et al., 2004; SILVÉRIO et al., 2008), por causa da grande demanda vocal e exposição a vários fatores de risco.

Na regência coral, exige-se o domínio tanto da emissão de voz falada como da voz cantada que são duas realidades distintas (BEHLAU et al., 2001). O regente coral, então, expõe-se aos problemas vocais tanto próprios de cantores como de professores. Poucos estudos têm mencionado as particularidades deste profissional de voz. Em 1999, Rehder afirmou: "pouco se sabe ainda sobre a dinâmica profissional e especificidades inerentes a profissão de regente de coral, incluindo aspectos vocais." Fernandes et al. (2006) refletiram sobre a diversidade de funções exercidas pelo regente durante os ensaios de coral, abordando aspectos de interpretação, execução e preparação vocal.

No presente estudo, foram observados aspectos vocais exclusivamente de regentes de corais amadores, pois se percebe que a demanda vocal é ainda maior do que nos corais profissionais. Os corais amadores são grupos cujo regente precisa demonstrar com sua voz o modelo sonoro pretendido a fim de fazer-se entender pelo coral. Pela falta de conhecimento musical específico dos participantes, comum na maioria dos integrantes de corais amadores, os cantores não conseguirão compreender o objetivo pretendido sem que haja um modelo a ser imitado. A voz do regente então cumpre o papel de demonstrar a afinação, sonoridade e dinâmica esperadas.

Este estudo pretendeu investigar queixas, sintomas laríngeos, hábitos, saúde geral, aspectos específicos da regência e ambiente de ensaios de um grupo de regentes de corais amadores adultos.

II. REVISÃO DE LITERATURA

Cada vez mais a Otorrinolaringologia e a Fonoaudiologia tem voltado seus olhos para a voz de profissionais que a usam como instrumento de trabalho, porque existe um risco maior de ocorrerem disfonias nestes grupos. Existe uma necessidade de ações preventivas, aliada ao problema da falta de conhecimento que normalmente estes profissionais têm sobre cuidados vocais. Estes cuidados são amplamente divulgados e praticados por cantores e artistas, mas não entre professores e outros profissionais que fazem uso intenso da voz, como os regentes de corais (BEHLAU & REHDER, 1997).

A preocupação em observar os devidos cuidados com a voz geralmente surge quando a capacidade de trabalho é afetada pela disfonia, e ocorre um prejuízo econômico. Uma vez que não existe ainda um respaldo legal para incapacidade laboral por disfonias, o prejuízo acaba sendo do próprio profissional (ORTIZ et al., 2004).

Existem vários estudos como o de Kyrillos et al. (1998) comprovando que problemas vocais tendem a ser mais freqüentes na população que necessita utilizar a voz profissionalmente. Isso ocorre por causa da grande demanda vocal. (SIMÕES, 2000).

Behlau et al. (2003) descreveram dois tipos básicos de voz profissional: a falada e a cantada. Na regência coral exige-se o domínio de ambas as situações, o que gera a necessidade de ajustes nem sempre fáceis de serem realizados. Ainda Rehder e Behlau (2008) descreveram: "para o fonoaudiólogo, o estudo da voz do regente de coral é fundamental na compreensão dos mecanismos vocais específicos de utilização das vozes falada e cantada." Com a voz falada, a semelhança de um professor, o regente instrui, descreve objetivos pretendidos, especifica aspectos musicais das peças estudadas, e controla a disciplina do grupo. Com a voz cantada, demonstra diferentes sonoridades vocais, corrige afinação, além de exemplificar a emissão pretendida. Frequentemente ainda participa de outros corais como cantor e desenvolve atividades letivas paralelas (REHDER & BEHLAU, 2008).

Por questões econômicas, é muito comum que as funções de regente, preparador vocal e pianista recaiam exclusivamente sobre o próprio regente, um único profissional, que muitas vezes não tem o conhecimento específico necessário para todas estas funções. Atuando como pianista ao reger o coral, é normal que o regente faça uso de posturas inadequadas para a emissão vocal na busca de conciliar a visualização e orientação necessária ao coral com a execução do instrumento. Além disso, com as mãos ocupadas, o gestual será totalmente realizado por movimentos de cabeça, o que contribui para maior tensão muscular e conseqüente cansaço vocal. Nessa situação também é comum que o regente cante junto com o coro, para facilitar a precisão de entradas.

Segundo Diniz e Behlau (2001) e Alvarenga (2007), pode-se distinguir os corais em duas grandes categorias: grupos profissionais e grupos amadores. Nos coros profissionais os cantores possuem conhecimentos específicos, prestam concurso para ingressar no grupo e são contratados para ensaios e apresentações. Nos coros amadores, o único profissional contratado é o regente, e geralmente os cantores participam do grupo voluntariamente. Nestes coros são acolhidos cantores com pouca experiência vocal e musical, assim como alguns (mais raros) cantores que já possuem alguma experiência. É comum existir uma grande rotatividade de cantores, uma diversidade grande de emissão vocal, o que causa dificuldade de afinação e equilíbrio das vozes, uma vez que o coro precisa de tempo para amadurecimento vocal.

O coral amador ainda dependerá mais efetivamente dos modelos vocais demonstrados pelo regente, já que, em sua maioria, os integrantes não terão conhecimento e vivência musical suficiente para compreenderem nuances de fraseado, articulação, dinâmica, e interpretação como legatto, stacatto, pianíssimo, mezzoforte, rubato, etc, tão comuns ao discurso cantado. O mais usual é que o regente demonstre (cantando) qual o tipo de emissão que espera do coral naquele determinado trecho musical (FIGUEIREDO, 2006).

Martinez (2000) afirmou que ao buscar algum efeito vocal ou alguma emissão vocal diferenciada, o regente precisa ter certeza do que está pedindo. É necessário um tempo de estudo pessoal de técnica vocal para que o regente possa estar certo das melhores alternativas para que os cantores superem determinadas dificuldades, ainda que o trabalho de técnica vocal do cantor deva estar, preferencialmente, a cargo de um especialista de voz. O regente que atua também como preparador vocal tem sobre ele uma sobrecarga de funções para as quais normalmente ele não tem conhecimento suficiente para assumir. Ele entende a necessidade de aquecer o coro, mas muitas vezes não sabem como e por quanto tempo fazê-lo. Diniz & Behlau (2006) reforçaram esta idéia afirmando que poucos são os regentes que desenvolvem algum critério para saber se as vozes estão aquecidas nos ensaios. As técnicas para aquecer e desaquecer o coro foram adquiridas principalmente por meio de observações de outros corais ou regentes.

Lakschevitz (2006) afirmou que o professor de técnica vocal, ou preparador vocal, é um profissional extremamente necessário para auxiliar ao coro na busca da produção de uma sonoridade desejada, sem prejuízos ou desgaste para a voz dos cantores, ou sobrecarga para o regente. Entretanto, isso não significa que o regente de coral deva abrir mão de seus próprios conhecimentos sobre técnica vocal. É preciso estar atento para o fato de que o resultado final, a sonoridade pretendida, a concepção e interpretação da obra recairão, inquestionavelmente sobre o regente.

Zander (2003) afirmou que o regente não precisa de uma grande voz, como a de um solista, mas que deve ser capaz de dar exemplos do som que espera do seu coral com sua própria voz. E ainda declara: "o coro é o espelho de seu regente". A responsabilidade de cantar para ensaiar o seu coro, exemplificando o tipo de sonoridade pretendida, mesmo que isso acarrete desgaste vocal, é sempre atribuída ao regente do coral.

Figueiredo (2006) afirmou: "ter o som de um coro na mão é uma experiência insubstituível, ainda mais quando eu tenho a consciência de que esse som é o resultado do meu trabalho, da lenta construção de uma idéia interpretativa e de uma sonoridade". Pode-se dizer que uma das etapas do trabalho do regente é a de construir a sonoridade do coral, e boa parte dessa construção, quando se trata de coral amador, virá da imitação do modelo vocal do seu regente.

Rehder (2008) descreveu a importância e responsabilidade do regente frente à sua própria performance vocal, uma vez que ela tende a ser imitada pelos integrantes do seu coral, ainda que isso não tenha sido pedido explicitamente. Para que o desempenho do regente seja adequado, ele precisará ter amplo conhecimento vocal, exemplificando com sua própria voz diversos tipos de emissão vocal. Problemas de emissão, postura e respiração tenderão a ser imitados pelo coral.

III. MATERIAL E MÉTODO

A amostra se constituiu de 20 regentes de corais adultos amadores, com idade entre 20 e 50 anos, com periodicidade de ensaios no mínimo semanal. Os sujeitos poderiam ter ou não formação acadêmica específica. Os sujeitos, após assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (CEP-UTP no 00048/2008), passaram por entrevista onde foram investigados: percepção sobre a própria voz; sintomas laríngeos e vocais; hábitos; saúde geral e aspectos específicos da regência coral. Cada sujeito respondeu o questionário individualmente, com a ajuda da pesquisadora para esclarecer as questões, quando necessário. Após a coleta dos dados, estes foram tratados por meio de análise estatística descritiva

(porcentagem). Foram excluídos da amostra sujeitos com formação específica em canto ou fonoaudiologia, e acima de 50 anos, por causa do processo natural de envelhecimento vocal.

IV. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A amostra deste estudo envolveu regentes com tempo de regência que variou de 1 a 32 anos, com uma média de 10,55 anos. O número de corais regidos variou de 1 a 4, com média de 1,8 corais. O número de integrantes dos corais variou de 16 a mais de 40 integrantes, com média de 24 a 40 coralistas. Os dias de trabalho com a regência por semana variou de 1 a 4, com média de 1,8 dias e 1,9 horas de trabalho por dia.

Quanto à autopercepção, apesar dos sintomas laríngeos e vocais relatados, 75% dos regentes estão satisfeitos com suas vozes. A impressão que o sujeito apresenta sobre sua própria voz reflete, segundo Behlau e Pontes (1995), o grau de consciência sobre a sua emissão, a auto-imagem e as fantasias sobre seus recursos vocais. Uma vez que o regente é sempre modelo vocal a ser seguido pelo seu coral, ele tende a superestimar seu desempenho vocal e considerá-lo sempre satistatório, ainda que disfônico.

Entretanto, os sintomas laríngeos estiveram presentes em 70% dos sujeitos (Tabela 1) e os sintomas vocais estiveram presentes em 75% dos sujeitos (Tabela 2). Este fato revela a pouca percepção sobre a própria voz e a pouca correlação que os regentes fazem dos sintomas laríngeos e vocais com uma possível alteração vocal.

Tabela 1. Distribuição de sujeitos em números (n) e porcentagem (%), segundo os sintomas laríngeos relatados

Sintomas laríngeos		
	n	%
Pigarro	8	40%
Dor ao falar	2	10%
Corpo estranho	2	10%
Garganta seca	8	40%
Ardência / queimação	5	25%
Nenhum	5	30%

Tabela 2. Distribuição de sujeitos em números (n) e porcentagem (%), segundo os sintomas vocais relatados

Sintomas vocais		
	n	%
Falhas na voz	8	40%
Falta de ar	2	10%
Voz muito fina / grossa	4	20%
Voz fraca / forte demais	7	35%
Rouquidão	8	40%
Esforço ao falar	4	20%
Nenhum	5	25%

Quanto aos sintomas laríngeos, o pigarro e garganta seca foram os sintomas mais relatados. Os sintomas vocais mais relatados foram: falhas na voz (40%), rouquidão (40%) e voz fraca ou forte demais (35%). A falha na voz ou mesmo a rouquidão são sintomas de alteração vocal que podem ser decorrentes da própria prática da regência, já que as atividades vocais dos regentes são intensas. O relato de alteração da *loudness* (voz forte ou fraca demais) pode ser decorrente da falta de desaquecimento vocal após os ensaios, apresentações ou aulas (voz forte demais) ou decorrente de cansaço muscular, com alteração ressonantal, o que revela desequilíbrio muscular laríngeo e do sistema de produção vocal (voz fraca) que pode ser melhorado com a prática de aquecimento vocal adequado. Estes relatos são indicativos de disfonia e merecem uma investigação mais detalhada a respeito da qualidade vocal e da laringe destes sujeitos.

Em relação aos hábitos vocais e de saúde, 70% dos sujeitos relataram praticar algum hábito de voz ou de saúde prejudicial à voz, sendo que ingerir bebidas geladas (40%) e falar alto (30%) foram os hábitos mais relatados (Tabela 3). Kyrillos (1995) argumentou que os hábitos vocais inadequados colaboram para o mau uso da voz e que falar em forte intensidade pode estar relacionado a falar com competição de ruído ambiental. Sabe-se que a ingestão de bebidas geladas pode prejudicar a produção vocal, principalmente se estiver relacionada a mudança brusca de temperatura, pois o organismo tende a se defender com descargas de muco, o que aumenta a chance de se desenvolver pigarros (BEHLAU, 1995). A ingestão de gelados também provoca vasoconstrição, o que pode ser um fator prejudicial para o relaxamento e alongamento da musculatura vocal.

Tabela 3. Distribuição de sujeitos em números (n) e porcentagem (%), segundo os hábitos vocais e de saúde prejudiciais a voz relatados

Hábitos		
	n	%
Bebida gelada	8	40%
Gritar	1	5%
Falar alto	6	30%
Tossir frequentemente	1	5%
Fumo	1	5%
Nenhum	6	30%

Considerando-se os aspectos de saúde geral, 55% dos sujeitos relataram, ter problemas alérgicos como rinite ou sinusite, 30% relataram algum sinal de problema respiratório como respiração oral, baba noturna ou ronco e 30% relataram problemas digestórios, sendo que o problemas mais relatado foi o refluxo gastro-esofágico (Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição de sujeitos em números (n) e porcentagem (%), segundo os aspectos de saúde geral relatados.

Saúde Geral		
	n	%
Problemas alérgicos	11	55%
Problemas respiratórios	6	30%
Problemas digestórios	6	30%

Esse problema é acentuado pela própria situação de trabalho do regente de coral adulto. Sendo a atividade coral de natureza amadora, durante o período diurno é natural que os cantores estejam envolvidos em atividades profissionais, que possibilitem um retorno financeiro. Por esta razão, os corais adultos amadores, em sua grande maioria, fazem uso do período noturno para realização dos ensaios. O trabalho no período noturno favorece o hábito de alimentar-se mais tardiamente, e consequentemente o fato de deitar-se para dormir com o estômago cheio, uma das razões causadoras de refluxo gastro-esofágico.

Quanto aos aspectos de saúde vocal, 40% dos sujeitos relataram que costumam ficar roucos e 60% relataram perceber problemas vocais (Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição de sujeitos em números (n) e porcentagem (%), segundo os aspectos de saúde vocal relatados.

Saúde vocal		
	n	%
Problemas vocais	12	60%
Costuma ficar rouco	8	40%
Já consultou médico ORL	13	65%

Estes sinais de disfonia merecem investigação médica e acompanhamento fonoaudiológico para re-equilíbrio da função fonatória, uma vez que os regentes são considerados profissionais da voz. A falta de atenção a esses sinais poderá gerar problemas mais sérios se não forem tomadas as medidas médicas e fonoaudiológicas necessárias para o restabelecimento da produção adequada da voz.

Em geral o regente só irá buscar acompanhamento médico ou fonoaudiológico quando o problema vocal se torna um impedimento para a realização do seu trabalho. Muitas vezes isso resulta em uma busca tardia de auxílio profissional, e o que poderia ser resolvido apenas com medidas preventivas e observação de hábitos de higiene vocal, acabam por tornar-se problemas que só poderão ser resolvidos clínica ou até mesmo cirurgicamente. Sinais vocais precisam ser investigados o mais cedo possível para evitar que a médio prazo gerem problemas mais sérios.

Quanto às condições de trabalho, foi possível observar relatos sobre barulho no ambiente de trabalho, o que facilita o uso da voz em intensidade elevada, coincidindo com relatos de uso da voz em forte intensidade (Tabela 6). Sabe-se que o ruído no ambiente é facilitador do uso da voz e forte intensidade, muito comum entre os professores (SILVÉRIO et al, 2008). Esta em geral, é uma situação que foge ao controle do regente, pois na maioria das vezes, não é ele quem determina o local de ensaios do coral. É preciso um trabalho de conscientização não apenas do regente, mas também das empresas, universidades, igrejas, e demais associações que promovem a contratação destes profissionais para a formação e manutenção de corais.

Tabela 6. Distribuição de sujeitos em números (n) e porcentagem (%), segundo relatos sobre condições de trabalho e uso da voz em outra atividade.

Condições de trabalho		
	n	%
Barulho no ambiente	12	60%
Muito uso da voz no trabalho	19	95%
Outra atividade com uso da voz	10	50%

V. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo permitiram concluir que os regentes de corais estão satisfeitos com a própria voz, apesar de relatarem sintomas indicativos de disfonia e perceberem mudanças negativas na voz após os ensaios com os corais. Esse relato demonstra a pouca correlação que os sujeitos fazem entre sua emissão vocal e os sinais e sintomas vocais e laríngeos que apresentam. Faz-se necessário a realização de ações de saúde vocal junto a este grupo de profissionais da voz como forma de promover a saúde vocal, prevenindo problemas de laringe e voz.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C.H.A. Técnica Vocal e Repertório no Canto Coral. Revista Digital Art& - ISSN 1806-2962. n.5, abr. 2006. Disponível em http://www.revista.art.br/site-numero-05/apresentacao.htm. Acesso em: 09 mai. 2007.

BEHLAU, M & REHDER, MI. *Higiene Vocal para o Canto Coral.* Rio de Janeiro: Revinter, 1997

BEHLAU, M. (org). *Voz: O livro do especialista* vol. I. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

BEHLAU, M. (org). *Voz: O livro do especialista* vol. II. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

DINIZ, C.F. & BEHLAU, M. Utilização de Técnicas de Aquecimento e Desaquecimento Vocal em Regentes de Coral. In: IX Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, Guarapari, 2001.

FIGUEIREDO, C.A. et al. *Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira.* Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.

FUESS, M.C. & LORENZ, V.L.R. Disfonia em professores do ensino municipal: prevalência e fatores de risco. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. v.69, n.6, p.807-12, nov./dez. 2003.

MARTINEZ, Emanuel. *Regência Coral: princípios básicos*. Curitiba: Editora Dom Bosco, 2000.

ORTIZ, E. et al. Proposta de modelo de atendimento multidisciplinar para disfonias relacionadas ao trabalho: estudo preliminar. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia.* v.70, n.5, p.590-6, set/out. 2004.

REHDER, M.I. Perfil vocal de regentes de coral do estado de São Paulo. 1999. (Tese de Mestrado) Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 1999.

SILVA M.A.A. Saúde Vocal. In: Pinho S.M.R. *Fundamentos em Fonoaudiologia: Tratando os Distúrbios da Voz.* Rio de Janeiro (RJ), Guanabara Koogan, 1998. p.119-125.

SILVERIO KCA, GONÇALVES CGO, PENTEADO RZ, VIEIRA TPG, LIBARDI A, ROSSI D. Actions in vocal health: a proposal for improving the vocal profile of teachers (original title: Ações em saúde vocal: proposta de melhoria do perfil vocal de professores). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 2008 jul-set; 20(3): 177-82.

SILVA M.A.A., DUPRAT A.C. Voz Cantada. In: Leslie P. Ferreira et al (org). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. p. 177-194.

ZANDER, Oscar. *Regência Coral.* Porto Alegre, Ed. Movimento, 2003.

Educação musical em contextos não-formais: espaços e práticas de ensino e aprendizagem da música em de João Pessoa

Luis Ricardo Silva Queiroz[1], Pedro Henrique Simões de Medeiros[2]

[*]*Universidade Federal da Paraíba*
[1]luisrsq@uol.com.br, [2]pedromedeiros@ymail.com

Palavras-Chave
Educação Musical, Espaços Não-Formais, João Pessoa

RESUMO

Este trabalho tem como base uma pesquisa realizada na cidade de João Pessoa, nos os anos de 2007 e 2008, com o objetivo de compreender diferentes realidades de ensino e aprendizagem da música no município. A partir desse estudo, é discutida e analisada neste artigo a realidade específica dos espaços não-formais de educação musical existentes em João Pessoa, enfatizando as práticas que constituem esses universos educacionais. O trabalho tem como base estudos bibliográficos nas áreas de educação musical e educação em geral, bem como dados empíricos coletados a partir de entrevistas e questionários. Com base na pesquisa realizada foi possível verificar que os espaços não-formais de educação musical oferecem diversificadas possibilidades de ensino e aprendizagem da música, se caracterizando, portanto, na atualidade, como um importante universo de educação musical do município.

I. INTRODUÇÃO

A diversidade de espaços e de práticas que caracterizam o ensino e aprendizagem da música na atualidade tem sido amplamente discutida no campo da educação musical. Dessa forma a área tem reconhecido demandas, contextos e estratégias educativas diversas que, até a década de 1990, tinham pouca projeção e visibilidade para o seu campo de pesquisa e ação.

Entre os múltiplos universos educativos que emergiram nas últimas duas décadas, merece destaque a representativa ampliação dos espaços que temos categorizado como não-formais. Espaços que, na atualidade, despontaram como contextos representativos de ensino e aprendizagem da música, ganhando uma importante dimensão cultural na sociedade brasileira.

Com vistas a refletir acerca desse amplo universo educacional, este trabalho apresenta e discute aspectos específicos dos espaços não-formais de educação musical existentes em João Pessoa, tendo como objetivo refletir sobre a natureza desses contextos, bem como acerca das práticas de ensino e aprendizagem da música que os constituem. Os dados e as informações apresentadas ao longo do texto têm como base uma pesquisa realizada na cidade, ao longo dos anos de 2007 e 2008, que possibilitou um levantamento sistemático dos espaços que oferecem ensino e aprendizagem da música, bem como das atividades que, fundamentalmente, caracterizam a educação musical no município.

II. OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A sociedade contemporânea, marcada pela velocidade incessante do desenvolvimento tecnológico, pela veiculação e a proliferação de informações, pela forte explosão demográfica e a representativa expansão dos centros urbanos, estabeleceu, consequentemente, formas diversificadas de educação.

Além das formas sistematizadas de ensino, consolidadas em instituições e espaços destinados, fundamentalmente, a fins educativos e regulamentos por normas, diretrizes e princípios político-educacionais vigentes, estabeleceram-se e consolidaram-se no mundo contemporâneo novas estratégias "intencionais" de ensino. Estratégias que também têm ganhado certa estruturação, mas sem pertencerem, necessariamente, às esferas legitimadas e reconhecidas pelo sistema formalizado de educação.

Para refletir sobre essa realidade podemos, em concordância como José Carlos Libâneo, dividir as práticas educacionais em duas modalidades centrais: "a educação não intencional, também chamada de educação informal ou, ainda, educação paralela; [e] a educação intencional, que se desdobra em educação formal e não-formal" (Libâneo, 2002, p. 86).

Portanto, há um eixo comum entre educação formal e não-formal, qual seja, a intenção de se consolidar caminhos para o ensino e a aprendizagem, sendo esse o principal fator de diferenciação entre as duas dimensões, referidas anteriormente, e a educação informal. Gohn (2006, p. 29) afirma que a intencionalidade é um elemento importante na definição das categorias que temos utilizados para os distintos tipos de educação existentes na sociedade contemporânea.

Em ambos as categorias, relacionadas à modalidade de educação intencional, há então, espaços e certo grau de sistematização que as caracterizam. Todavia, tais espaços, bem como o grau de sistematicidade educativa de cada um deles, são distintos pela natureza e pela inserção social que possuem (Laranjeira; Teixeira (2008).

As palavras de Maria da Glória Gohn elucidam o que fundamentalmente define e diferencia os contextos educacionais nas duas categorias analisadas:

> Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (Gohn, 2006, p. 29).

Atendo-se especificamente ao contexto da educação não-formal, o que fica evidente é que, por não estar ligada a uma esfera regulamentadora, ela se caracteriza em espaços diversificados. Por tal razão estabelece ações educacionais múltiplas, que são direcionadas para objetivos definidos a partir dos princípios, valores e necessidades de cada sociedade que a utiliza. Portanto, a educação não-formal precisa ser considerada como uma área de conhecimento em constante processo de construção que, ainda, está na fase de consolidação do seu alicerce.

No que se refere especificamente ao campo da educação musical temos assistido desde a década de 1990 uma grande inserção da área em espaços diversos como ONGs, associações comunitárias, projetos sociais, igrejas, entre outros que emergiram a partir da consolidação do terceiro setor no país. Estudos sobre essa realidade têm sido crescentes tanto no âmbito da educação musical quanto em outros campos de conhecimento (Carvalho, 2005; Kleber, 2006; Siero, 2007).

Além de espaços como os descritos anteriormente, há, na área de música, um grande contingente de "escolas" e de atividades de ensino não formalizadas, estabelecidas em universos que atendem a demandas sociais diversificadas da área, a exemplo das escolas livres (academias, instituto de ensino etc.) que se dedicam, sobretudo, ao ensino de instrumento.

Foi com vistas a conhecer e revelar esse universo que realizamos o trabalho de pesquisa em João Pessoa, podendo, a partir do estudo, ter uma visão acurada da natureza e das características gerais que definem os espaços não-formais de ensino da música existentes no município. A seguir apresentamos, então, os dados empíricos do contexto estudado, refletindo sobre as dimensões gerais que constituem essa realidade da educação musical na atualidade.

III. O ENSINO DA MÚSICA NOS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM JOÃO PESSOA

A exemplo do que acontece em grande parte das cidades brasileiras, os espaços não-formais têm adquirido grandes dimensões na cidade de João Pessoa. Todavia, a pesquisa realizada nos revelou uma realidade importante, qual seja, mesmo com o grande crescimento dos contextos não-formais de ensino da música eles ainda representam, nesse município, uma quantidade significativamente inferior em relação aos espaços formais. O GRAF. 1 ilustra tal característica, demonstrando que apenas 36% dos espaços que oferecem atividades relacionadas ensino da música em João Pessoa podem ser categorizados como não-formais.

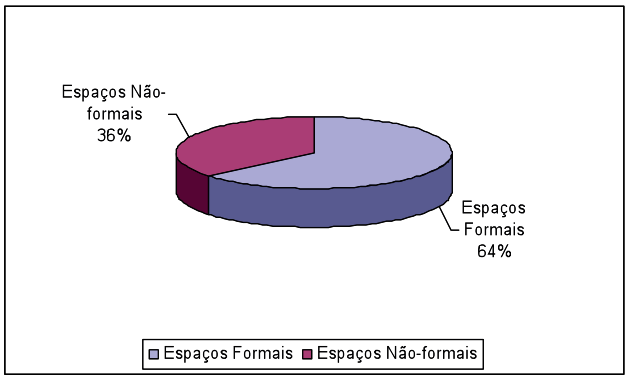

Gráfico 1. Categorização dos espaços de educação musical existentes em João Pessoa

É válido ressaltar que João Pessoa possui algumas particularidades em relação a outros municípios da Região Nordeste e da Federação como um todo. Além de um forte movimento institucionalizado da música que se estabeleceu, sobretudo a partir dos anos de 1980 (cf. Queiroz; Marinho, 2007b), a cidade, desde 2007, tem na estrutura curricular das escolas de educação básica a música como conteúdo obrigatório (Queiroz; Marinho, 2007a), conquista que somente a partir da aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, começa a ser estendida a todo Brasil (Brasil, 2008). Essa realidade justifica, de certa forma, o grande número de espaço formais existentes em João Pessoa, mas, certamente, não diminui a importância e a função dos espaços não-formais de ensino da música no município.

A. Os contextos existentes

Entre os espaços não-formais existentes há diferentes categorias, merecendo destaque o predomínio das igrejas, 68/%, como contextos de ensino e aprendizagem da música. A TAB. 1 evidencia as principais categorias de espaços não-formais existentes em João Pessoa, destacando a porcentagem de ocorrência de cada uma delas.

TABELA 1 – Espaços não-formais de educação musical em João Pessoa

Categorização do espaço	Porcentagem
Igrejas	68%
Escolas e/ou aulas particulares de música	9%
Outras instituições religiosas	8%
Associações de bairros e outras instituições dessa natureza	5%
ONGs	4%
Academias (Espaços que oferecem atividades físicas, mas que têm práticas relacionadas ao campo da música)	1%
Outros espaços	5%

B. As práticas desenvolvidas

Esses espaços, exceto os da categoria *Escolas e/ou aulas particulares de música* não são necessariamente contextos específicos de ensino da música. Todavia, eles oferecem diferentes atividades direcionadas para a formação musical. Além disso, há, também, nesse universo, outras práticas relacionadas a especificidades formativas diversas que, mesmo sem ter foco direto na educação musical, propiciam experiências de ensino e aprendizagem da música, a exemplo das aulas de dança.

Assim, as principais atividades de ensino da música oferecidas nos contextos não-formais de João Pessoa, levantadas ao longo da pesquisa, podem ser identificadas na TAB. 2. A categoria de maior ocorrência, *Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas religiosas diversas*, está relacionada com a forte incidência das igrejas demonstradas na TAB 1. Já as demais atividades evidenciam a forte presença do ensino de instrumento nos espaços-formais. Tal aspecto se justifica devido à necessidade desses espaços se adequarem às especificidades e ao interesse do público que atendem; e como é sabido, de acordo com uma constatação comum na área de educação musical, a grande busca da maioria das pessoas, que se inicia na música ou que busca certo aperfeiçoamento na área, é a prática instrumental.

TABELA 2 – Atividades de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Atividade de educação musical	Porcentagem
Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas religiosas diversas	28%
Violão	8%
Teoria musical	7%
Teclado	6%
Dança	4%
Canto	5%
Guitarra	4%
Bateria	4%
Flauta doce ou transversa	3%
Atividades interdisciplinares que envolvem a música	3%
Canto coral	3%
Datas comemorativas	3%
Contrabaixo e baixo elétrico	3%
Musicalização	2%
Cavaquinho	2%
Percussão	1%
Acordeon	1%
Piano	1%
Sax	1%
Pandeiro	1%
Clarinete	1%
Trompete	1%
Violino	1%
Outras atividades relacionadas à prática específica de educação musical	5%
Capoeira	1%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/ atividades lúdicas diversas	1%
Outras atividades não específicas de educação musical	1%

A fim de deixar mais evidente a natureza das atividades de ensino e aprendizagem da música existentes nesses espaços dividimos as práticas encontradas em duas categorias centrais: a primeira que retrata as atividades que têm a educação musical como finalidade principal (TAB. 3); e segunda que apresenta as atividades destinadas a outros campos, mas que, indiretamente, propiciam a formação musical dos indivíduos nela envolvidos (TAB. 4).

TABELA 3 – atividades específicas de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Atividades	Porcentagem
Violão	13%
Teoria musical	12%
Teclado	10%
Canto	9%
Guitarra	7%
Bateria	7%
Contrabaixo e baixo elétrico	6%
Flauta doce ou transversa	5%
Canto coral	5%
Musicalização	3%
Percussão	2%
Acordeon	2%
Piano	2%
Cavaquinho	2%
Sax	1%
Clarinete	1%
Pandeiro	1%
Trompete	1%
Violino	1%
Outras atividades relacionadas à prática específica da música	9%

TABELA 4 – Atividades não específicas de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Atividades	Porcentagem
Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas de religião diversas	70%
Dança	11%
Atividades interdisciplinares que envolvem a música	7%
Atividades ligadas a datas comemorativas	5%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/ atividades lúdicas diversas	3%
Capoeira	2%
Outras	2%

As atividades descritas na TAB. 4 retratam práticas importantes de serem consideradas no cenário da educação musical contemporânea, pois, mesmo não sendo diretamente relacionadas ao ensino da música, tais práticas propiciam importantes experiências de formação musical.

IV. CONCLUSÃO

O trabalho realizado demonstra que os espaços não-formais de educação musical existentes em João Pessoa, apesar de serem quantitativamente menor do que os formais, desempenham na atualidade uma importante função social e formativa no campo da música. Tal constatação pode ser confirmada pela diversidade e pelo grande número de atividades relacionadas ao ensino da música desenvolvidas nesse universo.

Sendo constituído por atividades específicas de educação musical e por práticas não diretamente relacionadas ao ensino da música, mas que têm um relevante papel formativo, esses contextos se caracterizam pela adequação de sua dinâmica às necessidades sociais, mesclando seus objetivos e as atividades que desenvolvem aos anseios, valores e expectativas de cada contexto cultural.

Com efeito, no que tange as atividades especificas de ensino da música, as práticas consolidadas nesses espaços tem

forte inclinação para o ensino de instrumento, pois, assim, atendem ao principal interesse do público que busca uma formação inicial, bem como do que almeja a aquisição de habilidades direcionadas para a prática interpretativa do fenômeno musical.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lívia Marques. Quem ensina arte nas ONGs. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo S. (Orgs.) *Contexturas*: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: EDUFPB, 2005. p. 67-94.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.* 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, Rio de Janeiro, 2006, p. 27-38.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. *Vida de jovens***:** educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, 2008. p. 22-34.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17,. 2007, São Paulo. *Anais*... São Paulo: ANPPOM, 2007a.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical na Paraíba: rumos e concepções na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007b, p. 305-314.

SIEIRO, Renata. *Educação não-formal*: memória de jovens e historia oral. São Paulo: Arte Escrita, 2007.

O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical contemporânea

Luis Ricardo Silva Queiroz,[1] Vanildo Mousinho Marinho,[2]

Universidade Federal da Paraíba
[1]luisrsq@uol.com.br, [2]vanildom@uol.com.br

Palavras-Chave
Professores de música, formação profissional, licenciatura em música

RESUMO

Este artigo apresenta concepções e perspectivas acerca da realidade e dos desafios que constituem a formação do professor de música na atualidade. As discussões apresentadas no trabalho têm como base estudos bibliográficos na área de educação musical e dados empíricos coletados junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. A partir da pesquisa realizada foi possível apresentar aspectos gerais da formação docente no âmbito da Licenciatura investigada, destacando os desafios e as perspectivas que devem alicerçar a qualificação profissional nos cursos de licenciatura em música na atualidade.

I. INTRODUÇÃO

A pós-modernidade, entranhada por uma complexidade de fenômenos que emergiram na contemporaneidade, têm delineado caminhos que arquitetaram um novo mundo. Um mundo marcado pela acentuada velocidade das transformações e dos conhecimentos, pela profunda e veloz expansão tecnológica e dos meios de comunicação, pela problematização e (re)definição dos valores estabelecidos, pelo crescimento demográfico e pela urbanização exacerbada, entre outros aspectos. Por tais características o mundo contemporâneo é, consequentemente, um universo de novas exigências educativas, necessitando de profissionais da educação capazes de imergir nesse contexto, acompanhando e implicando os caminhos que devem nortear a formação humana nessa realidade.

Dessa forma, todo projeto educativo, sendo inserido no tempo e no espaço, precisa estar conectado com preceitos e dimensões gerais da sociedade, se adequando, assim, à visão do mundo em função do qual deverá ser realizado.

É considerando essa realidade que precisamos pensar e estruturar os cursos de licenciatura em música na atualidade, entendendo que é necessário inserir a formação de professores da área num universo social complexo e diversificado.

Por tal ótica, faz-se necessário um constante processo de reflexão e de (re)definição dos nossos cursos de formação de professores, buscando alternativas reais para estabelecermos licenciaturas que atendam, de fato, aos anseios, expectativas e necessidades do mundo atual.

Com vistas a refletir sobre essa realidade este artigo discute perspectivas atuais da área de educação musical para a formação de professores de música, analisando especificamente as concepções e os desafios que norteiam o pensamento de alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal Paraíba (UFPB) acerca da atuação docente na área de música.

II. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Com base na realidade social e educativa que apresentamos anteriormente, fica evidente que a complexidade em torno das competências que devem compor o perfil dos professores de música na atualidade faz com que não tenhamos uma única perspectiva epistêmica e metodológica que permita formar, de maneira adequada, o educador musical para o mundo de hoje.

Todavia, parece claro que há um conjunto de competências necessárias para da formação docente na área. Competências que permitam aos egressos dos cursos de licenciatura lidar tanto com conteúdos específicos da(s) música(s) quanto com dimensões metodológicas fundamentais para trabalhá-los nas diferentes realidades educacionais do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, aprovada pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 8 de março de 2004, enfatizam a necessidade e a importância de que os cursos de graduação sejam adequados às perspectivas da área na atualidade, capacitando profissionais para "atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de música" (BRASIL, 2004, p. 2).

No Brasil assistimos, ao longo dessa última década, uma significativa ampliação dos debates e das publicações relacionadas à formação docente na área de música (BELLOCHIO, 2003a; 2003b; DEL BEM, 2003; GROSSI, 2003; KLEBER, 2003; HENTSCHKE, 2003; MATEIRO, 2003a; 2003b; MOTA, 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005; RIBEIRO, 2003; SANTOS, 2003; SOUZA, 2003). Tal fato é fruto do amadurecimento da área, que vem vislumbrando e concretizando novos caminhos para a formação dos seus profissionais.

Os debates e reflexões gerados nesse período desencadearam um conjunto de ações, principalmente a partir dos anos 2000, fazendo com que grande parte dos cursos de formação de professores de música existentes fosse redefinida e que novos cursos dessa natureza fossem criados. Foi nesse contexto que nasceu o curso de Licenciatura em Música da UFPB.

III. ESPAÇOS EMERGENTES DE ATUAÇÃO DOS EDUCADORES MUSICAIS

A nova configuração social que emergiu, sobretudo, nas últimas duas décadas trouxe para a cena espaços e práticas de ensino da música que tinham pouca visibilidade na área e que precisam, na atualidade, serem considerados como contextos

potenciais de educação musical (TRAVASSOS, 2001; QUEIROZ 2004).

Além disso, práticas e repertórios diversos realizados em contextos informais de música têm sido considerados como ricas possibilidades para as práticas de ensino realizadas em contextos formais (CAMPEBELL, 2004; GREEN, 2001; 2008).

Por conseqüência dessa realidade, além da consolidada demanda dos espaços formais de educação musical, legitimados, reconhecidos e regulamentos pela esfera política da educação; contextos não-formais como ONGs, instituições, religiosas, entre outros, têm caracterizado um campo profissional de significativo valor para a atuação do professor de música. Tal característica tem feito com que seja exigida na atualidade a definição de cursos abrangentes de licenciatura. Cursos que, sem cair numa formação generalista exacerbada, estabeleçam bases sólidas que permitam aos seus egressos atuarem na multiplicidade de contextos que configuram o campo da área nos dias de hoje (QUEIROZ; MARINHO, 2005).

Motivados por essa nova realidade que vem se delineando nos últimos anos, estruturamos, então, uma pesquisa junto aos alunos do curso da Licenciatura em Música da UFPB. Curso esse que, aprovado em 2005 e em funcionamento desde 2006, apresenta em sua proposta uma concepção abrangente e atual de formação do professor de música (QUEIROZ; MARINHO, 2005). O Curso formará neste ano de 2009 a sua primeira turma, fato que permitirá, a partir de um processo sistemático de avaliação, refletir sobre as características e os aspectos gerais definidores da qualificação docente oferecida no Curso. Esperamos que, ao analisar a realidade específica do curso de Licenciatura em Música, possamos ampliar nossas reflexões para dimensões mais abrangentes acerca da realidade e do perfil da formação de professores de música para o mundo contemporâneo.

IV. O DESAFIO DOS NOVOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A fim de compreender as concepções dos futuros profissionais da educação musical, tendo, assim, também uma compreensão do perfil de formação dos cursos de licenciatura em música na atualidade, realizamos um estudo com alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Música da UFPB. Nessa abordagem de pesquisa nossa intenção foi verificar como estudantes avaliam a sua própria formação, no final do curso de graduação, bem como que perspectivas eles têm acerca do campo de atuação do professor de música nos dias atuais.

O trabalho, realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas e de questionários, demonstrou que os estudantes têm consciência dos desafios que delineiam a atuação do professor de música no mundo contemporâneo e que, refletindo sobre a sua própria trajetória educacional, almejam perspectivas fundamentais para a formação docente no âmbito da educação musical na atualidade.

Ao serem questionados sobre a sua condição para atuar como professor de música, 100% dos estudantes foram enfáticos ao afirmar que se sentem preparados. Todavia, 34% reconhecem que essa preparação não abrange a totalidade dos conhecimentos teóricos e práticos da área, sendo que 17% se sentem mais preparados em relação aos conhecimentos teóricos (concepções e perspectivas relacionados ao campo da educação musical), enquanto outros 17% se sentem mais preparados para lidar com os conteúdos práticos. Mas a grande maioria, 66% se reconheceram preparados tanto em termos teóricos quanto em relação à prática para o exercício da docência na área de música.

Em relação aos espaços de atuação, solicitamos aos estudantes que destacassem até três contextos de ensino em que se sentem mais preparados para atuar. As respostas obtidas foram as seguintes:

TABELA 1. Espaços de atuação do professor de música

Espaços	Porcentagem
Escolas especializadas de música	83%
Escolas particulares de ensino da música	83%
Escolas de educação básica	68%
Espaços não-formais como ONGs, associações comunitárias etc.	34%
Aulas particulares de música	17%
Escolas para alunos especias	17%

De acordo com o resultado obtido, a maioria dos entrevistados enfatizou os espaços específicos de ensino da música, formais e não-formais, como contextos em que se sentem devidamente preparados para atuar (TAB. 1). Pelas demais respostas obtidas fica evidente que a dinâmica desses espaços, que muitas vezes trabalham com turmas pequenas e contemplam pessoas que os procuram com objetivos direcionados para a aprendizagem de música, favorece, na ótica dos alunos, a atuação do educador musical. Assim, nesse universo nem sempre é necessário lidar, por exemplo, com um grande número de alunos, com problemas comportamentais densos e com outros aspectos que constituem realidades educativas como as das escolas de educação básica.

Todavia, conforme ilustra a TAB. 1, um número representativo de respondentes destacam as escolas de educação básica como também sendo um espaço que se sentem preparados para atuar. Ainda em relação e esse contexto o que percebemos, a partir da análise das demais questões respondidas pelos entrevistados, é que as dificuldades estruturais e metodológicas de se desenvolver um trabalho de música nessa realidade faz com que muitos entendam que não têm as condições necessárias para atuar nesse contexto. Ainda em relação às escolas de educação básica, boa parte dos alunos destaca que sente falta de conteúdos mais práticos destinados a essa realidade. Para eles este é um ponto fundamental a ser contemplado nas (re)definições dos cursos de formação de professores na atualidade.

Em relação aos espaços característicos do terceiro setor, os estudantes declararam que a natureza diversificada desses universos e a pouca sistematização de conteúdos existentes na área, direcionadas especificamente para esse contexto, faz com que sintam certa dificuldade para conceber e desenvolver trabalhos direcionados especificamente para tal realidade. Segundo os anseios dos estudantes esse também é um desafio para os docentes da área de música e, consequentemente, para

os cursos de formação, pois, dada a emergência desses espaços precisamos encontrar caminhos reais para atuar significativamente em seus diversificados universos.

Assim, solicitamos que os alunos destacassem os principais desafios para a atuação docente na área de música. De acordo com os resultados obtidos percebemos certo equilíbrio entre três eixos fundamentais, conforme ilustra a TAB. 2.

TABELA 2. Desafios para a atuação docente na área de música

Desafios para a prática docente na área de música	Porcentagem
Articular os diversos conhecimentos necessários para atuar como professor de música	68%
Integrar os aspectos teóricos e práticos do conhecimento da área	68%
Desenvolver estratégias de ensino integradas à realidade dos alunos e aos objetivos da área	68%
Lidar com a diversidade de espaços existentes	17%
Promover estratégias de ensino integradas a formação e a emancipação humanas	17%

V. CONCLUSÃO

O trabalho deixa evidente que o mundo contemporâneo exige a formação de professores de música capazes de atuar de forma ampla nas múltiplas realidades que caracterizam o campo da área na atualidade.

Os espaços consolidados, bem como os que têm emergido sobremaneira nas últimas décadas, exigem a definição de cursos de licenciatura abrangentes que contemplem demandas, repertórios e práticas de educação musical que até pouco tempo atrás tinham pouca inserção na área.

Na concepção dos alunos investigados os principais desafios para a atuação do professor de música na contemporaneidade são: lidar com os diferentes espaços de educação musical existentes, articular os diversos conhecimentos necessários para a prática docente na área; integrar aspectos práticos e teóricos na ação educativa, e desenvolver estratégias de ensino contextualizadas com a realidade dos alunos e com objetivos da área.

Longe de querer afirmar que a formação oferecida aos alunos investigados atende todas as demandas e necessidades da área, o que podemos enfatizar é que há, por parte dos estudantes pesquisados, uma visão crítica acerca da sua trajetória formativa, bem como das possibilidades e dos desafios que configura a realidade de seu campo de atuação no dias de hoje.

REFERÊNCIAS

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

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p.37-45, 2003b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004*: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

CAMPEBELL, Patricia Shehan. *Teaching music globally*: experiencing music, expressing culture. New York: Oxford University Press, 2004.

DEL BEM, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003.

GREEN, Lucy. *How popular musician learn*: a way ahead for music education. London: Ashgate Publishing Limited, 2001.

_____. *Music, informal learning and the school*: a new classroom pedagogy. London: Ashgate Publishing Limited, 2008.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, 2003.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaço e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 57-62, 2003.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 53-55, 2003.

MATEIRO, Tereza da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, 2003a.

_____. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 23-36, 2003b.

MOTA, Graça. A educação no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 11-22, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículo e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 39-45, 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 63-68, 2003.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.

Culturas Juvenis e Práticas Musicais: um mapeamento em escolas públicas da periferia Urbana de Londrina

Magali Kleber*
*Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina
makleber@uol.com.br

Palavras-Chave
Educação Musical e periferia urbana, Educação Musical e escolas, práticas musicais juvenis.

RESUMO

A presente pesquisa[i] em andamento propõe a realização de um mapeamento das práticas musicais juvenis em escolas públicas da periferia urbana de Londrina. O recorte baseia-se no critério do vínculo prévio dessas instituições com a Universidade Estadual de Londrina – UEL e, preferencialmente, com o Curso de Licenciatura em Musica da instituição. A proposta dessa pesquisa está entrelaçada pela vertente que busca a produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo do senso comum, o cotidiano, sendo as práticas musicais entendidas como uma manifestação fortemente ligada à identidade sociocultural dos diferentes grupos sociais. A pesquisa, de abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos, na primeira fase, serão desenvolvidos com a aplicação de questionários. A segunda fase de coleta pressupõe um recorte de atores sociais e a utilização da metodologia de Grupos de Diálogos. A análise será elaborada a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006): 1) institucional; 2) histórica 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem musical. Espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa possam trazer subsídios para compreensão do mundo sociocultural da periferia urbana da cidade, bem como, balizar decisões e encaminhamentos de políticas públicas na área de educação musical.

ABSTRACT

This research aims at surveying the youth musical practices from the outskirts of Londrina, Paraná. The main focus is the public schools which have some connection with the State University of Londrina and, preferably, to the Music Course of the institution as well. In order to broaden the empirical field, we intend to widen the scope of the social actors in the surrounding communities. The research is concerned with the knowledge production from the dialectical nature between the academic world and the youth common sense, being the musical practices seen as a manifestation strongly linked to the socio-cultural identities of the social groups. This has been considered due to the necessity of the university to keep contact with the civil society and its social problems, such as social exclusion and the lack of relation among contents, methodologies and conceptions that, almost always, are inappropriate to promote socio-educational processes with several society segments. The theoretical framework is based on the principles "music-pedagogical process as total social fact" (KLEBER, 2006), strongly linked to the musical identities construction of the social groups. The proposal has a socio-educational nature and takes into account symbolic and material values coming from the groups. The methodological approach is the qualitative research, using procedures such as the participant observation and interviews. The results are supposed to allow both a better understanding of the social musical world of schools in the outskirts of Londrina and support decisions from public policies in the music education field.

Keywords: Music Education and outskirts; music education and public schools; youth musical practices.

I. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em andamento conta com recursos da Fundação Araucária (PR), no que se refere a equipamentos de informática, apoio à participação dos docentes pesquisadores em encontros e congressos e bolsas de Iniciação Científica. Até o momento participam da pesquisa quatro alunos de graduação, sendo dois bolsistas do CNPq/ Fundação Araucária, além de uma bolsista do ensino médio como bolsista de Iniciação Científica Júnior. Essa pesquisa propõe a realização de um mapeamento das práticas musicais juvenis em escolas públicas da periferia urbana de Londrina. O recorte baseia-se no critério do vínculo prévio dessas instituições com a Universidade Estadual de Londrina – UEL, preferencialmente, com o Curso de Licenciatura em Musica da instituição. A partir desse critério selecionou-se a região Oeste da cidade, considerada com alto índice de vulnerabilidade social.

Assim, esta pesquisa está atrelada à concepção de escola como espaço propiciador de reflexão e discussão sobre a realidade e suas problemáticas, a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo do senso comum. Esse aspecto liga-se à necessidade da Universidade estabelecer pontes com a sociedade e suas representações socioculturais e estéticas. Tal problemática é potencializada pela fragilidade do estabelecimento de correlação entre concepções de projeto pedagógico, desenvolvidos nas instituições de ensino superior na formação do educador musical e a inserção da área no âmbito da Educação Básica.

A partir desse *lócus,* pretende-se ampliar o universo pesquisado para as comunidades focando os vínculos relacionados com a cultura juvenil presentes nas escolas selecionadas. A concepção de cultura juvenil está baseada em uma perspectiva construída a partir do pós-guerra, onde a juventude não é considerada como um todo homogêneo, ou simplesmente uma fase da vida, mas "[...] quando falamos em culturas juvenis nos referimos a modos de vida específicos e práticas cotidianas de jovens, que expressam certos significados e valores não tanto no âmbito das instituições como no âmbito da própria vida cotidiana" (PAIS, 1993, p. 20). Assim a cultura juvenil entendida como não homogênea, expressa um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que expressam o pertencimento a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particularidades rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire um sentido.

.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se na visão sociocultural das práticas musicais proposta por Shepherd e Wicke (1997), a qual reconhece a constituição social e cultural da música como uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos. A música é compreendida como um elemento essencial na formação e persistência das sociedades, cuja característica envolve uma visão aprofundada das dimensões material e simbólica para a compreensão das dinâmicas sociais as quais tecem valores na construção das identidades socioculturais dos indivíduos e grupos.

As práticas musicais estão associadas à idéia do "fazer musical" e ao "senso de musicalidade" das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa, nesse aspecto, que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela "ação de fazer música" ou "musicando" (SMALL, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos.

Outro fundamento básico centra-se na idéia do processo pedagógico-musical como um "fato social total", enfatizando o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto multidmensional. Tal perspectiva prevê a compreensão dos fenômenos musicais relacionado ao processo pedagógico a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006), a saber: 1) institucional – envolvendo as dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórica – considerando que o processo histórico que se construiu a partir das histórias contadas pelos participantes da pesquisa; 3) sociocultural – envolvendo a dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos conflitos, das negociações; 4) ensino e aprendizagem musical – focalizando como, onde, porque, para que se aprende e se ensina música no contexto pesquisado.

O significado das práticas musicais e do termo pedagógico não se restringe, portanto, somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas é entendido com um campo multidimensional conectado. A Figura 1. abaixo, busca sintetizar as conexões teóricas nas quais Kleber (2006) construiu a perspectiva do processo pedagógico-musical como um "fato social total" (MAUSS, 2003) categorizando quatro contextos presentes na produção de conhecimento.

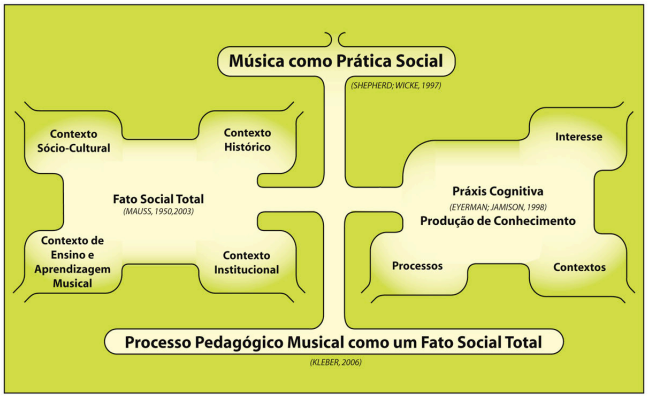

Figura.1 Processo Pedagógico Musical como Fato Social Total (KLEBER, 2006)

Visto como um "fato social total" (MAUSS, 2003) o processo pedagógico-musical incorpora o cotidiano e as demandas presentes no contexto pesquisado considerando os seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais, mediante uma postura dialógica e dialética. Nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais. Isso implica considerar as redes de sociabilidade que são mobilizadoras de motivações internas envolvendo as diferentes categorias de atores sociais envolvidos na pesquisa.

III. O PROBLEMA ABORDADO

A proposta dessa pesquisa está entrelaçada pela vertente que busca a produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo do senso comum, o cotidiano das escolas e respectivas comunidades, sendo as práticas musicais entendidas como uma manifestação fortemente ligada à identidade sociocultural dos diferentes grupos sociais.

Esse aspecto está ligado ao fato de que se percebe uma premente necessidade de a Universidade estabelecer pontes com a sociedade civil e suas problemáticas sociais, destacando-se aqui a questão de uma hierarquia excludente entre a produção do conhecimento reconhecido pela academia e o conhecimento que orbita no âmbito do senso comum, da cultura popular e das diversas culturas juvenis. Tal perspectiva excludente, ao focar a dimensão educacional, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Busca-se, mediante essa pesquisa, compreender as relações de sociabilidade musicais presentes nas culturas juvenis que se estabelecem interconectando diferentes dimensões da sociedade e estabelecer possíveis correlações com os projetos pedagógicos dos cursos de educação musical. Pode-se pensar que a construção de processos socioeducativos deve partir dessa correlação entre os conteúdos, metodologias e concepções que são desenvolvidas nas instituições e as práticas musicais co-existentes no cotidiano das respectivas comunidades. Nesse sentido, os cursos de licenciatura em música devem considerar que a compreensão de complexidade é uma das condições para se pensar em uma atuação que possa, de fato, impactar a Educação Básica.

Ao longo desse processo, em permanente construção, momentos de reflexão crítica propiciam o aprofundamento da compreensão acerca das problematizações sobre culturas juvenis, oportunizando a produção de conhecimento alinhado por um processo coletivo.

A. OBJETIVOS

O principal objetivo da pesquisa busca compreender como se configuram as práticas musicais juvenis e as redes de sociabilidade musicais relacionadas com a construção das identidades socioculturais dos envolvidos na investigação. Nesse sentido, tal compreensão está relacionada com o mundo escolar no âmbito da periferia urbana de Londrina no que se refere às das expressões estético-musicais dos jovens. Ainda, dentre os objetivos busca-se mapear as práticas musicais juvenis existentes nas escolas públicas da periferia urbana de Londrina, localizadas na Região Oeste.

B. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de abordagem mista quantitativa e qualitativa, está ancorada, preliminarmente, nos pressupostos argumentados pelos autores Bogdan e Biklen (1982) e Merriam (1998). Seguindo a metodologia prevista, na primeira fase, foram aplicados um questionário, especialmente elaborado para essa pesquisa[ii], como etapa piloto para se checar os procedimentos e instrumentos a serem utilizados. O publico alvo buscou focar turmas de alunos de uma das escolas selecionadas em diferentes turnos, na faixa etária de 14 a 17 anos, privilegiando, em principio no ensino médio. A análise da coleta de dados relativa aos questionários conta com o apoio de um programador e um estatístico, além dos alunos de iniciação científica.

O processo de análise será "recursivo e dinâmico" (MERRIAM, 1998, p. 155), concomitante à coleta de dados. A pesquisa de campo busca desvelar os diferentes contextos de análise presentes na dinâmica da realidade complexa do mundo social pesquisado, buscando produzir conhecimento, costurando o saber científico, o saber popular e a prática social.

A pesquisa, além de traçar o perfil dos jovens pode possibilitar a obtenção de um grupo de jovens dispostos a participar da segunda fase da pesquisa, a qual pressupõe um recorte de atores sociais e a utilização da metodologia de Grupos de Diálogos[iii]. A expectativa é que, após obter informações sobre as práticas musicais dos jovens pesquisados, sejam apresentados cenários possíveis para lidar diferentes contextos relacionados com diferentes visões e papéis sociais. Tal metodologia permite ainda, apreender os valores acionados pelos diferentes atores sociais.

Dessa forma, a metodologia prevê a utilização dos seguintes procedimentos: observação participante, entrevistas abertas, sessões coletivas com a participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no âmbito da universidade, das escolas e respectivas. Estão previstos, ainda, o registro em fotos, áudio e vídeo.

O processo de construção desse estudo esta sendo estruturado *a priori* com a coleta de dados, trilhando-se pelos itinerários pessoais e institucionais que se configuraram no cotidiano da inserção no campo. *A posteriori*, buscar-se-á a organização das categorias que fundamentarão a análise e interpretação dessas informações coletadas. A produção de conhecimento e a construção de asserções que emergirão a partir da coleta de dados e pesquisa documental do campo empírico, ensejarão reflexões sobre o significado, conteúdo e forma das práticas musicais, presentes na construção das identidades institucionais, dos indivíduos e dos grupos participantes desse estudo.

III CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

A 1ª etapa do projeto foi consolidada com a concessão do espaço e parte do equipamento necessário, com a concessão de verba pela Fundação Araucária com a aprovação do Projeto no Edital 19/2006 - Programa Primeiros Projetos (Infra-estrutura para jovens pesquisadores). Estamos realizando a segunda etapa, com a previsão da coleta de dados, organização, categorização a análise, buscando cumprir as fases previstas nesse projeto.

E, nesse sentido destacamos a necessidade da construção de pontes entre o mundo acadêmico universitário, a educação básica e respectivas comunidades, objeto de discussão e preocupação em diferentes esferas da sociedade. Tal situação, ao focar o aspecto educacional, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Busca-se, mediante essa pesquisa, compreender as relações de sociabilidade que se estabelecem interconectando diferentes dimensões da sociedade e estabelecer possíveis correlações com os projetos pedagógicos dos cursos superiores e da educação básica.

Tal processo envolve o projeto pedagógico – concepções, conteúdos, metodologias e formas de avaliação - que são desenvolvidas nas instituições e as práticas musicais existentes no cotidiano das escolas e das respectivas comunidades (BRANDÂO, 2007). O entendimento acerca da construção de processos socioeducativos vem contribuir para uma maior consistência no estabelecendo de correlações entre a pesquisa e o ensino enredando, de fato, sujeitos envolvidos na formação profissional do educador musical, quer seja parte do corpo docente, do corpo discente da Universidade e, principalmente aliando o contexto escolar da periferia urbana, muitas vezes privada de acesso a uma educação de qualidade e a um aparelhamento de proteção social que permita o pleno exercício da cidadania.

---

[i] A presente pesquisa conta com financiamento da Fundação Araucária do Paraná, mediante aprovação em edital específico para pesquisas de Jovens Doutores.

[ii] Este questionário foi baseado na pesquisa realizada pelo IBASE A pesquisa "Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas" (2007) buscou investigar valores da juventude brasileira.

[iii] A metodologia dos diálogos desenvolvida por Daniel Yankelovich encontra-se no livro *The Magic of Dialogue (*1999). Tal metodologia foi utilizada em uma pesquisa realizada pelo IBASE (2007). A pesquisa "Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas" buscou investigar valores da juventude brasileira acerca da participação. Para tanto, foram utilizadas duas abordagens metodológicas: a primeira compreendeu a aplicação de questionários junto a oito mil jovens moradores(as) de sete Regiões Metropolitanas do Brasil (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Belém) e Distrito Federal; a segunda significou a realização de 39 Grupos de Diálogo envolvendo 913 jovens das regiões investigadas. Mais informações sobre o autor e a instituição Viewpoint Learning. Disponível em: <http://www.viewpointlearning.com/publications/books/magic_of_dialogue.shtml> (acessado em 03/05/09)

REFERÊNCIAS

BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. *Music, culture and experience*: selected papers of John Blacking. Chicago: University Of Chicago Press, 1995. p. 323-342.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education:* an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRANDÃO, C. R. Entre Paulo e Boaventura**:** algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. *Proposta* 113**,** Jul/Set2007. Rio de Janeiro, p. 38-47.

CACIONE, Cleusa E. S. Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de música. Londrina, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements*: mobilizing traditions in twentieth century. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FORQUIN, Jean C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KLEBER, Magali Oliveira. Avaliação em Cursos Universitário de Música: um estudo de caso. In: Hentschke, Liane; Souza, Jusamara. (Ors.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. 1ª. ed. São Paulo, 2003, p. 140-158.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 355f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <ttp://dominiopublico.mec.gor.br/pesquisa/ PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor-27348>

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul v*.11, n.16/17 – abril/novembro 2000, p. 50-75.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia.*Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education.* San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.p

PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 5, 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.

SHEPHERD, John, WIECKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.

Jovens, Aprendizagem Musical e Novas Práticas Musicais

Margarete Arroyo
Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia
margaret@ufu.br

Palavras-chaves
Jovens, Aprendizagem musical, Novas práticas musicais

RESUMO

O propósito desta comunicação é apontar o potencial investigativo de dois aspectos pouco estudados: a aprendizagem musical na constituição de novas práticas musicais e os jovens como produtores de novas práticas musicais. O registro dessas reflexões será empreendido a partir dos dados empíricos relatados em um estudo sobre a constituição do *Manguebeat*.

I. INTRODUÇÃO

Nesta comunicação proponho-me a registrar duas reflexões. A primeira refere-se à participação da aprendizagem musical na constituição de novas práticas musicais (emergentes); a segunda, aos jovens como produtores de novas práticas musicais.

O termo "práticas musicais" significa aqui um complexo que envolve processos musicais (ouvir, criar, executar, refletir), produtos musicais (o texto sonoro), produtores musicais e os significados sócio-histórico-culturais construídos nas interações sociais.

O objetivo desse registro é apontar o potencial investigativo daqueles dois aspectos para as pesquisas musicológicas; no primeiro caso, no sentido de ampliação da visão sobre a construção de conhecimento (saberes) musical; no segundo, na compreensão das práticas musicais e produtos musicais contemporâneos engendrados em grande parte nas interações entre jovens e músicas, assunto ainda pouco focalizado nas diversas áreas das investigações musicológicas.

O registro dessas reflexões será empreendido a partir dos dados empíricos relatados por Getúlio Ribeiro (2007) na sua dissertação de mestrado intitulada *Do tédio ao caos, do caos à lama: os primeiros capítulos da cena musical mangue – Recife – 1984/1991.*

Desde 2004 venho me dedicando ao estudo das interações entre jovens e músicas e buscando conhecer como essa temática tem sido estudada nos últimos 10 anos em diversas áreas de conhecimento. De 2006 a 2008 me debrucei sobre um banco de 101 dissertações e teses produzidas no Brasil entre 1996 e 2007 em diversas áreas do conhecimento, banco construído pelas bolsistas de Iniciação Científica Thenille Braun Janzen e Thais Vieira do Nascimento.

Com a sensibilidade aguçada por esses estudos, dialoguei intensamente com a dissertação de Getúlio Ribeiro produzida no campo da História da Cultura, e que pela riqueza de dados e de nexos interpretativos, incita diálogos interdisciplinares.

Para o cumprimento das metas dessa comunicação, teço, a seguir, algumas considerações sobre a aprendizagem na constituição de novas práticas musicais e sobre a interação entre jovens e música para, finalmente, discutir esses dois tópicos a partir dos dados descritos por Ribeiro (2007).

II. APRENDIZAGEM MUSICAL NO PROCESSO DE CRIAÇÃO MUSICAL

A leitura da dissertação de Ribeiro (2007) remeteu-me a um estudo que li intitulado "Do Sertão para as salas de concerto – Viola – um processo de ensino-aprendizagem" de Andréa Carneiro de Souza (2002). Esse me despertou para a aprendizagem musical que acontece no decurso da constituição de uma prática musical. No estudo citado, a inusitada prática diz respeito ao novo contexto (sala de concerto) onde a viola estava sendo inserida e um novo repertório criado para o instrumento; tudo acontecendo com uma participação ativa da aprendizagem musical no "estabelecimento"[1] dessa prática.

Parece-me que é mais comum pensar que a aprendizagem musical tem lugar apenas após o "estabelecimento" de determinada prática musical: "estabelece-se" um estilo ou gênero musical, digamos o *rap* e esse é aprendido. Entretanto, após a leitura da mencionada dissertação, passei a ficar atenta à participação da aprendizagem na criação de novas práticas musicais. Essa percepção parecia se confrontar com a associação da aprendizagem apenas à apreensão e aquisição de conhecimento já "estabelecido".

Esse sentido de aprendizagem limitado à apropriação, apreensão ou reconstrução de conhecimento já estável[2] talvez decorra de como o aprender tem sido enfatizado no contexto da escolarização ou nos estudos das culturas tradicionais: aprender o legado das gerações passadas. Essa me parece ser a ênfase dada pela reflexão e prática da Educação Musical. Portanto, numa linha temporal, a aprendizagem ocorreria depois da criação e "estabelecimento" de um conhecimento ou de uma prática qualquer. Mas, se atentarmos para os processos de invenção musical, observaremos outra ordem temporal: aprendizagem que acontece durante o processo da criação e estabelecimento de uma nova prática musical.

Embora faça parte do nosso entendimento atual que os sujeitos aprendem música no cotidiano para além do caráter intencional de ensinar das instituições, sejam elas escolares, tradicionais, etc, entendo que mesmo essa ampliação da visão da aprendizagem ainda mantém aquele sentido de aprender o que já se toma como conhecimento "estabelecido".

Quando Alan Merrian (1964) diz que "cultura é comportamento aprendido", associo ao que vou buscar evidenciar nesta comunicação: qualquer prática humana é cultura; se cultura é comportamento aprendido, a criação e o estabelecimento de uma prática cultural têm no aprender um ingrediente importante.

Sobre a aprendizagem musical, parto da premissa de que ela envolve muito mais do que o domínio técnico-musical (conhecimento e habilidades); envolve quem, onde, quando,

por que, para que e os significados que conferem sentidos a esse processo.

III. JOVENS E A CONSTITUIÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS MUSICAIS

As práticas musicais participam ativamente das constituições juvenis ao mesmo tempo em que novas estéticas musicais surgem das ações dos jovens. Na observação de Carles Feixa, antropólogo da juventude, "a emergência das culturas juvenis está estreitamente associada ao nascimento do rock & roll, a primeira grande música geracional" (2006, p.122). Também parece inegável a relevância das culturas juvenis, entre elas as musicais, para o que se tornou a segunda metade do século XX.

Ao rock, seguiram-se inúmeras outras novas práticas musicais empreendidas por jovens. Os editores do blog *Observatorio de Prácticas Musicales Emergentes*, Miguel Gene e Rubén López Cano (2009), expõem sobre a proposta do mesmo:

> Como la realidad avanza mucho más rápido que el pasmoso discurso de sus estudiosos, proponemos el *Observatorio de Prácticas Musicales Emergentes* [... que] quiere llamar la atención sobre prácticas para las cuales aún no hay instrumentos de análisis o discursos explicativos, o en caso de existir, éstos no circulan con fluidez entre nuestra comunidad. Se pretende propiciar el diálogo entre especialistas que colaboren a relacionar estas prácticas desperdigadas por la red (u otros espacios), así como su reflexión, construcción de preguntas de investigación y, a mediano plazo, la formulación de proyectos.

No blog estão disponíveis dados sobre várias práticas musicais. Algumas delas: *body music; Gypsy punk; marcianitos com Chopin; música efímera; Omni Zona Franca*. Sobre esse último:

> ***Omni Zona Franca*** es un grupo multidisciplinar que agrupa a varios artistas jóvenes cubanos que pertenecen a una generación especialmente vapuleada por la crisis que siguió al desmoronamiento del bloque comunista en los años noventa. Su trabajo se inscribe en la mejor tradición del arte social-cívico.

Esse projeto disponibiliza um CD, o "Alamar Express", de sua produção[3].

Na interação entre jovens e músicas é importante lembrar que os termos "jovem", "juventude" e "juvenil" remetem a múltiplas possibilidades de ser jovem e de viver as juventudes na sociedade pós-industrial (PAIS, 1993). Tanto aqui quanto no tópico anterior, o termo "música" refere-se não só a produto (uma canção, etc), mas, principalmente a processo (SHEPHERD;WICKE, 1997; SMALL, 1998; DENORA, 2000).

A. "Do tédio ao caos, do caos à lama": jovens constituindo a estética *manguebeat*

O objetivo de Getúlio Ribeiro no seu estudo foi "investigar e refletir historicamente sobre a formação e trajetória, ao longo dos anos 1980, do grupo de amigos que juntos viriam a instaurar, na cidade do Recife/PE, já início dos anos 1990, a assim camada *cena mangue*, ou *maguebeat*" (resumo). É da interação de um grupo de jovens recifenses com o seu tempo, com os "sentimentos" dessa geração, que uma prática musical é constituída: *a cena mangue.* Nesse estudo Ribeiro conta outra história dos anos 1980, diversa daquela que cunhou essa década como "perdida".

Como fontes da pesquisa, o autor focaliza a constituição e produção de duas bandas – *Mundo Livre S/A* e *Bom Tom Rádio*, além do programa de rádio *Décadas*, cenários cujos protagonistas foram Fred Zero Quatro, Renato L., Luciana, todos de classe média e universitários do curso de Comunicação da UFPE e nos seus 20 anos; Mabuze, um adolescente de 12 anos; Chico Science e outros jovens. Nesta comunicação citarei dados apenas do *Mundo Livre S/A* e da banda *Bom Tom Rádio.*

B. Aprendizagem Musical na *Cena Pré-Mangue*

A aprendizagem na criação da *cena mangue* já está implícita no recorte que Ribeiro faz da realidade: formação e trajetória nos anos 1980 de um grupo de jovens em Recife. O termo formação aponta, na dissertação, para a experiência e conhecimento que esses jovens foram acumulando sobre música através de suas diversas trajetórias. Na descrição dessas trajetórias, ficou evidente o sentido de aprendizagem musical de práticas já estabelecidas – o *punk, rock,* samba, maracatu, etc. Em razão dos objetivos desta comunicação, vou me concentrar no outro sentido de aprendizagem musical.

Quando Ribeiro busca situar o significado do termo *cena*, de acordo com os jovens da pesquisa, dialoga com o conceito de "cena musical" segundo Will Straw[4]:

> [...] A cena musical seria 'um espaço cultural no qual um leque de práticas musicais coexistem, interagem umas com as outras dentro de uma variedade de processos de diferenciação, de acordo com uma ampla variedade de trajetórias e interinfluências' [...] (RIBEIRO, 2007, p.71).

A interação de práticas musicais de diferentes trajetórias na cena musical de Straw (e a cena mangue musicalmente é isso: pós-punk, samba, maracatu, rap, embolada, etc) contempla a aprendizagem como um componente indispensável do processo: aprendizagem de diferentes práticas musicais já "estabelecidas" e de aprendizagem musical participando da constituição da cena mague. Esse segundo sentido de aprendizagem musical será inferido da descrição de Ribeiro, porque o aprender não foi foco de interesse desse autor; portanto, não está explicitado na sua descrição dos dados[5].

C. Mundo Livre S/A

Em 1984 é fundado o *Mundo Livre S/A* do qual faziam parte: Fred, guitarrista e vocalista e depois cavaquinho, Avron, guitarra baiana e Neguinho, baterista. Aí acontecem os primeiros experimentos de misturas musicais: samba e *punk rock*.

A universidade e a "descoberta musical e política do movimento *punk*" por eles, marcaram, de acordo com Ribeiro, dois momentos importantes na trajetória desse grupo que tinha como contexto cotidiano, entre outros, a abertura política no Brasil, o aparecimento de novos movimentos sociais e culturais como o de homossexuais e "a revelação do movimento *punk* de São Paulo" com o lançamento do disco *Grito Suburbano* em 1982. (*Ibid* p.85).

Após um período de adesão ao movimento *punk,* esse foi rejeitado e o engajamento novo é com o *pós-punk*. A banda *Mundo Livre S/A* apresenta-se como *pós-punk*. Mas não só: ela "nascera com o *samba* em seus pés (…)"

Segundo Fred, desejavam produzir uma música que fosse mais 'livre' e que 'permanecesse', fugindo assim à 'diluição' pela qual, para eles, estava passando o *punk rock* naquele momento. O momento em que ter uma banda *punk* não lhes interessaria tanto como antes, queriam agora fazer uma nova música, que pudesse ainda permanecer, de algum jeito, por fora do 'sistema', como estivera o *punk*, antes que se 'diluísse' (*Ibid*, p.96).

Esse desejo foi marcado, de acordo com Ribeiro, pela "tensão entre dois aspectos centrais e bastante conflituosos entre si": uma "perspectiva de 'atualização' em relação às novas modas musicais dos grandes centros mundiais via *pop* inglês e norte-americano" e "a inserção, na linguagem musical da banda [*Mundo Livre S/A*] do elemento 'fora' de qualquer 'moda', especialmente no que dizia respeito ao gosto musical dos jovens de 'classe média' do Recife (…): o samba e a MPB de artistas como Moreira da Silva e Paulinho da Viola, e o *samba-soul* de Jorge Ben" (*Ibid,* p. 98). O que o grupo almejava era "fazer um *rock* "diferente", não exatamente mais "brasileiro", mas, antes de tudo, menos "anglo-saxão" (*Ibid,* p.104).

No tocante à aprendizagem musical, por um lado, ocorria a aprendizagem de gêneros e estilos já "estabelecidos". Mas, por outro, essa "mistura" proposital de *rock* e *MPB* implicava experimentação e afirmação do resultado dessa experimentação através da aprendizagem: reter e estabilizar o resultado sonoro desejado. Aqui seria o que tenho referido como aprendizagem no processo de criação. A criação para se configurar como um produto precisa passar por alguma aprendizagem, que envolve auto-aprendizagem, memória, aprendizagem compartilhada, modalidades que entendo poderem ser inferidas do processo de criação na banda Mundo Livre S/A.

D. Bom Tom Rádio

A banda *Bom Tom Rádio*, que durou até 1990, foi principalmente campo de experimentações para Chico Science, Mabuse e Jorge. O personagem mais conhecido da *cena mangue* já tivera outras bandas cuja produção se ligava ao *funk, soul e hip hop*. Antes disso, vivera na pré-adolescência em meio a cirandas e maracatus.

Na banda Chico fazia o *scratchs* e a guitarra, Jorge, a bateria e Mabuse, o baixo. Por um período incluíram um computador *MSX* "usado para programar seqüências musicais a serem filtradas por pedais de guitarra" (Ribeiro, 2007, p.173). De acordo com Ribeiro, o grupo atuava principalmente em

> ensaios (mais comparáveis a *jam sessions*) esporádicos e na produção de gravações caseiras feitas no quarto de Mabuse, [realizando um trabalho] altamente experimental, marcado por uma renovação e rodízio contínuos de elementos instrumentais, e também pela mistura de diferentes estilos *(Hip Hop, funk, soul,* samba*, reggae,* maracatu e psicodélica, entre outros) e pela exploração, na gravação e *mixagem* das músicas, de equipamentos inusitados, como *micro-systems* projetados para karaokê. (*Ibid*, p.174).

As experimentações musicais do grupo centravam-se na "batida" musical e na busca da "batida perfeita".

> (...) Chico e seus amigos (...) sairão à caça de inusitadas misturas (...) envolvendo os mais diferenciados estilos, desde o *funk* e o *Hip Hop*, passando pelo samba, pelo *reggae* e pelo *rock*, e, numa fase posterior, mais próxima da formação do grupo Nação Zumbi no início dos anos 1990, incorporando os ritmos pernambucanos do maracatu e da embolada (*Ibid*, p.179).

Esse caráter experimental também remete à auto-aprendizagem – aprender o que se está criando através da repetição (memorização) e do compartilhar com os componentes do grupo. Mais uma vez, os experimentos para se estabilizarem precisam ser aprendidos, incorporados, dominados. A aprendizagem, então, torna-se elemento fundamental na estabilização do novo.

Sobre jovens produzindo uma nova prática musical, é interessante observar junto a esses dados, palavras de Peralva sobre sensibilidades em transformação: "enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir" (1997, p. 23). No caso da *cena mangue* emergente, novas sensibilidades e inteligibilidades musicais.

IV. PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA MUSICOLÓGICA

A constituição dessa *cena* é um dos inúmeros exemplos da criação de novas práticas musicais empreendidas por jovens na sociedade contemporânea. Passando dos anos 80 para a primeira década do novo milênio, as características da vida juvenil, referenciada no presente e no engendramento de novas sensibilidades (Peralva, 1997) encontram destaque na leitura que Carles Feixa faz do que ele denomina "geração @", geração que já nasce no século XXI na sociedade digital. Segundo o antropólogo, se a última geração do século XX é "a primeira que chegará à maioridade na era digital", a que inaugura o novo milênio se distingue por viver, entre outros, "acesso universal [...] às novas tecnologias da informação e da comunicação" desde muito cedo, o que "tem configurado suas visões da vida e do mundo" (FEIXA, 2006, p.58-59). Temos constatado o impacto dessas tecnologias e dessas visões de mundo nas mudanças das práticas musicais. Que novas sensibilidades musicais os jovens estão forjando?

Vivemos num momento privilegiado para avançarmos no conhecimento musicológico no que se refere à constituição de novas práticas musicas, pois esse processo é intenso. O *Observatorio de Prácticas Musicales Emergentes* é um indicativo disso.

Os jovens e as duas modalidades de aprendizagem referidas nesta comunicação participam ativamente da constituição das práticas musicais emergentes através de formas inusitadas de lidar com as novas e velhas tecnologias; com novos e tradicionais conceitos disponíveis para se produzir isso que denominamos música. Os procedimentos da aprendizagem musical na constituição dessas práticas seriam os mesmos observados na aprendizagem de práticas musicais já "estabelecidas"? Haveria procedimentos específicos? Qual o impacto desses procedimentos de aprendizagem sobre o campo epistemológico da Educação Musical? Que contribuições o estudo da constituição de práticas musicais por jovens traria para a pesquisa musicológica?

NOTAS

[1] Uso o termo "estabelecimento" ciente de que as práticas culturais são dinâmicas. Assim, o sentido do termo refere-se a certa estabilização da prática musical que possibilite seu reconhecimento como tal, apesar de ser caráter mutante.

[2] Uso o termo estável porque creio que ele dá conta de, ao mesmo tempo expressar que determinado processo foi estabelecido, foi reconhecido como existente, e comportar a mutabilidade presente em qualquer prática social e cultural.

[3] Disponível em <http://elistas.egrupos.net/lista/esquife/archivo/msg/107/> Acesso em 22 de abril de 2009.

[4] STRAW, Will. Systems of articulation, logics of change: communities and scenes in popular music. *Cultural Studies*, v.5, n.3, 1991, p. 368-388.

[5] Estou ciente de que este procedimento metodológico ao qual recorro fornece apenas indícios do que estou buscando expor. Para um estudo consistente, trabalhos de campo que especificamente se voltassem para a aprendizagem nos processos de criação musical, teriam que ser empreendidos.

REFERÊNCIAS

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas e tribus*. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.

GENE, Miguel; LÓPEZ CANO, Rúben. *Observatorio de Prácticas Musicales Emergentes*. Disponível em: <http://observatorio-musica.blogspot.com/> Acesso em: 02 de março de 2009.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evaston: Northwestern University Press, 1964.

PAIS, José M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, p.15-24, 1997.

RIBEIRO, Getúlio. *Do tédio ao caos, do caos à lama: os primeiros capítulos da cena musical mangue – Recife - 1984/1991*. 2007. 231 f. Dissertação (Mestrado me História). Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia.

SMALL, Christopher. *Musicking:* the meanings of performing and listening. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1998.

SHEPHERD, John; WICKE, Peter. *Music and cultural theory*. Cambridge: Polity Press, 1997.

SOUZA, Andréa Carneiro de. *Do sertão para as salas de concerto – viola***:** um processo de ensino-aprendizagem. 2002. 202 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

Saberes Musicais na Criação Musical de Crianças de 7 a 10 Anos: o papel da motivação

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Flávia Motoyama Narita

Departamento de Música, Universidade de Brasília, Departamento de Música, Universidade de Brasília
criscarvalho@abordo.com.br,flavnarita@yahoo.com.br

Palavras-Chave
saberes musicais, motivação, criatividade

RESUMO

Neste relato discutimos o papel da motivação na criação musical com crianças de 7 a 10 anos, em que a criatividade é o eixo articulador entre suas vivências e saberes musicais e o ensino e aprendizagem musical. Temos observado que a criatividade é influenciada pelo grau de motivação das crianças e norteada pelas vivências cotidianas, preferências e gostos musicais. Assim, buscamos compreender que fatores interferem na motivação e norteiam o desenvolvimento de saberes e habilidades musicais.

I. INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta algumas reflexões sobre o papel da motivação na criação musical a partir de curso de extensão universitária Oficina de Criação Musical Infantil. Esse curso é campo empírico de projeto de pesquisa denominado Criatividade e Música (CRIAMUS) que visa compreender o processo de criação musical como eixo estruturador do desenvolvimento de saberes e habilidades musicais em crianças de 7 a 10 anos de idade.

O projeto adota a pesquisa-ação como referência metodológica de investigação, em que o foco é a reflexão sobre as situações pedagógicas vivenciadas no curso para sistematizar os saberes e redimensionar a prática. Nessa perspectiva, o professor é, nas palavras de Pimenta e Franco (2008), "sujeito da sua própria investigação" (p.31-32). Como pesquisador e objeto de pesquisa, o professor assume o papel de questionar, operacionalizar e documentar a sua reflexão profissional e contextual. A pesquisa-ação apresenta características de colaboração e reflexão coletiva, em que o pesquisador passa do processo reflexivo individual para o processo cooperado. Esses elementos delimitam as características desta pesquisa, em que o curso de extensão representa um núcleo de prática educativa cujos atores são as educadoras musicais, os alunos e seus pais ou responsáveis. A coleta de dados é contínua e envolve: as situações pedagógicas; o planejamento contínuo; filmes e gravações em áudio das aulas; os produtos musicais das crianças (arranjos, composições, interpretações e apreciação musical); relatórios reflexivos; questionários; entrevistas abertas e focais com as crianças e seus pais ou responsáveis.

A reflexão sobre a prática educativa tem sido orientada por autores que tratam da cultura infantil (CAMPBELL, 1998; SMALL, 1980), da criatividade (BURNARD, 2006) e da motivação (AUSTIN *et alli*, 2006). O referencial teórico é construído no processo e nasce da necessidade de se compreender as situações pedagógicas vivenciadas.

A pesquisa tem apontado para a importância da motivação para o desenvolvimento da musicalidade, da criação musical, do pensamento crítico-reflexivo, dos saberes, habilidades e escolhas musicais dessas crianças. As atividades criativo-musicais realizadas demonstram que a motivação norteia: 1) a escolha da temática a ser trabalhada no processo criativo; 2) as decisões musicais; 3) o desenvolvimento da criação musical; 4) a apreciação dos produtos musicais; 5) o domínio técnico-motor dos instrumentos e 6) a representação gráfica e a leitura musical. Assim, destacamos a necessidade de se discutir os fatores que norteiam a motivação nas atividades criativas e possibilitam o desenvolvimento do processo criativo-musical e dos saberes e habilidades musicais das crianças.

II. A MOTIVAÇÃO PARA CRIAR: QUE FATORES INTERVÊM NA CRIAÇÃO?

A motivação para aprender música tem intrigado educadores e pesquisadores musicais. Na literatura sobre motivação, Austin, Renwick e McPherson (2007) apontam a influência dos contextos sociais na aprendizagem das crianças e discutem a motivação como um processo contínuo, não linear e interativo que envolve ações (comportamentos motivacionais), resultados (saberes e habilidades adquiridos), sistema social (pais, colegas, professores) e pessoal (percepções de si, pensamentos, crenças e emoções). Para eles, o desenvolvimento da motivação em crianças apresenta diferentes focos de pesquisa e pode ser compreendido a partir de fatores intrínsecos e extrínsecos que se complementam: 1) seus interesses e valores; 2) seus objetivos; 3) suas concepções sobre seus saberes e habilidades; 4) sua capacidade de auto-percepção e 5) suas crenças atribucionais.

O interesse das crianças pode ser examinado a partir das características individuais ou de uma situação específica (o ambiente, o contexto do ensino). Ambos podem ser trabalhados para promover a motivação e o engajamento nas atividades musicais, sendo que a integração entre eles aumenta o nível de aprendizagem. Aliados aos interesses estão os valores pessoais atribuídos à música que implicam na definição de objetivos musicais. Dentre os objetivos das crianças se destacam: 1) objetivos de aprendizagem (relacionados diretamente a cada atividade e prática realizada); 2) objetivos de desempenho (relacionados à demonstração de resultados para outras pessoas); 3) objetivos sociais (relacionados às interações com os pares) e 4) objetivos dificultosos (relacionados ao grau de desafio que encontram de acordo com suas habilidades individuais). Para Csikszentmihalyi (1990 *apud* Austin, Renwick e McPherson, 2007), a boa combinação entre habilidades e desafio gera a motivação ideal que ele denomina de "fluxo". Nas palavras de Austin, Renwick e McPherson, a relação habilidade – desafio segundo a Teoria do Fluxo se manifesta da seguinte forma:

> De acordo com a Teoria do Fluxo [de Csikszentmihalyi], as crianças que adotam ou que são submetidas a objetivos muito desafiadores, que excedam suas habilidades, apresentarão ansiedade e diminuição de motivação para aprendizagem. Por outro lado, as crianças que escolherem ou que forem submetidas a objetivos muito fáceis, em que suas habilidades estejam além do desafio proposto, ficarão entediadas e diminuirão a motivação para aprender. A motivação ideal surge quando as habilidades e os objetivos dificultosos (desafios) estão bem alinhados, resultando, assim, em um ciclo de desenvolvimento musical mutuamente alimentado e perpetuado (Austin, Renwick e McPherson, 2007, p.216-7).

Esse impasse entre desafio e habilidades tem sido observado em nossa pesquisa. Temos verificado que a motivação para criar, apreciar e executar música pode ser potencializada se considerarmos as concepções das crianças sobre suas habilidades e saberes musicais. A percepção que cada criança tem de suas capacidades musicais implica nas escolhas de seus objetivos imediatos. Normalmente, as crianças que acreditam que suas habilidades e saberes são atributos fixos e imutáveis, respondem mal às dificuldades e desafios apresentados. Muitas vezes, elas preferem objetivos de desempenho em que possam demonstrar apenas suas habilidades e saberes. Aquelas que acreditam que suas habilidades e saberes são maleáveis aceitam melhor os desafios e focalizam seus objetivos na aprendizagem e no sucesso da atividade proposta.

Além dos fatores individuais relacionados à motivação – objetivos pessoais e auto-percepção de saberes e habilidades musicais – o desenvolvimento da criatividade tem forte influência dos contextos socioculturais em que o indivíduo está imerso. Burnard (2007, p. 370) argumenta que "ao conceituar as crianças tanto como atores *individuais* quanto *sociais*, poderemos focalizar a criatividade musical como uma ação cultural, socialmente construída e mediada, presente e contínua nas interações cotidianas de qualquer comunidade". Assim, no relato a seguir destacamos essas duas dimensões, pessoal e social, para compreender o papel da motivação na criação musical.

III. O JORNAL MUSICAL: FATORES MOTIVACIONAIS NUMA SITUAÇÃO DE CRIAÇÃO MUSICAL

A idéia de criarmos um "Jornal Musical" nasceu da brincadeira espontânea de um aluno que, chegando atrasado, entra na sala divulgando algumas notícias do dia. Nesse momento, surge o tema da criação musical e as crianças elencam diversos tópicos e manchetes que poderiam fazer parte de seu Jornal: manchetes de esportes (notícias de campeonato de futebol); mega sena acumulada; caça talentos para elenco do High School Musical (HSM); Naruto ganha votatoon (Votação do canal Cartoon Network); American Idol ganha concurso. Alguns motivos musicais já aparecem: jingle da Copa do Mundo para as notícias de esportes e canções do HSM. O tópico caça talentos trouxe o tema do "Indiana Jones" e, a partir dele, as crianças lembraram de outros temas de filmes como "Guerra nas Estrelas" (Marcha Imperial) e "Iron Man – Homem de Ferro" (tema do grupo Black Sabbath). Criou-se, então, a sessão cinema do jornal.

A primeira versão da composição foi uma compilação desses motivos musicais. Durante o processo criativo, as crianças passam a comandar a sequência de notícias e inserir comentários próprios, mudando o estilo do jornal, que passa a ter características de um telejornal. Elas assumem papéis de apresentadores, anunciando suas notícias, além de arranjarem e executarem as músicas. No processo, adicionamos a canção *Noé* (Sandra Peres e Zé Tatit) do repertório que estávamos trabalhando, cujo tema é o dilúvio. Para introduzi-la as crianças criaram um bloco de notícias sobre a previsão do tempo.

Todo o processo criativo do "Jornal Musical" foi norteado por elementos que ora motivavam e ora desmotivavam as crianças. Percebemos que as idéias e sugestões das crianças são elementos motivadores, mas também podem desmotivar quando alguns alunos monopolizam as sugestões e outros ficam quietos numa atitude passiva de aparente concordância. Esse tipo de reação nos chama atenção para o processo diversificado de apropriação de objetivos pessoais e coletivos.

Com relação às habilidades musicais, a maioria das crianças se mostrou estimulada a vencer os desafios que o projeto lhes apresentava; mas observamos que alguns alunos ao sentir dificuldades técnicas de execução ficavam desmotivados após algumas tentativas. Esse fato está associado às motivações intrínsecas e à auto-percepção de suas habilidades. Percebemos que o descompasso entre o desafio proposto e a auto-percepção de suas habilidades não favorece o fluxo e, consequentemente, não ocorre sentimento de realização. Nessa situação, o procedimento adotado tem sido estimular a auto-estima valorizando as habilidades assimiladas e estimulando a aquisição de novas habilidades, no sentido de aumentar a auto-percepção da criança.

Nossas reflexões têm apontado para a relevância e complexidade dos fatores motivacionais na criação musical, capacidade cognitiva atribuída a "gênios" ou "grandes talentos". O trabalho contínuo que vimos realizando tem demonstrado a importância da motivação para a criação musical e para o desenvolvimento de saberes e habilidades musicais.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa tem propiciado reflexões e re-estruturação de ações pedagógico-musicais focalizadas no processo de criação musical de crianças de 7 a 10 anos de idade. Temos diagnosticado que os saberes e habilidades musicais mobilizados na criação são múltiplos, oriundos das diversas experiências e encontros musicais que as crianças travam em seu mundo sócio-cultural.

A mobilização desses saberes tem sido estimulada por meio da abordagem integrada de atividades musicais de apreciação, composição e execução (SWANWICK, 1979). Assim, por meio de práticas musicais, as crianças compartilham suas idéias, expressam seus gostos, preferências, interesses e demonstram seus saberes, suas habilidades e dificuldades. Na interação entre as habilidades individuais e as influências socioculturais temos observado e discutido o papel da motivação como fator necessário para o desenvolvimento da criatividade.

No exemplo que trouxemos do "Jornal Musical", a criatividade das crianças foi mobilizada pelo tema, que integrou preferências musicais, vivências televisivas e concepções sobre o telejornal. As crianças sentiram-se motivadas a expor suas manchetes com os temas musicais

selecionados e aceitaram o desafio de aprender a tocá-los de forma condizente com seus saberes e habilidades musicais. Os fatores motivacionais observados – incorporação de objetivos, auto-percepção das habilidades e influências sócio-culturais – favoreceram o processo de criação musical coletiva e o desenvolvimento individual de saberes e habilidades musicais.

Por fim, vale ressaltar que o projeto, a fim de integrar os saberes e as vivências musicais das crianças a novos saberes e vivências, abarca repertório variado, pois concordamos com as palavras de Campbell (1998): "[as] crianças são capazes de entender as músicas de seu próprio tempo e lugar, assim como as de outros períodos históricos e de outras culturas; e elas geralmente ampliam seu entendimento por meio dessas explorações musicais." (p.207)

V. REFERÊNCIAS

AUSTIN, J.; RENWICK, J. & McPHERSON, G. Developing Motivation. In: McPHERSON, G.. (Ed) *The Child as Musician*: A handbook of musical development. Chapter 11, p. 213-238; 2ª ed. New York: Oxford University Press, 2007. 1ª ed: 2006.

BURNARD, P.. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: McPHERSON, G. (Ed.) *The Child As Musician*: A Handbook of Musical Development. Chapter 18, p.353-374. New York: Oxford University Press, 2007. 1ª ed: 2006.

CAMPBELL, P.. *Songs in Their Heads*: music and its meaning in children's lives. New York: Oxford University Press, 1998.

PIMENTA, S. G. e FRANCO, M. A. S. (org.). *Pesquisa em Educação:* possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

SMALL, C.. Children as Consumers. In: *Music, Society, Education.* pp.182-205 1980 2ª ed. Revisada. London: John Calder Publisher, 2nd Ed. 1980 (1977).

SWANWICK, K.. *A Basis for Music Education.* London: Routledge, 1979.

Música e Novas Tecnologias no contexto escolar: Reflexões, perspectivas e aspectos a serem considerados no trabalho educacional musical com NT

Maria Helena de Lima[*1], Esther S. W. Beyer[*2], Luciano V. Flores[#3]

[*]*Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

[#]*Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

[1]helena.lima@ufrgs.br, [2]esther.beyer@ufrgs.br, [3]lvflores@inf.ufrgs.br

Palavras-Chave

Educação Musical, Música e Novas Tecnologias

RESUMO

Este trabalho constitui uma reflexão sobre a inclusão de Novas Tecnologias no Trabalho curricular em Educação Musical em contextos escolares, a partir de referenciais teóricos e de observações e experiências práticas investigativas, aponta algumas perspectivas consideradas necessárias para trabalhos a serem realizados em educação musical com o apoio de Novas Tecnologias.

I. INTRODUÇÃO

A partir de fins da década de 90 no mundo, e no Brasil em especial em meados dos anos 2000, a popularização de dispositivos eletrônicos e recursos digitais – computadores, celulares com acessórios, câmeras digitais, *downloads* de arquivos sonoros MP3, aparelhos reprodutores de arquivos de som e imagem MP3/MP4/MP5 Player, programas gratuitos de edição/produção de som/imagem disponíveis na Web – trouxe como conseqüência um aumento em proporção e velocidade, até então inimagináveis, da disseminação e intercâmbio de informações sonoras/visuais. Em especial entre o público jovem.

A facilidade do acesso e transferência de arquivos de som e a uma variada realidade de "informações sonoras", também tem produzido um intercâmbio crescente de contextos, referências estéticas, culturais, educacionais, profissionais e éticas, além da ampliação de possibilidades de relação dos indivíduos com estas "informações" sonoras.

Um exemplo disto é a popularização alcançada pelos arquivos *MP3* (abreviação de *MPEG 3 – Audio Layer*), esquema de codificação de áudio com redução da dimensão dos arquivos de som, sendo um dos primeiros tipos de compressão de arquivos de áudio *com perdas quase imperceptíveis ao ouvido humano* (Valle et al., 1999).

O MP3 causou, através da Internet, uma grande revolução no mundo do entretenimento como um popular meio de distribuição de músicas e arquivos sonoros (comparando-se ao alcance do LP de vinil, cassete de áudio e do CD). E o seu sucesso baseia-se no fato de que, antes dele ser desenvolvido, as músicas serem armazenadas nos computadores apenas no formato Wave (formato padrão para arquivo de som em PCs), que ocupavam dezenas de megabytes em disco, o que dificulta a distribuição de músicas por computadores e pela Internet. Já o MP3 possui um formato que permite armazenar músicas no computador sem ocupar muito espaço (Miletto et al., 2004).

Outro exemplo é a popularização de softwares livres e gratuitos de música que vêm ampliando as possibilidades de relações entre o público e as informações sonoras, indo além da simples escuta/recepção até a intervenção/modificação dos sons, através do acesso facilitado a ferramentas que realizam tarefas que envolvem processos sonoros complexos.

Um dos possíveis fatores que contribuíram para a popularização destes softwares, além do acesso através da Web, está relacionado à facilidade da utilização destes pelo público geral, em função da similaridade de suas *interfaces* e ferramentas com aquelas utilizadas por programas já conhecidos e populares: editores de texto (editar, colar, copiar) e ferramentas de navegação.

A partir das novas possibilidades de ação/intervenção direta sobre o mundo sonoro, novas e emergentes formas de relação com o a música, além de tendências e variantes profissionais, também vêm surgindo.

Um exemplo disto é a auto designação dos DJs como *produtores de música*, e não como *compositores*, numa forma de auto distinguirem-se da tradicional relação de *composição*, através da utilização de novos e alternativos meios e mecanismos para este fim. Novas formas de registro sonoro/musical também surgem, a partir da demanda e da necessidade.

Como podemos perceber, as relações entre o mundo sonoro e as pessoas vêm se modificando, e as novas tecnologias têm uma boa parcela de crédito nisto.

II. AS NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar formal, as Novas Tecnologias (doravante abreviadas NT) ainda são encaradas de forma geral como objetos de dispersão. Muito em função da novidade e do interesse que despertam seus recursos e possibilidades exploratórias, em consonância com a habilidade inata das mentes humanas de "aprender" coisas novas.

Mas estas mesmas NT também trazem a possibilidade de serem pensadas em suas potencialidades educacionais. E na música, em especial, a presença das NT tem sido significativa.

Embora ainda esporádicos, alguns experimentos estão sendo realizados no sentido de integrar as NT ao contexto educacional formal e em especial à Educação Musical.

Em 2007 a Área de Educação Musical do CAp – Colégio de Aplicação da UFRGS, em parceria com o LCM – Laboratório de Computação Musical do Instituto de Informática da UFRGS, realizou a disciplina "Música e Mídia": uma experiência curricular diferenciada em Música com o Ensino Médio, utilizando ferramentas da Web, diferentes mídias cotidianas e o computador como instrumentos de construção de conhecimento musical.

Baseada no processo de Pesquisa-Ação Educacional (Elliott, 1978) e na concepção do "professor pesquisador" (Freire, 2000), a disciplina teve como objetivos a pesquisa, experimentação e investigação de novos modelos em Educação Musical, baseados na utilização de NT disponíveis e cotidianas, observando suas potencialidades educacionais e possíveis repercussões dentro do currículo.

Os recursos utilizados durante as aulas foram mídias cotidianas: Computadores; *Softwares livres/gratuitos* de música (disponíveis na Internet) para edição, composição/produção, tratamento e conversão de arquivos sonoros: *Kristal*, *Audacity*, *Coagula* e *Caotica*; *Conversores de arquivos de som*; Aparelhos MP3/MP4 e celulares com dispositivos de gravação/captação/armazenamento sonoro.

Durante o processo, foram registrados informações, entrevistas, conversas, gravações em vídeo e áudio e diários de tarefas realizadas ao longo de um ano de aulas semanais. Estes registros serviram de base para reflexão e levantamento de aspectos a serem considerados e discutidos em práticas educacionais em música com o apoio de NT. Alguns aspectos observados durante o processo:

- Durante as aulas houve um processo de resignificação dos conhecimentos musicais por parte dos alunos com a utilização de ferramentas tecnológicas e suas produções musicais;
- Os alunos que não tiveram anteriormente experiências formais em música, trouxeram importantes referências de suas próprias experiências cotidianas, relacionadas a aspectos musicais gerais, resignificadas dentro de um ambiente educacional formal;
- Os alunos que já haviam passado pelo ensino formal musical procuraram relacionar conhecimentos e conceitos já trabalhados anteriormente em aulas de música, mesmo que em alguns momentos estes tenham entrado em conflito com as novas propostas, pois os softwares apresentavam outras formas das relações musicais serem estabelecidas;
- Os alunos perceberam a existência de lógicas e formas diferenciadas de se estabelecer relações com a música e buscaram soluções para estes aspectos, flexibilizando seus conceitos;
- Os alunos construíram novos olhares sobre as NT cotidianas e suas possibilidades de uso crítico e educacional;
- Sobre a gênese de seus processos de composição/criação musical com NT, houve uma mudança de nível/paradigma com relação à simples resposta das composições serem "espontâneas e intuitivas"; para outro patamar. Através de exercício reflexivo dialógico: perceberam que o que chamavam de "intuitivo" em música, constituía na verdade o resultado de todo um processo de aquisição, resignificação e ampliação de experiências e conhecimento musical de várias etapas anteriores suas, informais e formais. Neste caso, a "intuição" tem bases em procedimentos cognitivos construídos pelos indivíduos e demonstram que não somos agentes passivos na aprendizagem: os conhecimentos não aparecem magicamente "do nada", mas são resultado de uma vasta capacidade de estabelecimento de relações realizada, segundo Spitzer (2007, p. 20-29), por um *"cérebro altamente adaptável"*.

III. O ASPECTO "INFORMATIVO" DAS NT

Sobre a questão relacionada à quantidade de informações sonoras acessadas através das NT, consideramos que o educador musical deve posicionar-se de fato no sentido de considerar em suas práticas a questão da não simples "assimilação" de conhecimento na forma de informação, mas acima de tudo da "acomodação" de fato, deste conhecimento acessado, através da realização de intervenções educacionais conscientes e que conduzam a práticas reflexivas. Pensando na música como um fenômeno global e integrado com outras atividades da escola e da vida e partindo da experiência para a formação de conceitos.

Para isto torna-se necessária uma concepção de música, que vai além da questão puramente "informativa", desobrigando-a de informar no sentido de "Linguagem" e no sentido de informação (embora também possa fazer isto), configurando-a em toda a sua complexidade semântica musical (Karbusicky, 1986).

O Educador musical deve ter a consciência de que o simples fato de conteúdos/informações musicais serem expostos não levará os educandos a uma conscientização do seu papel como seres produtores/reprodutores de cultura. Ou seja, a questão não está centrada na falta de informação, pois esta está mais do que nunca acessível através dos mecanismos midiáticos. A questão é saber o que fazer com estas informações e como transformá-las efetivamente em conhecimento.

IV. CONCLUSÕES/ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO TRABALHO EDUCACIONAL COM NT

Extrapolando a aula de música, e dentro de uma visão do professor como pesquisador/investigador de sua práxis, as experiências educacionais com a utilização de NT devem abrir precedentes para dimensões reflexivas que vão além do cotidiano de uma realidade dada, mobilizando-se em direção a possíveis diálogos entre educação musical, música, sociedade. Pontuamos alguns aspectos aqui:

- Considerar as potencialidades das NT como instrumentos de construção de conhecimento musical, evitando privilegiar o seu aspecto "informativo" no que tange à "assimilação" e procurando um equilíbrio através da "acomodação" de fato da informação acessada e do conhecimento construído;
- Encarar a música como área do conhecimento conectada e estabelecendo relações com o mundo;
- Considerar a música em toda sua complexidade configurativa semântica;
- Experimentar propostas e práticas significativas e desafiadoras em música e perceber o cotidiano como fonte gerador de idéias e processos criativos;
- Incentivar educadores e alunos a estabelecerem relações reflexivas inter/pluri/multi-disciplinares;

- Incentivar a que educadores e educandos desenvolvam um olhar crítico, reflexivo, curioso e investigativo sobre suas práxis;
- Não adianta apenas inserir NT em ambientes educacionais, é necessário uma reformulação na maneira de encarar a educação como um todo, tornando-a mais reflexiva e participativa. *"Tornar o conhecimento do humano, ao mesmo tempo, muito mais científico, muito mais filosófico e, enfim, muito mais poético do que é"* (Morin, 2000, p. 18).

Mais do que a pura inserção das NT no contexto escolar, e em especial, nas aulas de música, aponta-se a necessidade do olhar crítico, curioso e investigativo do educador sobre sua práxis e as novas ferramentas tecnológicas e informativas que se apresentam como possibilidades em nosso cotidiano. Também deve-se estimular a que os educandos possam desenvolver este olhar: um olhar crítico, de possibilidades, curioso, indagativo, que os possibilite a construção e o estabelecimento de relações e conhecimentos significativos em música em parceria com as Novas Tecnologias.

Talvez o poder desacomodador das NT e sua velocidade de ação venham a contribuir positivamente de alguma forma para mudanças necessárias de paradigmas educacionais e de processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. 1998. 122f. Dissertação (Mestrado) – PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ELLIOTT, J. What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, p. 335-337, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRITSCH, E. F., FLORES, L. V., MILETTO, E. M., VICCARI, R. M. & PIMENTA, M. S. Software Musical e Sugestões de Aplicação em Aulas de Música. In: Hentschke, L. & Del Ben, L. (ed.). *Ensino de Música: Propostas para Pensar e Agir em Sala de Aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 141-157.

KARBUSICKY, V. *Grundriss der Musikalischen Semantik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986. Trad. Esther Beyer.

MORIN, E. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.

SPITZER, M. *Aprendizagem, Neurociências e a Escola da Vida*. Lisboa: Climepsi Editores, 2007.

VALLE, A. B., VALLE, C. G. B. & CHALUB, F. *MP3: A Revolução do Som via Internet*. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 1999.

Projetos Artísticos e Pedagógicos: parceria para o desenvolvimento docente e discente na educação profissional

Marília de Alexandria[*1], Robson Coelho Tinoco[#2]

[*] *Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília*

[#] *Universidade de Brasília – Depto. de Teoria Literária e Literaturas*

[1]mariliadealexandria@hotmail.com, [2]robson@unb.br

Palavras-Chave

Projeto pedagógico, projeto artístico, educação profissional

Keywords

Pedagogical project, artistic project, professional education

RESUMO

O trabalho apresenta pesquisa sobre processos de desenvolvimento da prática docente e divulgação da música, em seus diferentes estilos, na educação básica de escolas públicas do Distrito Federal (Brasil) e em outros locais públicos. Tais processos, analisados sob leis que os regulamentam, se referem a Projetos Artísticos e Pedagógicos desenvolvidos pelo Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília. Assim, com a discussão proposta, acredita-se em bons resultados tanto na ampliação do acesso à cultura musical, como na construção de novos processos pedagógicos para o ensino de música nas escolas de educação básica e profissional.

ABSTRACT

The paper presents research on the development of teaching practice and dissemination of music in its various styles, basic education in public schools of the Distrito Federal (Brasil) and other public places. Such processes, analyzed under the laws that regulate, refer to Artists Projects and Pedagogics ones developed by the Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília. So with the debate proposal, it is believed in good results in both expansion of access to musical culture, as in the construction of new educational processes for teaching music in schools of basic education and professional education.

* * *

Apesar da aparente transformação das maneiras de se elaborarem políticas educacionais, o que se observa é que ainda se articulam políticas de ação exageradamente abrangente pelas novas realidades que criam quanto pelo que conduzem à limitação da capacidade criativa dos profissionais envolvidos. Sob tal contexto, um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente – que são em geral as questões dominantes ou únicas questões levantadas pelos educadores (APPLE, 2006). É necessário, portanto, se pensar criticamente a relação da educação também com outras esferas do poder instituído.

Algumas instituições de ensino encontram formas distintas para o aperfeiçoamento da atividade profissional docente e o desenvolvimento discente. Isso ocorre, por exemplo, quando buscam – seja por meio de sua organização estrutural e/ ou acadêmica; seja por meio de propostas político-pedagógicas, entre outras – contemplar o docente com meios para o seu desenvolvimento profissional e pedagógico de forma continuada. Em consonância com esse tipo de ação, alguns autores destacam que existem muitas outras maneiras de organizar a educação (GANDIN, 2008). Assim é importante, dentro de cada contexto institucional de educação, perceber qual é a melhor forma de concretizar aquilo que se preconiza como essencial à educação, em seu conjunto.

O presente trabalho, portanto, é uma reflexão sobre Projetos Artísticos e Projetos Pedagógicos[1] e sua importância como proposta de, por um lado, valorização e estímulo ao desenvolvimento profissional docente de forma continuada; por outro, de destacar possibilidades de ações eficazes diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros e, ainda, da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Tais ações se dão a partir de determinações legais para aplicação, em âmbito nacional, que podem resultar em efeitos concretos, tanto na ampliação do próprio acesso à cultura musical, como na prática pedagógica das escolas.

A idéia de refletir sobre a realização desses projetos, sua concepção e prática, tem como *locus* o Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília[2] que se apresenta como uma dessas instituições, na medida em que estimula atividades que valorizam e promovem o desenvolvimento de seus integrantes (docentes e discentes), bem como a ampliação do acesso à cultura musical. Os PA e os PP ali presentes se constituem como caminho estratégico para não somente divulgar as ações desenvolvidas por seus docentes e alunos, como também a formação de platéias mais conscientemente receptivas.

Como metodologia de pesquisa, primeiramente realizou-se revisão de bibliografia e legislação específica sobre o CEP/ EMB. Paralelamente, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com seu diretor, no período de 1996 a 1997, responsável pela coordenação artística à época – quando da criação da Coordenação Artística e dos PA –, com a coordenadora de PA e com o coordenador de PP atuais[3]. Também foram entrevistados alguns professores que realizam PA e/ou PP no CEP/ EMB.

Com o intuito de entender melhor algumas das finalidades e papéis do CEP/ EMB, é necessário citarem-se determinadas leis e propostas que regulamentam seu funcionamento. Por meio de comentários sobre essas leis, pretende-se evidenciar a importância e compromisso com a difusão e o ensino de música – sob dimensões artística e pedagógica –, sobretudo no momento atual, com a implementação da Lei 11769/ 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e o Decreto Federal 2208/97, que a regulamenta,

instituíram as bases para a mais recente reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Isso significa dizer que todas as instituições públicas ou privadas de Educação Profissional devem se ajustar às diretrizes educacionais em vigor. Por conta de tal regulamentação, desde o final da década de 90, estrutura-se uma nova organicidade na Educação Profissional.[4]

Ao mesmo tempo, o CEP/ EMB se estrutura conforme o que preconiza a Resolução 02/98 e pelo Parecer 62/99, do Conselho de Educação do Distrito Federal, balizando-se pelo Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal – Brasília/2000 e seu Regimento Interno/2004. Além disso, sua Proposta Pedagógica (2008) "identifica e caracteriza sua própria elaboração, bem como estabelece os rumos a serem seguidos" (p. 3).

No Regimento Interno do CEP/ EMB se estabelece[5], como parte da organização administrativo-pedagógica da escola, uma Coordenação Pedagógica e uma Coordenação de Programação Artística. Importante destacar que em sua Proposta Pedagógica estão dispostos três "Projetos Especiais" (p. 32). São eles os PP, os PA e o Curso Internacional de Verão. Este último, aliás, referência na América Latina, foi iniciado na década de 70, sob a direção do maestro e professor Levino de Alcântara, e se destina a compositores, regentes, intérpretes, musicólogos, etnomusicólogos, educadores e estudantes em geral.

A Coordenação Artística – atualmente denominada Coordenação de Programação Artística –, surgiu na gestão do violonista e professor (então diretor) Luiz Alberto Tibana, tendo como Coordenador Artístico o flautista e professor Sidney da Costa Maia. Segundo eles (em entrevista[6] de março/2009), o objetivo primeiro era organizar a realização das atividades artísticas existentes no CEP/ EMB no sentido de se registrar – por meio de um projeto que deveria ser entregue a essa coordenação (algumas vezes também gravações) – e divulgar, na mídia impressa, áudio-visual entre outras, tais atividades. Esses projetos eram avaliados por uma comissão de professores e, se aprovados, concedia-se ao professor responsável uma carga horária semanal a fim de se preparar para a execução do seu projeto.

Segundo Tibana (entrevista citada), ocorriam também muitas solicitações de escolas e estabelecimentos públicos para que fossem realizadas apresentações musicais em diferentes locais. A Coordenação se incumbia, portanto, de estabelecer que pedidos seriam atendidos e que projeto seria encaminhado aos lugares respectivos[7]. A partir daí, surgiram novos projetos, como o "Escola de Música em Órbita" (em parceria com as Administrações Regionais do DF), em que professores e/ ou alunos tocavam em Cidades Satélites, localizadas no entorno de Brasília. Também, a "Série Toccata", sempre às quartas-feiras à noite, com grande divulgação para a comunidade em geral, e o "Escola de Música visita a sua Escola", juntamente às escolas da Rede Pública.

Paralelamente a tais ações, existia a preocupação de não ocupar determinados espaços, a fim de não se gerarem "choques" com a área de atuação de outros profissionais. Isso porque a intenção primeira, como afirmado anteriormente, era a divulgação das atividades musicais, de profissionais envolvidos e a formação de público, com a ida a escolas e locais públicos.

Esses projetos são exemplos que apontam para a importância de se desenvolver pesquisa sobre ações que contemplem tanto o aperfeiçoamento do professor enquanto músico profissional atuante, como de sua prática sociopedagógica. Por outro lado o estímulo dado ao professor, por meio da disponibilidade de carga horária específica para a concretização desses projetos, coopera para não só sua boa execução, como para o interesse primeiro em realizar projetos.

Apesar do caráter pedagógico de muitos projetos executados, a figura do Coordenador/ Coordenação Pedagógica só surgiu em meados do ano 2000, na gestão de direção do compositor e etnomusicólogo, professor Carlos Galvão. Sob tal aspecto, e segundo o atual Regimento Interno do CEP/ EMB, o Coordenador Pedagógico tem como uma de suas atribuições participar da elaboração, implementação, monitoramento e avaliação dos PP propostos. A ele cabe, também, orientar e coordenar a participação docente nessas fases (mais a de execução), ao tempo em que os divulga para todos professores, incentivando-os às ações pedagógicas promovidas pelo CEP/ EMB e pela Secretaria de Educação, visando "à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem."[8]

O Coordenador Artístico, por sua vez, segundo o RI, responsabiliza-se pela organização de concertos, recitais, palestras, seminários e espetáculos de música popular[9]. Ainda, elabora a pauta desses eventos, agenda apresentações musicais externas do CEP/ EMB, divulga interna e externamente a programação artística, supervisiona a confecção dos programas e o apoio logístico para realizar apresentações conforme a agenda (sonorização, iluminação e outros itens necessários).

Diante do exposto, pode-se notar o caráter de parceria estabelecido entre coordenadores e professores. A forma como tal "parceria" se apresenta nesse dispositivo legal, aponta para o bom desenvolvimento dos projetos propostos pelos professores, possibilitando que sejam realizados com segurança e autonomia.

Segundo o atual Coordenador dos PP, eles são uma oportunidade que a escola oferece aos professores para reservarem um tempo de sua carga horária a fim de desenvolver atividades musical-educacionais. Nesse sentido, são projetos cuja finalidade principal é a melhoria de sua prática pedagógica, seja pela elaboração de material didático ou formatação de atividades que, ao final, beneficiarão tanto o aluno quanto o próprio professor.

Nesse sentido, a construção do conhecimento, possível para todos os sujeitos, resulta, dentre outros fatores, de interações situadas. Assim, o docente de instrumento musical não deve se ater ao papel de "repassador" de conhecimentos e técnicas, mas deve "aliar pesquisa, ensino e *performance* em um diálogo reflexivo, crítico e criativo" (PORTO, 2008, p.89). Como exemplo prático, as diversas atividades pedagógico-musicais realizadas no CEP/ EMB contribuem para a construção de conhecimento pelos alunos, além de estimular a pesquisa, a reflexão e o registro das ações docentes, tanto da *performance* quanto de sua pedagogia.

A realização de tais projetos, também, é uma tentativa de extrapolar qualitativamente o cumprimento puro e simples de tarefas, já que se materializa na reflexão dos atos profissionais de professor de música e a vida própria de sujeito que ensina (LOURO, 2008). Essa reflexão se faz, entre outras maneiras,

por meio da elaboração, avaliação e registro escrito do projeto proposto, bem como de seu relatório final, posterior à realização.

Em síntese, pode-se dizer que a abrangência do CEP/ EMB se conjuga a uma forte e favorável demanda do mercado (setor de serviços). Tal conjugação se alia, ainda, à eclética formação cultural brasileira que, musicalmente, é de grande potencial e versatilidade frente aos múltiplos desafios da realidade contemporânea. Essa "ampla integração" conduz a um efetivo investimento na docência de educação profissional de níveis Básico e Técnico numa área que, paradoxalmente, obteve a consolidação de sua credibilidade nos cenários aqui descritos, apesar dos – ainda limitados – esforços institucionais (*vide* Proposta Pedagógica, 2008, p.36).

Note-se que tal docência exige, sobretudo, o domínio de habilidades e capacidade de realizar ações em determinada área de conhecimento, além de experiência profissional de campo adquiridos na graduação e com alguns anos de exercício profissional (MASETTO, 2003). No caso do instrumentista, essa área de conhecimento diz respeito ao domínio do instrumento que ministra e sua pedagogia; e, nos demais, ao conhecimento exigido pela disciplina ministrada, seja ela harmonia, contraponto ou outra, além do fator pedagógico.

Todavia, apenas o conhecimento não é suficiente (MASETTO, op. cit), sendo necessário que esse conhecimento e prática profissional sejam constantemente atualizados. Assim a atividade que o docente realiza, mediante estudos, reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, deve reorganizar seus conhecimentos na área profissional ou de ensino. Com esses conhecimentos, sob novo significado apreendido, ele pode produzir textos que representem sua contribuição ao assunto e que possam ser discutidos por seus alunos e pares. Nesse sentido muitas publicações, palestras, mesas redondas, grupos de estudos, encontros etc., podem servir como elemento de reflexão crítica realizada, pelos próprios docentes do CEP/ EMB, acerca dos PA e/ou PP ali desenvolvidos (de ALEXANDRIA, 2008; COSTA, 2008; PEDERIVA, 2003 *et ali*).

Enfim, nota-se que, indo ao encontro de expectativas contemporâneas – em que não basta ao docente só o conhecimento técnico sobre seu instrumento musical –, as pesquisas presentes nos PA/ PP do CEP/ EMB têm se voltado, também, à produção de conhecimento acerca de questões reais e práticas. Tal conhecimento busca, prioritariamente, alternativas mais criativas e eficazes àquelas vigentes nas mais diferentes áreas do educar/ fazer musical.

Esse "processo de conhecer", inovador em sua concepção de atuação musical-pedagógica, revela "novas funções" para o docente preocupado, de fato, em desenvolver atividades em que ele próprio, e seu aluno (ou público), tornem-se mais criticamente receptivos a elas. Entende-se, portanto, que o conjunto bem integrado desses elementos – de conhecimento teórico e prática responsável – coopera para a efetiva formação não apenas do pesquisador e do profissional, como também do cidadão contemporâneo, como a que aqui se propõe.

NOTAS

[1] No decorrer do artigo, denomina-se "PA" para os Projetos Artísticos e "PP" para os Projetos Pedagógicos.

[2] Denominada como CEP/ EMB.

[3] Vale ressaltar que o atual diretor se encontra em delicado estado de saúde, motivo pelo qual não foi possível entrevistá-lo.

[4] Segundo a Proposta Pedagógica do CEP/ EMB (2008), esta foi "a primeira instituição brasileira, em sua área de atuação e domínio, a promover a Educação Profissional de níveis Básico e Técnico em sintonia com estas leis" (p.3).

[5]Regimento Interno do CEP/ EMB/ 2004 – Título I, Cap. III, Seção. IV, Art. 13.

[6] As entrevistas citadas, ao longo do artigo, foram realizadas pela própria autora.

[7] Tais atividades tratavam-se de projetos de extensão comunitária dos trabalhos musicais realizados no CEP/ EMB.

[8] Cap. I; Seção III; art.18.

[9] Cap. I; Seção IV, art. 22 e 23.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRIA, Marília de. Formação em piano acompanhamento: projeto de implantação de curso no Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília. *VIII Encontro Regional da ABEM Centro-oeste*, 2008. Disponível em: http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/resumos.pdf Acesso em: 28 de abr. 2009.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CEP/ EMB. *Proposta Pedagógica do Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília*. Brasília, Ago, 2008.

CEP/ EMB. *Regimento Interno do Centro de Educação Profissional/ Escola de Música de Brasília*. Brasília, 28, jan, 2004.

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

GANDIN, Luís Armando. O projeto da Escola Cidadã. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação. In: APPLE, Michal W.; DRISTEN L. Buras. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 63-68, set. 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

PEDERIVA, Patrícia; COSTA, Cristina Porto; NILTON, Raimundo; FREITAS, Sônia ; FRAGELLI, Thaís ; MONTEIRO, Vilma . Relato de Experiência: Primeira Semana da performance. In: *XII Encontro anual da ABEM*, 2003. Florianópolis. *Anais.* Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

SYLVESTRE, Maria Luiza Mestrinho. Antologia da canção brasileira: um projeto artístico/ pedagógico do CEP/ Escola de Música de Brasília. IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, set. 2004. Goiânia. *Anais.* Disponível em http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/artigos/artigo%20Maria%20Luiza.pdf Acesso em: 27 de abr. 2009.

Voz Cantada: dos fragmentos ao canto por inteiro

Regina Mota-Maier

Instituto de Artes da UNICAMP
reginamota@gmail.com

Palavras-Chave
Técnica vocal, pedagogia da voz, métodos, integração

RESUMO

Um dos desafios do professor de técnica vocal é integrar os aspectos técnicos do canto num fazer musical que envolva o cantor por inteiro. Com alguma freqüência, a educação musical tem sido fragmentada de forma que seus conteúdos tornam-se destituídos de significado. O presente artigo parte de uma brevíssima análise histórica da pedagogia vocal e relata uma experiência na busca de ressignificar a música vocal para alunos de técnica vocal numa licenciatura em música.

I. INTRODUÇÃO

Uma consciência de seu próprio corpo é fundamental para que o cantor tenha pleno domínio das possibilidades expressivas inerentes à performance musical. Seja o canto intimista ou expansivo, num banquinho de bar ou num grande palco, seja num coro cênico ou num coral de igreja, a voz humana pressupõe som e movimento. Este é um dos desafios do professor de técnica vocal hoje, dada a fragmentação que resulta das influências mecanicistas ainda encontradas no ensino. Os aspectos históricos desta tendência observada na pedagogia, em geral, e na música, em particular, fogem ao escopo deste trabalho, que pretende apenas tecer considerações a partir de experiências em sala de aula.

II. TÉCNICA VOCAL: PASSADO E PRESENTE

Cantar envolve muitos elementos, entre os quais a emissão, timbre, ressonância, respiração, expressividade, e, em alguns casos, leitura musical. Para a compreensão da atividade, às vezes torna-se útil uma observação desmembrada destas noções. O educador espanhol, Pep Alsina, escreve que "o resultado musical integra diversos procedimentos que podem ser assimilados isoladamente, mas para que esse resultado se produza, é necessário que se integrem em sistemas de procedimentos mais complexos" (2007, p. 56). Sem uma conexão entre os procedimentos não há, efetivamente, um fazer musical. Nesse caso, possivelmente o canto tornar-se-á uma atividade burocrática e destituída de expressão. Resta, ao professor, definir como fazer esta integração; quando e como conectar estes elementos.

Antes de buscar respostas a esta questão, pode ser benéfico, ainda que superficialmente, entender os caminhos trilhados pela pedagogia vocal até o momento atual. De acordo com a pesquisadora australiana, Jean Callagham (2000), a pedagogia vocal contemporânea sofre influência de uma tradição oral que atravessou séculos a partir do surgimento das práticas vocais do período do bel canto, no século XVII.

Tomando como exemplo a escola italiana do bel canto, verifica-se, em seus métodos, um desmembramento das habilidades vocais a serem praticadas pelo aluno. No livro Bel Canto: a Theoretical & Practical Vocal Method, de Mathilde Marchesi, os exercícios, apresentados como "elementares e progressivos" trabalham habilidades musicais como ligadura cromática e diatônica, portamento, intervalos melódicos, e outras capacidades, separadamente: uma habilidade por exercício (MARCHESI, 1970, p. ix). O mesmo ocorre em métodos consagrados como o de Giuseppe Concone (1892), em que cada exercício concentra-se no desenvolvimento de um determinado procedimento da voz cantada, a saber, agilidade, desenvoltura em ornamentos, aumento da extensão vocal, possibilidades de dinâmica, e assim por diante.

Nos métodos citados não há definição de como e quando integrar os procedimentos do canto. É possível supor que pequenos recitais e saraus promovidos pelos professores ofereciam tal oportunidade aos alunos, já que estes mestres, além de determinarem quando o aluno estaria pronto para uma execução em público, determinavam também o ritmo do aprendizado. Marchesi explicava que, para a obtenção de bons resultados, "os alunos nunca deveriam ser sobrecarregados com mais de uma dificuldade por vez.... Com este objetivo em mente, escrevi exercícios e vocalizes especiais para cada dificuldade em particular" (1970, p. iii). Aqui parece estar implícito um aprendizado a médio ou longo prazos. Entretanto, esta não era uma opinião geral, já que na introdução do mesmo livro, Phillip Miller afirma que no final do século XIX havia "uma tendência de procura por métodos rápidos e fáceis" (apud MARCHESI, 1970, p. vi). Séculos antes, Guido d'Arezzo (c. 980-1050) buscava "educar o cantor o mais rápido possível de forma que fosse capaz de cantar melodias desconhecidas apenas olhando a notação escrita" (LANG, 1969, p. 84).

Os exemplos acima envolvem contextos musicais díspares, mas confirmam a presença do professor como um fator inerente ao aprendizado do canto. A tradição do bel canto desenvolveu-se a partir das relações entre mestres e seus aprendizes. Callagham declara que "a experiência do professor era o mais importante componente do processo, e o ensino derivava do exemplo, por parte do mestre, e da repetição – tentativa e erro – por parte do pupilo" (2000, p. 3). No século XX, o cantor Jerome Hines, embora admitindo que a expressão seja execrada por muitos pedagogos, defende que a habilidade de imitar o professor seja extremamente importante no aprendizado do canto lírico (1982, p. 15).

A singularidade desta relação mestre-aprendiz amplia o caráter subjetivo do processo, fomentando grande variedade de conceitos em relação às técnicas, procedimentos e metodologias. A esta variedade de opiniões, somam-se as mudanças que têm ocorrido nos âmbitos técnico, social e musical, e suas conseqüentes transformações no uso da voz cantada. Questões como a apresentação do cantor com

grandes conjuntos instrumentais, o surgimento dos instrumentos eletrônicos – e a conseqüente necessidade de ampliação da voz – o contínuo surgimento de novas tecnologias de gravação e as variações estilísticas surgidas a partir dos ditames da indústria cultural, são alguns dos aspectos que têm influído direta, ou indiretamente, na atividade vocal.

No entanto, apesar das muitas transformações ocorridas nos últimos cem anos, a figura do professor não foi eliminada do processo de desenvolvimento da técnica vocal. Ainda hoje, muitos jovens e adultos que gostam de cantar estão em busca do professor de canto que lhes indicará o "caminho" a seguir. Se estes têm encontrado boas orientações, ou não, é algo a ser debatido. Entretanto, para o professor de canto permanece o desafio de orientar o aprendizado dos procedimentos vocais promovendo experiências que desenvolvam o saber artístico e musical, e encaminhando os alunos na direção de um canto criativo e expressivo.

Hoje, é freqüente que a pedagogia da voz se dê numa coletividade. Seja em salas de aulas, ou em corais de escolas, igrejas e empresas, o aprendizado ocorre em situações em que o professor-regente não pode ouvir cada aluno, individualmente, e deve passar conhecimentos a um grupo de cantores. Neste contexto, é importante manter em mente a observação do educador inglês Keith Swanwick (2003), de acordo com o qual o professor de música – e por que não acrescentar, de canto – não deve agir como um mero "treinador ou instrutor." É preciso oferecer ao aluno, ou corista, oportunidades de experimentação no canto, ao invés de uma simples seqüência de procedimentos vocais. Promover a compreensão musical, transformando "sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida" (2003, p. 58). O aluno, em vez de acumular informações relativas à voz cantada e à música, em geral, desenvolve uma "compreensão musical", e assim completa-se o mote do autor, a saber, que o processo de aprendizagem do canto se dará de forma musical.

Na música, como na arte, em geral, a experiência é essencial. É a partir dela que surge o desenvolvimento pessoal e artístico. O pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía separa a experiência da informação, e o "saber da experiência do saber coisas tal como se sabe quando se... está informado." (2002, p. 22) Em música, não é suficiente saber ler a partitura, ou conhecer os procedimentos vocais adequados ao estilo musical escolhido. É preciso que o cantor compreenda, como disse Maria Callas, que "o canto constitui uma expressão de nosso ser" (apud ANDRADA E SILVA, 2005, p. 92). Ao assumir o canto como uma forma de expressão, o cantor passa a buscar seu caminho particular de criação artística.

III. UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Em meu trabalho como professora de Técnica Vocal,* tenho procurado buscar a integração dos procedimentos vocais, de que fala Alsina (2007), em dois momentos distintos. Primeiramente, em pequenas apresentações em sala de aula, quando alunos se apresentam aos colegas em grupos de quatro a seis, como fechamento de cada conteúdo trabalhado em sala de aula. Nessa fase, mesmo que um determinado elemento do canto esteja sendo enfocado após ser explorado em aulas expositivas e práticas, a "apresentação" musical se encarregará de promover a integração entre os vários elementos envolvidos no canto. Assim, se os alunos estiverem exemplificando a articulação, seja ela na dicção das palavras, seja nos diferentes tipos de articulação musical, como o legatto e o staccatto, ao cantarem em público terão que integrar esta articulação à emissão vocal, afinação, expressividade, entre outros.

A escolha do repertório, para estas apresentações, é feita pelos alunos. A justificativa está no conceito de discurso musical de Swanwick, que afirma que "cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical," sendo necessário que o professor permita algum "espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal" (2003, pp. 66, 67). Deste modo, a partir de suas próprias referências musicais, os alunos escolhem canções populares, folclóricas, eruditas ou religiosas para exemplificar os conteúdos trabalhados em sala de aula. A possibilidade de trabalharem com material sonoro que tem ressonância pessoal, possibilita uma ressignificação daquilo que é percebido pelos alunos como "educação musical."

Num segundo momento – mais especificamente no último semestre da disciplina – Técnica Vocal IV* — há um projeto mais extenso. Nele, os alunos pesquisam um recorte da música popular brasileira definido pela professora. Aqui a decisão não é delegada aos alunos por dois motivos básicos: limitação de tempo e o objetivo de eleger entre os momentos fundamentais da história da música popular brasileira. Entretanto, esta definição leva em consideração as tendências observadas nas apresentações dos alunos durante os três semestres anteriores.

Durante o semestre, os alunos apresentam seminários e fazem apresentações musicais de canções ligadas ao período, estilo ou movimento em questão – em anos anteriores foram abordados os anos dourados do rádio, a era dos festivais da canção e a música sertaneja de raiz. Ao final do semestre, as apresentações em sala de aula são transformadas num concerto/show, cujo repertório é definido pelos próprios alunos, por meio de votação entre todas as canções apresentadas durante o semestre. O concerto promove a oportunidade de integração dos aprendizados musicais-vocais, bem como a união da turma em torno de um projeto, incentivando um espírito de colaboração no fazer musical. Isto manifesta-se no concerto final, quando grupos costumam juntar-se para execução de uma música originalmente apresentada por um deles e canções de determinados grupos são apresentadas pela classe toda.

IV. CONCLUSÃO

Esta alternativa – entre tantas possíveis, e ainda em fase experimental – tem sido eficiente na condução dos alunos a um canto que faça sentido. Swanwick defende que "o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz" (2003, p. 58). Minha experiência tem mostrado que a aula de música pode alcançar um maior nível de envolvimento dos alunos sempre que por trás de tudo que é técnico e formal houver um "forte senso de intenção musical" (Idem). De alguma forma, o professor precisa ser tocado pela música de forma pessoal, para, então, ser capaz de contagiar os alunos com o prazer de fazer música.

NOTAS

* No Curso de Educação Artística – Habilitação em Música, do UNASP-EC (Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho), a disciplina Técnica Vocal está disposta na grade em quatro semestres seguidos, com carga horária de 18 horas por semestre.

REFERÊNCIAS

ALSINA, Pep. "Educação Artística: Música." In: ZABALA, Antoni, Org. Como Trabalhar *Os Conteúdos Procedimentais Em Aula*. Tradução De Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2007.

ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. "Expressividade no Canto." In: KYRILLOS, Leny Rodrigues, org. *Expressividade – Da Teoria à Prática.* Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. "Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência." In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr, nº. 19, pp. 20-28, 2002.

CALLAGHAN, Jean. *Singing and Voice Science*. San Diego: Thomson Learning, 2000.

CONCONE, Giuseppe. *Fifty Lessons for Low Voice*. Op. 9, Vol. 243. G. Schirmer / Hal Leonard, Milwakee. Copyright 1892.

COSTA, Henrique Olival; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. *Voz Cantada: Evolução, Avaliação e Terapia Fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.

GROUT, Donald Jay, PALISCA, Claude. *A History of Western Music*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, 1988.

HINES, Jerome. *Great Singers on Great Singing*. Nova Iorque: Limelight Editions, 2006.

ILARI, Beatriz Senoi, org. *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em musica – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

LANG, Paul Henry. *Music In Western Civilization*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, 1969.

MARCHESI, Mathilde. *Bel Canto: a Theoretical & Practical Vocal Method*. Nova Iorque: Dover Publications, 1970.

STARK, James. *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press, Buffalo & London, 1999.

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

Orquestra de Garrafas: uma Proposta de Educação Musical

Rodrigo Serapião Batalha,[1] Salomea Gandelman [2]

Universidade do Rio de Janeiro UNIRIO
[1]rodrigobatalha@uol.com.br, [2]salomea@iis.com.br

Palavras-Chave
Educação Musical, Fontes Sonoras Alternativas, Ritmo

RESUMO

Este artigo aborda o tema de minha pesquisa de mestrado em música, ora iniciado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Resulta de uma experiência educacional desenvolvida desde 2004 na cidade de Serra, Espírito Santo, sobre a prática musical de uma orquestra de garrafas plásticas formada por crianças e adolescentes, que tem como objetivos acompanhar e avaliar seu desenvolvimento musical. Tais materiais, usados como instrumentos de sopro e percussão, estimulam a pesquisa de formas de produção sonora e favorecem um processo educativo prazeroso e de inclusão social.

I. INTRODUÇÃO

O presente texto se inicia a partir da premissa de que música, ou a musicalidade, é "...uma parte integral de nosso processo cognitivo" (Swanwick, 2003, p.22), e, naturalmente, não se desenvolve exclusivamente a partir da educação musical formal/sistematizada, sob a orientação de um professor, ou seja, seu desenvolvimento se inicia no cotidiano, sendo, portanto, legítimas as experiências e práticas que ocorrem no âmbito da vivência musical informal. Tal vivência informal pode contemplar (não está em questão em que nível) a apreciação de repertório, o fazer musical das brincadeiras de roda, a criação de paródias, o cantarolar e o assobiar corriqueiros, e até mesmo a descoberta e exploração de sons que podem ser produzidos com objetos do uso cotidiano. Justamente neste último *fazer* observa-se um fenômeno que nos remete às origens da música e dos instrumentos musicais, qual seja: objetos produzidos para uma determinada finalidade que, no decorrer de seu uso, se revelam também como objetos sonoros. De fato, o uso de alguns objetos do cotidiano, em qualquer tempo, pode nos aproximar de *fazeres musicais*.

A possibilidade de transformação da função inicial de um objeto para uma *função musical* é algo que tem motivado muitos pesquisadores da área de Música a desenvolverem novas formas de se fazer música através de fontes sonoras alternativas e instrumentos musicais não-convencionais. No âmbito da Educação Musical, Schafer (1991) aponta para possibilidades de se trabalhar "... a partir de quaisquer sons disponíveis no meio ambiente" (Schafer, 1991, p.299). Em um dos objetivos previstos para música nos Parâmetros Curriculares Nacionais, consta: "Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências" (Brasil, 1998, p.81). Na concepção das oficinas de música, seguindo a tendência criativa da educação musical, "Cria-se desde a fonte sonora..." (Fernandes, 2001, p.55).

Entretanto, levamos em consideração que "**Som em si mesmo não é música** (grifo do autor). O som só se converte em música através da audiação (capacidade de escutar com compreensão e pensar musicalmente), quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos em nossa mente, para lhes ser conferido um significado" (Gordon, 2000, p.18). Além do posicionamento estético e educacional, acrescenta-se como elemento motivador, a necessidade de se romper o condicionamento da realização de atividades de ensino musical aos recursos financeiros necessários para a aquisição e manutenção de instrumentos convencionais. Swanwick (2003) valida a música ensinada musicalmente mesmo na ausência de recursos, mas com a ressalva de que "Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente, não bastam" (Swanwick, 2003, p.57). Assim, devemos também considerar

> ... um fator de exclusão que, especialmente em nosso país, nos parece, deve ser encarado com toda gravidade que ele traz: a posse ou não dos meios. Nos referimos a todo e qualquer recurso material cuja presença viabiliza, e a ausência inviabiliza, um processo de ensino-aprendizagem. Caso condicionássemos nossa proposta de educação musical a esse ou aquele meio, e o acesso a ele não fosse possível, estaríamos condenando irremediavelmente todo o processo (Ciavatta, 2003, p. 24).

II. MÚSICA ATRAVÉS DE GARRAFAS

Entre os diversos objetos do cotidiano que produzem resultados sonoros, a garrafa plástica merece destaque pela qualidade dos sons produzidos e por permitir a produção de diferentes timbres e intensidades em altura indeterminada ou determinada, em extensão equivalente à produzida por um coral adulto misto, da nota mais grave à mais aguda. Uma forma corriqueira de se produzir som com uma garrafa ocorre com quem consome água mineral diretamente na embalagem do produto: através do sopro. A embocadura relativamente simples permite uma descoberta espontânea do resultado sonoro. As garrafas plásticas podem ser utilizadas tanto como instrumentos de sopro quanto como instrumentos de percussão sem necessidade de modificação do objeto pelo uso de ferramentas. O acesso é sem ônus e praticamente irrestrito, pois independe da participação no mercado consumidor (e "descartador") de produtos que utilizam as garrafas como embalagens.

Reconhecendo o potencial musical e educacional decorrente dessas observações, em setembro de 2004, dei início à criação da *Orquestra de Garrafas*, constituída por crianças e adolescentes estudantes da rede municipal de ensino de Serra, município situado na região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. São cinquenta integrantes em cadastro permanente e vinte e cinco, em média, que participam diretamente das atividades, frequentando dois encontros semanais de duas horas cada, em turno alternado ao período escolar, além das apresentações que ocorrem em uma

média de doze por ano, realizadas em eventos como programações culturais e aberturas de cerimônias em diversos municípios do Estado. Trata-se de um programa de educação musical desenvolvido através de uma instituição do Terceiro Setor, em parceria com escolas municipais de Ensino Fundamental e empresas.

Temos concentrado o repertório produzido no âmbito da música tonal, abarcando música brasileira popular, música folclórica capixaba e brasileira, música clássica (ou "séria"), hinos oficiais, além de criações do grupo. A produção de altura determinada, com afinação precisa, se deve à utilização da garrafa como instrumento de sopro. É o mesmo princípio da flauta de Pan (pedaços de bambus amarrados uns aos outros), mas uma flauta produzida com dez peças de bambu corresponde à largura de três garrafas juntas. Assim, a prática musical propriamente dita (dentro de um repertório tonal que envolve melodia, harmonia e contraponto) não decorre de um procedimento individual, pois a largura do corpo da garrafa torna os gargalos demasiadamente distantes entre si. Trata-se, portanto, de um *instrumento musical coletivo* melódico e harmônico que tem as notas separadas, porém, distribuídas entre o grupo de intérpretes musicais. A extensão vai do Fá1 (garrafa de 2,5 litros) ao Fa4 (garrafa de 250 ml), chegando-se ao Do5 com o acréscimo de tubos (pré-formas que, após um processo industrial denominado *sopragem*, dão origem às garrafas). As garrafas vazias, em cada tamanho/capacidade volumétrica, estão naturalmente afinadas em uma determinada altura. Por exemplo, uma garrafa de 250 ml é "fabricada" em Re3, mas para obtermos o Re#3, o Mi3, etc., elas são afinadas com acréscimo de água ou de sementes/pedras/conchas no interior, de modo a modificar o espaço para a vibração da coluna de ar. As garrafas são distribuídas na média de duas a três, no máximo quatro, para cada aluno. Formam-se "flautas de Pan coletivas", onde as frases musicais não são executadas individualmente, mas compartilhadas em subfrases pelo grupo, em processos semelhantes aos que Ciavatta (2003) descreve:

> ... neste tipo de realização, as várias vozes, que caracterizam uma realização polifônica, surgem do desmembramento da frase original. O que faz com que as subfrases ascendam à condição de frase (voz), adquiram independência, é o fato de que, antes mesmo da divisão, elas já eram frases. Isso porque cada divisão da frase original possui seu próprio movimento musical, qualquer divisão da frase é também uma frase. O movimento musical da frase original é exatamente a soma dos movimentos musicais de cada evento que a compõe (Ibidem, p.145).

Em altura determinada ainda temos o "xiolofone" de garrafas (é mais conhecida a produção de "xilofones" com garrafas de vidro, porém, utilizamos somente garrafas plásticas) na extensão do La2 (600 ml) ao Fa4 (250 ml), que permite um maior número de garrafas por *garrafista*, mas com volume e sustentação do som reduzidos. Criamos outros instrumentos de percussão, de altura indeterminada, cujas sonoridades são obtidas de diferentes maneiras: "chocalho", tendo em seu interior sementes, pedras ou conchas; "reco-reco", através de atrito com a superfície externa de alguns tipos de embalagens; "agogô", percutindo duas garrafas por meio de entrechoque; "tambor", percutindo o fundo de garrafões de 10 e 20 litros; e "clavas", com dois tubos em entrechoque. Já a "cuíca", é feita com sopro, utilizando-se um tubo e uma garrafa de 250 ml.

III. APRENDENDO E ENSINANDO

Os objetivos fundamentais da pesquisa são: a) dar continuidade ao trabalho já desenvolvido com a *Orquestra de Garrafas* utilizando-a como laboratório de pesquisa, através das atividades semanais com o grupo; e b) definir formas e critérios para avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades musicais em nível individual e coletivo, por meio do uso de garrafas plásticas como instrumentos de sopro e de percussão.

O processo de ensino-aprendizagem que norteia a prática musical do grupo parte de uma reflexão que consideramos altamente relevante, qual seja:

> ... A tradição ocidental vem relacionando a escrita à complexificação das músicas. Antes de reforçar esta dicotomia 'oralidade x escrita', como supostos sinônimos de 'simplicidade x complexidade', a experiência de desvelamento da etnopedagogia dos Bambas da Orgia aponta para diferentes possibilidades de Educação Musical (...). As vinhetas para percussão, me parecem um bom exemplo para desmistificar a idéia de que o que pode ser ensinado e aprendido realmente restringiria-se à simples imitação e repetição de materiais musicais (Prass, 1998 *apud* Ciavatta, 2003, p.78).

As "Sílabas mnemônicas ou didáticas são importantes nos processos de ensino da música africana; podem ser reconhecidas como uma espécie de notação oral" (Ciavatta, 2003, p.79). "[N]a notação oral iorubá recolhida por Kubik, citada por Sodré (1998, p.108) [...] Cada unidade silábica caracteriza um particular e distinto tipo de ação" (Ibidem, p.133).

Prass (1998) descreve uma observação realizada em sua pesquisa:

> O terceiro ritmista estava com mais dificuldade e depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuim pediu para ele *"imitar com a boca"* os ritmos que ele fazia no repinique. Não foi de imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas conseguiu, e então o Biskuim completou: *"Pronto, agora faz com a baqueta"* (Prass, 1998 *apud* Ciavatta, 2003, p.134).

Na *Orquestra de Garrafas*, a comunicação musical se inicia e se desenvolve com o apoio da notação oral, que consiste no uso da própria letra da canção ou em paródias criadas coletivamente para uma canção ou tema instrumental. O gesto de regência também estabelece condições para uma comunicação efetiva, pois como descreve Ciavatta (2003), "... também pode ser considerado uma forma de notação não gráfica por exteriorizar (...) fórmulas de compasso e indicações de andamentos (...), representações dos fraseados, das cadências, das dinâmicas e etc..." (Ciavatta, 2003, p.80).

Com uso da notação oral e dos gestos de regência, mesmo em uma aparente complexidade rítmico-musical para a execução de melodias ou acordes, os integrantes da *Orquestra de Garrafas* realizam a música com facilidade, pensando **musicalmente** na sincronia entre as sílabas e os correspondentes instantes rítmicos de suas notas. O fato de se privilegiar a experiência prática e auditiva não significa que há ausência do aprendizado de notação musical convencional nesse programa educacional.

O elemento mais fundamental que a notação oral comunica, conforme já evidenciado por Ciavatta (2003), e que utilizamos

na *Orquestra de Garrafas* em articulação com a comunicação gestual, é o ritmo musical. Mas questionamos

> Por que, então, tendemos a nos sentir apoiados numa certa 'segurança' e objetividade 'científica' quando pensamos no quarteto *altura, intensidade, timbre, duração?* O que nos *autoriza* a inclusão de *duração* a um conjunto de 'parâmetros' que, a depender da física, são somente três: altura, intensidade e timbre? Em outros termos, o que nos leva a aglutinar uma *classe* tão (i)lógica quanto, digamos, laranja, banana, maça, *oxigênio!?* (Moraes, 2003, p.127).

Mas ao que se deve essa *naturalização*? De acordo com Moraes (2003), "... parece ser, não uma fenomenologia da *música*, mas uma fenomenologia *dos instantes inaugurais do letramento musical*" (Ibidem, p.127).

A perspectiva de ritmo, de temporalidade, que assumimos está fundamentada em uma organização **posicional**, em oposição à noção de *duração*, que tradicionalmente se apresenta como atributo fundamental do ritmo. É o quan***d***o em vez do quan***t***o (ver Moraes, 2003), ou ainda, "... temporal patterning would refer to the **onset** [g. nosso] of each musical note or syllabic vowel" (Martin, 1972 *apud* Moraes,1991) [... organização temporal se referiria ao **ataque** de cada nota musical ou vogal silábica (tradução minha)].

Sabemos que o foco da educação musical deve estar na musicalidade presente no ser humano e não nos instrumentos que permitem a exteriorização dessa musicalidade. O que está em jogo é reconhecer que a musicalidade não está no instrumento musical, que "... é um simples prolongamento do corpo da pessoa que o usa" (Gordon, 2000, p.58).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L.Ciavatta, 2003.

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. In: *DEBATES*, nº4 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001.

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. In: *DEBATES*, nº4 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001.

GORDON, Edwin E. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2000.

MORAES, Marcos. *Musicalidade métrico-tonal: condições primeiras para a comunicação verbal sobre a música*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) São Paulo, 2003.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: M. Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith (1999). *Ensinando música musicalmente*. Tradução: A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Percepção e Processamento Musical: Estudo de Caso com Usuários de Implante Coclear

Scheila Farias de Paiva Lima,[1] Cecília Cavalieri França,[2]

[1]*Fonoaudióloga, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Música – ESMU/ UFMG*
[2]*Universidade Federal de Minhas Gerais, ESMU/UFMG*

[1]scheilafplima@yahoo.com.br, [2]poemasmusicais@terra.com.br

Palavras-Chave

Apreciação Musical, Processamento Musical, Implante Coclear

RESUMO

A presente pesquisa investiga as relações existentes entre a percepção da linguagem oral e a percepção da música em uma pessoa adulta, com deficiência auditiva pós-lingual, usuário de Implante Coclear, tendo como base para as mesmas os parâmetros de freqüência, duração e intensidade utilizados nas estratégias de codificação e processamento do som com o Implante Colear (IC).

Embora os implantes cocleares sejam projetados objetivando a percepção da fala, atualmente a percepção da música é vista como uma possibilidade viável e imprescindível no aprimoramento na tecnologia do implante coclear e das estratégias de processamento dos mesmos. A percepção e a apreciação da música se constituem desafios a serem superados pelos usuários de IC. O hábito de ouvir e apreciar música varia significativamente entre os usuários de IC. Embora a maioria deles relate dificuldades em ouvir música diariamente, existem relatos de alguns usuários que ainda apreciam música mesmo após a realização do implante.

A partir da caracterização dos antecedentes musicais e fonoaudiológicos do indivíduo por meio da coleta de documentos específicos, como audiometria e mapeamento do implante coclear, bem como do preenchimento de questionário pelo participante do estudo, será delineada a avaliação da percepção musical do mesmo.

As aulas de apreciação serão ministradas pela própria pesquisadora, que é Fonoaudióloga atuante na área de Audiologia Educacional com ênfase em Implante Coclear.

I. INTRODUÇÃO

Descobertas recentes da neurociência, educação, psicobiologia, psicologia do desenvolvimento e psicologia da música vêm fomentando um interesse crescente acerca do desenvolvimento cognitivo-musical do ser humano (Gardner 1997, Ilari 2002, Swanwick & Tillman 1986). Apesar disso, pouco ainda se sabe sobre os benefícios da música para pessoas com Deficiência Auditiva e suas possibilidades.

A música e a linguagem são formas de comunicação humana através de sons e compartilham semelhanças de processamento e de localização espacial no cérebro (Trainor, 1996; Trevarthen, 2001, Marin & Perry, 1999).

Cutietta (1996) encontrou uma estreita relação entre o aprendizado das duas formas de comunicação humana por sons. Em sua revisão, os alunos musicalizados demonstraram um desempenho superior ao de seus colegas não-musicalizados para tarefas de percepção e articulação da fala. Outro estudo sugeriu que os músicos possuem uma habilidade superior aos não-músicos na percepção da prosódia na fala tanto em frases faladas como em frases musicais análogas. Os pesquisadores afirmam que tal habilidade se estende à interpretação do conteúdo emocional, que é transmitido através da prosódia contida tanto na fala quanto na música.

Assim como a língua, a música comunica-se transmitindo mensagens afetivas e expressivas importantes. Entretanto, a música é finalmente abstrata e sua interpretação é altamente subjetiva, dependendo dos fatores tais como o treinamento musical, prática auditiva da música e o contexto cultural.

Em relação ao treinamento musical e o desenvolvimento de habilidades de processamento auditivo o estudo de Silva *et. al.* (apud Silveira *et al.* 2002) demonstrou que o treinamento musical favorece a eficácia das habilidades auditivas como atenção e discriminação de freqüências, intensidade e duração de estímulos sonoros.

II. PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO SONORO-MUSICAL

Sabe-se atualmente que, assim como o processo de desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento auditivo tem como ápice para aquisição das habilidades auditivas e as distinções entre alturas, timbres e intensidades, o período entre o nascimento e o décimo aniversário. (Werner & Vandebos, 1993). É também nessa época que o indivíduo desenvolve suas preferências, memórias musicais e que ocorre o desenvolvimento cognitivo-musical, através de processos, como impregnação e imitação, que estão normalmente associados às funções psico-sociais como a comunicação, inclusive de emoção, o endosso de normas culturais e étnicas, e o entretenimento. Por este motivo, pessoas que se tornaram deficientes auditivas após este período e realizaram o Implante Coclear obtendo benefícios na percepção de fala, possuem grandes chances de retomar a apreciação musical como prática auditiva. (Ilari & Majlis, 2002; Ilari & Polka; Trainor, 1996; Trehub & Schellenberg, 1995; Gregory, 1998; Huron, 1999 e Trevarthen 2001).

Hoje sabemos que a música e a linguagem compartilham propriedades acústicas como altura, ritmo e timbre, bem como algumas das mesmas regiões no cérebro como a área de Brodman 47. Além disso, já foram observados que alguns dos mesmos mecanismos de produção e de processamento de música relacionam-se com os de linguagem tais como processamento de padrões melódicos – entonação e contorno melódico - e rítmicos na fala e na música. Além dos aspectos rítmicos e melódicos, a sintaxe e a semântica na música, são percebidas em áreas do cérebro que se sobrepõem com áreas responsáveis pela percepção da linguagem (Levitin e Menon 2003, Patel *et al.* 1998 e Koelsch, 2005).

Pelo fato da música compartilhar diversas similaridades com a linguagem oral, destacamos para nosso estudo, a

variação de freqüência – *pitch, a* duração e o timbre que são elementos comuns à utilização de estratégias para o processamento do som nos equipamentos de implante coclear.

III. MÚSICA E IMPLANTE COCLEAR

Ao contrário da prótese auditiva convencional, que apenas amplifica o som recebido para a cóclea, o implante coclear capta a onda sonora através do microfone (um componente externo) e a transforma em impulso elétrico através dos eletrodos (um dos componentes internos) estimulando diretamente o nervo coclear, realizando a função das células ciliadas da cóclea que estão danificadas ou ausentes

Os avanços na tecnologia dos implantes cocleares e as formas de processamento do som têm mostrado excelentes benefícios para a percepção de fala na maioria dos usuários de IC, contudo a percepção e a apreciação da música ainda se constituem os maiores desafios.

O hábito de ouvir e apreciar música varia significativamente entre os usuários de IC. Embora a maioria deles relate dificuldades em ouvir música diariamente, existem relatos de alguns usuários que conseguem obter relativo sucesso ao apreciar música mesmo após a realização do implante.

Embora os implantes cocleares sejam projetados objetivando a percepção da fala, atualmente a percepção da música é vista como uma possibilidade viável e imprescindível no aprimoramento na tecnologia do implante coclear e das estratégias de processamento dos mesmos.

Atualmente, muito se tem avançado na tecnologia dos implantes cocleares e suas formas de processamento do som têm mostrado excelentes benefícios. Embora existam diversos estudos sobre os benefícios do Implante Coclear para a percepção de fala, a percepção da música ainda se constitui um vasto campo de estudo para os profissionais da área e ao mesmo tempo um dos maiores desafios para os usuários de IC.

Os prováveis benefícios oferecidos aos usuários de implante coclear por meio de atividades de apreciação musical dirigida, certamente nortearão futuras pesquisas na área, bem como contribuirão para seu desempenho na percepção e produção da fala e na inserção e\ou re-inserção destes indivíduos no mundo da música e na fruição da mesma como prática social.

Cervellini (2003) ressalta em sua obra que a música, como uma forma de comunicação, é fundamental ao ser humano porque carrega em seu bojo a possibilidade de viver, sentir e expressar emoções. Sendo música uma das formas de lazer mais comumente descritas, se torna imprescindível a tentativa de propiciar a percepção musical satisfatória aos usuários de implante coclear, visando proporcionar melhor qualidade de vida e socialização do mesmo.

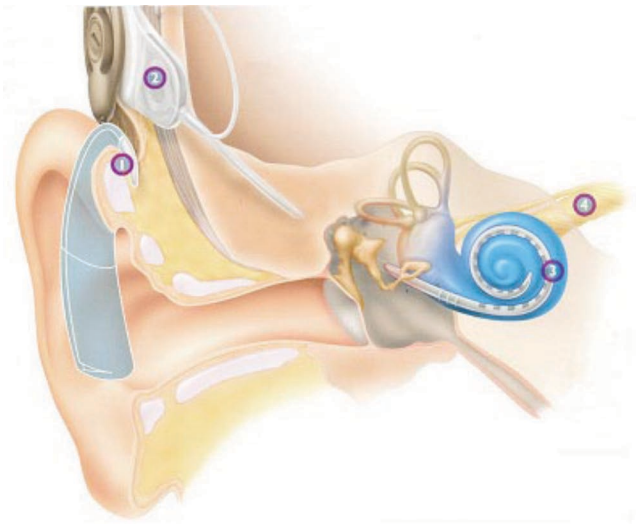

Figura 1. Componentes externos do implante coclear. 1) Microfone e processador da fala (captura sons do meio e os converte em sinais digitais enquanto o processador manda sinais digitais para os componentes internos, através de uma bobina receptora externa); 2) bobina interna e o implante que fica sob a pele num nicho fresado no osso temporal; 3) fio com eletrodos (anéis) do implante localizado dentro da cóclea. Converte os sinais digitais do processador em energia elétrica; 4) Nervo auditivo que é estimulado pela energia elétrica e envia sinais ao cérebro para o processamento da audição.

IV. CONCLUSÃO

Desta forma, faz-se necessário investigar as relações existentes entre a música, audição e a linguagem oral a fim de contribuir para informação de Educadores Musicais, Musicoterapeutas e Fonoaudiólogos, bem como beneficiar usuários de implante em suas tentativas de prática e apreciação musical, tanto no contexto da social quanto em seu desenvolvimento perceptivo-musical dos mesmos. Por este motivo, a presente pesquisa tem se realizado em forma de um estudo de caso com um adulto com surdez pós-lingual, usuário de Implante Coclear submetido voluntariamente à aulas de apreciação musical afim de descrever seu processo.

REFERÊNCIAS

BANG, C. Um mundo de som e música: musicoterapia e fonoaudiologia musical com crianças portadoras de deficiência auditiva e deficiência múltipla. In: Ruud, E. (Org.) – *Música e Saúde***.** São Paulo, Summus, 1991, p. 19-34.

CERVELLINI, N H - *A musicalidade do surdo: Representação e estigma.* São Paulo, Plexos, 2003.

CUTIETTA, R. A. Language and music programs. UPDATE*: The applications of Research in Music Education* n.9.1996a. 26-31.

GREGORY, A. The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. In *The social psychology of music*, orgs. D. J. Hargreaves & A. C. North. Oxford: Oxford University Press. 123-140, 1998.

HURON, D. (1999, Maio) Lecture 2. An Instinct for Music: Is music an evolutionary adaptation? *Trabalho publicado online*, 1999. Disponível em: <http://dactyl.som.ohio-state.edu/Music220/ Bloch.lectures/2.Origins.html> Acesso em maio de 2007.

ILARI, B. & P. MAJLIS. Children's songs around the world: Na interview with Francis Corpataux. *Music Education International* n.1. 2002. p.3-14

ILARI, B. & POLKA, L. Infant´s preferences for musical timbre and texture: A report from two experiments. *Early Child Connections* (no prelo).

KOELSCH, S. Neural substrates of processing syntax and semantics in music. *Current Opinion in Neurobiology*. n. 15, 2005. 207–212.

LEVITIN, D. J.; MENON, V. Musical structure is processed in "language" areas of the brain: a possible role for Brodmann Area 47 in temporal coherence NeuroImage. n.20, 2003. 2142–2152.

MARIN, O. S. M. & D. W. Perry, D. W. Neurological aspects of music perception and performance. In *The psychology of music*, org. D. Deutsch, p. 653-724. San Diego: Academic Press, 1999.

PATEL et al. Processing Prosodic and Musical Patterns: A Neuropsychological Investigation. *Brain and Language*, n. 61**,** 1998. 23–144.

SILVEIRA et al. Tonalidade (Pitch) e Processamento Auditivo. In AQUINO, Antonio Maria Claret Marra de. *Processamento auditivo: eletrofisiologia & psicoacústica*. São Paulo: Lovise, 2002. 176 p.

TRAINOR, L. J. Infant preferences for infant-directed versus non-infant directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior & Development* n.19, 1996. 83-92.

TREHUB, S. E. & SCHELLENBERG, E .G. Music: Its relevance to infants. *Annals of Child Development* n.11.1995. 1-24.

TREVARTHEN, C. Origins of musical identity: evidence from infancy from social awareness. *Musical Identities,* orgs. R. Macdonald, D.Hargreaves & D. Miell, Oxford: Oxford University Press, 2001. 21-40.

WERNER, L. A. & G. R. VANDENBOS. Developmental psychoacoustics: what infants and children hear. *Hospital and Community Psychiatry* n. 44.1993. 624-626.

SWANWICK, Ke e TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v.3, n.3, 1986, 1986 apud: França 2002.

Gardner, H. As artes e o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Ilari, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. *Revista da ABEM* 7 (2002): 83-90.

Canto coral: saberes musicais e as suas influências no processo avaliativo

Simone Marques Braga

Universidade Federal da Bahia
ssmmbraga@bol.com.br

Palavras-Chave

Canto coral, profissionalização musical, saberes musicais

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa, em fase final, realizada na disciplina canto coral, aplicada a jovens e adultos do 1º e 2º anos do curso profissionalizante de música, na cidade de Salvador. O objeto central é o processo avaliativo do desenvolvimento individual em uma atividade performática coletiva. A consideração de saberes prévios, sua integração e o desenvolvimento de outros necessários a profissionalização musical garantem uma ação metodológica sistemática contribuindo e possibilitando a realização e desmistificação do processo avaliativo do desenvolvimento de cada aluno.

I. INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem de um coral está em alcançar a unidade nos aspectos musicais, sociais e humanos entre os seus participantes: regente e coralistas. Esta unidade, resultante de um processo coletivo, torna-se objeto de discussão ao transportá-la para o contexto escolar. A oportunidade em lecionar a Disciplina canto coral, inserida no currículo de escola profissionalizante de música, no 1º e 2º anos, na formação de jovens e adultos instrumentistas, gerou reflexão a cerca do processo avaliativo. Torna-se desafiante avaliar o desenvolvimento individual de cada participante em uma atividade performática coletiva.

Esta reflexão transformou-se na questão problema desta pesquisa a ser aplicada em escola profissionalizante de música na cidade de Salvador. Os seus objetivos foram elaborar atividades para avaliar o desenvolvimento individual; estar coerente com a proposta de ensino-aprendizagem da educação profissional; desenvolver ou potencializar competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho popular atual e definir conteúdos a serem desenvolvidos.

Objetivando a coleta e interpretação de dados do desenvolvimento individualizado foi elaborada uma proposta de ensino-aprendizagem envolvendo conhecimentos a cerca do instrumento voz (execução, manipulação, técnica, percepção, entre outros) considerando o método de ensino, material didático, conteúdos, postura adotada pelo professor, perfil e saberes musicais do aluno.

O presente artigo, baseado em uma pesquisa em fase final, apresenta um recorte abordando estes saberes e as suas influências no processo avaliativo adotado, descrevendo o procedimento para a sua investigação, articulação e integração entre os mesmos para a promoção do conhecimento musical na disciplina canto coral inserida em matriz curricular do curso profissionalizante de música.

II. SABERES MUSICAIS E O PROCESSO AVALIATIVO

A avaliação é uma temática abrangente e polêmica por estar relacionada a diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem compreendidos como: postura e filosofia do educador, contexto sócio-cultural, realidade do aluno, proposta de ensino, metodologia, seleção de conteúdos, identificação de habilidades e competências a serem desenvolvidas, planejamento, entre outros. A sua relação com a verificação do desenvolvimento do aluno, ao longo da história educacional, vem sendo ampliada por meio da consideração de tais aspectos: "... a avaliação é entendida hoje como um processo contínuo, sistemático e complexo que deve envolver toda a comunidade escolar e não somente professores e alunos" (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 8). A consideração destes aspectos, em muitas situações, torna a ação responsável pela polêmica e complexibilidade gerada. De acordo a Menezes (2008, p. 213) as questões de como e o que avaliar são responsáveis por esta polêmica na educação musical.

"O papel da avaliação do trabalho do professor adquire uma relevância ampla, não somente com relação ao aluno, mas também para a construção e manutenção de instituições e sociedades pedagogicamente saudáveis" (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003, p. 27). As autoras defendem que para avaliar é necessário criar ambiente favorável: "... ao traçar objetivos, juntamente com o programa, repertório, material, conteúdo e metodologia, criam-se um contexto favorável a realização da avaliação (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003, p.14).

Desta forma, definir para quem destina a avaliação, bem como os procedimentos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas ou potencializadas é fundamental no processo avaliativo possibilitando à criação deste ambiente: "qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo" (SWANWICK, 2003, p. 94). De acordo ao educador musical Swanwick (2003) ao definirmos os conteúdos e habilidades, já envolvemos um sistema de categorização de critérios e instrumentos avaliativos.

A educação profissional deverá estar atenta para este contexto sócio-cultural procurando caminhos que atendam aos objetivos do curso, perfil do seu aluno e do profissional que se pretende formar por meio de uma proposta e estratégias de ensino-aprendizagem que identifiquem e valorizem o desenvolvimento dos alunos. Direcionar-se para o desenvolvimento de competências e habilidades considerando a pluralidade cultural estimulando o educando a articular vários saberes oriundos de diversas esferas, de forma reflexiva e crítica:

> Portanto, preparar profissionais críticos e reflexivos para uma sociedade que passa pela mundialização dos gostos e estilos torna-se tarefa desafiadora e instigante. Um dos desafios está em garantir os meios para a construção da identidade cultural, evitando a massificação e a reprodução acrílica (NASCIMENTO, 2003, p. 74).

Considerando a vontade dos alunos de conhecer e dominar um instrumento tão solicitado atualmente: a voz (seja para cantar, facilitar para acompanhar, compor ou elaborar arranjos), a proposta se direcionou para três aspectos:

- O indivíduo – O que é preciso saber sobre a voz?

Fisiologia da voz, emissão, produção, higiene vocal, tipos de vozes: tessituras e classificações, ressonadores e utilização adequada, respiração, projeção vocal, propriocepção, técnicas de acordo a estilos e épocas histórico-musicais, dentre outros.

- Saberes Musicais já adquiridos – Quais as experiências musicais anteriores a academia?

Saberes musicais já desenvolvidos (vocais, instrumentais ou teóricos).

- O grupo – O que é preciso para fazer música coletivamente?

Percepção auditiva, concentração, desenvolvimento de senso rítmico e melódico, respeito ao próximo e ao coletivo, desenvolvimento de parâmetros musicais como execução, interpretação e improvisação, leitura de partituras específicas para coro, desenvolvimento de 'atitude coralista' (freqüência, pontualidade, disciplina, cuidado com material didático), dentre outros.

De forma sucinta, a proposta direcionou-se para a definição dos saberes necessários para a profissionalização musical popular e a valorização de saberes prévios a serem articulados com os adquiridos. Apropriou-se do grande percentual de alunos atuantes no mercado profissional local e as suas necessidades em relação ao instrumento voz em uma atividade coletiva como o canto coral.

Desta forma, a sua realização possibilitou a efetivação da avaliação apontando critérios e instrumentos a serem adotados, uma vez que fornece parâmetros sobre o que esperar do aluno, respeito por seus saberes e o que deverá ser alcançado. Para a verificação e desenvolvimento desses saberes, as atividades avaliativas adotadas fundamentaram-se no Modelo C.L.A.P.S.[1] elaborado pelo educador musical Keith Swanwick (1979). O modelo consiste em uma estrutura geradora de experiências musicais variadas que possibilita o aluno a vivenciar, ter um contato globalizado com a música através de cinco parâmetros: composição, literatura, apreciação, execução e técnica. Estes podem ser trabalhados em qualquer idade ou meio social, apresentando aspectos simples ou complexos, para qualquer estilo e gênero.

Os parâmetros execução, composição e apreciação são consideradas atividades essenciais por permitirem o envolvimento direto com a música de forma prática promovendo diversos níveis de desenvolvimento de ordem cognitivo, afetivo e psicológico: "... o objeto musical é o foco do ensino de música e as habilidades auditivas, notacionais e instrumentais devem ter uma ligação direta com a experiência musical deixando de ser um mero treinamento auditivo" (SWANWICK, 1979, p. 34).

Esta experiência manipulativa com a música enquanto ouvinte, executante e criador, através do desempenho de funções musicais variadas, pontuam o valor de experimentar música e a promoção do desenvolvimento de habilidades musicais, a realização pessoal e a liberdade de escolhas: "...é necessário atentar para a promoção de experiências musicais específicas, de diferentes tipos, possibilitando que os alunos assumam diversos papéis em uma variedade de ambientes musicais" (SWANWICK, 1979, p.42).

De acordo a Swanwick (2003, p. 68) o acesso a experiências musicais variadas garantem o respeito a características individuais de cada aluno. Estas se integram às atividades vivenciadas possibilitando respostas diferentes a situações variadas: "Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem a sua parte a desempenhar. Desta forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas..." (SWANWICK, 2003, p. 68).

III. SABERES NA PROFISSIONALIZAÇÃO MUSICAL

Com o objetivo de investigar o processo de aquisição e os saberes musicais dos alunos anterior ao contexto acadêmico, foi aplicado um questionário abordando os desenvolvidos e os que julgavam ser necessários para a profissionalização musical popular referente a conhecimentos vocais. Dos resultados coletados constatou-se que o perfil do aluno matriculado no curso profissionalizante de música, local da aplicação do experimento, é constituído, na grande maioria, de músicos que já atuam no mercado musical regional provenientes de diversos contextos (instrumentistas de bandas, backing vocais, técnicos de studio de gravação, sonoplastas, percussionistas, músicos de igreja, entre outros).

O processo de aprendizagem anterior ao contexto escolar é centrado na interação, prática sem teoria e na tentativa de acerto e erro. As habilidades musicais mais desenvolvidas e valorizadas entre os mesmos são referentes à capacidade de tocar por imitação, experimentação, improvisação e percepção auditiva, denominada pelos mesmos de "tirar de ouvido".

> Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chegam as nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno... não podemos nos eximir de compreender tudo o que está envolvido com esses aspectos (SWANWICK, 2003, p.67).

Essas habilidades e o processo de aprendizagem foram analisados servindo de modelo para a sua reprodução em sala de aula. Torna-se importante ao professor identificar estes conhecimentos para diagnosticar as habilidades desenvolvidas ou a serem potencializadas, conhecimentos a serem complementados, processos e aspectos favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação, neste caso, é a verificação de todo o processo, focando não apenas o desenvolvimento do aluno, mas também a ação do professor, metodologia, instrumentos, critérios e conteúdos.

Verificando os saberes prévios e os que se pretendia alcançar, com o objetivo de promover a inserção deste aluno

no contexto escolar integrando tais saberes, foram elaboradas atividades musicais variadas, segundo Modelo C.L.A.P.S., servindo de instrumento para acompanhar o desenvolvimento do aluno e verificar competências a serem desenvolvidas ou potencializadas.

Agrupadas em dois blocos, um de caráter processual e o outro de caráter pontual, as atividades foram aplicadas em sala e extra-sala, individualmente ou em grupo. Em função aos dois contextos se inter-relacionarem e se completarem no processo avaliativo, processualmente e pontualmente, procurou-se estabelecer equilíbrio entre ambos, sobre tudo na sua mensuração.

IV. CONCLUSÃO

Em se tratando de uma pesquisa em fase final não há dados conclusivos. Entretanto, a análise parcial dos dados coletados, por meio da verificação das atividades musicais aplicadas, aponta para a importância da consideração dos saberes prévios, sua integração e o desenvolvimento de outros necessários a profissionalização musical no processo ensino-aprendizagem.

Este procedimento garante uma ação metodológica sistemática apresentando clareza na proposta de ensino, seleção de conteúdos, metodologia, entre outros, contribuindo e possibilitando a realização e desmistificação do processo avaliativo do desenvolvimento de cada aluno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que colaboraram na realização e divulgação desta pesquisa: minha família, minha orientadora Cristina Tourinho, alunos, colegas de trabalho e do mestrado, PPGMUS-UFBA e Conferência da ANPPOM 2009.

NOTAS

[1] Tradução para português de Alda Oliveira e Liane Hentschke para Modelo (T).E.C.(L).A. As atividades, cujas iniciais estão entre parênteses, embora possuem seu valor na execução das atividades são de função secundária.

REFERÊNCIAS

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LUCKESI,Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.* 2 ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MENEZES, Mara. Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM). In: *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM).* Salvador, 2008.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida. Educação Profissional – Novos paradigmas, novas práticas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, Março de 2003. p.69-78.

OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação na performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-27.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education.* London, Nfer-Nelson, 1979.

_____. *Ensinando música musicalmente.* Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Teorias pedagógicas versus avaliação em música

Solange Maranho Gomes

Departamento de Música, Faculdade de Artes do Paraná - FAP
solmaranho@gmail.com

Palavras-Chave
avaliação em música, teorias pedagógicas, ensino de música

RESUMO

Este texto aborda a avaliação musical a partir de uma perspectiva das escolas tradicional, nova, tecnicista e progressista. Para tanto são apresentadas brevemente as características gerais de cada teoria pedagógica. A análise de Vanda Freire sobre a concepção teórica-filosófica dos cursos de Bacharelado em Música da Escola de Música do Rio de Janeiro desde a sua criação, aponta a presença de algumas destas teorias fundamentando o currículo dos cursos. Finalmente são lançadas algumas considerações acerca da avaliação em música, conectada a uma visão de um ensino democrático da música.

I. INTRODUÇÃO

Freqüentemente, no dia a dia, a avaliação está presente nas atitudes mais corriqueiras do ser humano. Segundo Silva (1992, p. 11):

> A avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de alguma coisa. A todo o momento, o ser humano avalia os elementos da realidade que o cerca. A avaliação é uma operação mental que integra o seu próprio pensamento- as avaliações que realiza orientam ou reorientam sua conduta.

Para Aranha (2004), a pedagogia ou teoria geral da educação surge da necessidade de tornar a prática da educação mais eficaz e intencional, com a escolha dos meios a serem utilizados e a definição de fins a serem atingidos, trazendo consigo maior rigor conceitual e sistematização dos conhecimentos. Para a realização de atividades é necessário que os pressupostos teóricos estejam claros quer seja para fundar uma escola, enfrentar dificuldades em sala de aula ou preparar o planejamento escolar (ARANHA, 2004).

Quer o professor saiba ou não a escolha de conteúdos e da metodologia, se enraíza em uma "determinada concepção de homem e de sociedade, concepção esta que não é neutra, estando impregnada da visão política que a anima." (ARANHA, 2004, p. 215).

Assim, os procedimentos em sala de aula, incluindo a avaliação da aprendizagem, adquirem sentido a partir do esclarecimento dos pressupostos filosóficos e pedagógicos e a verificação da coerência ou não com o método e o conteúdo escolhido.

No ensino da música o mesmo pode ocorrer, isto é, nem sempre os professores têm idéia da teoria pedagógica que perpassa a sua prática, o modo de avaliar os alunos, quer seja nas aulas de música na escola regular, nas escolas especializadas de música, ou em cursos superiores de música.

Ao se refletir sobre avaliação em música, deve-se ter em perspectiva a necessidade de se discutir as teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho do professor de música.

Com esta finalidade, apresentaremos algumas características gerais de teorias pedagógicas que tiveram um papel fundamental na estruturação da educação brasileira. Ao relatar a análise de Vanda Freire acerca do currículo da Escola de Música do Rio de Janeiro, antigo Conservatório de Música, relacionamos estes conceitos com o ensino musical. Por último, discutiremos a avaliação em música como parte de um processo de um ensino democrático da música.

Iniciaremos pela teoria pedagógica denominada de escola tradicional, seguido pelas escolas nova, tecnicista e progressista, seguindo uma ordem cronológica de seu surgimento no Brasil.

II. A ESCOLA TRADICIONAL

Segundo Aranha (2005) sob a denominação de pedagogia tradicional abrigam diversas tendências educacionais que abrangem desde o século XVI até o século XX. A escola tradicional dá ênfase aos conteúdos e valores. Para Freire (1994), "esta está marcada por uma visão essencialista do homem, ou seja, o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação adaptar-se a essa essência." (FREIRE, V., 1994, p.146) Procura-se transmitir a maior quantidade possível de conhecimentos ao aluno, mas sem a exigência de elaboração pessoal. O passado é valorizado, o saber adquire um caráter abstrato, e há uma preocupação com a transmissão do saber acumulado destacando o estudo das "obras primas". Há um distanciamento com as experiências do cotidiano. Os currículos são elaborados de forma rígida e os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, não se considerando as diferenças individuais.

Quanto à relação professor-aluno esta é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. A metodologia reforça esta relação, pois, o recurso utilizado é a do método expositivo, centrado no professor. Podem ser utilizados para fixação, exercícios de repetições ou cópias. "O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio". (LIBÂNEO, 2006, p. 24)

A avaliação é realizada nas provas periódicas e exige-se a reprodução de conhecimentos. Valoriza os aspectos cognitivos de aquisição de conhecimentos transmitidos, ressaltando a memória e a capacidade de "devolver" o que foi assimilado. Pode gerar um comportamento no aluno que ao invés de estudar para o saber, "estuda para a prova". "Como o processo de verificação da aprendizagem se torna artificial, ela passa a ser estimulada por meio de prêmios e punições, assim como há uma valorização da competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificativo". (ARANHA, 2004, p. 158)

No ensino da música, Swanwick (1993) considera o professor da escola tradicional como o professor "correio" ou

"caixa-postal" [...] "os professores existem para filtrar a correspondência imprestável e entregar somente cartas vindas de pessoas respeitáveis". (SWANWICK, 1993, p. 22)

O compromisso do professor é o de iniciar os alunos na música de uma tradição cultural considerada como a boa música. O professor com essa visão de educação musical tem o compromisso de desenvolver habilidades nos alunos como o ensino de instrumentos, ler e escrever música e na "familiaridade com as obras mestras da alta cultura ocidental - ópera, sinfonia, música sacra etc." (Ibid. p. 21) O professor de música tradicional é aquele que seleciona o repertório musical a ser executado pelos alunos, introduzindo-os às tradições de uma determinada cultura, enfatizando geralmente as músicas folclóricas e o repertório de música clássica. (HENSCHTKE, 1993, p. 57)

III. A PEDAGOGIA NOVA

A pedagogia nova, também chamada de pedagogia da existência, surge no final do século XIX, tentando superar a pedagogia da essência da escola tradicional, propõe novos caminhos para a educação. Não se trata de ver a educação como a transmissão de valores e dogmas tradicionais e eternos, nem de educar o homem para a realização de sua essência verdadeira. "A pedagogia da existência se volta para o indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico". (ARANHA, 2005, p. 167). Na relação professor-aluno, o professor torna-se o facilitador da aprendizagem e o aluno é o centro do processo, evidenciando-se o caráter psicológico desta pedagogia. A escolha dos conteúdos está centrada nos interesses dos alunos. A compreensão do aluno em relação aos conteúdos a partir do resultado de sua própria experiência constitui-se como um dos pilares desta teoria, ou seja, o processo do conhecimento é mais valorizado do que o produto.

A metodologia da escola nova tem como princípio o aprender fazendo. O corpo é tão valorizado como o lado intelectual e desenvolvido através da prática de atividades de educação física e de motricidade. Os trabalhos em grupo são estimulados para a socialização das experiências, mas pela influência da psicologia, há um acompanhamento e uma preocupação com atividades individuais. Para atender os alunos individualmente, os horários e programas são mais flexíveis.

No relacionamento professor-aluno, o seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do estudante.

Na disciplina, as normas rígidas são afrouxadas para permitir que o aluno estabeleça por conta própria a disciplina voluntária, estimular a capacidade de crítica e a responsabilidade. Para permitir ao aluno a compreensão do significado e a necessidade de normas coletivas, são estimulados as discussões e o diálogo. O intuito é preparar o aluno para a autonomia em uma sociedade dinâmica e em mutação.

> A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade. (LIBÂNEO, 2006, p. 26)

Quanto à avaliação, esta não representa o centro da aprendizagem, mas apenas uma das etapas. Visa os aspectos intelectuais do aluno, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. A competição é substituída pela cooperação e pela solidariedade e o sistema de prêmios e castigos é condenado.

No ensino da música, o professor é aquele que encoraja a auto-expressão de seus alunos. Estes são percebidos como inventores musicais, compositores e improvisadores, que através de atividades, individual ou em grupo, tem a oportunidade de tomar decisões quanto à manipulação dos sons de modo expressivo. "A função do professor transformava-se de um mero transmissor de conhecimento musical em um "facilitador" do processo de aprendizagem, estimulando, questionando, orientando as crianças ao invés de demonstrar e passar informações". (HENSCHTKE, 1993, p.60)

Para Swanwick (1993) realizar um trabalho musical estruturado que prevê progresso e desenvolvimento, segundo essa perspectiva teórica, as crianças só terão a ganhar "deste tipo de entrosamento musical". (SWANWICK,1993, p. 25)

IV. A PEDAGOGIA TECNICISTA

A tendência tecnicista aplicada à educação nasce nos Estados Unidos na década de 1960, inspirada no modelo racionalista de produção capitalista. Este modelo nascido na indústria é conhecido como *taylorismo* e a separação entre o setor de planejamento e o de execução de trabalho foi a principal conseqüência de sua implantação. (ARANHA, 2004, p.175) A tendência tecnicista privilegia a divisão de trabalho e por isso na escola estão separadas as funções de planejar, organizar, dirigir, controlar e ensinar. Além disso, o objetivo principal da escola deste perfil é adequar a educação às necessidades e exigências de uma sociedade tecnológica e industrial, com ênfase à preparação de mão de obra qualificada.

Os conteúdos se baseiam em informações objetivas que propiciam a preparação do indivíduo ao trabalho e há uma preocupação com a apropriação do saber científico pela exigência da moderna tecnologia. Os meios didáticos da tecnologia educacional como computadores, filmes, slides e ensino à distância são muito utilizados.

A metodologia que se propõe, é a de divisão de tarefas e cabe ao professor executar em sala de aula o que foi planejado. Para tanto, as reuniões de planejamento são imprescindíveis e os objetivos operacionais e instrucionais são esmiuçados e têm o propósito de atingir metas a serem cumpridas.

Na avaliação, os critérios mensuráveis têm destaque. A avaliação dos trabalhos se baseia na verificação do cumprimento ou não de objetivos propostos.

Na relação professor-aluno, o professor é um técnico que, intermediado por recursos tecnológicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.

> São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um

> indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são expectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem. (LIBÂNEO, 2006, p. 30)

O conhecimento é considerado algo externo ao sujeito, e não como resultado de uma construção. O ensino, de acordo com este princípio, considera fundamental a mudança do aluno mediante treinamento para o desenvolvimento de habilidades. A tendência tecnicista busca na corrente psicológica americana behaviorista os procedimentos necessários para o controle de comportamentos.

Ao enfatizar as partes, a tendência tecnicista descuida da visão do todo, e nas reformas educacionais promovidas a partir desse pensamento, as disciplinas que têm ênfase e são consideradas relevantes são as mais pragmáticas. Em contrapartida, se descuida das disciplinas que levam à formação reflexiva e crítica como a filosofia, a literatura, a história, a geografia e as artes.

No ensino da música podemos relacionar a pedagogia tecnicista com a disciplina de educação artística, responsável pelo ensino das artes na escola regular. Segundo pesquisas de Fonterrada (1993, 2005) o discurso da educação artística se ampara no conceito modernista de ensino da arte, e na filosofia de John Dewey, que valoriza a ampliação do universo sonoro dos alunos, a livre experimentação, a valorização do folclore e da música popular, desconsiderando conteúdos e técnicas, cujo objetivo é que a arte aflua. Nesta visão acredita-se que "em condições adequadas, e caso não seja impedida, a música que, como as outras artes, habita o interior do ser humano, afluirá e se expressará espontaneamente". (FONTERRADA, 1993, p. 79)

Entretanto, esta prática (muito próxima das idéias escolanovistas), apresenta dificuldade de ser implementada na escola, pois ao se desenvolver um trabalho dirigido apenas para agradar aos alunos, dificulta a elaboração de um programa que sem prejuízo da criatividade e invenção do aluno, leve os alunos ao domínio de conteúdos e desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização de uma aprendizagem musical efetiva. (FONTERRADA, 1993, p. 79)

Para Loureiro (2003, p. 72), "em decorrência dessa proposta polivalente [...], o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais".

Outro fator está ligado à própria formação do professor que muitas vezes em seu curso de graduação percorre um currículo disperso em quatro diferentes áreas da linguagem artística, não conseguindo aprofundamento em nenhuma das áreas e como conseqüência tendo uma formação superficial e aligeirada. (Fonterrada, 2005)

V. A PEDAGOGIA PROGRESSISTA

São vários os representantes desta escola entre os quais, Paulo Freire (Pedagogia Libertadora) e Saviani (Pedagogia Histórico-crítica). Essas teorias surgem para buscar caminhos diversos das pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista. Aranha (2004, p. 211) explica:

> A própria denominação *pedagogia progressista*- retirada de um livro de Georges Snyders, não é assumida por todos os teóricos. [...] É possível encontrar preocupações comuns a todos os representantes da pedagogia progressista, sobretudo a partir da relação entre educação e transformação social. Descoberto o caráter político da educação, cumpre construir uma pedagogia social e crítica.

Sua principal característica é a visão de homem como um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações. A educação segundo esta teoria, "visa a mudança social, a nível estrutural, e a inovação, aqui, adquire sentido radical, revolucionário, ligado à transformação da própria sociedade". (FREIRE, V., 1994, p.147)

Para a pedagogia progressista a escola é o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando assim o acesso das camadas populares à educação. A educação progressista tem como principal meta educar o homem pelo e para o trabalho. "Portanto, a decisão sobre *o que saber, o que fazer e para que fazer* está na dependência da compreensão das necessidades sociais, analisadas sempre de acordo com a situação histórica". (ARANHA, 2004, p. 177)

A escola se constitui como um espaço de transformação social, na medida em que fornece subsídios e conteúdos necessários para se desenvolver uma visão crítica das práticas sociais e possibilitando iguais oportunidades de acesso ao saber elaborado. Para os teóricos progressistas a escola não tem o papel de solucionar os problemas sociais, mas é possível torná-la mais crítica. É resgatado nesta teoria o valor dos conteúdos de ensino, abandonado pela escola nova, mas a escolha dos conteúdos deve estar sempre em sintonia com a realidade vivida pelo aluno. Neste contexto, é relevante o papel do professor que além de possuir a competência técnica, assuma um compromisso político que o oriente tanto na escolha dos conteúdos, como na maneira de ensinar.

A avaliação se preocupa com a autonomia do educando. Esta é diagnóstica, isto é, aplicada como instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e de crescimento para a autonomia. "Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas". (LIBÂNEO, 2006, p.42)

Na relação professor-aluno, o professor é o mais experiente, possui conhecimento, dispõe de uma formação para ensinar e cabe a ele analisar os conteúdos frente às realidades sociais. O papel do aluno está em confrontar os conteúdos e modelos expressos pelo professor em relação à sua experiência imediata na busca de outras construções.

> Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. (LIBÂNEO, 2006, p. 41)

No ensino da música pode-se relacionar a música como uma área de conhecimento aos preceitos da pedagogia progressista, portanto, presente e valorizada no meio escolar.

Quanto ao perfil de professor, segundo esta perspectiva, será aquele que possui os saberes que lhe dê a segurança e o conhecimento de realizar um ensino musical efetivo, bem como uma formação que lhe subsídios de enfrentamento e leitura do mundo contemporâneo.

Além de avaliar a aquisição de conteúdos, habilidades e hábitos dos alunos a avaliação escolar se preocupa com a identificação dos percursos percorridos e os caminhos necessários a serem trilhados para a realização de uma efetiva aprendizagem.

Percebe-se que, para cada teoria exposta, a avaliação presente em um trabalho educativo pode ser realizada de diversas maneiras. Assim como na educação escolar que os processos avaliativos estão fundamentados na teoria adotada, ocorre o mesmo na educação musical.

A criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841 pode ser considerada um marco para o ensino musical brasileiro. Segundo Freire, (1994) ele foi criado baseado na perspectiva da escola tradicional, pois o elenco de disciplinas de seu currículo original remetia "à capacitação técnica de artistas para suprirem as exigências do Culto e do Teatro". (p .150) Paralelamente à preocupação com a formação técnica dos músicos, a visão do talento está presente em vários textos da época, como um fator preponderante no ensino. Mesmo sofrendo algumas mudanças ao longo do século XVIII, o espírito da escola tradicional permaneceu, pois as modificações não alteraram a perspectiva essencialista de ensino. Como afirma Freire "A tradição não somente prevaleceu, mas dominou efetivamente todo o currículo-e, ressalte-se a tradição européia, pois as manifestações brasileiras estavam fora de cogitação." (FREIRE, 1994, p. 152)

Nesse sentido, vários aspectos do ensino de música estão baseados nesta visão. Para Tourinho (1994)

> A execução repetitiva de um determinado repertório musical, a submissão ao paradigma da tonalidade, a exclusão das atividades de improvisação e de criação, a valoração centrada na música notada e nas relações entre a educação musical e as questões étnicas sociais, de gênero e de poder. (p.33)

Somente em 1937, quando o antigo conservatório, passou a fazer parte da Universidade do Brasil e se passou a chamar Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, é que começaram a soprar alguns ventos de inovação, pela influência do ideário da escola nova. Para Freire, apesar de algumas mudanças curriculares, a visão essencialista continua, pois a "valorização dos conceitos de talento e de essência divina da música, entre outros, permanece subjacente a todo o processo educativo." (p. 155)

A autora segue afirmando que em 150 anos de existência da escola de música mais antiga do Brasil, e de 60 anos como ensino superior a formação dos músicos continua essencialmente sob a concepção tradicional, pois não há a preocupação com a construção do conhecimento, com o desenvolvimento da reflexão crítica, e os objetivos permanecem técnicos. (FREIRE, 1994)

O que se observa é que o pensamento tecnicista foi predominante ao longo do tempo, e que a execução instrumental foi enfatizada em relação a uma educação musical que se preocupe com a formação de um indivíduo crítico, sensível, reflexivo e atuante.

A partir destas considerações, surgem algumas indagações acerca da concepção de ensino nos cursos de música da Faculdade de Artes do Paraná- FAP, instituição de ensino superior, em Curitiba, PR. Embora bem mais recente, assim como a Escola Nacional de Música, a FAP, também nasceu de um Conservatório de Música, quando em 1956, se transformou na Faculdade de Educação Musical (FEMP). De lá para cá o curso sofreu várias transformações, e a mais recente foi a mudança de curso de Educação Artística em Música para o de Licenciatura em Música, e a criação do curso de Bacharelado em Música Popular.

Consideramos que, por ter sido adotado as orientações da legislação atual na elaboração de novos currículos em atuação, já foi dado um pontapé inicial para a adoção de novas concepções e a superação da escola tradicionalista. É necessário, no entanto, refletir, discutir os caminhos que estamos tomando e se de fato, avançamos.

Falando especialmente da avaliação em música, verifica-se que a mudança de paradigma se torna extremamente complexa, pois se percebe que a grande maioria dos professores de música que atuam nestes cursos teve uma formação tradicionalista. Receberam a herança da educação musical vivenciada nos conservatórios de música, que muitos, mesmo na atualidade, têm um ensino cuja ênfase recai sobre um ensino eminentemente técnico. Segundo ESPIRIDIÃO (2002),

> Os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, seqüencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros Conservatórios europeus ainda se perpetuam nestas instituições. (p. 70)

Tentando superar estes conceitos concordamos com Swanwick, (1993), ao afirmar que para o ensino de um instrumento deve-se partir de dois significados: "temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma *musicalmente expressiva*." (p. 7)

Para se ensinar um instrumento musical deve-se sempre considerar tanto a compreensão musical como a execução musical. "Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical- sem realmente "entender" música – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido." (SWANWICK, 1993, p. 7) Neste contexto, considera-se que no ensino do instrumento deve haver espaço para a improvisação e a apreciação musical. A aprendizagem deve propiciar o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Sob este prisma, a avaliação deve estar conectada a uma visão de ensino, que pretenda superar um ensino de música extremamente técnico e tradicional.

Para tanto, acreditamos que os preceitos de teorias presentes no ideário da escola brasileira apontados neste texto, podem auxiliar a reflexão e discussão acerca da avaliação em música.

Certamente dentro deste universo, podemos encontrar as bases necessárias para fundamentar as avaliações que realizamos em nossas aulas de música, sob a ótica de um ensino mais democrático da música.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação.* 2ª.ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

_____*História da Educação*. 2.ªed. São Paulo: Ed. Moderna, 2005.

ESPIRIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. Revista da ABEM, nº7, p.69-74 setembro, 2002.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Educação Musical no Brasil: tradição e Inovação. In: *Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Salvador: ABEM ,junho-1994. p 145-159.

FONTERRADA, Marisa. A educação musical no Brasil- algumas considerações. In: *Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, maio 1993. p. 69-83.

_____*De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática coma teoria da educação musical In: *Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, maio 1993. p. 49-67.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 21.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Ceres Santos. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical In: *Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, maio 1993. p. 19-32.

TOURINHO, Irene. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: Anais do III Encontro Anual da *Associação Brasileira de Educação Musical*. Salvador: ABEM, junho-1994.p 13-43.

Estratégias para a prática de ensino de instrumentos de percussão

Taianara Goedert,[*1]

[*] *DeArtes, Universidade Federal do Paraná*
[1]taia_goedert@hotmail.com

Palavras-Chave

Percussão, pedagogia do instrumento, estratégias de ensino.

RESUMO

Este trabalho busca apresentar estratégias para o ensino de instrumentos de percussão sinfônica em diferentes contextos, tendo como objetivo principal refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem destes instrumentos. A intenção deste artigo é apresentar uma abordagem que se difere da concepção tradicional de ensino, com estratégias para a metodologia do ensino de instrumentos de percussão que privilegiem não apenas aspectos relacionados a técnica instrumental e leitura musical, mas também questões referentes à performance, musicalidade, apreciação musical, improvisação e prática em conjunto. Outro aspecto a ser discutido como um elemento de estratégia para o ensino refere-se à motivação como ferramenta para o aprimoramento do processo educativo.

I. INTRODUÇÃO

O ensino de percussão sinfônica, seja ele em cursos superiores, conservatórios, escolas de música ou grupos musicais - como bandas marciais, grupos de percussão e orquestras jovens - faz-se, principalmente, através de métodos específicos para cada instrumento de percussão. Os principais métodos utilizados para a prática de ensino desses instrumentos são de autores estrangeiros, principalmente americanos e europeus, imersos em uma realidade muito diferente da brasileira, seja pelo contexto social ou pelo período histórico em que se inserem.

Grande parte dos métodos para percussão, em especial para caixa, tímpanos e teclados, são dirigidos para o repertório de orquestra e banda sinfônica. Estes métodos, na maioria das vezes, foram criados dentro de uma concepção de ensino tradicional, em que a técnica do instrumento e a leitura musical se sobrepõem às questões como performance, musicalidade, improvisação, apreciação musical e prática em conjunto.

Estudos recentes apresentam diferentes abordagens voltadas para a pedagogia do instrumento que vão além da concepção do ensino tradicional por priorizar o desenvolvimento da técnica aliada à compreensão musical, dando ênfase aos aspectos cognitivos presentes no processo de aprendizagem.

Através dessas novas abordagens e da concepção da metodologia tradicional de ensino, buscar-se-á responder alguns questionamentos referentes a possíveis estratégias para o ensino de percussão, como, por exemplo, qual a melhor maneira para ministrar aulas de percussão integrando tanto aspectos relacionados à concepção tradicional de ensino quanto aspectos musicais de caráter mais amplo, como musicalidade, performance, improvisação e prática em conjunto? E ainda, que estratégias podem ser tomadas pelo professor para estimular o estudo e, conseqüentemente, o desenvolvimento musical de seus alunos?

II. ESTRATÉGIAS PARA A PEDAGOGIA DOS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO

Em primeiro lugar é imprescindível que o aluno sinta-se motivado para realizar seus estudos musicais. Essa motivação pode aparecer de diferentes maneiras, seja pelo instrumento escolhido, pelo repertório executado, pela prática em conjunto, por metas a serem alcançadas, entre outras, porém é importante que o professor assuma o papel de "motivador", "encorajando os estudantes a identificarem suas próprias metas e aspirações, e definindo assim seus objetivos futuros."(O'Neill e McPherson apud Araújo et al, 2007, p.505)

Segundo estudos recentes, o tema motivação no ensino musical vem sendo bastante discutido, principalmente no ensino do instrumento. Para Kaplan (apud Araújo et al, 2007, p.505), "é a motivação que fornece as ferramentas para usar os componentes cognitivos criativos, que por sua vez é relacionada com o "como" e "o que" se vai ensinar, ou seja, com os objetivos traçados no processo de ensino".

Segundo Araújo *et al* (2007, p.505),

> A motivação (...) tem sido entendida como fator ou processo psicológico. Toda pessoa tem certos recursos pessoais, como energia, tempo, conhecimento e habilidade que poderão ser investidos em determinada atividade. Depois de definida uma tarefa/atividade, ela será mantida enquanto os fatores motivacionais estiverem presentes.

Estes fatores motivacionais proporcionarão maiores resultados através do estabelecimento de uma boa relação entre professor e aluno, tendo em conta que essa aproximação auxiliará o professor na compreensão do aluno ou do grupo em questão, seja em relação a seus objetivos com as aulas e com o instrumento, ou ainda em aspectos cognitivos mais profundos, como ansiedade, medo, auto-estima, realização, concentração, entre outros. Esse bom relacionamento também auxiliará o professor no planejamento de suas aulas, considerando todo o processo de motivação e, conseqüentemente, o desenvolvimento musical destes alunos.

Outro aspecto a ser refletido pelo professor, refere-se à prática musical, pois diferente de muitos instrumentistas, a prática musical do percussionista, na maioria das vezes, ocorre em conjunto - geralmente em orquestras, bandas sinfônicas e marciais e grupos de percussão.

Para Araújo et al (2007), é necessário que o professor estabeleça metas para que a motivação torne-se muito mais intrínseca, não precisando ser motivada por fatores externos, como acontece em grupos musicais, onde muitas vezes a motivação está relacionada ao convívio com o grupo e não com o fazer musical. O aluno deve se realizar com a prática musical, tanto individual como em grupo, e não se utilizar do

instrumento musical como meio para se inserir em determinado grupo.

Além disso, outro cuidado a ser tomado pelo professor para o aprimoramento de sua estratégia de ensino está relacionado ao repertório trabalhado. Segundo Araújo *et al* (2007, p.505), "o estudante necessita tocar não somente as obras indicadas pelo professor, mas também aquelas de seu interesse pessoal". No caso dos estudantes de percussão erudita, o repertório de seu interesse é, na maioria das vezes, o repertório realizado pelo grupo musical do qual ele participa, seja orquestra, banda ou grupo de percussão. Por esse motivo é que o professor deve trabalhar, além de técnica e do repertório específico para desenvolver os conceitos ensinados – geralmente repertório solo – as obras que o percussionista está executando em seu grupo.

Outra questão a ser discutida sobre a prática pedagógica de instrumentos de percussão refere-se aos métodos selecionados para trabalhar com os alunos, já que a maioria deles, além de apresentar exercícios voltados para o desenvolvimento da leitura rítmica e de habilidades relacionadas à mecânica instrumental - principalmente técnica, coordenação e independência - privilegiam o ensino individualizado, sendo esta prática pouco empregada por estudantes de percussão. A falta de direcionamento à prática de conjunto e a não participação do professor durante os ensaios de seus alunos costumam resultar em algumas deficiências.

Segundo Dantas (2001, p.25),

> O fenômeno musical compreende inter-relações complexas, múltiplas, heterogêneas atuando simultaneamente. Sendo assim, um trabalho que integre os aspectos de percepção, análise e apreciação musical, vinculadas a uma prática de conjunto, estará mais perto da transversalidade que caracteriza o acontecimento musical em si, do que a fragmentação que ora se constata.

Segundo Carvalho & Ray (2006, p.1028),

> (...) há uma grande troca de conhecimentos entre os colegas sobre aspectos como de execução e sonoridade, ou seja, maneiras diferentes de expressão de cada indivíduo que podem ser combinadas de maneira satisfatória para todos.

No entanto, quando se trata de alunos iniciantes sem experiência em prática de conjunto, é importante que essa troca de conhecimento seja orientada pelo professor.

A esse respeito Carvalho & Ray (2006, p.1030) colocam ainda que,

> (...) a música de câmara é mais um recurso que o artista-professor possui para enriquecer suas aulas individuais. Experiências vividas em sua prática em conjunto são transferidas para aulas de alunos para que possam compreender melhor o fazer musical, bem como enriquecer a interpretação das peças tocadas.

Sobre a prática em conjunto, outro problema encontrado em alunos iniciantes de percussão refere-se ao material empregado na execução das obras, como tipos de baquetas e acessórios, assim como possíveis recursos a serem utilizados na execução. Por esse motivo o professor deve sempre tomar conhecimento do repertório que o aluno está trabalhando em seu grupo musical e até mesmo destinar um tempo da aula para solucionar possíveis dúvidas e prevenir futuros problemas durante a prática em conjunto, pois, segundo Gohn (2003, p. 47),

> A prática musical usualmente requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma platéia ou entre o músico e aparatos tecnológicos. O sujeito que não possui as habilidades interpessoais necessárias terá dificuldades em estabelecer e conviver com essas interações.

Outra questão a ser trabalhada pelo professor e que dificilmente é apresentada em métodos de percussão diz respeito à improvisação, tendo em conta que o repertório contemporâneo, muito executado pelos percussionistas – principalmente em obras solo e grupo de percussão – faz uso desse recurso. Traldi & Manzolli (2006, p.221) em sua pesquisa sobre interação na interpretação de repertório para marimba, afirma que,

> (...) a necessidade de conhecimento dos dispositivos utilizados em performance somado à forte presença da improvisação em obras colocam o intérprete na posição de co-criador. O intérprete deixa a postura de apenas ser meio de execução para assumir a posição de elemento de coesão da obra. O instrumentista deixa de ter a postura de especialista para ter uma visão interacionista na qual, através da adaptação, molda-se a cada obra.

Sendo assim, é imprescindível que o professor trabalhe com seus alunos essa ferramenta temida por muitos músicos, para que estes consigam realizar da melhor maneira possível as improvisações, e para não limitar o seu futuro repertório.

Além das questões apresentadas, outro aspecto de grande importância a ser trabalhado desde a formação inicial de percussionistas, assim como demais instrumentistas, trata-se da musicalidade. Muitos professores costumam submeter seus alunos a grandes dificuldades técnicas sem trabalhar concomitantemente questões referentes à expressividade. Desta forma, o aluno realizará uma atividade puramente de coordenação motora e não um exercício musical. Isso geralmente acontece porque grande parte dos alunos de percussão apresenta facilidade de coordenação motora e, portanto, consegue realizar mecanicamente muitos exercícios e repertórios de nível técnico elevado, o que não quer dizer que esses alunos estarão compreendendo o texto musical inserido neste repertório.

Segundo Chueke (2006, p.43),

> (...) a ênfase desmedida sobre a técnica como um fim em si mesma limita igualmente a formação do músico – amador ou profissional – que antes de tudo precisa estar familiarizado com a linguagem musical, ser capaz de decifrá-la e compreendê-la, por mais simples que ela possa parecer, para poder dela usufruir, transmitir e/ou compartilhar.

Sendo assim, o professor precisa tomar cuidado na escolha do repertório, considerando que muitas vezes a coordenação motora vem antes da compreensão musical. É necessário também analisar cada aluno individualmente para entender quais as suas maiores facilidades e dificuldades, e quais são os pontos a serem motivados nesse aluno. Essa compreensão possibilitará ao professor o planejamento de aulas diferenciadas para cada aluno e, conseqüentemente, mais produtivas.

III. CONCLUSÕES

Através dos aspectos abordados é possível concluir que para uma boa prática pedagógica é necessário que o professor reflita durante o planejamento de suas aulas sobre as particularidades de cada aluno, e busque encontrar a melhor

ferramenta para motivá-los, sempre procurando respeitar seus objetivos, características e necessidades individuais. É importante também que o professor analise a sua própria iniciação musical, verificando quais estratégias empregadas por seus antigos professores foram válidas, quais poderiam sofrer alterações e ainda quais as questões não abordadas durante sua formação que fizeram falta para o seu próprio desenvolvimento musical.

Além disso, é necessário que o professor não se prende a nenhum método específico, tendo em conta que a reflexão e a discussão sobre as diferenças individuais entre os alunos não estão presentes na concepção da maioria desses métodos, fazendo com que suas propostas e aplicações muitas vezes se tornem pouco flexíveis. Além do mais, esses métodos tradicionais privilegiam certas habilidades musicais – coordenação motora, ritmo, leitura – descartando outras habilidades importantes que devem ser desenvolvidas, como musicalidade e improvisação.

Através dessa pesquisa foi possível observar que os principais métodos utilizados para a prática de ensino de instrumentos de percussão no Brasil não suprem a demanda da nossa realidade musical. Essa carência de produção brasileira no que se refere à prática pedagógica dos instrumentos de percussão erudita, e os problemas levantados com relação aos métodos de ensino tradicional fazem com que o professor tenha que adaptar os métodos existentes e criar novas estratégias de ensino para realizar uma boa prática educacional. Existe, portanto, a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito da elaboração de propostas e da utilização de métodos de ensino voltados para esses instrumentos dentro do contexto musical brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane C., TORRES, Grace F., ILESCAS, Agnes L. Prática instrumental e motivação: uma reflexão sobre a possibilidade da experiência de fluxo. In: *Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional (SIMCAM)*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 504 - 510.

CARVALHO, Vivian D., RAY, Sonia. Intersecção da prática camerística com o ensino do instrumento musical. In: *Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília: 2006, p.1027 – 1031.

CHUEKE, Zélia. Pianista e professor: questões de ensino de prática instrumental. In: *Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais (ENCAM)*. Curiiba: Deartes, 2006, p.39 - 45.

DANTAS, Andréa S. O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. In: *Revista da ABEM*, nº 6, 2001, p.17-33.

GOHN, Daniel M. *Auto-aprendizagem musical:* alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

TRALDI, César, MANZOLLI, Jônatas. Interação e cognição no processo de interpretação mediada da marimba. In: *Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais (ENCAM)*. Curiiba: Deartes, 2006, p.216-222.

"Nasci pra tocar isso aí ó, o pífano": Relatos e interpretações sobre a aprendizagem musical na tradição oral

Valéria Levay Lehmann da Silva

Departamento de Música, Universidade de Brasília
valerialehmann@unb.br

Palavras-Chave
Zé do Pife, aprendizagem musical, tradição oral

RESUMO

Este texto, recorte de minha pesquisa de mestrado em andamento, narra um período da vida de Zé do Pife, artista brasiliense nascido em São José do Egito/PE, a partir de sua própria fala sobre seu passado no nordeste. Utilizando a estratégia de história de vida, relato diacrônico, o objetivo foi compreender como Zé do Pife aprendeu a tocar pífano e como ele percebe seu fazer musical nesse período. Ao longo do texto são desenhados apontamentos e reflexões acerca de questões referentes ao campo da educação musical.

I. INTRODUÇÃO

Zé do Pife, instrumentista, cantador, poeta, compositor[1], fabricante e vendedor de pífanos e oficineiro, é trazido no presente texto como sujeito da pesquisa. Apesar de Zé do Pife, como sujeito da pesquisa, necessitar de ser abordado como artista "contemporâneo" na cidade de Brasília, optou-se, nesse momento por enfocá-lo como memória viva das tradições de um contexto em uma determinada época, sendo este um contexto rural possuidor da prática das bandas de pífano. Essa opção somente se justifica pelo fato da pesquisa não se iniciar nem parar nesse ponto e sim por buscar facilitar uma compreensão sobre a prática atual de Zé do Pife através, também, do estudo de seu passado em sua cidade natal na figura do aprendiz, do "auto-didata", do tocador e fazedor de pife.

Essa comunicação irá trazer apenas a fase inicial da trajetória musical de Zé do Pife traçando comentários e reflexões acerca de como ele aprendeu a tocar o pífano, como conta que aprendeu a tocar e como percebe seu fazer musical nesse período. O texto dialoga com autores brasileiros da educação musical que têm investigado aspectos do ensino e aprendizagem musical em culturas e/ou situações sociais em que o texto escrito não é prioritário e sim a comunicação visual, gestual e auditiva (LUCAS et al., 1999), isto é, relativos à chamada tradição oral. Arroyo (1999), Prass (1999), Queiroz (2007) e Stein (1999) são os autores abordados. Utilizando a estratégia da História ou Narrativa de Vida, definida como a narração, por uma pessoa, de sua vida (LAVILLE, 1999, p. 158), foram colhidos depoimentos em que Zé do Pife fala sobre si, sobre sua vida. Discorrendo sobre sua história com o pife vai se desvelando sua aprendizagem musical e atuação como músico. Nesse sentido, buscou-se ser fiel às suas lembranças e seus relatos registrando os fatos na escrita do texto de forma narrativa, além da incorporação de termos e expressões características do próprio Zé do Pife (que estão entre aspas).

Parte dessa comunicação foi extraída do trabalho realizado na disciplina Etnografia das Práticas Regionais (2008) do mestrado do Departamento de Música da UnB. Esse trabalho abrangeu um período mais amplo da vida de Zé do Pife, (desde sua infância no sertão nordestino, passando por São Paulo, até chegar em Brasília onde começou a ensinar em oficinas de pífano) e se mostrou essencial para compreensão da prática musical de Zé do Pife hoje na cidade de Brasília, sendo este o período (sincrônico), tratado em minha própria dissertação de mestrado (em desenvolvimento) que tem como objetivo investigar a aprendizagem dos alunos da oficina de pife da UnB. Através de entrevistas não estruturadas, Zé do Pife pôde discorrer sobre sua vida a partir da pergunta: Como foi essa aprendizagem do pife? Pergunta originalmente feita pelo professor de teatro Ricardo Guti, que colaborou na gravação do primeiro cd de Zé do Pife, o cd *"Zé do Pife – de avô para neto"*, gravado em Fevereiro de 2008 no estúdio PANGÉIA. Complementando essa entrevista, foram realizadas por mim (em Janeiro e Fevereiro de 2009), entrevistas especificamente elaboradas para o trabalho que tinha por objetivo refletir sobre como Zé do Pife aprendeu a tocar pífano e como ele percebe seu fazer musical, de acordo com seus relatos e lembranças sobre diferentes fases da vida. Porém, como já foi dito, essa comunicação se encarrega apenas de sua infância e juventude por razões de adequação ao tamanho da mesma.

II. PRIMEIRAS VIVÊNCIAS

Francisco Gonçalo da Silva chamado quando criança de Tide pelos mais próximos e atualmente mais conhecido como Zé do Pife, nasceu dia vinte e quatro de maio de 1943 no sítio de Riacho de Cima localizado no município de São José do Egito no interior de Pernambuco. O quinto dos nove filhos do lavrador e tocador de pé-de-bode (sanfona de oito baixos) João Gonçalo da Silva e da oleira e dona de casa Josefa Maria da Silva, desde pequeno gostava de apreciar as bandas de pífano[2] de sua região, principalmente a banda da família dos Ventura. Além dessa banda, existiam outras três nos "apovoados" vizinhos de Riacho de Cima: a banda de Zé Antônio em Santa Teresinha; a de Zé de Marta em Brejinho de Tabira e de Seu Aguiar na Mata de Tabira.

Estes grupos participavam dos eventos religiosos e festas locais como a Festa da Pitú e a novena do "Paito" de São Sebastião que é outro "apovoado" vizinho de São José do Egito. Maio, Junho e Julho, meses em que ocorriam as festas juninas tradicionalmente ligadas a comemorações dedicadas a Nossa Senhora, São Pedro e São João, eram meses em que as bandas tinham muito onde tocar. No mês de Maio ocorria a novena que se concluía no derradeiro dia, na derradeira noite (último dia do mês) onde se comemorava a noite inteira ao som da banda de pife. Tide costumava comparecer com a família nas novenas próximas de sua casa, ia "de pés" e às

vezes a cavalo com seus irmãos. Nesses eventos gostava de observar os casais que ficavam namorando perto dos pés das cercas e sentados em troncos de árvores. "Se admirava" também com os que provavam sua fé pisando nas brasas das fogueiras de São João e São Pedro. Mas o que mais chamava atenção de Tide era mesmo a banda de pífano que animava a comemoração. Ele e seu irmão um ano mais velho, o Zeca, achavam "interessante e bonito" os dois pífanos tocando junto, "que nem música sertaneja, a duas vozes" e diziam que um dia iam tocar igual aos "pifero véi".

> "Eu era criança e essas banda de pife saía dos sítio, dos apovoado e das cidade pelos sítio, é, tirando prenda pra leilão... eles saía de casa em casa tirando prenda pra leilão, pelas festa junina, é, maio, junho e julho... Aqueles sinhô de casa, gente que... fazia festa e sempre chamava a gente."
> "Os pifero véi... a gente via eles tocando de casa em casa e eu achava muito bonito (inclusive essas música que eu gravei aí é tudo música velha, que ainda tem ainda)[3] e então eles saía de casa em casa e eu e meu irmão nós ficava assim, de ouvido assim, e muita gente, o pessoal acha muito bonito. A gente achava muito interessante, muito bonito que é tipo música sertaneja a duas voz, e eu mais meu irmão nós dizia assim: Nós vamo tentar e vamo aprender."

Estes depoimentos informam sobre a convivência inicial que Tide e seu irmão tiveram com os pifeiros proporcionando a eles familiaridade com instrumentos e práticas musicais destes. Nestes primeiros contatos, o que Prass (1999) chama de primeiras vivências do mundo da música dentro de um contexto, nota-se a observação dos mais velhos e mais experientes como a primeira prática musical realizada pelos irmãos relativa a banda de pife. Através dessa observação dos "pifero véi", da importância e valor que os ouvintes davam a eles e toda a manifestação cultural da qual participavam, surge também a motivação dos irmãos em fazer aquela música. A observação foi considerada como dos princípios ordenadores das práticas de ensino e aprendizado musical apresentadas no artigo "É de pequeno que se aprende..." destinado aos Anais da ANPPOM em 1999, onde as autoras Arroyo, Lucas, Prass e Stein fazem apontamentos sobre estudos em determinados contextos musicais, colocados no artigo como "contextos populares".

Aos nove anos de idade, Tide, junto a seu irmão Zeca, construíram uma "pareia" de pífanos.

> "Sabe o que nós fizemo? Por conta da gente, eu e meu irmão. Nós ia no muntulo da casa de nossos pai e tem muitos pé de mamona que é... uns chama mamona outros carrapateira, e talo de jerimum que aqui chama abobra. E a gente ia lá e tirava, por conta da gente, sem eles dá explicação e sem nada, e fazia um furin aqui... Lembro até que a gente comecemo de quatro furo, só com esses três aqui."

Com esta primeira "pareia" que fizeram, cada instrumento com quatro furos, Zeca e Tide tiraram sua primeira música, que tocavam repetidamente, direto que nem "cantiga de grilo", que significa uma "cantoria que vai longe" e que repete sem sessar. Cerca de um ano depois, os irmãos foram presenteados pelos Ventura com pífanos maiores, de seis furos e feitos de bambu. Os Ventura, assim como as outras bandas de pife dos "apovoados" vizinhos, frequentemente passavam tocando de casa em casa tirando prenda para o leilão e nesse dia encontraram os dois meninos tocando "bem desenvolvidos" e "desembaraçadamente" resolvendo presenteá-los. Daí então Zeca e Tide começaram a acompanhar os Ventura, tocando com eles nos eventos das cidades, sítios e vizinhança.

Após a observação, como aparece na narrativa, há o processo de imitação gestual e auditiva, outro princípio ordenador listado no artigo coletivo citado anteriormente. Este processo ocorre em uma fase de experimentação do instrumento exemplificado no relato do fato em que os irmãos construíram sozinhos os pifes e começaram a tirar também sozinhos as primeiras músicas "que nem cantiga de grilo" demonstrando que tinham em sua lembrança, "na mente" como diz o próprio Zé do Pife, a imagem e som dos pifeiros tocando. A experimentação inicial de "tirar" os primeiros sons nos instrumentos que eles próprios haviam feito e o tocar junto com a banda de pife foram essenciais no processo de incorporação da música, processo em que o ouvir, ver, fazer e sentir são elementos indissociáveis (QUEIROZ, 2007, p.3).

A fase durou um bom tempo, "cerca de um ano", até que começaram a acompanhar os mais velhos. Observa-se aí o que Queiroz trata como a etnopedagogia do "aprender a fazer fazendo" (QUEIROZ, 2007, p. 5), termo também utilizado pelas autoras Arroyo, Lucas, Prass e Stein (1999) ao se referir aos os processos nativos de ensino e aprendizagem musical. O autor lembra que a aprendizagem musical centrada na vivência prática é uma característica comum em culturas de tradição oral.

III. A BANDA DE PIFE

A primeira banda de Tide se formou quando tinha entre onze e doze anos quando seu avô, Pedro Ferreira da Costa comprou a percussão: zabumba, caixa, pratos e triângulo e reuniu familiares para tocar. Integravam a banda Tide no primeiro pife, Zeca no segundo pife, seu avô Pedro no zabumba, tio Luis na caixa, tio Torcatiu no triângulo e Heleno seu irmão caçula nos pratos. Então, aos treze anos, Tide, juntamente com sua banda, a Banda de Pife de Riacho de Cima, começaram a tocar em eventos e datas comemorativas de sua cidade como a própria Festa da Pitú, "que até hoje existe" e nas novenas que geralmente eram seguidas de leilão e festa onde eram tocados forrós (músicas mais "quentes").

A banda de Riacho de Cima costumava tocar na novena da casa de Ilídio Vaqueiro que ocorria todo ano no dia 8 de Outubro. Ilídio fazia essa novena para pagar uma promessa. A novena começava a noite, com o terço, as orações eram feitas dentro da casa e a banda de pife acompanhava o ritual tocando na hora dos cânticos, antes do terço porém, a banda de pife executava a Alvorada onde os músicos, ao mesmo tempo em que tocavam, iam aos pares e em fila realizar um determinado número de genuflexões em frente ao oratório.

Depois de terminada a reza, todos iam para fora da casa onde faziam uma grande fogueira para clarear (na época não havia luz elétrica no local) e se iniciava o leilão. As prendas para o leilão eram adquiridas antes da novena quando a banda de pife mais alguns ajudantes que carregavam a santa num andor iam tocando de casa em casa "tirando" as ofertas. Durante o leilão, eram servidos pratos como buchada de bode e sarapatel e para beber vinho branco. Zé do Pife narra o momento de leilão com muita alegria e faz questão de citar as falas do apregoador utilizando para isso gestos e marcando as batidas do zabumba. No leilão, a banda de pife inteira participava presente no palco, em evidência, gozando de prestígio e admiração dos convidados. Os instrumentos de

percussão ajudavam a enfatizar a fala do apregoador e a banda de pife comemorava com o ganhador da prenda tocando uma música.

Depois do leilão todos se divertiam e dançavam forró que muitas vezes durava a noite todinha. Parte do dinheiro arrecadado na novena de Ilídio Vaqueiro era para a caridade, outra parte para pagar os tocadores e outra para os próprios donos da casa que tinham despesas com a festa. Nas comemorações, apenas uma banda de pife era convidada para tocar. Muitas vezes os integrantes das bandas que não eram chamadas para o evento, eram convidados a participar do mesmo pelos próprios colegas da banda que iria tocar, ou então quem estava sem tocar se prontificava a ir "ajudar" a banda convidada. Os músicos da cidade eram amigos e "faziam tudo de boa vontade". Para Tide era um prazer passar a noite todinha tocando.

A narração da novena aponta para importância de se entender a prática musical da banda de pife relacionada sempre com a noção de coletividade e prática social coberta por situações de aprendizagem. Para cada parte desse evento social da região: a novena seguida de leilão e do forró, existia uma música diferente, ou melhor, um conjunto de músicas específico e apropriado para cada situação. Nesse sentido, a música, associada a uma manifestação cultural como um todo significativo, exercia diferentes funções, sendo algumas delas, como propostas por Merriam em 1964 e citados por Hummes (2004), a função de representação simbólica (podendo ser verificada nas músicas durante a novena), a função de comunicação (podendo ser verificada nas músicas durante leilão) e a função de entretenimento (podendo ser verificada nas músicas durante o forró), lembrando que diferentes funções podem pertencer a uma só música em um determinado contexto e que estes foram apenas exemplos ilustrativos.

IV. OUTRAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

> "Eu nasci e me criei dançando forró. Foi na época que o Luiz Gonzaga começou a carreira dele, que antes deu nascer o Luiz Gonzaga já tava famoso, o Trio Nordestino (os roxinho da Bahia)... Então quando eu peguei a me entender de gente, de doze anos pra frente eu já comecei a dançar com as menina da minha idade. Quando eu fiquei rapaz aí sempre eu dançava e eu achava muito bonito o tocador tocar, fazer a introdução e cantar."

Por volta dos dezenove anos Tide quis aprender a tocar sanfona. Primeiro pelejou nas sanfonas dos outros, mas tinha vergonha e percebia que eles não gostavam muito de emprestar. Então comprou uma sanfoninha trinta e dois e foi treinando "devagarinho" igual no pife, com ela chegou a tocar em uns forrozinhos de final de semana. Mais tarde, quando tinha uns vinte anos, comprou uma sanfona de oitenta baixos. Desenvolveu mais um pouquinho na grande, mas não chegou "no ponto" em que os sanfoneiros tocavam.

> "Eu não chegava o bom que nem os sanfoneiro faz, fazer aqueles arranjos bonito, aquelas introdução, cantar. Quando eu vi que eu não chegava que nem eles fazia eu peguei e abandonei que num podia nem tê vendido minha sanfona, podia tá aí hoje... de lembrança e eu de vez em quando ficá treinando as minhas música que eu tocava. E então, é, abandonei a sanfona porque, porque eu acho que é dom né, que a gente tem né. Cada um da gente tem. Cê tem um dom com uma coisa, eu tenho pra outra coisa, e assim cada um de nós tem um dom pra uma coisa, aí como eu não tinha dom pra isso, aí peguei, abandonei e vendi minha sanfona, e nasci pra tocar isso aí ó o pífano, isso aí eu toco com facilidade."

Tide ouvia os sanfoneiros ao vivo e também pelo rádio. Como ele mesmo diz, gostava de ouvir e dançar ao som das músicas de artistas de nordestinos como Luiz Gonzaga e o Trio Nordestino. Lembra do sucesso que foi quando chegou o primeiro rádio em Riacho de Cima que era de Jota Gonfeia. Todos se reuniam ao redor do rádio para ouvir as músicas. Mais tarde, Tide comprou o próprio rádio. Ele e seu pessoal ligavam o rádio nos horários dos forrós e das cantorias (de poeta cantador e aboio de vaqueiro) e sintonizavam nas estações de cidades próximas. Entre irmãos e de brincadeira, dançavam ao som do rádio, mas quando era festa mesmo para dançar e se divertir, era essencial a presença ao vivo de um sanfoneiro.

Quando fala que não chagava a tocar que nem os sanfoneiros tocavam, Zé do Pife demonstra uma crítica musical baseada em um modelo, modelo que apreciava e tinha familiaridade, onde o ideal seria não só tocar as músicas "consagradas" na sanfona, mas fazer arranjos, introduções e cantar. Esse modelo de sanfoneiro bom para Zé do Pife provinha tanto dos músicos que ouvia ao vivo quanto dos que ouvia na rádio como o próprio Luiz Gonzaga. É interessante observar a noção de "dom" permeando sua auto-crítica afirmando que não tinha o dom para sanfona, mas tinha o dom para o pife.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prass, em seu estudo sobre aprendizagem musical na bateria da escola de samba Bambas da Orgia, afirma que "quem ensina é a vivência socializadora na quadra, desde a infância, interagindo com música e dança, com o mundo do samba e do carnaval" (PRASS, 1999, p. 12). Tendo em vista a necessidade de se considerar todo o contexto sociocultural em que a música ocorre para a compreensão dessa como um fenômeno repleto de significados e valores de uma cultura, a comunicação expôs as vivencias musicais de Zé do Pife em sua cidade natal ilustrando por meio dessas princípios da aprendizagem em música como a observação, a experimentação, a imitação gestual e auditiva e a prática coletiva. Sendo assim enxerga-se a aprendizagem musical como fruto de experiências vividas em um contexto social.

NOTAS

[1] Palavras presentes nos folders de divulgação das oficinas de pífano da Universidade de Brasília (2007, 2008 e 2009) ministradas por Zé do Pife.

[2] Geralmente compostas por dois pífanos, caixa(tarol), zabumba e pratos podendo incluir triângulo, ganzá e surdo na formação instrumental (CAJAZEIRA, 2007 p. 27; CROOK, 2005 p.74; PEDRASSE, 2002 p. 22; PIRES, 2005 p. 1).

[3] Comentário feito por Zé do Pife durante sua fala, se referindo as músicas que havia gravado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; LUCAS, M. E.; PRASS, L.; STEIN, M. "É de pequeno que se aprende…" Três estudos sobre processos nativos de ensino e aprendizagem musical em contextos populares. In: Anais da ANPPOM, 1999. Salvador: PPGMUS-UFBA.

CAJAZEIRA, R. *Tradição e Modernidade: o perfil das bandas de pífano de Marechal Deodoro.* Maceió: EDUFAL, 2007, 82p.

CROOK, L. *Two Rural Traditions of Interior: Banda de Pífanos and Cantoria de Viola*. In: CROOK, L. Brasilian Music. Northeastern Traditions and the heartbeat of a Modern Nation. Santa Barbara, Calif: ABC-CLIO, 2005 p. 70-91.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, v. 11, p. 17-25, 2004.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999, 340p.

PEDRASSE, C. E. *Banda de Pífanos de Caruaru: uma análise musical*. 289p. Dissertação/Mestrado em Artes – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

PIRES, H. P. D. A Malícia do Pife – *Caracterização Acústica e Etnomusicológica do Pife Nordestino*. 266p. Dissertação/Mestrado em Musicologia, Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), 2005.

PRASS, L. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que "ninguém aprende samba no colégio"). Em Pauta, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 5-18, 1998/1999.

QUEIROZ, L.R.S.; SOARES, Marciano da Silva, GARCIA, Uirá de Carvalho. *Transmissão Musical no Cavalo Marinho Infantil*. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 16, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, p. 1-10.

O Conceito do 'Novo Musical' em Educação Musical: Um Problema e uma Proposta

Vilma de Oliveira Silva Fogaça
Departamento de Composição Literatura e Estruturação Musical - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia
Mestranda em Educação Musical, Universidade Federal da Bahia
Bolsista do CNPQ
vilfogaca@gmail.com

Palavras-Chave
Educação musical, Criatividade, 'Novo musical', Abordagem PONTES

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento e é oriundo da reflexão dos problemas com os conceitos relacionados ao tema criatividade musical. O problema aqui apontado é a distância que há entre o conceito de 'novo' do professor de música e do aluno, refletido na postura pedagógica do professor no momento da realização de atividades de criação musical e o recebimento do material gerado pelo aluno. A Abordagem PONTES é apresentada como ferramenta pedagógico-musical para a realização da articulação entre os saberes e conceitos do professor de música e do aluno.

ABSTRACT

This article refers to a part of a research still in progress, whose origin comes from the reflection about the problems with the concepts related to the theme musical creativity. The problem is about the distance between what a music teacher or a student consider as "new music", reflected in the teacher's pedagogic posture at the moment of the accomplishment of the musical creation activities and the reception of the material composed by the student. The PONTES Approach is presented as pedagogic-musical tool responsible for the articulation among the knowledge and concepts of the music teacher and of the student.

I. INTRODUÇÃO

Para desenvolvimento pleno do processo de educação musical, contemplando todos os tipos de atividades musicais em sala de aula, Swanwick (1979) propôs, o modelo TECLA (HENSTCHKE, 1996), que sugere que a aula tenha atividades de técnica, execução, composição ou criação musical, literatura e apreciação. O impacto deste modelo na educação musical foi bem maior que organizar atividades musicais para desenvolvimento, em sala de aula, com estes fins específicos, mas, nos fez pensar nos conceitos que envolvem cada uma delas.

Pensando nos conceitos envolvidos nas atividades de criação musical mais especificamente, encontraremos termos que apesar de serem bem comum do nosso uso cotidiano se apresentam, às vezes, ambíguos quanto à sua conceituação na literatura, por exemplo, o próprio conceito de 'criatividade' e 'criativo', pode ser bastante controverso. Fechando bastante o campo de visão deste problema, encontraremos na Educação Musical, um problema conceitual bastante peculiar: a diferença do significado de 'novo' ou 'novidade' musical, do ponto de vista do educador musical e do aluno, especialmente o iniciante.

II. OBJETIVOS

O primeiro objetivo deste trabalho é levar à reflexão a difícil relação que há entre o conceito de 'novo musical' do professor de música e o mesmo conceito do aluno, manifesto especialmente nas atividades de criação musical, e no produto, a composição musical.

O segundo objetivo consiste em considerar pontos encontrados na Abordagem PONTES, em desenvolvimento desde o ano de 2001 pela educadora musical Prof.ª Alda Oliveira, ferramentas para solução deste problema.

III. METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte teórico de uma pesquisa para mestrado em Educação Musical em andamento. Uma parte da metodologia da pesquisa consiste em um estudo de caso com observação participante. O objeto de estudo é um estagiário do curso de graduação em Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA cujo público de estágio é uma turma de iniciação musical com seis alunos entre oito e dez anos de idade. A ação do pesquisador e orientador do estagiário consiste em: Informar e formar o estagiário na Abordagem PONTES e coletar dados extraídos da aula do estágio do aluno acerca das 'pontes' por eles desenvolvidas durante as atividades de criação musical e o desenvolvimento das habilidades criativas musicais destes alunos a partir destas ações articulatórias do professor.

IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de tudo, considerando que o novo musical é a composição, temos que pensar no conceito de composição musical, assim, este trabalho, utilizará o conceito pensado por Swanwick:

> Falo de 'composições' num sentido muito amplo, incluindo das mais breves manifestações, assim como a invenção mais desenvolvida. Há composição quando existe uma certa liberdade para eleger a organização da música, com ou sem normas notacionais ou de outro gênero para interpretação detalhada. (SWANWICK, 1991, p. 67).

Este conceito nos dará liberdade de pensarmos em composição musical em diversas instâncias de criação, desde algo rudimentar ao complexo, como também numa maneira diferente de arrumar um material musical já existente, não ficando excluído nenhum tipo de atividade criativa.

A. O novo é novo pra quem?

De acordo com o conceito encontrado no Dicionário Aurélio, algumas definições podem ser destacadas, exemplo: que tem pouco tempo de existência, de pouco tempo, recente, que é visto pela primeira vez, moderno, original. Estas definições são claras, simples, mas trazendo para uma contextualização musical, assumirão um comportamento mais complexo.

Analisando os conceitos que remetem às questões cronológicas, em música, até que ponto estes conceitos se aplicariam? Uma música antiga pode ser nova para um determinado público, basta que este nunca a tenha ouvido, assim, a aplicabilidade da cronologia como condição ao novo ou à novidade, do ângulo do ouvinte, não depende do tempo em que a música foi composta, mas, justamente da experiência de ouvir, assim, se aplica melhor o conceito "que é visto pela primeira vez", no caso, ouvido pela primeira vez, que faz alusão apenas a experiência da audição sem remeter à datação da obra musical. Podemos concluir que perspectiva da visão do que seja novo, varia de acordo com o ponto de referência que irá julgar o produto.

Quando na sala de aula, o professor de música realiza uma atividade de criação musical há um momento de expectativa e até mesmo de tensão. O aluno deverá criar um material musical novo e em iniciação musical isto geralmente ocorre nas atividades de improvisação musical, porém, a interpretação acerca do novo neste caso, acontecerá segundo duas concepções: a do professor e a do aluno.

Para o aluno, quase tudo é novo, ele está descobrindo o fazer musical, para ele, a ação de compor musicalmente é uma ação nova e, portanto, é novo o seu produto. O educador musical precisará saber dosar sua expectativa quanto à música do aluno, não a submetendo a julgamentos segundo seu conceito de novo, que certamente, será bem mais exigente.

A música do aluno é oriunda de uma experiência nova e *a priori* é o que importa, sua personalidade criativa precisa ser estimulada e encontrar na sala de aula de música um espaço adequado para seu desenvolvimento, que além de criar, inclui o encorajamento para se expor. Segundo Alencar: "Na medida que os traços associados à criatividade, como espontaneidade, curiosidade, independência, iniciativa, forem cultivados e reforçados no meio social onde o indivíduo se acha inserido, produções criativas terão mais chances de ocorrer" (1986, p. 38), assim, o educador musical precisa trabalhar para que a sala de aula tenha um clima favorável ao desenvolvimento e alargamento destes traços.

Todavia, a atitude do professor perante o material musical produzido pelo aluno poderá ser um entrave a este processo, se esta não for acolhedora. Esta atitude de acolhimento é realmente fundamental para o desenvolvimento das atividades de criação musical, pois será sentindo-se acolhido em sua produção musical, que ele se encorajará para novos desafios. Só que acolher não é tarefa fácil. Para termos esta atitude de maneira eficiente é preciso termos absoluto e sincero respeito pelo material musical produzido pelo aluno, que revela a música interior do mesmo, como afirma Freire: "Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (1998, p. 67).

B. A Abordagem PONTES: uma proposta de articulação

A Abordagem PONTES é uma proposta teórica de educação musical, que visa promover a articulação pedagógico-musical entre professor e aluno (os) e que sugere o ensino customizado, termo que permeia toda a abordagem e que: "define um processo metodológico (...) que insere as adaptações que o professor faz e cria para atender às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, suas habilidades e talentos específicos". (OLIVEIRA, 2008).

Esta filosofia atende em todos os aspectos uma proposta de solução para os problemas que as diferenças conceituais em torno do novo musical podem gerar, especialmente quanto à postura do professor em relação ao aluno. A sugestão do ensino customizado direciona de maneira segura o professor de música ao referido acolhimento do material musical produzido pelo aluno acima citado, pois, irá o educador musical irá compreender dentro deste contexto que a música interior do aluno faz parte da identidade deste aprendiz.

O termo PONTES é um acróstico formado pelas iniciais dos pontos em que deve inspirar a articulação pedagógica desenvolvida pelo educador musical: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade, Sensibilidade. No princípio desta abordagem, o professor de música tendo suas ações pautadas nos conceitos acima, (diga-se desenvolvidos por Alda Oliveira de maneira personalizada e adequada a aplicação da abordagem) ele realizará pontes com tudo que o aluno produzir ou desenvolver com o objetivo de alargar suas habilidades e conhecimentos musicais.

No caso das atividades de criação musical isto é sumariamente importante, pois entre outros problemas enfrentados nesta esfera está a resistência do aluno em realizar sua criação musical devido a diversos fatores, entre eles, o julgamento estético deste material pelo professor de música e/ou colegas. O próprio aluno já parece vir com uma autocrítica bem desenvolvida e nem sempre coerente com seu próprio desempenho, portanto, qualquer atitude mal colocada poderá levantar um entrave para este processo.

Para exemplificar o que está sendo dito, segue um trecho do diário de campo do pesquisador referente à observação da aula do estagiário. O trecho refere-se a uma atividade de improvisação rítmica em que os alunos se recusavam improvisar antes de tentarem:

> A aluna 'Ana' (pseudônimo) também diz que não vai fazer. O estagiário João e a pesquisadora orientadora Vilma insistem muitas vezes, por fim, 'Ana' dá uma única batida no tamborim, o estagiário pede que ela repita seu ritmo e ela repete igual, então o estagiário compreende que esta única batida é o ritmo de 'Ana', assim, ele pede que todos repitam o que 'Ana' fez e os alunos dão uma batida em seus instrumentos, e cada um bate em um momento diferente do outro, então, o estagiário sugere que ele conte até quatro e todos batam apenas no 1(um), assim, eles marcam o primeiro tempo e depois seguem três tempos de silêncio, fizeram algumas vezes e por fim, o momento de todos marcarem o primeiro tempo estava bem preciso. A aluna 'Ana' ficou contente ao ver seu ritmo aproveitado, a pesquisadora-orientadora Vilma pede-lhe que na próxima atividade ela se arrisque a fazer um ritmo um "pouquinho maior" e ela diz que vai tentar. (Diário de Campo de Vilma Fogaça. Observação: 17/03/2009).

Aí esta um claro exemplo de 'pontes' realizado. Com muita *naturalidade* o estagiário acolhe aquela única batida, em nenhum momento esboçou qualquer gesto de desgosto pelo que a aluna fez, nem tampouco utilizou frases que por vezes nos escapam nestas situações como "Só isso?" "É muito pouco" ou "Isto não é improvisação". Estas são reações bem comuns a este tipo de ocorrência. Seguindo a naturalidades o estagiário utilizou técnica para fazer útil e musical aquela

batida. Técnica em PONTES pode também fazer menção ao uso do conhecimento técnico musical que o professor de música traz em sua bagagem unido à técnica pedagógica, assim, utilizando os conhecimentos teóricos sobre divisão de tempo em música, compasso e pausa, o estagiário monta uma pequena estrutura quaternária composta de uma semínima seguida de pausa nos outro três tempos e aproveita este momento e trabalhar estes conteúdos de maneira prática com a turma.

V. CONCLUSÃO

A atitude de acolhimento do material criativo musical desenvolvido pelo aluno faz com que, independente da bagagem de cada um, o aluno sinta-se mais próximo e mais confortável com o fazer musical, pois em sua música, ele despejará também todo seu universo particular e estará evidente em sua composição os objetos da cultura aos quais tem acesso e as habilidades adquiridas através deles, como explica Melo (1988) que segundo Vygotsky:

> Assim, cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades (...). Ao aprender utilizar os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, cada ser humano reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura a que tem acesso. (p. 138).

Entre o professor de música e o aluno há algumas distâncias naturais do status de cada um: os conceitos, o gosto, a elaboração da opinião acerca da estética, a reação perante um material musical. A partir da leitura do relato acima de um dos instantes da aula do estagiário acerca de sua atitude pedagógico-musical no momento de criação musical, é possível concluir que a Abordagem PONTES pode ser um instrumento importante na articulação dos saberes do professor de música e do aluno, permitindo que um vá de encontro ao outro, transpondo os abismos através das 'pontes' desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

VI. CONCLUSÃO

A atitude de acolhimento do material criativo musical desenvolvido pelo aluno faz com que, independente da bagagem de cada um, o aluno sinta-se mais próximo e mais confortável com o fazer musical, pois em sua música, ele despejará também todo seu universo particular e estará evidente em sua composição os objetos da cultura aos quais tem acesso e as habilidades adquiridas através deles, como explica Mello (1988) que segundo Vygotsky:

> Assim, cada nova criança que nasce, nasce num mundo pleno de objetos que escondem aptidões, habilidades e capacidades (...). Ao aprender utilizar os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, cada ser humano reproduz para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão cristalizadas naqueles objetos da cultura a que tem acesso. (p. 138).

Entre o professor de música e o aluno há algumas distâncias naturais do status de cada um: os conceitos, o gosto, a elaboração da opinião acerca da estética, a reação perante um material musical. A partir da leitura do relato acima de um dos instantes da aula do estagiário acerca de sua atitude pedagógico-musical no momento de criação musical, é possível concluir que a Abordagem PONTES pode ser um instrumento importante na articulação dos saberes do professor de música e do aluno, permitindo que um vá de encontro ao outro, transpondo os abismos através das 'pontes' desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice S. *Psicologia da Criatividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

HENSTCHKE, Liane. A teoria de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: *Anais do 5.º Encontro Anual da ABEM e 5.º Simpósio Paranaense de Educação Musical* .Londrina: EDUEL. 1996, p. 171-186.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org). *Introdução à Psicologia da Educação – Seis Abordagens.* São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA, Alda. PONTES Educacionais em Música. Apostila para o XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

SWANWICK, Keith. *A Basies For Music Education*. London: Routledge,1979, p. 43-45.

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

Educação musical e inclusão escolar no âmbito do ser cognoscente, segundo a complexidade de Edgar Morin.

Viviane C. Drogomirecki,[1] Fernanda Albernaz[2]

Universidade Federal de Goiás, EMAC/UFG
[1]vivianedrogomirecki@yahoo.com.br, [2]albernaz.fn@gmail.com

Palavras-Chave

Educação musical, inclusão escolar, complexidade, ser cognoscente

RESUMO

Este artigo faz parte de uma discussão paradigmática, cujo objetivo é proporcionar o entendimento e valorizar a inclusão, como proposta inovadora, tornando a educação como um direito de todos. O aporte teórico é a Teoria da Complexidade, elaborada por Edgar Morin e a revisão bibliográfica foi o ponto de partida para uma investigação mais completa e abrangente. Os resultados das leituras foram analisados e interpretados. Conclui-se que a inclusão é uma das possibilidades de entendermos o ser humano em sua diversidade, complexidade e singularidade; de entendermos "o todo", segundo Morin.

I. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa mais ampla denominada Evidências de aprendizagem na interdisciplinaridade da Música e Arte – Um estudo sobre a inclusão, cujo objetivo é proporcionar o entendimento e valorizar a inclusão, como proposta inovadora, tornando-a compreensível aos que se interessam pela educação como um direito de todos, que precisa ser respeitado. O aporte teórico que sustenta a concepção deste é principalmente a Teoria da Complexidade, elaborada por Edgar Morin. Este artigo tem como objetivo apresentar uma concepção de ser humano a partir do conceito de inclusão e complexidade, o qual se encontra dentro de uma discussão paradigmática.

Edgar Morin dedica-se ao estudo da complexidade que foi descrita entre o século XIX e início do século XX e está presente na vida cotidiana, definindo-a como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana:

> [...] "a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas [...] paradoxo do uno e do múltiplo".[...] "a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... (MORIN, 2007)"

Como afirma Malanga (2005), a complexidade trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar; que considera todas as influências recebidas, internas e externas. Portanto, pode-se dizer que o pensamento complexo proposto por Morin é a busca de uma nova percepção de mundo, a partir de uma nova ótica: a da complexidade com o intuito de questionar a fragmentação do conhecimento.

Sabendo que o pensamento complexo possui princípios, destacamos aqui dois deles, sendo que todos estão interligados a inclusão, pois para Morin (2002), tudo está em relação. Nada está isolado. É um principio intitulado recursivo, ou seja, a parte está no todo e o todo está na parte. Por exemplo, a escola está na sociedade e a sociedade está na escola. O todo está no todo reciprocamente.

Morin considera a desordem no processo da complexidade. A desordem é um universo da física ligado a transformação, ou seja, as coisas se organizam, se complexificam e se desenvolvem. Portanto a complexidade da relação ordem/ desordem/ organização surge quando se verifica empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem (MORIN, 2007)

A. A educação musical e o ser cognoscente

A educação está atravessando um momento novo, singular, que pode ser denominado de Paradigma Educacional Emergente. Esse paradigma caracteriza-se por incorporar uma multiplicidade de elementos filosóficos e epistemológicos na discussão sobre ciência e educação, no sentido de se compreender as concepções científicas no mundo de hoje e os seus reflexos no processo educativo (MORAES, 2000).

A Psicopedagogia é uma área de estudos preocupada em conhecer o ser que conhece e que produz conhecimento e, para tal, necessita superar a visão clássica que, segundo Morin et al. (1996), separa o objeto do seu meio, separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas. Esta visão reduz o complexo ao simples e não permite perceber a unidade na diversidade, nem a diversidade na unidade.

Neste sentido, a Psicopedagogia, que possui como objeto de conhecimento um ser cognoscente extremamente complexo, possui uma origem que é determinada por um principio de conjunção que admite e necessita de uma comunicação entre as teorias que explicam diferentes aspectos deste ser. O ser cognoscente é capaz de aprender e, com sua aprendizagem, pode se tornar um conhecedor de si mesmo, da sociedade e das relações que se dão no seu interior, da sua e de outras culturas, do ambiente no qual habita a biodiversidade e do universo no qual este ambiente (planeta) está mergulhado (ABPP SEÇÃO CURITIBA).

Este ser cognoscente é um ser que nasce incompleto, que não possui todos os seus comportamentos determinados biologicamente. Para sobreviver, necessita relacionar-se com sua cultura, apropriar-se das ferramentas sociais, desejar viver, conviver, aprender e conhecer, respeitando o ambiente do qual faz parte constitutiva, os conhecimentos já produzidos através da história, nas diferentes culturas, a ética de ser humano e sujeito universal. Os conhecimentos estão na origem da noção de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade, de interciência, de convergência, de holismo, de teia de relações de sistemas, cuja base filosófica

iniciou-se com Bachelard que, segundo Morin et al. (1996), é o principal precursor da teoria da complexidade (ABPP SEÇÃO CURITIBA).

Como sujeito inteiro, o ser cognoscente é constituído por distintas dimensões: biológica, afetiva, desiderativa, relacional, afetiva e racional, que interagem entre si, com o ambiente natural e sócio-cultural e possibilita o advento do "conhecer" e do conhecer-se (ABPP SEÇÃO CURITIBA).

A Epistemologia da Psicopedagogia, considerando-se a complexidade da vida, do ambiente e do ser cognoscente, pode estar na relação dos opostos que compõe um todo coeso e que produzem, neste todo: a contradição.

B. A inclusão

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2007).

A inclusão é um processo complexo que se iniciou e constituiu com o desenvolvimento da ciência, desde o período do iluminismo, com o desenvolvimento das tecnologias, com o fim da escravidão, com a conquista das mulheres por seus direitos à educação e ao trabalho e também pela aversão à repetição de holocaustos ocorridos ao longo da história da humanidade, especialmente o holocausto dos judeus no século XX, ainda recente em nossa história; além de outros fatores, que também influenciaram esse processo que tem se desenvolvido desde as décadas de 60 e 70, mas que ganhou o nome de inclusão nos anos 90.

De modo geral, diversos estudos da proposta de inclusão escolar parecem alertar para uma maior importância e atenção na implementação das políticas enfatizando assim que a proposta só será efetivada com sucesso quando compreendida como conseqüência de uma discussão da necessidade de mudança do paradigma educacional vigente. Esta mudança de paradigma deve vir a enfatizar um maior compromisso com a diversidade humana, com as transformações das representações quanto ao outro, a diferença, a diversidade, tão arraigadas em nossos contextos escolares (REY, 2008).

II. METODOLOGIA

A fim de investigar as contribuições da Educação Musical e Inclusão escolar no âmbito do ser cognoscente, segundo a abordagem da complexidade, a revisão bibliográfica foi considerada o ponto de partida para a investigação mais completa e abrangente. Os dados resultantes das pesquisas bibliográficas foram analisados e interpretados. Utilizou-se o método de discussão, que partiu da utilização da noção de corpus, que significa, segundo Bauer & Aarts (2003): " ... a coleção completa de textos, de acordo com algum tema em comum, acentuando a natureza proposital da seleção para atender à proposta do problema do pesquisador" (p. 44 e 45).

Desta forma, inicialmente, uma análise do corpus de textos selecionados foi fundamental para se redimensionar o papel da música para alunos com necessidades especiais, buscando as condições necessárias para se alcançar um papel e um valor significativo no processo de educação escolar.

III. DISCUSSÕES

O mundo convive com modificações diárias. Essas modificações impulsionam alterações nas instituições sociais, como a escola. Novos paradigmas surgem, tendo em vista a inclusão escolar. Assim, a escola necessita trabalhar as diferenças, para que enriqueçam o aprendizado de todos, deficientes ou não.

Neste artigo, o foco central é a Educação musical e a inclusão escolar. Segundo Mattos (2008), o termo inclusão significa que todas as crianças devem ser colocadas na vida social e educacional da escola. Incluir requer considerar peculiaridades, cruzamento de culturas, olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, olhar a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, mitos e valores de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento.

Para Gotti (1998), a inclusão escolar não tem, somente, a finalidade de incluir os educandos com problemas físicos, mentais ou com características de superdotação, mas precisa incluir, também, o aluno "normal", que é privado de estar em um ambiente escolar, que não tem acesso às escolas por uma cadeia de questões sociais, econômicas e culturais.

Acreditando ser necessária uma ampla discussão e preparação para se promover a inclusão, as instituições e, consequentemente, seus profissionais devem ser preparados para acreditar e reconhecer seu papel nesse processo. Logo, o que se pode concluir é que, realmente, devem ser adotadas estratégias que provoquem a reflexão acerca da importância do seu saber na construção de um ambiente que oportunize condições para que o indivíduo com deficiência se transforme em agente da sua própria inclusão, o que exige desses profissionais, e da instituição como um todo, a construção de uma prática condizente com o real paradigma da inclusão.

O conceito de inclusão escolar é compreendido como na Declaração de Salamanca, não restrito à perspectiva dos portadores de deficiência, mas, como forma de incluir qualquer educando no ambiente escolar, com suas características, possibilidades e habilidades. A inclusão escolar possibilita incluir o educando com qualquer tipo de déficit, seja físico, motor ou cognitivo no sistema educativo, garantindo sua permanência e a aquisição dos conhecimentos necessários a sua inclusão social. Entendemos a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entendemos, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entendemos, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe, quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem. O domínio afetivo possibilita o desenvolvimento das relações afetivas, permitindo que acontecimentos exteriores – quando positivos – dirijam o comportamento dos educandos, para que assumam o compromisso com a sua aprendizagem.

Segundo Morin, para a educação inclusiva, é preciso compreender que só um pensamento anti-reducionista pode

conviver com a diferença e com a diversidade. Afinal, o todo é muito mais que a soma das partes, e somos um todo complexo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás, que me proporcionou a oportunidade de ampliar meus conhecimentos na área de Educação Musical.

À Professora Drª Fernanda Albernaz por ter acreditado no meu trabalho, pela sua dedicação e amizade.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Sandra F. Incluindo a professora: subjetividade no contexto da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2001.

BAUER,M.W. & AARTS. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 1ª ed., Ed. Vozes. Petrópolis: 2003.

GOTTI, M. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. et al. (Coord). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 1998.

LUCCHESI, M.A.S. (Docente); MALANGA, Eliana Blanco (Participante Externo / Co-Autor), 2005. A contribuição da Transdisciplinaridade e do Pensamento Complexo para a Psicopedagogia.; In: *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho: VIII Congresso Galaico Português de Educação e Psicopedagogia., VIII, Braga, p.inicial 239, p.final 253,* ISBN: 9728746369, Meio digital. http://www.iep.uminho.pt/galaicoportugues/

MATTOS, Sandra Maria Santos. *A afetividade como fator de inclusão escolar.* Teias: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, PP. 50-59, julho / dezembro, 2008.

MEC/SEESP - *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, E. et al. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.

_____. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 177 p.

_____. Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Espanha: Universidad de Valladolid. 99p.

_____. *O método V: A humanidade da humanidade: A identidade e humanas.* Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Porto Alegre: Sulina, 3. Ed. 2007.

JOAO, R. B. Edgar Morin e Wilhelm Reich: *uma concepção de ser humano para a formação de professores*. Revista de Pedagogia ano 3 (2002) – número 6 – Especial sobre formação de professores. Disponivel em: http://www.fe.unb.br/ revistadepedagogia/numeros/06/artigos/rp_num06_art03.pdf (Acesso em 17 fev. 2009).

REY, F. L. G. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Subjetividade do aluno com deficiência mental Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.53-62. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a05v14n1.pdf (Acesso em 17 fev. 2009).

Site

ABPP SEÇÃO CURITIBA. *A epistemologia da psicopedagogia*. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/abpppsul/artigos.htm> (Acesso em 17 fev. 2009).

A construção de saberes pedagógico-musicais a partir das reflexões sobre a prática: perspectivas para a atuação docente

Denise Cristina Fernandes Scarambone,[1] Maria Isabel Montandon,[2]

Universidade de Brasília – UnB
[1]denisescarambone@gmail.com, [2]misabel@unb.br;

Palavras-Chave

Reflexão, saberes pedagógico-musicais, atuação docente.

RESUMO

Esse artigo discute as abordagens que defendem a reflexão como ponto de partida para a construção de saberes e as condições para que a reflexão seja desencadeada: a percepção de situações problema (SCHON, 2000 e DEWEY, 1959) ou o questionamento da prática (GHEDIN, 2002). Apresenta conclusões da pesquisa de Scarambone (2009) sobre a natureza e as características dos processos de reflexão de professores de piano sobre suas práticas. Conclui que a percepção de problemas não é suficiente para que a reflexão seja desencadeada.

I. A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Considerar a prática como forma de construção de saberes tem sido um princípio defendido na pedagogia musical nas últimas décadas. Segundo Tardif (2002), a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também "um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios" (p. 237). A reflexão sobre a prática seria a condição para desenvolver, ampliar ou rever os saberes pedagógico dos professores.

O termo "reflexão" e equivalentes vem sendo usado cada vez mais na literatura que se refere à formação de professores, com terminologias e implicações a cada autor e época. Dewey (1959) propõe o desenvolvimento do pensamento reflexivo, envolvendo o questionamento e a pesquisa. Para Schön (2000), o ensino prático reflexivo envolve níveis: o conhecer na ação, o refletir na ação e sobre a ação. Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1996), Contreras (2002), Kemmis (1985; 1987), Smyth (1987), Ghedin (2002), Pérez Gomes (1992) defendem uma ampliação do conceito de reflexão para além das questões técnicas de sala de aula, propondo uma reflexão crítica e emancipatória.

Zeichner e Liston (1993; 1996) ajuda a entender a reflexão como prática social, na qual os professores ampliam seus saberes apoiados uns aos outros. Contreras (2002) contribui para o entendimento de que a reflexão restrita aos problemas da sala de aula não lhes proporciona autonomia para a transformação da prática. Para Kemmis (1985; 1987) o processo da reflexão crítica visa desafiar as estruturas institucionais a que os profissionais estão inseridos. Esta abordagem orienta o trabalho ao demonstrar o quanto a ausência de questionamento dos professores sobre questões institucionais reforçam a idéia de que os professores estão a servir a instituição. Smyth (1987) orientou para a compreensão de que raramente as pessoas vão questionar aquilo que é tido como certo, sendo necessário uma "motivação exterior" que estimule a reflexão. Ghedin (2002) propõe um "processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado" (p. 130). Ele argumenta que é possível a mudança criativa e qualitativa quando se passa por um processo reflexivo-crítico. Entende-se assim, que a reflexão não é um fim em si mesmo, mas, um meio possível e necessário para que possamos realizar um processo de mudança na realidade educacional. Pérez Gomes (1992) entende que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que envolve a imersão do homem num mundo carregado de "valores, intercâmbios simbólicos, interesses sociais e cenários políticos". Torna-se necessário que as investigações articulem a prática docente reflexiva, com as práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o "ensino como prática social".

No entanto, todos os autores concordam que a reflexão na prática e sobre a prática é central em abordagens que buscam resgatar o professor como sujeito de sua prática pedagógica e o espaço escolar como local de aprendizagem docente. Essa proposta se contrapõe ao modelo de competência profissional herdada do positivismo e conhecida como racionalidade técnica, onde o papel do professor é adquirir ou selecionar habilidades para resolver problemas instrumentais de sua prática. O problema desse tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe mais como lidar com a situação. Em uma sociedade que pretende incluir todos os interessados em aprender, mesmo música, esse modelo não dá conta de lidar com as incertezas e complexidades da realidade atual, não respondendo, portanto, às necessidades dos profissionais frente aos desafios contemporâneos, caracterizados por situações não previstas, únicas e complexas (GHEDIN, 2002; PÉREZ-GOMES, 1995).

Essa situação é especialmente aplicável ao professor de piano, que tem sua função e seu campo de atuação redefinidos e ampliados nas ultimas décadas, apresentando desafios constantes para os profissionais da área. (TOURINHO, 2006; DIAS, 2007; BEINEKE, 2000; GLASER; FONTERRADA, 2007). A esse respeito, Tourinho (2006) observa que, "modelados de acordo com os ensinamentos recebidos, muitos profissionais se sentem incapacitados para lidar com a diversidade e adversidade de muitas realidades simultâneas, como é o exemplo do ensino de instrumento na escola de música regular" (p.8).

Por outro lado, várias pesquisas têm concluído que, apesar da tendência de professores de instrumento ensinarem como aprenderam, a experiência docente envolvendo a relação com os alunos, professores e contexto escolar, têm sido também fonte de aprendizagem sobre novas formas de dar aulas (LOURO, 2004; CARVALHO, 2004; BOZZETO, 2004; ARAÚJO, 2005).

II. CONDIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

O pensar, o refletir a própria ação são elementos essenciais no processo de construção de saberes. No entanto, a reflexão necessita de fatores que a desencadeiem. Para Dewey (1959) e Schön (2000) a reflexão nasce de uma situação duvidosa, de situações conflituosas ou problemáticas, o que Schön (2000) chama de elemento surpresa. Se esse elemento surpresa for visto como problema, irá desencadear um processo de reflexão na ação e/ou reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), ou de pensamento reflexivo (DEWEY, 1959). Por outro lado, os autores afirmam também que ele pode ser simplesmente ignorado pelos profissionais, sendo possível deduzir que, aquilo que não é percebido como problema não irá desencadear processos de reflexão.

Para Ghedin (2002), a reflexão sobre a prática é uma capacidade de questionamento, pois sem ele não é possível intervir e mudar. Por isso, é necessário algo que desperte a problematicidade da situação. A capacidade de questionamento (incluindo o autoquestionamento) passa a ser o pressuposto para a reflexão e a condição para o diálogo entre a prática e a teoria, o saber e a ação.

III. COMO PROFESSORES DE PIANO REFLETEM

Considerando que "a reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes" (LIBÂNEO, 2002) e que situações problemáticas da prática podem desencadear reflexões (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000), Scarambone (2009) desenvolveu um estudo de caso com dois professores de piano para investigar o que os professores consideram como situações ou fatores problemáticos em sua atuação pedagógica, o que pensam sobre tais situações, a que atribuem as causas desses problemas, e como lidam com eles.

Para a autora, os professores de piano pesquisados pensam sua prática quando são estimulados por um 'fator externo' à sua prática (SMYTH, 1987) ou quando se deparam com alguma situação incerta (dificuldade/ problema), (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000), ou seja, um elemento novo que extrapola seus conhecimentos adquiridos, sua rotina. Conclui também que eles lidam com essas situações inesperadas, incertas, de acordo com as formas, possibilidades e recursos que possuem. Ou seja, ignorando a situação, refletindo sobre ela, buscando alternativas aleatórias conhecidas como 'tentativa e erro', ou justificando o problema com fatores externos à sua ação. O problema relatado com maior freqüência pelos professores pesquisados foi o de como fazer para que todos os seus diversos alunos toquem. No caso da escola técnica, isso significava executar o programa, e, no caso da particular, o que havia sido proposto ou pelo aluno ou professor. A forma de perceber, entender, explicar, pensar e lidar com esse problema variou de um professor para outro, dependendo de suas concepções sobre o que é ensinar música, sobre o que é ensinar a tocar piano, qual o papel do professor, da escola, do programa. A impossibilidade de conseguir esse intento levava os professores à frustração. Ghedin (2002) explica essa situação dizendo que muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. "É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas" (GHEDIN, 2002, p.139).

A pesquisa revelou ainda que em raros momentos, os professores se permitiam realizar questionamentos mais críticos acerca da estrutura institucional, do programa: "será a escola que faz com que o aluno desista?"; "a questão de ser um programa único para todos, eu vejo problema".

IV. PERSPECTIVAS PARA A PROFISSÃO

A pesquisa realizada por Scarambone (2009) deixa como contribuição a necessidade de se refletir sobre a natureza das situações problemas percebidos na atuação de professores de instrumento e a de desenvolver ferramentas de análise para os mesmos. A desmotivação para a aula ou para o estudo pode residir em uma gama de causas dentre as quais, as estratégias didáticas usadas, o formato da aula, as exigências do programa ou mesmo a relação do aluno com a escola ou com os colegas. Ou em nenhuma delas.

A incapacidade de resolver o problema causa frustração tanto para o aluno, que não vê seu problema resolvido, quanto para o professor, que pode ou atribuir a causa a algum fator com o qual não pode lidar, ou procurar alternativas equivocadas. É possível deduzir que faltam recursos teóricos e fundamentos para embasar essas reflexões, para servir de base para a análise dessas situações problemáticas de forma que elas realmente se transformem em potenciais de aprendizagem, proporcionando o que SMYTH (1987) chama de novas perspectivas e dados da realidade, e não apenas em frustrações para os professores.

Embora a tentativa e erro façam parte das estratégias válidas na construção dos saberes pedagógicos, elas podem também não resolverem os problemas, caso esse repertório seja limitado. Por esta razão, embora a reflexão sobre a prática seja um ponto de partida para a construção de saberes, ela carece de maiores esclarecimentos, detalhamentos e principalmente cuidado, para que cumpra realmente seu papel na construção de saberes pedagógico musicais.

REFERÊNCIAS

BOZZETTO, A. *Ensino Particular de Música. Práticas e Trajetórias de Professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CARVALHO, Isamara. Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCAR, 2004.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIAS, Karla. Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre. Porto Alegre, (Dissertação de Mestrado), UFRGS, 2007.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2002, p.129-150.

GLASER, Scheila; FONTERRADA, Marisa Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, V.15, 91-99, set. 2006.

_____. Músico-professor: uma questão complexa. *Revista Música Hodie*, Vol. 7, n.1, 2007.

KEMMIS, S. Action Research and the politics of reflection. In: BOUD, D. Reflection: *Turning Experience into Learning.* 1985. p.139-164.

_____. "Critical reflection". In: M.F. Widden & I. Andrews (eds.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Basril: gênese e crítica de um conceito.* 2002, p. 53-80.

LOURO, Ana Lúcia M. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. UFRGS, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995, p.93-114.

_____ Lãs funciones sociales de La escuela: de La reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. *Compreender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2002.

ROSA, M. V.; ARNOLDI, M. A. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCARAMBONE, Denise C. F. O pensamento reflevivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso. Dissertação de Mestrado. UnB, 2009.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMYTH, J. A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, Cristina. Cultura, repertório e aula de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., Goiânia, 1995. Anais... Goiânia: ABEM, 1995, p. 45-54.

_____. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set. 2006.

ZEICKNER, Kenneth. Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1995, p.115-138.

_____. *A formação reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Educa. Professores, 1993.

ZEICKNER, Kenneth; LISTON, Daniel. *Reflective teaching: an introduction.* Lawrence Eribaum Associates, New Jersey, 1996.