VI ENECIM

Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical

25 a 28 de novembro • Salvador • Bahia

VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo

25 a 28/11/2014

REALIZAÇÃO

PATROCÍNIO

APOIO

Salvador
Novembro/2014

VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Universidade Federal da Bahia
Reitor: Profº Drº João Carlos Salles Pires da Silva

Escola de Música
Diretor: Profº Drº Karl Heinz Novaes Schwebel

Departamento de Música
Chefe: Profº Drº José Maurício Valle Brandão

Programa de Pós-graduação em Música ï PPGMUS
Coordenadora: Profº Drª Diana Santiago da Fonseca

Presidente da Comissão Organizadora
Profª Drª Cristina Tourinho (UFBA)

Vice ï Presidente da Comissão Organizadora
Profª Doutoranda Flavia Maria Cruvinel (UFG)

Coordenadora da Comissão Científica
Profª Drª Diana Santiago da Fonseca (UFBA)

Vice-coordenadora da Comissão Científica
Doutoranda Maria Luiza Santos Barbosa (UFBA)

Comitê Científico: Adeline Stervinou (UFC), Adriana Mendes (UNICAMP), Alda Oliveira (UFBA), Áureo de Freitas (UFPA), Bruno Westermann (UEFS), Cristina Tourinho (UFBA), Edgar Marques (UFBA), Flavia Candusso (UFBA), Flavia Maria Cruvinel (UFG), Jaqueline Leite (UFBA), João Fortunato Soares de Quadros Junior (UFMA), Joel Barbosa (UFBA), Katharina Dohring (UNEB), Lia Braga (UFPA), Marcelo Brazil (UFBA), Marco Antonio Toledo (UFC), Maria Luiza Santos Barbosa (UFBA), Ricieri Carlini Zorzal (UFMA), Roberta Azzi (UNICAMP), Simone Braga (UEFS), Sonia Ray (UFG), Taís Dantas (UEFS), Valéria Marques (UFPA)

Coordenadora Geral da Secretaria
Adriana Mendes(UNICAMP)
Apoio: Mestrando Felipe Rebouças (UFBA), Mestrando Renato Alves (UFBA)

Coordenador de Infra-Estrutura
Doutorando Bruno Westermann (UFBA/UEFS)
Apoio: Mestranda Mabel Macêdo (UFBA), Mestrando Otávio Fidalgo (UFBA)

Coordenador de Apoio aos Congressistas
Mestrando Luan Sodré (UFBA)

Coordenador da Programação Artístico-Cultural
Doutorando Marcelo Brazil (UFBA)

Revisão e correção ortográfica
Valéria Macedo (Jornalista, Mestranda UFBA)

APRESENTAÇÃO

O cenário contemporâneo do ensino e da formação do professor de música tem levantado questões de como estabelecer relações entre o ensino de música praticado nas instituições e a prática docente em uma sociedade cada vez mais plural. A Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA) vem investindo de forma efetiva na formação de professores de instrumento que possam lidar com a diversidade atual, seja para atuar em escolas da rede pública, em instituições particulares, escolas profissionalizantes e projetos sociais. Por este motivo se propõe a realizar o *VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical* (VI_ENECIM), um espaço para reflexão e troca de experiências sobre os processos de ensino e aprendizagem em música, visando a formação de professores de instrumento que possam atuar em classes coletivas. Este encontro busca reunir profissionais e estudantes interessados no aperfeiçoamento e na formação pedagógica de professores de todo o Brasil e da América Latina. Busca-se através do evento fomentar discussões atuais como forma de enriquecer pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país. Além disso, o evento oportuniza discussões sobre políticas públicas que viabilizem formação e capacitação de professores visando democratizar o Ensino de Música por meio de metodologias de Ensino Musical e Ensino Coletivo de Instrumento Musical nas escolas de Ensino Básico, pública e particular, bem como, espaços de ensino não formal e/ou espaços alternativos.

O *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical ï ENECIM* vem sendo realizado desde o ano de 2004, tendo sido a sua primeira edição na cidade de Goiânia, idealizado e coordenado por Flávia Cruvinel. Naquela ocasião, vislumbrou-se o encontro como uma primeira oportunidade brasileira de reunir educadores musicais e pesquisadores para discutir questões referentes ao Ensino Coletivo, tais como: metodologias e experiências no Brasil; o Ensino Coletivo de Instrumento Musical na Educação Básica e no Ensino Especializado; o Ensino Coletivo de Instrumento Musical como forma de inserção e transformação social; projetos sócio-culturais e o ensino coletivo.

A importância do VI Encontro de Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser percebida, ainda, pela sua constância bianual, no significativo número de pesquisadores, professores e alunos de grande parte das instituições públicas e privadas de ensino, que

tradicionalmente se reúnem para este evento, promovendo, assim, a circulação e a difusão de temas, problemas, perspectivas e estratégias de ação que têm permeado o ensino musical na atualidade. A média de participantes esperados é de 400 (quatrocentas) pessoas.

O momento atual exige um posicionamento das instituições formadoras no sentido de socializar as pesquisas e práticas pedagógicas, articulando seus resultados positivos nas decisões que implementam políticas para melhoria do ensino musical nas escolas. Entende-se que esse comprometimento levará às escolas e novos espaços físicos e socioculturais, performances na vida cotidiana que se conectem aos aspectos ético, estético, social e político. O papel da cultura e da arte nesse processo é fundamental para se pensar em políticas públicas educacionais que, de fato, promovam uma transformação social.

Com a troca de experiências múltiplas, durante os sucessivos encontros do ENECIM, que foram realizados bianualmente desde 2004, a divulgação de trabalhos, cursos, mesas, recitais, apresentações artísticas têm levado à estruturação de propostas, à redefinição de ações e ao incentivo à capacitação profissional e à produção intelectual cada vez mais crescente sobre o tema. Portanto, acreditamos que mais uma edição deste evento oportunizará uma significativa contribuição para a educação musical não somente no Estado da Bahia, mas em todo o Brasil, indicando encaminhamentos consistentes para a atuação dos especialistas no que se refere às abordagens metodológicas de pesquisa e ensino, bem como para concepções de novas propostas pedagógicas.

PALESTRANTES CONVIDADAS

Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) ï Homenageada
Dedica-se à formação de professores no país, além de ter realizado diversas apresentações como pianista, estreando músicas contemporâneas de vanguarda. Fundadora da Associação Brasileira de Educação Musical e sua primeira presidente. Integrou como presidente as Comissões de Especialistas em Artes e em Música do Ministério da Educação, a Comissão de Pesquisa da ISME, foi membro das Diretorias da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), foi presidente da Comissão de Pesquisa da ISME, e Diretora das Escolas de Música da Univ. Fed. da Bahia e da Escola Pracatum. Tem título honorífico de Housewright Eminent Scholar pela Florida State University em Tallahassee, Florida (2001), PhD em Filosofia pela Texas University em Austin (1986) e de Mestre em Artes (Master of Arts) pela TUFTS University (1979. Atualmente pesquisa formação de professores de música testando a abordagem PONTES (Oliveira, Alda, 2001) em TUFTS como Visiting Scholar (2013-2014). Professora aposentada pela UFBA, orienta alunos de pós-graduação e desenvolve projetos de pesquisa na Universidade Federal da Bahia.

Profa. Dra. Isabelle Heroux (Canadá)
Figura ativa no cenário internacional, Isabelle Héroux se apresenta regularmente como solista, em duo e com orquestra. Tem gravações para a rádio governamental do Canadá e recebido críticas que a qualificam como uma excelente intérprete. Sempre convidada para diversos encontros internacionais onde atua não só como musicista, mas também como palestrante. Reconhecida igualmente pela sua atuação pedagógica, ensina violão e pedagogia instrumental na Université du Québec em Montréal (UQAM) e na Université Laval. Publicou diversos artígos para revistas especializadas em violão e um método de aprendizagem com a editora Productions d?Oz. Isabelle Héroux é doutora em ensino de violão do ponto de vista cognitivo. No VI ENECIM vem ministrar a palestra "Comment former les futurs musiciens éducateurs à enseigner les instruments en groupe?" (Como formar os futuros educadores musicais para ensinar instrumentos de forma coletiva) e apresentar o seu mais recente livro, "À vos guitares! Prêts? Partez" onde aborda questões essenciais do ensino coletivo de violão para iniciantes. .

PROFESSORES CONVIDADOS ï MESAS REDONDAS

PROF. DR. MARCO ANTONIO TOLEDO (UFC)

Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2007), doutorado em Música (área Educação Musical) pela Universidade Federal da Bahia (2011) e doutorado em Música (área Musicologia) pela Universidade de Toulouse II, Le Mirail (2011), França. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), atuando como Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Artes (PROF-ARTES UFC/CAPES) sendo seu coordenador. É coordenador do Curso de Música-Licenciatura da UFC em Sobral. É pesquisador associado da Equipe de Pesquisa LLA Creatis da Universidade de Toulouse II - Le Mirail.

PROFA. DRA. ADELINE STERVINOU (UFC)

Possui graduação em Música (área Educação Musical e Musicologia, 2004), mestrado em Música (área Estudos Modernos e Contemporâneos - Criação Musical, 2006), doutorado em Música (área Musicologia, 2011), todos pela Universidade de Toulouse II, Le Mirail, na França. Obteve diversos títulos de Conservatórios (Rodez e Toulouse na França), três primeiros prêmios em flauta, em música de câmara e em percepção musical. Atuou em orquestras de diferentes estilos, indo do jazz à música clássica. Lecionou as disciplinas de História da Música e Análise, bem como orientou trabalhos de conclusão de curso no Departamento de Música da Universidade de Toulouse II Le Mirail. Tem experiência em Educação Musical com ênfase na cognição e na percepção dos diferentes tipos de receptores, atuando com ensino coletivo como professora de instrumentos de sopro e regente.

PROFA. ABIGAIL SILVA (CURITIBA ï PR)

Formada como professora de Piano pelo Conservatório Musical de Lins – SP em 1954, fundou e dirigiu o Conservatório Musical em Santo Amaro –SP de 1955 à 1979. Graduou-se em Licenciatura em Educação Musical pela Faculdade Paulista de Música 1974, se especializndo como professora de Piano em Grupo pelo método de Robert Pace, como aluna de Sister Marion Verhhalen. Aplicou o ensino de Piano em grupo no Conservatório Musical de Santo Amaro a partir de 1974. Nomeada em 1975 representante do método Pace no Brasil. Aplicou o método no Conservatório Musical de Manaus AM 1980 e em sua escola em Curitiba desde 1982. Aplica o método no Conservatório de MPB da Fundação Cultural de Curitiba, desde 2003. Possui três livros publicados..

PROF. DR. ÁUREO DEFREITAS (UFPA)

Possui graduação em Violoncello Performance - University of Missouri em Columbia (1989), mestrado em Violoncello Performance - Louisiana State University - Baton Rouge (1992) e doutorado em Ph.D. em Educação Musical - University of South Carolina (2005). Atualmente é violoncelista; diretor - Orquestra de Violoncelistas da Amazônia / Amazon Cello Choir e professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA. Tem experiência na área de violoncelo performance, música de câmera, orquestra de violoncelistas. Na pesquisa, atua na área dos Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Áureo DeFreitas coordena

o Programa Cordas da Amazônia, a Divisão de Inclusão Social, Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e Orquestra de Violoncelistas da Amazônia.

PROFA. Doutoranda FLAVIA MARIA CRUVINEL (UFG)
Professora Adjunta da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, atua como docente no Curso de Música Licenciatura nas áreas de didática, currículo, estágio, pesquisa e formação de professores. Violonista e Educadora Musical, Mestre em Música, área de Concentração Educação Musical e Especialista em Música Brasileira no Século XX, área de concentração Educação Musical, ambos os cursos dos Programas de Pós-Graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Desenvolve estudos e pesquisas em Ensino Coletivo de Instrumento Musical; Educação Musical e Transformação Social; Educação Musical em Espaços Alternativos; Uso do Imaginário e Criatividade nas metodologias de ensino musical; Formação de Professores e Estágio Supervisionado. Em 2005, publicou o livro Educação Musical e Transformação Social pela editora ICBC de Goiânia-GO. De 2007-2010 atuou como coordenadora do Curso de Educação Musical/Música-Licenciatura; de 2006-2007 atuou como Coordenadora de Estágios do Curso de Educação Musical - Ensino Musical Escolar na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, de 2005-2008, foi Sub-coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Especialização em Ensino da Música e Artes Integradas da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e de 2000-2009 atuou como Coordenadora da Oficina de Cordas do Projeto de Extensão da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Na Associação Brasileira de Educação Musical foi representante do Estado de Goiás (2005-2008), Diretora Regional Centro-Oeste (2009-2012) e segunda Secretária Nacional da entidade (Biênio 2013-2015). Foi Membro da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura – segmento Música, do Ministério de Cultura – MinC (biênio 2013-2014), indicada pela ABEM.Idealizou e organizou as primeiras cinco edições do ENECIM. Atualmente é Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Cultura da UFG.

PROFA. DRA. MARIA ISABEL MONTANDON (UNB)
Possui Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (1980), Bacharelado em Piano pela Universidade Federal de Uberlândia (1981), Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991) e Doutorado em Educação Musical/ Pedagogia do Piano pela University of Oklahoma (1998). Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Atua na graduação presencial e à distância e na pós-graduação, nas áreas de Estágio Docente, Laboratório de Ensino e Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa em Música, Pedagogia do Instrumento e Ensino de Instrumento em Grupo. Foi Coordenadora das Licenciaturas da UnB, vinculada ao Decanato de Graduação (CIL-UnB) entre 2009 e 2011. Foi coordenadora institucional do Edital Capes PRODOCÊNCIA e PIBID (2011). Foi coordenadora do XII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste (2012). Foi coordenadora do convênio Linneaus - Palm entre a Universidade de Örebro e a Universidade de Brasília-UnB em 2012.

MINICURSOS

; Ensino coletivo de instrumentos de sopro – Profº Drº Joel Barbosa (UFBA)

; Ensino coletivo de orquestras para iniciantes – Profª Drª Adeline Stervinou (UFC)e Profº Drº Marco Toledo (UFC).

; Ensino coletivo de violão sob a perspectiva cognitiva – Profª Drª Isabelle Heroux (Canadá)

; Ensino Coletivo de Instrumentos de Percussão – Prof. Dr. Jorge Sacramento (UFBA).

; Ensino Coletivo de Piano – Profa. Abigail Silva (Curitiba –PR)

; Ensino Coletivo de Violão para Crianças de 7 a 11 anos – Profª Mabel Macedo e Profº Otávio Jorge (UFBA)

; Ensino Coletivo de Bateria – Profº Uirá Cairo (UFBA)

PROGRAMAÇÃO

25 de novembro (terça)	26 de novembro (quarta)	27 de novembro (quinta)	28 de novembro (sexta)
8:30-12 h **Inscrições e Credenciamento** **Escola de Música** **Laboratório de Educação Musical**	**8:30 -10 h** **Mesa Redonda 1** **Teatro Martim Gonçalves** **Intervalo** **10:30-12:30** **Curso de Isabelle Heroux - Martin Gonçalves** **3 Cursos na Escola de Música 102, Auditório e Tim**	**8:30 ï 10:00 h** **Conferência Isabelle Heroux** **Teatro Martim Gonçalves** **Intervalo** **10:30h** **Grupo do IAENE** **Apresentação artística** **11:30-12:30** **Comunicações e Relato de Experiências** **Escola de Música (Sala da Pós, 102, 105, Auditório e Tim)**	**8:30 ï 10 h** **Mesa Redonda 2** **Teatro Martim Gonçalves** **Intervalo** **10:30 ï 12:30 Curso de Isabelle Heroux - Martim Gonçalves** **3 cursos na Escola de Música 102, Auditório e Tim**
14:30h - Abertura Oficial Reitoria UFBA ï Homenagem a Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira **15:00 ï 16:30 Palestra Alda Oliveira** **17 h ï Orquestra de Violoncelistas da Amazônia**	**14:30-16:30 h** **3 Cursos** **Local: EMUS Tim, 105, Teclados (14:00), Percussão na 102** **Intervalo** **17 horas** **Apresentação artística** **Oficina de Música Instrumental Osmar Macedo** **Local: Pátio da EMUS**	**14:30 -16:30** **Comunicações e Relatos de Experiência (102, 105, Auditório e Tim)** **Intervalo** **17:00 ï 19:00** **Comunicação de Pesquisa e Relatos de Experiência** **Escola de Música (102, 105, Auditório e Tim)**	**14:30 ï 16:30 -** **3 Cursos** **Local: EMUS Tim, 105, Teclados (14:00), Percussão** **Intervalo** **17:30 horas** **Grupo Neojibá** **Apresentação artística** **Encerramento** **Local: Capela do IFBA**
18 h ï Lançamento de Livros ï Hall da Reitoria **20 h ï Orquestra Sinfônica da UFBA**	**19 horas - Programação Musical Orquestra de Violões da UFBA** **Local: Capela do IFBA**	**19:30 h - Orquestra de Violoncelistas da Amazônia ï Apresentação artística** **Local: Capela do IFBA**	

TEXTOS - MESAS REDONDAS

Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo

Flavia Maria Cruvinel
Universidade Federal de Goiás
flavia_maria_cruvinel@ufg.br

Resumo
Este artigo pretende discutir alguns questionamentos e reflexões referentes à temática tratada no Fórum "A Epistemologia do Ensino Coletivo" realizado no VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, em Salvador (BA), partindo dos conceitos fundantes das práticas pedagógicas e da sua história recente no Brasil. Defende-se a nomenclatura Ensino Coletivo de Instrumento Musical no sentido de organização epistemológica e política de área.

Palavras-chave: Ensino Coletivo de Instrumento Musical; Identidade; Organização Política

Introdução

Passados exatos 10 anos do I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, realizado em Goiânia (GO) no ano de 2004, fui convidada pela Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho, coordenadora Geral do VI ENECIM realizado em Salvador (BA), para participar da Mesa Redonda 1 cujo tema provoca inquietações: "A Epistemologia do Ensino Coletivo".

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical ou ensino em grupo não é uma prática recente. O processo de ensino-aprendizagem coletivo no Brasil, desde os pequenos grupos vocais e instrumentais na catequese dos indígenas até as primeiras bandas de escravos no Brasil Colônia, passando pelas Bandas Militares e as Rodas de Choro já no século XIX até as primeiras sistematizações do Ensino Coletivo de Sopros e Cordas na segunda metade do século XX, vem crescendo a cada década.

Para que possamos compreender o Ensino Coletivo de Instrumento Musical e sua epistemologia, necessário se faz compreender-se o contexto sociocultural e histórico do

ensino musical: os conceitos, as práticas, as ideologias, as disputas no campo de poder científico-musical como área de conhecimento até a demarcação política e campo de atuação profissional.

Começando a discussão: Quem pode fazer Música?

A figura do músico ao longo da história é permeada por mitos e crenças que o retrata como um ser "diferente", com "dons especiais", quase "fora" do mundo real. Comumente expressões como: "o artista/músico vive no mundo da lua"; "o músico é um ser especial, de outro mundo" são utilizadas para caracterizá-lo.

O poder mágico da Música é rememorado por Schafer (2001) quando nos traz o mito do sacerdote *Srosh* que representa o gênio da audição na religião de Zoroastro e se postava entre o homem e o panteão dos deuses, ouvindo as mensagens divinas para transmitir à humanidade. O autor relembra ainda, dois mitos de criação da Música: o primeiro trazido por Homero, que discorre sobre Hermes e a Lira utilizando a carapaça de uma tartaruga como caixa de ressonância para produzir os sons; o segundo trazido por Píndaro, em outra versão do surgimento da música, nas "Doze odes píticas" discorre que a arte de tocar o *aulos* foi inventada por Palas-Atena que, após a decapitação de Medusa, criou o *nomos* para conter o choro das irmãs.

Nota-se aí que a música é associada ao sobrenatural, ao mágico, à iluminação e os músicos são retratados como portadores de qualidades (sobre)naturais que por muitas vezes atuavam como um *Demiurgo* ou seja, como a criatura intermediária entre a natureza divina e a humana.

Da sacralização da arte e do artista, do artista-mago - iniciado nos segredos das artes e nos mistérios - ao virtuose, forjado por meio de uma formação tecnicista e conservatorial, pode-se afirmar que a figura do músico está ligada ao domínio de um conhecimento que poucos têm acesso ou "dom" para executá-lo.

Os Conservatórios de Música foram criados a partir do culto aos valores do passado, ou seja, da necessidade de "conservar" os conhecimentos considerados relevantes, onde disseminou-se o conceito clássico de cultura, ou seja, cultura como sinônimo de civilização: a

base de todo o conhecimento conservado e repassado é o da cultura europeia. O modelo perseguido, desejado é o do *virtuose*, aquele instrumentista de habilidade técnica excepcional.

Transpondo para o campo educacional, a formação deste instrumentista era realizada por meio de aulas individuais, preparando-o para execução de repertórios complexos e de alta performance. Não raro, este modelo eurocêntrico e hegemônico, dificultou e dificulta a aceitação do diferente, ou seja, qualquer música que não fosse reconhecida como "obra prima" ou pertinente para os ambientes acadêmicos e salas de concerto, geralmente a música ocidental, era considerada exótica, bárbara ou menor.

Se esta concepção de educação privilegiou a formação de (poucos) grandes instrumentistas e compositores, considerados gênios da cultura ocidental, por outro lado, grandes foram os impactos no sentido de não valorização da individualidade de cada ser humano: modelo único hegemônico – valorização do virtuose; formação musical para elite cultural e/ou econômica; dissociação entre a teoria e a prática causando uma educação musical fragmentada; a supervalorização da técnica e da performance em detrimento dos processos de criação e fruição, entre outros.

No final do século XIX, os primeiros movimentos para uma educação musical mais democrática foram se constituindo, cujo lema, em grande parte das metodologias classificadas de ativas, era "Música para todos".

Segundo Fonterrada (2005) os educadores musicais do início do século XX são considerados os pioneiros no ensino da música, pois traziam novas propostas de educação musical, tendo como princípio que o conhecimento musical deveria ser iniciado pela experiência e não pela teoria musical ou por procedimentos técnicos. Da mesma forma, nestas metodologias a formação global do ser humano é valorizada, redimensionando suas estruturas didáticas e pedagógicas. Por isso, essas propostas metodológicas foram classificadas como "métodos ativos".

No Brasil, o Canto Orfeônico proposto por Heitor Villa-Lobos na Era Vargas, após seu contato com os métodos ativos sobretudo com o método Kodaly no período que esteve na Europa, o compositor transpôs a ideia no Brasil, tendo como base ideológica o nacionalismo. Neste momento podemos sentir as primeiras tentativas de sistematização do Ensino Coletivo.

Podemos considerar o Ensino Coletivo de Instrumento Musical como uma metodologia ativa, já que parte da experiência, da prática musical, organizando os conteúdos

teóricos a partir do conceito de Teoria Aplicada[1] e tem como premissa a música como conhecimento fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, todos nós somos seres musicais.

Apesar das metodologias de ECIM focarem o aspecto de formação musical/instrumental com base da repetição, por vezes, destina-se pouco espaço para improvisação e criação. Porém, constata-se que as práticas e concepções do Ensino Coletivo trazem múltiplos processos, objetivos, possibilidades e resultados.

Ensino Coletivo de Instrumento Musical: relembrando a história

As metodologias de Ensino Coletivo ou Ensino em Grupo vêm sendo difundidas no Brasil de forma sistemática desde meados do século XX. Por meio de práticas pedagógicas e pesquisas encontramos nomes como: Alberto Jaffé (cordas), José Coelho de Almeida (sopros), Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (piano), Alda de Oliveira (teclado), Diana Santiago (piano), Joel Barbosa (sopros), Ana Cristina Tourinho (violão), Maria Isabel Montandon (piano), José Leonel Gonçalves Dias (cordas), Enaldo Oliveira (cordas), João Maurício Galindo (cordas), Abel Moraes (violoncelo), Flavia Maria Cruvinel (Violão e Cordas), Carlos Henrique Costa e Simone Machado (piano), Marco Antônio Toledo Nascimento (sopros), Marcelo Brazil (violão), Marcelo Eterno Alves (sopros), dentre outros.

Destacaremos alguns trabalhos e marcos que consideramos relevantes para o desenvolvimento das metodologias no Brasil e organização como área de pesquisa e atuação profissional, em curso.

Como já foi mencionado, acredita-se que o ensino coletivo é uma prática que já vem sendo difundida no país desde o primeiro contato dos jesuítas com os indígenas para as catequização por meio da música às primeiras bandas de escravos e posteriormente, as bandas militares, as rodas de samba e de choro, dentre outras formações.

Apesar de reconhecermos no Canto Orfeônico uma primeira tentativa de sistematização do Ensino Coletivo, a partir do final dos anos 50 temos alguns exemplos de metodologias de sistematizadas no Brasil. A metodologia de Ensino Coletivo de Sopros,

[1] Termo utilizado por Alberto Jaffé para enfatizar que a teoria musical utilizada no Ensino Coletivo é imediatamente aplicada no instrumento, ou seja, não há teoria dissociada da prática.

sistematizada pelo Professor José Coelho de Almeida foi responsável por sua difusão em São Paulo, formando várias bandas, instrumentistas e professores que criaram novas práticas pedagógicas que resultaram em novos métodos, como é o caso do "Da Capo" de Joel Barbosa, que por sua vez influenciou e influencia o trabalho de outros nomes do ECIM, como Marcelo Eterno Alves – Coleção Tocar Junto: Ensino Coletivo para Banda Marcial e Marco Antônio Toledo Nascimento. Na área de Cordas, a sistematização apresentada por Alberto Jaffé nos anos 70 é igualmente responsável pela formação de várias orquestras e instrumentistas no nordeste do país, em decorrência da Experiência de Fortaleza-CE em 1975 e em São Paulo, a partir da experiência no SESC. Um de seus discípulos, João Maurício Galindo, sistematizou um método de cordas baseado na experiência com Jaffé e foi um dos responsáveis pela implementação da metodologia de Ensino Coletivo de Cordas no Projeto Guri, em São Paulo no final dos anos 90.

Na década de 90, ocorreu o "boom" das ações ligadas ao terceiro setor. Vários projetos sociais surgem no Brasil, ligadas às Ong's – Organizações não governamentais e que têm na música e no ensino coletivo sua principal vertente: Projetos Axé e Pracatum (BA), Projeto Guri, Instituto Baccarelli e Meninos do Morumbi (SP), Projeto PIM, VillaLobinhos e Afroreggae (RJ) são exemplos pioneiros, entre outros.

Um marco para a institucionalização das práticas de ensino coletivo e sua aceitação no meio acadêmico também se deu nos anos 90, por meio das Oficinas de Música – Projeto de Extensão ligado a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, na cidade de Salvador e oferecia oficinas como: "Iniciação Musical com Introdução ao Teclado" (IMIT) com Alda de Oliveira; "Oficina de Piano" com Diana Santiago, "Oficina de Sopros" com Joel Barbosa e "Oficina de Violão" com Cristina Tourinho e Robson Barreto, entre outros.

Outro marco importante para a organização da área, o compartilhar de experiências e dos resultados de pesquisas foi com a criação do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – ENECIM.

I ENECIM ï Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical

O I ENECIM foi realizado em Goiânia-GO, no ano de 2004 como uma tentativa de criação de um espaço de discussão, uma primeira oportunidade de reunir educadores musicais e pesquisadores para discutir variados aspectos sobre o Ensino Coletivo Instrumento Musical.

Além de fomentar discussões sobre o tema como forma de enriquecer o pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país, contribuindo para o intercâmbio de pesquisas, experiências e o fortalecimento científico da área, o encontro oportunizou discussões sobre políticas públicas que viabilizem a formação e capacitação de professores visando à democratização do Ensino de Música por meio de metodologias do Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ECIM.

Nestes 10 anos que marcam o encontro, já ocorreram seis edições, a saber: I ENECIM – Goiânia (2004), II ENECIM – Goiânia (2006), III ENECIM – Brasília (2008), IV ENECIM – Goiânia (2010), V ENECIM – Goiânia (2012), VI ENECIM –Salvador (2014); tendo como desdobramentos a organização e o fortalecimento da área tanto no sentido acadêmico e científico quanto no político. A cada encontro a temática vem atraindo novos professores e pesquisadores, aumentando consideravelmente as comunicações e relatos que resultam na publicação de Anais, ampliando a produção literária da área. Constata-se que a partir da realização dos encontros, a temática tem ganhado maior visibilidade e consequente, credibilidade, fortalecendo esta vertente da Educação Musical.

Alguns desafios foram colocados à época e continuam atuais, como: 1 – aumentar o número de pesquisas sobre o tema; 2 - sistematizar as metodologias já experimentadas; 3 – fomentar a publicação de livros, artigos e métodos apresentando as metodologias, as práticas e as experiências; 4 – formar professores para o ECIM, sendo que é desejável que esta formação seja ampla e envolva aspectos pedagógicos, técnico-musicais, socioculturais e humanísticos.

Ensino Coletivo ou Ensino em Grupo?

Um fator polêmico refere-se à nomenclatura para denominar a prática do ensino e aprendizagem em grupo. Quando iniciamos pesquisas sobre o tema (Cruvinel, 2001 e 2003), a nomenclatura que usamos foi Ensino Coletivo, apesar de termos consciência que as nomenclaturas mais usadas para os instrumentos violão e piano era o “em grupo”.

No Brasil, no início dos anos 2000 identificamos a terminologia "Piano em grupo" nos trabalhos de Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves, Maria Inês Diniz, Diana Santiago, Maria Isabel Montandon; "Violão em Grupo" no trabalho de Ana Cristina Tourinho; "Violoncelo em grupo" no trabalho de Abel Moraes. Na mesma época, as metodologias que utilizavam variados instrumentos usavam a nomenclatura "Ensino Coletivo": "Ensino Coletivo de Cordas", Alberto Jaffé, José Leonel Gonçalves Dias, Enaldo Oliveira, João Maurício Galindo; "Ensino Coletivo de Sopros", José Coelho de Almeida, Joel Barbosa, dentre outros. Ainda, o termo "Ensino Coletivo" já era difundindo em importantes projetos: Guri (1995, São Paulo), Projeto de Extensão Oficinas de Música da UFBA; Projeto de Extensão Oficinas de Música da UFG.

Na dissertação de mestrado (Cruvinel 2003 e 2005) cunhamos o termo "Ensino Coletivo de Instrumento Musical" – ECIM por entender que o termo funcionaria (e funciona!) como "guarda-chuva", unificando as práticas de ensino-aprendizagem em grupo, contemplando todos os instrumentos musicais, metodologias e técnicas de ensino.

Outra questão relevante para a classificação refere-se que grande parte dos processos pedagógicos que envolvem uma classe ou grupo no Ensino Coletivo é realizada por mais de um professor, sendo assim, tanto o ensino quanto a aprendizagem se dão no coletivo. Mesmo quando apenas um professor atua diretamente com os grupos, mais comumente quando se trata de Ensino Coletivo Homogêneo[2], acredita-se que por meio do Ensino Coletivo o professor atua como um mediador da prática pedagógica, onde os alunos passam da postura passiva para ativa (Galindo, 2000; Cruvinel, 2003), não raro, ajudam e ensinam conteúdos e técnicas para seus colegas.

Em 2004, com a realização do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, o termo ECIM - Ensino Coletivo de Instrumento Musical foi popularizado, bem como seus desdobramentos.

Pensa-se que o termo ECIM, como termo guarda-chuva, fortaleceu e fortalece politicamente os educadores musicais que atuam por meio destas metodologias, fomentando uma identidade. Nota-se que a partir desta organização e da realização de seis ENECIM em

[2] O ECIM pode acontecer a partir do mesmo instrumento - Ensino Coletivo Homogêneo, ou com instrumentos diferentes – Ensino Coletivo Heterogêneo. Vide Cruvinel (2003/2005).

uma década, a temática vem sendo discutida e pesquisada, fortalecendo as práticas no sentido de organização política e construção de conhecimento.

Reflexões

A partir da experiência pedagógica, leciono desde 1994 por meio do ensino coletivo e de pesquisas na área, penso que o objetivo primordial do ECIM é a iniciação musical por meio da prática instrumental em grupo, visando à formação ampla do indivíduo: ética, estética, social e política. Acredito que este deve ser o foco das metodologias de ensino para uma educação musical voltada para a formação do ser humano-cidadão do século XXI.

O ECIM constitui-se em uma tentativa de democratização do acesso à educação musical e é praticado em variados espaços: Ensino Formal (Educação Básica e especializada) e Ensino Não Formal (Espaços Alternativos).

Nota-se que o ECIM está ligado à mudança de concepções, conceitos, práticas e por que não, a paradigmática no que se refere ao ensino tradicional de instrumento musical, se fazendo necessário o compartilhamento de experiências e de conhecimento como base para seu desenvolvimento. Sendo assim, é parte fundamental no processo de consolidação das metodologias de ECIM e consequente difusão, a formação de professores atentos ao contexto atual, que a partir de uma gama de conhecimentos gerais e específicos, saiba "ler o mundo", lembrando Paulo Freire e formular propostas pedagógicas para cada espaço e grupo específico.

O investimento em pesquisas para mapear as práticas pedagógicas e os espaços de atuação, quem são os educadores musicais atuantes e como se dão as formações destes, são algumas questões que constituem no desafio para a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura em música. Pensa-se que a partir da disseminação de metodologias de ECIM nas suas variadas vertentes poder-se-á contribuir para a democratização do acesso do cidadão comum à educação musical.

Referências

Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: UFG, 2004.

Anais do II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical/VI Encontro Regional da ABEM – Centro-Oeste. Goiânia: UFG, 2006.

Anais do III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical/VIII Encontro Regional da ABEM – Centro-Oeste/I Simpósio de Ensino e Aprendizagem da Música Popular. Brasília: Unb, 2008.

Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical/IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical/III Encontro Goiano de Educação Musical. Goiânia: UFG, 2010.

Anais do V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical/V Encontro Goiano de Educação Musical/IX Seminário do Ensino de Arte: desafios e possibilidades. Goiânia: UFG, 2012.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social*: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. 1. ed. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas*: a Educação Musical como meio de transformação social. 2 volumes. Goiânia: Dissertação de Mestrado, Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2003, 380p.

CRUVINEL, Flavia Maria. *O Ensino do Violão ï estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Goiânia: Monografia de Especialização em Música Brasileira no Século XX – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2001, 235p.

FONTERRADA, Marisa. *De Tramas e Fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2005, 346p.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo : a Construção de um método.* São Paulo : Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000, 180p.

MORAES, Abel. *O ensino do Violoncelo em grupo:* Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes. Belo Horizonte: Monografia de especialização em Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995, 77p.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 381p.
a discussão: Quem pode fazer Música?

A Epistemologia do ensino de Piano em Grupo

Profa. Abigail Rodrigues da Silva
profabigail@profabigail.com.br
Conservatório de MPB de Curitiba PR

Segundo a definição da palavra, Epistemologia significa a "Teoria do conhecimento": origem, estrutura, método. Validade do conhecimento total e genuíno. Divide-se em duas áreas: Empirista, que abrange o conhecimento através da experiência e Racionalista, através da Razão. Nessas definições encontramos o caminho que temos seguido para a aplicação do método de ensino do Piano em grupo que passamos a relatar.

Está cientificamente provado que o individuo aprende mais e melhor em grupo do que individualmente. Bruner (1955) no seu livro "O processo da Educação" Companhia Editora Nacional, São Paulo, Brasil) Diz também que "entender os fundamentos, torna a matéria mais compreensiva". Outra alegação refere-se à memoria humana: "rapidamente se esquece um pormenor, quando não está colocado dentro de um padrão estruturado".(p.57)

Nosso trabalho é resultado dos cursos sobre piano em grupo ministrado por Sister Marion Verhaalen sobre o método de Robert Pace (Columbia University – N. Y) e sua aplicação desde 1974 quando tínhamos o Conservatório Musical em Santo Amaro, São Paulo. Tendo sido nomeada por Robert Pace sua representante no Brasil em 1975.

Palavras chaves : teoria e prática; ensino de piano; aprendizagem em grupo

CONTEÚDO PEDAGÓGICO

Não basta reunir um grupo de alunos. O importante é seguir um Programa de ensino estruturado.Como começar, qual o caminho a percorrer e aonde chegar? Nossa proposta de programa é dirigida ao ensino Básico de Piano, por aproximadamente 4 anos. A carga horária: é definida segundo as necessidades dos grupos e procura-se agrupar pessoas com a mesma faixa etária, conhecimento e interesse.

Material didático elaborado por esta professora:

Método de ensino "APRENDER TOCAR E CRIAR AO PIANO" com os livros: Repertório e Harmonia (RH), Improvisação e Técnica (IT) Edição Vitale e A pratica da teoria (PT)

edição DPX- São Paulo. Apostilas de Planos de aulas e o Manual do professor: como aplicar cada item do programa. Repertório Variado de Peças do Erudito e Popular. Arranjos para Piano Popular: Música Brasileira - Álbuns de: Choros, Polcas, Xotes, Lundus, Modinhas, Valsas, Canções, Música Nordestina para piano, Bossa nova, etc. Álbum de arranjos de musicas para 2, 3 e 4 pianos. A Teoria, Harmonia, Leitura, Solfejo, Técnica, e todo conteúdo musical é aplicado na pratica.

Partindo do principio construtivista de Jean Piaget (1896-1980) o aluno é levado a criar através dos conhecimentos adquiridos com o professor e com os colegas e aplicar em transposições, variações, improvisação, etc. desenvolvendo a musicalidade e o raciocínio. É possível e conseguimos diminuir a distância entre o "avançado" e o "elementar"

Atividades das aulas em grupo

O conteúdo está no Manual do Professor, uma apostila disponível na Internet. Em seguida apresentamos abaixo algumas atividades para servir de exemplo:

Técnica: (IT pag. 60 em diante) Dividir os participantes, uma parte toca o exercício com as duas mãos iguais, outra parte toca os acordes com o ritmo determinado pelo professor (mãos juntas ou alternadas. Depois troca. Fazer variações rítmicas na melodia e no ritmo (balanço).

Leitura: Apresentar os elementos musicais conforme a evolução do processo de aprendizagem: pentacordes, claves, nomes de notas, valores, tonalidade, compasso, frases, sequências harmônicas, padrões, etc.

Leitura à primeira vista: Apresentar a Peça a ser tocada. Fazer a análise e solfejar, tocar em grupo, sem fazer paradas. De acordo com a dificuldade dividir os alunos: um grupo toca a mão direita, outro, a esquerda. Trocar. Não há necessidade de contar tempos, o ritmo já foi interiorizado através do solfejo.

Transposição: A partir da 3ª aula o aluno pode tocar no Modo menor as peças que estudou. Faze-lo observar a diferença entre os Modos, imaginado cenas. Mudar para outras tonalidades a principio usando as peças escritas dentro do pentacorde.

Improvisação: É possível trabalhar de três maneiras diferentes.

1) Livre; exemplo: Usando notas do acorde determinado pelo professor ou colega. Em forma de rodízio, até todos participarem.

2) Perguntas e respostas - no livro Improvisação e Técnica pag. 5 em diante.

3) Improvisação sobre sequências harmônicas.

Variações: Para aprender a fazer variações utilizamos Padrões. A linha para a evolução do processo encontra-se no Álbum "A pratica da Teoria" pag. 44 a 48. O aluno cria a sua variação tocando. Estimulamos para que escreva apenas as notas, então aproveitamos para aplicar os conhecimentos vivenciados: Clave, compasso, divisão, etc. No grupo, cada aluno apresentará a sua variação perante os colegas.

Escalas: Criamos uma maneira prática de aprender escalas. (PT pag. 51 em diante.) Apresentamos e tocamos a Escala de DO Maior. Em seguida tomamos a 5ª. nota desta escala que será a 1ª. da próxima, alterando a 7ª nota com sustenido. E assim sucessivamente. Toca-se a escala com a mão direita enquanto a esquerda marca o ritmo com acordes I e V7 segundo os encadeamentos, apresentados no RH pag. 70. O aluno aprende a construir, harmonizar e tocar escalas de forma muito agradável. Para escalas com bemóis, toma-se a 4ª. nota da escala de Do Maior e o bemol cairá na 4ª. nota seguinte. Armaduras de clave também são escritas. E assim apresentamos o Circulo de Quintas. Variar os estilos de acompanhamentos (pag. 52 do IT). No grupo, enquanto alunos tocam a escala outros fazem os acordes com mãos alternadas, ou Baixo na esquerda e acorde na direita. Na sequência, apresentamos as escalas menores na suas formas e Escalas Modais. Aplicação nas Peças do livro e nas improvisações .

Repertório: Musicas escritas para 2, 3 e 4 pianos estimulam e desenvolvem a concentração e o espirito de cooperação entre os estudantes. Fizemos arranjos de musicas variadas para aplicar nos diversos níveis. O solos são trabalhados em grupo da seguinte forma. Com 4 ou 5 alunos, escolhemos uma Peça diferente para cada, mas todos devem ter as peças dos colegas. Todos colaboram em conjunto, fazendo a Análise de uma delas , aprendendo coisas novas, encontrando padrões conhecidos, etc. Tocamos uma pequena parte. Passamos para a música de outro aluno de maneira que ao terminar a aula todos vivenciaram um pequena parte de todas as musicas. Em casa irá se dedicar àquela que será o seu Solo. No final do processo todos terão aprendido 4 ou 5 Musicas diferentes.

Conclusão: Apesar de nossa dedicação no ensino de Piano em grupo, muita coisa ainda precisa ser feita. Temos muita carência de material. Precisamos nos unir e trocar os arranjos. Publicar nossos trabalhos e divulga-los.

Obrigada pela oportunidade de expressar minhas idéias.

Ensino conservatorial *versus* ensino coletivo: algumas reflexões

Adeline Stervinou
Universidade Federal do Ceará (UFC) - Université de Toulouse Jean Jaurès – Simon Fraser University
adelineflauta@gmail.com

O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), prática bastante usada e comum no Brasil nos últimos anos, começou a fazer sentido na minha vida musical e profissional quando cheguei nesse país em 2011. Sendo francesa e tendo realizado todos os meus estudos, tanto conservatorial (performance) como universitário na cidade de Toulouse no Sul da França, tive a curiosidade de conhecer as estratégias usadas para o ensino da música em um país reconhecido por sua musicalidade como o Brasil. É a partir deste momento que comecei a pesquisar sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais.

Recebi com muito prazer o convite para participar esse ano do VI ENECIM, me propondo de compartilhar a minha experiência, contar um pouco da minha história de vida, mostrando as diferenças e similaridades entre essas duas culturas, instituições e métodos de ensino musical que foram e continuam sendo muito importantes na minha carreira musical.

Agradeço imensamente a Profa. Cristina Tourinho por essa oportunidade assim como toda a equipe organizadora do evento, aproveitando para parabenizar a iniciativa, muito importante para o campo da Educação Musical no Brasil.

O ECIM na vida de uma europeia

A minha primeira reação quando descobri o ensino coletivo foi perguntar: “O que é o ensino coletivo? Em que consiste?” Por isso procurei por definições que pudessem esclarecer essas questões. Sobre o ensino de instrumentos de sopros e percussão considerei como a mais apropriada a seguinte:

> A metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem

> ser de forma homogênea ou heterogênea e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2007)

Essa definição sugerida pelo Prof. Marco Toledo Nascimento, me parece se aplicar perfeitamente às atividades da disciplina Prática Instrumental - Sopros do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) no *Campus* de Sobral, onde leciono tal disciplina. Porém, essa definição foi pensada para ser aplicada ao ensino coletivo de instrumentos de sopros e percussão, considerando as peculiaridades desses instrumentos. Acredito que para cada prática instrumental uma definição própria da metodologia de ensino coletivo seria útil.

Ensino conservatorial X coletivo

O modelo do conservatório de Paris, após a Revolução Francesa, foi exportado para diversos países. Com a implantação desse modelo ocorreu um fato chamado de "fenômeno de saturação", onde um número muito grande de concertistas formados não conseguem se inserir no mercado do trabalho (MADURELL, 2014). Em minha própria formação iniciei o estudo do instrumento (flauta transversal) com aulas individuais aos cinco anos de idade em uma pequena escola de música na França. Aos oito anos de idade começo a tocar na banda de música da escola. Cedo, tive a oportunidade de tocar em conjunto e criar ligações entre os conhecimentos adquiridos nas aulas individuais com os conhecimentos adquiridos na banda de música. Não se trata ainda de ensino coletivo, pois não havia essa proposta educativa explícita no discurso de meus professores, ou seja, ensinar a música coletivamente. Porém, essa primeira experiência na banda de música foi muito formadora em minha carreira, pois me deu ferramentas que o ensino individual não me proporcionara, como por exemplo a leitura à primeira vista, a escuta dos outros instrumentos, a percepção harmônica, etc. O ensino individual me ensinou o rigor e a disciplina do estudo, me proporcionou ferramentas tanto sobre a técnica

quanto sobre a interpretação, táticas essas que era utilizadas em minha prática em conjunto com a banda.

Através de minha experiência, gostaria de mostrar que as duas metodologias de ensino-aprendizagem, tanto a que utiliza o ensino individual e quanto em conjunto são complementares e irei mais além, não devem ser colocadas de formas estanque ou antagônicas.
Ao contrário do conservatório francês, onde as crianças têm que estudar durante um ano a disciplina de percepção e solfejo antes de começar as aulas individuais de instrumento, no Curso de Música da UFC em Sobral, realidade na qual me encontrei após a minha chegada ao Brasil, os estudantes começam a tocar instrumento musical em grupo desde a primeira aula. Também na Escola de Música de Sobral o ensino coletivo de instrumentos musicais é usado na aprendizagem da maioria dos instrumentos ministrados.

Tenho de admitir que esse método me surpreendeu a primeira vez que assisti uma aula de ensino coletivo com estudantes iniciantes. Pensei: “Como esses estudantes vão conseguir tocar juntos tendo tão poucos conhecimentos técnicos e musicais?”. Rapidamente entendi e percebi que o ensino ministrado durante essas aulas coletivas é interdisciplinar, agregando não somente a prática de conjunto, mais também, a percepção e solfejo, a técnica instrumental, a história da música, a análise, etc., tudo isso num ambiente de aprendizagem lúdico, prazeroso, onde todo mundo participa. É neste momento que me lembrei que na cidade de Toulouse, na França, eu trabalhava na Universidade e em uma escola de música antes de me mudar para o Brasil. A classe de flauta doce que eu lecionava dentro dessa escola era formada por cinco estudantes de flauta doce com faixa etária entre sete e nove anos de idade. Todos eles iniciaram o estudo do instrumento ao mesmo tempo em que participavam de aulas individuais comigo, no mesmo dia da semana, porém em horários diferentes. Dos cincos alunos, três estavam progredindo rápido e facilmente, ao contrário dos outros dois que demonstravam mais dificuldades no desenvolvimento do instrumento. Pensei que seria

interessante realizar um experimento que reunisse os cinco estudantes no mesmo horário de aula no intuito de observar se a experiência dos mais avançados poderia contribuir para o desenvolvimento musical dos dois estudantes com mais dificuldades. Nessa, além de trabalhar a técnica da flauta doce, trabalhamos a diferenciação dos valores rítmicos, a escuta do outro, as noções de frase, etc. Percebi que os estudantes mais avançados motivavam os menos avançados e que ao final do semestre os níveis técnicos e musicais dos mesmos estavam muito mais próximos. Sem ter consciência na época que isso se chamava "ensino coletivo", continuei a ministrar as minhas aulas dessa "nova forma" e a apresentar grupos de flautistas nos concertos de final de ano letivo, diferentemente de apresentações individuais, prática realizada antes de minha mudança de postura pedagógica.

Evolução de paradigmas na França

Provavelmente fiquei influenciada nessa época pelas "novas tendências" de educação musical se desenvolvendo na França, principalmente com a criação do conceito de Orquestra na Escola, orquestras fazendo parte integrante da aprendizagem escolar dos estudantes, dando a oportunidade aos participantes de iniciar um instrumento e praticá-lo em conjunto, e também pela orquestra de jovens músicos das "Petites Mains Symphoniques" (Pequenas Mãos Sinfônicas) cujo o sucesso ascendente aparecia de maneira recorrente nas mídias. Porém, é importante ressaltar que ainda não é apropriado chamar essas práticas de ensino coletivo. Além do fato de não propor um ensino interdisciplinar durante os ensaios, elas estão dando ainda muita importância para o ensino individual. No caso da Orquestra na Escola, aulas individuais estão propostas a fim de ensinar as bases técnicas necessárias aos estudantes para alcançar o objetivo principal: tocar o repertório proposto durante os ensaios e apresenta-lo no final do ano letivo. No caso da orquestra das "Petites Mains Symphoniques" todos os integrantes, jovens com faixa etária entre seis e doze anos de idade, estão selecionados a partir de exigências instrumentais técnicas e interpretativas de alto nível, ou seja, uma seleção elaborada para jovens músicos formados em conservatórios.

O governo francês, atualmente em situação econômica confusa e difícil, está tentando diminuir os gastos do país começando, assim, pela redução de financiamento para educação e principalmente para educação musical, tendo que reagrupar vários estudantes numa mesma classe a fim de reduzir a carga horária e o salário dos professores (MADURELL, 2014). Devido a essa pressão política os professores tentam se organizar para criar métodos de ensino coletivo, iniciativa esta que já era realizada na França a partir de 1830 pelo pedagogo musical Guillaume-Louis Bocquillon que desenvolveu um método coletivo de canto chamado *Chant Orphéonique* (Canto Orfeônico):

> "Ele desenvolve um método de ensino coletivo do canto e se torna, em 1835, inspetor geral do ensino da música na França. Neste cargo, Wilhem traz a obrigatoriedade em 1836 do ensino do canto para a obtenção do *Brevet élémentaire des instituteurs*, registro que habilita professor a lecionar à escola elementar."[3] (TOLEDO, 2014, p.127)

É interessante observar que hoje, em 2014, a formação musical ministrada na França não faça referência a esse importante método e, consequentemente, não o aplica. Como vimos anteriormente, as tentativas de formações coletivas ficam no estágio de prática de conjunto e incluem pouco a dimensão de ensino dentro dessa prática. Devido a todos esses acontecimentos fiquei cativada quando descobri o ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil, e mais ainda, quando percebi que no final da primeira aula os alunos conseguiram tocar coletivamente uma música simples contendo duas notas, com os ritmos certos e atento aos outros colegas. É depois dessas observações que entendi porque eu tinha sentindo a necessidade de realizar isso na França, de ir mais longe no processo de aprendizagem propondo algo que eu pensava novo, sem conhecer

[3] "Il a développé une méthode d'enseignement collectif de chant et est devenu, en 1835, inspecteur général de l'enseignement de la musique en France. À la tête de ce poste, Wilhem a rendu l'enseignement du chant obligatoire en 1836 afin d'obtenir le brevet élémentaire des instituteurs, permettant aux enseignants de donner des cours de musique à l'école élémentaire."

referências teóricas sobre esse método, mas querendo reunir os estudantes permitindo-os a compartilhar as suas experiências.

Pesquisa a respeito do ECIM

Esse "novo" método me incentivou a realizar uma pesquisa à nível de pós-doutorado sobre o curso de extensão da UFC em Sobral intitulado "Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão" ministrado pelo Prof. Dr. Marco Toledo. A pesquisa teve a supervisão da Profa. Dra. Cristina Tourinho da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a fim de adquirir mais conhecimentos a respeito da educação musical e mais particularmente do ensino coletivo. Procurei estabelecer os mecanismos cognitivos implicados na aprendizagem coletiva de instrumentos de sopros e percussão no objetivo de entender e explicar a rapidez da evolução musical dos participantes desse curso de extensão, principalmente no início das aulas. Por isso analisei a segunda avaliação semestral dos participantes que consistia em ministrar uma aula para estudantes iniciantes a partir do método "Da Capo" do professor Joel Barbosa, método utilizado, analisado e explicado pelo professor Marco Toledo durante as aulas de extensão. Durante a avaliação observei os mecanismos cognitivos implicados nas capacidades de assimilação do conteúdo das aulas de extensão, assim como a aplicação e adaptação desse método pelos participantes com os seus estudantes. A pesquisa demonstrou que a maioria dos participantes conseguiu adaptar o conteúdo do método em função dos estudantes, incentivando-os e guiando-os no caminho da execução instrumental (STERVINOU, 2013).

Extensão universitária

No decorrer das minhas pesquisas, a diferenciação entre a terminologia "ensino coletivo" e "prática musical coletiva" fez sentido. Percebi que ensino coletivo implica a noção de ensino-aprendizagem e que prática musical coletiva implica o fato de tocar em

conjunto. Nas minhas aula de extensão tento introduzir tanto o ensino coletivo, quanto a prática de conjunto.

Desde 2013 sou a maestrina da Orquestra Jovem de Sobral, orquestra criada em 1997 na escola de Música de Sobral. A prática dessa orquestra se tornou extensão no semestre passado, reunindo estudantes da UFC e da Escola de Música da cidade de Sobral. O objetivo dessa orquestra é de ministrar aos músicos da cidade e da região as bases dos conhecimentos necessários para se tornar músicos de orquestra. Para o bom funcionamento da orquestra, aulas são ministradas por naipes pelos professores da escola de música a fim de dirimir problemas técnicos relativos a cada instrumento. Durante os ensaios/aulas trabalhamos, além dos aspectos interpretativos de cada obra, a escrita musical, a história da música e a análise, procurando alcançar o desenvolvimento da aprendizagem musical dos músicos da orquestra, demonstrando que ser músico de orquestra vai além do domínio técnico do instrumento.

Trabalho também com o curso de extensão de flautas doces e transversais onde, através de arranjos criados em função dos níveis e possibilidades técnicas dos participantes, ensino as bases técnicas das diferentes flautas assim como os rudimentos de interpretação a partir de um repertório diversificado.

Nesses dois cursos de extensão o objetivo é capacitar os músicos para atuar nos grupos musicais propostos através de ensaios/aula. Defini esses momentos de "ensaio/aula" porque ao mesmo tempo que ensaiamos o repertório escolhido, tento sempre orientar e ensinar aos estudantes novas ferramentas para interpretar as peças do repertório, fazendo com que a prática de conjunto inclua parâmetros de ensino coletivo.

Considerações finais

Depois de ter conhecido e experimentado o método de ensino coletivo em minhas aulas e tendo me formado a partir dos métodos de ensino individual, acredito que tanto o ensino coletivo quanto o individual são métodos que devem ser utilizados para a formação dos estudantes. Vejo o ensino coletivo como sendo um método motivador no início dos estudos musicais por vários motivos: os estudantes se incentivam a tocar, eles

colaboram na aprendizagem musical do grupo, aprendem a se escutar e escutar os outros, adquirem habilidades na técnica instrumental do instrumento escolhido e também nos outros instrumentos presentes no grupo quando é uma prática heterogênea, adquirem competências na leitura de partituras, e também aprendem a viver em grupo, a respeitar os outros músicos e a se comprometer com o grupo. O ensino individual seria um método utilizado para os estudantes precisando esporadicamente de um atendimento personalizado como por exemplo: dirimir dúvidas relacionadas à digitação, arcadas, ritmos, andamento, interpretação, etc. para certas peças do repertório. O ensino individual pode também ser necessário para os estudantes que desejam se especializar no estudo instrumental, tendo em vista de se profissionalizar, o que permite responder de maneira particular às necessidades do músico e de alcançar os seus objetivos. Acredito que os dois ensinos podem e devem se complementar para desenvolver e enriquecer a formação dos estudantes.

Referências

MADURELL, F. Education Musicale de masse et enseignement spécialisé : domaines respectifs et articulation. In: Marco Antonio Toledo Nascimento e Adeline Annelyse Marie Stervinou (Org.). Educação Musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias. Fortaleza: Edições UFC, 2014, pp. 217-229.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música 'Da Capo': um estudo sobre sua aplicação, Dissertação de Mestrado em Música, Unirio, Rio de Janeiro, 2007.

STERVINOU, A. Curso de extensão prática dos instrumentos de sopros e percussão : análise da avaliação final. In: José Robson Maia de Almeida. (Org.). Artes do fazer: Música e extensão universitária na UFC. Cariri: EMUC, 2013, pp. 132-140.

TOLEDO NASCIMENTO, M. A. Similarités entre le Brésil et lá France dans l'histoire de l'Éducation Musicale: le mouvement Orphéonique. In: Zélia Chueke (Dir.). Rythmes Brésiliens : Musique, philosophie, histoire, société. Paris: L'Harmattan, 2014, pp. 123-136.

A ORQUESTRA SINFÔNICA DA UFC

Marco Antonio Toledo Nascimento

Universidade Federal do Ceará (UFC) - Université de Toulouse Jean Jaurès – Simon Fraser University

INTRODUÇÃO

Primeiramente gostaria de agradecer o convite para participar deste importante evento que tem uma ligação intrínseca com a minha atividade de pesquisador e hoje professor universitário.

Foi há dez anos que em Goiânia, por ocasião do I ENECIM, descobri que minhas inquietações eram de interesse da academia, e que o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais poderia ser uma solução para os problemas educacionais por mim identificados na Banda de Música em que eu participava. Isso me fez mudar profissionalmente minha carreira 180º e participar desta mesa depois de dez anos me fez refletir no passado, refletir sobre as decisões tomadas e mais do que isso, relembrar de todos que contribuíram para essa mudança que me faz tão feliz profissionalmente e mesmo pessoalmente, pois foi nessa trajetória, tão incentivada pela academia que hoje posso dividir a vida com a minha esposa, hoje aqui do meu lado.

Por isso não posso deixar de agradecer pessoas que por causa deste encontro estão aqui presentes: Profa. Flávia Cruvinel, que além de ter aceito meu trabalho para ser apresentado, teve o zelo de colocá-lo em lugar estratégico, assim em conjunto com outros trabalhos, pude ver que o Ensino Coletivo seria uma solução viável para minha problemática.

Tenho que agradecer ao destino também, pois foi ele que colocou a profa. Cristina Tourinho ao meu lado no auditório da Universidade Federal de Goiás (UFG), por ocasião deste encontro. A grande pesquisadora que eu conhecia somente por seus escritos e por sua reputação está ali do meu lado e, com tamanha simplicidade, me mostrou que além do trabalho duro e da dedicação, ser um pesquisador é algo possível. Obrigado destino por colocar a profa. Cristina no meu caminho que está presente em minha trajetória acadêmica desde aquele momento e que hoje é uma importante parceira em tantos projetos.

Não posso ainda negar a minha felicidade de voltar a esta casa, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Programa de Pós-Graduação em Música.

Após esses agradecimentos, que foram um tanto extensos, porém não desnecessários, gostaria de esclarecer o porquê da escolha de minha fala nesta mesa:

A criação da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Ceará (UFC) marca um importante paço de um processo de Educação Musical em nível superior calcado no Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais e por isso, nesta mesa eu irei realizar uma síntese de todo o processo principalmente sobre os quatro anos que antecedem este fato, que é o período que começo a participar do processo.

Por isso, este texto está estruturado nos seguintes pontos:

1. Paradigma do Ensino Superior em Música das Universidades Federais brasileiras;
2. A história da Música da UFC dentro deste contexto;
3. Os projetos Pedagógicos de seus cursos;
4. O trabalho das Práticas Instrumentais;
5. A Criação da Orquestra Sinfônica da UFC;
6. Conclusão

Paradigma do Ensino Superior em Música das Universidades Federais brasileiras

A professora Cristina Tourinho proferiu a conferência intitulada "Aspectos atuais do ensino de instrumentos musicais no Brasil: pesquisas e novas tecnologias" na 1ª. Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral em agosto de 2013, agora recentemente publicada, onde ela expõe a ampliação das vagas nas universidades brasileiras possibilitando um acesso mais democrático, sobretudo nos cursos de Licenciatura. Porém, ela ressalta que os cursos ainda se concentram em sua maioria nas regiões sul e sudeste, "em consonâncias com a colonização e densidade populacional, fábricas e demais instituições de educação" (Tourinho,

2014, p. 167), estando as regiões nordeste e principalmente a região Norte ainda com restrições. Mas estamos avançando e gostaria de citar os cursos de Licenciatura em Música na modalidade a distância como uma participação importante neste processo.

Juntamente com essa ampliação, sobretudo na demanda instituída pelo Programa de Apoio de Restruturação e Expansão das Universidade Federais, o REUNI, é a partir de 2007 que os cursos de Música acentuam as mudanças e/ou adaptações de suas metodologias de ensino de instrumento (Tourinho, 2014), porém a maioria dos cursos de Música das universidades federais não atenderam uma das indicações do Reuni que era a entrada exclusiva pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), justamente pelo problema que causaria o Teste de Habilidade Específica (THE).

A história da Música da UFC dentro deste contexto

As atividades musicais da Universidade Federal do Ceará viveram um período muito fértil quando, na década de 80. Havia o funcionamento de uma Camerata e do Coral da UFC, bem como a realização de cursos e seminários, muitos deles em convênio com a FUNARTE (Fundação Nacional de Arte). Essas atividades desenvolveram consideralvelmente a atividade musical na cidade de Fortaleza mas a partir de 1987 os Encontros Musicais da UFC deixaram de ocorrer até a extinção enfraquecendo as atividades musicais da UFC. Tal fato causou a saída de vários músicos da capital cearense e a UFC apesar de ter formado diversos instrumentistas, não conseguira fundar a sua própria orquestra.

Entretanto o Coral da UFC formou vários dos regentes que até hoje atuam no Movimento Coral do Estado do Ceará e que viabilizaram a existência de um Movimento Coral interno na UFC moldando o Curso de Licenciatura em Educação Musical em Fortaleza no ano de 2005 com o *Know hall* do Canto Coletivo que funcionaria como "fio condutor" nesta formação de **artista músico educador** como perfil do egresso.

Projetos Pedagógicos de seus cursos

A professora Alda de Oliveira em sua conferência de abertura deste evento evoca o trabalho de um importante professor americano: "Dr. David Feldman e sua equipe trabalham com **a Formação Humana** acima de tudo, principalmente com influências **interdisciplinar**"[4].

Após a origem do curso em Fortaleza, a Universidade Federal do Ceará abre dois novos Cursos de Música na modalidade Licenciatura. Em 2009 no *Campus* do Cariri com sede na cidade de Juazeiro do Norte, hoje Universidade Feral do Cariri (UFCA) e, em 2010 no *Campus* de Sobral localizado na região noroeste do estado. Esses cursos apesar de terem algumas peculiaridades que diferem do Curso de Fortaleza – diferenças estas que serão esplanadas mais adiante – os seus projetos pedagógicos foram criados pelos mesmos professores, pertencentes ao Curso de Fortaleza, mantendo assim, as mesmas bases filosóficas. Dessas bases, gostaria de me deter em três das quais julgo mais pertinentes e, por conseguinte, balizadoras em minha fala, a saber: a Formação Humana, a Interdisciplinaridade e a Ausência do Teste de Habilidade Específica (THE).

Da Formação Humana

O projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura na UFC em Fortaleza já se mostrava calcado na utilização da Música para a Formação Humana e verificamos que tal expressão é citada quatorze vezes no seu texto. Para exemplificar, "a necessidade de formação de professores artistas, músicos qualificados, reconhecedores da relevância da obra de **formação humana** e artístico-musical" (Moraes et al, 2009, p. 12).

Da Interdisciplinaridade

Outro ponto basilar da formação musical oferecida pelos cursos de Música da UFC é a Interdisciplinaridade, ponto este que remonta as atividades do Coral da UFC bem antes da

[4] Alda de Jesus Oliveira. Palestra de Abertura do VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), Salvador, 25/11/2014.

criação do curso superior em Música no ano de 2005. Segundo Matos (2008), desde o início da década de oitenta que o Coral da UFC, sob a direção da professora Izaíra Silvino, já introduzia um repertório e um jeito brasileiro de se cantar, além da "exploração do espaço cênico, da movimentação coral no palco em espetáculos que cumpriam temporada ..." (Matos, 2008, p. 131).

A Interdisciplinaridade não ocorre somente entre as disciplinas do curso, ela acontece também como atitude constante do processo de formação dos futuros educadores musicais. Podemos verificar este fato de forma clara nos espetáculos oferecidos no encerramento da disciplina de canto coral ou nos concertos do quarteto de violões. Citamos ainda, com certa objetividade, as produções do atual Coral da UFC por possuir uma "estética arrojada associada a um processo de formação arrojado" (SCHRADER, 2013)[5]. Nos preparativos dos espetáculos deste coral, podemos identificar durante todo o processo de preparação, que pode durar até dois anos, um trabalho interdisciplinar que começa com a desmistificação do conceito de "Dom" no primeiro semestre principalmente trabalhado na disciplina Antropologia e Cultura Musical, onde é discutido a Música como um ato da Produção Humana, mostrando que todos podem fazer Música e cantar em um coral. Após segue-se o trabalho da disciplina de Técnica Vocal passando pelas disciplinas de Percepção e Solfejo, História da Música, entre outras, chegando até o trabalho do corpo desenvolvido por uma professora do curso de Teatro ou a confecção do figurino tendo o apoio dos docentes e estudantes do curso de Moda[6].

A AUSÊNCIA DO THE

> Como **não haverá necessidade de teste de habilidade específica para o ingresso do estudante no curso**, o desenvolvimento, ampliação do 'letramento musical', deverá ser rigoroso, respeitando os saberes e experiências que os estudantes trarão para o curso" (Moraes et al., 2009, p. 14).

[5] Depoimento do Prof. Dr. Erwin Schrader, regente do Coral da UFC em reportagem realizada pelo Programa UFC TV sobre o Espetáculo MENINO publicada em 15/11/2013.
[6] Todos os Cursos citados são pertencentes da mesma Unidade Acadêmcia da UFC - Instituto de Cultura e Arte (ICA).

A Ausência do THE é um dos pontos mais polêmicos desse texto. Apesar da ausência latente de trabalhos acadêmicos sobre os testes de habilidade específica para o acesso aos cursos superiores de Música, discussões sobre o assunto têm se intensificado e os cursos da UFC são frequentemente mencionados como exemplo da não utilização do mesmo. Em um dos poucos trabalhos publicados sobre o assunto, Lemos (2011), que utiliza como referência os projetos pedagógicos dos cursos de Música da UFC, afirma a importância em contemplar saberes musicais empíricos onde o autor ressalta a nossa preocupação em abarcar a figura do "músico prático" nas salas de nossos cursos. Sem dúvida esta é uma de nossas preocupações. Porém, a escolha da ausência do THE se dá também, por acharmos que tal teste reflete a desigualdade de oportunidades, tendo em vista a não existência de escolas de música públicas e gratuitas em quantidade suficiente para suprir toda a demanda da sociedade. Além disso, a compra de um instrumento musical ainda é um fator oneroso para a grande parte das famílias brasileiras. É importante ressaltar que nos cursos de Música da UFC é fornecido todo o material necessário para que um estudante de Música aprenda um instrumento musical. Além do empréstimo do instrumento para seus estudantes, seja de graduação ou de extensão, cordas, palhetas, peles, estantes, apoios de pé para violão, etc. são fornecidos pelas coordenações.

CARIRI, SOBRAL E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

Em 2010 e 2011 respectivamente, iniciam-se as atividades em dois outros cursos de Música na modalidade licenciatura nos *Campi* da UFC no Cariri e em Sobral. Porém esses novos curso nascem com um diferencial, além da voz como prática coletiva obrigatória, acrescentou-se as práticas instrumentais também como disciplinas obrigatórias. São elas:

- Violão
- Teclado
- Cordas Friccionadas
- Sopros

A partir deste ponto, utilizarei os exemplos de minha prática do curso de Sobral, onde atuo como professor da disciplina Prática Instrumental – Sopros desde 2011 e pude acompanhar a implementação do curso desde o começo. Fui ainda coordenador do curso (2013 e 2014) e

presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE), o que me fez analisar e refletir sobre o Projeto Pedagógico de Implantação.

O violão e o teclado são instrumentos musicalizadores por excelência, principalmente para escolas sem infraestrutura para outras atividades. Essas práticas instrumentais, ocorrem também no curso de Fortaleza, porém em caráter não-obrigatório. As demais práticas, cordas friccionadas e sopros, tem uma tradição histórica. No caso de Sobral, por exemplo, existe uma Escola de Música que possui uma orquestra de cordas desde 1813 (Matos Filho, 2014, p. 59), além da tradição das bandas de música no estado do Ceará.

Outro fato que é interessante mencionar, é que, apesar de haver um tópico inteiro 8.2 que é intitulado "As práticas instrumentais e o ensino de instrumento como exercício da docência" (Moraes et al, 2009, p. 17) no Projeto Pedagógico de Implantação do Curso de Sobral, existe somente **uma ocorrência** sobre o contexto coletivo de aprendizagem. Porém, ao analisarmos os Programas dos Setores de Estudo destinados aos Concursos Públicos realizados para os cargos de professores das disciplinas de práticas instrumentais, verificamos a exigência do conhecimento da metodologia do ensino coletivo dentro do perfil de profissional almejado:

"O ensino coletivo de instrumentos musicais de sopro na perspectiva da formação de grupos de câmara e de banda; (UFC, Setor de Estudo: Prática Instrumental Sopros/Metais e Flauta Doce, História da Música e Instrumentação e Orquestração, Edital No 354/2012), e

"O ensino coletivo de cordas friccionadas na perspectiva da formação de grupos de câmera e de orquestras; O ensino coletivo de cordas friccionadas da Educação Básica" (UFC, Setor de Estudo: Prática Instrumental Cordas Friccionadas Graves, Edital No 09/2014);

Sendo assim, podemos verificar nas ementas das disciplinas Práticas Instrumentais, bem como nas bibliografias das mesmas, a presença do ECIM como metodologia basilar.

A Criação da Orquestra

Com base nestes resultados dos cursos dos *Campi* do Cariri e Sobral, motivados pelo evento organizado em Sobral, Festival Internacional de Orquestras de Jovens *Eurochestries* e a participação de cinco estudantes oriundos desses cursos de Música dos *Campi* do Cariri e de Sobral, em um evento internacional na França, foi constatado que é possível estudantes oriundos das práticas Instrumentais Orquestrais (Cordas Friccionadas e Sopros) formados através do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais a constituírem grupos sinfônicos para atuarem mesmo no senário internacional.

Assim sendo, por iniciativa do Magnífico Reitor, professor Jesualdo Pereira Farias, professores dos cursos de música, liderados pelo Secretário de Cultura Artística da UFC, professor Elvis Matos, foi realizado o projeto de criação da Orquestra Sinfônica Universitária. Esta orquestra, diferentemente de uma orquestra universitária padrão no país - cito aqui, por exemplo, a Unicamp, UFRJ e UFBA, em que são contratados profissionais músicos como servidores técnico-administrativos - a Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Ceará será calcada em professores especializados em Ensino coletivo de Instrumentos Musicais e seus estudantes, seja de graduação ou extensão, apostando na capacidade de formação musical instrumental desta metodologia.

CONCLUSÃO

Neste sentido, a proposta da formação do professor de música na UFC contempla o preparo musical específico aliado às questões pedagógicas inerentes à profissão e contextualizadas no espaço sociocultural regional sem esquecer no nacional e a música ocidental. Tal proposta desafia os envolvidos – docentes, discentes, instituição e comunidade em geral – pois exige uma constante reconstrução do processo formativo, além de não apresentar precedentes locais em relação à superação do paradigma de formação superior calcada no ensino conservatorial. Porém, os últimos acontecimentos demostraram que a trajetória da música na Universidade Federal do Ceará, mesmo polêmica, conseguiu transpor paradigmas vigentes, e seus cursos de

Música (Fortaleza e Sobral) foram classificados como quinto melhor curso de música segundo o último levantamento do MEC[7].

Em 1998 o professor Joel Barbosa já propusera a inclusão da metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no currículo dos cursos de Licenciatura (Barbosa, 1998). Hoje, após dezesseis anos de sua publicação e dez anos após o primeiro Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, podemos avaliar nossas práticas e atestar, através dos cursos de Música da UFC a contribuição desta metodologia na democratização do ensino da música em nosso país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel Luiz da Silva. Disciplinas de Música Instrumental no Currículo de Licenciatura em Música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL CENTRO-OESTE, 1., 1998, Cuiabá. Anais... Cuiabá: ABEM, 1998. p. 24-30.

CERQUEIRA, Daniel L. . Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música. In: XI Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2012, Fortaleza. Anais do XI Encontro Regional da ABEM Nordeste. Fortaleza: EDUFC, 2012. v. 1. p. 465-473.

MATOS, E. A. Um inventário luminoso ou um aluminário inventado: uma trajetória humana de musical. Brasília: Diz Editor(A)ção, 2008.

MATOS FILHO, J. B. Educação Musical em um ambiente não Formal de aprendizagem: análise de um processo de formação não-intencional de educadores musicais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

MORAES, M. I. S.; ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; SCHRADER, E. Educação musical-licenciatura: projeto pedagógico para implantação. Universidade Federal do Ceará – *Campus* de Sobral. Fortaleza, 2009.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Aspectos atuais do ensino de instrumentos musicais no Brasil: pesquisas e novas tecnologias. In: NASCIMENTO, Marco e STERVINOU Adeline (Org.). Educação Musical no Brasil e no Mundo: Reflexões e Ressonâncias. Fortaleza: Edições UFC, 2014. P. 165-178.

SITES

[7] Jornal O Globo: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/saiba-quais-sao-as-melhores-faculdades-de-musica-do-brasil-14614779. Acesso em novembro de 2014.

Sobre David Feldman: http://ase.tufts.edu/epcshd/faculty/feldman.htm

Reportagem sobro do Coral da UFC - Espetáculo MENINO: www.youtube.com/watch?v=vgBQiHT0EQg

Epistemologia do Ensino Coletivo e os dez anos do ENECIM

Maria Isabel Montandon
misabel@unb.br

O VI ENECIM celebra os 10 anos deste espaço criado para proporcionar a todos uma oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências sobre o ensino de instrumentos musicais em grupo. Por esta razão, cumprimento e agradeço à professora Flávia Cruvinel, da Universidade de Goiás - UFG pela criação do ENECIM, por não medir esforços para que ele se tornasse realidade, e também por mantê-lo vivo e dinâmico, visto que quatro deles foram realizados na UFG.

Cumprimento também à professora Ana Cristina Tourinho pela organização do atual evento, e pelo seu empenho e de toda a sua equipe em fazer do VI ENECIM um encontro independente e robusto, com todas as características de um evento já consolidado e reconhecido como tal, visto pelo número de participantes, de submissão de trabalhos, pela convidada internacional, e por mostrar que o ensino de instrumentos musicais em grupo é realidade em todo o Brasil, com seus diferentes formatos, características, tendências, níveis, objetivos e materiais. Isso também é fruto do trabalho de profissionais em todo o Brasil que acreditam no ensino de instrumentos em grupo, especialmente, de outros professores da UFBA que há anos estão atuando na formação de futuros professores e pesquisadores sobre o tema, como é o caso das professoras Alda de Oliveira, Diana Santiago, e do professor Joel Barbosa. Assim, celebramos e cumprimentamos os professores e alunos que têm acompanhado a trajetória em prol da consolidação desse espaço para discussão e troca de idéias, experiências e pesquisas sobre o ensino de instrumentos em grupos.

O crescimento de uma área vem acompanhado da necessidade de uma auto-reflexão e de uma avaliação sobre como tem sido sua trajetória, buscando questões do tipo: Como tem se caracterizado a produção na área? Para onde estamos indo, para onde queremos ir e de que forma? Como tem sido nossos debates, com qual foco e perspectiva? Quais os temas e autores de preferência? Se por um lado as contribuições de profissionais que trabalham com o tema têm sido incontestáveis para a sedimentação, ampliação e crescimento da área, por outro, cabe-nos refletir sobre que caminhos ela tem tomado, o que precisa ser reavaliado, e o que queremos para o futuro.

Essa pode ser a razão do tema proposto para a mesa – Epistemologia do Ensino Coletivo, tema esse já discutido em congressos da ANPPOM e da ABEM, mostrando a importância de se pensar sobre a produção de conhecimentos em nossa área [8]. Etimologicamente, epistemologia vem do grego *episteme* e do latim *scientia*, que significa conhecimento, e *logia*, estudo, criado para se diferenciar do conhecimento advindo da opinião (*doxa*) e do senso comum. Portanto, ter uma opinião e produzir um conhecimento são duas coisas distintas[9].

O objeto da epistemologia é o discurso científico e/ou a atividade científica e seus produtos, cabendo a ela estudar as condições de produção dos conhecimentos científicos (Balibar, apud Sarmento, 2009)[10] É a epistemologia que busca a produção científica de conceitos e da formação de teorias de cada ciência[11]. Portanto, é por meio de estudos epistemológicos que poderemos responder questões do tipo: que conhecimentos têm sido produzidos sobre ensino coletivo/em grupo[12]? Como e onde têm sido produzidos? Quais as condições para a produção de conhecimento científico sobre ensino coletivo/em grupo? Que fundamentos teóricos têm sido construídos para embasar os argumentos nas discussões sobre o tema? Qual o status epistemológico do ensino coletivo/em grupo? Aonde ele se situa? Na educação musical? Na performance? Até que ponto pode se constituir como área independente?

A necessidade de analisar a produção de conhecimento na educação musical tem sido percebida por diversos autores[13]. Del Ben (2014) reconhece a necessidade de

---

[8] Considero o termo "tema" mais apropriado para referir-me a "ensino coletivo" ou a "ensino em grupo", mas "área" também será usada, embora ciente da necessidade de estudos para chegarmos a termos mais adequados.
[9] Ver CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf. Acesso em: 28 jan. 2015.
[10] SARMENTO, Eduardo. Epistemologia e metodologia, notas sobre Cooperação para o Desenvolvimento. Coleção Documentos de Trabalho, no. 83. POCI/AFR/55830/2004 - Universidade de Aveiro / ACEP/ CESA-ISEG, Lisboa, 2009.
[11] Ver, por exemplo, Pécheux, M. e Fichant, M. *Sobre a História das Ciências*. Trad. De Francisco Bairrão. Lisboa: Estampa, 1971.
[12] Usarei as duas terminologias que têm sido empregadas para se referir ao ensino de instrumento coletivo ou em grupo.
[13] Ver, por exemplo, BEYER, E. A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICAL, 9. Rio de Janeiro, 1996. *Anais*… Rio de Janeiro: Anppom, 1996. p. 74-79; DEL-BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17.

> "analisar nossa própria produção, de fazer balanços para termos clareza sobre onde estamos e aonde queremos chegar, com o que temos contribuído ou não [....] análises mais detalhadas e, principalmente, mais críticas, ainda são necessárias em direção à caracterização da produção da área de Educação Musical. Análises que ressaltem, de maneira construtiva, tanto os aspectos positivos da nossa área, quanto os negativos, e que identifiquem temas, tendências, ênfases, mas também avanços, sobreposições, redundâncias e lacunas". (p. 136)[14].

Para examinar como tem sido a produção de conhecimento sobre o tema, a formação de conceitos e as discussões e embasamentos teóricos sobre "ensino coletivo/em grupo" e suas vertentes, iniciei um levantamento de teses, dissertações e produções advindas de pesquisa. Essa produção é ainda pequena, e constatei que um número significativo de trabalhos se caracteriza, de fato, como propostas de elaboração de material pedagógico ou de programas de ensino. Embora a produção de material pedagógico e o desenvolvimento de programas de ensino em grupo sejam necessários e desejáveis, há pelo menos duas questões sobre isso: Quando (ou em que contexto/situação) a produção de material pedagógico está atrelada à produção de conhecimento científico? Até que ponto os cursos de pós-graduação são os locais para esse tipo de produção, considerando que esses são espaços especificamente destinados à pesquisas científicas e à produção de conhecimento e avanço teórico das diferentes áreas?

Essa característica parece ser realidade também em outras áreas, como observado por Alvez-Mazotti, citado por Del Ben (2010)[15], que relata o predomínio da empiria em detrimento dos debates teóricos, constatando também análises inconsistentes de referenciais conceituais, acarretando em uma adesão acrítica de autores "da moda". Analisar as produções

---

São Paulo, 2007. *Anais*… São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13; SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9. Rio de Janeiro, 1996. *Anaisé* Rio de Janeiro: Anppom, 1996. p. 80-8

[14] DEL BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. Revista da ABEM, v.22, no. 32, p. 130-142. Jan. jun.2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/35/showToc Acesso em: 27 set. 2014.

[15] DEL-BEN, L. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 25-33, set. 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_completa.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2014.

dos cursos de pós-graduação sobre o tema de forma mais sistemática é tarefa ainda a ser feita, para que possamos ter dados mais consistentes sobre a característica dessa produção.

A fim de contextualizar-me e compreender melhor o que está sendo produzido sobre o tema "ensino coletivo" ou "ensino em grupo", busquei olhar outros trabalhos, abarcando a produção como um todo e não apenas a produção realizada nos cursos de pós-graduação. É notório o crescimento de material disponível sobre o tema "ensino coletivo/em grupo", especialmente na última década, visto pela quantidade de produções de vários tipos, natureza e objetivos. Além das publicações nos Anais dos Enecim anteriores, os relatos de experiência e pesquisa podem ser encontrados nos Anais de congressos, encontros, revistas, jornais, monografias, publicações online. Isso mostra que ensinar instrumentos com mais de um aluno em aula já é uma experiência disseminada em todo o país, que vários professores estão experimentando e legitimando este formato de ensino em seus diversos níveis, que querem compartilhar seu entusiasmo, suas experiências, suas formas de dar aulas, metodologias e seus materiais. Encontrei também 11 (onze) grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, sendo 9 (nove) com a busca sobre "ensino coletivo" e 2 (dois) sobre "piano em grupo". No entanto, apenas uma publicação sobre o tema foi encontrada na revista Opus (Revista Eletrônica da ANPPOM) e nenhuma na Revista da ABEM, o que pode significar a pouca produção e/ou divulgação de trabalhos científicos em revistas especializadas da área.

De forma geral, e entendendo que essa foi uma primeira e informal aproximação com os trabalhos, detectei alguns pontos que gostaria de compartilhar. Certamente, um estudo sistemático, criterioso e metodologicamente rigoroso é necessário para confirmar minhas primeiras impressões, contribuindo de forma mais consistente para discussões sobre uma epistemologia do ou para o ensino coletivo/em grupo.

Uma primeira característica que salta aos olhos da produção sobre o tema é a abundância dos relatos de experiências em detrimento de discussões teóricas. Os relatos de experiência ou as pesquisas com experiências pessoais são detalhadas e específicas, mas ainda não encontrei discussões conceituais mais aprofundadas ou trabalhos que problematizem o tema ou nossas produções. Essa parece ser uma característica da área de ensino de instrumentos musicais. Em minha pesquisa de doutorado em que recorri à análise de conteúdo para analisar tendências e características dos registros da Conferência Nacional de Pedagogia do Piano nos Estados Unidos, conforme publicados em seus Anais, concluí que as atividades

do Congresso se concentravam em questões práticas, dentre elas o compartilhamento de experiências, a divulgação de materiais de ensino e da tecnologia, e o espaço irrelevante para a divulgação de pesquisas ou trabalhos teóricos[16]. Novamente, isso só é problema quando queremos ampliar nossas discussões e ampliarmos as questões epistemológicas – como proposto pela mesa – ou entendemos a necessidade de problematizar as produções para que avancemos com consistência e qualidade, ampliando, portanto, o conhecimento empírico já construído.

Os trabalhos que tratam do tema apresentam grande diversidade de expressões para se referir ao ensino de instrumentos musicais com mais de um aluno na aula e ao que ela possivelmente se refere[17]. A mais freqüente é "ensino coletivo", embora "ensino em grupo" também seja usado. Considero pertinente fazer um estudo sobre a origem dessa terminologia e ao que ela se refere, ou seja, o que queremos dizer quando nos referimos a "ensino em grupo" ou "ensino coletivo"? Porque usamos "coletivo" ou "em grupo"? De onde vêem estas terminologias? Ao que se referem em suas origens? De que forma esses termos têm sido usados? Ela é apropriada ao que queremos nos referir? Ensino em grupo/coletivo é uma filosofia? Metodologia? Formato de aula? Princípio pedagógico? Esse é um primeiro grupo de questões que, no meu entender, merece ser discutido pela área se queremos construir uma epistemologia para o ensino coletivo/em grupo.

Sobre essa questão, minha hipótese é a de vamos fomos "pegando" termos de outros, dependendo de onde vem nossa influência. A minha, por exemplo, vem da terminologia anglo-saxônica, especialmente da literatura sobre ensino de piano nos Estados Unidos, que usa "class" ou "group", com algumas outras variações. Já a professora Flávia Cruvinel, os professores João Maurício Galindo e Enaldo Oliveira da área de cordas, usam "ensino coletivo". Porém, encontramos outros professores das áreas de cordas que usam "em grupo"

[16] MONTANDON, Maria Isabel. Trends in piano pedagogy as reflected by the proceedings of de national conference on piano pedagogy (1981-1995). Tese de Doutorado. University of Oklahoma, Ok, 1998.
[17] Embora eu já tenha ouvido que algumas pessoas consideram o professor e um aluno como grupo, não encontrei bibliografia a esse respeito. Portanto, considerarei "coletivo" ou "grupo" como mais de um aluno na aula de instrumento.

como é o caso do professor Abel Moraes. A profa. Tourinho iniciou usando "em grupo", passando posteriormente a usar "coletivo"[18].

Para mim, mais importante do que defendermos um ou outro é esclarecermos o porquê das nossas escolhas, e discutirmos o que entendemos por "ensino coletivo" ou "ensino em grupo", para que possamos construir bases conceituais confiáveis e consistentes que fujam do "eu achismo" e de uma literatura limitada, uma vez que abundam concepções tácitas. Isso também é necessário para esclarecer alunos iniciantes e evitar conclusões equivocadas sobre o uso desses termos e seus desdobramentos, podendo resolver impasses, imprecisões e equívocos como o que relato abaixo:

Uma de minhas alunas submeteu um trabalho em um encontro regional, com tema sobre ensino de violão em grupo. O(a) parecerista recusou, argumentando que uma das razões era o uso incorreto da terminologia. Segundo ele(a), tinha que ser "ensino coletivo de violão" e não "em grupo", aconselhando-a a estudar a bibliografia... Isso ela já tinha feito, não encontrando definições definitivamente aceitas e legitimadas pela comunidade científica que pudessem esclarecer se existe e quais seriam as diferenças entre "grupo" ou "coletivo", ou se há alguma limitação sobre o uso de um ou de outro. Basta, também, examinar a literatura internacional para entender que esse entendimento do(a) parecerista sobre "grupo" e "coletivo" não é consistente.

Se formos pensar gramaticalmente, tanto "ensino coletivo" quanto "ensino em grupo" são equivocados, uma vez que o adjetivo diz respeito ao "ensino", indicando que o ensino é que é coletivo ou em grupo. Embora possa haver mais de um professor no processo de ensino, não é por esta razão que o ENECIM foi criado ou porque estamos aqui e sim pela experiência de todos em dar aulas de instrumentos para um coletivo de alunos, ou para um grupo de alunos.

Mas, o que considero mais complicado são as várias formas de usar as terminologias e as relações feitas com essa expressão. Por exemplo, tenho visto Ensino Coletivo ou Ensino em Grupo em maiúsculas, e em minúsculas. Existe diferença? O que querem dizer com uma ou outra? Além disso, vejo também com freqüência, a associação com "metodologia do

[18] Na literatura francófona tenho visto terminologias como "les pratiques collectives", "enseignement en cours collectif", mas também "groupe d'apprentissage", "pédagogie de groupe", dentre outras.

ensino", ("a metodologia do ensino coletivo", "a metodologia do Piano em Grupo")[19] indicando haver uma metodologia ou que "ensino coletivo" ou "em grupo" fosse sinônimo de metodologia. Considerando que há vários tipos de agrupamento de alunos, de níveis, de número e tipos de instrumentos, de objetivos dos cursos, de locais, de idades, considerando também as várias formas que os professores de instrumento têm para ensinar, como é possível falar em "a metodologia de ensino coletivo/grupo"? Não seriam várias as metodologias usadas nas aulas, o que justamente mostra o potencial de aulas coletivas/em grupo de instrumento musical?

Sobre isso, concordo com a definição de Fischer (2010)[20] de que "ensino coletivo" ou "ensino em grupo" trata-se, nada mais nada menos, do que um **formato de aula.** Estamos falando, em primeiro lugar, de número de alunos em sala de aula, ou seja, do formato da aula, que pode ser individual ou em grupo (ou coletivo). As possibilidades de configuração e função das aulas são imensas, como colocado acima. Nesses contextos, as formas de dar aulas, os materiais, os objetivos serão também variados, e adaptáveis ao grupo, mostrando, justamente, os potenciais que a formação em grupo oferece, e que a difere do formato de aula individual.

No entanto, outros professores entendem "ensino coletivo" de outras formas, o que é legítimo e saudável a qualquer tema. Novamente, a questão não é defender cada entendimento, mas, problematizarmos e discutirmos essas questões, para que, a partir da revisão, divulgação e clarificação de nossos pontos de vista, princípios e opções, possamos construir arcabouços conceituais que darão cada vez mais clareza, qualidade e consistência ao tema, enquanto discutimos também o lugar do "ensino coletivo/em grupo".

Há outros pontos que também saltam aos olhos em algumas publicações. Um deles é a fragilidade das construções teóricas em alguns trabalhos. Outro, o uso de literatura de terceira mão, principalmente em levantamentos históricos sobre o ensino de instrumento em grupo/coletivo, desprezando até mesmo material já disponível no Brasil. Essa falta de cuidado com a seleção de material para a construção de fatos e de arcabouços teóricos, e a dependência de informações facilmente disponíveis é vista também na repetição de princípios,

[19] Tenho encontrado uma série de variações: Metodologia do Piano em Grupo, metodologia de ensino coletivo (ou da, ou no, ou para), metodologia no singular e no plural...
[20] FISCHER, Christopher. Teaching piano in groups. New York : Oxford University Press, 2010.

afirmações, conclusões, terminologias, sem o devido cuidado em justificar ou questionar do que se está apropriando, e porquê, perdendo-se aí a oportunidade de rever e avançar no que já fizemos, deixando no ar a idéia de um discurso único.

Ensino coletivo/em grupo não garante a metodologia x ou y. Ensinar em grupos não necessariamente transforma os alunos socialmente, não necessariamente "musicaliza" melhor que o individual, não necessariamente ensina as habilidades funcionais ou promove a aprendizagem colaborativa e outras afirmações que são feitas sem entender o contexto em que foram produzidas, e sem considerar tantas variáveis inerentes às situações de ensino e aprendizagem, incluindo um dos grandes responsáveis pelo sucesso do ensino-aprendizagem que é o professor, e as relações subjetivas entre todos. O ensino individual não é necessariamente o vilão do ensino de instrumento, e características metodológicas atribuídas a um ou outro têm grandes chances de serem encontradas em ambos. E, a situação de grupo não necessariamente é melhor que a individual. Não podemos nos esquecer que, antes de mais nada, estamos falando de ensino de instrumento como um todo! Concordo com Richard Chronister que, já em 1972 afirmava que a controvérsia se é em grupo ou individual é irrelevante[21]! Segundo o autor, o que é importante é a qualidade do ensino instrumental, independente de seu formato. Temos que verificar quais são, realmente, as especificidades do ensino de instrumentos com grupos de alunos, e de que forma ele pode contribuir com essa qualidade.

Portanto, entendo que os dez anos do ENECIM e o tema da mesa nos convidam a irmos além de temas usualmente discutidos sobre o tema, como a polarização do ensino coletivo versus individual, e buscarmos nossa inserção no campo acadêmico de forma mais consistente.

A nova geração precisa inovar e avançar no que já propusemos, evitando a reprodução acrítica ao que já existe, questionando o que está posto e fortalecendo as discussões teóricas, mesmo aquelas subjacentes às discussões empíricas. Necessita também buscar consistência metodológica e construir argumentos considerando o conhecimento já acumulado sobre o tema, nacional e internacionalmente. Estes podem ser caminhos para a construção de bases

[21] "The irrelevant controversy: group or private teaching". *Keyboard Arts*. v. 1, n. 2, 1972.

epistemológicas para o ensino coletivo/em grupo e de uma produção de qualidade sobre o tema.

Considero o termo "tema" mais apropriado para referir-me a "ensino coletivo" ou a "ensino em grupo", mas "área" também será usada, embora ciente da necessidade de estudos para chegarmos a termos mais adequados.

Ver CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf. Acesso em: 28 jan. 2015.

SARMENTO, Eduardo. Epistemologia e metodologia, notas sobre Cooperação para o Desenvolvimento. Coleção Documentos de Trabalho, no. 83. POCI/AFR/55830/2004 - Universidade de Aveiro / ACEP/ CESA-ISEG, Lisboa, 2009.

Ver, por exemplo, Pécheux, M. e Fichant, M. *Sobre a História das Ciências*. Trad. De Francisco Bairrão. Lisboa: Estampa, 1971.

Usarei as duas terminologias que têm sido empregadas para se referir ao ensino de instrumento coletivo ou em grupo.

Ver, por exemplo, BEYER, E. A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICAL, 9. Rio de Janeiro, 1996. *Anais*… Rio de Janeiro: Anppom, 1996. p. 74-79; DEL-BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17. São Paulo, 2007. *Anais*… São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13; SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9. Rio de Janeiro, 1996. *Anaisé* Rio de Janeiro: Anppom, 1996. p. 80-8

DEL BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. Revista da ABEM, v.22, no. 32, p. 130-142. Jan. jun.2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/35/showToc Acesso em: 27 set. 2014.

DEL-BEN, L. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 25-33, set. 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_completa.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. Trends in piano pedagogy as reflected by the proceedings of de national conference on piano pedagogy (1981-1995). Tese de Doutorado. University of Oklahoma, Ok, 1998.

Embora eu já tenha ouvido que algumas pessoas consideram o professor e um aluno como grupo, não encontrei bibliografia a esse respeito. Portanto, considerarei "coletivo" ou "grupo" como mais de um aluno na aula de instrumento.

Na literatura francófona tenho visto terminologias como "les pratiques collectives", "enseignement en cours collectif", mas também "groupe d'apprentissage", "pédagogie de groupe", dentre outras.

Tenho encontrado uma série de variações: Metodologia do Piano em Grupo, metodologia de ensino coletivo (ou da, ou no, ou para), metodologia no singular e no plural...

FISCHER, Christopher. Teaching piano in groups. New York : Oxford University Press, 2010.

"The irrelevant controversy: group or private teaching". *Keyboard Arts*. v. 1, n. 2, 1972.

45 Minutos por Dia: Uma experiência de controle mediado na interdisciplina Seminário Integrador Teclado do PROLICENMUS

Edilson Schultz – *UFBA* – edilsonsz@hotmail.com
Helena de Souza Nunes – *UFRGS* – helena@caef.ufrgs.br

Resumo: Imbuído dos fundamentos musicopedagógicos do curso Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), em especial no que se refere à responsabilidade de todos em processos de autoria colaborativa, este relato apresenta uma experiência particular, realizada com os alunos de Teclado do mesmo, no Polo de Porto Velho/RO. Tal iniciativa, já detalhada anteriormente em capítulo do livro (NUNES, 2012), tem como objetivo apresentar a tutores e/ou professores, três ideias, que foram positivas em favor do estudo de instrumento. Tratam-se de sugestões referentes à sistematização na evolução dos alunos, ocorridas em encontros presenciais coletivos semanais, associados ao incentivo dado aos alunos na prática diária do instrumento, numa perspectiva de controle mediado. Esses procedimentos foram propostos ao observar alguns atrasos nas atividades e falta de dedicação aos estudos de Teclado no projeto, obtendo-se resultados favoráveis e significativos em seus rendimentos.

Palavras chave: educação a distância, ensino coletivo de teclado, controle de estudos.

Introdução

Um dos desafios mais importantes para a aprendizagem é a capacidade do professor de estimular, em seus alunos, atitudes efetivas no sentido de tornar esse processo o mais rápido e fácil possível. Saber como se processa a aprendizagem no ser humano poderá decidir, qual a maneira mais adequada de orientá-los, no sentido de maiores probabilidades de sucesso. O desejo por novas aprendizagens é inerente ao ser humano e provocam mudanças relativamente permanentes do comportamento dos indivíduos, conseguidas através da observação, da experiência e do treino (KAPLAN, 1987, p. 44). Em meados do curso PROLICENMUS, viu-se a necessidade de um plano, no polo de Porto Velho/RO, que motivasse os alunos a estudar tempo suficiente, para o cumprimento das atividades propostas semanalmente.

Cada Interdisciplina da matriz curricular do PROLICENMUS, semestralmente, consistiu em quinze Unidades de Estudos (UE) semanais, prevendo dedicação de aproximadamente quatro horas diárias de estudo, o que não era observado por todos. Um

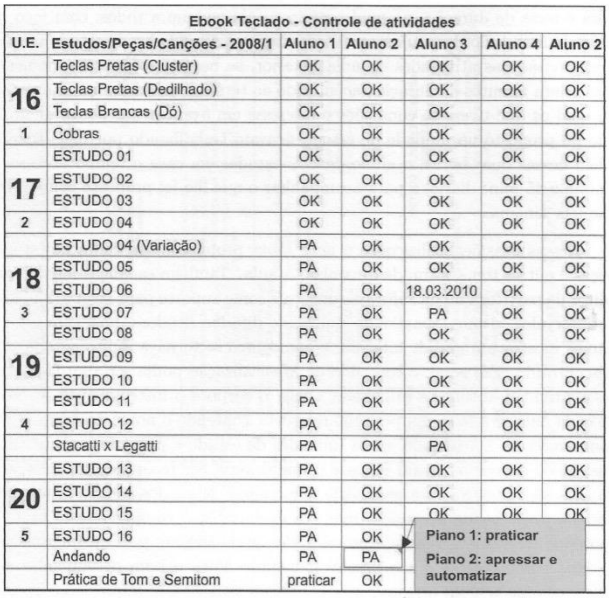
projeto inovador no país, como foi o caso deste curso de Graduação em Música EAD, acarreta ineditismo e originalidade. Assim, estava previsto, que Seminário Integrador, abordando os instrumentos Teclado e Violão subsidiados pelos E-Books, restringisse a atuação dos tutores presenciais de instrumento a orientações relativas unicamente ao modo de abordagem das UE's e do E-Book. Isso fez emergir outra dificuldade: o acompanhamento assíduo com características docentes era frequentemente requisitado pelos alunos. Em poucos polos, com tutor também instrumentista, isso era possível, como neste relato.

Segundo Moore, (2008, p. 17) "...uma abordagem sistêmica de educação a distância consiste em que, após os cursos serem criados e distribuídos por meio de tecnologia, os alunos sejam alocados pela organização de ensino a instrutores..."

Organização e sistematização de evolução dos alunos de teclado

Nesse contexto, buscou-se desenvolver um método de controle mediado por um instrumento de acompanhamento dos estudos, que não descaracterizasse o fato, de que tutor não é professor e, portanto, não pode ministrar aulas e nem fiscalizar rendimentos. Assim, esse processo se deu a partir de uma planilha construída semanalmente em autoria colaborativa com os alunos. Em sua formatação, continha uma primeira coluna com o nome das atividades práticas instrumentais semanais cronologicamente organizadas, e nas colunas subsequentes, uma para cada aluno, eram feitas anotações que diziam respeito à sua evolução. Sugeriu-se, que as anotações fossem feitas no decorrer ou logo após os encontros, pelos próprios alunos em parceria com o tutor e colegas, para não se perder o controle geral. Tal planilha ficava na posse do tutor e a qualquer momento qualquer aluno poderia verificar os resultados obtidos pelos demais, avaliando seu próprio desempenho em comparação ao deles.

FIGURA 1 – Controle de atividades.



Ebook Teclado - Controle de atividades						
U.E.	Estudos/Peças/Canções - 2008/1	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 2
	Teclas Pretas (Cluster)	OK	OK	OK	OK	OK
16	Teclas Pretas (Dedilhado)	OK	OK	OK	OK	OK
	Teclas Brancas (Dó)	OK	OK	OK	OK	OK
1	Cobras	OK	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 01	OK	OK	OK	OK	OK
17	ESTUDO 02	OK	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 03	OK	OK	OK	OK	OK
2	ESTUDO 04	OK	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 04 (Variação)	PA	OK	OK	OK	OK
18	ESTUDO 05	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 06	PA	OK	18.03.2010	OK	OK
3	ESTUDO 07	PA	OK	PA	OK	OK
	ESTUDO 08	PA	OK	OK	OK	OK
19	ESTUDO 09	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 10	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 11	PA	OK	OK	OK	OK
4	ESTUDO 12	PA	OK	OK	OK	OK
	Stacatti x Legatti	PA	OK	PA	OK	OK
	ESTUDO 13	PA	OK	OK	OK	OK
20	ESTUDO 14	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 15	PA	OK	OK	OK	OK
5	ESTUDO 16	PA	OK			
	Andando	PA	PA			
	Prática de Tom e Semitom	praticar	OK			

Piano 1: praticar

Piano 2: apressar e automatizar

Fonte: Próprio autor

Proposta para aula/encontro de teclado em grupo

Mediante verificação de alunos com atraso nas atividades, uma das propostas para essa recuperação foi dividir a turma em três subgrupos de níveis diferentes para encontros semanais: **subgrupo 1** – estavam em atraso nas UE's, não tinham dedicação assídua e/ou experiência musical e dificuldade na autonomia; **subgrupo 2** – estavam em dia com as UE's, realizavam as atividades anteriores não satisfatoriamente, pouca vivência musical, dedicação razoável ao instrumento e certa facilidade na autonomia; **subgrupo 3** – estavam em dia com as UE's, tinham boa experiência musical e/ou se dedicavam satisfatoriamente. Esses encontros, de duas horas e meia para cada grupo de no máximo nove alunos e usando variadas formas de metodologias, eram divididos em: **momento 1** (30m): antecedido ao encontro de todos, reforço compartilhado voltado aos iniciantes com dificuldades às atividades anteriores e/ou uma prévia para o encontro; **momento 2** (1:30): atividade comum a todos com foco na UE da semana; **momento 3** (30m): posterior a aula, oferta de atividades extras aos que tinham condições de avançar além do proposto. Assim, todos participavam de um encontro semanal de duas horas dedicadas ao instrumento, recebendo orientações pontuais para seus desafios particulares (DOMENICI et al., 2012, p. 138 - 140).

ñ45 POR DIAò: um programa de controle mediado para estudos para teclado

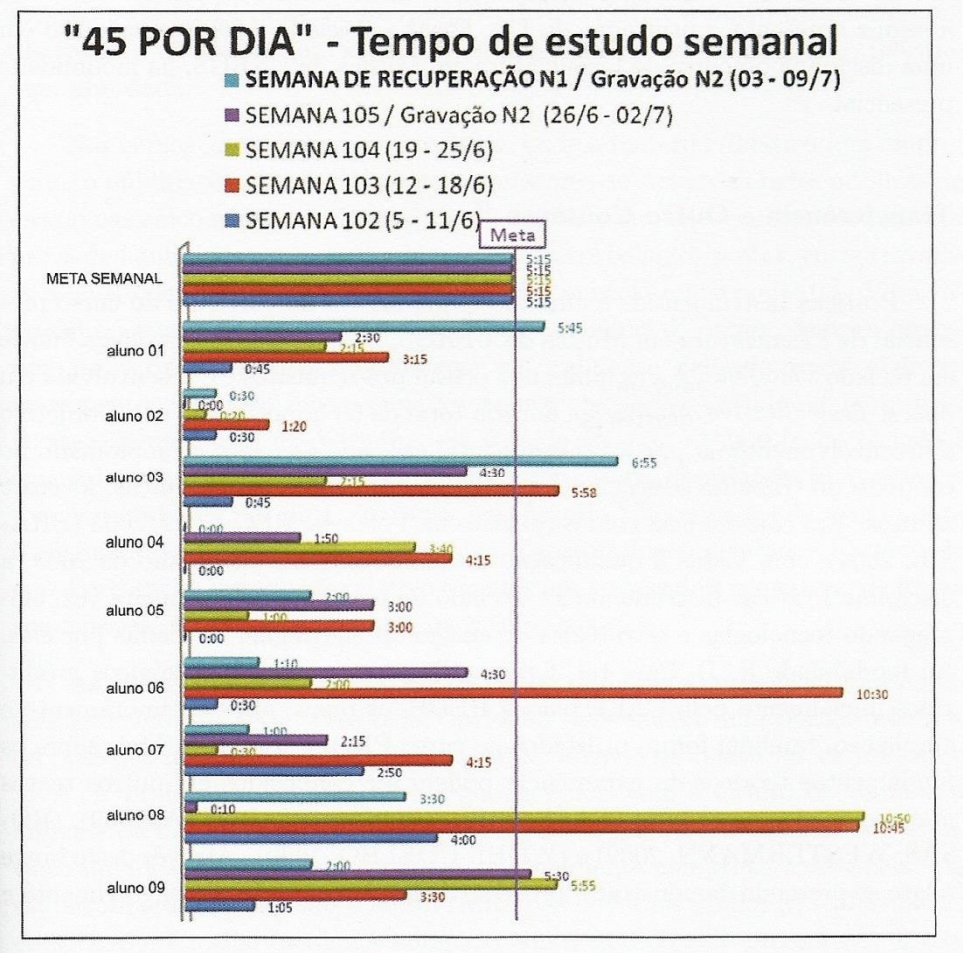
Por volta do Semestre VII, com uma intensificação no número de faltas ao polo e pouca dedicação aos estudos, foi proposto um programa de estudo específico, o "45 por dia", que era acompanhado diariamente pelo tutor, garantindo os citados registros de *feed back,* sendo que cada aluno tinha uma planilha disponível no *Google Drive* devidamente configurada. Na coluna referente à atividade estudada, o mesmo colocava suas dúvidas e anotações, referentes ao que havia estudado naquele dia. Essa proposta totalizava 5:15 de estudo por semana, tempo propositalmente maior do que o proposto pelo PROLICENMUS para recuperação das atividades. Semanalmente, era feito um gráfico do tempo de cada aluno, enviado por e-mail e afixado no polo, para conscientização de todos. Com este acompanhamento diário, muitos que estavam distantes do compromisso de estudo, começaram a se disciplinar, sentindo-se mais socializados e impulsionados pela compreensão de que estudar leva a bons resultados.

FIGURA 2 – Tabela online para registo diário.

"45 por dia"								
Aluno:								
Tel. Fixo: 0000-000								
Celulares: 0000-000								
Controle de tempo de estudos		**Leituras à primeira vista e Solfejo**		**CARINHOSO "Ponto C"**		**ESTUDO II CZERNY/SONATINA "PONTO C"**	
DATA	**TEMPO DE ESTUDO (coloque somente números correspondentes aos minutos)**	**Qual estudou/como estudou - descreva com detalhes**	**OBS do tutor**	**Qual estudou/como estudou - descreva com detalhes**	**OBS do tutor**	**Qual estudou/como estudou - descreva com detalhes**	**OBS do tutor**
QUA - 08/06/11							
QUI - 09/06/11	35			estudei tocando e cantando e precisei retornar algumas vezes dos compassos 21 ao 30, onde creio que é minha maior dificuldade.	Isso mesmo, repita quantas vezes forem necessárias nas partes mais difíceis que dará bom resultado. "PREENCHA A COLUNA DOS MINUTOS ESTUDADOS SOMENTE COM NÚMERO E COLOQUE SEUS TELEFONES NA PLANILHA"	eu não apresentei a sonatina na gravação, mas tenho estudado-a, quem sabe poderei apresentar na próxima gravação.	Você deve apresentar somente a peça que escolheu para a primeira gravação. Pode apresentar pra mim no polo, para gravação não haverá avaliação da mesma.
SEX - 10/06/11	30	unid 08 da 01 a 04, lendo, tocando ao piano, marcando os tempos.	Siga sempre os passos indicados em "atividades" nas Ues.	toquei mais duas vezes	Cuidado! Vc pode tocar ou estudar, o que tem diferença: TOCAR - Vc toca a música inteira simulando gravação/apresentação sem parar. ESTUDAR - Vc não toca a peça inteira, vc toca sequência de pedaços resumindo para melhorar, fazendo com MS e justas, cantando fazendo variações diversas para fazer aquele trecho. Depois de "ESTUDAR" não toque, só em outro momento ou no de segunda. Isso faz com que o cérebro processe o que foi estudado.	recordei o estudo prestando atenção nos compassos e andamento.	Faça simulação da gravação TOCANDO o que irá gravar. Se tiver oportunidade de gravar, mesmo que seja só o áudio será excelente para ouvir e se analisar, ver o que pode melhorar, onde estão os problemas do que gravou (se tiver, claro).
SAB - 11/06/11							
SEMANA 102 Total de minutos estudados	65	**Leituras à primeira vista e Solfejo**		**CARINHOSO "Ponto C"**		**ESTUDO II CZERNY/SONATINA "PONTO C"**	
DOM - 12/06/11							
SEG - 13/06/11	40	fiz a leitura de acordo com a partitura, li primeiro e depois toquei ao piano, acreditonão haver problemas.	Na gravação 3 será leitura a 2 vozes. É preciso solfejar uma (clave de sol) depois a outra (clave de fá), conforme das últimas UEs.	estou me concentrando mais nessa canção, pois este semestre não consegui avançar nos estudos.	Isso mesmo. Trabalhe com os ritmos com as duas mãos na palma ou mesa como fizemos no polo, sem cantar ou cantando. Percebi que a dificuldade que vc tem. Foque nisso!!!	toquei duas vezes.	Se não me engano não há necessidade de regravar, dê uma olhada no parecer da 2ª gravação...

Fonte: Próprio autor

FIGURA 3 – Gráfico do “45 por dia”.



Fonte: Próprio autor.

Observou-se, que estes procedimentos trouxeram bons efeitos, considerando que era esperado mais autonomia dos alunos, insistência desde o momento inicial do curso. Então, permanece a pergunta sobre o confronto entre flexibilidade e fiscalização, entre autonomia e controle, entre direito e dever. Ao tema específico do rendimento no estudo de Teclado, os resultados foram bons; porém, no que se refere ao perfil do egresso, esperado como o de um profissional autônomo e auto-disciplinado, o processo e seus resultados ainda não conseguiram apontar uma resposta definitiva. De qualquer forma, é preciso compreender, que ainda não é possível esperar perfeição de um modelo que, quebrando paradigmas de uma

educação tradicionalmente linear e autoritária, se propõe a libertar o educando da posição de subalterno, inferior, vazio de capacidades. É preciso investir e acreditar em ideais de autonomia, parecendo ainda ser preciso lançar mão de procedimentos mais impositivos e fiscalizadores. No caso aqui relatado, procurou-se afastar o papel fiscalizador do tutor/professor, passando-o ao próprio indivíduo e a seu grupo, pela construção e uso compartilhado de um instrumento de controle mediado, que pairou sobre todos.

Referências

DOMENICI, C. L. (et al). Teclado no Ensino de Música a Distância. In: NUNUES, H. S. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música**: Fundamentos e Prospecções. Tubarão, Copiart, 2012, p. 119-148.

KAPLAN, João Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística**. Porto Alegre - RS: Editora Movimento, 1987.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada.** Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NUNES, Helena de Souza (org). **EAD na Formação de Professores de Música:** Fundamentos e Prospecções**.** Tubarão: Copiart, 2012.

UFRGS. **E-Book Teclado Acompanhamento** - disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/. Acesso em 10 de maio de 2012.

A CONSTRUÇÃO DE UM CURSO TÉCNICO PROFISSIONAL DE PIANO A PARTIR DA METODOLOGIA EM GRUPO.

Mavilda Aliverti
Escola de Música da UFPA
mavilda1@hotmail.com

Rosa Mota da Silva
Escola de Música da UFPA
rms@ufpa.br

Maria Lúcia Uchôa
Escola de Música da UFPA
luchoasilva@gmail.com

Resumo: Este trabalho se reporta a uma pesquisa em andamento que está sendo realizada por professoras de piano da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, na busca de construir um curso técnico profissionalizante em grupo, sendo o piano como instrumento principal. Foram realizadas oficinas para observar o aprendizado do instrumento e identificar um caminho para a construção de uma nova habilitação técnica para este instrumento. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória desenvolvida através de dois métodos: investigação bibliográfica e observação direta da realidade.

Palavras chave: piano, curso técnico, metodologia em grupo.

Introdução

Em 2002, o MEC emitiu um documento com os novos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, onde, entre outras coisas, aponta a necessidade das escolas técnicas em instrumento se adequarem às necessidades de demanda do mercado de trabalho.

Esse documento exorta as instituições de ensino técnico em música a alcançar o maior número possível de pessoas, mencionando o grande número de profissionais da área que não tiveram a oportunidade de ter uma formação formal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p.14).

O documento ainda orienta como as instituições de ensino da música devem proceder com seus programas de ensino, buscando novas metodologias inovadoras e dinâmicas que possam alcançar com mais eficiência, essa aproximação com a realidade. Por isso, houve a

necessidade de estudar novas saídas para o ensino profissionalizante do piano na Escola de Música da UFPA, para atender às novas metas traçadas pelo MEC e também atender melhor a uma demanda crescente de pessoas que buscam aprender esse instrumento.

A opção recaiu no ensino e aprendizado em grupo deste instrumento.

Essa metodologia oportuniza o atendimento de um maior número de pessoas, entretanto, segundo Torres (2012), o foco do ensino se desloca da execução em si, para funções específicas do piano como, por exemplo, a sua utilização como ferramenta em atividades envolvendo composição, acompanhamento de peças simples, acompanhamento de base de grupos instrumentais e coral, transposição de músicas para outras tonalidades, leitura à primeira vista de trechos de música para piano e habilidade para fazer redução de partituras de outros gêneros ao piano (Torres, 2012, p. 14).

Muitos estudos sobre essa metodologia apontam que além do aprendizado do instrumento em si, a convivência com o grupo também é fator preponderante. Kebach (2009) analisando suas atividades de ensino de música em grupo com adultos, especificamente sobre as atividades de criação musical, conclui que:

> A atividade intelectual musical funciona através da coordenação de ações do próprio indivíduo e a vida social constitui um dos polos essenciais para que o sujeito organize suas ações em função das críticas (conflitos sociocognitivos) e não apenas invente coisas sem sentido, ou permaneça num sincretismo sem sínteses coerentes. Quando precisa agir coletivamente, sua invenção é sucedida pela verificação coletiva. Ou seja, a cooperação é um dos mecanismos que obriga o sujeito a sair de seu ponto de vista, verificar os outros em questão, tentar compreendê-los, situando seu pensamento numa rede de relações criativas e estruturantes que leva à progressão do conhecimento musical. Assim, o mecanismo de cooperação é fundamental para as coordenações de ações sociais. (KEBACH, 2009, p. 84)

Como a prática de ensino básico e técnico de piano na EMUFPA ocorre através das aulas individuais com aplicação de programa tradicional voltado à música erudita, o núcleo de piano dessa escola optou pela realização de um estudo bibliográfico mais intenso sobre o ensino e aprendizado do instrumento em grupo. Realizou oficinas com o objetivo de observar o desenvolvimento de alunos, visando à criação de um novo curso de piano que não se concentre exclusivamente no ensino erudito desse instrumento.

Essa pesquisa, além de contribuir para atender à solicitação do MEC, deverá trazer novas discussões sobre o ensino do piano como instrumento principal, a partir dessa metodologia.

Os resultados ficarão à disposição de pesquisadores e estudantes de música, pois entendemos que essa reflexão poderá servir de base para futuros projetos a serem implantados na mesma linha desta pesquisa.

Justificativa

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de criar um novo curso de piano na Escola de Música da Universidade Federal do Pará que contemple as novas diretrizes e exigências do Ministério da Educação e o estudo deste instrumento alcance um maior número de pessoas, através da metodologia em grupo.

Objetivos

Objetivo Geral:

Construir uma proposta de curso de piano para a educação profissional técnica de nível médio baseada na metodologia do ensino coletivo deste instrumento.

Objetivos específicos:

1. Estudar sobre metodologias e técnicas de ensino do piano em grupo;
2. Aplicar, através de oficinas de piano em grupo, métodos que propiciem o estudo do instrumento;
3. Identificar um método que mais se adapte às necessidades de um curso técnico de piano;
4. Observar o desenvolvimento musical no instrumento (piano/teclado) de adolescentes e adultos durante o período da oficina;
5. Estruturar uma proposta de curso profissionalizante em piano através do ensino grupal.

Metodologia

Diante dos objetivos expostos, esta pesquisa vem se construindo através de um caráter exploratório e está sendo desenvolvida a partir de dois métodos: o da investigação bibliográfica e o da observação direta da realidade.

A investigação bibliográfica oportuniza aprofundamento no estudo da metodologia do piano em grupo, a seleção de métodos e material didático utilizado nas oficinas.

A pesquisa de campo consta do acompanhamento e observação do desenvolvimento dos alunos nas oficinas que foram formadas através de chamadas na mídia direcionadas à sociedade em geral. Cada grupo foi constituído por quatro alunos que tiveram 2h de aula por semana. Nesse sentido, a pesquisa de campo teve também um caráter quantitativo-descritivo com estudos de avaliação do programa (método) aplicado, consistindo em uma descrição dos efeitos e resultados do método.

O método utilizado nas oficinas foi o da professora Hannelore Bucher, *Toque piano hoje... e sempre.* Este método, apesar de não ser pensado para o ensino em grupo, foi elaborado a partir do estudo de métodos que abordam essa metodologia. Após análise do primeiro volume, as pesquisadoras concluíram que era possível sua aplicação devido à forma como as lições e os conteúdos musicais eram abordados pela autora. Além disso, o fato do livro estar em português facilitou o entendimento de seus conteúdos pelos alunos.

As oficinas contemplaram dois grupos de pessoas em relação ao conhecimento musical: a) pessoas sem qualquer contato prévio com o estudo de música e do instrumento; b) pessoas que tiveram contato inicial com o estudo de música e/ou do instrumento.

Antes das inscrições, foi realizada uma palestra com os interessados para explicar os objetivos e metodologia da oficina. A ficha de inscrição conteve itens que informaram, além dos dados pessoais dos candidatos, seu interesse em relação à música e ao curso ofertado. Como a demanda não foi maior que a oferta, não precisou acontecer o teste de seleção para ocupação das vagas.

No decorrer do processo, além da observação/avaliação do desenvolvimento do aluno pelo professor, os alunos preencheram questionários de acompanhamento através de perguntas estruturadas.

Metas

1. Verificar a viabilidade de criação de um curso técnico que utilize a metodologia do ensino de piano em grupo;
2. Levantar métodos para possível utilização no curso técnico de piano em grupo que possibilitem a atuação profissional do aluno em um período mínimo de três anos;
3. Verificar a necessidade de elaboração de material didático específico;
4. Apresentação dos resultados da pesquisa em congressos da área da música;

Apresentação e discussão sucinta dos principais resultados obtidos nas oficinas de 2013.

De acordo com os participantes:

1. A metodologia em grupo foi interessante em todos os aspectos. Uma aluna se expressou assim: "Na dificuldade dos outros, a gente também aprende", se reportando à atenção individual para auxiliar o aluno a vencer alguma dificuldade pessoal.
2. Todos gostaram do método utilizado apontando pontos positivos: lições iguais em dificuldades nas duas claves; grafia grande; o CD com acompanhamento.
3. Também se reportaram positivamente ao laboratório de pianos elétricos montado para as aulas.
4. Uma aluna comentou positivamente sobre o estudo no laboratório sem a presença do professor, dizendo que por causa das aulas eles conseguiram estudar juntos imitando a professora na contagem inicial da lição e no estudo de partes da música que apresentavam dificuldades.
5. Todos demonstraram interesse em participar da continuação da oficina.

De acordo com os professores:

1. Existe a necessidade de encontrar estratégias para superar a evasão, porque é inviável ficar uma turma com apenas um aluno. Uma possível solução poderá

ser a de montar turmas do mesmo nível no mesmo dia para juntá-las caso haja evasão.

2. Fazer a permuta de alunos entre turmas, visando equiparar o nível de rendimento.
3. É indispensável que os alunos tenham seus instrumentos para obterem um rendimento satisfatório, assim como é necessário disponibilizar o laboratório da escola para o estudo individual ou coletivo sem a presença do professor.
4. Outro ponto observado foi a falta de pontualidade dos alunos. São várias as desculpas. Mas é preciso tentar superar isso.
5. Uma das pesquisadoras foi de opinião que se deve fazer teste rítmico com os candidatos. Ela atribuiu esse fato possivelmente por causa da desistência de um dos alunos que apresentou dificuldades rítmicas.

Avaliação de um método estrangeiro de ensino em grupo aplicado na oficina de 2014.

Em 2014 a oficina iniciou funcionando com apenas duas turmas de alunos. Uma turma de alunos novos e outra com remanescentes das oficinas anteriores. Nessas oficinas o método adotado foi o americano *Alfredôs group piano for adults: an innovative method enhanced with audio*. Para tanto, foram traduzidos 10 capítulos. Esse método, originalmente, foi construído pensando em alunos da graduação em música que querem estudar piano como instrumento complementar.

A proposta dos autores do método é que seja vencido um capítulo por semana. Além disso, o método dá ênfase no aspecto teórico em detrimento da performance. Pessoas leigas sentem bastante dificuldade porque a velocidade como são ministrados os conteúdos, necessitam de um conhecimento musical prévio.

Com a experiência de 2013 e 2014 chegamos à conclusão de que é complicado fazer uma pessoa leiga alcançar as metas que essa nova proposta de curso pretende alcançar com um estudo de apenas três anos. Portanto, é preciso que os candidatos ao novo curso técnico já

sejam iniciados no instrumento e tenham alguma experiência musical. Isso vai requerer mudanças no curso básico também.

As oficinas por agora foram suspensas.

O momento é de reflexão e aprofundamento no entendimento da metodologia em grupo e de que forma se pode construir um curso profissional de piano que seja 100% em grupo. Primeiro não podemos perder de vista de que um curso como este não terá vínculo direto com a execução de concerto, portanto, a atuação do docente deverá ser diferenciada. Só precisamos encontrar a forma de como fazê-lo.

Referências

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. In Revista da ABEM. Nº 22. Setembro 2009. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz. *Educação Musical um fator preponderante na construção do Ser*. São Paulo. CLR Balieiro, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Área Artes. Brasília. 2000.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. Editora Atlas. São Paulo. 2011.

BUCHER, Hannelore. *Toque piano hoje... e sempre*. Curso de piano para adultos. Editora Bucher. Volume 1. Vitória – ES. 2009

LANCASTER, E. L. e RENFROW, K. D. *Alfredôs group piano for adults*: na innovative method enhanced with áudio and MIDI files for pratice and performance. L&M Services B.V. Amsterdam. 1955

TORRES, Sérgio Inácio. *Aprendizagem do Piano em Grupo no Ensino Superior*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná para obtenção do título de mestre. Orientadora: Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo. Curitiba, 2011.

A educação musical como forma de intervenção com alunos com Transtormos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e alunos com dificuldade de aprendizagem do Projeto Violoncelo em Grupo.

Danihellen Prince Siqueira
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
danihellensiqueira@yahoo.com.br

Letícia Silva e Silva
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
lethitiasilva@gmail.com

Ph. D. Áureo Déo DeFreitas Júnior
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
defreitasaureo@gmail.com

Msc. João Paulo dos Santos Nobre
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento ï IFCH/ UFPA
joaopaulonobre@gmail.com

Ian Felipe Sousa de Souza
Curso de Graduação em Música da UFPA
ian_souza07@hotmail.com

Resumo: A educação musical como forma de intervenção para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto educacional de pesquisas sobre inclusão social e musical. Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará. Esta pesquisa se justifica por contribuir com a qualificação docente e discente de uma escola pública, em Belém do Pará, que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica mais baixo do Brasil. O método consiste de atividades voltadas a palestras e cursos destinados a professores e alunos da educação básica de uma escola pública, alunos de Iniciação Científica e profissionais interessados na educação musical. Após análise dos resultados, pesquisadores sugerem que crianças e adolescentes com TDAH e/ou dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula.

Palavras – Chave: Inclusão Social; TDAH; Educação Musical.

Introdução

A educação musical como forma de intervenção para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto educacional de pesquisas sobre inclusão social e musical (DEFREITAS E COL., 2014). Os autores sugerem que ações na área de música que visam manter o equilíbrio entre a formação musical e as propostas pedagógicas e psicológicas, podem corroborar para minimizar a complexa tarefa da inclusão social de pessoas com os transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Pesquisadores dizem que aqueles em situação de risco social, devido ao desfavorecimento quanto a fatores econômicos, religiosos, políticos, étnicos, de gênero, entre outros, refletem nas desigualdades da aprendizagem escolar (ANDRÉ, 2008; CRUVINEL, 2005; KATER, p. 43- 51, 2004; SANTOS, p. 7, 2003).

A atual legislação brasileira (Lei nº 9.394/ 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Artigo 26, Parágrafo 6º e Lei nº 11.769/ 2008, Artigo 1º) dispõem sobre o direito do cidadão de ter acesso à educação musical escolar, ao citar sobre a obrigatoriedade do ensino da música no currículo das escolas. Há um respaldo legislativo para nossas pesquisas, No entanto os alunos com TDAH encontram uma escola onde os professores ainda não estão preparados para atendê-los, muito menos com salas e equipamentos musicais adequados. Na maioria dos casos os docentes também sequer estão capacitados a identificar as características desse transtorno. O TDAH é um transtorno que, a princípio, pode ser considerado um dos menos exigentes em termos de necessidades de espaços e equipamentos específicos, ou seja, quanto menos estímulos visuais e sonoros houver, restringindo-se ao essencial, melhor será a concentração e a realização de tarefas (CARNEIRO, 2010, p. 17).

A música desempenha grande influência sobre as esferas intelectual, emocional e social da criança, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático e potencializando a aprendizagem cognitiva (BROWN; SHERRIL; GENCH, p. 309-317, 1981). Outros pesquisadores sugerem que a educação musical possivelmente fortalece a auto-estima, expande a comunicação verbal e não verbal de crianças e adolescentes, enriquesse suas relações sociais e a habilidade de expressar emoções, de prestar atenção e suas habilidades de memorização (CANADIAN ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY, 2006).

Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de

aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará.

Justificativa

A importância da presente pesquisa está na culminância das discussões dos fatores presentes na vida da população, em específico dos estudantes, de uma escola estadual de ensino fundamental e médio. Os pesquisadores justificam a execução deste projeto por promover uma educação musical aos estudantes com TDAH por intermédio do aprendizado musical, e ao mesmo tempo qualificar o corpo docente e técnico da escola em que estão inseridos. DeFreitas e Col. (2014), acreditam que se precisa ter um viés de atendimento à estudantes e seus familiares, como forma de evitar práticas assistencialistas, construindo uma cultura de formação profissional, e garantindo o apoio da família a formação do aluno. Esta pesquisa também se justifica pelo fato dos pesquisadores envolvidos contribuírem com a qualificação docente e discente de uma escola pública que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixo do Brasil.

Método

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade terá duas atividades extracurriculares. As práticas instrumentais da oficina de violoncelo em grupo foram fundamentadas na metodologia de ensino do Projeto Suzuki (projeto japonês) e String Project (projeto americano), utilizando o violoncelo em tamanhos 1/2, 3/4, e 4/4 com a finalidade de promover o processo de musicalização. A metodologia define seleção de crianças e adolescentes diagnosticadas com TDAH por meio de profissionais da área da saúde se utilizando do DSM-V que é o manual de doenças mentais mais validado e atual além do projeto alcançar também crianças com dificuldades de aprendizagem.

Atividades Extracurriculares

1. Palestras e cursos destinados a professores da educação básica de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, alunos de Iniciação Científica de uma universidade federal pública do Estado do Pará e profissionais interessados na educação musical. As palestras foram ministradas por profissionais da área e os temas abordados foram os Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Os cursos foram ministrados por profissionais da área e os temas abordados foram treinamento prático de forma laboratorial referente ao ensino e coleta de dados.

Participantes

Participaram do projeto professores, técnicos, alunos e familiares de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, do Bairro do Bengui, região metropolitana de Belém.

Descrição de dados

Palestras, Mini Cursos, e Oficina de Treinamento Discente

Os discentes foram analisados por intermédio de frequência, participação e atuação direta com o público dentro do TDAH.

Resultados

1. Descrever as características dos estudantes do Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

Dados sócio-demográficos

Foram inscritos 24 estudantes no projeto, sendo que 8 apresentaram características de risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e 16 sem características de risco. Todos os estudantes vieram de diversas origens sociais, étnicas, culturais, e foram inscritos no programa por ordem de chegada. Vinte e quatro estudantes na faixa etária de 09 a14 anos de idade foram inscritos no projeto. Foram formadas 02 turmas de violoncelo, cada turma composta por 12 estudantes. Dentre os 24 alunos, 50 % (N=12) eram do gênero

masculino e 50 % (N=12), do gênero feminino. Quanto à faixa etária desses alunos, 66,6 % (N=16) eram crianças e 33,3 % (N=08) eram adolescentes (Tabela 1 e 2).

Tabela 1
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos com TDAH

Variáveis		Fa	%
Gênero	Masculino	5	62,5%
	Feminino	3	37,5%
	Total	8	100%
Faixa Etária	Criança	7	87,5%
	Adolescente	1	12,5%
	Total	8	100%

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 2
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos sem TDAH

Variáveis		Fa	%
Gênero	Masculino	10	62,5%
	Feminino	6	37,5%
	Total	16	100%
Faixa Etária	Criança	10	62,5%
	Adolescente	6	37,5%
	Total	16	100%

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

2. Descrever as práticas pedagógicas utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH é um trabalho multidisciplinar que envolve um grupo de 22 pesquisadores provenientes das áreas de música, psicologia, letras, e pedagogia. Após varias tentativas de intervenções pedagógicas visando motivar os estudantes e orientar técnicos e professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), a coordenação do projeto estabeleceu data final para dar inicio a prática instrumental da oficina Musical Violoncelo em Grupo, em 25 de agosto de 2014, destinada a crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

No que se referem as palestras programadas para os professores da educação básica, os pesquisadores organizaram 06 palestras nas dependências da escola e 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para TDAH, no 1º semestre de 2014. Dois profissionais da área, 01 *Ph.D.* em Educação Musical e 01 doutorando em psicologia comportamental ministraram e coordenaram as palestras (Tabela 3).

Tabela 3
Palestrantes e Participantes das palestras TDAH

Palestrantes	Participantes
01 Doutorando em Psicologia	01 Doutorando em Educação
03 Mestrando em Música	10 Graduandos em Licenciatura Plena de Música
01 Professor de Música	01 Graduando em Letras
	02 Professores de Música
	07 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Houve 02 palestras para os pais dos alunos da escola. Antes do início das palestras ocorreram apresentações musicais interpretadas pelos estudantes de Licenciatura Plena em Música e coordenadas por um *Ph.D.* em Educação Musical. As coordenações do projeto e da

escola agendaram a data das inscrições dos estudantes com características de risco para o TDAH que seriam encaminhados para aprendizado do violoncelo. Durante os três dias de inscrições aconteceram, novamente, apresentações musicais e palestras (Tabela 4).

Tabela 4
Cronograma do Curso de Qualificação Docente/ Escola Básica Regular (TDAH)

Data	***Tema***
21/01/2014	Palestra inaugural para professores e técnicos: Apresentação do projeto (manhã e tarde)
29/01/2014	Palestra para professores e técnicos: TDAH Palestras para os professores, pais e alunos seguida de uma apresentação musical
25/03/2014	Palestra: TDAH *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
26/03/2014	Palestra: TDAH *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
06/06/2014	Apresentação da OVA durante a reunião de pais. Palestra para os pais, alunos e professores sobre o Projeto Novos Talentos e Projeto Cordas da Amazônia.

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Pelo fato do baixo índice de envolvimento dos professores da escola de ensino fundamental e médio nas palestras, a coordenação da nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo presente pesquisa, juntamente com a direção da escola, decidiram agendar duas palestras durante a semana pedagógica da escola nos dias 25 e 26 do mês de março. As duas palestras que deveriam acontecer durante a semana pedagógica da escola foram canceladas por falta de professores. Como consequência, a segunda tentativa dos psicólogos de mapearem as crianças e adolescentes com características de risco para TDAH foi adiada. Justifica-se o adiamento do mapeamento pelo fato da coordenação desta pesquisa não ter tido recursos humanos para colaborar com a logística e operacionalização interna da escola. A terceira tentativa de mapeamento aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola de Música, em agosto de 2014 (Tabela 4).

Diante desta falta de comprometimento dos professores da escola de ensino fundamental e médio, a coordenação da presente pesquisa articulou um Mini Curso de Especialização, intitulado “Necessidades Especiais: música e inclusão escolar”. O mini curso aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes (Tabela 05).

Enquanto ministrantes, participaram do mini curso professores doutores do Programa de Pós-graduação em Artes, Doutorandos em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e Mestres em Psicologia egressos do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e um Especialista egresso de uma universidade particular. Na condição discente, participaram 20 pessoas provenientes das áreas dos Cursos de Música, Letras, e Pedagogia e profissionais de diversas áreas de conhecimento que atuam na Escola de Ensino Fundamental e Médio e em uma Organização Não Governamental - ONG. Vale ressaltar que nenhum profissional da ONG concluiu o mini curso (Tabela 06).

Tabela 5
Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Dia/Período	***Tema***
05/04 (Manhã/ Tarde)	Conhecimento, Ensino e Aprendizagem em Educação Musical
12/04 (Manhã/ Tarde)	Inglês e Espanhol Instrumental
26/04 (Manhã/ Tarde)	Seminários Metodológicos e Bibliográficos
10/05 (Manhã/ Tarde)	Dislexia: desafio diagnóstico e estratégias pedagógicas
17/05 (Manhã/ Tarde)	Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito, diagnóstico e tratamento
24/05 (Manhã/ Tarde)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Conceito, diagnóstico, epidemiologia, prognóstico e intervenção pedagógica

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 6
Palestrantes e Participantes das palestras do Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Palestrantes	***Participantes***
- 02 Professores Doutores	- 09 Graduandos
- 02 Doutorandos	- 03 Egressos universitários
- 03 Mestres	- *02 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- 01 Especialista	- *06 Professores de uma ONG

**Instituições localizadas no Bairro do Benguí.*
Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Para que houvesse um comprometimento dos estudantes universitários relacionado ao ensino e a coleta de dados, a coordenação da presente pesquisa idealizou um Curso de Qualificação Discente, envolvendo os estudantes de Iniciação Cientifica e professores da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), com duração de dois meses. O 1º mês aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes da e o 2º mês aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola. Nenhum professor da E.E.E.F.M compareceu ao Curso de Qualificação Discente.

3. Descrever as práticas multiprofissionais utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

No que se referem as práticas multiprofissionais da Oficina Violoncelo em Grupo: criança com TDAH, todas as 04 palestras programadas para os técnicos e professores da educação básica e o Mini Curso de Especialização, intitulado "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar", foram abordadas como uma proposta de adesão aos objetivos da coordenação do projeto como um todo. Concomitante com as palestras de cunho psicológicos, no 1º semestre de 2014, ocorreram 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para os transtornos do desenvolvimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.). Dois doutorandos em psicologia comportamental ministraram as palestras e coordenaram as entrevistas com os alunos e seus familiares. Uma

doutoranda em educação, 10 alunos de graduação em música, 01 aluno de graduação em letras e 02 professores de música, participaram das palestras. Dentre os 13 participantes, 05 são estudantes de Iniciação Científica de uma universidade Pública. A coordenação da E.E.E.F.M não tem um número exato de técnicos e professores cadastrados na instituição, mesmo assim, registrou-se a participação de 7 técnicos e professores nas palestras.

Conclusão

Os pesquisadores observaram que no Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH, os participantes eram em sua maioria meninos. DeFreitas e Col. (2014) ressaltam maior prevalência do TDAH em pessoas do gênero masculino, fato que corrobora com o achado da presente pesquisa. Cabe enfatizar, que embora professores e técnicos receberam treinamento, nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo foram oriundo da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), foco da presente pesquisa. Os pesquisadores sugerem que a pouca adesão dos professores e técnicos às propostas pedagógicas por intermédio de palestras, cursos, e oficinas pôde ter dificultado a divulgação das vagas ofertadas, inviabilizando assim o acesso deste público às inscrições do Projeto Violoncelo em Grupo. Em relação à faixa etária, há um número relevante de crianças que participam da classe, demonstrando possivelmente, o interesse dos cuidadores com seus filhos antes da adolescência.

Com relação às palestras programadas para os técnicos, professores e familiares dos estudantes da E.E.E.F.M., a coordenação da escola não tem documentos atualizados que fazem referências à quantidade de professores atuantes na instituição. Sendo assim, possivelmente os técnicos e professores não foram comunicados a respeito das atividades programadas pela coordenação do projeto. De acordo com os relatos dos servidores da secretaria acadêmica, acredita-se que muitos professores aposentaram-se ou foram remanejados para outras escolas devido ao término do horário integral. Existem relatos orais de professores e técnicos que fazem referências ao alto índice de assaltos que ocorreram frequentemente na instituição, fazendo com que os professores optem a não lecionar na escola. O comportamento oral dos técnicos e professores da E.E.E.F.M. pode explicar o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola investigada.

Após análise dos resultados, pesquisadores da presente pesquisa sugerem que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula. Destacamos a importância da participação dos professores durante a Semana Pedagógica da instituição, visto que esta ação visa o planejamento acadêmico institucional. Percebeu-se a falta de conhecimento dos professores com referencia aos transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Isso sugere que crianças e adolescentes com algum transtorno podem está inseridos no contexto escolar da escola, corroborando para que os estudantes não aprendam de forma eficaz, influenciando desta forma, o IDEB da instituição.

Finalizando, devemos investigar e identificar quais os possíveis benefícios da educação musical de crianças e adolescentes com características de risco para o TDAH, visando elevar o IDEB da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio envolvida na pesquisa.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2008.

BROWN; SHERRIL; GENCH, Stimulus set response set. **The alternation of attention. Quarterly Journal experimental of psychology**, 16, p. 309-317. 1981

CANADIAN ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY. **Specific applications of musical techniques in music therapy**. From Canadian Association for Music Therapy, 2006. <http://www.musictherapy.ca/methods.html>.

CARNEIRO, Thaís Cristina Santana. **Aprendizado do violoncelo: Influência da qualidade de vida de crianças e adolescentes com características de risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém. 2010. p. 17.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação musical e transformação social ï uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEFREITAS, Áureo, NOBRE, João Paulo dos Santos, SILVA, Letícia. **A educação musical como forma de intervenção com alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia**. Trânsito entre fronteiras na música. 2014. p. 145-172.

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

SANTOS, Regina Márcia. **A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares- Análise Comparativa de Quatro Métodos.** Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Rio Grande do Sul, p.7, junho. 2003.

A educação musical como forma de intervenção com alunos com dislexia e alunos com dificuldade de aprendizagem do Projeto Violoncelo em Grupo

Letícia Silva e Silva
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
lethitiasilva@gmail.com

Ph. D. Áureo Déo DeFreitas Júnior
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
defreitasaureo@gmail.com

Msc. João Paulo dos Santos Nobre
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento ï IFCH/ UFPA
joaopaulonobre@gmail.com

Ana Gabriela Di Cavalcante
Curso de Graduação em Música da UFPA
gabrieladicavalcanteblk@gmail.com

Resumo A educação musical como forma de intervenção para estudantes com Dislexia é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto pesquisas sobre inclusão social e musical. Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com Dislexia e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará. Esta pesquisa se justifica por contribuir com a qualificação docente e discente de uma escola pública, em Belém do Pará, que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica mais baixo do Brasil. O método consiste de atividades voltadas a palestras e cursos destinados a professores e alunos da educação básica de uma escola pública, alunos de Iniciação Científica e profissionais interessados na educação musical por meio do ensino coletivo de violoncelo em grupo. Após análise dos resultados, pesquisadores sugerem que crianças e adolescentes com Dislexia e/ou dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula.

Palavras – Chave: Inclusão Social; Dislexia; Educação Musical.

Introdução

A educação musical como forma de intervenção para estudantes com Dislexia é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto pesquisas sobre inclusão social e musical (DEFREITAS E COL., 2014). Andrade (2004) ressalta que o ensino musical pode ser um meio eficaz de inserção social para pessoas com dislexia, mas, além disso, sugere ter um forte envolvimento em nível neurológico, isto é, o aprendizado ou desenvolvimento musical é capaz de provocar alterações na morfologia cerebral, favorecendo a aquisição de habilidades que foram prejudicadas por intercorrências no desenvolvimento. Ben (2003) destaca a relação entre a música ambiental e o desenvolvimento cognitivo, possibilitando assim o desenvolvimento da linguagem e escrita para o disléxico.

Andrade (2004) tratou das bases neurológicas da música, evidenciando a alta complexidade do sistema sensorial e do funcionamento cerebral, de forma geral, durante a atividade musical. Foi revelado a partir de exames de neuroimagem, o compartilhamento de áreas do cérebro entre as atividades relacionadas à linguagem e a atividade musical, sendo que a esta última ativa uma área mais complexa que a da fala (KOELSCH e Cols, 2002). Com estes resultados, sugere-se que distúrbios que se originam de deficiências no desenvolvimento da fala, como a dislexia, podem interferir no processo de aprendizado musical. Por outro lado, se a atividade musical abarca uma área mais ampla do cérebro, circundando a área responsável pela fala, podem se investigar os efeitos da atividade musical contínua no processo de desenvolvimento da linguagem.

A atividade musical poderia agir em comportamentos não específicos dos disléxicos, mas sim, naqueles que são consequências do distúrbio, como a atenção, por exemplo. Madsen (2003) e DeFreitas (2005) investigaram a influência da qualidade da instrução por intermédio da sequência padrão *completa e correta* de instrução do professor e a adoção de comportamentos não verbais adequados pelo professor como determinantes para manter a atenção do aluno durante a aula, atuando como variáveis ambientais facilitadoras no processo de aprendizagem. Mesmo com a vasta literatura acerca da dislexia, ainda não está visivelmente definido qual o modelo ideal de intervenção.

Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com Dislexia e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes,

os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará.

Justificativa

A importância da presente pesquisa está na culminância das discussões dos fatores presentes na vida da população, em específico dos estudantes de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada na região metropolitana de Belém do Pará. Este trabalho se justifica por promover uma qualidade de vida aos estudantes por intermédio da educação escolar e do aprendizado musical aos alunos com Dislexia, ao mesmo tempo qualificar o corpo docente e técnico da escola. Esta pesquisa também se justifica pelo fato dos pesquisadores envolvidos contribuírem com a qualificação docente e discente de uma escola pública que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixo do Brasil.

Método

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com Dislexia terá duas atividades extracurriculares – Palestras e cursos como, por exemplo, o Mini Curso de Especialização, intitulado "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar" –, destinados a professores da educação básica de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, e profissionais interessados na educação musical.

Quanto ao diagnóstico, este é realizado por profissionais da área habilitados. No momento da inscrição o responsável pela criança ou adolescente apresentará uma cópia do laudo diagnóstico de Dislexia que ficará anexado a ficha de inscrição do estudante em questão. A entrega da cópia do laudo diagnóstico ocorrerá para que o Educador Musical possa identificar quem são as crianças com Dislexia e realizar as adaptações e/ou adequações metodológicas necessárias para o aprendizado no instrumento violoncelo.

Participantes

Participaram do projeto professores, técnicos, alunos e familiares de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, do Bairro do Benguí, região metropolitana de Belém.

Local das Aulas Coletivas de Violoncelo

As aulas de Violoncelo em Grupo para alunos com Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem irão ocorrer no Laboratório de Educação Musical do Programa Cordas da Amazônia na Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

Aulas Coletivas de Violoncelo

As aulas ocorrerão duas vezes por semana, com duração de 1h por dia totalizando 2h semanais, serão formadas duas turmas inclusivas com alunos com diagnóstico de dislexia e alunos com dificuldades de aprendizagem. Cada turma contará com um total de 12 alunos. A metodologia abordada será baseada no método americano *String Project*: "Essentials Elementes 2000 plus for Strings, sob autoria de Michael Allen e colaboradores. As músicas trabalhadas serão: Lição 2 a 32 (estudo de coordenação, postura no violoncelo, posicionamento da mão esquerda); Introdução (posicionamento da mão direita); Pão Quentinho – *Hot Cross Buns*, 70 ritmo (exercício do pizzicato); Brilha, brilha – 43 (estudo com o 4º dedo); 9ª Sinfonia – *Ode to joy* – 86 (desenvolvimento da música com arco); Rema rema – *Lightly Row* 91 (aprendizado de partitura, identificação dos símbolos, pentagrama, clave de Fá na 4ª linha, ritornelo mostrando seus nomes e significados); *Can can* 92 (reconhecimentos das notas Ré, Lá, Sol no pentagrama relacionando com as cordas soltas com o arco).

Descrição de dados

Os professores, técnicos e discentes universitários foram treinados e capacitados para poderem atuar nas aulas coletivas de violoncelo voltadas a crianças e adolescentes com Dislexia e Dificuldades de Aprendizagem. Para isso, foi realizada palestras sobre os temas citados, para que todos os envolvidos compreendessem a diferença e o conceito de cada um. Após os cursos ofertados foi realizada uma análise quanto ao rendimento desses por

intermédio de frequência, participação e atuação direta com o público dentro do tema Dislexia.

Resultados

1. Descrever as características dos estudantes do Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com Dislexia.

Dados sócio-demográficos

Foram inscritos 24 estudantes no projeto, sendo 9 com diagnóstico de Dislexia e 15 sem o distúrbio. Todos os estudantes vieram de diversas origens sociais, étnicas, culturais, e foram inscritos no programa por ordem de chegada. 24 estudantes na faixa etária de 8 a 14 anos de idade foram inscritos no projeto. Foram formadas 2 turmas de violoncelo, cada turma composta por 12 estudantes. Dentre os 24 alunos, 66,6 % (N= 16) eram do gênero masculino e 33,3 % (N= 8), do gênero feminino. Quanto à faixa etária desses alunos, 66,6 % (N= 16) eram crianças e 33,3 % (N= 8) eram adolescentes (Tabela 1 e 2).

Tabela 1
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos de intervenção Musical de violoncelo em grupo alunos com Dislexia

Variáveis		**Fa**	**%**
Gênero	Masculino	6	66,7
	Feminino	3	33,3
	Total	9	100
Faixa Etária	Criança	5	55,6
	Adolescente	4	44,4
	Total	9	100

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 2

Comparação das características sócio-demográficas dos alunos de intervenção Musical de violoncelo em grupo alunos sem Dislexia

Variáveis		**Fa**	**%**
Gênero	Masculino	10	66,7
	Feminino	5	33,3
	Total	15	100
Faixa Etária	Criança	11	73,3
	Adolescente	4	26,7
	Total	15	100

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

2. Descrever as práticas pedagógicas utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina musical Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com Dislexia.

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com Dislexia é um trabalho multidisciplinar que envolve um grupo de 22 pesquisadores provenientes das áreas de música, psicologia, fonodiaulogia, letras, e pedagogia. Após várias tentativas de intervenções pedagógicas visando motivar os estudantes e orientar técnicos e professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), a coordenação do projeto estabeleceu a data de 25 de agosto de 2014, para dar início à prática instrumental da oficina Musical Violoncelo em Grupo, destinada a crianças e adolescentes com dislexia e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Ocorreram 07 palestras nas dependências da escola. As duas palestras que deveriam acontecer durante a semana pedagógica da escola foram canceladas por falta de professores. Como consequência, o início das aulas de violoncelo em grupo, previstas para o dia 31 de março de 2014, também foram canceladas. Justifica-se o cancelamento do início das aulas pelo fato da coordenação do PCA não ter tido recursos humanos na E.E.E.F.M. para colaborar com o início das aulas práticas.

No que se referem às palestras programadas para os professores da educação básica, os pesquisadores organizaram 06 palestras nas dependências da escola e 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com diagnóstico de Dislexia, no 1º semestre de 2014. Dois

profissionais da área, 01 *Ph.D.* em Educação Musical e 01 doutorando em psicologia comportamental ministraram e coordenaram as palestras (Tabela 3).

Tabela 3
Palestrantes e Participantes das palestras Dislexia

Palestrantes	Participantes
01 Doutorando em Psicologia	01 Doutorando em Educação
03 Mestrando em Música	10 Graduandos em Licenciatura Plena de Música
01 Professor de Música	01 Graduando em Letras
	02 Professores de Música
	07 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

A seguir, o cronograma de palestras realizadas na E.E.E.F.M. Houve 02 palestras para os pais dos alunos da escola. Antes do início das palestras ocorreram apresentações musicais interpretadas pelos estudantes de Licenciatura Plena em Música e coordenadas por um *Ph.D*. em Educação Musical. As coordenações do projeto e da escola agendaram a data das inscrições dos estudantes com diagnóstico de Dislexia que seriam encaminhados para o aprendizado do violoncelo. Durante os três dias de inscrições aconteceram, novamente, apresentações musicais e palestras (Tabela 4).

Tabela 4
Cronograma do Curso de Qualificação Docente/ Escola Básica Regular (Dislexia)

Data	***Tema***
21/01/2014	Palestra inaugural para professores e técnicos: Apresentação do projeto (manhã e tarde)
18/02/2014	Palestra para professores e técnicos: Dislexia Palestras para os professores, pais e alunos seguida de uma apresentação musical

25/03/2014	Palestra: Dislexia *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
26/03/2014	Palestra: Dislexia *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
06/06/2014	Apresentação da Orquestra de Violoncelistas da Amazônia durante a reunião de pais. Palestra para os pais, alunos e professores sobre o Projeto Novos Talentos e Projeto Cordas da Amazônia.

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Pelo fato do baixo índice de envolvimento dos professores da E.E.E.F.M., a coordenação de pesquisa do estudo juntamente com a direção da escola, decidiu agendar duas palestras durante a semana pedagógica da escola nos dias 25 e 26 do mês de março. As duas palestras que deveriam acontecer durante a semana pedagógica da escola foram canceladas por falta de professores. Como consequência, a segunda tentativa dos psicólogos de mapearem as crianças e adolescentes com diagnóstico de Dislexia foi adiada. Justifica-se o adiamento do mapeamento pelo fato da coordenação desta pesquisa não ter tido recursos humanos para colaborar com a logística e operacionalização interna da escola. A terceira tentativa de mapeamento aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola de Música, em agosto de 2014 (Tabela 4).

Diante desta falta de comprometimento por parte dos professores da escola de ensino fundamental e médio, a coordenação da presente pesquisa articulou um Mini Curso de Especialização, intitulado “Necessidades Especiais: música e inclusão escolar”. O minicurso aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes (Tabela 05).

Na condição de ministrantes, participaram do minicurso professores doutores do Programa de Pós-graduação em Artes, Doutorandos em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e Mestres em Psicologia egressos do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e um Especialista egresso de uma universidade particular. Na condição discente, participaram 20 pessoas provenientes das áreas dos Cursos de Música, Letras, e Pedagogia e profissionais de diversas áreas de conhecimento que atuam na Escola de Ensino Fundamental e Médio e em uma Organização Não Governamental - ONG. Vale ressaltar que nenhum profissional da ONG concluiu o mini curso (Tabela 06).

Tabela 5
Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Dia/Período	***Tema***
05/04 (Manhã/ Tarde)	Conhecimento, Ensino e Aprendizagem em Educação Musical
12/04 (Manhã/ Tarde)	Inglês e Espanhol Instrumental
26/04 (Manhã/ Tarde)	Seminários Metodológicos e Bibliográficos
10/05 (Manhã/ Tarde)	Dislexia: desafio diagnóstico e estratégias pedagógicas
17/05 (Manhã/ Tarde)	TEA: Conceito, diagnóstico e tratamento
24/05 (Manhã/ Tarde)	TDAH: Conceito, diagnóstico, epidemiologia, prognóstico e intervenção pedagógica

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 6
Palestrantes e Participantes das palestras do Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Palestrantes	***Participantes***
- 02 Professores Doutores	- 09 Graduandos
- 02 Doutorandos	- 03 Egressos universitários
- 03 Mestres	- *02 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- 01 Especialista	- *06 Professores de uma ONG

**Instituições localizadas no Bairro do Benguí.*
Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Para que houvesse um comprometimento dos estudantes universitários com referência ao ensino e a coleta de dados, a coordenação da presente pesquisa idealizou um

Curso de Qualificação Discente, envolvendo os estudantes de Iniciação Científica e professores da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), com duração de dois meses. O 1º mês aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes da e o 2º mês aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola de Música. Nenhum professor da E.E.E.F.M compareceu ao Curso de Qualificação Discente.

3. Descrever as práticas multiprofissionais utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com Dislexia.

No que se referem às práticas multiprofissionais da Oficina Violoncelo em Grupo: criança com Dislexia, todas as 04 palestras programadas para os técnicos e professores da educação básica e o Mini Curso de Especialização, intitulado "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar" foram abordadas como uma proposta de adesão aos objetivos da coordenação do projeto como um todo. Concomitante com as palestras de cunho psicológicos, no 1º semestre de 2014, ocorreram 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para os transtornos do desenvolvimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.). Dois doutorandos em psicologia comportamental ministraram as palestras e coordenaram as entrevistas com os alunos e seus familiares. Uma doutoranda em educação, 10 alunos de graduação em música, 01 aluno de graduação em letras e 02 professores de música, participaram das palestras. Dentre os 13 participantes, 05 são estudantes de Iniciação Científica de uma universidade pública. A coordenação da E.E.E.F.M. não tem um número exato de técnicos e professores cadastrados na instituição, mesmo assim, registrou-se a participação de 7 técnicos e professores nas palestras (Ver tabelas 1 e 2).

Conclusão

Os pesquisadores observaram que no Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com Dislexia, os participantes eram em sua maioria meninos. Capellini, Ferreira et al. (2007); DeFreitas e Col. (2014); Fletcher, 2009; e Rotta, Ohlweiler et al., (2007) ressaltam maior prevalência da Dislexia em pessoas do gênero masculino, fato que evidencia com o achado da presente pesquisa. Cabe enfatizar, que embora professores e técnicos

receberam treinamento, nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo, foram oriundo da E.E.E.F.M., foco da presente pesquisa. Os pesquisadores sugerem que a pouca adesão dos professores e técnicos às propostas pedagógicas por intermédio de palestras, cursos, e oficinas pôde ter dificultado a divulgação das vagas ofertadas, inviabilizando assim o acesso deste público às inscrições do Projeto Violoncelo em Grupo.

No que se referem palestras programadas para os técnicos, professores e familiares dos estudantes da E.E.E.F.M., a coordenação da escola não tem documentos atualizados que fazem referências à quantidade de professores atuantes na instituição. Sendo assim, possivelmente os técnicos e professores não foram comunicados a respeito das atividades programadas pela coordenação do projeto. Acredita-se que muitos professores aposentaram-se ou foram remanejados para outras escolas devido ao termino do horário integral. Relatos orais de professores e técnicos fazem referências ao alto índice de assaltos que ocorreram frequentemente na instituição, fazendo com que os professores optassem a não lecionar na escola. O comportamento oral dos técnicos e professores da E.E.E.F.M. pode explicar o baixo IDEB na escola investigada.

Após análise dos resultados, pesquisadores da presente pesquisa sugerem que crianças e adolescentes com dislexia e/ou dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula, adequando às necessidades metodológicas de cada situação em questão (dislexia e/ou dificuldades de aprendizagem). Destacamos a importância da participação dos professores durante a Semana Pedagógica da instituição, visto que esta ação visa o planejamento acadêmico institucional e adaptações e/ou adequações metodológicas. Percebeu-se a falta de conhecimento dos professores com referência a dislexia e/ou dificuldades de aprendizagem. Isso sugere que crianças e adolescentes com dislexia e/ou dificuldades de aprendizagem podem está inseridos no contexto escolar da escola, corroborando para que os estudantes não aprendam de forma eficaz, influenciando desta forma, o IDEB da instituição.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Paulo Estevão. **Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música**. Neurociências. Volume 1. no 1. Julho-Agosto, 2004.

BEN, Luciana. DEL. **A pesquisa em educação musical no Brasil**. Periódico de música. Belo Horizonte (mg). v.7.pp.76-82, 2003.

CAPELLINI, Simone Aparecida; FERREIRA, Thaís de Lima; SALGADO, Cíntia Alves; CIASCA, Sylvia Maria. **Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida**. Rev Soc Bras Fonoaudiol, v.12, n.2, p.114-9. 2007.

DEFREITAS, Áureo; NOBRE, João Paulo dos Santos; SILVA, Letícia. **A educação musical como forma de intervenção com alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia**. Trânsito entre fronteiras na música. p. 145-172. 2014.

DEFREITAS, Áureo. D. ***The influence of complete teacher sequential instruction patterns, teacher delivery style, and student attentiveness on evaluation of teacher effectiveness***. Tese (Doutorado) - University of South Carolina (USA), 2005.

FLETCHER, Jack M. **Dyslexia: The evolution of a scientific concept**. Journal of the International Neuropsychological, v.15, p.501-508. 2009.

KOELSCH, Stefan; SCHMIDT, Björn-Helmer and KANSOK, Julia. **Effect of music expertise on the early right anterior negativity: an event related brain potential study**. Psychophysiology 27 (2): 308-314, 2002.

MADSEN, Katia Melissa. **The effect of accuracy of instruction, effective/ineffective teacher delivery, and student attentiveness on musiciansô evaluation of teacher effectiveness**. Journal of research in music education. *41*(1), 38-50, 2003.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed. 2007.

A improvisação na educação musical: abordagem exploratória e performance consciente

Rosa Barros

rosabarros1@gmail.com

Instituto Federal Goiás - IFG

Resumo: O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que trata da aprendizagem da clarineta por meio da improvisação. O objetivo foi discutir a literatura sobre improvisação no contexto da educação musical buscando definir e clarificar o problema explicitado de modo a possibilitar um maior direcionamento dos estudos sobre o assunto. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a improvisação foi abordada sob duas perspectivas: (1) a improvisação como exploração musical, em que foram elencados os métodos ativos e a improvisação na educação musical brasileira e, (2) a improvisação como performance consciente, em que aspectos sobre aprendizagem instrumental com foco na profissionalização foram abordados. Como conclusão, observou-se a necessidade de novos estudos sobre a improvisação na aprendizagem instrumental, bem como estudos que apontem caminhos e metodologias que auxiliem professores e estudantes a incluir essa prática em seus cotidianos musicais.

Palavras chave: improvisação, educação musical, exploração, performance, aprendizagem

Introdução

A improvisação tem ocupado lugar de destaque em todas as linguagens artísticas e até mesmo em outras áreas como a administração, a psicologia e a educação, por exemplo. São comuns terapias de grupo em que pacientes improvisam cenas dramáticas, ou organizações que utilizam a improvisação para melhorar a relação entre seus membros e a forma como trabalham aspectos de cooperação e competição. (KIRSCHBAUM; SAKAMOTO; VASCONCELOS, 2005). Segundo Almeida Neto (2011, p. 22), "[...] a importância da improvisação reside em uma série de possibilidades que são acionadas a partir de suas práticas."

Na música, a improvisação é tema de interesse em praticamente todas as suas áreas, seja na performance, na educação musical, na musicoterapia ou na musicologia permitindo que esta dialogue e se entrelace com aspectos da percepção, da análise, da composição, dos recursos tecnológicos, dentre outros.

Deste modo, é possível compreender a improvisação como um amplo e complexo campo de estudos que ultrapassa os domínios das artes, abrangendo outras áreas de conhecimento e outros aspectos da sua gênese.

Na educação musical, a participação em atividades musicais criativas ajuda as pessoas a tornarem-se mais plenamente envolvidas com a música tanto na infância quanto na vida adulta (ELLIOTT, 1995). Possibilidades de atividades como improvisação, composição e arranjo são consideradas por autores como Miner (2007), Schaefer (2003) e Swanwick (2003) como fundamentais no desenvolvimento do processo criativo. Os autores destacam a importância tanto da improvisação, quanto da composição, quanto do arranjo como formas de criação em música.

Dessa forma, os efeitos positivos da improvisação tem tido reconhecimento por parte dos educadores e tem sido considerada como um componente essencial. Segundo Kratus (1991), alguns educadores acreditam que a improvisação é uma atividade altamente sofisticada e deve ser ensinada apenas depois que o estudante tiver desenvolvido suas habilidades técnicas e de musicalidade em um nível avançado. Outros veem a improvisação como algo intuitivo natural que pode e deve ser ensinado aos iniciantes. Os pesquisadores usam vários critérios para entender as habilidades de improvisação, que vão desde a

exploração e improvisação livre até improvisações com base no gênero, na forma e na progressão harmônica (AZZARA, 2002).

A educadora musical Violeta de Gainza (1983) considera que a improvisação c fornece ao indivíduo a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons expressando espontaneamente suas próprias ideias musicais. Para a autora em qualquer idade, o indivíduo pode ser capaz de entrar em contato com o universo sonoro ao seu redor. Todavia a autora, assim como Kratus (1991) diferencia o emprego da improvisação. Gainza (1990) propõe basicamente três linhas gerais para a abordagem da improvisação: (a) recreativa, (b) profissional e (c) educacional.

A primeira linha, recreativa, refere-se às atividades prazerosas, recreativas e expressivas. A segunda linha, profissional, trata da atividade do músico profissional e por fim, a linha educacional dedica-se à técnica didática que pode ser empregada em vários níveis musicais (GAINZA, 1990).

Todavia, essa investigação compreende que tanto a linha recreativa quanto a linha profissional, elencada por Gainza (1990) podem ser aplicadas na linha educacional, no entanto o que se percebe é uma distinção bastante clara nos suportes utilizados para improvisação, identificando assim basicamente duas abordagens: (1) improvisação como exploração e (2) improvisação como performance consciente.

Na abordagem da improvisação como performance consciente, Kratus (1991) considera que uma pessoa capaz de improvisar é aquela que consegue organizar e prever os sons que serão executados, ou seja, o improviso é algo intencional, ao passo que a exploração seria a capacidade de produzir sons de forma espontânea. Entretanto, a separação entre essas duas abordagens feita nesta investigação tem apenas um caráter instrutivo, uma vez que se tem ciência de que elas podem vir a se complementar mutuamente.

Improvisação como exploração

Muitas vezes, as crianças podem ser observadas ouvindo música e respondendo

espontaneamente à essa audição, seja fazendo o seu próprio tipo de música, cantarolando palavras sem sentido ou batendo com mãos ou pés. Essas reações espontâneas podem ser compreendidas como uma forma de exploração musical criativa (MINER, 2007).

Nesse sentido, pressupôs-se importante mencionar os métodos ativos, uma vez que, eles podem ser considerados como um ponto de partida para estabelecer a improvisação como exploração pois, esses métodos fazem uso desse recurso.

Os métodos ativos

Os métodos ativos surgem no início do século XX, como uma espécie de resposta aos desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na época. As grandes transformações científicas e artísticas desse século trouxeram muitas inovações, dentre elas, uma série de músicos comprometidos com o ensino da música. Vários nomes de carreira musical reconhecida no século XX se destacaram como educadores musicais, dentre eles, serão listados aqui os que exploraram de maneira mais acentuada atividades relacionadas à improvisação (FONTERRADA,2008).

Na primeira metade do século XX, Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) foi um dos pioneiros em dar importância à improvisação musical, suas atividades incluíam treinamento auditivo, movimentos rítmicos e improvisação. No método Dalcroze são trabalhados três aspectos: eurritimia, solfejo e improvisação. No que se refere a este último aspecto, trata-se da capacidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas por meio de atividades práticas onde o corpo é o cerne do trabalho (FONTERRADA, 2008).

Contemporâneos um ao outro, Maurice Martenot (1898-1980) enfatiza a ideia de Dalcroze sobre necessidade de promover atividades espontâneas para estimular os processos criativos e elabora um método inspirado em experiências sonoras com intuito de desenvolver o sentido rítmico e a afinação auditiva de maneira que a imitação e a criação devem preceder a leitura (SOUZA, 1999).

Edgar Willems (1890-1978), foi aluno de Dalcroze e sua proposta parte dos princípios criativos que unem a música e o ser humano, concebendo uma especial importância ao

movimento e ao canto no desenvolvimento musical da criança (SOUZA, 1999).

Carl Off (1825-1982) dá importância à improvisação instrumental, vocal e corporal. Não criou um método, mas sim princípios baseados na integração das linguagens artísticas, no ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação. Orff procurava instrumentos de fácil manuseio, surgindo assim o Instrumental Orff: uma espécie de kit que contém xilofones, metalofones, jogos de sinos e percussão (SOUZA, 1999).

Zoltan Kodaly (1882-1967), músico de atuação expressiva no século XX e que junto com Bela Bartók participou da reestruturação do ensino de música em seu país. Para Kodaly, a improvisação e a criatividade são atividades inerentes às aulas. Na sua metodologia, o canto precede o símbolo e as crianças são estimuladas a criar melodias e movimentos em diversas situações (FONTERRADA, 2008).

Na segunda metade do século XX surgem pedagogos musicais ingleses, alemães, suecos. Aparecem educadores como George Self, cuja proposta de improvisação é utilizar sons e ritmos impossíveis de serem grafados de modo convencional estimulando os alunos a criar seus próprios sons e sua própria notação (FONTERRADA, 2008).

Outro importante educador que valoriza atividades criativas é John Paynter que assim como George Self estimula a criação de novos sons, porém com intuito de organiza-los como música. No que se refere à educação musical criativa na segunda metade do século XX, Murray Schafer do Canadá também é um nome de destaque. Educador musical que acredita na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente e no estímulo às capacidades criativas. Seu objetivo principal é despertar o interesse e a curiosidade pelos sons do ambiente de uma forma geral denominando-os de paisagem sonora (SOUZA, 1999).

Por fim, um dos nomes mais conhecidos no Brasil, o educador Keith Swanwick (2003), pesquisador de nacionalidade britânica que propôs a teoria em espiral, segundo a qual o desenvolvimento musical acontece em etapas progressivas. O autor também é reconhecido pela criação do modelo pedagógico intitulado C(L)A(S)P, em que C se refere a *composition* e, trata da criatividade em música; L – está relacionado aos conhecimentos históricos – *literature studies*; A se refere à *audition*, isto é, apreciação musical; S vem de *skill aquisition,*

que pode ser traduzido como a aquisição de técnica, e P de performance, que se refere à execução instrumental ou vocal (SWANWICK, 2003).

A educação musical brasileira

No Brasil, as metodologias acima citadas foram absorvidas e enriquecidas com características próprias da nossa cultura como ritmos baseados nos gêneros brasileiros e nas melodias folclóricas (PAZ, 2013).

Um dos principais nomes da educação musical brasileira que valoriza e aplica a improvisação em suas atividades é o de Hans Joachim Koellreutter, compositor alemão radicado no Brasil desde 1937. Sua proposta de educação musical valoriza os aspectos sociais e privilegia a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento global do potencial humano (BRITO, 2001).

Segundo Brito (2001) Koellreutter defendia a necessidade do "espírito criador", que seria um princípio primordial e necessário ao ensino artístico. A autora também ressalta a conformidade existente entre os princípios orientadores da pedagogia musical de Koelllreuter e a pedagogia construtivista.

Brito (2001) considera a improvisação como uma ferramenta fundamental nas propostas de Koellreutter. Para a autora, o trabalho de improvisação desenvolvido pelo compositor alemão, permite dialogar e introduzir conteúdos diversificados.

Koellreutter criou uma série de jogos chamados modelos de improvisação que consistiam em "jogos criativos que propõem a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se, também em sugerir situações para o exercício de uma nova estética musical" (BRITO, 2001).

Outra educadora musical bastante importante para a educação musical brasileira no que se refere à improvisação é Violeta Hemsy Gainza. Apesar de sua nacionalidade argentina, a educadora vem com frequência ao Brasil e seus estudos sobre a educação musical latino americana exercem uma importante influência sobre os educadores musicais brasileiros (FONTERRADA, 2008).

Gainza (1983) considera a improvisação como um processo de desenvolvimento em que materiais auditivos são absorvidos, experiências, conhecimentos, habilidades são adquiridos por meio do contato com as várias estruturas sonoras. Para a autora, as formas de improvisação correspondem a um esquema de desenvolvimento em que o processo de aprendizagem acontece de duas formas: absorção ou internalização e expressão ou externalização. Ambas as formas de aprendizagem conduzem a comunicação e a tomada de consciência, objetos primordiais para a aprendizagem musical. Gainza (1983) dedica boa parte de seu em livro sobre improvisação ressaltando que a criança deve ter a oportunidade de explorar livremente o universo sonoro expressar suas ideias musicais de forma espontânea.

Improvisação como performance consciente

Entende-se a improvisação como performance consciente a execução intencional seja ela instrumental ou vocal (KRATUS, 1991). Nessa mesma linha de argumentação, Duarte (2007, p. 1) ressalta que a improvisação "[...] constitui não apenas uma ferramenta de pesquisa, mas também a obra de arte 'em si', porque o processo de decisão sobre os 'acontecimentos' da obra é parte integrante da mesma."

Nesse sentindo, considera-se adequado aqui destacar a abordagem elencada por Gainza (1990) sobre a improvisação na educação musical intitulada pela autora de profissional. Esta abordagem tem como objetivo a performance e dessa forma, compreende-se improvisação tem o fim nela mesma. Nesse âmbito é possível abarcar diferentes suportes como a experimentação, a improvisação livre e improvisação idiomática, ornamentações e cadências de concertos.

Embora seja possível perceber que a improvisação como performance consciente é um campo de estudos bastante amplo, segundo Silva (2013), a centralidade da pedagogia da improvisação instrumental acaba sempre se remetendo ao jazz e as práticas de música popular. Para o autor, isso acontece porque nos Estados Unidos diversas metodologias foram desenvolvidas para o estudo da improvisação no jazz, sendo esses estudos, em sua maior parte, baseados em exercícios de escalas e arpejos. Tais metodologias foram exportadas para diversas partes do mundo, inclusive para o Brasil exercendo grande influência em gêneros

musicais do país e consequentemente influenciando também a aprendizagem instrumental no que se refere as práticas de improvisação nas escolas especializadas (SILVA, 2013).

No entanto, é importante salientar que na aprendizagem instrumental, quando esta, não está relacionada ao estudo da música popular, poucas são as metodologias que contemplam atividades criativas, em particular a improvisação. Cislaghi (2011) afirma que, mesmo nos dias atuais, a aprendizagem dos instrumentos de sopros ocorre, muitas vezes, sob os preceitos do que se conhece como ensino tradicional, focado na aquisição de habilidades técnicas, conhecimentos específicos, cujos conteúdos encontram-se nos materiais e métodos e são aplicados por um professor especialista. Busca-se resultados pré-determinados e há pouco ou quase nenhum espaço para atividades de criação.

Conclusão

Por meio da revisão bibliográfica, foi possível perceber que os métodos ativos tratam a improvisação como uma possibilidade exploração sonora, seja por meio do corpo, do canto ou de instrumentos. A finalidade é utilizar a improvisação como um meio para promover a aprendizagem e normalmente tem como objetivo preparar o aluno para outras atividades como composição e leitura por exemplo. Todavia outras abordagens como, aulas individuais em conservatório, tendem a abordar a improvisação em cursos voltados para a música popular.

Diante do exposto, um grande desafio se apresenta para pesquisas futuras que é como mesclar essas duas abordagens de improvisação e como incluir outras atividades criativas em sala de aula.

Referências

AZZARA, C. Improvisation. In: colwell, R. (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning:** A project of the Music Educators National Conference. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 171-187.

AZZARA, C. D.; GRUNOW, R. F. **Developing musicianship through improvisation**. Chicago: GIA Publications, Inc, 2006.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CISLAGHI, M. C. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. **Revista da ABEM**, Brasília, v. 19, n. 25, 2011.

DUARTE, N. M. Arte e improvisação: uma questão de identidade. **Nuno de Matos Duarte:** textos. [S. l.], 13 mar. 2007. Disponível em: <http://nuno-matos-duarte-textos.blogspot.com.br/2007/03/arte-e-improvisao-uma-questo-de.html>. Acesso em: 09 set. 2014.

ELLIOTT, D. J. **Music matters:** a new philosophy of music education. Oxford: Oxford University Press, 1995.

FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2008.

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

_____. A improvisação musical como técnica pedagógica. **Cadernos de estudo: educação musical**, São Paulo, v. 1, p. 22-30, 1990.

KIRSCHBAUM, C.; SAKAMOTO, C.; VASCONCELOS, F. C. **Repente como Metáfora de Improvisação Organizacional: Relações de Competição e Cooperação**. Insper Working Paper, Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, 2005.

KRATUS, J. Growing with improvisation. **Music Educators Journal**, Thousand Oaks, v. 78, n. 4, p. 36-40, 1991.

MINER, B. Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom. **Inquiry Journal**, [S. l.], 2007.

NETO, Arthur Marques de Almeida. **Estudo da Improvisação na Dança Contemporânea para o potencial criador e da composição coreográfica**. Academia. edu, 2011. acesso em 08/09/2014)

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2003.

SOUSA, M. **Metodologias do Ensino da Música para Crianças**. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 1999

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

A PRÁTICA DE MÚSICA EM GRUPO NO ENSINO DO CONTRABAIXO ACÚSTICO: UM ESTUDO DE CASO

Jair Maciel
(ncjmaciel@gmail.com)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência da prática de música em grupo realizada com uma turma de alunos de contrabaixo acústico em Sergipe durante os anos de 2012 e 2013. Esta prática teve como intuito experimentar metodologias que tornassem eficaz a prática de música em grupo com o contrabaixo, adaptando-a ao perfil distinto e único de cada aluno iniciante e propondo ideias que fossem funcionais também ao professor. O método utilizado para a elaboração desta pesquisa foi o estudo de caso, que procurou analisar a experiência aqui apresentada.
Palavras-chave: Ensino Coletivo. Música em Grupo. Contrabaixo.

1. INTRODUÇÃO

O ensino coletivo está sendo cada vez mais explorado pelos professores de música no Brasil. Segundo Tourinho, a prática do ensino coletivo, apesar de não ser recente, foi restrita a iniciativas isoladas no Brasil até a década de 50, ganhando mais espaço nas escolas especializadas de música apenas a partir da segunda metade do século XX (2003, p.51). Caracteriza-se por manter a experiência individual das aulas, mas também possibilitar ao aluno um referencial que vá além do professor, como o de outros alunos que se encontrem com o mesmo nível de aprendizado. Desse modo eles podem trocar experiências e conquistas e sentem-se estimulados ao fazer musical uma vez que o aluno "aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas" (TOURINHO, 2003, p. 52). A autora também afirma que "a maioria dos professores de música atuantes em escolas especializadas, universidades e conservatórios é oriunda do modelo tutorial de ensino, com uma formação que valorizava o contato professor-estudante" (2007, p.1).

Com base nisso, a presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso que buscou analisar as aulas de contrabaixo acústico com alunos de diferentes faixas-etárias utilizando como método pedagógico-musical o ensino coletivo (em um primeiro momento) e depois a prática do ensino de instrumento em grupo, que posteriormente viria a corroborar com a formação da Orquestra Sergipana de Contrabaixos. Para tanto, inicialmente é válido estabelecer a distinção entre dois conceitos facilmente incompreendidos: o ensino coletivo e a prática de música em grupo. No que tange ao ensino coletivo, Tourinho (2007, p. 2) explica que esse processo de ensino-aprendizagem privilegia e explora a observação e a imitação para o aprendizado musical. Logo, a prática do mesmo ocorre diretamente através da observação de um referencial e da tentativa de imitar o mesmo, desenvolvendo assim a percepção auditiva. Neste caso o referencial poderia ser o professor ou alunos mais adiantados tecnicamente. Para tanto, se utiliza de uma mesma obra, que deverá ser estudada simultaneamente pelos alunos. A prática da música em grupo, no entanto, não necessariamente utiliza-se de um único repertório aprendido por todos os alunos simultaneamente e compreende uma gama mais ampla de trabalho. Sobre a importância desta distinção Tourinho afirma:

> Tenho visto muitos professores utilizarem-se de *master class*, ensaios, orquestras de violões e chamarem este trabalho de ensino coletivo. Embora todas estas atividades façam parte das aulas de ensino coletivo, este se caracteriza por trabalhar *a priori* um repertório individual, no mesmo espaço e para vários estudantes simultaneamente. Não se trata de "atividades em grupo", mas de aulas compartilhadas, onde a interação e auto-observação são imprescindíveis. (2008, p.1).

Um elemento importante presente na experiência que será apresentada neste estudo é o arranjo. Estes foram escritos especificamente para o referido grupo de alunos de contrabaixo, escritos para quatro vozes – a elaboração de tais arranjos procurou abarcar todos os alunos envolvidos, de modo que cada voz foi pensada considerando o desenvolvimento técnico e musical destes. O "fazer música" ficaria em primeiro plano, utilizando-se para tanto da observação e da imitação.

2. AS AULAS DE CONTRABAIXO ACÚSTICO COM ALUNOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA CIDADE DE ARACAJU

O projeto de Orquestra Sinfônica Cidade de Aracaju (OSCAR) ao qual estão ligadas as aulas de contrabaixo em questão exigia dos alunos que fizessem aulas do instrumento semanalmente. Com o passar do tempo observamos que algumas dificuldades eram partilhadas por alguns alunos de nível aproximado (intermediário) e ambos faziam o mesmo programa de estudos de técnica. Neste contexto surgi-nos a ideia de, além das aulas individuais, começar a realizar aulas coletivas como forma de tornar o trabalho mais dinâmico e aproveitar as experiências de cada aluno proporcionando também uma maior interação entre eles. Estas aulas coletivas tiveram início em março de 2012. O grupo contava com oito alunos de contrabaixos que já estudavam o instrumento há algum tempo. As aulas ocorriam semanalmente com duração de 2 horas. Nelas trabalhávamos a técnica básica do instrumento (como posicionamento correto da mão esquerda, relaxamento na técnica de arco da mão direita, afinação, mudanças de posição pelo instrumento, iniciação das técnicas da metade superior do instrumento - capotasto, todas com exercícios baseados na escala de Dó Maior de duas oitavas) e, em sequência, exercícios com variações sugeridas pelo método *Bowing Techniques for the Double Bass* Vol.2, de Klaus Trumpf.

O incentivo pela busca de um referencial musical além do professor também era um dos objetivos das aulas coletivas. Para isso os alunos sentavam-se em fila, posicionados em "meia lua". Durante as primeiras aulas o professor tocava o contrabaixo e os alunos imitavam. A busca dos alunos pelo referencial visual e auditivo acontecia como planejado, especialmente os alunos mais adiantados, que centravam sua atenção no professor. No entanto, alguns problemas passaram a ser notados com o tempo. O primeiro problema surgiu em função do posicionamento do professor diante do grupo (ao centro) e da necessidade de exemplificar questões físicas da técnica para alguns alunos. Os alunos que se sentavam ao centro conseguiam ter boa visualização da aula por completo, mas exemplificar questões que envolvessem a técnica da mão esquerda para quem sentasse na direita, e de igual forma exemplificar questões que envolvessem a técnica do arco para os alunos que se sentavam na esquerda tornava-se muito trabalhoso, às vezes ocorrendo perda do dinamismo da aula durante este momento, gerando conversas paralelas, o que comprometia a concentração dos alunos e o bom desenvolvimento do planejamento proposto. Para tentar resolver esta situação o professor optou por fazer uma demonstração inicial ao instrumento, deixando que os alunos observassem uns aos outros durante o prosseguimento da aula – os alunos que se desenvolviam mais rapidamente acabavam servindo de referencial. O professor fazia correções quando necessário. Outra questão encontrada foi o desnivelamento técnico entre os alunos. No início das aulas coletivas os alunos apresentavam desenvolvimento técnico-musical aproximado, porém, com a continuidade das mesmas não somente esse desnivelamento tornou-se mais acentuado como também a diferença no nível de dedicação ao estudo que cada aluno estava empenhado em destinar ao instrumento, por diversas razões. Alguns alunos entraram na faculdade, outros passaram a trabalhar e outros apresentavam um desenvolvimento mais lento. Para tentar solucionar isso foi sugerido aos alunos mais adiantados que tocassem os exercícios trabalhados pelos outros alunos uma oitava acima do que estavam fazendo, para poderem exercitar questões técnicas mais avançadas do instrumento. Esta medida foi satisfatória, mas não durou muito tempo. Os alunos mais dedicados acabaram por avançarem cada vez mais e apresentavam inquietação durante as aulas, o que gerou também a diminuição na frequência de tais alunos, ao passo que os menos desenvolvidos não conseguiam acompanhar o andamento das atividades. A intenção inicial era de fazer com que o conhecimento fosse compartilhado pelos alunos, mas isso acabou por

não acontecer mais. Além disso, quando alguns alunos passaram a tocar uma oitava acima do que outros normalmente tocavam, o elemento **imitação** se perdeu, pois a técnica aplicada para a execução das escalas era bem diferente, dando margem para a prática de música em grupo, não mais respaldando a aula coletiva.

Com o desnível técnico se acentuando e problemas novos surgindo, algo precisava mudar no formato da aula. Para evitar que alguns alunos tivessem que deixar as aulas e pensando em um maior aproveitamento da aula coletiva, uma nova proposta foi iniciada: a prática de música em grupo.

2.1. As aulas em grupo e arranjos desenvolvidos

Em junho de 2012 realizou-se a primeira prática de música em grupo. Nesta época o grupo já contava com doze integrantes e, seguindo uma linha de pensamento homogênea entre as vozes, o grupo foi dividido em quatro seções, cada qual com três contrabaixistas. Os arranjos foram compostos para quatro vozes. A primeira música utilizada foi "Asa Branca" de Luiz Gonzaga. O arranjo foi elaborado de modo que a melodia principal seria focada na voz 1, as vozes 2 e 3 ficariam responsáveis pelas partes de contracanto e harmonia, e a voz 4 ficaria exclusivamente com as harmonias mais graves do arranjo e com os efeitos percussivos executados eventualmente. O objetivo era fornecer subsídios que propusessem desafios técnicos para quem estivesse disposto a buscar superá-los, e oferecer o mínimo de desafio possível para aqueles que não tivessem tanto tempo ou disposição para estudar o contrabaixo, permitindo assim que eles continuassem a fazer música juntos e continuassem se desenvolvendo, cada qual a seu tempo. Ressaltamos que esses arranjos só são estudados nas aulas em grupo. Durante as aulas individuais o professor detém-se em exercícios técnicos e peças solo.

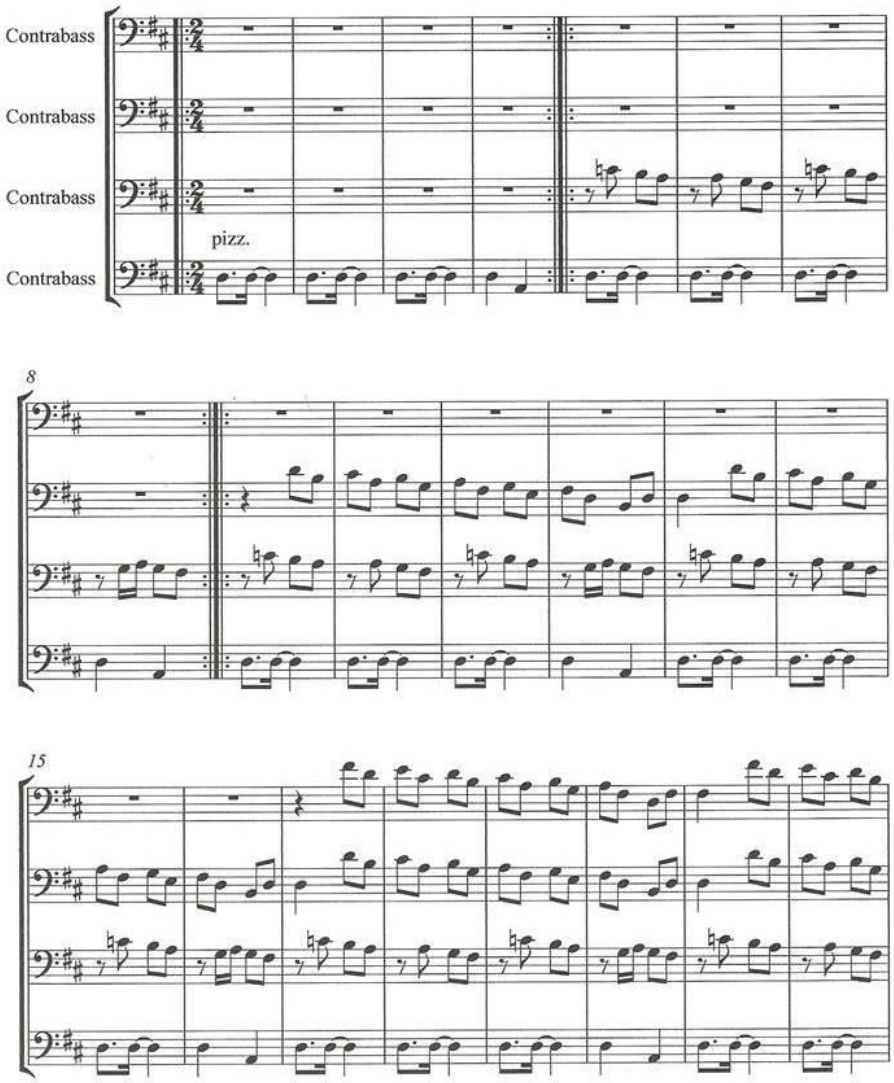
É importante ressaltar que este trabalho de elaborar arranjos foi feito exclusivamente para este grupo. Cada arranjo tentou explorar ao máximo o que cada aluno era capaz de apresentar naquele momento e, mesmo que houvesse um intuito de aumentar a dificuldade das músicas gradativamente, este trabalho era feito de acordo com a evolução que cada seção apresentava. Algumas vezes optava-se até por não fazer avanços técnicos muito acentuados.

O “fazer música” em grupo ganhou maior destaque neste momento na proposta pedagógica para alguns alunos. Nesse sentido Rodrigues propõe que:

> Para a realização deste ideal é necessário que se utilize uma proposta de ensino que se preocupe com o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser, que respeite o indivíduo na sua capacidade de assimilação no intuito de promover o gosto pelo aprendizado musical, que permita alterações no processo mesmo em detrimento da sua forma (RODRIGUES, 2012, p. 17).

A proposta de estudo funcionou muito bem, os alunos ficaram muito entusiasmados e propuseram várias outras músicas. Os mais adiantados tecnicamente que estavam faltando às aulas voltaram a ter frequência regular e os alunos que tinham menos tempo para estudar passaram a demonstrar maior interesse. Assim, observamos que aproveitar a experiência musical dos alunos elaborando arranjos de músicas que eles já conheciam foi muito positivo para o desenvolvimento musical do grupo. Em concordância com esse pensamento, Rodrigues afirma: “o maior desejo quando se inicia o aprendizado de um instrumento musical é o de tocar músicas que conhecemos ou que gostamos. É possível conciliar o desejo do aluno com a necessidade de aprendizado da técnica básica inicial” (2012). Assim, dentre os arranjos elaborados mencionamos: *Lux Aeterna* (C. Mansel), *Smooth Criminal* (M. Jackson); *Osconzaguinado* - (Luiz Gonzaga); *Viva la Vida* (Cold Play); *Eu sei que vou te amar* (Vinício de Moraes) e da já mencionada *Asa Branca* cuja primeira página é apresentada a seguir:

Figura 1: Arranjo de Asa Branca (página 1)



2.2. A Orquestra Sergipana de Contrabaixo

Ao passo que começaram a perceber seu desenvolvimento musical, os alunos passaram a cogitar apresentações em público. Optamos por nomeá-lo como forma de dar-lhe uma identidade. Surgiu assim a Orquestra Sergipana de Contrabaixos (OSCON). O "fazer música" moveu os alunos despertando neles a vontade de ter seu próprio instrumento. A compra de tais instrumentos abarca um outro processo (sócio musical) que por não ser o objetivo deste estudo a ele não nos ateremos. No entanto, ressaltamos que tal iniciativa

resultou também em algo muito positivo para o desenvolvimento dos discentes, vide a realidade socioeconômica em que eles se encontravam.

A OSCON realizou algumas apresentações em público, como por exemplo: apresentações no auditório do Centro de Cultura e Arte – Cultart (da Universidade Federal de Sergipe) sede do projeto de Orquestra Sinfônica Cidade de Aracaju, no Teatro Tobias Barreto, no Teatro Atheneu, durante o Recital de Alunos de Música da UFS (RAMU) – como se pode ver na figura 2, a seguir - e no concerto de divulgação da Biblioteca Digital SESC Partituras em Sergipe.

Figura 2 – Apresentação no Teatro Atheneu (RAMU)

3 ï CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas coletivas aliadas às individuais aceleraram o aprendizado inicial do instrumento consideravelmente dos alunos integrantes da OSCON e através da integração aumentou o interesse pelo fazer musical, além de melhorar também o desempenho musical dos alunos nos ensaios de orquestra.

Recomendamos que as aulas coletivas de instrumento aconteçam com turmas que tenham alunos de nível técnico aproximado, para que se mantenha o dinamismo nas aulas. Além disso, é necessário criar estratégias que mantenha o interesse dos alunos com o passar do tempo. Neste caso, a principal técnica adotada foi a elaboração de arranjos de músicas que os alunos apreciavam. Além disso, os arranjos devem privilegiar o desenvolvimento de cada aluno. Sobre a funcionalidade dos arranjos no desenvolvimento técnico do aluno e o "fazer música", vale ressaltar que os professores de música da atualidade que têm especialização em

algum instrumento específico, especialmente os de orquestra, em sua grande maioria vêm de uma formação musical rigorosa, onde a busca pela perfeição técnica e musical era condição obrigatória para a conclusão do curso e acabam por ficar muito centrados nas aulas tutoriais. Acreditamos que seja necessário para o professor de instrumento estar atento para identificar quais alunos estarão dispostos a uma rotina de estudos mais rigorosa e realizar um trabalho de produção que também inclua aqueles que desejam tocar o instrumento apenas por diversão, ou até mesmo de forma diletante. Estas pessoas não devem ser discriminadas da possibilidade de aprender um instrumento. Já a prática de música em grupo, quando associada a arranjos de músicas já conhecidas pelos alunos no seu dia a dia, se mostrou fonte rápida de produção musical por alunos iniciantes e também alunos que já tinham contato prévio com o instrumento, o que torna a experiência de tocar e estudar o instrumento mais prazerosa e recompensadora e mantém a autoestima do aluno elevada. Por consequência, aprender o instrumento deixa de ser uma obrigação de aula e passa a ser satisfação.

A experiência aqui apresentada demonstrou que a prática do ensino de contrabaixo em grupo com a realização de um repertório adequado é um método valioso e funcional para o processo de ensino aprendizagem do instrumento. Trata-se de um processo que permanece em andamento e cujos resultados não se esgotam nesta pesquisa, devendo ter continuidade e trabalhos posteriores. Esperamos que este estudo possa colaborar com a atividade de profissionais da área.

4 - BIBLIOGRAFIA

BATISTA, Noemi de Paula. *A musicalização por meio do violino:* "filosofia" Suzuki versus metodologia tradicional, 2008. 29p. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

CERQUEIRA, D. L. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Revista Hodie*. N.1, v.9, 2009. p. 29-140. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/10744/7141>. Acesso em: 20 set. 2014.

CRUVINEL, Flavia Maria. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:* compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste. 2008. Anais... Brasília, 2008. (s.p). Disponível em: <

file:///C:/Users/THAIS/Downloads/Ensino%20Coletivo%20de%20Instr%20Musical%20na%20Escola.pdf>. 01 Set. 2014.

QUEIROZ, Cintia Carla de; RAY, Sonia. Mapeamento e breve análise das técnicas de ensino coletivo de cordas utilizadas em Goiânia. XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA. Anais... Mato Grosso do Sul, 2007.

RODRIGUES, Társilla Castro. *Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas*: uma análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola no Programa de Cordas da Amazônia. 2012. 92p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SCOGGIN, Gláucia Borges. A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil . *Per Musi.* Belo Horizonte, v.7, 2003. p. 25-36.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente.* Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina Gama. O ensino coletivo na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: Anais do VIII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM CENTRO-OESTE. Anais... Brasília, 2008.

_____. *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais:*
crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI. Anais... Mato Grosso do Sul, 2007.

_____. *A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento.* In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003. Anais... p. 51-57.

A autoaprendizagem da guitarra elétrica no contexto da modernização de ensino: um relato de vivência no Instituto de Música Waldemar de Almeida

Luciano Luan Gomes Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
luciano.90@hotmail.com

Resumo: Percebendo que instrumentistas trazem para sala de aula suas experiências (sua bagagem educacional) relacionadas a autoaprendizagem principalmente através da internet, o presente trabalho vem fazer um relato de vivência ocorrido no Instituto de Música Waldemar de Almeida durante o período de dois anos. A proposta está voltada para a área de educação musical e é destinada a professores, instrumentistas ou qualquer pessoa que tenha interesse em discussões sobre aspectos da guitarra elétrica na atualidade. O artigo busca ampliar a discussão sobre a autoaprendizagem na guitarra elétrica no âmbito da modernização de ensino. O texto inicia falando de minha experiência inicial de autoaprendizagem, que ocorreu principalmente através dos sites de cifras, programas informatizados com tablatura e pelas videoaulas da internet; discorre sobre o curso de guitarra elétrica no Instituto de Música Waldemar de Almeida (IMWA); apresenta problemas e características relacionados com a autoaprendizagem (sem professor) dos alunos; mostra o aprendizado no curso, as intervenções do professor e finaliza com uma reflexão direcionada a formação dos personagens ligados ao ensino.

Palavras chave: Autoaprendizagem; Guitarra elétrica; Formação na atualidade.

Introdução

Percebendo que instrumentistas trazem para sala de aula experiências relacionadas a autoaprendizagem principalmente pela internet, o presente trabalho vem relatar minha vivência juntamente com minha turma no Instituto de Música Waldemar de Almeida, lugar onde estudamos Guitarra elétrica com o maestro Joca Costa[22] durante o período de dois anos.

A proposta busca ampliar a discussão sobre autoaprendizagem na guitarra elétrica no contexto de modernização. O público alvo do artigo são alunos, professores ou qualquer

[22] Arranjador e instrumentista atuante de cantores com renome nacional, o maestro João Alves Costa é professor de Guitarra elétrica no Instituto de Música Waldemar de Almeida desde 1995. Como professor particular, ministra aulas de Harmonia, Guitarra, Violão, Piano Popular, Improvisação, Instrumentação, Orquestração e Arranjo.

pessoa que tenha interesse em novas publicações com discussão de aspectos da atualidade na música.

O texto inicia relatando a experiência que tive com a autoaprendizagem no âmbito da modernização, mais especificamente através da internet. Depois apresenta minha vivência (e de outros alunos) no Instituto de Música, mostrando os problemas e características relacionados a bagagem educacional trazida de outras experiências de aprendizagem. O trabalho mostra o aprendizado no curso, as intervenções do professor e finaliza com uma reflexão direcionada a formação dos personagens ligados ao ensino.

Autoaprendizagem no contexto da modernização

A autoaprendizagem neste artigo é tida como um aprendizado que o aluno em sua coleta de informações, exerce plena autonomia e controle sobre suas práticas educacionais. O contexto de modernização refere-se a autoaprendizagem utilizando as novas tecnologias proporcionadas principalmente pela internet.

A minha primeira experiência musical foi com violão. Um amigo deu orientação de como encontrar sites que poderiam me fazer aprender a tocar pela internet: era simplesmente digitando no *google* o nome da banda ou cantor seguido do nome "cifra" e assim o pesquisador de links mostrava as opções de sites da internet. Foi através destes sites de cifras[23] e logo depois com as vídeoaulas que aprendi minhas primeiras músicas e os solos que tanto me agradavam. Gohn (2003) afirma que a autoaprendizagem tem ampla importância para a prática de música nos dias atuais e confirma o presente crescimento da propagação de informações através das videoaulas e dos sites da internet.

Nos sites de cifras encontramos diversas músicas de diferentes gêneros e estilos musicais. Normalmente fica estampada a letra da música com os acordes em cima do "momento certo de executa-lo", como mostra na imagem a seguir.

[23] Cifras são símbolos gráficos que tem a utilidade de representar acordes, geralmente representadas por letras (definição feita pelo próprio autor).

FIGURA 1 – Site de cifras

Fonte: Cifraclub

<http://www.cifraclub.com.br/scorpions/wind-of-change/>

Esta forma de exercício me fez aprender diversas músicas e inicialmente este era o meu objetivo: aprender a maior quantidade de músicas possíveis. Foi nesses sites de cifras que comecei também a aprender a ler tablatura[24] para aprender solos ou melodias principais das músicas.

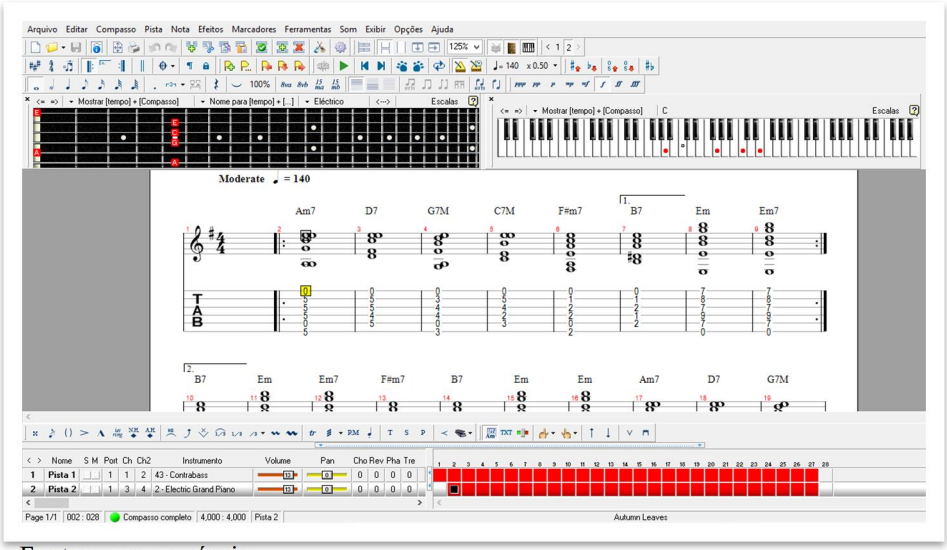
Logo vieram as videoaulas brasileiras e dos EUA (*Guitar Lessons*), que também ensinavam músicas, mas demonstrando na prática em vídeos gravados e publicados na internet os acordes, o ritmo para a mão direita e até os solos. Comecei a tocar guitarra e as videoaulas passaram a fazer parte do meu aprendizado musical mais ainda. Nestes vídeos

[24] Tablatura (ou tabulatura) é uma forma de notação musical, que diz ao intérprete onde colocar os dedos em um determinado instrumento em vez de informar quais notas tocar (Wikipédia, 2014).

encontramos exercícios técnicos e teóricos no instrumento, abordando temas como acordes[25], escalas[26] etc.

Em sites da internet encontrei anúncios oferecendo programas de edição de partitura, conheci alguns, mas o que me chamou mais atenção foi o Guitar Pro[27]. Este programa permite certo envolvimento com a música na edição (da partitura e tablatura) e na visualização (das notas no braço da guitarra ou teclas no piano), além de possibilitar diversos timbres de instrumentos musicais[28].

FIGURA 2 – programa de edição de partitura Guitar pro



Fonte: acervo próprio

Conheci um curso básico no meu bairro e estudei Guitarra Elétrica e Linguagem e Estruturação Musical durante o período de dois anos. Nesta temporada continuei aprendendo músicas, solos e até exercícios musicais pelo computador (sites, vídeos e o guitar pro). E após este período iniciei meus estudos de guitarra elétrica no Instituto de Música Waldemar de Almeida.

Instituto de Música Waldemar de Almeida

[25] Acorde: "é a combinação de três ou mais sons simultâneos diferentes" (MED, 1996, p.271).
[26] Escala: "é uma sucessão ascendente e descendente de notas diferentes consecutivas" (MED, 1996, p.86).
[27] O programa de edição de partitura aqui citado estava em sua versão cinco (Guitar Pro 5).
[28] Os timbres que o programa oferece como recurso auditivo são parecidos em parte, pois as sonoridades emitidas tendem a remeter sons eletrônicos de computador.

O Instituto de Música Waldemar Almeida (IMWA) faz parte da Fundação José Augusto (FJA) que está ligada a Secretaria Extraordinária de Cultura do Rio Grande do Norte (Secultrn). O instituto oferece cursos de teoria musical, canto coral, harmonia e diversos instrumentos como: percussão, violino, piano, baixo elétrico, violão, guitarra entre outros.

Os cursos têm de uma a duas horas de aula por semana dependendo da necessidade da formação de turmas. A estrutura do IMWA é antiga e tem poucas condições de aula, mas com os esforços dos professores, funcionários e alunos, conseguimos colher bons frutos.

FIGURA 3 - Aula no Instituto de Música Waldemar de Almeida

Fonte: acervo próprio

As poucas condições físico-estruturais da sala de aula acabavam dificultando nosso aprendizado. Tivemos problemas com a falta de cadeiras, com a pouca quantidade e a má conservação dos instrumentos da instituição e até com o quadro que não tinha na sala que estudávamos, mas o professor juntamente com os alunos comprou um de acrílico com a pauta. Comentar brevemente sobre este aspecto é importante, visto que Castro e Carvalho (2012) afirmam que as condições da sala de aula podem favorecer o desenvolvimento profissional do docente, no momento em que ele leve em consideração as práticas que ocorrem como reflexão, visando opções para qualificação do ensino e melhorias para a aprendizagem.

Passei cerca de dois anos e meio no Instituto estudando guitarra elétrica com o maestro Joca Costa, sua didática de ensino baseava-se nos livros e apostilas americanas, lugar onde o maestro estudou por um tempo. O estudo era voltado principalmente à leitura musical e harmonia, o que fazia a aula ter dois extremos: adorada por uns e odiada por outros.

Os alunos em sua maioria tinham de 15 a 30 anos de idade, alguns estudavam, outros trabalhavam e tinham ainda os que atuavam com musica na noite: músicos intérpretes. No geral os alunos que formavam a turma traziam consigo os conhecimentos adquiridos na educação formal, não-formal e informal. Para exemplificar melhor esses contextos, Libâneo (1999) explica que a educação formal basicamente trata da formação regular escolar e/ou institucional. A educação não-formal também tem caráter intencional e realiza-se com certo grau de sistematização. A educação informal não tem o caráter intencional de ensino (diferentemente das anteriores) e seu aprendizado se dá pelo meio das relações com o ambiente e com os outros colegas.

Neste período vi alunos desistirem por diversos motivos, mas alguns como eu persistiram até o final. Alguns largaram o curso por motivos de horário com o trabalho e/ou com o estudo, outros que estudavam mais sozinhos (autodidatas) não concluíram o curso por não alcançarem seus objetivos no instituto: parte deles tinha o objetivo de aprender somente a tocar solos e músicas de artistas que gostavam e não queriam seguir o cronograma do curso. Neste aspecto Cristina Tourinho afirma que "o aprendizado dos autodidatas, [...] se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais". (TOURINHO, 2007, p.2).

Problemas e características relacionados bagagem educacional da turma

Durante o curso, o professor foi percebendo alguns problemas e características na maneira de tocar dos alunos que poderiam melhorar ou se expandir, uma vez que "a aula coletiva exige também grande concentração do professor, que precisa estar atento a muitos estudantes simultaneamente" (TOURINHO, 2007, p.3). Dentre as características relacionadas à autoaprendizagem pela internet, destaco as mais recorrentes entre os alunos da turma: 1- Pegada descontrolada, boa parte dos alunos faziam uma força excessiva com a mão esquerda nas cordas do instrumento na execução de trechos musicais. 2- O pouco uso da mão direita

para tocar acordes e melodias, alguns alunos utilizavam apenas a palheta para tocar guitarra. 3- A falta de exercício da leitura musical, todos os alunos tinham como forma de principal de leitura musical a tablatura, poucos como eu, incentivado pela minha entrada na Universidade[29] ainda liam um pouco de partitura, mas apenas quando era necessário.

Fernando Pacheco (2005) em seu artigo intitulado Tradução Intersemiótica no Ensino Superior de Guitarra Elétrica no Brasil apresenta alguns dos mais recorrentes problemas com os guitarristas que não tem uma boa orientação de estudo:

> problemas como tendinite podem ocorrer, para os guitarristas que tocam a 10 ou 20 anos, com uma postura não recomendada da mão direita. O fato da maioria dos guitarristas não utilizarem os dedos da mão direita, usando apenas palhetas, limitam certas formas de execução. O repertório dentro de apenas um estilo, limita seu campo de trabalho, bem como seu conhecimento geral, e assim por diante (PACHECO, 2005, p.5).

O professor da turma percebeu as dificuldades, nos aconselhou a corrigi-las e ofereceu novas formas de tocar e estudar, sempre voltado ao desenvolvimento de habilidades musicais e aos cuidados com a saúde do indivíduo. Violeta de Gainza (1988) afirma que o professor contemporâneo não se limita aquela ideia fechada de passar conteúdo a seus alunos. Sua preocupação atual é promover o desenvolvimento das características potenciais de seus discentes de maneira harmoniosa, em sua forma de agir e crescer.

No curso de Guitarra elétrica, ocorreu uma espécie de "choque no estudo", pois estávamos acostumados a estudar somente escalas, arpejos e músicas pela internet. Tivemos que nos adaptar a uma nova forma de estudar, com foco na leitura musical de partitura com notas e cifras e que as informações adquiridas nos sites de cifras e videoaulas servissem como um auxílio à nossa aprendizagem. Nesta perspectiva Daniel Gonh (2003) afirma que:

> os materiais disponíveis para a auto-aprendizagem musical podem servir de complemento à formação de um aluno regular de música, oferecendo um conhecimento que irá ampliar aquilo que ele aprende com seus professores e servindo de estímulo para o aperfeiçoamento de suas habilidades (Gohn, 2003, p.12).

Aprendizado no curso

[29] No ano de 2012.1 iniciei o curso de Licenciatura em Música na UFRN.

Desde o início do curso fomos sempre estimulados pelo professor a estudar materiais extras, mas o livro da Berklee (LEAVITT, 1966) era como uma forma de caminho ao estudo da guitarra. No livro *A Modern Method For Guitar* vol 1, 2 e 3 (LEAVITT, 1966), percebemos o total cuidado no preparo do curso, pois há uma sensação bem definida de degraus progressivos de informações presentes no livro, além de todos os exercícios propostos serem extremamente dinâmicos e bonitos de ouvir.

Pelo fato da maioria da turma tocar quase que sempre com palheta, tivemos o incentivo ao uso também da mão direita para tocar harmonia, melodia ou até *chord-melody* (acorde e melodia simultaneamente), com exercícios específicos para o desenvolvimento dessa carência.

Expandimos nossos gostos musicais quanto ao repertório: fomos influenciados pelo professor, pelos colegas de sala e até pela apostila (*A Modern Method For Guitar*). É perceptível a forte influência de pessoas, métodos e vivências não só no repertório, mas na prática de tocar, estudar e no ensino. Neste ponto de vista Marcos Garcia (2011) afirma que:

> é importante perceber como as metodologias formais são influenciadas pelas práticas informais e não formais do ensino e aprendizagem do instrumento, assim como perceber as mudanças que ocorrem na prática musical dos guitarristas na atualidade, pois assim como a prática influência o ensino e o ensino influência a prática (GARCIA, 2011, p.9).

E vale ressaltar também que "a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança" (SWANWICK, 2003, p. 40).

Reflexão

O texto é destinado para guitarristas iniciantes bem como estudantes de música e de outras áreas, independente de seus objetivos profissionais. O artigo objetivou também despertar o interesse de outros pesquisadores da área com produções acadêmicas voltadas a aprendizagem e relacionada a guitarra elétrica.

Foi possível entender o quanto é importante a prática da autoaprendizagem para os guitarristas, visto que todos os entrevistados declararam que pelo menos em algum período de

sua formação já estudaram somente por meio de videoaulas e sites da internet, isso reforça e justifica a importância dessa investigação.

Para os educadores, a modernização da autoaprendizagem deve ser entendida como uma alternativa de construir conhecimento e que está inserida em nosso dia-a-dia, com suas diferentes características e manifestações. Assim sendo, os profissionais do ensino devem investigar as experiências musicais, assim como a bagagem educacional de seus alunos para planejar e elaborar as metodologias e os conteúdos para o aprendizado deles de forma mais eficiente (BARBOSA, 2006).

Deste modo, o grupo de guitarristas estudantes teve acesso a possíveis caminhos para alcançar seus objetivos e superar suas metas, construindo de forma significativa sua consciência autônoma e autoavaliativa em seu desenvolvimento da prática musical.

Referências

BARBOSA, Joel. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 2., 2006, Goiânia. *Anais*... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006, p. 97-104.

CASTRO, Amelia Domingue de; CARVALHO Anna Maria Pessoa de (Org.). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, Marcos da R. Ensino e aprendizagem da guitarra elétrica na atualidade. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Vitória. 2011.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical:* alternativas tecnológicas. São Paulo: ANNABLUME, 2003.

LEAVITT, William. A Modern Method For Guitar – Vol. I, II, III. Boston: Berklee Press Publications, U.S.A, 1966.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 1999.

MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Ed. Revista e ampliada. Brasília, DF: Musimed, 1996.

PACHECO, Fernando. Tradução intersemiótica no ensino superior de guitarra elétrica no Brasil. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Belo Horizonte. 2005.

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

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Campo Grande - MS, 2007.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. Tablatura. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tablatura>. Acesso em: 15/01/2014.

A autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino de violão: um plano de trabalho com alunos de licenciatura em música.

Camilla dos Santos Silva, *UNICAMP/FAPESP*, camilla@iar.unicamp.br

Fabio Scarduelli, *UNESPAR/UNICAMP,* fabioscarduelli@yahoo.com.br

Resumo: este artigo trata da Teoria da Autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino coletivo de instrumentos musicais a partir de uma experiência de aulas coletivas de violão para alunos de graduação em Licenciatura em Música da XXXX. Para isto, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino de violão na licenciatura, levando em conta um ambiente coletivo, tendo como base teórico-pedagógica a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem. A metodologia da pesquisa, baseada no modelo de Rosário (2004) consiste em aulas coletivas de violão para estes alunos, trabalhando as questões musicais e motivando a criação de estratégias de aprendizagem a partir do planejamento de estudos e na autoavaliação. Os resultados parciais apontam para um ambiente de ensino coletivo que proporciona além da assimilações de conceitos técnicos-musicais, discussões acerca do repertório didático do professor de música, bem como uma prática que leva à convergência das atuações didáticas e artísticas dos estudantes.

Palavras chave: Autorregulação da aprendizagem, ensino coletivo de instrumentos musicais, graduação em educação musical.

1. Introdução

O violão é um dos instrumentos de maior procura nas instituições de ensino livre de música no Brasil. Na Universidade a situação é semelhante: no último vestibular de música da UNICAMP, 29 alunos vestibulandos na modalidade de Licenciatura realizaram a etapa prática (*performance*) da prova de aptidão utilizando o violão como instrumento, de um total de 65 alunos que realizaram a mesma prova. Isso corresponde a aproximadamente 45% do total de inscritos.[30]

Na fase de graduação, o currículo pleno a ser cumprido pelos alunos da modalidade Licenciatura do curso de música da UNICAMP inclui 8 créditos (a serem cumpridos em 4

[30] Informação fornecida pelo coordenador do vestibular de música da UNICAMP no ano de 2013.

semestres) obrigatórios da disciplina Instrumento, distribuídos em 4 níveis, de I a IV (MU 102 a MU 402). Com algumas exceções, estas disciplinas de prática musical são auxiliadas por monitores (alunos da graduação cursando Bacharelado) e supervisionadas pelos professores efetivos referentes a cada instrumento. Não há, nesta disciplina, um direcionamento específico para o aluno de licenciatura, ficando a cargo do professor ou do monitor de instrumento a abordagem da aula.

Uma disciplina de caráter prático-musical voltada para o aluno de licenciatura permite que este concilie sua prática artística com a formação instrumental necessária para atuar como educador nas diversas áreas e ambientes de ensino. Esta disciplina, e, geral, é diferenciada do ensino de instrumento que é direcionado ao aluno de bacharelado, não apenas porque os ambientes de atuação profissional são distintos, mas porque o curso de licenciatura apresenta não somente as disciplinas da área musical, mas também disciplinas da área pedagógica, o que torna a carga horária de aulas e estágios bastante densa, inviabilizando um estudo instrumental de muitas horas diárias. Assim, um dos objetivos desta pesquisa é o de criar um ambiente de aula de instrumento musical onde são contemplados aspectos técnicos e interpretativos do instrumento musical, e também oferecer ferramentas técnicas e didáticas que o educador em formação precisa para aplicar no ambiente profissional.

Para gerar a reflexão sobre o ensino de violão na licenciatura levando em conta um ambiente coletivo, esta pesquisa tem como base teórico-pedagógica a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem. A autorregulação é resultado da autonomia que é necessária dar ao estudante para que este tenha responsabilidade pelos êxitos em sua vida acadêmica. Segundo Montalvo e Torres (2004), o estudante autorregulado em sua aprendizagem é aquele que aprendeu a planejar, controlar e avaliar seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais; possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações.

O trabalho desenvolvido atualmente por pesquisadores como Rosário (2006), Polydoro (2009), Azzi (2009), entre outros, baseados na Teoria Social-Cognitiva, de Bandura (1986), nos mostram que há possibilidade de ampla utilização destes modelos e conceitos na área do Ensino Musical. De acordo com trabalho previamente desenvolvido, verifica-se que

> "A autonomia gerada pela aplicação da teoria da Autorregulação ao estudo de instrumento é fundamental para que o estudante conclua a graduação

> estando pronto para continuar seu aprendizado durante a vida profissional, sem depender de observações externas sobre seu desempenho técnico. O músico autorregulado tem o hábito de autoavaliar-se e definir sua trajetória de estudos direcionada para seus objetivos musicais." (SILVA; SCARDUELLI, 2013)

A autorregulação da aprendizagem pode oferecer nesse caso, além da base teórica, modelos de aplicação da Teoria e caminhos sólidos para o alcance da autonomia no estudo do instrumento musical, além de possibilitar mais recursos didáticos para o público-alvo, que é o de educadores em formação.

Tendo isto em vista, o aluno de licenciatura deve ser orientado a conhecer suas áreas de atuação profissional, estabelecer as metas a serem alcançadas durante a graduação e conhecer quais estratégias de aprendizagem ele pode explorar para alcançar seus objetivos e concluir a formação acadêmica de maneira a contemplar estas áreas. Segundo Azzi e Polydoro (2009),

> "A auto-observação permite ao indivíduo identificar seu próprio comportamento, o que deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio. E permite, também, perceber as condições pelas quais ele ocorre e os seus efeitos. Por isso, essa subfunção tem que ser precisa, consistente, temporalmente próxima, reguladora e informativa. Tais informações, ações e escolhas são, na subfunção processo de julgamento, avaliadas considerando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais. Após o monitoramento e reflexão, a subfunção autorreação representa a mudança autodirigida no curso da ação com base em consequências autoadministradas. Esta terceira subfunção retroalimenta o processo, iniciando um novo fluxo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação."

Existem diversos modelos de aplicações da teoria da autorregulação, como os criados por Zimmerman, Pintrich, e Rosário. Neste projeto, para desenvolver a aprendizagem autorregulada no estudante de violão, o modelo escolhido foi o de Rosário (2004).

Este modelo apresenta o trabalho dividido em três fases que funcionam como um tripé para atingir a autorregulação. Estas fases são Planejamento, Execução e Avaliação, abreviadas como PLEA.

Na autoavaliação o aluno projeta um objetivo específico, que é a maneira como deseja executar uma peça. Entre a *performance* atual e a *performance* que deseja alcançar está o trabalho a ser realizado durante o semestre. A identificação dos mecanismos que devem ser otimizados para alcançar o objetivo já é o início do processo autorregulatório, onde o aluno define sua meta e os meios pelos quais ela pode ser alcançada. Após essa fase de planejamento, consegue manter-se autorregulado quando estabelece submetas, diárias e semanais, onde a meta semanal é o que ele deve levar para o professor a cada aula, e a partir disto ele organiza seu estudo diário.

2. Planejamento para o ensino coletivo de instrumentos musicais na licenciatura em música da UNICAMP.

2.1 Metodologia

A partir da reflexão sobre um ensino de instrumento mais direcionado para a realidade do aluno de Licenciatura e que seja compatível com a quantidade de alunos em relação à quantidade de docentes, o ensino coletivo de instrumentos surge como uma alternativa que contribui não somente para o aprendizado do instrumento musical, mas também possibilita discussões acerca do próprio ensino.

Nesta pesquisa, um dos objetivos propostos é o de investigar alternativas didáticas para o ensino coletivo do instrumento musical em alunos que tenham conhecimento musical de nível médio a avançado – para que o ambiente coletivo também promova a experiência de *performance* e ofereça repertório didático para o educador em formação. Apresentamos a seguir um planejamento, cujo roteiro teve uma aplicação piloto no último semestre e que será repetida no próximo semestre. As aulas são organizadas da seguinte maneira:

-Aulas semanais: os alunos voluntários matriculados são divididos em duas ou três turmas de aproximadamente 3 alunos cada, agrupados de acordo com a experiência anterior com o estudo do instrumento, de forma a equilibrar e trabalhar conteúdos de dificuldade acessível para todos.

-Aulas no formato de *masterclass*: tem o intuito de ambientar o aluno à situação de *performance*, estimular discussões sobre o aprendizado da técnica instrumental, gerar um ambiente onde além de realizar sua *performance* e ser avaliado pelo professor, o aluno tem a

oportunidade de compartilhar suas impressões sobre o período de estudos que antecedeu a *masterclass* (autoavaliação) e de receber as impressões de seus colegas de turma, gerando um ambiente de aprendizagem autorregulada. A observação entre alunos permite que estes desenvolvam aparato didático e técnico a ser aplicado em sala de aula, como um laboratório prático onde o ensino e a aprendizagem podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo.

-Avaliação feita com o auxílio de filmagens que possibilitam uma melhor análise do processo de aprendizagem do aluno e também fazem parte da autoavaliação.

Relacionando ao modelo de Rosário (2004), a fase de *Execução* ocorre através das aulas semanais, onde é possível acompanhar a maneira como os alunos organizam e desenvolvem seu estudo. Para os que não têm o hábito de organizá-lo de maneira efetiva, o cronograma pode ser feito com auxílio do professor. Segundo Azzi e Vieira (2012, p.23), o professor deve "fornecer orientação necessária antes, durante e após a realização das atividades a serem realizadas; incentivar a manutenção do foco, isto é, da atenção naquilo que estão realizando; e estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo". A autoavaliação deve ser sempre estimulada, de forma que o aluno possa ter consciência da efetividade de seu trabalho empregado no estudo do instrumento, e avaliar se o cronograma desenvolvido é compatível com a demanda de estudo das demais disciplinas do curso de graduação.

Na fase de *Avaliação*, o aluno realiza uma nova *performance* individual e posteriormente assiste à sua filmagem para que avalie seu progresso durante o período. Também pode fazer uma análise do seu plano de metas e da maneira como o mesmo foi executado e assim se autoavaliar de acordo com estes dados.

A partir desta nova autoavaliação, o aluno se encontra apto a desenvolver a autorreação que, como já citado, é a mudança autodirigida que o estudante aplica quando necessária, com base em seus resultados parciais, de forma a alcançar os objetivos por ele estabelecidos.

2.2 Reflexões sobre resultados parciais

A experiência com aulas em grupo para alunos de graduação é bastante desafiadora, a começar pelo preparo das aulas. Segundo Tourinho (2007, p.3)

> "Planejamento prévio, disciplina e concentração também são pré-requisitos para o professor. A aula precisa ser planejada, deve haver um roteiro de apoio. Se experiente, o professor estrutura apenas tópicos, que são seguidos ou organizados de acordo com o desenrolar das atividades, mas a disciplina e a organização são fatores essenciais. A aula coletiva exige também grande concentração do professor, que precisa estar atento a muitos estudantes simultaneamente."

No ensino coletivo, as aulas frequentemente precisam ser remodeladas porque nem sempre os alunos cumprem as propostas semanais. Logo, o professor deve preparar, além da aula semanal progressiva, exercícios e atividades que podem ser executados caso os alunos não tenham estudado durante a semana, para que todos sejam incluídos nas atividades.

Ainda segundo Tourinho (2007, p.4),

> "Se um estudante não comparece, os outros estarão presentes e a dificuldade passa a ser administrar o progresso dos faltosos, um dos maiores fatores de desistência dos cursos. Na aula tutorial, o faltoso retoma exatamente de onde havia parado sem nenhum prejuízo, o que não acontece na aula coletiva. Assiduidade acoplada a velocidades diferentes de aprendizado requer um remanejamento semestral, segundo nossa sugestão."

Em nossa aplicação piloto do programa, alguns alunos apresentaram muita dificuldade ou quase nenhuma prática de leitura musical no violão, o que dificultou bastante a *performance* em grupo. No planejamento inicial, esperava trabalhar cerca de 3 peças para quarteto de violões, mas ao final do semestre, trabalhamos apenas uma. Visto essa dificuldade em leitura musical, uma parte de cada aula foi dedicada a exercícios de leitura à primeira vista. Ao estabelecer um objetivo claro (melhorar a leitura musical), os alunos puderam elaborar suas estratégias de aprendizagem para atingir esta meta.

Ao realizar a segunda filmagem-avaliação, pedi para que os alunos dissessem para a câmera o que estavam sentindo em relação às aulas, e que também poderiam fazer críticas e sugestões livremente, visto que esta parte não influenciaria na avaliação da disciplina. Uma aluna relatou que

> "Embora eu sinta ainda alguma tensão, eu percebo que a mão esquerda relaxou muito e os estudos de leitura ajudaram muito, eu lia muito menos ainda do que eu leio agora, e eu senti melhoras técnicas. Eu ainda não consegui organizar meu tempo de estudo, o que acho que seria ideal, mas eu já senti bastante melhora".

Na experiência de aulas coletivas, o professor deve se despir dos conceitos da aula tutorial (aula individual), principalmente se este vier de cursos de bacharelado. Os cursos de graduação em Educação Musical podem preparar o egresso também para o ensino de instrumento musical. Este tem sido o principal desafio desta aplicação de ensino coletivo de violão, pois, estando o professor acostumado com aulas individuais, não pode reproduzir o mesmo modelo de ensino de instrumento que recebeu.

Sobre a reformulação de metodologia necessária para o bom andamento das atividades, Montandon (2004) promove uma reflexão:

> "Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser conseqüência e não determinante evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido. Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre "ensino coletivo" ou "ensino em grupo" são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo."

Os alunos do curso de Educação Musical podem ser estimulados a continuar sua produção artística, para que esta reforce as bases da sua atuação pedagógica. Com o passar do tempo, as duas formas de atuação podem passar a atuar de forma convergente.

Esta pesquisa em andamento incluirá mais um semestre de laboratório de aulas coletivas de violão para os alunos de Licenciatura, para incluir as experiências da inserção da Teoria Social Cognitiva no ensino coletivo de instrumentos musicais.

Referências

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. Psicologia da Educação, São Paulo, 29, pp. 75-94, 2009.

AZZI, Roberta Gurgel; VIEIRA, Diana Aguiar (orgs.). Crenças de eficácia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

BANDURA, Albert. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

MONTALVO, Fermin Torrano; TORRES, María Carmen González El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), pp. 1-34. 2004. Disponível em: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_27.pdf Acesso em 31 Ago. 2014.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, I. Goiânia – GO, 2004

ROSÁRIO, Pedro. Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, Pedro, NUÑEZ, José; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra: Almedina Editores, 2006.

SILVA, Camilla dos Santos; SCARDUELLI, Fabio. A autorregulação da aprendizagem aplicada ao ensino de técnica de violão na graduação. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXIII, 2013, NATAL/RN p. 6. Disponível em: http://anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2159/496 Acesso em 3 Nov. 2013.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XVI. 2007. Campo Grande – MS. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf Acesso em 25 de Abril de 2014.

A COMPOSIÇÃO DIDÁTICA ñO TRIO ELÉTRICOò: CONCEITO, CRIAÇÃO E APLICAÇÃO

Alexandre Siles Vargas[31]
Universidade Federal da Bahia
alexandresilesvargas@hotmail.com

Resumo: A composição de nome "O Trio Elétrico" é integrante do "Álbum de Quatro Composições Didáticas para Cordas e Bateria". A prática da aprendizagem oral tem contribuído para o desinteresse em estudar a teoria musical e a leitura de partitura. Os alunos possuem facilidade em tocar de ouvido e dificuldade em tocar lendo. A questão a ser respondida é: Como amenizar a dificuldade que os estudantes têm em tocar música por partitura? Entendemos que por meio do ensino coletivo com composições didáticas, os alunos podem amenizar suas dificuldades. Este artigo objetiva expor o conceito, a metodologia de criação, e a aplicação educacional de "O Trio Elétrico". A composição e sua aplicação em aula se justificam pela necessidade de se reverter o atual quadro de analfabetismo em leitura musical. Ela deve ser testada por outros educadores para que seja efetivada o seu valor pedagógico.

Palavras-chave: Composição didática. Leitura da partitura. O Trio Elétrico. Guitarra Baiana.

Introdução

A música "O Trio elétrico" é integrante do "Álbum de Quatro Composições Didáticas para Cordas e Bateria". Este álbum surgiu como um exercício composicional de músicas didáticas. As composições: Xote Elétrico, Guitabinha, O Trio Elétrico, e Vem Ver foram produzidas para serem tocadas por instrumentistas a nível iniciante e intermediário.

Atualmente tenho percebido que, apesar da maioria dos músicos brasileiros serem muito criativos, desenvolvendo a percepção auditiva para aprender novos padrões musicais, eles deixam a desejar em conhecimentos científicos da teoria musical. Acredito que o equilíbrio entre os saberes ditos populares e científicos contribui para o desenvolvimento do músico e ajuda a diminuir o índice de analfabetismo musical.

Nas aulas de Guitarra e Prática de Conjunto, percebo como é fácil para os alunos tocar de ouvido e como é difícil tocar por partitura. Estabelecido o dilema: Como poderíamos amenizar a dificuldade que os estudantes têm em tocar música por partitura?

Entendo que, por meio da prática em grupo, os alunos podem amenizar suas dificuldades e dar significado ao conteúdo teórico aprendido. A interação social é um fator importante na sua motivação e aprendizado.

[31] Graduado em Licenciatura em música e mestrando em educação musical pela Universidade Federal da Bahia. Professor de guitarra e prática de conjunto no Centro de Formação em Artes da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Guitarrista, bandolinista e violonista.

> (...) A troca de experiências entre estudantes de música de nível médio ou avançado, em se tratando de um repertório ou exercícios de maior complexidade, se realizadas em ambiente colaborativo, propiciam o aprendizado de parâmetros musicais seja qual for o estágio de desenvolvimento musical do estudante (...). (TOURINHO, 2006, p. 90).

A música "O Trio Elétrico" conduz os estudantes a vivência do ritmo tradicional do carnaval baiano com a utilização de partitura musical. Neste momento grupal, os alunos, complementam suas práticas cotidianas com o exercício de ler partitura, mergulhando, assim, nos aspectos científicos da música.

A composição aqui exposta propõe, aos estudantes de cordas, o desenvolvimento da habilidade da leitura de notas musicais na primeira posição do braço do instrumento, e, aos bateristas, a leitura rítmica nos instrumentos cimbau, pratos, caixa, tons e surdo.

A música foi escrita para guitarra baiana, guitarra, violão, baixo e bateria, mas pode ser tocada com outros instrumentos musicais, como por exemplo: teclado, piano, escaleta, cavaco, bandolim, viola caipira, viola de machete, flauta, trombone, baixolão, baixo acústico, percussão, dentre outros.

1. O estilo trieletrizado

O estilo "trieletrizado" surgiu da mistura entre a música brasileira e europeia por volta dos anos 50. O passo inicial foi a introdução do ritmo pernambucano "frevo" nas apresentações dos músicos Antônio Adolfo do Nascimento (Dodô) e Osmar Macedo. Os dois ficaram conhecidos como a "Dupla Elétrica", ao tocar e construir instrumentos de cordas de corpo sólido com captação elétrica no ano de 1942 em Salvador na Bahia. A Dupla, com a entrada do músico Termístocles Aragão, tornou-se o "Trio Elétrico Dodô & Osmar", grupo que criou uma nova maneira de se fazer carnaval de rua nos anos cinquenta, e que perdura até hoje.

Eles tocavam música instrumental amplificada. O repertório era baseado em melodias interpretadas por Osmar Macedo ao cavaco elétrico. O grupo tocava pelas ruas de Salvador, a bordo de um automóvel munido de equipamento de sonorização, a fobica.

Posteriormente, o cavaco elétrico foi modificado e nomeado como guitarra baiana[32]; e a fobica foi desenvolvida, passando a ser denominada de trio elétrico. “Dodô e Osmar eletrificaram o frevo pernambucano, para criar o frevo baiano. Colocaram um trio básico em lugar da orquestra - e instrumentos de cordas em vez de naipes de metais” (RISÉRIO, 2004, p. 556).

2. Descrição: método e conteúdo

A composição didática “O Trio Elétrico” foi escrita para o aluno de nível intermediário, sendo necessário o prévio conhecimento da teoria musical.

A metodologia utilizada no processo composicional foi sugerida pelo Prof. Dr. Joel Barbosa. As etapas metodológicas são: a) definição do nível, b) definição do conteúdo, c) definição das notas musicais, d) definição do gênero musical (clave rítmica).

O conteúdo de teoria musical definido foi:

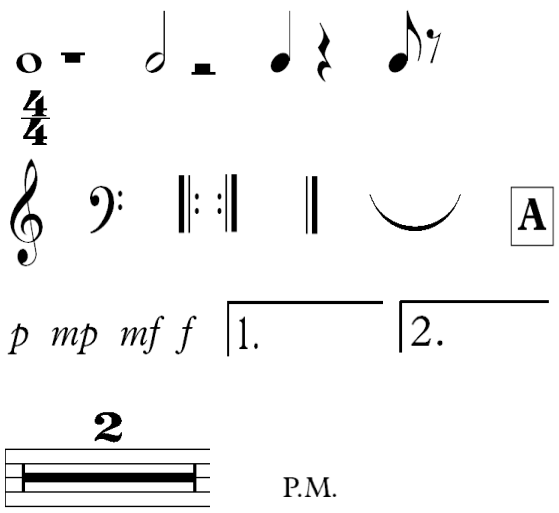
- figuras rítmicas (semibreve, mínima, semínima, colcheia e suas pausas);
- compasso quaternário;
- clave de Sol e Fá;
- *ritornelo*;
- barra dupla de final;
- ligadura de prolongamento;
- marca de ensaio;
- dinâmica;
- acordes (maior, menor, e dominante);

[32] A guitarra baiana é um instrumento musical cordofônico de quatro, cinco ou 6 cordas simples. O som é gerado pela amplificação do sinal enviado por via de captação eletromagnética, ao tanger ou dedilhar as cordas. O instrumento possui braço de madeira com trastes metálicos fixos, e corpo sólido. As cordas são presas em suas extremidades (na ponte e nas tarraxas), sendo sua afinação original com Osmar Macedo: Sol^2, $Ré^3$, $Lá^3$, Mi^4 (4 cordas); com Armando Macedo: $Dó^2$, Sol^2, $Ré^3$, $Lá^3$, Mi^4 (5 cordas), e com Alexandre Vargas: Sol^1, $Dó^2$, Sol^2, $Ré^3$, $Lá^3$, Mi^4 (6 cordas).

- casa 1 e 2;
- sinal de abreviatura de compasso;
- técnica de *palm mute*.

As notas musicais a serem lidas abrangem duas oitavas. A guitarra baiana, guitarra e violão lêem: Dó, Ré, Mi, Fá, Fá#, Sol, Sol#, Lá, Si bemol, Si, Dó, Dó#, Ré, Ré#, Mi, Fá, Fá#, e Sol. O Baixo lê Mi, Fá, Fá#, Sol, Sol#, Lá, Si bemol, Si, Dó, Dó #, Ré, Ré#, Mi, Fá, Fá#, Sol, Lá, Si, e Dó.

O gênero musical é o frevo baiano trieletrizado. O professor deve auxiliar todos instrumentistas a interpretar suas partes. O baterista deve ser acompanhado no desenvolvimento da polirritmía do frevo[33]. Exclusivamente para este instrumentista, foi utilizado a figura semicolcheia (e sua pausa).

Conteúdo	

[33] Ao final da obra, no solo de caixa, é sugerido ao baterista a leitura da figura rítmica fusa, porém o aluno pode optar em criar ou reproduzir a escrita. Caso opte em aprender a tocar oque é sugerido, deve ser auxiliado pelo professor.

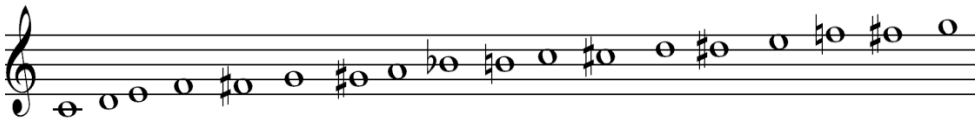
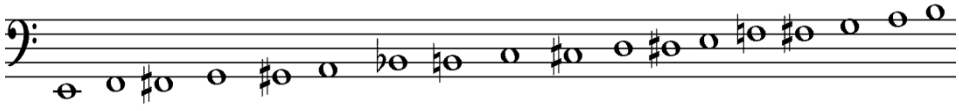
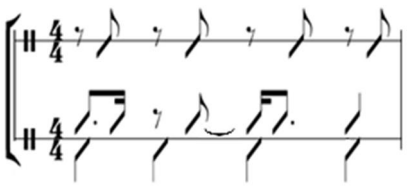
Notas musicais	Guitarra baiana, guitarra, e violão 
	Baixo 
Clave simplificada do frevo baiano trieletrizado	

Tabela 1 - Elementos musicais da composição “O Trio Elétrico”.

3. Experiência educacional

A experiência com a música O Trio Elétrico vem sendo realizada no Programa de Qualificação em Música do Centro de Formação em Artes Fundação Cultural do Estado da Bahia, desde o mês de agosto do ano de 2014. O perfil do público é formado por músicos amadores e profissionais com experiências diferenciadas. Em geral, são músicos que buscam aprimorar seus conhecimentos e práticas musicais.

As aulas tem o objetivo de qualificar músicos a nível profissional, complementar seus conhecimentos e experiências para uma atuação no mercado de trabalho, e desenvolver competências relativas à prática instrumental com aulas de teoria, percepção, história da música e à prática de conjunto.

A atividade de Prática de Conjunto deste ano inclui o seguinte repertório:

- Bachiana Brasileira nº5 (Villa Lobos);
- Nem Eu (Dorival Caymmi);
- Manhã de Carnaval (Luiz Bonfá e Antônio Maria);

- “Álbum de Quatro Composições Didáticas: Xote Elétrico, Guitabinha, Vem Ver, O Trio Elétrico” (Alexandre Vargas).

A utilização de partituras com melodia e cifra (*sheet music*) dificultou o aprendizado da leitura. A grafia dessas músicas não atendeu ao objetivo de ensinar leitura a nível iniciante e intermediário. A maioria dos alunos não se interessou em tirar as melodias, limitando-se a tocar a harmonia cifrada.

A utilização do “Álbum de Quatro Composições Didáticas: Xote Elétrico, Guitabinha, Vem Ver, O Trio Elétrico” tem sido eficaz na motivação e no desenvolvimento da leitura musical dos estudantes. Além de proporcionar a vivencia de ritmos diversificados, essas quatro composições didáticas objetivam o desenvolvimento gradual da habilidade de leitura. A ideia de aprendizado gradativo está de acordo com o conceito de *equilibração majorante* de Piaget, o qual se divide em três etapas: assimilação, acomodação e equilibração.

> O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. [...] Muitas vezes, os esquemas de ação da criança (ou mesmo de um adulto) não conseguem assimilar determinada situação. Neste caso, o organismo (mente) desiste ou se modifica. No caso de modificação, ocorre oque Piaget chama de ***ò****acomodação****ò***. É por meio das acomodações (que, por sua vez, levam à construção de novos esquemas de assimilação) que se dá o desenvolvimento cognitivo. Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é, apenas, de assimilação; porém diante deles ela se reestrutura (acomodação) e se desenvolve. (MOREIRA, 2011, p. 100).

A música O Trio Elétrico foi a terceira composição do álbum a ser ensaiada em aula. Os alunos sentiram-se desafiados a tocar um gênero tão peculiar aos seus ouvidos, porém nunca executado com partitura. Nos meses anteriores ao inicio do estudo dessa composição, eles praticaram a leitura das músicas: Xote Elétrico (nível iniciante), e Guitabinha (nível iniciante para intermediário).

Os alunos (quatro guitarristas, um cavaquinista, um tecladista, um baterista, um baixista e uma vocalista) iniciaram aprendendo a introdução de O Trio Elétrico em andamento *adágio*. Em seguida passaram para a parte A. Na semana seguinte, continuaram a tocar a música em andamento adagio, progredindo para a parte B e para o interlúdio. Até que, em um mês, conseguiram tocar a composição inteira em andamento *andante* e depois *alegro*.

Após passada a etapa de leitura das notas musicais, os alunos foram estimulados a interpretar a dinâmica.

Conclusões

Concluo que o uso de composições didáticas (com abertura de vozes, contracantos e polirritmia) motivou os alunos a desenvolverem a leitura musical diminuindo a dificuldade em ler partitura. A metodologia composicional contribuiu para a efetivação do aprendizado, facilitando o processo de aprendizado da leitura musical.

A música "O Trio Elétrico" e as outras do "Álbum de Quatro Composições Didáticas para Cordas e Bateria" estão sendo utilizadas nas aulas de Prática de Conjunto, porém necessitam serem testadas por outros educadores para a efetivação do seu valor pedagógico para a Educação Musical.

Referências

MOREIRA, Marcos A. ***Teorias da aprendizagem***. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2011. 342p.

RISÉRIO, Antônio. ***Uma história da cidade da Bahia.*** 2ª ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

TOURINHO, C. ***Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa***. In: Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2006, p. 89-96.

A EDUCAÇÃO MUSICAL E A VERTENTE SOCIAL DO APRENDIZADO EM GRUPO COM ADULTOS E PESSOAS DA TERCEIRA IDADE

Dhulyan Contente Paulo
UFPA (Universidade Federal do Pará)
dhulyan@yahoo.com.br

Mavilda Aliverte
UFPA (Universidade Federal do Pará)
Mavilda1@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é um projeto é uma pesquisa em andamento onde pesquiso o aprendizado musical de adultos e idosos, usando como metodologia do estudo de caso em duas turmas no Projeto de Extensão *Oficina de Iniciação ao Teclado Eletrônico em Grupo, para adultos e Terceira Idade*. O presente trabalho tem como objetivo observar o processo de aprendizagem de adultos e idosos da oficina, bem como as relações entre os participantes da oficina e a relevância das relações sociais entre os alunos para sua aprendizagem. A relevância deste projeto e das pesquisas que o acompanham é a ampliação de saberes sobre o ensino e aprendizagem musical de adultos e pessoas da terceira idade, assunto ainda pouco estudado e discutido entre educadores musicais.

Palavras chave: Educação Musical, Adultos e idosos, Teclado em grupo.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizado voltados ao adulto e principalmente à terceira idade vêm se tornando um ponto importante a ser estudado, porque nos dias atuais, a sociedade brasileira está caracterizada por ter uma população considerável de pessoas acima de 60 anos, o que resulta de várias ações realizadas tanto pelo governo, quanto por pessoas dedicadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas, fatores que estão contribuindo para a longevidade da vida humana.

Essa crescente parcela da população em nosso país tem sido, cada vez mais, alvo da atenção de educadores e outros profissionais das áreas humanas, sociais e médica que têm como objetivo a reintegração desta parcela da sociedade. Isto por que:

> [...] a maioria dos idosos que trabalharam a vida inteira podem ter certa dificuldade em se adaptar a aposentadoria, pois são pessoas ativas que saíram do mercado de trabalho devido o tempo de serviço e com isso acabarão tendo que modificar seu estilo de vida acarretando assim algumas decepções e frustrações, chegando muitas vezes a perdas tanto materiais (financeiras) como sociais e psicológicas (RENTE e OLIVEIRA, 2002, p. 11).

Por conta do aumento considerável do número de pessoas com mais de 60 anos em nosso país, o Congresso Nacional decretou o Estatuto do Idoso através da Lei 10.741 de 01/10/2003[34].

A EMUFPA (Escola de Música da Universidade Federal do Pará), que atua há 50 anos na área da Educação musical em Belém e em outras cidades do Estado do Pará, atende a adultos e idosos desde 2004, como curso livre através da "Oficina de Iniciação ao Teclado Eletrônico em Grupo, para adultos e Terceira Idade". A partir de 2010, as oficinas passaram a ter caráter de extensão. A criação da oficina ocorreu para atender a uma demanda pela aprendizagem de música por adultos e pessoas da terceira idade. São seis turmas de teclado cada turma com seis participantes. Temos as turmas: Módulo I, Módulo II, Módulo III, Módulo IV e as turmas avançadas Repertório I e II.

[34] Esse documento, no artigo 20, diz que é um direito do idoso o acesso a educação, ao esporte e ao lazer e complementa no artigo seguinte que o poder público "criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados" (BRASIL 2003, cap. V, artigo 21).

O tipo de pesquisa utilizada será o estudo de caso em duas turmas de teclado, o Módulo I (iniciação ao teclado) e Repertório II (teclado avançado) em busca de uma avaliação e análise dos resultados sobre os estudos de música com adultos e terceira idade.

Este trabalho ressalta a importância da educação musical para esta faixa etária adulta e da terceira idade e aponta alguns pontos relevantes e questionamentos sobre o que a educação musical pode trazer para o indivíduo adulto.

Esta pesquisa do processo educacional do instrumento teclado em uma turma com adultos e terceira idade é uma prática relativamente nova, pois as pesquisas sobre a educação musical com adultos, em sua maioria, não abordam o desenvolvimento de turmas nesse instrumento, nem as contribuições sociais e de bem-estar que são oportunizadas pelo estudo de música do mesmo e sua relevância para o aprendizado musical. Essas são questões que estarão presentes neste trabalho.

JUSTIFICATIVA

Existem poucos trabalhos em educação musical, referentes ao instrumento teclado e seu aprendizado em grupo voltados a adultos e terceira idade. Este trabalho trará uma nova perspectiva sobre o assunto, pois irá trabalhar com uma classe social que está em pleno desenvolvimento, assim, esse trabalho procurará acrescentar novas descobertas acerca das problemáticas vividas pelos participantes da oficina e os resultados do trabalho com instrumento teclado em grupo, o qual não existe publicações em grande quantidade. Análise de material didático usado nas oficinas e as estatísticas levantadas sobre das turmas terão grande relevância para os futuros trabalhos acerca da educação musical com adultos e terceira idades, bem como os resultados que serão encontrados nos atuantes das atividades musicais apresentadas nas oficinas, podem ser fontes para um futuro estudo e aprofundamento.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O trabalho de educação musical com adultos e terceira idade remete-me a pergunta: Qual a melhor forma de educação musical? Os textos colhidos, de modo geral, abordam a concepção de ensino da musica mais “tradicional”: processos de aprendizado, metodologia de ensino, etapas a ser vencidas, a relevância social do trabalho com a musica, desenvolvimento

pessoal cognitivo e motor, resultados das atividades em sala.

O texto *A importância da música na estimulação da memória dos idosos*[35], mostra certa flexibilidade no aprendizado do idoso, sem paradigmas pré-estabelecidos sobre como deve ser a educação musical para idosos. Mostra, também, o papel que a musica pode ter na estruturação do sujeito em sociedade, pois desenvolve comunicação, as emoções, a capacidade de resolver problemas linguagem, e outros do cotidiano ocasionados pelo aumento da idade. Este trabalho procura mostrar com dados concretos a importância da musica no desenvolvimento pessoal, motor ou mental, na melhora da qualidade de vida dos indivíduos.

Sobre o processo de aprendizagem do adulto, encontra-se na Andragogia, as orientações para que o educador musical auxilie o idoso na sua aprendizagem de forma mais individual e tomando o individuo/aluno como parte ativa da aprendizagem.

> A Andragogia, definida por Malcolm Knowles, no século XX, é uma ciência antiga que estuda a educação para adultos com a finalidade de buscar uma aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. Knowles organizou suas idéias em torno da noção de que os adultos aprendem com mais facilidade em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem ameaças.[36]

A Andragogia parte de seis princípios fundamentais: **Necessidade**; **Autoconhecimento**; **Experiências**; **Prontidão**; **Orientação**; **Motivação. Estes princípios são encontrados nos trabalhos atuais com idosos citados neste trabalho.** Os processos de aprendizagem com adultos e idosos não podem ser pré-definidos no modelo tradicional de educação musical, pois **é observado que a abordagem com os idosos, a linguagem usada com eles, não devem ser as mesmas utilizadas quando se lida com jovens, pois os aspectos sociais, físicos e psicológicos são diferentes. Essa clientela traz outras experiências de vida, o que reforça a necessidade da diferença de abordagem com adultos e idosos. O idoso não observa uma lição do mesmo modo que um jovem sem experiência de vida.**

---

[35] PAULA, Mery Helen Feleizari de. **A Importância da Música na Estimulação da Memória em Idosos,** 2011.

[36] Fonte: O que é Andragogia? | Portal Carreira & Sucesso. http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/o-que-e-andragogia.

Figura 1: quadro comparativo do processo de ensino aprendizagem entre Pedagogia e Andragogia.

Quadro 1 Processo de (ensino)aprendizagem segundo duas perspectivas

Processo de (ensino) aprendizagem	Perspectiva	
	Pedagogia	Andragogia
Elaboração do plano de aprendizagem	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objectivos	- Pelo professor;	- Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	- Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	- Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	- Técnicas transmissivas;	- Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	- Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas.	- Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Fonte: ***A Andragogia: que contributos para a prática educativa?***[37]

Outra vertente de significância, diferente da cognição, é a vertente motora observada no texto *Música, atividade física e bem-estar psicológico em idosos*[38], apesar de não usar instrumentos musicais, mostra o reflexo musical no corpo e no psicológico dos adultos.

> (...) apresentando a possibilidade de a música poder interferir na focalização da atenção durante a atividade física, levantam a necessidade de uma ampla compreensão desse enfoque. Parece ser crucial, para a análise dos efeitos que a música pode ter sobre a atividade física, investigar como têm sido encaminhadas as pesquisas para fundamentar essa abordagem. (MIRANDA e GODELI, 2008, p. 90).

[37] NOGUEIRA, Sónia Mairos. **A Andragogia: que contributos para a prática educativa?** Revista Linhas, v. 5, n. 2 (2004). Santa Catarina.
[38] MIRANDA, Maria Luiza de Jesus e GODELI, Maria Regina C. Souza. **Música, Atividade Física e Bem-Estar Psicológico em Idosos**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Vol. 11, No 4 (2003).

O dito por Susan Hallan sobre a importância da abordagem dos professores com os alunos adultos e sobre o desenvolvimento individual de cada um ser importante e diferenciado, é um dos pontos chave para o processo educacional dos adultos e pessoas da terceira idade.

> A maioria dos professores de música instrumental são isolados e têm pouca oportunidade para compartilhar idéias com outras pessoas. As maneiras que eles ensinam tendem a ser aquelas que foram usados por seus professores em ensiná-los. Isto levou a um conservadorismo inerente à profissão docente instrumental que tende a inibir a inovação e evitar a propagação de novas idéias. (HALLAN, 1998, p. 241)[39]

Mesmo não sendo dito explicitamente sobre o aprendizado dos instrumentos musicais nos textos de projetos, todos concordam em que não se pode levar totalmente tradicional o ensino de um instrumento musical, pois com as mudanças mundiais e de aprendizado, cada aluno tem um desenvolvimento diferenciado, assim, a técnica aprendida por um aluno, pode não servir para outro, mostrando que o aprendizado musical individual, como no aprendizado em grupo, não é homogêneo.

O texto *Educação Musical com Idosos*[40], que para esta autora é um dos principais, pois além englobar todos os processos citados acima em textos anteriores, faz um alerta sobre a necessidade de mais estudos sobre o processo de envelhecimento, que nos dias de hoje ainda estão muito parcos, como diz Souza:

> A proposta de educação musical com idosos deve passar sempre pela consciência de que o processo se dá com o idoso e não para ele. (...) Não se trata de memorizar conteúdos e repetir nomenclaturas, mas compreender seus significados e ser capaz de criar com eles. Assim, não são apenas habilidades e competências desenvolvidas, mas uma nova atitude, uma nova forma de perceber e agir no mundo. (SOUZA, 2005)

[39] "Most instrumental music teachers are isolated and have little opportunity for sharing ideas with others. The ways that they teach tend to be those that were used by their teachers in teaching them. This has led to an inherent conservatism in the instrumental teaching profession which has tended to inhibit innovation and prevent the spread of new ideas". Traduzido por Google Tradutor.

[40] SOUZA, Sônia Leal de. **Educação Musical com Idosos**. Textos Envelhecimento, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2005.

O estimulo à educação tanto para o idoso, como para qualquer pessoa em qualquer idade, resulta no aprimoramento pessoal do individuo e assim, instiga a uma busca pessoal por aperfeiçoamento e um estado engrandecedor a cada barreira vencida no processo do aprendizado musical.

Os textos refletem a importância do aprendizado musical para os que praticam esta arte, e em relação aos adultos e idosos, mostra também outras reflexões, pois além da relação da aprendizagem musical, há a questão social apresentada, o modo como a musica pode ser como um instrumento de socialização. Diz Bueno:

> Atividades musicais são importantes nesta faixa etária, pois colaboram para um desenvolvimento geral do idoso, visto que esta também auxilia no tratamento de doenças. Estimula o aspecto sensorial, motor e afetivo dos indivíduos, além de contribuir para um desenvolvimento cognitivo. Enfim, a música deve estar presente em atividades direcionadas aos idosos, pois pode propiciar um envelhecer com mais qualidade. (BUENO, 2008, p. 9)

Os autores partem do principio de que se deve estimular e sempre observar o instrumento que os adultos e idosos querem aprender, seguindo um passo-a-passo leve e descontraído, mas indicando o caminho e motivando-os ao hábito da prática ativa de atividades e de estudo musical.

OBJETIVO

Este trabalho pretende determinar a relevância e importância do estudo de música para pessoas adultas e da terceira idade; observar o desenvolvimento da metodologia e materiais didáticos usados nas aulas; analisar os resultados do aprimoramento da sensorialidade, do desenvolvimento motor e da cognição dos participantes da oficina; mostrar o caráter social do estudo de música para adultos e terceira idade; analisar a repercussão do estudo de teclado em grupo nos participantes da oficina.

METODOLOGIA

O método de pesquisa é a abordagem dedutiva (É o método que parte de idéias gerais e, a seguir, desce uma questão particularizada). As idéias propostas serão tiradas a partir da análise do desenvolvimento diário em sala de aula.

O tipo de pesquisa utilizada será o estudo de caso em duas turmas de teclado, o Módulo I (iniciação ao teclado) e Repertório II (teclado avançado) em busca de uma avaliação e análise dos resultados sobre os estudos de música com adultos e terceira idade em uma turma iniciante e outra em desenvolvimento avançado. Trabalho de campo na oficina de teclado em grupo com adultos e idosos, observação da oficina de Teclado em Grupo, entrevistas realizadas com os alunos no inicio da oficina e no termino da mesma, análise de gravações em áudio e vídeo das aulas a cada 15 dias são os meios que utilizarei para a coleta de dados.

CONCLUSÃO

A oficina de teclado em grupo da EMUFPA ocorre a vários anos e são frequentes as dificuldades enfrentadas por esse grupo: falta de agilidade, artrite nas mãos e dedos, dificuldades de visão, audição e memória. Essas são as mais comuns. Entretanto, cada um tem um desenvolvimento diferenciado e é preciso que cada aluno busca melhorar, com trabalho e dedicação e auxiliado do material didático e da metodologia, o aluno consegue avançar nos estudos.

Os resultados da analise da turma foram satisfatórios, pois dá para perceber que o Projeto consegue alcançar o objetivo proposto de ensinar teclado. O processo de aprendizagem musical através do ensino de teclado em grupo com adultos a terceira idade, funciona para todos os envolvidos, trazendo benefícios aos participantes que vão além do aprendizado, pois com um ambiente de estudo sensível e "leve", afloram relações e sentimentos, tais como amizade, descontração e superação, que mostraram ser indispensáveis para o desenvolvimento individual dos alunos desta oficina.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei do Estatuto do Idoso 2003, encontrado através do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm, acessado em 02/09/2013.

BUENO, Meygla Rezende. **Reflexões Sobre a Valorização do Idoso**. Revista Travessias Educação, v. 02, n 01, 2008. Goiás.

DENAGI, Marcia e MERCADANTE, Elizabeth Frohlich. **Os Benefícios da Música e do Canto na Maturidade**. Revista Kairós Gerontologia, São Paulo, novembro/2011: 149-66. Disponível: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2923/2084. Acessado em 10/03/2014

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning.** Oxford: Heincmann, 1998.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus e GODELI, Maria Regina C. Souza. **Música, Atividade Física e Bem-Estar Psicológico em Idosos**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Vol. 11, No 4 (2003). http://www.jefersonporto.com.br/wp-content/uploads/2008/04/musica-atividade-fisica-e-envelhecimento.pdf acessado em: 30/03/2014

MORAGAS, Ricardo. **Gerontologia Social ï envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

NOGUEIRA, Sónia Mairos. **A Andragogia: que contributos para a prática educativa?** Revista Linhas, v. 5, n. 2 (2004). Santa Catarina.

PAULA, Mery Helen Feleizari de. **A Importância da Música na Estimulação da Memória em Idosos,** 2011. Trabalho encontrado através do site: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/02.pdf. Acessado: 10/03/2014.

RENTE, Érica da Costa e OLIVEIRA, Mayanne Michel de. **Terceira idade: a melhor fase?** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Psicologia do Centro de Ciências Biológicas para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia da UNAMA, sob a orientação da professora Célia Regina da Silva Amaral. Belém/PA. 2002. Trabalho encontrado através do site: www.nead.unama.br/site/biddigital/monigrafias. Acessado: 14/11/2011.

SOUZA, Sônia Leal de. **Educação Musical com Idosos**. Textos Envelhecimento, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2005. Disponível em: http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000300008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 30/03/2014.

A Música Invadiu o Meu Coração: o ensino coletivo de instrumentos nas escolas públicas de Macaíba

Samuel Aminon da Silva Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
aminonrock@hotmail.com
Joalisson Jonathan Oliveira Diniz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
joalissonmagyaver@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho relata a experiência em aulas de musicalização e flauta doce realizadas com alunos de 5 a 10 anos na Escola Municipal Waldemar Diógenes Peixoto, localizada na comunidade rural de Lagoa do Sítio, município de Macaíba/RN através de um estágio remunerado pelo projeto "Música na escola" que contempla 22 escolas do município, incluindo zona rural e urbana, além de flauta doce também são oferecidas aulas de violão e canto coral. O projeto é organizado pela prefeitura de Macaíba em conjunção com a Escola de Música da UFRN, e como licenciando do curso de música, tive a oportunidade de adentrar neste projeto como monitor e bolsista. O objetivo deste documento é não somente relatar uma experiência, mas também analisar as dificuldades e contribuições que tal projeto traz para os licenciandos e alunos que fazem parte dessa iniciativa. As atividades propostas no decorrer do projeto buscam despertar o interesse musical no aluno, assim como a criatividade, curiosidade e a sensibilidade, através da composição e performance com flauta doce e canto. O trabalho fundamenta-se em autores como Edgar Willens, Alice Loureiro, entre outros educadores musicais, no entanto dialoga também com autores como Rubem Alves e Celso Antunes.

Palavras chave: Ensino coletivo; Flauta doce; Música na Escola.

Introdução

A tarefa de fazer com que crianças despertem o interesse pela música não é algo fácil, principalmente em nosso país, pois o ensino formal de música desde o berço não é algo comum em nossa cultura, e nesse contexto existe toda uma raiz histórica que explica o fato, mas a questão é, diante dessas adversidades que encontramos em nosso terreno patriótico, como devemos nos inserir nesse âmbito educacional de forma contundente na condição de educadores musicais. Este documento explora uma dentre as várias formas possíveis de um

educador inserir-se no meio educacional musical, destrinchando os processos árduos que esse poderá enfrentar nesses primeiros contatos, tendo em vista a falta de experiência na prática.

Antes mesmo de pensarmos em educar um indivíduo é necessário atentar para tudo ao seu redor, de uma forma que leve a total ou parcial compreensão dos aspectos sócio-culturais que o envolvem, inclusive as diferenças encontradas entre culturas e contextos, que são os contrastes. Segundo Alícia Loureiro "dentro de uma visão relativista, há a valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais, onde o professor busca entender e enxergar o que há de positivo no universo cultural do aluno" LOUREIRO (2008, p.70).

Por se tratar da inserção da educação musical nas escolas públicas e tendo em vista a quantidade de alunos inseridos nesse contexto, os coordenadores do projeto optaram pelo ensino coletivo de flauta doce, violão e canto coral.

> No que se refere ao ensino coletivo de instrumento, essa prática tem sido significativamente utilizada por professores de instrumento como forma de proporcionar um ensino mais dinâmico e estimulante, onde os alunos poderão desenvolver suas habilidades técnicas-instrumentais a partir de dinâmicas que favoreçam a troca de informações entre os alunos, a imitação e demais aspectos que motivem sua participação ativa durante as aulas. (SANTOS, 2007, p. 2).

Apesar de o projeto ser de iniciativa digna, devido a sua recência ainda carece de organização em todos os aspectos, o ensino de flauta doce foi oferecido a todos os alunos do ensino primário, enquanto a prefeitura disponibilizou apenas 12 flautas, ou seja, uma demanda de alunos bem superior ao número de instrumentos disponíveis. Das 22 instituições contempladas com o projeto apenas essa em questão possui uma sala específica para o ensino de música, isso graças ao diretor que inflamou suas iniciativas para conseguir tal feito, o que de certo modo possibilitará aos alunos mais conforto na hora da aula e aos professores uma maior comodidade e produtividade sem ter que ministrar aulas em bibliotecas, brinquedotecas, pátios, corredores ou até mesmo durante outra aula causando desconforto aos demais professores. Isso prova que com iniciativas é possível conseguir pouco a pouco modificar as condições precárias tanto físicas como sociais de nossas escolas.

As maiores dificuldades

A dificuldade maior durante o primeiro contato com a escola, foi conseguir formar turmas, pois grande parte dos alunos pareciam não possuir muito interesse pela aula de música, talvez porque estivessem inseridos em uma série de projetos como Projovem, Peti e Mais Educação ou influenciados pela alienante cultura histórica que diz que a habilidade de fazer música é uma dádiva concedida a alguns poucos eleitos, aos que já nasceram com algo mais que os diferencia dos "reles mortais", nesse sentido Rafael Rocha afirma que "a idéia de que música é "coisa pra quem tem dom" tem sido uma grande arma contra o avanço metodológico da educação musical" ROCHA (2013, p. 01), e esse foi um dos problemas que acarretou maiores dificuldades no primeiro momento. Após uma reflexão acerca de tal, percebi que seria necessário esclarecer para aquela comunidade escolar que tais afirmações não passavam de mitos de uma cultura histórica. Mesmo após um trabalho de divulgação e exposição do projeto e seus ideais, houve uma procura muito escassa por parte dos alunos, o que me deixou um pouco desanimado em primeiro momento, mas no fim das contas três turmas foram formadas, cada uma com oito alunos**,** e foram iniciadas as aulas**.**

Apresentando a música

Para uma criança o primeiro contato com o ensino formal de música pode não parecer muito instigante se não fizer sentido para ela, e inicialmente meus alunos também não pareciam muito interessados por uma aula de música, então o primeiro passo para apresenta-la a eles foi pensar em algo significante com base nas análises que haviam sido feitas anteriormente**.** Durante a análise dos processos de ensino tive a idéia de enfatizar a composição e o canto a partir dos PCNS de Artes especificamente na parte que fala de música e seus objetivos gerais para o ensino fundamental:

> Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.[...] Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc) (BRASIL. 1998, p. 81).

Com o objetivo já traçado o passo seguinte foi desenvolver a primeira atividade. Na atividade utilizo planetas como símbolo, esses agrupados em uma espécie de "sistema solar" que tem como estrela central a nota *Dó* enquanto as demais notas (planetas) orbitam ao seu redor, tudo isso foi construído através de um gráfico para exemplificar aos alunos, e foi criada no intuito de fazer com que eles aprendessem as notas musicais de uma forma mais contextual e aceitável, tudo engajado também no pensamento de Rubem Alves (2000) que afirma que o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida, e eu não podia repassar peso morto para aquelas crianças. Nesse caso a atividade em questão fazia todo sentido, pois ao observar uma aula de ciências deles, vi que a professora os explicava sobre o universo, assim aproveitei o contexto para inserir essa atividade. A função dos alunos nessa atividade é nomear os planetas com base nas sílabas que formam os nomes das notas, utilizando-se de nomes de coisas que eles gostem, assim ao invés de se esforçarem para decorar os nomes das notas de forma vaga, eles associarão sempre esses nomes aos planetas, a imagens criadas a partir do imaginário deles, pois esses planetas também foram desenhados por eles. Um dos alunos logo nomeou o *Dó* como *dormir*, e a estrela central passou a se chamar estrela "dormir"**,** em seguida os demais alunos também resolveram nomear os demais planetas, e todo o sistema ficou assim:

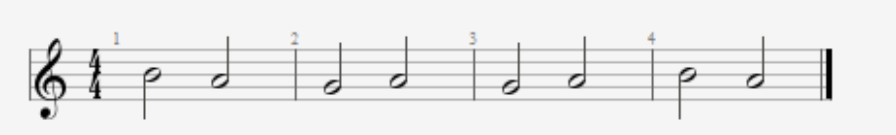
Tabela 1**:** Notas

Notas	**ñSistema Solarò**
Dó	Dormir
Ré	Remar
Mi	Mingau
Fá	Farofa
Sol	Solar
Lá	Lasanha
Si	Sino

Fonte: Acervo do Autor

O passo seguinte foi pedir para que eles criassem uma frase utilizando os nomes dos planetas, e a frase foi a seguinte: "Eu gosto de tocar sino e comer a lasanha do planeta solar", logo eles haviam acabado de compor a introdução da primeira música, que seria executa na flauta:

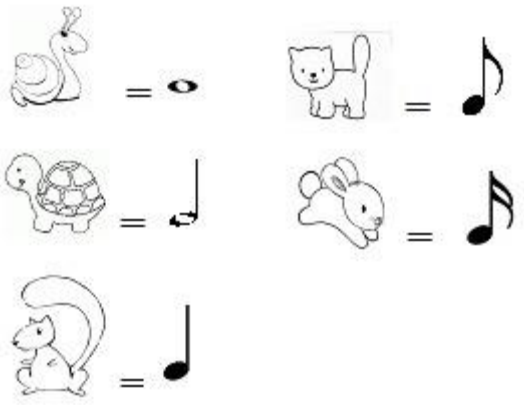
FIGURA 1 – Partitura



Fonte: Acervo do Autor

O trecho acima exemplifica a introdução da canção composta de forma indireta pelos alunos, podemos observar que apenas três notas foram usadas, que são Si, Lá e Sol, respectivamente os planetas Sino, Lasanha e Solar. Os valores da canção também foram definidos pelos alunos, através de outro exercício criado para inserir as figuras musicais representadas por imagens de animais fazendo uma analogia dos valores musicais com a capacidade que cada animal possui ao se locomover.

FIGURA 2 – Animais e Notas



Fonte: Acervo do Autor

Tendo em vista as dificuldades que todos teriam durante o primeiro contato com o instrumento e a fim de facilitar o fazer musical para esses alunos, pedi para que eles

escolhessem apenas uma figura entre as cinco, a maioria dos alunos escolheu a tartaruga que vale uma mínima, e toda música foi composta em mínimas.

A proposta das figuras foi utilizar o mundo do aluno, pois observei que em outras aulas eles coloriam "figurinhas", assim já estavam familiarizados com elas, nesse sentido Rubem Alves (2000) afirma que não há sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida, portanto se proporcionarmos experiências que façam sentido para os alunos estaremos um passo à frente. Aquelas crianças necessitavam de perspectivas, precisavam enxergar além do que o mundo privativo delas estava permitindo.

O uso da flauta doce

Foi o inglês Edgar Hunt que na década de 30 introduziu o ensino de flauta doce nas escolas, quando percebeu suas possibilidades e vantagens para a iniciação musical, e quanto a utilização da flauta como instrumento de musicalização, esta torna-se mais viável por se tratar de um instrumento de baixo custo e que possibilita a emissão de som imediata, sendo possível fazê-la soar antes mesmo de aprender as técnicas relacionadas a respiração, essas que são necessárias para a emissão correta do som. À cerca da flauta doce, criou-se uma cultura preconceituosa ao longo dos anos que rebaixa a flauta doce a um mero instrumento de amadores, isso devido a sua produção em massa, o que acarretou em mudanças na sua estrutura e consequentemente na produção de instrumentos de péssima qualidade. Contrário a esses estereótipos, o pesquisador Nicholas Lander (2007) afirma que a flauta é um veículo de expressão musical sério, e é necessário dedicação e anos de estudo para o domínio de suas técnicas. Além de a flauta doce ser um instrumento de som suave (desde que seja tocado da maneira correta), tem um custo bem mais acessível que o dos demais instrumentos e o seu tamanho proporciona um fácil transporte e manuseio.

> A utilização da flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada, por proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita) (PAOLIELO, 2007, p. 32).

Proporcionando a experiência

O passo seguinte foi trabalhar o aprendizado da flauta e do canto a fim de desenvolver o máximo de musicalização com os alunos, como já havíamos composto uma introdução que seria tocada na flauta, para trabalhar o canto propus que o restante da música fosse composta e cantada pelos próprios alunos através de uma atividade cognitiva. Nessa atividade os alunos responderam três perguntas subjetivas relacionadas à música e com base nas respostas das perguntas seria composta a letra da canção, logo abaixo as perguntas e respostas dadas pelos alunos.

Pra vocês o que é a música?
É bela
O que a música nos ensina?
A cantar, tocar.
O que a música traz de bom pra gente?
Paz, amor e canção.

Essas foram as respostas dadas pela maioria dos alunos, e o passo seguinte foi compor uma música utilizando-se das respostas dadas por eles, logo abaixo a letra da canção:

Encontrei numa canção o amor que está em mim
Hoje eu sei que encontrei o caminho a seguir
A paz também alcançarei com essa canção
Pois a música invadiu o meu coração
Quero cantar e tocar uma bela canção
Quero tocar e cantar
Pois a música invadiu o meu coração

A ideia de compor uma canção a partir de respostas dadas pelos alunos é uma forma de estimulá-los, mostrando que é possível para eles fazer música, e mesmo que a canção tenha sido composta de forma indireta, o simples fato dos alunos saberem que iriam se apresentar e além do mais tocar e cantar a música composta por eles foi um combustível de perseverança a mais. Obviamente houve algumas evasões durante o tempo que lecionei para esses alunos, e a chegada de novos alunos também era registrada toda semana, o que acarretava em um desnivelamento dos novatos em relação aos outros, e mesmo os alunos que estavam desde o

início sentiam dificuldades com o aprendizado, isso se dava devido ao pouco contato que esses tinham com o instrumento, pois as aulas aconteciam apenas uma vez por semana. Outro aspecto negativo foi a condição financeira dos familiares dos alunos que os impossibilitavam de adquirir seu próprio instrumento. Diante dessa incógnita fez-se necessário uma estratégia alternativa que foi sugerir aos pais a compra de flautas em massa através da internet, apesar de serem flautas de qualidade um pouco inferior, já eram o suficiente para manter o interesse dos alunos e a chama do projeto acesa, dessa forma as flautas sairiam por apenas 40% do valor pago em uma loja física. Os pais aceitaram a proposta e realizaram a compra dessas flautas e boa porcentagem das crianças acabaram tendo acesso a sua própria flauta, isso facilitou bastante o desenrolar do aprendizado dos alunos.

FIGURA 3 – Alunos e professor durante a aula

Fonte: < https://www.facebook.com/prefeiturademacaiba/photos_stream >

Apresentando os resultados

Os alunos se esforçaram, deram o máximo de si durante esses quatro meses de experiência aqui relatada, todas as aulas foram pautadas nessa composição, pois ao fim do semestre deveríamos ter algo para apresentar como resultado do trabalho. As apresentações

ocorreram no denominado *1° Sarau da Escola de Música de Macaíba e Projeto Música na Escola*, o Sarau aconteceu durante três dias e as 22 escolas que participam do projeto se apresentaram nos dois primeiros dias fechando no terceiro dia com a apresentação da Escola de Música do município.

FIGURA 3 – Sarau

Fonte: <http://www.prefeiturademacaiba.com.br/noticia/2291/educacao-musical>

Considerações finais

Após um aprofundamento sobre os benefícios da música na formação da criança, cheguei à conclusão que outras habilidades que não possuem ligação direta com a música, também podem ser trabalhadas utilizando-se dela, habilidades como respeito, cooperação, integração e solidariedade. Todos esses fatores são aspectos resultantes do que chamamos de educação contemporânea ou cognitiva, a educação que tem como centro o educando e não somente o professor com seu cronograma de ensino, como é comum no modelo tradicional de ensino. Segundo o educador brasileiro Celso Antunes (2002)

> distancia-se do perfil de hoje o professor apenas preocupado com os fundamentos e os conteúdos da disciplina que leciona; conhecê-los,

> evidentemente, é importantíssimo, mas compreender a maneira como a mente opera o conhecimento e assimila-o é primordial (ANTUNES, 2002, p. 15).

Durante o tempo em que lecionei na escola pude usar meios mais acessíveis e menos convencionais do ensino de música na iniciação musical, levando em consideração que se fossemos iniciar o processo de educação musical com os modelos tradicionais de ensino musical provavelmente a aula não teria um bom rendimento, pois o uso de coisas técnicas para as crianças nessa idade faz com que os alunos não sintam prazer com a aula. Willens fala que, "os princípios da educação musical não dizem respeito somente aos rudimentos (primeiros elementos da técnica), mas também e, sobretudo, às bases vivas da arte musical" (WILLENS, 2000, p.9). Desta forma, para que os alunos pudessem despertar o interesse pela música era necessário estimulá-los através de experiências significantes, proporcionando-lhes a real aprendizagem com sentido contextual.

Referências

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 18-24.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. arte / Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de quinta a oitava séries. vol. 6. Brasília: MEC /SEF, p. 81. 1998.

LANDER, Nicholas S. **Instrumento f Torture or Instrumento of Music?** Disponível em: <http://recorderhomepage.net/torture2.html>. Acesso em: 17 outubro. 2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ROCHA, rafael Beling; LIMA, Ailen Rose Balog. de E para quem não "tem o dom?": reflexões sobre o conceito de talento e musicalidade e suas implicações para educação música. In:

ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 21, Pirenópolis/GO **Anais...** Pirenópolis/GO: Associação Brasileira de Educação Musical, 2013. p. 845-853.

SANTOS, Carla. Ensino coletivo de instrumento: uma experiência junto ao Grupo de Flautas do Projeto "Musicalizar é Viver". In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande-MT. **Anais...** Campo Grande-MT: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. p. 1-6.

WILLEMS, **Edgar, Solfejo:** Curso Elementar. Adaptação Portuguesa de Raquel Marques Simões. São Paulo: Fermata do Brasil, 2000.

A semiótica no ensino coletivo: uma construção de repertório contextualizada

Patrick André de Amorim Lima (Patrick Andrews)
UFBA - PPGPROM (Programa de Pós-Graduação Profissional em Música)
E-mail: patandrewsgroup@gmail.com

Resumo: O presente artigo relata processos pedagógicos e compositivos relacionados à elaboração de obras e exercícios didáticos para banda de sopro. Estas visam promover o desenvolvimento dos alunos tendo como ponto de partida a relação entre educador e alunos através do uso de temáticas mais afinadas com seu ambiente cultural. A possibilidade de aplicação deste material educacional na filarmônica "Meninos do Engenho", tem comprovado sua eficácia no discurso e no fazer musical e como consequência os altos índices de permanência dos jovens nas aulas. Para isso, tem-se feito pesquisas na semiótica com o intuito de buscar signos condizentes com a realidade do grupo e dessa forma, compor um repertório e exercícios de acordo com a realidade dos alunos.

Palavras chave: Ensino coletivo de instrumentos, Repertório didático, Semiótica

1. Introdução

Vivenciar o ensino coletivo para instrumentos de sopro faz parte da realidade da grande maioria dos instrumentistas de metais e madeiras. Muitos começam desde cedo em bandas de sopro, nas quais, em conjunto com os demais músicos integrantes da corporação, aprendem os primeiros rudimentos da música.

No Brasil, há uma quantidade muito grande de bandas e filarmônicas. Só na Bahia existem mais de 200 filarmônicas, segundo dados oficiais da FUNCEB[41]. Em todos os estados da Federação essa prática musical é responsável pela formação da maioria dos instrumentistas de sopro.

De acordo com Alves da Silva (2010), atualmente o Brasil sofre com a escassez de materiais didáticos nacionais e de trabalhos na área de musicologia no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. "Poucos são os trabalhos que realmente contribuíram para o estudo do processo de ensino-aprendizagem nas bandas de música brasileiras. Dentre esses destacamos o de Barbosa (1994), Higino (1994) e Vecchia (2008)". Nessa lista merecem também destaque Alves da Silva (2010) e Benedito (2011).

[41] FUNCEB - Fundação Cultural do Estado da Bahia.

Segundo Lima (1999, p.41), “há na pesquisa antropológica uma estreita relação entre cultura e educação”, apontando que o cotidiano dos alunos deve caminhar lado a lado com o tipo de pedagogia aplicada. Conforme Elliott (1995, p.162) “o desenvolvimento da musicalidade está intimamente relacionado à autenticidade das situações musicais nas quais ela é ensinada, aprendida e usada; isto é, ação e contexto musicais trabalham juntos para co-produzirem compreensão musical”.

Para a produção de um material didático para o ensino coletivo de instrumentos, esta requer a atenção para diversos aspectos. Santiago (1991, p. 229) afirma que o professor de instrumento seleciona estratégias a serem utilizadas, baseadas em considerações filosóficas quanto à natureza da música, à natureza do ensino e aos tipos de conhecimento que necessitam ser desenvolvidos. Para a confecção de materiais a serem utilizados em coletivo, essa combinação de fatores precisa estar em sintonia na relação Material Didático-Educador-Aluno.

Segundo Granja (1984, p. 99), “é o maestro quem faz a banda”. De acordo com Benedito (2011, p.30) “Os mestres e suas bandas adquirem, ao longo de sua existência, uma gama de ferramentas pedagógicas que são utilizadas em suas práticas de ensino-aprendizagem”.

Os relatos expostos neste artigo são componentes da produção de um material didático que contribuirá com o cenário nacional no ensino coletivo de instrumentos, buscando inovar com a criação de um repertório didático com temáticas brasileiras, como samba, ijexá, xote, axé music, dentre outros estilos. O objetivo é utilizar deste tema como meio de aproximar os jovens estudantes ao interesse musical, trazendo, a partir do repertório, uma aproximação ao contexto sociocultural dos envolvidos.

O processo para a aproximação dos alunos se inicia desde os nomes dados às músicas e exercícios. São aplicados nomes lúdicos que remetem à realidade e ao universo desses aprendizes. Dessa forma, as composições são batizadas com títulos voltados para contextos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como “Lá em Casa”, “Faça o que eu faço”, “Oxente, mainha! Acorde!”, “No farol”, dentre outros.

Benedito (2011, p. 31) faz a seguinte citação; "Alexandrina Pinto (2007) comprova, em pesquisas realizadas em Portugal, que os professores de instrumento de sopro, tratados

aqui como os mestres de banda, possuem grande afinidade com seus alunos, tendo como resultado maior motivação e compreensão verbal."

Essa estratégia se embasa em áreas da pesquisa musical que podem ser reforçadas pela semiótica, como é o caso da música e as emoções. Assim, buscando algumas perspectivas mais amplas decorrentes de uma visão mais antropológica da obra musical.

Toda a experimentação do trabalho apresentado neste artigo se dá na aplicação do mesmo na filarmônica "Meninos do Engenho[42]", Este iniciou-se da necessidade de se criar um material pedagógico para o ensino coletivo de instrumentos que conversasse com grande parte da realidade brasileira.

2. Processos

Com base em estudos na semiótica, tem se tornado possível a criação de repertórios e exercícios permitindo, através destes, uma conversa direta entre o regente educador e os alunos. Ao contrário da linguística, a semiótica não reduz suas pesquisas ao campo verbal, expandido-o para qualquer sistema de signos como artes visuais, fotografia, cinema dentre tantos outros, também à música.

2.1. Aspectos técnicos

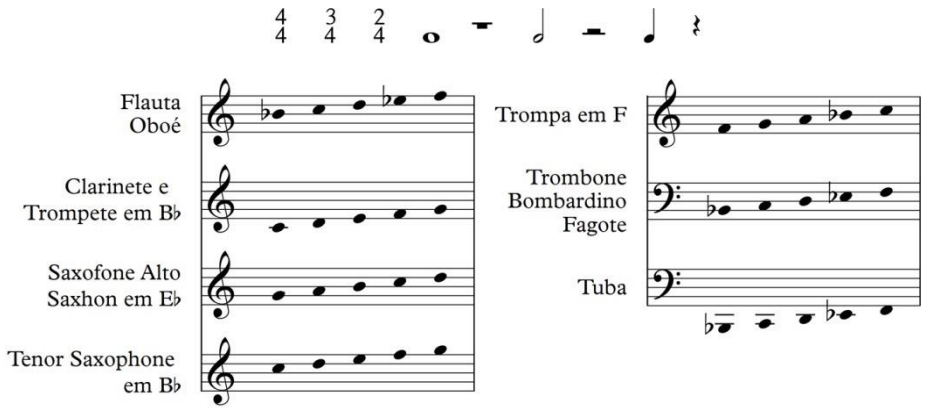
As composições e exercícios criados e relatados neste artigo, seguem normas técnicas desenvolvidas nos Estados Unidos e bastante popularizadas no Brasil pelo Método Da Capo (BARBOSA, 2004). Estes geram parâmetros internacionais de ensino coletivo em que acompanham o desenvolvimento do aprendiz, nos quais são sugeridos recursos técnicos limitados para a criação do repertório que se adequam às possibilidades musicais dos alunos iniciantes. Para o nível 1A[43], equivalente ao período médio de três meses de estudo e os quais se referem a todos os exemplos apresentados neste artigo, apresentam as delimitações apresentadas a seguir.

[42] Filarmônica Meninos do Engenho - Grupo musical criado em maio de 2013 pelo Prof. Dr. Celso Benedito, orientador do autor deste artigo. A filarmônica é formada por crianças e adolescentes carentes, residentes da comunidade Engenho Velho da Federação, em Salvador, BA.
[43] Nos métodos americanos e no Da Capo (BARBOSA, 2004), os exercícios e composições são divididos por níveis. O 1A equivale a 3 meses de aprendizado. O nível 1D a 1 ano.

É utilizada exclusivamente a escala de Si Bemol por esta ser de mais fácil execução principalmente para os metais. Para as madeiras, apesar de algumas digitações serem um pouco mais complicadas para iniciantes, é compensada pela fácil projeção de som a partir da embocadura.

Na figura 1, é demonstrada as limitações rítmicas além das notas e suas respectivas possíveis alturas.

FIGURA 1 – Figuras rítmicas e notas utilizadas.



Fonte: Próprio autor.

Nesse estágio, elementos como dinâmicas e expressões não são levados em consideração, dado às limitações de execução pelos alunos. Eles ainda estão aprendendo a controlar a emissão do ar concomitantemente à leitura e demais aspectos da interpretação musical.

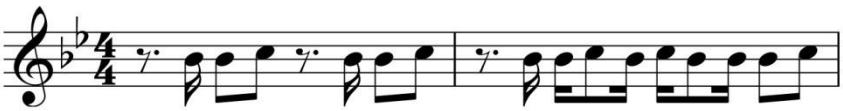
2.2. Busca por signos

A busca por alternativas musicais para atrair os alunos ao gosto do fazer musical deve fazer parte do processo de todo educador. Os métodos, através da condução didática, devem ser utilizados de maneira indiscriminada sem que, antes, o educador tenha consciência das lacunas e dificuldades ainda encontradas no nível desses alunos. O material didático pode ser apropriado ou não para um dado momento. Quando tratamos de um repertório moldado em aspectos técnicos, este é voltado para o instrumento e a leitura e, assim pode ser esquecida a parte principal que é o fazer música. Percebe-se que quando não há a experiência

do fazer musical, este poderá ser um dos motivos da evasão que ocorre tão comumente nos grupos de ensino coletivo.

Para se estabelecer um diálogo entre os alunos e o material didático, tem-se buscado por signos condizentes aos contextos socioculturais dos jovens envolvidos. A capoeira, arte marcial que mistura dança e música, é uma atividade praticada por grande parte dos membros da filarmônica "Meninos do Engenho". Com figurações rítmicas e melódicas típicas do berimbau (fig.2), foi possível realizar a prática do ensino coletivo de maneira a inserir o aluno em sua realidade. Por se tratar de uma melodia que faz parte do contexto cultural, e mesmo possuindo figuras rítmicas ainda não trabalhadas, foi totalmente satisfatório o resultado obtido.

FIGURA 2 – Melodia comum ao toque do berimbau na capoeira.



Fonte: Próprio autor.

Para a confecção dos exercícios e composições didáticas, tem-se buscado interferências cognitivas e estas se dão desde os títulos das peças até o ritmo escolhido. Os títulos remetem à situações que se associam à realidade do grupo; surgem a partir de conversas e brincadeiras feitas em aula e são desenvolvidas com o intuito de atrair a atenção e o interesse dos alunos.

> "Na Semiótica Social, a construção dos discursos e a escolha dos signos estão relacionadas ao contexto social, a partir do qual o sujeito, movido por seus interesses, seleciona significados. Os tipos de discurso relacionam-se às estruturas e instituições sociais, bem como aos papéis sociais que o indivíduo desempenha. Esse processo de produção de signos é um processo de transformação da subjetividade do indivíduo e das fontes de representação das quais ele lança mão, num movimento simultâneo e reflexivo." (SANTOS, 2011,p.4)

Dentro desse momento é possível perceber a reação, o recebimento e os resultados que foram criados. A estrutura dos exemplos a seguir, tentam auxiliar de maneira sistemática esse processo.

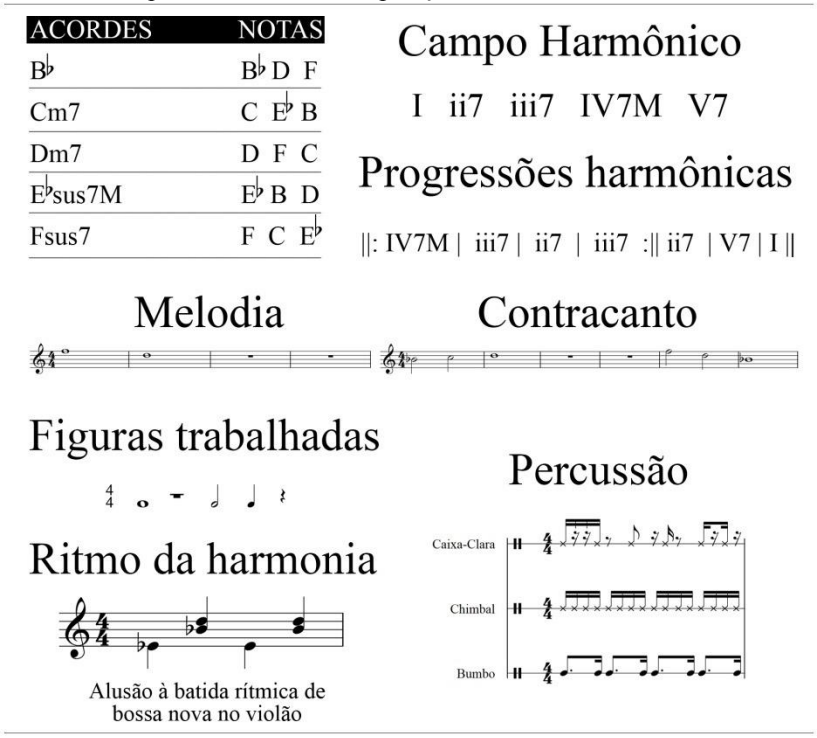
2.3. Processos compositivos

Na Figura 3 observa-se o esboço compositivo da peça “Bossinha”, no estilo Samba-Bossa. Diante das limitações técnicas anteriormente mencionadas, criou-se um campo harmônico com as cinco notas permitidas. A percussão ganha um destaque maior e foi testado o uso de figuras mais complexas para dar maior caráter ao estilo. A complexidade é compensada por se tratar de um grupo rítmico que se repete ao longo de toda a música não sendo necessária a leitura das mesmas. Elas foram passadas aos percussionistas de maneira oral.

A harmonia formada pelos instrumentos de sopro é caracterizada pela influência da batida do violão na bossa nova. Esta foi aplicada a partir do grupo de instrumentos graves fazendo o baixo e os demais instrumentos que compunham a harmonia tocando as demais notas dos acordes, estas variando entre semínimas. Ainda, a ausência de síncopa tão presente no estilo, é equilibrada pela percussão.

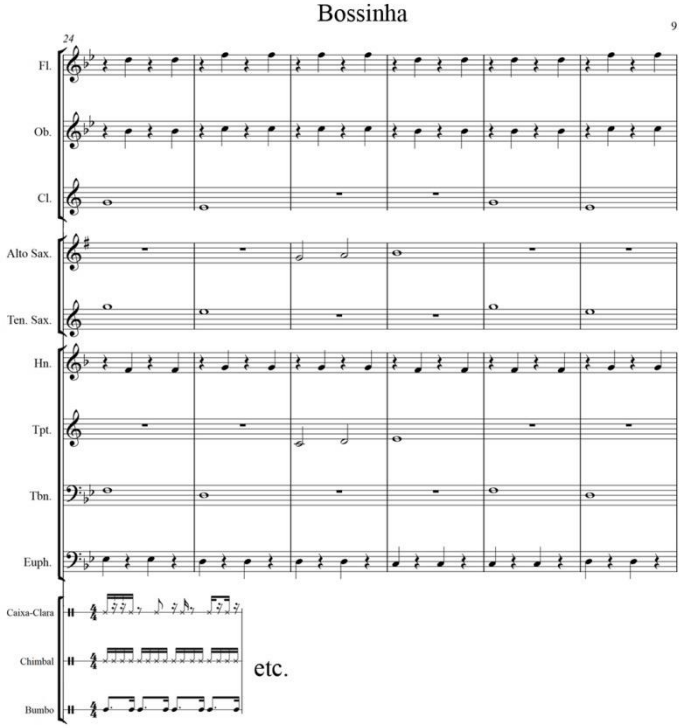
As pausas na melodia aparecem como descanso para respiração e para auxiliar no hábito da contagem de compassos mesmo sem tocar. O mesmo ocorre com o contracanto. Isso é necessário uma vez que os alunos ainda estão no processo de se acostumarem com a embocadura e ganhando resistência física com os instrumentos.

FIGURA 3 – Esquema técnico da composição "Bossinha".



Fonte: Próprio autor.

FIGURA 4 – Trecho da composição "Bossinha".



Fonte: Próprio autor.

Percebeu-se dificuldade na afinação quando tocadas vozes independentes, principalmente na formação de acordes. Foram então desenvolvidos exercícios para ajudar nesse aspecto, como no descrito a seguir.

O título do exercício “Lá em Casa” surgiu de conversas entre alunos que diziam que adorariam praticar em casa, caso impossibilitado uma vez que os instrumentos não saem do local das aulas. Este é dividido em 3 seções de 12 compassos cada, entre 2 grupos de instrumentos:

Grupo 1: Flauta, Oboé, Clarinete, Saxofone Alto e Tenor, Saxhorn, Trompa e Trompete

Grupo 2: Fagote, Trombone, Eufônio e Tuba

Essa separação se dá para criar homogeneidade tímbrica entre instrumentos graves e agudos para fácil referência auditiva dos alunos. Eles também são orientados a quando errar, ouvir o seu grupo sem que perca a pulsação, a fim de tornar fácil o reencontro com o tempo da música mantendo a fluidez da peça.

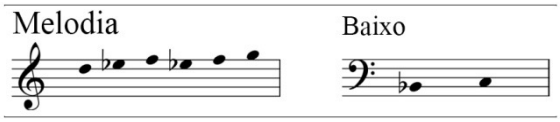
Uma outra ferramenta didática para esta separação se dá como suporte de preparação para as composições em que as notas graves fazem apenas o papel do baixo. Como consequência, isto gera uma unidade entre os alunos do naipe e, dessa forma, cria maior

interação e confiança entre eles. Além desses pontos citados, este engloba principalmente qualidades de percepção musical. Os alunos, além de induzidos a contar compasso, são expostos a sequências simétricas de ritmos através de repetições que ajudam a interiorizar as representações gráficas das figuras rítmicas à execução musical.

a) Estrutura melódica e harmônica

A melodia foi formada a partir de um motivo melódico de três notas com movimento ascendente por grau conjunto. Esse movimento foi trabalhado para, nesse momento, ainda evitar salto intervalar. As 3 primeiras notas são repetidas duas vezes para então, as demais serem também tocadas com o mesmo número de vezes e interligadas por um movimento descendente de um tom.

FIGURA 5 – Notas usadas no exercício "Lá em Casa".



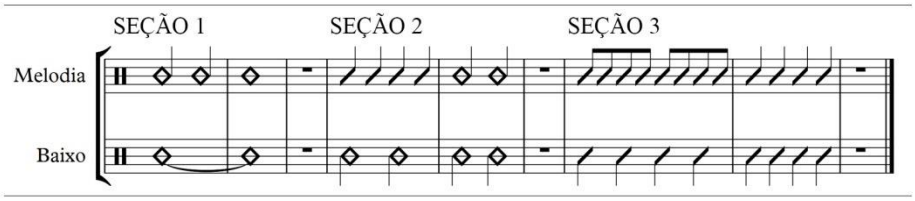
Fonte: Próprio autor.

Primeiramente o objetivo é trabalhar a leitura, contudo, com a natural repetição constante da melodia ao longo do exercício, o foco principal passa a ser a homogeneidade do som.

b) Estrutura rítmica

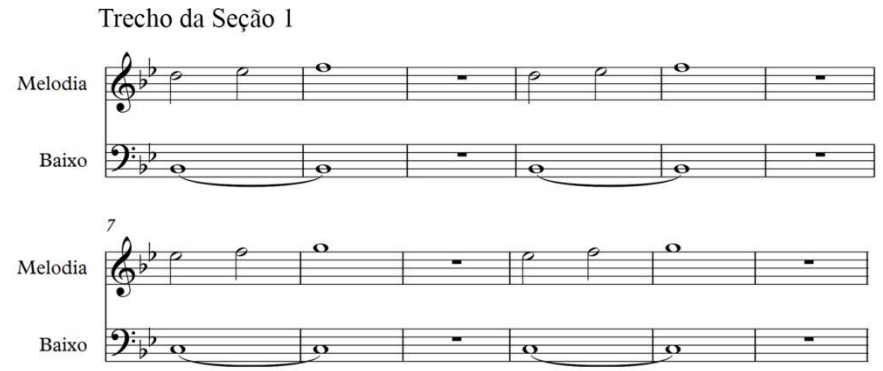
A parte rítmica é apresentada gradativamente entre uma figura de menor valor seguida de uma figura de maior valor e um compasso de pausa. Isso acontece entre mínima e semibreve, semínima e mínima, e colcheia e semínima (Fig.6).

FIGURA 6 – Ritmos usados no exercício "Lá em Casa".



Fonte: Próprio autor.

FIGURA 7 – Trecho do exercício "Lá em Casa".



Fonte: Próprio autor.

2. Considerações finais

Entender o contexto sociocultural do aluno é muito importante na relação educador x aprendiz. O material didático por si só não é tão determinante quanto a afinidade entre o professor e o interesse do aluno. É necessário que se utilize materiais que melhor se adequem à realidade dos estudantes.

Na filarmônica "Meninos do Engenho", vem se constatando que com o uso de materiais que dialogam com a realidade dos estudantes, percebe-se que a permanência e o interesse pelas aulas crescem exponencialmente. Antes do uso dos repertórios desenvolvidos aqui apresentados, a rotatividade de alunos era constante com média de 12 alunos. Atualmente o grupo conta com mais de 30 alunos fixos.

Referências

ALVES DA SILVA, Lélio. **Musicalização Através da Banda de Música Escolar:** uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical dos seus integrantes e na observação da atuação dos "mestres de banda". 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BARBOSA, Joel Luis da Silva. **Da Capo**: Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda. São Paulo: Keyboard, 2004.

BENEDITO, Celso José Rodrigues. **O Mestre de Filarmônica da Bahia**: um educador musical. 2011. 161 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ELLIOTT, David J. **Music Matters**: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRANJA, Maria de Fátima Duarte. **A Banda**: som e magia. 1984. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

LIMA, Paulo Costa. **Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia**. Salvador: FAZCULTURA/COPENE, 1999.

SANTIAGO, Diana. **Processos da Educação Musical Instrumental**. Anais do III Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 1991, pp. 215-231.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal**. Revista Gatilho, Ano VII, Volume 13. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

Análise de métodos e dinâmicas utilizados por professores de Belém do Pará no ensino coletivo de violino para crianças

Rebecca Mayara da Silva Costa
Universidade do Estado do Pará-UEPA
rebeccamayara@hotmail.com

Társilla Castro Rodrigues
Universidade do Estado do Pará-UEPA
tarsillarodrigues@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho é uma pesquisa em andamento, tem como tema Análise de métodos e dinâmicas utilizados por professores de Belém do Pará no ensino coletivo de violino para crianças. Como objetivo geral buscará Investigar métodos e dinâmicas utilizados por professores de Belém do Pará no processo de ensino coletivo de violino para crianças (ECVC). Desdobrando-se nos específicos Fundamentar teoricamente o ECVC; Averiguar como as crianças na faixa etária dos 5 a 10 anos se desenvolvem no processo de aprendizagem do ECVC e quais os procedimentos adequados para ensina-las; Catalogar métodos e dinâmicas de ECVC utilizados por professores em Belém do Pará; Comparar os métodos e dinâmicas com a fundamentação teórica de ECVC. Justifica-se pela necessidade de verificação dos procedimentos de ensino coletivo de violino que são utilizados em Belém do Pará, visto que é uma metodologia diferenciada que vem de encontro com muitos aspectos do ensino tradicional, mas, se utilizada de maneira equivocada poderá perder o verdadeiro sentido. Serão utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista e questionário. Utilizarei como referencial teórico Anais da ABEM (2013), Fonterrada (2008), Libâneo (2013), Mateiro (2012), Sloboda (2008), Suzuki (2008) e Ying (2007). No decorrer da pesquisa pode-se observar que as características do ensino coletivo são apresentadas de modo semelhante nos referenciais teóricos. As próximas etapas de pesquisa percorrerão metodologias de pesquisa estipuladas onde a partir dos resultados encontrados farei minhas considerações finais na intenção de contribuir com futuras pesquisas no grande campo do ensino coletivo de violino para crianças.

Palavras chave: violino, ensino coletivo, metodologia de ensino.

Introdução

A minha vivência musical começou muito cedo, primeiro em casa com a minha família, que logo me colocou para estudar em uma escola de música especializada aos sete anos de idade, fui musicalizada durante um ano e no ano seguinte comecei a ter aulas do meu instrumento, o violino.

As aulas aconteciam duas vezes por semana e eram aulas em grupo, com turmas até dez crianças, durante as aulas podia-se perceber que haviam alunos que tinham muita facilidade para aprender, mas também tinham aqueles que sentiam muita dificuldade. A professora se mostrava sempre menos interessada por esses alunos, dando assim mais atenção aos alunos que mostravam mais facilidade para aprender, notava-se que ela não tinha nenhuma metodologia e nenhuma didática apropriada para trabalhar com crianças, ensinando sempre de uma forma muito tradicional.

Na descrição de Libâneo a didática torna-se uma peça fundamental para a melhor assimilação de qualquer conteúdo devendo no planejamento e execução da aula levar em conta também aspectos necessários para o objetivo da aula.

> Para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito, ou seja, a direção do ensino e da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 76).

Uma das hipóteses da desistência de muitas crianças às aulas de instrumento é por se depararem com um ensino inapropriado do planejamento à execução do ensinar. Ensinar exige algo que vai muito mais além do que saber aquilo o que se quer ensinar, principalmente se tratando de crianças.

Baseado em minha experiência, surgiu o desejo de realizar a presente pesquisa na temática de metodologia do ensino de violino para crianças no contexto do ensino coletivo.

Pergunta de pesquisa

Quais os métodos e dinâmicas que podem ser utilizados no processo de ensino coletivo de violino para crianças?

Objetivos

OBJETIVO GERAL

Investigar métodos e dinâmicas que podem ser utilizados no processo de ensino coletivo de violino para crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Fundamentar teoricamente o ensino coletivo de violino para crianças;

Averiguar como as crianças na faixa etária dos 5 a 10 anos se desenvolvem no processo de aprendizagem do ensino coletivo de violino e quais os procedimentos adequados para ensina-las;

Catalogar métodos e dinâmicas de ensino coletivo de violino para crianças;

Comparar os métodos e dinâmicas com a fundamentação teórica de ensino coletivo de violino para crianças;

Justificativa

Nas escolas especializadas de música em Belém do Pará, as aulas de iniciação de violino são sempre em grupo, aulas coletivas, mas um fato que perdura em todas as turmas é a dificuldade de alguns em fazer o que foi proposto pelo professor o que me leva a estudar mais a fundo as proposta de ensino coletivo de violino (ECV) e dinâmicas para serem utilizadas.

Uma questão muito importante a ser tratada é a falta de didática no ato de ensinar violino para crianças tratando-as da mesma forma que uma pessoa adulta, muitas vezes incorrendo no equívoco de utilizarem metodologias extremamente tradicionais ou até mesmo repassarem o conteúdo da mesma maneira com que aprenderam ou que sem fundamentação teórica acham que é correto, até mesmo excluindo as crianças que sentem mais dificuldade para aprender.

O ensino Coletivo é uma metodologia diferenciada que vem de encontro com muitos aspectos do ensino tradicional, mas se utilizado de maneira equivocada poderá perder o verdadeiro sentido.

Explanarei um pouco de minhas investigações quanto a utilização desta metodologia a partir de um dos grandes teóricos do ensino coletivo, denominado Shinichi Suzuki.

Ele diz que quando uma criança tem dificuldades para aprender, costuma-se dizer que ela não tem capacidade, que é menos inteligente que outras crianças, no entanto ela aprendeu a difícil língua materna. Suzuki:

> Quando uma criança não consegue resolver seus problemas de matemática, diz-se que ela tem uma inteligência abaixo da media. Entretanto ela fala a difícil língua japonesa ou sua língua materna com excelência. Não se deveria pensar mais profundamente sobre isso? Na minha opinião, uma criança destas não é sub-dotada; o sistema de ensino é que está errado (SUZUKI, 2008, p. 10).

Para Suzuki o ensino coletivo é de grande importância, pois há uma troca de conhecimento entre os alunos, estimulando a aprendizagem. Segundo Kiepper e Kaiser

> O ensino do violino deve ser aplicado com habilidade e de forma atrativa; essa ideia está ancorada na 'verdadeira educação do talento'. Suzuki [...] aborda a importância da aula em grupo. Diz ele que 'as crianças têm mais prazer nas aulas com os outros' e esta troca de conhecimentos 'estimula seu aprendizado de forma fantástica', tornando a aula agradável e divertida. (KIEPPER; KAISER, 2013, p. 1070)

Das características do ensino coletivo o fato de tocar com os outros trazem estímulo e espelhamento quanto às possibilidades a serem atingidas. A coletividade faz com que os alunos sintam-se motivados ao assistir outras crianças tocando, mas também ao tocar junto com o grupo, como destaca Mateiro e Ilari :

> Outra característica importante da abordagem de Suzuki é o papel da coletividade no desenvolvimento das habilidades do aluno. Para que as crianças se mantenham motivadas, é importante que elas tenham oportunidades não apenas de assistir a outras crianças tocando, mas também de tocar com os outros alunos. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 202)

Suzuki propõe em seu método que as crianças aprendam a tocar de ouvido e só depois de ter o domínio técnico do instrumento é que elas vão aprender a ler partitura, "a criança só pode começar a ler após ter esse domínio técnico-instrumental, além de perceber a forma da peça que toca e saber alguma coisa a respeito de seu compositor e do tempo que viveu" (FONTERRADA, 2008, p. 171).

Para Suzuki o uso da repetição é um ponto crucial para o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Fonterrada "sem repetição não há aprendizagem. Esta é a chave para a retenção mental e física. Memoriza-se pouco se não houver repetição, mas, praticando-se a repetição sempre, leva-se menos tempo para memorizar novas coisas" (FONTERRADA, 2008, p. 172).

Os pontos principais a serem abordados no ensino coletivo de Suzuki são: a escuta musical, pois assim a criança aprende a tocar apenas ouvindo, a participação da família no processo de aprendizagem, repetição constante, prática diária e memorização.

Também descrevo o trabalho de Ying (2007) onde a partir da análise das técnicas e propostas metodológicas de outros métodos de ensino coletivo, Ying propôs possíveis caminhos para uma nova metodologia de ECV.

Em sua metodologia são propostos exercícios criados a partir de melodias do folclore brasileiro retiradas do *Guia prático do Canto Orfeônico,* primeiro volume, de Heitor Villa-Lobos, de onde foram selecionadas 10 melodias que ajudam na aprendizagem de ritmo, melodia, saltos de intervalos, tonalidade e diversas técnicas de violino, como afirma Ying (2007):

> Foram selecionadas 10 melodias do *Guia Prático do Canto Orfeônico* de Villa-Lobos, segundo critérios de dificuldade de aprendizagem na parte rítmica, de melodia, saltos de intervalos musicais e tonalidades; além disso, foram levados em consideração critérios de aprendizagem de posições de dedilhados para a mão esquerda, velocidade e postura da mão esquerda; posições e postura do braço direito na troca de cordas, arcadas específicas e técnicas de arco básicas, que as melodias selecionadas proporcionam (YING, 2007 p.171).

Além de utilizar as melodias selecionadas, foram elaborados exercícios complementares para facilitar o aprendizado das melodias, para que os alunos iniciantes possam adquirir a técnica necessária para executar as melodias. Segundo Ying "Tais exercícios receberam o mesmo nome da melodia original com numerações diferentes e foram elaborados de maneira que possam ser tocados todos ao mesmo tempo, por grupos de alunos em diferentes estágios de aprendizagem" (YING, 2007, p. 172).

Para os exercícios que acompanham a mesma melodia, Ying propõe a realização de ensaios com grupos de alunos que estejam em diferentes estágios de aprendizado. Ao juntar alunos em estágios diferentes de aprendizado, o resultado é positivo para todos, os alunos iniciantes se sentem motivados a estudar mais, e os alunos adiantados desempenham a função de ajudar a esses. Segundo Ying "Trabalha-se dessa forma o senso de liderança musical, treinando o ouvido para a escuta camerística, pois precisam tocar ouvindo todas as outras linhas melódicas acompanhantes" (YING, 2007, p. 173).

A metodologia de Ying tem como objetivo trabalhar o controle e domínio do arco em primeiro lugar, para isso o aprendizado é iniciado pelas cordas centrais do instrumento (ré e lá), Ying (2007) afirma:

> Ao trabalhar na região central do cavalete, o aluno vai se acostumando desde o inicio a controlar sua curvatura, ao usar o braço direito no arco; e tendo aprendido a controlar seu arco nestas duas cordas centrais, torna-se mais fácil tocar as cordas periféricas do cavalete (sol e mi) (YING, 2007, p. 175).

A relevância da presente pesquisa está na busca e catalogação de métodos e procedimentos de ensino de violino adequados para crianças.

Metodologia da pesquisa

O caminho a ser percorrido será descrito neste tópico. Em função do que foi apresentado anteriormente, exponho a maneira como alcançarei meus objetivos de pesquisa.

Será uma pesquisa de abordagem qualitativa que possui características indutivas fazendo com que o processo investigativo aconteça sem sequencia pré-determinada. (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004, p.162)

Os procedimentos que serão utilizados para a coleta de dados serão descritos a seguir.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Será feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido. Esta coleta é mais do que a organização do assunto, é uma análise do material com uma postura crítica (OLIVEIRA, 2008, p. 97).

Com este método de coleta buscarei alcançar os objetivos específicos: fundamentar teoricamente o ECVC; averiguar como as crianças na faixa etária dos 5 a 10 anos se desenvolvem no processo de aprendizagem do instrumento e quais os procedimentos de ensino adequados para ensina-las; e catalogar métodos e dinâmicas de ECVC.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta técnica de coleta de dados é fonte necessária para a busca de informações que complementarão os resultados obtidos por outras técnicas de coleta de dados (LUDWIG, 2009, p.63).

Essa complementação acontecerá no objetivo de catalogação de métodos e dinâmicas de ECVC. Os documentos a serem analisados serão os planos de ensino e outras anotações de professores que atuam com o ensino coletivo de violino na cidade de Belém do Pará.

ENTREVISTA

A entrevista é uma técnica de coleta de dados primários e deve ser planejada adequadamente para que sejam colhidas todas as informações necessárias para a pesquisa (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p.64).

Será uma entrevista semi-estruturada, pois baseia-se em questões especificas, porém sem rigidez na ordem de perguntas.

Os objetivos a serem alcançados através da entrevista serão averiguar como as crianças na faixa etária dos 5 a 10 anos se desenvolvem no processo de aprendizagem do instrumento e catalogar métodos e dinâmicas de ECVC.

A entrevista será realizada com professores que atuam com o ECV na cidade de Belém do Pará.

QUESTIONÁRIO

Como instrumento de coleta utilizarei também o questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

O questionário desta pesquisa será composto de perguntas abertas e fechadas e atingirá o objetivo específico de averiguar como as crianças na faixa etária dos 5 a 10 anos se desenvolvem no processo de aprendizagem do instrumento e quais os procedimentos de ensino adequados para ensina-las.

O questionário será realizado com alunos que dos 5 a 10 anos de idade estudaram através do ECV.

Referencial teórico

A presente pesquisa abordará os assuntos: ensino coletivo de violino, aprendizagem musical e desenvolvimento e métodos e dinâmicas de ensino.

Sobre o ensino coletivo utilizarei textos de Suzuki (2008) e Anais da ABEM (2013), Ying (2007), Fonterrada (2008) e Mateiro (2012) que tratam sobre a importância do ensino coletivo e sobre metodologia de ensino de violino.

Sobre aprendizagem musical e desenvolvimento utilizarei Swanwick (2003) e Máralém (2011), onde é abordado o desenvolvimento da aprendizagem musical de crianças.

Sobre didática, métodos, dinâmicas e planejamento de ensino utilizarei Libâneo (2013) que aborda os processos de ensino.

Considerações

No decorrer da pesquisa pode-se observar que as características do ensino coletivo são apresentadas de modo semelhante nos referenciais teóricos, sendo estes: onde há uma troca de conhecimento entre os alunos através da coletividade, estimulando e motivando a aprendizagem ao assistir outras crianças tocando e participando do grupo; O tocar de ouvido sem rigidez técnica inicialmente torna o aprendizado mais fluente ate mesmo na leitura de partitura tradicional; A junção de alunos de estágios diferentes de aprendizado em um mesmo grupo pode formar senso de liderança e respeito mútuo; etc.

As próximas etapas mostrarão como ocorrem no ECV em Belém do Pará percorrendo as metodologias de pesquisa estipuladas onde a partir dos resultados encontrados farei minhas considerações finais na intenção de contribuir com futuras pesquisas no grande campo do ensino coletivo de violino para crianças.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa***.** São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2004.

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

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: Um guia prático***.**- Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KIEPPER, Isley; KAISER, Izaura Serpa. *Estudo do violino: uma abordagem afetiva nos processos de ensino e aprendizagem***.** In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. XXI, 2013, Pirenópolis, Anais. Goiás: ABEM, 2013. p. 1067-1077.

LAKATOS,Eva Maria;MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia cientifica***.** 5 Ed. São Paulo: Atlas 2003

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. *Fundamentos e prática de metodologia científica***.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MÁRSICO, Leda Osório. *A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças.* 2 ed. Porto Alegre: Rígel, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical***.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

OLIVEIRA,Valéria Rodrigues de. *Desmitificando a pesquisa científica***.** Belém: EDUFPA, 2008.

SUZUKI, Shinichi. *Educacao e Amor: O método Clássico da Educação do Talento*. 3. ed. rev.-Santa Maria: Palloti, 2008.

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

YING, Liu Man. *O ensino Coletivo Direcionado no Violino.* Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Aprendizado do Violoncelo: influência da qualidade de vida de crianças e adolescentes com características de risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Thaís Cristina Santana Carneiro,
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
tcarneiro@hotmail.com

Letícia Silva e Silva,
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
lethitiasilva@gmail.com

Ph. D. Áureo Déo DeFreitas Júnior,
Programa de Pós-Graduação em Artes ï ICA/ UFPA
defreitasaureo@gmail.com

Msc. João Paulo dos Santos Nobre
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento ï IFCH/ UFPA
joaopaulonobre@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa investigou a influência da qualidade de vida no aprendizado musical de crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por ser um transtorno comportamental de origem multideterminada, que atinge de 3 a 6% da população em idade escolar, no mundo, sendo este caracterizado pela tríade: impulsividade, hiperatividade e déficit de atenção. A pessoa TDAH costuma apresentar prejuízos em várias áreas de seu desenvolvimento, como: relações familiares, relações sociais, desenvolvimento acadêmico e social. A pesquisa foi realizada na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Foram selecionados 7 participantes com TDAH, com idades entre 9 e 11 anos, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Esses participantes foram selecionados a partir da avaliação realizada pelos psicólogos do Programa Cordas da Amazônia. Dessa forma, obtiveram-se dados sobre a criança a partir de seus professores da escola regular, cuidadores e da própria criança. Após esta etapa foi elaborada uma avaliação comportamental sugerindo ou excluindo o aluno com/sem TDAH. Os alunos selecionados foram inseridos em turmas de violoncelo. As turmas eram formadas por 16 alunos, sendo 11 sem o transtorno e 5 com TDAH. Para avaliar o aprendizado musical utilizou-se a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical. Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstram que 5 dos 7 participantes apresentaram qualidade de vida preservada, e apenas 2 apresentaram avaliação da qualidade de vida prejudicada.

Palavras chave: violoncelo, TDAH, aprendizado musical e qualidade de vida.

Introdução

Estudiosos da educação musical tratam a inclusão como uma área bastante abrangente que envolve não só os "portadores de deficiência" (termo utilizado por Viviane Louro, em Mesa Redonda sobre Inclusão no XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010), mas também aqueles em situação de risco social, devido ao desfavorecimento quanto a fatores econômicos, religiosos, políticos, étnicos, de gênero, entre outros, e que se refletem nas desigualdades da aprendizagem escolar (ANDRÉ, 2008; CRUVINEL, 2005; KATER, 2005; SANTOS, 2004).

Na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), a partir de 2008, foram iniciados estudos envolvendo alunos com dificuldade de aprendizagem, causadas por deficiências mentais. Os principais enfoques foram nos casos de TDAH, autismo e dislexia, cujas investigações vêm sendo desenvolvidas em classes coletivas de ensino do violoncelo (DEFREITAS et. al., 2008; 2009).

O TDAH é um transtorno que, a princípio, pode ser considerado um dos menos exigentes em termos de necessidades de espaços e equipamentos específicos. No entanto, há necessidade de que o professor esteja preparado para perceber quando se trata de um aluno irrequieto ou quando esse aluno tem TDAH. A tendência é negligenciar o problema, por desconhecimento de sua gravidade e do desafio que ele apresenta para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Como acontece quanto aos estudos sobre inclusão em educação musical, o tema "qualidade de vida" também é raro nessa área, o que ainda limita afirmativas conclusivas sobre o tema, não obstante a sua importância. O que se observam são investigações em sua maioria sobre como a música contribui para o desenvolvimento em geral do indivíduo, e isso graças aos avanços na área da Musicoterapia. Os estudos sobre cognição na área da música, com especial destaque para Sloboda (2008), tem sido valiosos para a compreensão da aprendizagem musical; como efeitos, podem colaborar para a compreensão do desenvolvimento geral do indivíduo.

Nesta pesquisa, interessou relacionar o aprendizado musical do indivíduo com TDAH à sua qualidade de vida, tendo em vista verificar como esta variável interfere no

aprendizado, especificamente na classe de violoncelo onde se vem realizando pesquisas no âmbito da aprendizagem musical.

O que é o TDAH?

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), encontrado em crianças, adolescentes e adultos, é definido por características comportamentais observadas pela falta de atenção e concentração, impulsividade, hiperatividade e pela diminuição do autocontrole acarretando mudanças no comportamento e dificuldades na aprendizagem, levando ao comprometimento nas relações sociais, acadêmicas e profissionais (ANDRADE, 2006).

Segundo Mesquita (2009), o conceito do TDAH mais seguro e mais utilizado é o descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais, quarta edição (DSM IV). Este descreve as características do indivíduo com TDAH, principalmente a desatenção e/ ou hiperatividade, como os sintomas mais severos que os apresentados em indivíduos sem o transtorno. Esses sintomas podem estar presentes antes dos 7 anos de idade, mas cerca de 5 a 13% apresentam os sintomas em idade escolar.

Alvarez (2004), afirma que a hiperatividade é um dos principais sintomas observados nos indivíduos que possuem TDAH, notados principalmente nos comportamentos de excessiva e intensa atividade motora, prejudicando o processo de aprendizagem, vez que essa hiperatividade impede a manutenção da atenção.

A escola que possui crianças ou adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) precisa ter clareza de que as técnicas pedagógicas convencionais ou medidas socioeducativas nem sempre apresentam resultados satisfatórios em indivíduos com TDAH. Muitos desses fatores se dão pelo despreparo das escolas na adaptação para receber alunos diagnosticados com TDAH, necessidade de uma atenção especial, de uma metodologia de ensino apropriada, da informação e compreensão do professor sobre o que é TDAH, de uma sala de aula com poucos estímulos ambientais e sonoros e com um número menor de alunos (SILVA; SOUZA, 2005).

A Música e o Indivíduo com TDAH

Em se tratando de psicologia do desenvolvimento, existem pesquisas que sugerem que a música e a linguagem caminham juntas e são de grande importância na infância de uma criança (ILARI, 2005).

Weibe (2007) descreve em seu estudo de caso, a experiência acadêmica de um adolescente do sexo masculino com diagnóstico de TDAH, de como a música pode afetar positivamente a sua capacidade de auto-regulação e como lidar com os efeitos negativos do TDAH durante trabalhos em sala de aula e suas tarefas realizadas em casa. Os resultados foram satisfatórios, verificando-se que houve um aumento da concentração na capacidade de assistir as aulas e realização de tarefas. Melhorou a capacidade de prestar atenção às tarefas e suas habilidades de memorização. Concluem que ouvir música ativa várias funções terapêuticas; auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas como atenção e memória em curto prazo; acelera a aprendizagem de línguas estrangeiras em leitura e no aprendizado da matemática; ocorre o desenvolvendo de uma consciência individual de si mesmo e seu meio ambiente. A música fortalece a autoestima promovendo a expansão da comunicação verbal e habilidade não-verbal levando a melhoras nas habilidades sociais e a capacidade de expressar emoções.

Um estudo realizado por Paiva et. al., (2007), utilizou a música em crianças e adolescentes entre 08 e 11 anos com TDAH. O objetivo do estudo foi estimular os alunos considerados hiperativos, através do uso da música, usando o ritmo, o timbre dos instrumentos e melodias cantadas e tocadas em grupo. A coleta dos dados foi realizada por meio de atividades artísticas desenvolvidas em uma sala de aula equipada com o material necessário. Como resultado verificou-se uma maior integração e sociabilidade dos participantes nas atividades, obedecendo aos comandos e regras; houve melhora em suas vidas escolares com o aumento de algumas notas escolares, e conclui-se que, devido à música ser uma atividade agradável, ela ocasiona uma melhora na atenção dos alunos em sala de aula (PAIVA et. al., 2007).

Aprendizado Musical

Vêm aumentando a cada ano o interesse pela educação musical, seu desenvolvimento e benefícios causados principalmente nas crianças. Quando se conceitua o conhecimento musical, imagina-se um conhecimento vindo da experiência musical do ser humano e o seu

contato com os elementos envolvidos na linguagem musical. Esses elementos são o timbre, ritmo, melodia, intensidade e harmonia. Sloboda (2008) afirma que uma criança é considerada com consciência musical, a partir do momento em que consegue diferenciar as sequências de sons musicais e a sequência de sons não musicais.

Nesta pesquisa, o método de ensino utilizado foi o desenvolvido no Programa Cordas da Amazônia (PCA), criado em 2006 como um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Este projeto utiliza aulas de Violino, Viola e Violoncelo em grupo de crianças, adolescentes e adultos, aplicando especialmente, a inclusão social no processo da aprendizagem musical. Esta inclusão se dá no indivíduo que possuir principalmente Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (NOBRE, 2010).

Os métodos utilizados no PCA são baseados no Método Suzuki (Japão) e no String Project - USA (Projeto Cordas Norte-Americano), que incluem músicas do folclore mundial, músicas de compositores como: Bach, Vivaldi, Saint-Saens, Fauré, Haydn Heitor Villa-Lobos, Piazzola e outros. (FARIAS, 2009 apud NOBRE, 2010).

Método

Caracterização da Pesquisa

Estudo experimental do tipo ABA, realizando-se: (A) uma medida do comportamento, (B) a intervenção com educação musical, e (A) nova medida após a intervenção.

Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da Escola de Música da UFPA (EMUFPA). Após a aprovação na EMUFPA o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA (084/09 CEP_ICS/UFPA). Além disso, os responsáveis que concordaram com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Escolha das Escolas

Utilizou-se um critério aleatório na escolha das escolas públicas e privadas.

Participantes

Foram selecionados 7 participantes com características de risco para TDAH, com idades entre 9 e 11 anos de ambos os sexos, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Avaliação

Para Identificação do TDAH

A avaliação dos participantes, antes da intervenção, foi realizada pelos psicólogos do PCA, seguindo as seguintes etapas:

- Avaliação da criança a partir dos relatos dos professores da escola regular que frequenta;
- Avaliação da criança a partir dos relatos dos pais;
- Avaliação a partir de testes padronizados com a própria criança.

Avaliação da Qualidade de Vida

Avaliação da Qualidade de Vida do aluno, a partir de instrumento padronizado que considera o relato da própria criança/adolescente.

Avaliação de Linha de Base para o Aprendizado Musical

Avaliação para identificar os comportamentos já presentes no repertório do aluno em relação à prática musical, utilizando a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical.

Avaliação do Aprendizado Musical

Avaliação do Aprendizado Musical a partir da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical. Esta etapa é realizada individualmente com cada aluno, atendendo aos seguintes passos:

1 – O professor solicita ao aluno que execute alguns comandos (tocar uma música

em pizzicato, tocar com o arco);

2 – Dois avaliadores, previamente treinados, observam o aluno e preenchem de forma sistemática e individual a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical;

3 – As observações realizadas pelos dois observadores fornecem uma média numérica.

Ambiente Experimental

A pesquisa foi realizada na EMUFPA através do PCA.

Formação das Turmas de Intervenção

Os alunos selecionados foram distribuídos em turmas, compostas por 16 alunos. Os 7 alunos com características de risco para TDAH estavam alocados da seguinte forma:

(a) Turma 1: Segundas e Quartas, de 09 às 10h, sendo 3 alunos com características de risco para TDAH e 13 alunos sem características de nenhum transtorno;

(b) Turma 2: Segundas e Quartas, de 14 às 15h, sendo 4 alunos com características de risco para TDAH e 12 alunos sem características de nenhum transtorno;

O número total dos alunos selecionados foi de 32. Os horários das turmas eram fixos, com duração de 1h por vez, totalizando 2h por semana. As aulas eram ministradas por um professor titular, acompanhado de dois assistentes.

Resultados

Os resultados obtidos com este estudo demonstram um quadro semelhante ao observado por Nobre (2008) em um estudo sobre avaliação de Qualidade de Vida em portadores de doenças crônicas. Visto que, se observou, que em sua maioria, crianças e adolescentes tendem a avaliar sua qualidade de vida de forma positiva, mesmo possuindo uma doença ou transtorno de caráter crônico. Outro ponto comum entre os estudos, é que mesmo os participantes que avaliaram sua qualidade de vida geral de forma positiva, demonstraram na categoria tratamento, uma avaliação mais prejudicada. O que sugere que os participantes só relacionam prejuízos advindos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade quando necessitam se submeter a atendimento clínico.

Esta análise é possível, visto que dos 7 participantes da pesquisa, apenas 2 apresentaram avaliação geral da qualidade de vida prejudicada. Os demais apresentaram avaliação positiva, ressalvando a categoria tratamento que foi avaliada de forma negativa por todos, mas não implicou na avaliação geral, visto que se excluirmos esta categoria na análise, os resultados não se alteram. Estes resultados podem estar relacionados a dois motivos: a) dessensibilização às contingências do tratamento/avaliação diagnóstica, como frequência a consultas médicas e realização de exames, ou b) baixo entendimento acerca das implicações do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) sua rotina, atribuindo ao TDAH apenas as contingências aversivas presentes durante avaliação clínica (associadas a consultas médicas, realização de exames, baixo rendimento acadêmico).

Na análise individual do aprendizado musical, durante a primeira avaliação, observou-se uma linearidade no aprendizado. Como já era esperado, todos apresentaram coeficientes de aprendizado musical baixo, pois nunca haviam estudado música. Já na segunda avaliação, observa-se o crescimento no coeficiente, o que se repete na terceira e quarta avaliação.

Assim, em relação ao aprendizado musical, observou-se que os sete participantes apresentaram aumento no coeficiente de aprendizado musical. Observando-se que todos os participantes apresentaram menor rendimento nos mesmos itens: (PMD), (QS) e (A). No entanto, mesmo nestes itens observou-se desenvolvimento musical. Nesse sentido, o curso de aprendizado desses alunos com TDAH não se difere do curso que os alunos com desenvolvimento típico (DeFreitas, 2009).

A relação entre a Qualidade de Vida e o Aprendizado Musical foi estabelecida utilizando-se o *Índice Geral de Qualidade de Vida* e o *Coeficiente Geral de Aprendizado Musical.* Foi calculada a média do coeficiente de aprendizado musical entre os sete participantes, obtendo-se M=175,57. Analisando as médias individuais, observa-se que dos sete participantes, apenas dois obtiveram coeficientes maiores que a média ficando os demais, abaixo. Apenas dois apresentaram avaliação da qualidade de vida prejudicada sendo que os demais apresentaram avaliação positiva de sua qualidade de vida. Dessa forma, sugere-se que dentre estes participantes, a qualidade de vida não parece ter sido um fator determinante para o aprendizado.

Considerações Finais

Com esta pesquisa foi possível identificar que alunos com TDAH podem ter acesso à educação musical, com reais potencialidades de se desenvolver como músicos. Isto é importante, porque tradicionalmente, estes alunos ficam à margem das instituições de ensino musical, pois o que se pretende nas escolas de música é a formação de *performers*, e o aluno com TDAH tem em seu desenvolvimento uma série de características que comprometem o alcance desse objetivo, tais como: comportamento motor impulsivo, déficit de atenção e impulsividade.

No entanto, não se pode desconsiderar que estes alunos representam um desafio maior no processo de ensino-aprendizagem. Falando especificamente da aula de violoncelo, pode-se identificar como principais dificuldades, manter-se sentado durante a aula, reduzir a atividade motora irrelevante para a tarefa musical, manter a atenção aos comandos e seguir as regras. Identificadas estas dificuldades, é possível traçar um planejamento da forma mais adequada para o manejo com estes alunos em sala de aula, principalmente se considerarmos que estes alunos estão inseridos em turmas regulares de violoncelo, não sendo conferido a eles tratamento diferenciado no que se refere às tarefas da aula, tampouco, ao seguimento de regras.

Neste sentido, ressalta-se que não foram ignoradas as limitações que estes alunos apresentavam, mas sim, privilegiou-se avaliar o seu desenvolvimento global, para que fossem identificadas além das dificuldades, as suas potencialidades. Isto foi necessário, para que os professores tivessem embasamento para o manejo mais adequado com estes alunos, no sentido de atender algumas demandas específicas deles, como: sair da sala com mais frequência, levantar-se durante as aulas, responder de imediato a perguntas, mesmo antes de sua completa elaboração, ocasionando erros frequentes mesmo quando eles possuíam conhecimento.

Isto só foi possível, devido aos esforços em formar uma equipe multiprofissional para avaliar os alunos, bem como pelo traçado do perfil de cada um deles, sejam os que possuíam desenvolvimento típico, sejam os que apresentavam o TDAH.

Por se tratar de um campo de pesquisa recente, e promover a inclusão de alunos que tipicamente são excluídos das instituições de ensino musical, este estudo se mostra relevante,

contribuindo para que educadores musicais se disponibilizem para atender a este público, refinando os métodos de ensino musical. Assim, sugere-se que mais estudo sejam realizados, com o objetivo de expandir os conhecimentos nesta área.

Referências

Abreu, G. N. de; Agli, B. A. V. D. **A desatenção de crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem sob o ponto de vista do professor.** IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. São Paulo, 2009.

Antony, S. Ribeiro, J. P**. A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica. Psicologia Teoria e pesquisa**. v. 20, n. 2, Brasília, 2004.

Barkley, R. Attention Deficit Hyperactivitv Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. **New York: Guilford Publications**, 1990.

Boltrino, P. **Música y Educación Especial.** Actas de la vii reunión. n. 15, p.2, Argentina, 2008.

Campos, D. da C. **Música, neuropsicologia, transtorno do déficit de Atenção / hiperatividade (TDAH): diálogo entre Arte e Saúde.** XVI CONGRESSO DA ANPPOM, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/05_Com_Musterap/sessao01/05COM_Musterap_0105-255.pdf Acesso em 20 de dez. 2009.

Cruvinel, F. M. **Educação musical e transformação social ï uma experiência com o ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DeFreitas, Jr. Á. D. Nobre, J. P. dos S. Casseb, M. **Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ï TDAH.** In: II Seminário de Extensão do Instituto de Ciência das Artes, Belém, **Anais Eletrônicos**, 2008.

DSM-IV Workgroup. **The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth edition, Text Revision.** Washington, DC: **American Psychiatric**, 1994.

Guimarães, A. P. M. **Diferentes Abordagens na Identificação de Genes de Suscetibilidade para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2009**. 128 F. Dissertação (Mestrado em Genética e Biologia Molecular) - Instituto de Biociência, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Kater, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, março, 2004.

Lubisco, S.C; Santana**. I.V. Manual de Estilo Acadêmico- Monografias, Dissertações e Teses.** 4. Ed. Ver. E ampl.- Salvador: EDUFBA, 2008.

Mesquita, R. C. de. A Implicação do Educador diante do TDAH: Repetição do Discurso Médico ou Construção Educacional?. **Faculdade de Educação da UFMG**. Belo Horizonte, 2009.

Nobre, J. P. dos S. **Mudanças Comportamentais em Crianças com Características de Risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Intervenção a partir da educação musical.** 2010. 30f. Projeto de Mestrado. Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

Pastura, G.; Mattos, P.; Araújo, A. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Psíquica Clínica**, 2005.

Rohde, L. A. Halpern, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**: Rio de Janeiro. v. 80, n. 2 (supl), 2004.

Sloboda, J. **The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

Souza, et. al. ADHD: The Impact When not Diagnosed. **Jornal brasileiro de psiquiatria**. v. 57 n. 2, Rio de Janeiro, 2008.

Topczewski, A. **Como lidar com a hipertividade?** Entrevista a Rodrigo Apolloni, 2002.

Wallander, J. **Theorethical and developmental issues in quality of life for children and adolescents. In H.M. Koot & J.L. Wallander (Eds.), Quality of life in child and adolescent illness: Concepts, methods and findings** (pp. 23-45). New York: Brunner-Routledge, 2001.

Weiss, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 6° Ed. - Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

Wiebe, J. **ADHD, the Classroom and Music: A Case Study**, 2007.

Aprendizagem da leitura musical no ensino coletivo de violão

Ricardo Arôxa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
ricardo.a.m.aroxa@gmail.com

Resumo: As inúmeras situações em que o violão pode desempenhar como ferramenta de transmissão e apropriação musical denota a idiossincrática relação deste com a identidade brasileira. Sob a perspectiva do ensino coletivo, esse é um dos instrumentos mais procurados por iniciantes. Um desses espaços de ensino é a Oficina de violão por partitura, oferecido pela Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. O presente artigo pretende fazer uma discussão a partir de relato de experiência docente e resultados da pesquisa de mestrado que dissertou, essencialmente, sobre estratégias de ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista no ensino de violão. Percebemos, dentre outras coisas, que o desenvolvimento dessa habilidade somado a utilização de arranjos de músicas populares podem ser eficientes na contextualização do ensino e busca da independência do aluno.

Palavras chave: leitura musical; violão clássico; ensino coletivo.

Introdução

É possível encontrar o violão como instrumento de transmissão e apropriação de música em múltiplas situações, tais como no ensino: ligado ou não a alguma instituição; tutorial ou coletivo; presencial ou à distância; com perfis de alunos amadores ou profissionais; de tradição oral ou escrita; através de cifra ou partitura; com particularidades que fazem deste instrumento um dos mais procurados por iniciantes.

Dentre os espaços de educação musical – formais, não-formais e informais (QUEIROZ, 2007 p. 2) – podemos perceber em algumas situações de ensino características de mais de um tipo desses. Um dos exemplos é a *Oficina de Violão* da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA) que, apesar de ser oferecido por uma instituição de ensino especializado – contexto formal – possui características do contexto não-formal, tal como outras oficinas de música ou cursos livres em organizações não-governamentais, etc.. Uma dessas características é a proposta de ensino coletivo de violão.

Nessa perspectiva, a EMUS-UFBA oferece, atualmente, duas modalidades de curso: *Oficina de violão por cifra* e *Oficina de violão por partitura*. Ao refletir sobre a segunda situação, encontramos diversos paradigmas, tais como questões de iniciação e aprendizado da leitura musical.

O presente artigo pretende fazer uma discussão a partir de relato de experiência docente e resultados da pesquisa de mestrado de nossa autoria que dissertou, essencialmente, sobre estratégias de ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista no ensino de violão.

Fundamentação Teórica

Podemos observar diversos paradigmas no ensino de instrumento musical, principalmente quando comparamos as propostas tutorial e coletiva. Especificamente sobre como se caracteriza a transmissão de conhecimento, se por um lado podemos reconhecer em muitos professores do ensino tutorial cultivado em universidades e conservatórios a prática de "ensinar como foram ensinados" (PENNA, 1995, p.87), o ensino coletivo oferece mais condições para a diluição da verticalização no processo de aprendizagem, pois os alunos deixam de ter como única a referência de execução do professor para conhecer também como fazem seus colegas de turmas (TOURINHO, 2006, p.89). Provavelmente, essa é a razão do ensino coletivo ser a abordagem bem quista quando se trata da iniciação musical e instrumental.

Embora saibamos pontuar que cada contexto de ensino possui seus próprios paradigmas, concordamos que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.27). Entendamos essa fala como 'descobrir com o aluno, a necessidade de produzir e construir' competências musicais que muitas vezes não foram oferecidas durante a educação básica formal, tal como a leitura musical através de partitura, foco deste trabalho.

O ensino da leitura musical, embora intrinsecamente associada à tradição musical europeia de performance instrumental de alto desempenho, é uma competência que se relaciona com diversas habilidades, como nos traz Santos (2002):

> Acredita-se que a leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por leitura silenciosa, por emissão vocal, ou ainda por execução instrumental, bem como combinações e integrações dessas modalidades (SANTOS, 2002, p.1).

Justamente sob o conceito de integração das habilidades visuais, auditivas e motoras que acreditamos que a leitura musical pode contribuir também para o aprendizado de iniciantes na música e, no nosso relato, no violão. Com isso, concordamos que "não tem

sentido uma leitura musical que seja abstraída de seu conteúdo sonoro-musical" (SOUZA, 2004, p.213).

Não obstante a leitura musical viabilize ao iniciante o acesso a informações simbólicas que serão compreendidas e reproduzidas no instrumento, adquirir fluência na leitura possibilitará que o acesso seja mais ágil e menos fragmentado. Denominamos essa fluência de leitura à primeira vista, uma habilidade que possibilita chegar ao resultado mais próximo de uma performance ensaiada com o mínimo de preparo (ARÔXA, 2013, p.33). Na mesma direção leitura à primeira vista pode ser considerada como um importante requisito para a independência do aluno (GREGORY, 1994, p.462). Um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento desta habilidade é a capacidade de identificar padrões e unidades musicais significativas (WOLF, 1976).

Se por um lado a fluência na leitura pode trazer acesso a mais músicas, como se dá a seleção de que música(s) ter acesso? Ao levarmos em conta a tônica de que devemos buscar um "modelo de ensino centrado no aluno" (HALLAM, 2006, p.165) e não no professor, o gosto e vivências musicais do primeiro podem servir de matéria-prima para um aprendizado contextualizado e motivador. Nesse sentido, concordamos com a necessidade de se adaptar às expectativas das novas demandas sociais (MOURA, 2007, p.1). Uma opção que parece ter eficácia no ensino de violão instrumental é a produção e utilização de arranjos de música popular, visto que "o arranjador necessita imaginar a capacidade técnica do instrumentista que irá executar a música e antever as possibilidades no processo de aprendizagem" (FREIRE; MENDONÇA; FREIRE, 2004, p.2).

Materiais e método

Este trabalho conta com reflexões científicas resultantes de uma pesquisa de mestrado em Educação Musical e como essas têm surtido efeito do ponto de vista metodológico em nossa experiência empírica como docente da *Oficina de violão por partitura* na EMUS-UFBA.

Na discussão que se segue, abordaremos desafios inerentes ao curso e relataremos descritiva e resumidamente conteúdos, estratégias, e materiais utilizados nessa prática de ensino de violão com foco no aprendizado da leitura musical.

Discussão

Em uma universidade, além do curso superior em música, podemos encontrar diversas propostas de ensino, abordagens e perfis de alunos que fogem dos ideais conservatoriais de formar profissionais *virtuoses* no instrumento. Esse é o caso dos Cursos de Extensão em Música da UFBA, que apesar de ter tido o propósito inicial de auxiliar no preparo dos vestibulandos em música, hoje atende, em sua grande maioria, um público que não deseja a profissionalização. Apesar de ser um projeto de iniciativa de uma instituição especializada de ensino de música, a forma como se dão as "oficinas", perfis de alunos e outras variáveis fazem o curso se aproximar do contexto não-formal de educação musical.

Não obstante a flexibilidade de conteúdos e práticas, há aproximadamente dois anos, buscamos atualizar o material didático, rever conteúdos, adicionar obras progressivas ao repertório solo e implementar efetivamente o repertório em grupo. Esse novo material não pode ser publicado até então pelas mesmas questões que acometeram a versão anterior elaborada pelos professores Cristina Tourinho e Robson (2003): o custo com direitos autorais. Ainda assim, utilizamos uma versão-piloto para que os próprios alunos fotocopiem e acompanhem o curso. Discutiremos brevemente os conteúdos e métodos a seguir.

Teoria musical

Embora o curso também ofereça aula de Teoria Musical, consideramos importante utilizar alguns tópicos para estreitar mais o vínculo entre teoria e prática. Os conteúdos teóricos explanados são desde as propriedades do som até noções de *articulação* e *fraseado*. Apresentaremos algumas das abordagens.

De modo sucinto, a iniciação à leitura se dá com a apresentação das propriedades do som e como elas são escritas e relacionadas ao violão. Por exemplo, a *altura* é apresentada a partir do sentido de uma "escada" na qual cada "degrau" é associado às notas nas linhas e espaços do *pentagrama*. Em seguida, é demostrado como estão dispostas as notas das cordas soltas do violão e aplicado um exercício de leitura apenas com as cordas soltas. Explicitaremos como a prática de leitura é feita mais adiante.

Uma das etapas mais importantes no aprendizado da leitura é a compreensão do ritmo (MCPHERSON, 1994, p.229). Inicialmente exploramos a internalização do *pulso*

regular através de exemplos com o bater de palmas ou pés e utilizamos músicas do próprio cotidiano do aluno para descobrir o *pulso regular*. Esse aspecto facilita a compreensão posterior das proporções e dos valores de cada figura.

A *intensidade* e o *timbre*, embora sejam características sonoras menos precisas na escrita por partitura, ou seja, que são passíveis de subjeção e mais compreensíveis como unidades relativas ("mais forte que", "mais suave que", "som metálico"), são apresentadas como recursos que tornam a música mais expressiva e aproveitamos isso para motivar os alunos a expressarem quão forte ou suave querem tocar determinadas notas.

Novas tonalidades são apresentadas gradativamente para que o aluno se ambiente com a nova sonoridade e os *acidentes* na partitura. Do mesmo modo, exercícios com novas combinações de duração são introduzidos na medida em que os alunos conseguem executar a leitura da forma mais fluente possível.

Conhecendo o violão através da leitura

Uma das características que dificulta a fluência na leitura do violonista é a múltipla opção de localização de uma mesma nota[44]. A decisão de qual localização escolher em uma leitura ou no estudo de uma obra depende de fatores como tocabilidade, conforto, timbre, entre outros. Por essa razão acreditamos que seja necessário um estudo mais sistemático das *regiões* e *posições*[45] do violão (ARÔXA, 2013, p.47).

Durante uma leitura à primeira vista, é imprescindível que o aluno mantenha a vista na partitura. Apesar de muitos alunos não conseguirem seguir uma leitura sem fitar as mãos com o olhar, conhecer o braço do violão gradativamente através das *regiões* e *posições* permitirá ao aluno desenvolver melhor a memória espacial e se concentrar na percepção dos símbolos durante a leitura. Como auxílio para essa situação em sala de aula, podemos escolher uma determinada nota e pedir que cada aluno imagine e sugira uma das localizações possíveis.

[44] O som *Mi3* pode ser encontrado em dez lugares diferentes no violão: cinco no estado fundamental e cinco *harmônicos*.
[45] O braço do violão é dividido em *regiões* compostas por um grupo de quatro *casas* adjacentes (ex. da primeira a quarta *casa* é chamada de primeira *região*; da quinta a oitava é a segunda *região*, e assim por diante). Damos o nome de *posição* o grupo de quatro *casas* adjacentes localizadas a partir do dedo "1" da mão esquerda (ex. se o dedo "1" está na terceira *casa*, chamamos de terceira *posição)*.

Leitura musical e a congruência de competências

Existe uma relação estreita entre a leitura textual e musical. Desde a seleção de um grupo de notas, pausas, articulação, prosódia, à concepção de frases e períodos, muitas associações podem tornar o aprendizado da leitura musical mais interessante e motivador. Um dos aspectos mais claramente perceptíveis é a busca por padrões, que a literatura sobre leitura à primeira vista chama de *chunking* (WOLF, 1976). Quando descobrimos essas unidades musicais significativas, a vista pode ser antecipada para perceber as informações seguintes, enquanto compreendemos e reproduzimos as anteriores (KARPINSKI, 2000, p.174).

Em sala de aula discutimos várias situações cotidianas em que, intuitivamente, utilizamos a identificação de padrões para otimizar a busca, seja em um texto, um trecho musical, ou uma determinada sensação motora. Num segundo momento, pedimos que os alunos identifiquem a recorrência de padrões visuais (direção melódica), auditivo (relação intervalar), ou motores (sequência de dedos ou uso de cordas). A consciência da relação entre essas competências pode tornar a apropriação de um novo sistema de símbolos, a leitura musical, mais eficiente.

Alguns autores associam a leitura musical como uma tarefa que demanda apenas saber reproduzir no instrumento ou voz, sons a partir de símbolos, tal como digitar um documento no computador ou falar em voz alta. (FINE; BERRY; ROSNER, 2006, p. 431). Todavia, concordamos com Santos (2002) e Souza (2004) já mencionados, de que a integração entre estímulos visuais, auditivos e motores fazem parte da leitura musical e que demandam a devida atenção no aprendizado.

Possibilidades na prática de leitura musical individual e coletiva

A fluência na *leitura à primeira vista* é, inevitavelmente, uma habilidade reconhecida em indivíduos com experiência frequente em grupos musicais, tais como orquestras, corais, banda, etc. (FIREMAN, 2010, p.64). Com isso, acreditamos que a leitura musical pode ser aprendida e aperfeiçoada eficientemente na prática coletiva.

A prática de leitura se dá gradativamente, com exercícios apenas com *alturas* sem *acidentes*, depois com *durações* simples (*semínima*), *intensidades* contrastantes (forte e suave) e na primeira *região*. Acrescentamos outras combinações de notas, ritmos, tonalidades,

dinâmicas e *posições* no decorrer do curso. Esse é um momento proveitoso para atrair a atenção e concentração dos alunos. Antes de o primeiro aluno começar a leitura, lembramos dicas importantes: visualizar a partitura, identificar algum padrão simples; imaginar a localização das notas; escolher um *andamento* lento o suficiente tocar e olhar as próximas notas; não interromper o fluxo para fazer correções, se errar, passar para a próxima nota; e escolher as *posições* mais previsíveis para evitar olhar para o violão (ARÔXA, 2013, p.90). Além disso, é dito para que os outros alunos acompanhem a leitura do colega olhando a partitura e escutem a execução, a fim de identificar erros mediante suas expectativas. Ao fim de cada exercício, cada aluno dá sua "avaliação" da leitura dos colegas.

Prática de repertório individual e em grupo

Nesta etapa os alunos são incentivados a explorar sua criatividade na execução de uma obra musical. Uma das principais mudanças na compilação do repertório comparado à edição anterior do material didático é a adição de músicas populares em forma de arranjo ao repertório erudito, seja para execução solo ou em grupo.

A fim de tornar o aprendizado de música de estudo individual compatível com a competência de leitura do aluno, elaboramos uma lista de peças em ordem progressiva desde melodias, melodias com *baixo*, até versões com quatro ou mais sons em simultâneo, inclusive, com a mesma música. Dessa forma o aluno pode conhecer uma música através de sua melodia e depois tocar versões mais complexas dessa, na medida em que adquire o controle técnico, sobretudo, para tocar expressivamente e não apenas mecanicamente (SANTOS, 2002, p.1; SWANWICK, 1994).

O repertório em grupo é aumentado gradativamente em cada semestre da seguinte forma: oferecemos uma determinada música a uma turma, se não estiverem motivados e de acordo em fazê-la, perguntamos que música ou que artista atenderia à expectativa e elaboramos o arranjo a partir do nível da turma, independente de ser uma música popular ou erudita. Com isso, a compilação se enriquece com os mais variados estilos musicais, tornando J. S. Bach e Kid Abelha "vizinhos" de página. Essa prática culmina na apresentação de final de cada semestre, onde se completa o ciclo do trabalho em grupo.

Considerações finais

Findada a discussão, consideramos que a leitura musical proporciona ao aluno mais acesso a outros gêneros e compositores, populares e eruditos. Apenas o aumento do acesso já lhe possibilita uma visão diferente do que entende da música de seu cotidiano e aprende que símbolos escritos denotam a expressividade musical. A compreensão desses símbolos subsidia a postura de tocar uma música tal como se conta uma história, com o censo de discurso e emoção.

Na mesma via, a fluidez na leitura facilita o processo de construção da independência do aluno, seja na busca do seu repertório, seja na curiosidade de conhecer outras obras e compositores contemporâneos ou não, afinal de contas, o violão é apenas a ferramenta de acesso à música. Além disso, independente de atingir nos alunos o desejo por uma profissionalização em música, essa prática fomenta gradativamente a formação de plateia para projetos musicais que estão à margem da produção midiática local, tal como concertos, recitais, etc.

Percebemos na iniciativa de produzir arranjos uma ferramenta de contextualização do ensino eficiente da leitura musical, sobretudo por minimizar nos alunos o sentimento de que tocar música por partitura é tarefa apenas para os que possuem o "dom". Por outro lado, parte da desmotivação e evasão de alunos nesta modalidade de iniciação musical se deve a pouca interação entre os conteúdos teóricos e práticos. Com isso, a prática de leitura musical direcionada possibilita conhecer, compreender e reproduzir música como expressão de suas individualidades.

Referências

ARÔXA, Ricardo. *Leitura à primeira vista*: perspectiva para a formação do violonista. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

FINE, P.; BERRY, A.; ROSNER, B. The effect of pattern recognition and tonal predictability on sightsinging ability. *Psychology of Music*, v.34, n.4, p.431-447, 2006.

FIREMAN, Milson. *Leitura musical à primeira vista ao violão:* a influência da organização do material de estudo. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

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

FREIRE, Ricardo Dourado; MENDONÇA, Maria Luiza Volpini de; FREIRE, Sandra Ferraz. Critério para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais*..., Rio de Janeiro, ABEM, 2004.

GREGORY, T. B. The effect of rhythmic notation variables on sight-reading errors. *Journal of Research in Music Education*, v. 20, n. 4, p. 462–468, 1972.

HALLAM, Susan. Teachers and teaching. In: HALLAM, Susan (Org.). *Music psychology in education*. Londres: Institute of Education, University of London, 2006. p . 165-178

KARPINSKI, G. S. Sight-reading. IN: KARPINSKI, G. S. *Aural skills acquisition.* New York: Oxford University Press, 2000. cap. 7, p. 158-193.

MCPHERSON, G. E. Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 3, p. 217-231, 1994.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. Repertório de música brasileira para violão: construindo conhecimentos musicais significativos para estudantes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. *Anais*... Campo Grande: ABEM, 2007.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu*: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995. p. 101-111.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. IN: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM / CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande, *Anais*..., Campo Grande, 2007, p.1-9.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais*... Natal: ABEM, 2002. p.1-7.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música . In: NEVES, I. C. B. *et al*. (Org.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 207-216.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de Estudo (Educação Musical). Atravez – Associação artístico cultural. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014

TOURINHO, Cristina e BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*, v. 1. Salvador: Quarteto, 2003.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. IN: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2., 2006, Goiânia, *Anaisé* , Goiânia, 2006, p.89-96.

WOLF, Thomas. A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic*, v.5, n.2, p.143-171, 1976.

A educação musical como forma de intervenção com alunos com Transtormos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e alunos com dificuldade de aprendizagem do Projeto Violoncelo em Grupo.

Danihellen Prince Siqueira, Letícia Silva e Silva, Ph.D. Áureo Déo DeFreitas Júnior, Msc. João Paulo dos Santos Nobre, Ian Felipe Sousa de Souza

Programa de Pós-Graduação em Artes ï Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento ï Universidade Federal do Pará (UFPA), Curso de Graduação em Música da UFPA

danihellensiqueira@yahoo.com.br, lethitiasilva@gmail.com, defreitasaureo@gmail.com, joaopaulonobre@gmail.com, ian_souza07@hotmail.com

Resumo: A educação musical como forma de intervenção para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto educacional de pesquisas sobre inclusão social e musical. Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará. Esta pesquisa se justifica por contribuir com a qualificação docente e discente de uma escola pública, em Belém do Pará, que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica mais baixo do Brasil. O método consiste de atividades voltadas a palestras e cursos destinados a professores e alunos da educação básica de uma escola pública, alunos de Iniciação Científica e profissionais interessados na educação musical. Após análise dos resultados, pesquisadores sugerem que crianças e adolescentes com TDAH e/ou dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula.

Palavras – Chave: Inclusão Social; TDAH; Educação Musical.

Introdução

A educação musical como forma de intervenção para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto educacional de pesquisas sobre inclusão social e musical (DEFREITAS E COL., 2014). Os autores sugerem que ações na área de música que visam manter o equilíbrio entre a formação musical e as propostas pedagógicas e psicológicas, podem corroborar para minimizar a complexa tarefa da inclusão social de pessoas com os transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Pesquisadores dizem que aqueles em situação de risco social, devido ao desfavorecimento quanto a fatores econômicos, religiosos, políticos, étnicos, de gênero, entre outros, refletem nas desigualdades da aprendizagem escolar (ANDRÉ, 2008; CRUVINEL, 2005; KATER, p. 43- 51, 2005; SANTOS, p. 7, 2004).

A atual legislação brasileira (Lei nº 9.394/ 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Artigo 26, Parágrafo 6º e Lei nº 11.769/ 2008, Artigo 1º) dispõem sobre o direito do cidadão de ter acesso à educação musical escolar, ao citar sobre a obrigatoriedade do ensino da música no currículo das escolas. Há um respaldo legislativo para nossas pesquisas, No entanto os alunos com TDAH encontram uma escola onde os professores ainda não estão preparados para atendê-los, muito menos com salas e equipamentos musicais adequados. Na maioria dos casos os docentes também sequer estão capacitados a identificar as características desse transtorno. O TDAH é um transtorno que, a princípio, pode ser considerado um dos menos exigentes em termos de necessidades de espaços e equipamentos específicos, ou seja, quanto menos estímulos visuais e sonoros houver, restringindo-se ao essencial, melhor será a concentração e a realização de tarefas (CARNEIRO, 2010, p. 17).

A música desempenha grande influência sobre as esferas intelectual, emocional e social da criança, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático e potencializando a aprendizagem cognitiva (BROWN; SHERRIL; GENCH, p. 309-317, 1981). Outros pesquisadores sugerem que a educação musical possivelmente fortalece a auto-estima, expande a comunicação verbal e não verbal de crianças e adolescentes, enriquesse suas relações sociais e a habilidade de expressar emoções, de prestar atenção e suas habilidades de memorização (CANADIAN ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY, 2006).

Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do

curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará.

Justificativa

A importância da presente pesquisa está na culminância das discussões dos fatores presentes na vida da população, em específico dos estudantes, de uma escola estadual de ensino fundamental e médio. Os pesquisadores justificam a execução deste projeto por promover uma educação musical aos estudantes com TDAH por intermédio do aprendizado musical, e ao mesmo tempo qualificar o corpo docente e técnico da escola em que estão inseridos. DeFreitas e Col. (2014), acreditam que se precisa ter um viés de atendimento à estudantes e seus familiares, como forma de evitar práticas assistencialistas, construindo uma cultura de formação profissional, e garantindo o apoio da família a formação do aluno. Esta pesquisa também se justifica pelo fato dos pesquisadores envolvidos contribuírem com a qualificação docente e discente de uma escola pública que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixo do Brasil.

Método

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade terá duas atividades extracurriculares. As práticas instrumentais da oficina de violoncelo em grupo foram fundamentadas na metodologia de ensino do Projeto Suzuki (projeto japonês) e String Project (projeto americano), utilizando o violoncelo em tamanhos 1/2, 3/4, e 4/4 com a finalidade de promover o processo de musicalização. A metodologia define seleção de crianças e adolescentes diagnosticadas com TDAH por meio de profissionais da área da saúde se utilizando do DSM-V que é o manual de doenças mentais mais validado e atual além do projeto alcançar também crianças com dificuldades de aprendizagem.

Atividades Extracurriculares

2. Palestras e cursos destinados a professores da educação básica de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, alunos de Iniciação Científica de uma universidade federal pública do Estado do Pará e profissionais interessados na educação musical. As palestras foram ministradas por profissionais da área e os temas abordados foram os Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Os cursos foram ministrados por profissionais da área e os temas abordados foram treinamento prático de forma laboratorial referente ao ensino e coleta de dados.

Participantes

Participaram do projeto professores, técnicos, alunos e familiares de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, do Bairro do Bengui, região metropolitana de Belém.

Descrição de dados

Palestras, Mini Cursos, e Oficina de Treinamento Discente

Os discentes foram analisados por intermédio de frequência, participação e atuação direta com o público dentro do TDAH.

Resultados

1. Descrever as características dos estudantes do Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

Dados sócio-demográficos

Foram inscritos 24 estudantes no projeto, sendo que 8 apresentaram características de risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e 16 sem características de risco. Todos os estudantes vieram de diversas origens sociais, étnicas, culturais, e foram inscritos no programa por ordem de chegada. Vinte e quatro estudantes na faixa etária de 09 a14 anos de idade foram inscritos no projeto. Foram formadas 02 turmas de violoncelo, cada turma composta por 12 estudantes. Dentre os 24 alunos, 50 % (N=12) eram do gênero

masculino e 50 % (N=12), do gênero feminino. Quanto à faixa etária desses alunos, 66,6 % (N=16) eram crianças e 33,3 % (N=08) eram adolescentes (Tabela 1 e 2).

Tabela 1
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos com TDAH

Variáveis		Fa	%
Gênero	Masculino	5	62,5%
	Feminino	3	37,5%
	Total	8	100%
Faixa Etária	Criança	7	87,5%
	Adolescente	1	12,5%
	Total	8	100%

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 2
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos sem TDAH

Variáveis		Fa	%
Gênero	Masculino	10	62,5%
	Feminino	6	37,5%
	Total	16	100%
Faixa Etária	Criança	10	62,5%
	Adolescente	6	37,5%
	Total	16	100%

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

3. Descrever as práticas pedagógicas utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH é um trabalho multidisciplinar que envolve um grupo de 22 pesquisadores provenientes das áreas de música, psicologia, letras, e pedagogia. Após varias tentativas de intervenções pedagógicas visando motivar os estudantes e orientar técnicos e professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), a coordenação do projeto estabeleceu data final para dar inicio a prática instrumental da oficina Musical Violoncelo em Grupo, em 25 de agosto de 2014, destinada a crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

No que se referem as palestras programadas para os professores da educação básica, os pesquisadores organizaram 06 palestras nas dependências da escola e 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para TDAH, no 1º semestre de 2014. Dois profissionais da área, 01 *Ph.D.* em Educação Musical e 01 doutorando em psicologia comportamental ministraram e coordenaram as palestras (Tabela 3).

Tabela 3
Palestrantes e Participantes das palestras TDAH

Palestrantes	Participantes
01 Doutorando em Psicologia	01 Doutorando em Educação
03 Mestrando em Música	10 Graduandos em Licenciatura Plena de Música
01 Professor de Música	01 Graduando em Letras
	02 Professores de Música
	07 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Houve 02 palestras para os pais dos alunos da escola. Antes do início das palestras ocorreram apresentações musicais interpretadas pelos estudantes de Licenciatura Plena em Música e coordenadas por um *Ph.D.* em Educação Musical. As coordenações do projeto e da

escola agendaram a data das inscrições dos estudantes com características de risco para o TDAH que seriam encaminhados para aprendizado do violoncelo. Durante os três dias de inscrições aconteceram, novamente, apresentações musicais e palestras (Tabela 4).

Tabela 4
Cronograma do Curso de Qualificação Docente/ Escola Básica Regular (TDAH)

Data	***Tema***
21/01/2014	Palestra inaugural para professores e técnicos: Apresentação do projeto (manhã e tarde)
29/01/2014	Palestra para professores e técnicos: TDAH Palestras para os professores, pais e alunos seguida de uma apresentação musical
25/03/2014	Palestra: TDAH *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
26/03/2014	Palestra: TDAH *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
06/06/2014	Apresentação da OVA durante a reunião de pais. Palestra para os pais, alunos e professores sobre o Projeto Novos Talentos e Projeto Cordas da Amazônia.

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Pelo fato do baixo índice de envolvimento dos professores da escola de ensino fundamental e médio nas palestras, a coordenação da nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo presente pesquisa, juntamente com a direção da escola, decidiram agendar duas palestras durante a semana pedagógica da escola nos dias 25 e 26 do mês de março. As duas palestras que deveriam acontecer durante a semana pedagógica da escola foram canceladas por falta de professores. Como consequência, a segunda tentativa dos psicólogos de mapearem as crianças e adolescentes com características de risco para TDAH foi adiada. Justifica-se o adiamento do mapeamento pelo fato da coordenação desta pesquisa não ter tido recursos humanos para colaborar com a logística e operacionalização interna da escola. A terceira tentativa de mapeamento aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola de Música, em agosto de 2014 (Tabela 4).

Diante desta falta de comprometimento dos professores da escola de ensino fundamental e médio, a coordenação da presente pesquisa articulou um Mini Curso de Especialização, intitulado “Necessidades Especiais: música e inclusão escolar”. O mini curso aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes (Tabela 05).

Enquanto ministrantes, participaram do mini curso professores doutores do Programa de Pós-graduação em Artes, Doutorandos em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e Mestres em Psicologia egressos do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e um Especialista egresso de uma universidade particular. Na condição discente, participaram 20 pessoas provenientes das áreas dos Cursos de Música, Letras, e Pedagogia e profissionais de diversas áreas de conhecimento que atuam na Escola de Ensino Fundamental e Médio e em uma Organização Não Governamental - ONG. Vale ressaltar que nenhum profissional da ONG concluiu o mini curso (Tabela 06).

Tabela 5
Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Dia/Período	***Tema***
05/04 (Manhã/ Tarde)	Conhecimento, Ensino e Aprendizagem em Educação Musical
12/04 (Manhã/ Tarde)	Inglês e Espanhol Instrumental
26/04 (Manhã/ Tarde)	Seminários Metodológicos e Bibliográficos
10/05 (Manhã/ Tarde)	Dislexia: desafio diagnóstico e estratégias pedagógicas
17/05 (Manhã/ Tarde)	Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito, diagnóstico e tratamento
24/05 (Manhã/ Tarde)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Conceito, diagnóstico, epidemiologia, prognóstico e intervenção pedagógica

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 6
Palestrantes e Participantes das palestras do Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Palestrantes	***Participantes***
- 02 Professores Doutores	- 09 Graduandos
- 02 Doutorandos	- 03 Egressos universitários
- 03 Mestres	- *02 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- 01 Especialista	- *06 Professores de uma ONG

**Instituições localizadas no Bairro do Benguí.*
Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Para que houvesse um comprometimento dos estudantes universitários relacionado ao ensino e a coleta de dados, a coordenação da presente pesquisa idealizou um Curso de Qualificação Discente, envolvendo os estudantes de Iniciação Cientifica e professores da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), com duração de dois meses. O 1º mês aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes da e o 2º mês aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola. Nenhum professor da E.E.E.F.M compareceu ao Curso de Qualificação Discente.

4. Descrever as práticas multiprofissionais utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

No que se referem as práticas multiprofissionais da Oficina Violoncelo em Grupo: criança com TDAH, todas as 04 palestras programadas para os técnicos e professores da educação básica e o Mini Curso de Especialização, intitulado "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar", foram abordadas como uma proposta de adesão aos objetivos da coordenação do projeto como um todo. Concomitante com as palestras de cunho psicológicos, no 1º semestre de 2014, ocorreram 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para os transtornos do desenvolvimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.). Dois doutorandos em psicologia comportamental ministraram as palestras e coordenaram as entrevistas com os alunos e seus familiares. Uma

doutoranda em educação, 10 alunos de graduação em música, 01 aluno de graduação em letras e 02 professores de música, participaram das palestras. Dentre os 13 participantes, 05 são estudantes de Iniciação Científica de uma universidade Pública. A coordenação da E.E.E.F.M não tem um número exato de técnicos e professores cadastrados na instituição, mesmo assim, registrou-se a participação de 7 técnicos e professores nas palestras.

Conclusão

Os pesquisadores observaram que no Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH, os participantes eram em sua maioria meninos. DeFreitas e Col. (2014) ressaltam maior prevalência do TDAH em pessoas do gênero masculino, fato que corrobora com o achado da presente pesquisa. Cabe enfatizar, que embora professores e técnicos receberam treinamento, nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo foram oriundo da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), foco da presente pesquisa. Os pesquisadores sugerem que a pouca adesão dos professores e técnicos às propostas pedagógicas por intermédio de palestras, cursos, e oficinas pôde ter dificultado a divulgação das vagas ofertadas, inviabilizando assim o acesso deste público às inscrições do Projeto Violoncelo em Grupo. Em relação à faixa etária, há um número relevante de crianças que participam da classe, demonstrando possivelmente, o interesse dos cuidadores com seus filhos antes da adolescência.

Com relação às palestras programadas para os técnicos, professores e familiares dos estudantes da E.E.E.F.M., a coordenação da escola não tem documentos atualizados que fazem referências à quantidade de professores atuantes na instituição. Sendo assim, possivelmente os técnicos e professores não foram comunicados a respeito das atividades programadas pela coordenação do projeto. De acordo com os relatos dos servidores da secretaria acadêmica, acredita-se que muitos professores aposentaram-se ou foram remanejados para outras escolas devido ao término do horário integral. Existem relatos orais de professores e técnicos que fazem referências ao alto índice de assaltos que ocorreram frequentemente na instituição, fazendo com que os professores optem a não lecionar na escola. O comportamento oral dos técnicos e professores da E.E.E.F.M. pode explicar o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola investigada.

Após análise dos resultados, pesquisadores da presente pesquisa sugerem que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula. Destacamos a importância da participação dos professores durante a Semana Pedagógica da instituição, visto que esta ação visa o planejamento acadêmico institucional. Percebeu-se a falta de conhecimento dos professores com referencia aos transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Isso sugere que crianças e adolescentes com algum transtorno podem está inseridos no contexto escolar da escola, corroborando para que os estudantes não aprendam de forma eficaz, influenciando desta forma, o IDEB da instituição.

Finalizando, devemos investigar e identificar quais os possíveis benefícios da educação musical de crianças e adolescentes com características de risco para o TDAH, visando elevar o IDEB da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio envolvida na pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Tássila Crystiane Freitas. Educação Musical e Inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. A Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Déficit de Atenção/Hiperatividade. 2006. 121F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Papirus, 2008.

BROWN; SHERRIL; GENCH, Stimulus set response set. The alternation of attention. Quarterly Journal experimental of psychology, 16, p. 309-317. 1981

CANADIAN ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY. Specific applications of musical techniques in music therapy. From Canadian Association for Music Therapy, 2006. <http://www.musictherapy.ca/methods.html>.

CARNEIRO, Thaís. Aprendizado do violoncelo: Influência da qualidade de vida de crianças e adolescentes com características de risco para Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém. p. 17. 2010.

CRUVINEL, Flavia Maria. Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEFREITAS, Áureo, NOBRE, João Paulo dos Santos, SILVA, Letícia. A educação musical como forma de intervenção com alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia. Trânsito entre fronteiras na música. PP. 145-172. 2014.

FERREIRA, Vicente J. Assêncio *in* Hiperatividade como causa do insucesso na aprendizagem. Jornada Internacional de Educação no Maranhão, São Luis – MA, palestra proferida em 26/05/05.

JESSIKA, Rodrigues Castro. Caminhos da formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, março de 2004.

NOBRE, João. P. S. & DEFREITAS, Áureo. Programa Cordas da Amazônia. 1º Simpósio do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Pará. Belém/Pará. 2009.

PAIVA, Adriana Catarina de Carvalho. Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia: descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

SANTOS, Regina Márcia. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares- Análise Comparativa de Quatro Métodos. Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Rio Grande do Sul, p.7. junho,1994.

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

A educação musical como forma de intervenção com alunos com Transtormos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e alunos com dificuldade de aprendizagem do Projeto Violoncelo em Grupo.

Danihellen Prince Siqueira, Letícia Silva e Silva, Ph.D. Áureo Déo DeFreitas Júnior, Msc. João Paulo dos Santos Nobre, Ian Felipe Sousa de Souza

Programa de Pós-Graduação em Artes ï Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento ï Universidade Federal do Pará (UFPA), Curso de Graduação em Música da UFPA

danihellensiqueira@yahoo.com.br, lethitiasilva@gmail.com, defreitasaureo@gmail.com, joaopaulonobre@gmail.com, ian_souza07@hotmail.com

Resumo: A educação musical como forma de intervenção para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto educacional de pesquisas sobre inclusão social e musical. Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará. Esta pesquisa se justifica por contribuir com a qualificação docente e discente de uma escola pública, em Belém do Pará, que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica mais baixo do Brasil. O método consiste de atividades voltadas a palestras e cursos destinados a professores e alunos da educação básica de uma escola pública, alunos de Iniciação Científica e profissionais interessados na educação musical. Após análise dos resultados, pesquisadores sugerem que crianças e adolescentes com TDAH e/ou dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula.

Palavras – Chave: Inclusão Social; TDAH; Educação Musical.

Introdução

A educação musical como forma de intervenção para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema abrangente por abarcar questões inseridas no contexto educacional de pesquisas sobre inclusão social e musical (DEFREITAS E COL., 2014). Os autores sugerem que ações na área de música que visam manter o equilíbrio entre a formação musical e as propostas pedagógicas e psicológicas, podem corroborar para minimizar a complexa tarefa da inclusão social de pessoas com os transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Pesquisadores dizem que aqueles em situação de risco social, devido ao desfavorecimento quanto a fatores econômicos, religiosos, políticos, étnicos, de gênero, entre outros, refletem nas desigualdades da aprendizagem escolar (ANDRÉ, 2008; CRUVINEL, 2005; KATER, p. 43- 51, 2005; SANTOS, p. 7, 2004).

A atual legislação brasileira (Lei nº 9.394/ 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Artigo 26, Parágrafo 6º e Lei nº 11.769/ 2008, Artigo 1º) dispõem sobre o direito do cidadão de ter acesso à educação musical escolar, ao citar sobre a obrigatoriedade do ensino da música no currículo das escolas. Há um respaldo legislativo para nossas pesquisas, No entanto os alunos com TDAH encontram uma escola onde os professores ainda não estão preparados para atendê-los, muito menos com salas e equipamentos musicais adequados. Na maioria dos casos os docentes também sequer estão capacitados a identificar as características desse transtorno. O TDAH é um transtorno que, a princípio, pode ser considerado um dos menos exigentes em termos de necessidades de espaços e equipamentos específicos, ou seja, quanto menos estímulos visuais e sonoros houver, restringindo-se ao essencial, melhor será a concentração e a realização de tarefas (CARNEIRO, 2010, p. 17).

A música desempenha grande influência sobre as esferas intelectual, emocional e social da criança, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático e potencializando a aprendizagem cognitiva (BROWN; SHERRIL; GENCH, p. 309-317, 1981). Outros pesquisadores sugerem que a educação musical possivelmente fortalece a auto-estima, expande a comunicação verbal e não verbal de crianças e adolescentes, enriquesse suas relações sociais e a habilidade de expressar emoções, de prestar atenção e suas habilidades de memorização (CANADIAN ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY, 2006).

Os pesquisadores da presente investigação visam promover a inclusão social de crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de

aprendizagem em aulas de violoncelo em grupo, objetivando uma aproximação dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes, os alunos do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma universidade pública em Belém do Pará e professores de educação básica de uma escola pública em Belém do Pará.

Justificativa

A importância da presente pesquisa está na culminância das discussões dos fatores presentes na vida da população, em específico dos estudantes, de uma escola estadual de ensino fundamental e médio. Os pesquisadores justificam a execução deste projeto por promover uma educação musical aos estudantes com TDAH por intermédio do aprendizado musical, e ao mesmo tempo qualificar o corpo docente e técnico da escola em que estão inseridos. DeFreitas e Col. (2014), acreditam que se precisa ter um viés de atendimento à estudantes e seus familiares, como forma de evitar práticas assistencialistas, construindo uma cultura de formação profissional, e garantindo o apoio da família a formação do aluno. Esta pesquisa também se justifica pelo fato dos pesquisadores envolvidos contribuírem com a qualificação docente e discente de uma escola pública que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixo do Brasil.

Método

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade terá duas atividades extracurriculares. As práticas instrumentais da oficina de violoncelo em grupo foram fundamentadas na metodologia de ensino do Projeto Suzuki (projeto japonês) e String Project (projeto americano), utilizando o violoncelo em tamanhos 1/2, 3/4, e 4/4 com a finalidade de promover o processo de musicalização. A metodologia define seleção de crianças e adolescentes diagnosticadas com TDAH por meio de profissionais da área da saúde se utilizando do DSM-V que é o manual de doenças mentais mais validado e atual além do projeto alcançar também crianças com dificuldades de aprendizagem.

Atividades Extracurriculares

3. Palestras e cursos destinados a professores da educação básica de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, alunos de Iniciação Científica de uma universidade federal pública do Estado do Pará e profissionais interessados na educação musical. As palestras foram ministradas por profissionais da área e os temas abordados foram os Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Os cursos foram ministrados por profissionais da área e os temas abordados foram treinamento prático de forma laboratorial referente ao ensino e coleta de dados.

Participantes

Participaram do projeto professores, técnicos, alunos e familiares de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, do Bairro do Bengui, região metropolitana de Belém.

Descrição de dados

Palestras, Mini Cursos, e Oficina de Treinamento Discente

Os discentes foram analisados por intermédio de frequência, participação e atuação direta com o público dentro do TDAH.

Resultados

1. Descrever as características dos estudantes do Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

Dados sócio-demográficos

Foram inscritos 24 estudantes no projeto, sendo que 8 apresentaram características de risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e 16 sem características de risco. Todos os estudantes vieram de diversas origens sociais, étnicas, culturais, e foram inscritos no programa por ordem de chegada. Vinte e quatro estudantes na faixa etária de 09 a14 anos de idade foram inscritos no projeto. Foram formadas 02 turmas de violoncelo, cada turma composta por 12 estudantes. Dentre os 24 alunos, 50 % (N=12) eram do gênero

masculino e 50 % (N=12), do gênero feminino. Quanto à faixa etária desses alunos, 66,6 % (N=16) eram crianças e 33,3 % (N=08) eram adolescentes (Tabela 1 e 2).

Tabela 1
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos com TDAH

Variáveis		Fa	%
Gênero	Masculino	5	62,5%
	Feminino	3	37,5%
	Total	8	100%
Faixa Etária	Criança	7	87,5%
	Adolescente	1	12,5%
	Total	8	100%

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 2
Comparação das características sócio-demográficas dos alunos sem TDAH

Variáveis		Fa	%
Gênero	Masculino	10	62,5%
	Feminino	6	37,5%
	Total	16	100%
Faixa Etária	Criança	10	62,5%
	Adolescente	6	37,5%
	Total	16	100%

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

4. Descrever as práticas pedagógicas utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

O Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH é um trabalho multidisciplinar que envolve um grupo de 22 pesquisadores provenientes das áreas de música, psicologia, letras, e pedagogia. Após varias tentativas de intervenções pedagógicas visando motivar os estudantes e orientar técnicos e professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), a coordenação do projeto estabeleceu data final para dar inicio a prática instrumental da oficina Musical Violoncelo em Grupo, em 25 de agosto de 2014, destinada a crianças e adolescentes com TDAH e crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

No que se referem as palestras programadas para os professores da educação básica, os pesquisadores organizaram 06 palestras nas dependências da escola e 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para TDAH, no 1º semestre de 2014. Dois profissionais da área, 01 *Ph.D.* em Educação Musical e 01 doutorando em psicologia comportamental ministraram e coordenaram as palestras (Tabela 3).

Tabela 3
Palestrantes e Participantes das palestras TDAH

Palestrantes	Participantes
01 Doutorando em Psicologia	01 Doutorando em Educação
03 Mestrando em Música	10 Graduandos em Licenciatura Plena de Música
01 Professor de Música	01 Graduando em Letras
	02 Professores de Música
	07 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Houve 02 palestras para os pais dos alunos da escola. Antes do início das palestras ocorreram apresentações musicais interpretadas pelos estudantes de Licenciatura Plena em Música e coordenadas por um *Ph.D.* em Educação Musical. As coordenações do projeto e da

escola agendaram a data das inscrições dos estudantes com características de risco para o TDAH que seriam encaminhados para aprendizado do violoncelo. Durante os três dias de inscrições aconteceram, novamente, apresentações musicais e palestras (Tabela 4).

Tabela 4
Cronograma do Curso de Qualificação Docente/ Escola Básica Regular (TDAH)

Data	***Tema***
21/01/2014	Palestra inaugural para professores e técnicos: Apresentação do projeto (manhã e tarde)
29/01/2014	Palestra para professores e técnicos: TDAH Palestras para os professores, pais e alunos seguida de uma apresentação musical
25/03/2014	Palestra: TDAH *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
26/03/2014	Palestra: TDAH *OBS: Semana Pedagógica (NÃO HOUVE PRESENTES)*
06/06/2014	Apresentação da OVA durante a reunião de pais. Palestra para os pais, alunos e professores sobre o Projeto Novos Talentos e Projeto Cordas da Amazônia.

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Pelo fato do baixo índice de envolvimento dos professores da escola de ensino fundamental e médio nas palestras, a coordenação da nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo presente pesquisa, juntamente com a direção da escola, decidiram agendar duas palestras durante a semana pedagógica da escola nos dias 25 e 26 do mês de março. As duas palestras que deveriam acontecer durante a semana pedagógica da escola foram canceladas por falta de professores. Como consequência, a segunda tentativa dos psicólogos de mapearem as crianças e adolescentes com características de risco para TDAH foi adiada. Justifica-se o adiamento do mapeamento pelo fato da coordenação desta pesquisa não ter tido recursos humanos para colaborar com a logística e operacionalização interna da escola. A terceira tentativa de mapeamento aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola de Música, em agosto de 2014 (Tabela 4).

Diante desta falta de comprometimento dos professores da escola de ensino fundamental e médio, a coordenação da presente pesquisa articulou um Mini Curso de Especialização, intitulado “Necessidades Especiais: música e inclusão escolar”. O mini curso aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes (Tabela 05).

Enquanto ministrantes, participaram do mini curso professores doutores do Programa de Pós-graduação em Artes, Doutorandos em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e Mestres em Psicologia egressos do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento e um Especialista egresso de uma universidade particular. Na condição discente, participaram 20 pessoas provenientes das áreas dos Cursos de Música, Letras, e Pedagogia e profissionais de diversas áreas de conhecimento que atuam na Escola de Ensino Fundamental e Médio e em uma Organização Não Governamental - ONG. Vale ressaltar que nenhum profissional da ONG concluiu o mini curso (Tabela 06).

Tabela 5
Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Dia/Período	***Tema***
05/04 (Manhã/ Tarde)	Conhecimento, Ensino e Aprendizagem em Educação Musical
12/04 (Manhã/ Tarde)	Inglês e Espanhol Instrumental
26/04 (Manhã/ Tarde)	Seminários Metodológicos e Bibliográficos
10/05 (Manhã/ Tarde)	Dislexia: desafio diagnóstico e estratégias pedagógicas
17/05 (Manhã/ Tarde)	Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito, diagnóstico e tratamento
24/05 (Manhã/ Tarde)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Conceito, diagnóstico, epidemiologia, prognóstico e intervenção pedagógica

Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Tabela 6
Palestrantes e Participantes das palestras do Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Palestrantes	***Participantes***
- 02 Professores Doutores	- 09 Graduandos
- 02 Doutorandos	- 03 Egressos universitários
- 03 Mestres	- *02 Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- 01 Especialista	- *06 Professores de uma ONG

**Instituições localizadas no Bairro do Benguí.*
Fonte: Banco de dados do Programa Cordas da Amazônia

Para que houvesse um comprometimento dos estudantes universitários relacionado ao ensino e a coleta de dados, a coordenação da presente pesquisa idealizou um Curso de Qualificação Discente, envolvendo os estudantes de Iniciação Cientifica e professores da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), com duração de dois meses. O 1º mês aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Artes da e o 2º mês aconteceu no Laboratório de Educação Musical da Escola. Nenhum professor da E.E.E.F.M compareceu ao Curso de Qualificação Discente.

5. Descrever as práticas multiprofissionais utilizadas para implementação da prática instrumental da oficina Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH.

No que se referem as práticas multiprofissionais da Oficina Violoncelo em Grupo: criança com TDAH, todas as 04 palestras programadas para os técnicos e professores da educação básica e o Mini Curso de Especialização, intitulado "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar", foram abordadas como uma proposta de adesão aos objetivos da coordenação do projeto como um todo. Concomitante com as palestras de cunho psicológicos, no 1º semestre de 2014, ocorreram 03 tentativas de mapeamento dos estudantes com características de risco para os transtornos do desenvolvimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.). Dois doutorandos em psicologia comportamental ministraram as palestras e coordenaram as entrevistas com os alunos e seus familiares. Uma

doutoranda em educação, 10 alunos de graduação em música, 01 aluno de graduação em letras e 02 professores de música, participaram das palestras. Dentre os 13 participantes, 05 são estudantes de Iniciação Científica de uma universidade Pública. A coordenação da E.E.E.F.M não tem um número exato de técnicos e professores cadastrados na instituição, mesmo assim, registrou-se a participação de 7 técnicos e professores nas palestras.

Conclusão

Os pesquisadores observaram que no Projeto Violoncelo em Grupo: criança e adolescentes com TDAH, os participantes eram em sua maioria meninos. DeFreitas e Col. (2014) ressaltam maior prevalência do TDAH em pessoas do gênero masculino, fato que corrobora com o achado da presente pesquisa. Cabe enfatizar, que embora professores e técnicos receberam treinamento, nenhum dos inscritos nas oficinas de Violoncelo em Grupo foram oriundo da Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.), foco da presente pesquisa. Os pesquisadores sugerem que a pouca adesão dos professores e técnicos às propostas pedagógicas por intermédio de palestras, cursos, e oficinas pôde ter dificultado a divulgação das vagas ofertadas, inviabilizando assim o acesso deste público às inscrições do Projeto Violoncelo em Grupo. Em relação à faixa etária, há um número relevante de crianças que participam da classe, demonstrando possivelmente, o interesse dos cuidadores com seus filhos antes da adolescência.

Com relação às palestras programadas para os técnicos, professores e familiares dos estudantes da E.E.E.F.M., a coordenação da escola não tem documentos atualizados que fazem referências à quantidade de professores atuantes na instituição. Sendo assim, possivelmente os técnicos e professores não foram comunicados a respeito das atividades programadas pela coordenação do projeto. De acordo com os relatos dos servidores da secretaria acadêmica, acredita-se que muitos professores aposentaram-se ou foram remanejados para outras escolas devido ao término do horário integral. Existem relatos orais de professores e técnicos que fazem referências ao alto índice de assaltos que ocorreram frequentemente na instituição, fazendo com que os professores optem a não lecionar na escola. O comportamento oral dos técnicos e professores da E.E.E.F.M. pode explicar o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola investigada.

Após análise dos resultados, pesquisadores da presente pesquisa sugerem que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula. Destacamos a importância da participação dos professores durante a Semana Pedagógica da instituição, visto que esta ação visa o planejamento acadêmico institucional. Percebeu-se a falta de conhecimento dos professores com referencia aos transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Isso sugere que crianças e adolescentes com algum transtorno podem está inseridos no contexto escolar da escola, corroborando para que os estudantes não aprendam de forma eficaz, influenciando desta forma, o IDEB da instituição.

Finalizando, devemos investigar e identificar quais os possíveis benefícios da educação musical de crianças e adolescentes com características de risco para o TDAH, visando elevar o IDEB da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio envolvida na pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Tássila Crystiane Freitas. Educação Musical e Inclusão: a experiência do Programa Cordas da Amazônia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. A Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Déficit de Atenção/Hiperatividade. 2006. 121F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Papirus, 2008.

BROWN; SHERRIL; GENCH, Stimulus set response set. The alternation of attention. Quarterly Journal experimental of psychology, 16, p. 309-317. 1981

CANADIAN ASSOCIATION FOR MUSIC THERAPY. Specific applications of musical techniques in music therapy. From Canadian Association for Music Therapy, 2006. <http://www.musictherapy.ca/methods.html>.

CARNEIRO, Thaís. Aprendizado do violoncelo: Influência da qualidade de vida de crianças e adolescentes com características de risco para Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém. p. 17. 2010.

CRUVINEL, Flavia Maria. Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEFREITAS, Áureo, NOBRE, João Paulo dos Santos, SILVA, Letícia. A educação musical como forma de intervenção com alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia. Trânsito entre fronteiras na música. PP. 145-172. 2014.

FERREIRA, Vicente J. Assêncio *in* Hiperatividade como causa do insucesso na aprendizagem. Jornada Internacional de Educação no Maranhão, São Luis – MA, palestra proferida em 26/05/05.

JESSIKA, Rodrigues Castro. Caminhos da formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, março de 2004.

NOBRE, João. P. S. & DEFREITAS, Áureo. Programa Cordas da Amazônia. 1º Simpósio do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Pará. Belém/Pará. 2009.

PAIVA, Adriana Catarina de Carvalho. Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia: descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

SANTOS, Regina Márcia. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares- Análise Comparativa de Quatro Métodos. Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Rio Grande do Sul, p.7. junho,1994.

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

As aulas em grupo nos cursos de iniciação ao instrumento no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

Raíssa Bisinoto Matias
Universidade de Brasília
raissabm@gmail.com

Resumo: As últimas reformas curriculares realizadas no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, iniciadas no ano de 2011, proporcionaram um aumento das aulas em grupo na instituição, que há 50 anos oferecia, prioritariamente, aulas individuais, segundo o modelo adotado há séculos nos conservatórios de música. Esse projeto de pesquisa tem como objetivo principal avaliar o impacto da criação dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de iniciação ao instrumento, que são oferecidas no formato de grupo, buscando entender de que maneira esses cursos modificaram a forma de ser da escola, analisando a percepção de professores, alunos, pais e equipe diretiva da escola.

Palavras chave: escola de música, ensino em grupo, ensino de instrumento musical

Introdução

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB)[46] é uma instituição de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF que tem por objetivo a formação musical de crianças, jovens e adultos, advindos de várias áreas do Distrito Federal e entorno. A escola oferece cursos técnicos e cursos de formação inicial que preparam os alunos para os cursos técnicos. Todos eles gratuitos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEP-EMB (2012), a criação da Escola de Música de Brasília se deu no início da década de 60. Com a fundação da nova capital, surgiram movimentos para difundir a educação musical no Distrito Federal. O principal promotor dessas iniciativas foi o maestro Levino de Alcântara, que trabalhou muito para a oficialização da Escola de Música, que ocorreu em 1964, por meio da Resolução nº 33/71 – CD Conselho Diretor da Fundação Educacional do DF.

[46] O CEP-EMB se localiza na SGA/Sul (L2) Quadra 602 Projeção D parte A em Brasília, DF. Cf. <http://www.emb.se.df.gov.br>.

O ensino de instrumento no CEP-EMB vinha sendo, desde sua criação, prioritariamente individual. Surgiram iniciativas pontuais de trabalhos em grupo, que aconteceram em diferentes períodos da história da escola, permanecendo, porém, como oficial e majoritário o formato individual.

No tocante à metodologia, o ensino é centrado no professor, que se constitui como único modelo e que escolhe o repertório e os exercícios técnicos - parte muito importante do programa. Praticamente tudo o que é tocado está na partitura. A expressividade nem sempre é ensinada, apesar de ser sempre avaliada em provas e apresentações. Os professores parecem crer que o aluno que tem talento terá uma expressividade natural, e o que não possui tal dom, talvez não devesse estar ali, já que a escola deve formar profissionais. Tal concepção acaba por excluir os alunos que não são considerados "talentosos". E muitos realmente desistem, pois desanimam em função da maneira como são dadas as aulas, resumidas, muitas vezes, a exercícios técnicos sem sentido, que não trazem motivação.

Problema

Devido a vários fatores, como a quantidade de horas-aula por semana; a longa duração dos cursos oferecidos; a entrada por sorteio nos cursos básicos; a oferta reduzida de vagas, em função das aulas individuais; a forma de ensinar; e as limitações de espaço físico e infraestrutura, observou-se, ao longo dos anos, um esvaziamento da escola, notado principalmente nos níveis adiantados e nos grandes grupos instrumentais. A quantidade de alunos que se formavam nos cursos técnicos instrumentais reduziu significativamente, e as bandas e orquestras da escola estavam sempre com naipes desfalcados.

Desse modo, a escola passou a enfrentar um problema, pois os órgãos responsáveis pela escola junto à Secretaria de Educação passaram a questionar como uma escola com mais de 200 professores poderia ter tão poucos alunos (cerca de 1700 à época), e como a quantidade de alunos formados era tão pequena. Além disso, o currículo da escola estava desatualizado em relação às novas Diretrizes Curriculares para as Artes na Educação Profissional desde o ano 2000.

Como uma confluência das necessidades da escola e interesses da Secretaria de Educação, foi criada uma nova etapa de formação na escola, os cursos de Formação Inicial e

Continuada (FIC) de iniciação ao instrumento. Essa etapa, anterior ao curso básico, está prevista na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (MEC, 2012) e tem a duração de 200h. O ingresso para esses novos cursos se dá por sorteio, e as aulas são realizadas em grupo, a fim de atender as demandas da comunidade e aumentar a quantidade de alunos que ingressam na escola. Esses cursos também têm a finalidade de preparar os alunos para a entrada no curso básico.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa se propõe a compreender o processo de transformação pelo qual o CEP-EMB está passando, no qual as aulas em grupo parecem ter um papel importante, já que se constituem como uma nova prática oficializada pelo atual currículo. Dessa forma, a questão principal a ser respondida com esta pesquisa será qual o impacto, tanto pedagógico como administrativo, da introdução das aulas em grupo nos cursos FIC de iniciação ao instrumento no CEP-EMB. Para obter um panorama mais amplo da situação, teremos como sub-questões: 1) Como os professores avaliam a forma de ensinar e aprender nas aulas em grupo? 2) Como os alunos e seus pais percebem que se dá o desenvolvimento da aprendizagem em grupo? 3) Como a equipe diretiva da escola estima as mudanças ocorridas em todo o âmbito da escola após o início dos cursos FIC?

Revisão de Literatura

Jorquera Jaramillo (2006) nos fala sobre a história do ensino de música. A autora argumenta que conhecendo a perspectiva histórica da disciplina, podemos compreender os conteúdos e métodos existentes na atualidade, bem como suas razões. A aulas individuais, por exemplo, existem desde a Grécia antiga, e foram mantidas, tradicionalmente pelos séculos seguintes. A importância ao ensino da leitura e escrita de partituras teve início no século XVII, com Russeau, mas foi no século XVIII, com a criação do conservatório de Paris, que a aprendizagem da partitura passou a vir antes do aprendizado do instrumento. E, a partir desse momento, pode-se observar um foco muito maior na técnica instrumental.

O racionalismo cartesiano e o militarismo refletiam-se sobre as novas maneiras de ensinar música nesse período, pois o conservatório foi fundado nos ideais da Revolução Francesa. Os métodos baseavam-se em uma série de exercícios que tinham como objetivo o

alcance de uma técnica virtuosística. Os exercícios eram feitos, porém, ***ñ****sem uma conexão real com a música que deveria ser tocada no instrumento: a técnica se transformou em um fim em si mesmo, através da realização de exercícios muito analíticos, mas completamente descontextualizados****ò*** (JORQUERA JARAMILLO, 2006, p. 73).

A mesma autora, em outro artigo (JORQUERA JARAMILLO, 2010) apresenta o termo *código da disciplina*, denominado por Cuesta Fernandez (1998), ao se referir à disciplina de História, como as características que se mantêm através do tempo na história das disciplinas, e fala das características da disciplina de Música, que seriam: centro na leitura e escrita musical, estudo de repertórios e aprendizagem por imitação, virtuosismo instrumental, expressão como demonstração do talento, centro na técnica; todas essas características condizem com a realidade do ensino de instrumento no CEP-EMB.

Segundo Harder (2003), as aulas particulares ou aulas individuais nos conservatórios de música no Brasil têm tido como objetivo, desde o século XIX, a formação de instrumentistas virtuoses. Essa formação tem características elitistas e excludentes, pois baseia-se na crença a respeito do talento intato ou dom, que desconsidera os fatores sociais e culturais que interferem na aprendizagem musical (PENNA, 2010). Penna (2010, p.64) questiona também a forma como se dá o ensino de instrumento nessas instituições, que, muitas vezes toma a técnica como objetivo em si mesma, ***ñ****sendo o virtuosismo uma meta (e uma opressão), de modo que o prazer de tocar pode se dissolver ao longo de infindáveis exercícios preparatórios, como a profusão de escalas e arpejos*".

Louro (2009), fala sobre a relação um-para-um, segundo o modelo mestre e aprendiz, e questiona se esse tipo de relação não traria em si a reafirmação da ideia do "professor como fonte única do conhecimento". A autora propõe a ampliação da "tradição do mestre e aprendiz para novas possibilidades de relação entre professor, alunos e conteúdos curriculares" (LOURO, 2009, p.260). Essa tradição foi preservada pela chamada "cultura do conservatório", que parece estar baseada "no indivíduo, na individualidade e na competição artística", e que valoriza e cultua os professores como artistas (LOURO, 2009, p. 265). Esse culto à individualidade talvez seja um dos motivos para a perpetuação do ensino individual dentro dos conservatórios e escolas de música.

Daniel (2004) considera que a replicação do modelo do mestre e aprendiz se dá em função da falta de formação pedagógica dos professores de instrumento, e, apresentando

dados da pesquisa de Mills e Smith (2003), comprova que a maioria dos professores simplesmente "ensina da forma que aprendeu" (DANIEL, 2004; MONTANDON, 1992, 2004; PENNA, 2010). Segundo Daniel (2004), a resistência de muitos professores de instrumento ao ensino em grupo pode vir da formação que tiveram em conservatórios e escolas de música, onde o princípio da relação um-para-um tem sido conservada como se não houvesse outra alternativa válida o suficiente.

Para Mills (2007), o ensino de instrumentos deveria ser um processo de investigação no qual professores e alunos observam e analisam a musicalidade e o fazer musical de cada aluno, buscando maneiras, que vão sendo reavaliadas, de avançar nesses sentidos. O ensino de instrumento deveria contribuir de forma efetiva para a vida musical dos alunos; deveria ser ensinado tendo em vista o cuidado com a autoestima dos alunos; deveria ser ensinado de forma que os alunos que começam a ter aulas de instrumento queiram continuar; não deveria ser apenas o aprendizado de um instrumento, mas o desenvolvimento da criatividade, imaginação, auto-avaliação, dentre outras habilidades; deveria ser oferecido a todos que quisessem, e não só àqueles considerados talentosos (MILLS, 2007, pp.5-7).

O ensino de instrumento, seja individual, seja em grupo, deve ter em vista as necessidades de cada aluno, ao invés de seguir um mesmo padrão ou mesmo método para todos (MILLS, 2007, p.5) como o padrão que tem sido seguido desde o século XIX. A musicalização em um sentido mais amplo, desenvolvendo a criatividade e a expressividade, deveria ser um dos maiores objetivos da aula de instrumento, ao invés do foco voltado unicamente para a técnica (SWANWICK, 1994). A aula de instrumento deveria ser motivo de satisfação para os alunos, e não uma afirmação de sentimentos de fracasso, como o que ocorre quando professores de instrumento desqualificam alguns alunos por estes não terem sido considerados habilidosos para tocar (MILLS, 2007, p.6). A aprendizagem deveria ser centralizada no fazer musical, e não na partitura, e a criatividade para improvisar poderia ser mais explorada também.

Segundo Swanwick (1994), o ensino em grupo pode contribuir muito para enriquecer e ampliar o ensino de instrumentos, pois oferece a oportunidade de vivenciar experiências mais variadas, como o tocar em público e o criticar construtivamente a execução dos colegas. A imitação e comparação entre os alunos incentiva uma certa competição, que muitas vezes tem um efeito mais positivo do que o efeito da instrução feita somente pelo professor

(SWANWICK, 1994, p.3). Porém, este autor ressalta que o professor tem um papel muito importante em planejar as aulas, a fim de conseguir envolver todos os alunos nas atividades.

As pesquisas sobre o ensino em grupo têm revelado muitos aspectos positivos referentes a esse formato de aulas, como por exemplo, a motivação, como confirma Silva (2009). Porém, depreende-se dessa pesquisa, que o fato de as aulas de acontecerem em grupo não é garantia de que todos estes aspectos estarão presentes. A maneira como as aulas são planejadas e conduzidas é um fator muito importante. Silva (2009) salienta a necessidade de se investir na formação dos professores de instrumento, para que estes tenham mais ferramentas para realizar um bom trabalho com o ensino em grupo.

Montandon (2004) defende que a inovação pedagógica do ensino em grupo não depende apenas da quantidade de alunos. Segundo a autora, para que ele seja diferenciado, todos os alunos precisam participar e se envolver no processo, que visa uma musicalização bem desenvolvida, diferentemente de uma aula com muitos alunos em que são replicados os padrões das aulas individuais, como, por exemplo, quando um aluno toca e os outros somente escutam, ou quando a aula se limita à reprodução da partitura no instrumento. Neste caso, como podemos concluir, as aulas em grupo até poderiam atender à crescente necessidade de democratizar o ensino de música, mas não ofereceriam uma mudança real no sentido pedagógico, quando comparadas às aulas individuais, as quais, muitas vezes, deixam a musicalidade de lado para dar mais importância à partitura e à técnica.

Metodologia

Esta pesquisa busca compreender uma realidade complexa, por meio da interpretação da fala dos próprios sujeitos envolvidos, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa. Freire (2010) afirma que, na maioria das vezes, a pesquisa qualitativa é mais adequada para os trabalhos realizados em música, por tratar de questões subjetivas e não quantificáveis, diferentemente da pesquisa quantitativa.

Creswell (2007) nos fala de várias situações onde a pesquisa qualitativa pode ser utilizada, dentre elas: quando há um problema a ser explorado; quando precisamos de uma compreensão complexa e detalhada a respeito de uma questão (detalhes que só poderão aparecer por meio do contato direto com as pessoas envolvidas); quando queremos ouvir a

voz dos participantes; quando queremos entender o contexto dos participantes envolvidos na questão; quando os métodos quantitativos não se adequam ao problema. Segundo este autor, os fatores que caracterizam a pesquisa qualitativa são a investigação no cenário natural, sem intervenções; o papel do pesquisador como instrumento chave na coleta e análise de dados; a obtenção de dados por meio de fontes múltiplas; a análise de dados feita de forma indutiva; a importância dos significados advindos dos participantes; a utilização das teorias como parâmetros de interpretação; o foco na interpretação e o panorama holístico.

Dentro da abordagem qualitativa, a metodologia adotada será o estudo de caso, pois a realidade a ser estudada se apresenta como única e cheia de peculiaridades. Segundo André (1984), dentre os princípios norteadores do estudo de caso estão a abertura para o inesperado, a interpretação que acontece no contexto, a apresentação de pontos de vista diferentes e conflitantes, as variadas fontes de coletas de dados, a busca por revelar a realidade de forma aprofundada. Para a realização desta pesquisa, pretende-se utilizar entrevistas semiestruturadas, *surveys* e análise de documentos como fontes de dados. Serão entrevistados diretores, coordenadores e professores representantes de várias áreas instrumentais, bem como alunos e pais de alunos envolvidos no curso de iniciação ao instrumento, a fim de obter um panorama amplo do impacto da implementação das aulas em grupo na instituição.

Considerações Finais

Após a análise dos dados, as conclusões advindas dessa pesquisa contribuirão para uma melhor compreensão das consequências da inserção do ensino de instrumento em grupo no CEP-EMB e do processo de reforma curricular que vem acontecendo na escola desde 2011. Será possível observar se as mudanças ocorridas foram apenas de cunho administrativo e quantitativo (alterando apenas o número de alunos), ou se elas promoveram alterações na forma de ensinar e aprender, e em que sentido. E, por fim, este estudo acrescentará novos dados ao corpo de conhecimentos sobre o ensino de instrumento em grupo na realidade específica das escolas de música, marcadas pela tradição das aulas individuais herdadas do conservatório.

Referências

CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and research design*: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage, 2007.

DANIEL, Ryan. *Innovations in piano teaching:* a small group model for the tertiary level. Music Education Research, USA, v.6, nº 1, pp. 23-41, march, 2004.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 9- 58. 2010.

HARDER, Regina. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Revista Música Hodie,* Goiânia, vol. 3, na 1/2, p.35 a 43, 2003.

JORQUERA JARAMILLO, M. C. *Educación musical:* Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. Investigación En La Escuela, n.58, pp. 69-78, 2006.

_____. Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, n. 214, pp. 52-74, 2010.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários – professores de instrumento sobre mídia: da relação "um para um" ao "grande link. In: JUSAMARA SOUZA (Org.) *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.* Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 259-281.

MILLS, Janet. *Instrumental teaching*. New York: Oxford Press, 2007.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área. *Anais* do I ENECIM. Goiânia, 2004.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. Ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Tais Dantas da. A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. *Anais* do V SINCAM, Goiânia, 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música.* Cadernos de Estudo – Educação Musical n. 4/5. Atravez, 1994. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm. Acesso em: 02 out. 2013

Aulas de piano em grupo: fatores que contribuem para o sucesso de uma proposta de trabalho.

Jonas Buarque
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jonas.pianosoul@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa finalizada que procurou entender quais as implicações da utilização de princípios do método de Edgar Willmes e da abordagem de Carl Orff em aulas de piano em grupo. Neste texto procuramos a partir de recortes das entrevistas realizadas com pais e aluno participantes, identificar elementos que contribuíram para entender como estas abordagens associadas ao ensino de piano em grupo puderam contribuir para o bom desenvolvimento das aulas, e a partir da análise do ponto de vista dos mesmos, e com base nos pressupostos teóricos no qual fundamentamos o trabalho, identificar alguns fatores que consideramos cruciais para o sucesso da aplicação das nossas aulas. Desse modo, apresentaremos os mesmos fazendo uma reflexão sobre qual seria importância de cada um e qual a relevância destes durante o para a pesquisa.

Palavras chave: Aulas de piano em grupo, interesse pessoal e motivação.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa finalizada que teve como objetivo discutir quais as implicações do uso de princípios metodológicos de Edgar Willems e Carl Orff em aulas de piano em grupo que se constitui projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Cidade Alta Natal, RN. O que propomos foi,

> [...] analisar as abordagens de ensino da música de Willems e Orff, verificando suas possíveis interfaces com o ensino coletivo de instrumento, e identificando as principais contribuições atuais da temática de ensino coletivo de piano no Brasil bem como sua possível relação com as aulas de musicalização através do piano. Desse modo, ressalta-se o desenvolvimento da aprendizagem musical através do instrumento, aplicado a partir do uso de métodos ativos associados a abordagens de iniciação ao piano (BUARQUE e GOMES, 2013. p.03).

Sendo assim, as aulas tinham por objetivo a musicalização através do instrumento, bem como despertar na criança o interesse pelo aprendizado do piano, instrumento que foi

estigmatizado pelo ensino rigoroso e tecnicista (AMATO, 2007), bem como procurar associar o aprendizado técnico e o desenvolvimento da musicalidade.

A partir desses objetivos, vimos nestes princípios uma possibilidade de unir a prática instrumental e o desenvolvimento musical. Além das habilidades musicais e técnicas, outros aspectos foram observados durante o desenvolvimento da pesquisa, sendo assim usamos a entrevista para entender mais profundamente cada um deles, e assim pudemos visualizar temas que não estavam inicialmente no foco da investigação, mas que se tornaram cruciais no sucesso do trabalho.

As entrevistas foram realizadas como última etapa do processo de levantamento de dados. O que buscávamos era entender na visão dos pais e participantes quais mudanças foram observadas, não relacionadas somente a aspectos musicais, mas também a mudanças comportamentais e a influencia no desenvolvimento social, pois as aulas em grupo propiciam além da aprendizagem musical, o desenvolvimento de habilidades sociais (CRUVINEL, 2005).

Para chegarmos aos temas que seriam relevantes para a pesquisa, criamos um quadro com os principais assuntos que foram surgindo nas respostas dos entrevistados e separamos por categoria, e assim nos próximos tópicos passaremos a apresentar estas temáticas acompanhadas de sua devida análise.

Experiência musical prévia e a relação com o desenvolvimento nas aulas de piano em grupo.

Dentre as quatro crianças que finalizaram todas as etapas do curso todas eram oriundas do coral infantil do IFRN, além do coro algumas delas também já haviam participado de outras atividades musicais, fato observado a partir do questionamento realizado a respeito da participação dos alunos em cursos de instrumento ou qualquer experiência anterior neste âmbito. As respostas positivas nos levaram a ir mais além e questionamos a respeito do caráter das aulas, sendo assim concluímos que apenas uma das crianças havia participado de um curso de música regular, as outras experiências se tratavam de aula em casa com familiares ou em cursos informais de caráter estritamente prático.

Dentre as respostas podemos identificar que Mateus[47] havia tido contato com o violão em casa através do pai, Maria com teclado num projeto social, bem como Marta com flauta doce no próprio IFRN – cidade alta. Apenas um dos alunos, Lucas, não havia tido uma experiência prévia com algum instrumento. Sendo assim, percebemos que entre aqueles que tiveram contato com flauta violão e teclado, foi observado um aproveitamento maior em relação ao desenvolvimento de habilidades técnicas no piano. Nos vídeos de recitais percebemos que a destreza e a segurança em tocar em público eram maiores por parte dos alunos nos alunos que adentraram no curso com experiências prévias.

Grosman (2011, p. 68) explica que o desenvolvimento de qualquer habilidade depende basicamente de três fatores: habilidade propriamente dita, personalidade e motivação. De acordo com a discussão do autor, pesquisas revelam que os testes elaborados para detectar habilidades identificaram a experiência prévia como fator importante (KEMP e MILLS, 2002 *apud* GROSMAN, 2011, p. 68). Em relação ao desenvolvimento musical Hodgers (2006 p.53) relata que crianças que tiveram aulas de música cedo aprendem mais facilmente por terem um desenvolvimento cerebral diferenciado daquelas que não obtiveram esse tipo de instrução, completa afirmando que estes terão melhores respostas a música quando adultos.

A experiência com coral se também se configura como uma experiência previa com o ensino de música e também influenciou na aprendizagem dos alunos no que diz respeito a aprendizagem de elementos da linguagem musical, desenvolvimento da musicalidade e expressão corporal. Vemos que nos princípios metodológicos dos dois autores (Willems e Orff) utilizados como referencias base para a fundamentação, a musicalidade é desenvolvida principalmente através do canto (ROCHA, 1990; PAZ, 2000; PAREJO, 2011; GOODKIN, 2013), sendo este para Willems o centro do processo de aprendizagem da música no seu método.

Desse modo, em nossa experiência, essa vivência musical dos alunos participantes proporcionou para eles um melhor aproveitamento do que foi trabalhado nas aulas, pois essa sensibilização prévia ao trabalho com a música preparou os mesmos para estarem receptivos ao que era trabalhado nas aulas. Sendo assim, um novo questionamento foi levantado: a partir

[47] Foram usados pseudônimos para se referir as crianças, sendo estes: Mateus, Lucas, Marta e Maria.

dessa experiência prévia de onde partiu a motivação em participar das aulas? Assunto que será tratado no próximo tópico.

Motivação familiar e interesse pessoal: influencia na aprendizagem

A escolha das crianças que participaram das aulas foi feita através de sorteio, sendo este, portanto o método utilizado para a seleção dos alunos. Desse modo mesmo que o interesse nesse momento tenha sido dos alunos em se candidatarem ao sorteio, sabemos que a excitação momentânea do novo influencia nas escolhas principalmente das crianças, então foi solicitado aos pais que nos procurassem demonstrando também seu interesse em que seus filhos participassem das aulas.

Quando questionamos de quem partira o interesse nas aulas, gostaríamos de saber entre outros pontos, se os pais também tinham o interesse que os filhos frequentassem as aulas de piano. Segundo Dantas (2009 p. 268),

> *O apoio dos pais* na aprendizagem musical é fundamental para que o aluno venha a obter um bom desempenho, fazendo com que se sinta seguro e motivado para os estudos. Porém, em certos casos, sabe-se que muitos alunos sofrem pressão por parte dos pais para deixarem a aprendizagem musical em busca de outras atividades [...] (DANTAS, 2009, p.268).

Tendo assim os pais dos alunos o interesse na participação deles no curso haveria também o apoio e incentivo no estudo em casa e na presença nas aulas, fatores importantes para o desenvolvimento das crianças nas aulas de piano.

A vontade de realizar algo é um fator que influencia diretamente no trabalho que nos propomos a desenvolver, visto que a definição de motivação está relacionada ao conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, emocional ou afetiva, que agem entre si e determinam o comportamento de um indivíduo[48]. Tapia e Fita (2006, p.77), compreendem a motivação como um conjunto de razões que acionam a conduta e a orientam num determinado sentido em função de alcançar um objetivo.

[48] Michaelis. Dicionário escolar da língua portuguesa.

Em todos os casos, quando feito o questionamento a respeito de quem partiu o interessem em participar das aulas, a resposta foi que o teria vindo dos próprios alunos, como no caso de Mateus em que sua mãe enfatiza: "*um dia encontrei Lourdinha e conversei com ela e tudo, e foi falando. E falou: óo professor vai fazer um teste com as crianças interessadas do coral para tecladoô, e ele* [o aluno] *interessou, aí ele ficou assim, óah, mainha eu queria irôò* [49]. Em relação ao Marcos sua mãe relata que, *ñele sempre me pedia pra fazer, assim, ou piano ou violão. Fazer aula de algum instrumento, e surgiu a oportunidade aqui, né?ò*.

Pude observar o reflexo desse interesse nas respostas dos alunos quando questionados sobre o entusiasmo em participar das aulas. O pai da aluna Marta relata:*ñela busca o instrumento pra estudar nem que seja um pouquinho do tempo, ela busca esse treinoò*. Entretanto, existem alguns fatores contrastantes, por exemplo quando a mãe do aluno Marcos falando sobre o seu desinteresse em estudar em casa, "*quando eu falo assim que ele tinha preguiça, era de ficar treinando em casa. Mas em relação as aulas não era nem um obstáculo pra ele vir, era mais em casa mesmo pra treinar, mas pra vir pra aula aqui, nãoò*. Porém, no que diz respeito a presença nas aulas vemos com essa fala que o aluno se mostrava disposto a participar.

O que nos faz refletir a respeito de outro aspecto, o planejamento, o detalhamento das ações pedagógicas que findaram por contribuir na manutenção do interesse das crianças em frequentar as aulas (DEL BEM e HENTSCHKE, 2003; DANTAS, 2009). Pudemos observar o reflexo do trabalho de estruturação das aulas nas análises dos vídeos de atividades realizadas em sala durante a aplicação, bem como na fala dos pais dos alunos. Podemos através destes meios perceber que se crianças compareciam às aulas o faziam por vontade própria em virtude da aula atrativa. Por exemplo, quando o pai da aluna Marta relata que ela participava "*sempre por vontade própria. Uma das coisas que mais ela gostava, ou gosta, aliás, é quando a gente fala que vai ter a aula de música delaò*. Já a mãe de Mateus afirma que, "*ele nunca chegou e disse óah não quero ir pra aulaô, sempre foi por vontade próprioò*. Vemos então o reflexo do planejamento no interesse das crianças em participar das aulas de piano.

[49] Destaque em itálico para a fala dos entrevistados.

Podemos observar que todos os pais e familiares entrevistados alegaram apoiar os alunos e incentivá-los, dando suporte para que os participantes estivessem sempre motivados. O pai de Marta afirma, *ñsempre me preocupei muito* [...] *em priorizar com ela a responsabilidade pelos ensaios. Em casa a gente sempre procura incentivarò*. Já a mãe de Marcos relata "*comprei o teclado já pra ajudar, mas eu vejo que a ajuda maior era meu incentivo mesmo, na verdade não era nem incentivo, era minha cobrançaò*. Para a mãe de Mateus sua estratégia era mostrar, portanto, a importância da aula. Ela relata: "*eu tentava conscientizar ele assim, essa é uma oportunidade, então já que você se interessou você não pode perder essa oportunidadeò*. Ela complementa dizendo que *ñprocurava saber o que tinha acontecido na aula: óMateus o que aconteceu na aula? Vamos pro teclado, vamos estudar, vamos repassar o que o professor passouôò*.

Grosman (2011, p. 69) afirma que "o apoio familiar associado a professores capacitados sugere a hipótese de que este binômio seria fator decisivo no sucesso profissional e artístico do futuro pianista" (GROSMAN, 2011, p. 69), ressaltando que o fator mais importante para o desenvolvimento do "talento" da criança é o estímulo do meio. Dessa maneira vemos que a aprendizagem pôde ter resultados positivos por ser uma atividade a qual os alunos desempenhavam por interesse pessoal e voluntário, em função do desenvolvimento de aulas atrativas.

Porém, não se tratou apenas de vontade própria, pois crianças se interessam e desinteressam facilmente por atividades as quais desenvolvem no seu dia-a-dia, e os pais tiveram o papel de apoiar e incentivar seus filhos visando o surgimento e renovação dos motivos para continuar realizando a atividade, entre estas havia também a motivação que estava ligada ao fato das aulas serem em grupo o que gerou um vínculo entre as crianças e a amizade que também os fazia querer frequentar as aulas em função dos colegas.

Aulas em grupo: desenvolvimento individual e aprendizagem cooperativa.

As aulas de piano em grupo se caracterizam por serem aulas onde os participantes interagem colaborando com o aprendizado uns dos outros (LEMOS, 2012; DANTAS, BRAGA e ROCHA, 2010; PACE, 1961), essa aula em conjunto gera vínculos e segundo o pai da aluna Marta: "*a gente até estimula isso* [a formação de vínculos] *porque viver em*

grupo é uma coisa diferente, uma coisa gostosa [...]. *Esse estudo em grupo eu acho de extrema importância para ela, para que ela aprenda a se entrosar mais***ò**. Essa fala foi gerada pelo fato dos pais da aluna perceberem a dificuldade que a filha tinha de se relacionar e viam portanto nesse formato, uma forma de interagir e desenvolver esse aspecto. Além de que a socialização se configura como elemento de grande responsabilidade no incremento da aprendizagem musical afirma Moraes (1997 p. 71).

A troca de experiências, bem como a autocrítica foram temas que apareceram nas entrevistas. Para a mãe de Marta, **ñ***o trabalho em grupo, o estudo em grupo, ele possibilita esse acesso, essa interação, essa troca. Isso é muito bom isso é muito legal***ò**. O aluno Marcos alega, *"acho melhor do que só, porque nas aulas em grupo a gente sabe assim, interage mais, a gente sabe mais interagir e tal. E sabe assim comparar, dizer o erro do colega, e também comparar ao nosso erro*". Essa possibilidade referida pelo aluno Marcos se trata de poder perceber seus erros e avanços a partir da observação do desempenho do colega e assim identificar o quanto progrediu ou precisa crescer. O aluno Mateus ilustra isso na sua fala, "*dava pra ver seu colega, vendo que você tem tipo uma diferença sobre ele. Não dizendo assim:* **ó***ah! eu sou melhor que ele, ou ele é melhor que eu***ôò**.

A partir dessa relação os alunos desenvolvem sua autoavaliação através de parâmetros criados por eles mesmos, aspecto ressaltado também por Dantas, Braga e Rocha (2010, p. 428) ao dizerem que "a transmissão de conhecimentos através da interação é proporcionada, muitas vezes, pela semelhança da **linguagem utilizada entre os estudantes. Os alunos ófalam a mesma línguaôò.**

Surge, portanto, dentro da temática das aulas em grupo, outro aspecto relativo a aprendizagem cooperativa, quando, por exemplo, um aluno não entende um determinado assunto e os outros colegas interpretam a linguagem "específica" usada pelo professor se expressando de forma mais clara entre si. Woolfolk (2005, p. 57 *apud* DANTAS, BRAGA e ROCHA, 2010, p. 428) afirma que "as vezes o melhor professor é outro aluno que acaba de resolver o problema, porque ele está operando na mesma zona de desenvolvimento proximal do aprendiz".

A respeito das noções de direitos e deveres de cada membro do grupo a mãe de Mateus explica que, "*você aí aprende que cada um tem o seu limite, cada um é de um jeito, tem um temperamento, cada um tem um limite, cada um pode ir até ali. Eu acho*

*importantíssimo esse desenvolvimento em grupo***ò.** E essa relação de convívio saudável e respeito ao próximo pode ser percebido nas aulas, vimos que os desníveis não separavam os alunos e sim os uniam, pois o aprendizado do outro também importava pra eles, e eles se sentiam interessados em ajudar-se mutuamente.

Considerações finais

Em suma vimos na nossa investigação que a experiência prévia que os alunos obtiveram influenciou diretamente na aprendizagem nas aulas de piano em grupo, de maneira que demonstraram uma certa facilidade em relação a aprendizagem do piano. Não menos importante, o interesse pessoal nas aulas aliado ao incentivo e motivação gerada pelo apoio familiar fez com que os alunos além de se sentirem a vontade em frequentar as aulas, também desenvolvessem hábitos, modificando assim sua rotina diária inserindo nela o estudo do instrumento como foi observado.

Outro fator que podemos ver como resultado na nossa pesquisa envolve o valor das aulas em grupo no desenvolvimento de habilidades sociais (DEL PRETTI e DEL PRETTI, 2006. p. 01), importância essa atribuída também pelos próprios pais, os quais mencionaram em seus discursos achar importante visto que alguns casos as crianças tinha dificuldade de se relacionar.

O ensino de piano em grupo no contexto em que se deu esta pesquisa mostrou fatores determinantes no sucesso do trabalho, o planejamento das atividades, o interesse pessoal dos alunos, bem como a motivação dos pais e familiares foram fatores importantes no processo, de maneira a criar um ambiente que se tornou propício ao aprendizado do piano e ao desenvolvimento musical e o reflexo disso pôde ser observado nos recortes das entrevistas apresentados ao longo do texto.

Referências

AMATO, R. C. Fucci . *O piano no Brasil:* uma perspectiva histórico-sociológica. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 17., 2007, São Paulo. Anais A pesquisa em música e sua interação na sociedade. São Paulo : ANPPOM/ IA-UNESP, 2007. p. 01-11.

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura: Goiânia, 2005.

DANTAS, Tais. BRAGA ,Simone. ROCHA, Marcus. *Aprendizagem cooperativa:* a diversidade como recurso facilitador na aprendizagem do instrumento. In: Anais do VI SIMCAM, 25 a 28 de maio. Rio de Janeiro, 2010.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Org.). *Ensino de música*: propostas para agir e pensar em sala de aula. p.176-187.São Paulo: Moderna, 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P.. *Habilidades Sociais*: conceitos e campo teórico-prático. 2006. Texto online disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico>, acesso em: 31/10/2014 as 12:30.

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

GOODKIN, Doug. *Play, sing and dance*, An introduction to Orff Schulwerk. Third edition. Schott music. Miami, 2013.

GROSMAN, Mirian. *A atuação da família n/o desenvolvimento das habilidades do futuro músico*. Revista Música em Perspectiva. v.4, n.2 , Setembro 2011.

HODGES, Donald A. The musical Brain. In: MACPHERSON, Gary E. *The Children as a musician.* A handbook of musical development. Oxford – New York, 2006.

LEMOS, Daniel. *Pedagogia do piano*. Disponível em: <http://audio-arte.blogspot.com.br/> Acesso em 08 de dezembro de 2013.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. Música Hoje, Belo Horizonte. V.4, p. 70-78, 1997.

PAREJO, Enny. Edgar Willems, um pioneiro da educação musical. In: ILARI, Beatriz Senoi;

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Pedagogias Em Educação Musical*. Curitiba: Editora IBPEX. 2011

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX:* Metodologias e Tendências. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PACE, Robert. Music for Piano. [s.l]: Lee Roberts Music Publications: 1961.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação Musical*: Método Willems. Bahia: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SILVA, Tais Dantas da. A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. Anais do V SIMCAM, p. 266 a 276. Goiânia 26 a 25 de maio de 2009.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cartula. A motivação em sala de aula: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

Juliane Barbosa de Sousa
Universidade Federal de Goiás
julinhadomaior@hotmail.com

Claudean Pereira
Faculdade Metropolitana de Marabá
klaupet@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de um Trabalho de conclusão de curso intitulado: A aplicação do Método Da Capo na formação do instrumentista da Banda Shallon de MARABÁ– PA, descrevendo brevemente o processo de formação desta Banda através da utilização deste método. Compreendemos a banda de música como um importante espaço onde ocorre educação musical, sendo a banda responsável pela formação de vários músicos de sopro e percussão em nosso país. Este artigo traz um breve relato dos procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa, bem como seus resultados. No Pará, assim como em todo Brasil, as bandas educam, formam e transforma. Elas são as escolas de música do povo.

Palavras chave: bandas de música; processo de ensino e aprendizagem; método da capo.

Introdução

No Estado do Pará, o método Da Capo, tem sido responsável pela formação de várias bandas de música principalmente na região sul e sudeste do Estado, de acordo com um breve levantamento de Sousa (2009). O método criado pelo professor Joel Barbosa[50] traz a proposta do ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda, abordando músicas do folclore brasileiro, aproximando assim os alunos de sua realidade musical. O método ensina princípios de execução do instrumento em conjunto com a teoria musical e seus exercícios são realizados em grupo, favorecendo a motivação e um maior trabalho com a quantidade de alunos.

[50]Joel Barbosa: Mestre e Doutor em Artes Musicais pela University of Wahington, em Seattle, EUA. Com base em sua tese sobre metodologia de ensino coletivo de instrumentos de banda, escreveu o primeiro método de banda brasileiro "Da Capo". Atualmente é professor titular de clarineta da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Música.

Diante da renovação de ensino instrumental em bandas que o Da Capo trouxe, vários mestres de bandas optaram pela utilização deste método. Nas regiões sul e sudeste paraense, onde a banda de música em sua maioria funciona como uma instituição de educação musical, esta não foi uma realidade diferente. De acordo com um dos regentes entrevistados da pesquisa:

> " O Da Capo se encaixou veio em um momento certo na banda. Veio para simplificar e ajudar no ensino do instrumento. Para conseguirmos um método por aqui era muito difícil. Tínhamos que ir á Belém. O que tínhamos era um pedacinho de um e a metade de outro e ainda não trabalhavam a banda completa. O Da Capo não. Trabalha a banda toda. Isso é bom. Agrega todo mundo". (Entrevista com aluno da Banda Shallon em 25.10.2009)

A cidade de Marabá – PA é conhecida como o município de referência em vários setores [51] das regiões sul e sudeste paraense, vivenciando nas últimas duas décadas importantes transformações em seu cenário musical. Dentre essas mudanças, citamos a criação de escolas de música, bandas de música, cursos de aperfeiçoamento e até mesmo de nível superior. A banda de música por sua vez, ganha um destaque especial, por ser a grande formadora de músicos na cidade e na região. Hoje, Marabá conta com uma geração de músicos profissionais, que em sua maioria passaram pelas bandas da cidade nos últimos 15 anos (SOUSA, 2012). De acordo com Vicente Salles (1985), as Bandas de Música são como um "conservatório do povo". E em muitos municípios paraenses são o único acesso que o indivíduo possui ao ensino de música (SILVA, 2008).

Procurando compreender melhor o espaço "Banda de música", foi que essa pesquisa buscou verificar e analisar o processo de formação de uma banda em marabá. Para isso levamos em consideração o contexto social, cultural para compreendermos o contexto educacional da banda.

1. Desenvolvendo a pesquisa.

Esta pesquisa escolheu como objeto de estudo a Banda Shallon, vinculada a escola de música Heitor Villa Lobos. A banda Shallon (paz), recebeu esse nome por ser fundada em um dos bairros de grande vulnerabilidade social de Marabá, onde na época era conhecido pela

[51] Referencia em educação, saúde, emprego e cultura.

acentuada violência resultante do tráfico de drogas naquele local. Tanto a banda, como escola de música, surgiram com o objetivo de resgate social de crianças, adolescentes e jovens deste bairro.

Dentre outras bandas de Marabá, optamos selecionar a banda Shallon devido: a grande importância que esta banda exercia no local onde ela estava inserida e por na época tanto a banda quanto a escola de música eram referência em educação musical na cidade, recebendo assim diversos alunos de todas as partes do município e região.

Para a coleta de dados, utilizamos como concepção metodológica: *a* ***pesquisa de campo***, que de acordo com Severino (2005), o objeto/fonte é abordado e seu meio ambiente próprio, sendo a coleta de dados feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem; ***a pesquisa qualitativa:*** onde abordamos o objeto no seu acontecer natural, a partir da perspectiva de seus integrantes, sem priorizar números ou generalizações; e o ***estudo de caso*:** que consistiu na observação detalhada das atividades realizadas pela banda, bem como aulas teóricas, práticas, ensaios gerias, de naipes e apresentações.

Como ferramentas de investigação, utilizamos ***entrevistas semiestruturada*** com o regente / professor responsável pela formação da banda, alunos, professores da escola de música, que também eram integrantes da banda; ***e observação direta*** das atividades da banda, tais como ensaios gerais, apresentações, aulas teóricas e práticas.

2. Registrando e Analisando os dados coletados

O objetivo principal da pesquisa foi verificar e registrar o processo de formação da Banda Shallon aplicação do Método Da Capo. Para alcançar tal objetivo, levamos em consideração o processo de *ensino e aprendizagem musical, a formação do regente, os métodos utilizados neste processo, o repertório trabalhado pela banda e questões sociais e culturais.* Os informantes desta pesquisa foram: os regentes/professores/monitores, alunos, e coordenadores da banda investigada. Aqui, apresentaremos um breve relato sobre os tópicos investigados nesta pesquisa.

3.1 Processos de Ensino e aprendizagem musical: de acordo com os dados coletados, conseguimos formar etapas correspondentes ao processo de ensino e aprendizagem instrumental do aluno.

1. **Na fase 1:** antes de ingressar na banda, o aluno tinha que se matricular na escola de música[52] para ser musicalizado através da flauta doce e canto coral. O requisito inicial era o aluno ser musicalizado antes de ingressar na banda.

2. **Na etapa 2,** o regente da banda junto com a professora de flauta e teoria musical selecionavam os alunos de flauta doce mais adiantados nas atividades musicais, e realizavam com eles uma avaliação que consistia em avaliar a boa leitura musical do aluno e o bom desenvolvimento nas aulas de flauta. Passando por essa avaliação, o aluno optava em aprender um instrumento de sopro de sua escolha e que tivesse disponibilidade de vaga, devido ao número elevado de alunos e de poucos instrumentos.

3. **Na etapa três**, o aluno iniciava seu primeiro contato com o instrumento de forma individual: aluno/professor. Nesta fase o professor ensinava noções de respiração, postura, como segurar o instrumento e embocadura.

4. **Na etapa quatro,** o aluno era introduzido no método Da Capo, podendo estudar de forma individual ou coletiva (a critério do professor), sempre com o acompanhamento do professor ou de um monitor. Nesta etapa, o aluno não era permitido tocar músicas facilitadas[53] do repertório da Banda. Nesta etapa, o aluno deveria estudar e se dedicar de somente ao método. De acordo com o regente Amarildo, os alunos não deveriam pular as etapas da iniciação instrumental. O método deveria ser concluído de acordo com a proposta que lhe é oferecida e os alunos só deveriam estudar músicas da banda após a conclusão do método. Os alunos estudavam suas lições de forma individual ou em dupla ou trio. Após essa etapa, o professor repassava as lições com a banda completa, proporcionando assim a prática coletiva para que o aluno já se sentisse integrante de um grupo. Este processo de formação, de acordo com Sousa (2009), durou aproximadamente 3 a 4 meses para a conclusão completa do método. O professor Amarildo destaca que alguns alunos terminaram muito antes desse prazo,

[52] Escola de Música Heitor Villa Lobos.
[53] Musicas da banda adaptadas para iniciantes

entre dois a três meses, mais o trabalho completo com a banda foi realizado durante este período de 3 a 4 meses.

Após cumprir estas etapas o professor introduzia ao estudo do aluno peças simplificadas da banda e outros métodos [54] instrumentais. De acordo com a evolução instrumental do aluno, as peças iam sendo modificadas de acordo com o grau de dificuldade.

È importante ressaltar que a escola de música não possuía uma estrutura física adequada para a realização das aulas de instrumentos. Por isso, as aulas individuais e coletivas aconteciam em um salão, onde comportava os alunos de todos os instrumentos. O professor ora ensinava os grupos divididos por naipes, ora individualmente de acordo com o desenvolvimento do aluno.

3.2 Formação do Regente.

Quando falamos de processo de formação de músicos, abordamos também a formação do professor. Nesta pesquisa buscamos verificar a formação dos professores e regentes responsáveis pela formação da banda e de seus músicos. Nesta etapa da pesquisa constatamos uma realidade que é bastante comum no Pará e no Brasil: além da função de reger a banda, os regentes agem também como professores de diversos conteúdos musicais: teoria, solfejo, instrumento, história da música e outros, desenvolvem assim diversas funções dentro da banda.

Outro fator importante constatado nesta etapa foi em relação à formação musical dos regentes. Geralmente o regente da banda não possui uma formação acadêmica ou técnica musical. Sua formação geralmente é proporcionada por uma banda de música, onde ele aprende teoria, solfejo, aulas de instrumentos, princípios de regência, e outros.

No caso da banda Shallon, o regente Amarildo Coelho aprendeu musica quando criança, em casa, por influência de sua mãe. Logo depois ingressou na banda Igreja Assembleia de Deus aprendendo saxofone alto. O contato com os outros instrumentos da banda, fez com que Amarildo aprendesse um “pouco de tudo”, desde os instrumentos de madeiras aos de metais. Essa realidade é comum: regentes que tocam tudo. A banda

[54] Método Instrumental para Saxofone e Metais Amadeu Russo

proporciona ao aluno um contato direto com outros instrumentos, despertando assim a curiosidade e o interesse em aprendê-los. Sendo assim, na maioria dos casos o músico de banda acaba se tornando multi-instrumentista.

De acordo com Amarildo Coelho, a escola de música que ele frequentou foi a Banda de música. Lá ele aprendeu tudo o que sabe sobre música, ensino, ensaio, método, repertório. Ainda segundo ele, pra que escola melhor que a experiência? E pra que professor mais capacitado do que a Banda de música? Ela te ensina de tudo. Não tem como não aprender lá dentro.

3.3 Métodos Utilizados no processo de formação da Banda: Como mencionamos, o método Da Capo foi utilizado na iniciação instrumental dos alunos, aplicado em torno de 3 a 4 meses. Depois desse período, o regente relatou a falta de materiais que oferecesse continuidade ao trabalho proposto pelo método trabalhado. Dessa forma, os alunos após concluírem o Da Capo, passavam a estudar o repertório da banda de forma gradativa, e aprimoravam sua prática instrumental através do estudo de alguns métodos como, por exemplo: Método Instrumental Amadeu Russo[55] (Metais e Saxofone). Neste caso, o método não trabalha a banda completa, e os instrumentistas de clarinete, flauta transversal, por exemplo, acabavam não estudando em um método específico para eles. Por isso, depois que terminavam o método Da Capo, alguns instrumentistas passavam a estudar em métodos destinados a outros instrumentos. De acordo com um dos regentes da banda, isso se justificou por muito tempo devido a falta de acesso de materiais específicos para cada instrumento e para se trabalhar a banda completa. Na época o acesso a capital Belém era difícil, e era lá onde se concentravam os materiais disponíveis: nas universidades UEPA[56], UFPA[57], no conservatório Carlos Gomes e na EMUFPA[58].

3.4 Ensaios e Repertório Trabalhado: Os ensaios gerais da banda eram realizados em dois dias semanais. O repertório inicial da banda consistiu em músicas do repertório popular brasileiro adaptada para o nível da banda. À medida que os músicos evoluíam, o repertório

[55] Método de prática Instrumental para instrumentos de sopro: Pistão, Trombone, Bombardino e Saxofone.
[56] Universidade do Estado do Pará que oferece o curso de Licenciatura em Música
[57] Universidade do Federal do Pará que oferece o curso de Licenciatura em Música
[58] Escola de Música da Universidade Federal do Pará que oferece cursos livres e curso técnico em música.

também se modificava. Durante a realização desta pesquisa, montamos o repertório principal da Banda. Aqui selecionamos as 10 principais trabalhadas pela banda.

Repertório Banda Shallon.

Música
Carinhoso
Dio Come Ti Amo
Dobrado Avante Camarada
Dobrado Dois Corações
Pra Sempre Vou Te Amar
A Grande Família
My Way
Love Story
Você e Eu
Sole Mio

Fonte: arquivos de partituras da banda Shallon.

Durante a análise dos dados, constatamos que o repertório da banda variava de acordo com o regente responsável. Ou seja, cada regente reflete seu gosto musical no repertório da banda, sendo assim o repertório um espelho de seu regente. As músicas apresentadas no quadro acima caracterizam o primeiro repertório fixo trabalhado pela banda durante dois anos consecutivos, se tornando assim a identidade da Banda Shallon no município de marabá.

De acordo com a análise dos dados e dos resultados obtidos na pesquisa qualitativa constatamos que:

1) a utilização do Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música "Da Capo" desenvolvido pelo Prof. Dr. Joel Barbosa como conteúdo programático de ensino cumpriu as etapas propostas pela banda,

2) na iniciação no instrumento, os alunos demostraram mais interesse na prática do instrumento, pois o método promove o contato imediato com o instrumento e a execução de pequenas melodias do folclore brasileiro já nas primeiras lições. O aluno se sente mais motivado quando reconhece as melodias que estão executando. Em alguns relatos da pesquisa, de acordo com os alunos , quando estes reconheciam uma melodia, a leitura se

tornava mais fácil. Dessa forma os alunos decoravam as lições do método, exercitando a memória para decorarem um repertório maior.

3) a proposta do método se mostrou adequada a Banda Shallon devido sua abordagem completa dos conteúdos musicais. A aprendizagem musical se dá solfejando, praticando, escutando os outros, cantando, apresentando-se e improvisando. O aluno aprende os aspectos teóricos e práticos simultaneamente.

Um dos diferenciais do método é a oportunidade da improvisação, onde os alunos são estimulados a improvisarem desde as primeiras lições, sem precisarem ter determinado domínio de caráter "virtuoso" no instrumento.

4) A possibilidade de utilização do método: ensino individual ou coletivo, permitiu uma utilização abordagem do método, que na Banda Shallon foi utilizado nas duas formas.

Outro fator diferencial no método Da Capo é a forma de aplicação. Um único professor assume o papel de ministrar todos os instrumentos. Essa forma de aplicação do método caracteriza a realidade da banda Shallon, onde o professor é multi-instrumentista.

De acordo com os participantes da pesquisa a utilização do método Da Capo representou uma melhora significativa nos aspectos técnicos do instrumento; a diminuição do tempo de formação do aluno para ingressar na banda, pois o contato direto com o instrumento estimulava o aluno a prosseguir nos estudos; o desenvolvimento dos conteúdos musicais necessários ao músico e a estruturação de um currículo para as bandas e as formas de ensino : homogênea e heterogênea de maior qualidade.

Durante as entrevistas e análise dos dados, constatamos principalmente que a proposta do método em tocar em conjunto desde a primeira lição foi um dos pontos de maior destaque em sua aplicação na Banda. Verificamos que o aluno quando inicia seus estudos no instrumento e logo integra um grupo de ensaio desde o primeiro momento, esse aluno se sente motivado, pois a prática em conjunto faz com que ele se sinta valorizado, fazendo parte de um grupo e almejando chegar em seu objetivo principal: A Banda.

Conclusões.

Os resultados desta pesquisa nos ajudaram a compreender o processo de formação da banda de música Shallon através da utilização do Método Da Capo. Os resultados desta pesquisa retornaram a banda investigada, a fim de auxiliar seus alunos, regentes e professores a conhecerem, compreenderem e refletirem sobre suas práticas musicais, servindo também

para outras bandas da cidade e região. Este trabalho também veio contribuir com a literatura a respeito de bandas no Brasil, e principalmente no Pará, onde a literatura ainda é pouca.

A análise dos dados nos mostrou a sólida formação da banda através da utilização do método Da Capo. Por muitos anos, a banda Shallon foi sinônimo, de "boa Banda" e de formadora de "bons músicos" em Marabá. Hoje, a cidade é abastecida por músicos que passaram por esta banda e tiveram sua iniciação musical através do Da Capo. Os resultados desta pesquisa reafirmam a importância das bandas na formação dos músicos em nosso país, e a eficácia do método Da Capo em bandas de música no Brasil.

Referências

COSTA, Luiz Fernando Navarro. Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro. João Pessoa, 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2008

MARTINS, José Alípio de Oliveira. O método Da Capo: banda de música, educação, sociologia e pontos de convergência. Artigo ï Cadernos de artigos Musifal . UFAL. pg. 10 -13

SALLES, Vicente. Sociedade Euterpe: Bandas de Música do Grão Pará. Edição do Autor. 1985.

SILVA, Ronny Ramos Da. A Banda Waldemar Henrique : Processo de formação. Trabalho de Conclusão de Curso de Música da Universidade do Estado do Pará. Ano 2008.

SOUSA, Juliane Barbosa de Sousa. A aplicação do método Da Capo na Banda Shallon de Marabá/PA. Trabalho de Conclusão de Curso de Música da Universidade do Estado do Pará. Ano 2009.

Breve reflexão sobre princípios de aquisição e desenvolvimento da leitura em métodos de alfabetização musical no ensino coletivo de piano

Valéria Cristina Marques
Universidade Federal do Pará
vmarques@ufpa.br

Resumo: Apesar da diversidade de atividades possíveis no ensino coletivo de piano, a aquisição e o desenvolvimento da habilidade da leitura continuam centrais e ocupam grande parte da atenção e do empenho dos professores e alunos. O valor social, cultural e até mesmo musical atribuído à leitura no ensino formal parece natural, uma vez que já está incorporado ao cotidiano escolar. Porém, ainda é necessário refletir sobre as suas implicações na formação do instrumentista. Os métodos de iniciação ao piano oferecem diversas maneiras de aproximação e de apropriação do código musical escrito. A maneira como isso se estabelece nos métodos para iniciação ao piano é determinante, pois, no geral, as habilidades musicais no ensino formal são fortemente mediadas pela leitura, tanto no ensino coletivo quanto no ensino individual. A escolha e a adoção de material instrucional para as aulas de leitura ao piano devem ser conscientemente embasadas. O tipo de alfabetização musical determina a construção de estratégias de leitura e terá impacto na fluência leitora, facilitando ou dificultando o domínio dessa e de outras habilidades instrumentais. Essa centralidade traz uma série de questões que precisam ser enfrentadas pelo professor. O objetivo desse trabalho é refletir breve e sinteticamente sobre alguns princípios relativos à leitura musical com o intuito de indicar temas que poderão auxiliar na análise dos procedimentos de leitura contidos nos métodos de iniciação ao piano mais frequentemente adotados.

Palavras chave: ensino coletivo de piano; métodos de iniciação; leitura.

A criação e o desenvolvimento de sistemas de notação musical obedecem a duas motivações principais: registro auxiliar da memória e comunicação nos aspectos de extensão e preservação. Como auxiliar da memória, a notação musical permite a aproximação a um repertório que se tornou paulatinamente muito vasto e complexo. Como garantia de comunicação, a notação musical permite a preservação da música por longo período; facilita a performance para aqueles que não estão em contato com o compositor; apresenta a música como um texto para estudo e análise; e oferece a possibilidade de aproximação da música quando ela não está sendo realizada (BENT *et al.*, 2007).

Atualmente, muitas modalidades de notação continuam em uso. Como cada uma delas foi desenvolvida para uma estética particular e para atender a demandas instrumentais específicas, elas exigem tipos de leituras distintos com diferentes abordagens. O que

chamamos de notação musical constitui-se, de fato, por vários sistemas relacionados em alguns aspectos, mas muito diferentes na sua apresentação gráfica e na sua lógica interna. Como toda escrita, a notação musical reflete a cultura específica à qual se dirige (PERGAMO, 1973).

A notação tradicional ocidental ortocrônica[59] é, hoje, caracterizada por um sistema de escrita que, durante séculos, buscou fixar de forma econômica (DUBOIS, 2001) os signos para um sistema musical com características estruturais específicas, a saber: 1) recorte do *continuum* sonoro em doze sons no âmbito da oitava, onde cada som é uma unidade discreta à qual se dá o nome de nota e assim pode ser representada e 2) ritmo proporcional baseado em unidades de medida do tempo de duração dos sons para as quais há representação gráfica correspondente. Outros parâmetros como o silêncio, a intensidade, a velocidade, o timbre também fazem parte do sistema, mas nas dimensões da altura e da duração concentraram-se os principais esforços dos teóricos para a estabilização do sistema de notação musical ocidental.

Uma vez que o acesso ao código musical escrito permite o conhecimento de uma ampla variedade de literatura que de outra maneira não seria possível e também possibilita várias e diversificadas experiências musicais, o ensino formal da música recai inexoravelmente sobre a aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura.

Entretanto, devemos considerar alguns problemas advindos dessa centralidade.

Frequentemente, no ensino formal, a aquisição da leitura musical é confundida com desenvolvimento da musicalidade, com aprendizagem de um instrumento e também com o conhecimento teórico sobre música. Porém, o aprendizado da leitura é, na melhor das hipóteses, uma mera introdução ao mundo da escrita. Por ser uma produção social e cultural regulada por relações de forças imbricadas que exige estratégias especializadas, não é adequado presumir que tudo o que a escrita pode fazer penetra imediatamente na mente do indivíduo, quando alguém a adquire (OLSON, 1997).

A partir dessa ótica, a centralidade da leitura musical pode ser problematizada segundo alguns procedimentos ainda recorrentes: 1) a adoção de estratégias pedagógicas imediatistas, que visam a urgência dos resultados e passam ao largo de aspectos fundamentais

[59] *Ortho* = regra; *chronos* = tempo. Jacques Chailley parece ter sido o criador do neologismo "*orthochronique notation*" que se emparelha com o termo "*orthographic notation*" (PERGAMO, 1973).

relativos à construção da competência musical como, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade auditiva, já que, a aquisição da leitura está substancialmente focalizada na visualidade e na coordenação motora; 2) a leitura na formação musical escolar do instrumentista tem sido encarada como uma questão de tudo ou nada, ou seja, como instrumento de controle e poder, a leitura musical representa e dá acesso ao saber socialmente dominante e regulador (e por isso extremamente valorizado) em oposição a um conhecimento "facilitado", "rebaixado" que não está mediado por ela (tocar de ouvido, por exemplo); e 3) por último, a aquisição da leitura musical nos modelos escolares pressupõe um aluno em grau zero, cujo conhecimento musical prévio é ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desqualificado e excluído do processo, especialmente se esse conhecimento for diferente do padrão musical socialmente valorizado. [60]

Leitura musical frequentemente adquire "o caráter de estrita aprendizagem formal" (ORLANDI, 1996) e confunde-se com a própria noção de "estudo":

> Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos e de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetados por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não "estudam" (ONG, 1998, p. 17).

Aprender a ler e a escrever (alfabetização) significa adquirir uma tecnologia de decodificação e de codificação numa linguagem escrita. Apropriar-se, no entanto, é tornar a linguagem escrita "própria"; é assumi-la como sua propriedade (letramento). Alfabetização refere-se a uma ação localizada e com fins determinados, enquanto letramento é um estado ou condição (SOARES, 2004).

> Embora alfabetização e letramento designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e,

[60] Hallam (2010) realizou pesquisa cujo objetivo era explorar as concepções de habilidades musicais entre músicos e não músicos de várias idades. Seus dados demonstram que as habilidades relacionadas à leitura musical não são importantes para nenhum dos grupos, ficando esta na penúltima colocação num universo de vinte categorias. As três primeiras categorias mencionadas pelos pesquisados foram: 1) ter senso rítmico; 2) expressar pensamentos e sentimentos através do som e 3) ser capaz de entender e interpretar música.

> consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

Assim, a alfabetização musical deveria conduzir a um processo de letramento pelo qual o aprendiz venha a se tornar capaz de apropriar-se da linguagem musical de forma produtiva e autônoma: compondo, improvisando, percebendo, analisando, executando, apreciando, teorizando, harmonizando, cantando.

Amplificar essa perspectiva é também uma tarefa do professor de música através do ensino coletivo de piano.

Sobre a introdução à leitura de partituras ao piano

De maneira geral, a educação formal do pianista enfatiza o desenvolvimento do domínio motor (técnica) e da execução mediados pela leitura ortocrônica, quase exclusivamente.

A grande maioria dos métodos de piano, coletivos ou não, baseia-se na aquisição da leitura. São manuais ou livros didáticos voltados para o desenvolvimento da habilidade de leitura, prioritariamente.

A tarefa de selecionar materiais instrucionais para o ensino coletivo do piano deve, portanto, se basear em critérios de escolha teoricamente embasados e conscientes. Como esses métodos de iniciação ao piano pretendem prioritariamente desenvolver as habilidades instrumentais através da leitura, apresento a seguir uma tipologia genérica das diferentes abordagens de leitura encontradas nos métodos para iniciantes adotados com maior frequência nas aulas de ensino coletivo, de maneira geral, sem especificá-los, por entender que algumas dessas características podem vir mescladas em alguns deles.

1) Métodos com foco no desenvolvimento técnico

Caracterizam-se pela apresentação dos sinais gráficos musicais em função do movimento motor pretendido. Se por um lado essa opção auxilia a aquisição dos mecanismos motores, por outro, a restrição técnica obriga os autores a compor trechos musicais que, apesar de bem formados, não oferecem atrativos suficientemente capazes de suscitar e

ampliar a experiência da leitura, estimulando os alunos a avançarem na compreensão do sentido da música, ou seja, em sua musicalidade.

Esses métodos induzem à leitura absoluta, pois, geralmente, apresentam o seguinte padrão instrucional: 1) grafia da nota na pauta, 2) nome da nota, 3) posição da nota no teclado, 4) número do dedo com o qual ela deverá ser tocada e, finalmente, 5) um fragmento musical para o treino motor dessa decodificação. Essa sequência privilegia a atenção visual e motora ao invés da auditiva que é, efetivamente, a base da competência musical. Além disso, o estudante iniciante é encorajado a se concentrar apenas em notas individuais, na "soletração", o que, já se sabe, desfavorece a fluência da leitura, dificulta a compreensão e, em última análise, inibe a musicalidade.

Os resultados de pesquisas realizadas na área da psicolinguística indicam que a leitura se dá por conjuntos significativos de letras ou de palavras (*chunks*) e que a leitura de unidades individuais prejudica a fluência e a compreensão (SMITH, 1991). Portanto, pode-se supor que a leitura nota-por-nota deve ser equivalente à leitura letra-por-letra. A despeito disso, esse procedimento – provavelmente ancorado na crença de que a leitura pianística deve ocorrer segundo um esquema puramente fisiomotor – induz a uma resposta motora ao material gráfico apresentado, sem necessidade de construção de sentido. Ao professor cabe um papel meramente sinalizador, indicando se o aluno está acertando ou não e se ele está apto a avançar para a próxima lição. O objetivo é fundamentalmente ensinar o manejo do instrumento e por isso obrigam a uma leitura "*bottom-up*" ou ascendente, como denominam os linguistas: práticas que são "inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão" (KLEIMAN, 2008, p. 152).

2) Métodos com foco na grafia musical

Esses métodos privilegiam a aproximação e a apropriação dos códigos musicais escritos a partir de quatro princípios diversos: 1) leitura a partir do dó central, 2) múltiplas tonalidades; 3) leitura intervalar (USZLER, 1995; RAMOS e MARINO, 2003); ou 4) leitura por marcos. Dentre essas, a leitura a partir do dó central é, sem dúvida, a que menos oferece benefícios para o desenvolvimento da leitura uma vez que provoca uma "*visão de túnel*"

(SMITH, 1991; 1999) do teclado, exige um longo investimento na fixação de notas individuais e promove exclusivamente a leitura absoluta.

A leitura intervalar baseia-se na observação dos intervalos gráficos entre as notas, a partir de uma dada nota referencial, sem o uso inicial de claves, o que favorece a leitura relativa. A leitura por marcos oferece uma gama maior de posicionamento de notas no pentagrama e no teclado, propiciando a exploração de dedilhados alternativos. A abordagem de múltiplas tonalidades possibilita o desenvolvimento da leitura relativa, a partir de transposições. Atualmente, há uma tendência crescente na utilização de procedimentos mistos que induzem à utilização de informação visual e não-visual para a aquisição da leitura (SMITH, 1991; 1999).

3) Métodos com foco no discurso musical

Esses métodos enfatizam sistemas de composição, repertórios específicos ou padrões de esquemas rítmicos, melódicos, harmônicos e formais e fornecem material sonoro mais interessante do que os métodos anteriormente descritos. Não são manuais de ensino. São coletâneas de pequenas peças. Exigem o planejamento de exercícios de coordenação motora e de percepção auditiva, antecipando a leitura ou a partir dela. Os conceitos musicais apresentados estão sempre relacionados a um contexto sonoro ou estético ou de sintaxe musical.

Esses métodos exigem uma leitura interativa (KLEIMAN, 2008; SMITH, 1999; GOODMAN, 1987; 1997; 2004) com um equilíbrio de propostas para a construção de estratégias "*bottom-up*" e "*top-down*". Portanto, exigem mais do professor, obrigando-o a planejar e sistematizar suas aulas, ao invés de simplesmente reagir ao que o aluno está executando, obedecendo a uma sequência pré-determinada, externa à situação particular de ensino. Oferecem diversidade textual.

Considerações Finais

A realização da leitura num instrumento demanda três dimensões de conhecimento: 1) funcionamento do instrumento, 2) princípios do código escrito e 3) mecanismos motores para a sua execução. Partindo dessa premissa, observa-se que os métodos de iniciação ao

piano podem apresentar objetivos distintos, segundo três critérios gerais: 1) aquisição de mecanismos motores; 2) domínio do código escrito; 3) desenvolvimento estético. Alguns métodos contêm propostas para o desenvolvimento de outras habilidades musicais como a improvisação, a imitação ou tocar de ouvido. Ainda assim, quando presentes, essas atividades têm como objetivo oculto "reforçar" aspectos importantes da leitura.

O desconhecimento dos processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da leitura musical gera falta de investimento metodológico em procedimentos de ensino que estimulem e promovam a construção de esquemas conceituais e cognitivos significativos para a leitura. Somente esquemas significativos podem se tornar duradouros e funcionais, ou seja, podem servir de ancoragem para novos conhecimentos permitindo a transferência de aprendizagem definida como "a possibilidade de aplicar, em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc., adquiridos em outras circunstâncias" (KAPLAN, 1985, p. 84).

A adoção de materiais pouco adequados para a tarefa do ensino coletivo de piano ou a redução dos mesmos às atividades de leitura pode induzir à adoção de procedimentos de ensino característicos das aulas tutoriais tradicionais nessa modalidade, mesmo que inconscientemente.

> Talvez não seja inútil saber que, até o século XVII, previam-se quatro anos de aprendizagem [da leitura]: um para letras, um para sílabas, um para as palavras e um, enfim, para as frases! Segundo Ch. Touayarot, que relata isto, "esta aprendizagem árida era considerada como uma boa escola do caráter, e confirmava as evidências morais segundo as quais todo prazer se compra e toda perseverança encontra um dia sua recompensa" (CHARMEAUX, 1997, p. 18).

Acrescenta-se a esse quadro o fato de que, em grande parte dos métodos, a música apresentada como textos para as leituras iniciais baseia-se em estruturas musicais pouco familiares e desconectadas da experiência musical cotidiana dos alunos, o que dificulta o engajamento num trabalho de leitura significativa. São materiais artificialmente produzidos "*para aprender a ler*" e não material "*para ler*", especialmente na fase de alfabetização musical.

Sabe-se que a leitura tem quatro características essenciais: 1) é guiada por objetivos, o que determina sua finalidade; 2) é seletiva, "porque normalmente prestamos atenção àquilo

que é relevante aos nossos objetivos"; 3) é antecipatória, "porque nossos objetivos definem nossas expectativas"; e 4) é baseada na compreensão. "A compreensão é a base, não a consequência da leitura" (SMITH, 1991).

Sem compreensão, a leitura torna-se fútil, desnecessária e difícil.

Textos sem significados musicais interessantes, aprendizagem mecânica ou exclusivamente visiomotora e a decorrente falta de motivação são, de fato, poderosos ingredientes para o fracasso.

> A leitura precisa tornar-se necessária para o aluno, quando o processo de decifrar um código se transforma numa conquista, uma felicidade, como encontrar o mapa de um tesouro. [...] É muito difícil, diria impossível o professor ensinar algo que o aluno não deseja aprender (TOURINHO, 2003, p. 83).

Marques (2012), investigando as estratégias de leitura à primeira vista ao piano, aponta que há forte relação entre fluência e o tipo de alfabetização musical, as características do texto escrito, flexibilidade na programação motora do dedilhado, extensão do vocabulário técnico musical e consciência metacognitiva sobre as exigências da tarefa.

> O engajamento em eventos de leitura exige interação e essa interação se dá por meio de atividades cognitivas e metacognitivas complexas denominadas de estratégias de leitura. Essas estratégias são determinadas não só pelo texto, mas também por uma série de disposições do leitor no intuito de captar os significados e construir o sentido do texto (estratégias cognitivas) e pela autorregulação no uso dessas estratégias (metacognição). Por ser uma atividade dinâmica, a leitura exige que essas estratégias sejam variadas e flexíveis. As estratégias fazem parte de um amplo e sofisticado esquema (meta)cognitivo utilizado para obter, avaliar e utilizar informações (GOODMAN, 1987). Os pesquisadores da área de leitura concordam que ensinar a ler é auxiliar o aluno no desenvolvimento dessas estratégias (meta)cognitivas (MARQUES, 2012).

Finalizando, espero ter sido capaz de indicar sinteticamente, através dessa breve reflexão crítica: 1) alguns princípios teóricos capazes de suscitar alguma reflexão sobre a escolha de materiais instrucionais voltados ao ensino da leitura musical; 2) que a diversificação das experiências de leitura é essencial ao desenvolvimento dessa habilidade e

3) a necessidade de elaboração de métodos para o ensino coletivo de piano para alunos brasileiros: uma carência ainda não superada.

O ensino coletivo de piano possibilita e prevê múltiplas experiências musicais como a imitação, a execução em conjunto, a improvisação e a criação individual e coletiva, a harmonização, o arranjo e a troca de saberes entre as pessoas do grupo, ou seja: uma experiência expandida do/com o fato musical. Indica uma orientação pedagógica "humanista" (DAUPHIN, 2004) que se opõe diametralmente ao ensino teórico, cerebral, que o ensino exclusivamente mediado pela leitura pode induzir.

Referências

BENT, I. D., et al. Notation. **Grove Music Online**. Online, O. M.: Oxford University Press 2007. Disponível em: ttp://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/20114pg7. Acesso em: 04 de outubro de 2010.

CHARMEAUX, E. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. Tradução de Ferreira, M. J. A. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

DAUPHIN, C. Les grandes méthodes pédagogiques du XXème siècle. In: NATTIEZ, J.-J., et al (Org.). **Musiques**: une encyclopédie pour le XXIe siècle. Vol. 2. Les savoirs musicaux. Paris: Arles, Acte Sud, v.2, 2004. Cap.5, p. 833-853.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2001.

GOODMAN, K. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, E. e Palácio, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: Wray, D. (Org.). **Reading: process and teaching**. Nova York: Routledge Falmer, v.2, 2004. Cap. 23, p. 7-19. (Literacy: majors themes in education).

HALLAM, S. 21st century conceptions of musical ability. **Psychology of Music**, v.38, n.3, p.308 - 330, 2010. Disponível em:<http://pom.sagepub.com/content/38/3/308>. Acesso em: 24 de setembro de 2010.

KAPLAN, J. A. **Teoria da aprendizagem pianística**. Porto Alegre, RS: Editora Movimento, v.17, 1985. (Coleção Luis Cosme).

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MARQUES, V. C. **Análise dos desvios de leitura**: o que ela pode revelar sobre estratégias de leitura à primeira vista ao piano. Tese. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Editora Ática, 1997. (Múltiplas Escritas).

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Passando a limpo).

Orthochronic notation. **Grove Music Online**: Oxford Music Online. Disponível em: http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/53117. Acesso em: 04 de outubro de 2010.

PERGAMO, A. M. L. **La Notacion de la Musica Contemporânea**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1973.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, v.25, p.5-17, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2008.

USZLER, M.; GORDON, S. e MACH, E. **The well-tempered keyboard teacher**. Nova York: Schimmer Books, 1995.

RAMOS, A. C. e MARINO, G. Iniciação à leitura musical no piano. **Revista da ABEM**, v.9, p.43-54, 2003.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

TOURINHO, C. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: Hentschke, L. e Ben, L. D. (Org.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003. Cap.4, p.77-85.

Configuração de um Projeto de Ensino coletivo de percussão em grupo para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e alunos com dificuldade de aprendizagem

Paulyane Silva do Nascimento
Universidade Federal do Pará
paulyanenascimento@gmail.com

Glaucia Freire de Oliveira
Universidade Federal do Pará
glauciaufpa@gmail.com

Áureo Déo Defreitas Jr.
Universidade Federal do Pará
aureo_freitas@icloud.com

Luiz Gustavo Borges Saraiva
Universidade Federal do Pará
g_borgessaraiva@yahoo.com.br

João Paulo dos Santos Nobre
Universidade Federal do Pará
joaopaulonobre@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta a configuração e alcances de um Projeto de Percussão infantil em grupo, resultante da parceria entre uma escola regular de música, uma escola de educação básica (com um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB) no Brasil) e Universidades públicas da cidade de Belém/PA, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). As oficinas visaram o acesso ao ensino musical para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem; a reciclagem de professores de uma escola de educação básica; e, a iniciação científica de estudantes de graduação em parceria com Pós-graduandos. Participaram da oficina de Percussão, no 1º semestre de 2014, 4 crianças com TEA e 6 crianças típicas (sem transtornos), entre 6 a 9 anos; Na oficina para docentes, 7 professores; e, no Treinamento discente, 10 pesquisadores de diversas áreas (Psicologia, Música e Artes). Nas oficinas observou-se, nas crianças com TEA, a lapidação de coordenação motora fina e ampla nos instrumentos musicais percussivos e nas atividades livres; e a identificação, reconhecimento, e reprodução de timbre e postura nos instrumentos. No treinamento docente, palestras e cursos permitiram acesso a informações sobre TDAH, TEA, Síndrome de Down e Dislexia, bem como mecanismos de manejos no contexto educacional. Já o treinamento discente, permitiu informações teóricas somando-se à oficinas e vivências práticas na educação musical.

Palavras chave: Criança; Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Musical.

Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Musical

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um quadro marcado por limitações variadas nos aspectos de comunicação e interação social, dificuldades sensoriais, bem como, em alguns casos, pela presença de comportamentos estereotipados (DSM-V, 2013). De acordo com De Paula et al. (2012), no Brasil, a prevalência do TEA é de 27,2 pessoas diagnosticadas em uma população de 10.000. Já no que se refere à prevalência de gênero, Elsabbagh et al. (2012), em uma pesquisa de revisão bibliográfica mundial, destacaram que o TEA é mais frequente em meninos do que em meninas com uma prevalência de 1,33-16.

De forma geral, estudos revelam a música enquanto elemento promissor para gerar, além do processo de musicalização, habilidades motoras, auditivas, linguísticas, cognitivas, visuais, sociais, entre outras (CHIARELLI; BARRETO, 2005; OLIVEIRA et al., 2012; BERTOLUCHI, 2011). Deve-se ressaltar, entretanto, que não somente os contextos de ensino regular da música propiciam tais benefícios, uma vez que estudiosos revelaram ser a música um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem do contexto escolar (TONELLO; FERREIRA, 2010; SANTOS, 2010). Para tais autores, o trabalho da música no cotidiano escolar (seja regular ou voltado à educação especial) amplia a variedade de linguagens, permitindo a descoberta de novos caminhos de aprendizagem de uma forma prazerosa e saudável.

> A função da música – tal como a da arte – repousa no sentido de proporcionar um tipo de autoexpressão livre. De fato, tem ela sido denominada "disciplina de expressão". Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, executa e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor. (BRÉSCIA, 2011, p.86).

No que se refere especificamente às crianças com dificuldades de aprendizagem, incluindo aquelas dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a música tem revelado alcances que confirmam a possibilidade de firmar o processo de musicalização, bem como de promover alcances secundários nos aspectos de interação social, comunicação e sensibilidade sensorial (HOURIGAN, HOURIGAN, 2009; NASCIMENTO, 2013;

RODRIGUES et al., 2011; EUGÊNIO, ESCALDA, LEMOS, 2011; SANTO, 2012; OLIVEIRA et al., 2012). Para Louro (2006), "(...) a educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social". (p.27)

Nesse sentido, os pesquisadores do presente estudo visam promover a inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e crianças com ou sem dificuldade de aprendizagem em aulas de percussão musical em grupo objetivando (a) enriquecer a formação dos professores e alunos de educação básica; (b) viabilizar a melhoria do ensino de ciências da música de uma escola pública da cidade de Belém/PA; e (c) aproximar alunos do curso de Licenciatura Plena em Música, alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes e alunos do Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento de uma Universidade pública de Belém.

Justificativa

Oportunizar o ensino musical a crianças com TEA e crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem pode contribuir não somente ao processo de inclusão social destas, mas também para seu desenvolvimento global. Acredita-se que ações de inclusão educacional devem considerar estratégias que levem ao estabelecimento de parcerias família-escola como forma de evitar práticas assistencialistas, contribuindo assim para a construção de uma cultura de formação profissional e social, que garanta o apoio da família e a formação do aluno por sujeitos aptos a explicar, compreender e propor estratégias de ensino a este público. A execução deste projeto, portanto, visa promover a parceria família-escola-comunidade, por intermédio de um programa de treinamento de docentes de uma escola pública que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixo do Brasil, envolvendo academia e comunidade, através da formação de graduandos e pós-graduandos por meio de pesquisas.

Método

O planejamento das aulas da Oficina de Percussão em grupo foi formatado por uma equipe multiprofissional, formada por Psicólogo, Educadores Musicais e Fonoaudiólogo. Realizou-se um curso de treinamento anterior ao início das aulas, voltado para os monitores das aulas, ao longo de 2 meses, com carga horária de 30 horas. Os Educadores musicais, na Oficina de Percussão em Grupo, utilizaram como base a metodologia de Carll Orff (1895-1982), músico e educador alemão, que voltou-se à construção de instrumentos específicos para seu método,

Participantes

Treinamento Docente (Escola de Educação Básica)

Sete docentes de uma escola de educação básica pública de Belém/PA.

Treinamento Discente - Oficina de Percussão Infantil em Grupo (Espectro do Autismo)

Das 40 crianças inscritas em 2014 no curso de Percussão, 10 participaram do Curso de Treinamento Discente, sendo 4 com laudo clínico de TEA (conforme CID-10) e 6, típicas. Atuaram como treinandos 10 pesquisadores provenientes das áreas de música, artes e psicologia (03 alunos de iniciação científica (Bolsistas CAPES); 04 alunos de graduação (voluntários); 01 aluno do curso Técnico da Escola de Música regular (voluntário); 01 aluno do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA e 01 aluno do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento/UFPA. Vale ressaltar, que os 30 demais alunos inscritos (18 típicos + 12 com TEA) participarão da oficina que acontecerá no segundo semestre de 2014.

Procedimento de Coleta de dados

Oficina de Percussão Infantil em Grupo (Espectro do Autismo)

Os dados sociodemográficos e os perfis comportamentais das crianças, informados pelos pais, assim como os dados coletados por meio dos registros de campo (realizados por discentes de graduação e pós-graduação), foram organizados em uma planilha do Excel. A evolução das crianças nas atividades respaldou-se nos registros de campo e audiovisuais, analisados e discutidos com a equipe de discentes da graduação e pós-graduação que estiveram presentes nas aulas.

Ambientes

Laboratório de uma escola de ensino regular de Música na cidade de Belém/PA; Sala dos Professores, da Escola de Educação Básica; e, Auditório dos Programas de Pós-graduação da Universidade Pública.

Resultados

Treinamento Docente (Escola de Educação Básica)

Sete palestras foram desenvolvidas na escola de educação básica, as quais exploraram os seguintes quadros diagnósticos: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Síndrome de Down e TEA. Das sete palestras, uma foi específica para o TEA, no entanto, devido a baixa frequência de docentes da instituição nestas iniciativas, duas palestras foram programadas para apresentar todos os diagnósticos, e ocorreriam na Semana Pedagógica da escola, no entanto, foram canceladas por falta de professores. Na Tabela 1 apresenta-se o cronograma das palestras, acerca do Autismo, realizadas e planejadas na instituição de ensino da escola básica regular.

Tabela 1: Cronograma - Curso de Qualificação Docente/ Escola de educação básica (Autismo)

Data	***Tema***
11/02/2014	Palestra: O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
25/03/2014 *Cancelada*	Palestra: TDAH, TEA, Dislexia e Síndrome de Down
26/03/2014 *Cancelada*	Palestra: TDAH, TEA, Dislexia e Síndrome de Down

Fonte: Autores deste artigo (2014)

Segundo dados da coordenação da Escola de Educação básica, a instituição não possui um número exato de técnicos e professores cadastrados na instituição, e isso pode ser atribuído ao fato de muitos professores terem se aposentado ou remanejados para outras escolas, dado o termino do horário integral, bem como pelo alto índice de assaltos que

ocorrem frequentemente na instituição, o que leva alguns professores a optar em não lecionar na escola.

Diante do baixo índice de envolvimento dos professores da Escola de educação básica nas palestras (N=7) a coordenação do Programa da escola regular de música articulou um Mini Curso de Especialização, intitulado "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar". O mini curso ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, onde os ministrantes foram 02 professores doutores em Educação Musical do Programa de Pós-graduação em Artes, 03 professores mestres em Psicologia e 01 professor especialista em Letras. Na condição discente, participaram 09 alunos da graduação, 03 professores/pesquisadores; 06, da República de EMAÚS (Organização filantrópica que atende alunos da Escola de educação básica deste estudo); e, 08 professores do bairro do Benguí, sendo 02 da escola regular investigada. Na Tabela 2, apresenta-se os eixos temáticos trabalhados durante o mini curso.

Tabela 2: Cronograma do Mini Curso de Especialização "Necessidades Especiais: música e inclusão escolar**ò**

Data (Período)	***Tema***
05/04 (Manhã/ Tarde)	Conhecimento, Ensino e Aprendizagem em Educação Musical
12/04 (Manhã/ Tarde)	Inglês e Espanhol Instrumental
26/04 (Manhã/ Tarde)	Seminários Metodológicos e Bibliográficos
10/05 (Manhã/ Tarde)	Dislexia: desafio diagnóstico e estratégias pedagógicas
17/05 (Manhã/ Tarde)	Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito, diagnóstico e tratamento
24/05 (Manhã/ Tarde)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Conceito, diagnóstico, epidemiologia, prognóstico e intervenção pedagógica

Fonte: Autores deste artigo (2014)

Treinamento Discente - Oficina de Percussão Infantil em Grupo (Espectro do Autismo)

Os discentes de graduação, Técnicos, bem como os dos Programas de Pós-graduação em Artes e os de Teoria e Pesquisa do comportamento, foram treinados, participando de Cursos, palestras e oficinas teórico-práticas acerca do TEA, e da condução em aulas de Percussão.

Participaram do treinamento e atuação nas oficinas de Percussão Infantil em grupo: 03 alunos de iniciação científica (Bolsistas CAPES); 04 alunos de graduação (voluntários); 01 aluno do curso Técnico da Escola de Música regular (voluntário); 01 aluno do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA e 01 aluno do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento, totalizando 10 pesquisadores provenientes das áreas de música, artes e psicologia.

Para que houvesse um comprometimento dos alunos com referência ao ensino e coleta de dados, a coordenação do Programa que coordena as oficinas de Percussão musical idealizou uma Oficina de Qualificação Discente com duração de dois meses abrangendo diversos quadros diagnósticos (TDAH, TEA, Dislexia e Síndrome de Down), sendo destacado na Tabela 3, somente as palestras/oficinas, onde se abordou o TEA.

Tabela 3: Cronograma do Curso de Qualificação Discente para condução de aulas de Percussão Infantil em grupo (Autismo e Síndrome de Down)

Data (Período)	***Tema***
05/04 (Manhã)	Educação Musical na Perspectiva Inclusiva: Aspectos gerais de pesquisas no NAPNE e Práticas em aulas de Percussão Infantil
11/04 (Manhã)	Educação Musical e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): da Teoria à prática
24/04 (Manhã)	Práticas NAPNE – EMUFPA Incluindo crianças com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em aulas de Percussão

Fonte: Autores deste artigo (2014)

Quanto à etapa prática, no primeiro semestre, dentre os 4 alunos com TEA inscritos na oficina, 75% (N= 3) eram do gênero masculino e 25% (N= 1), do gênero feminino. Os graduandos e os Técnicos em Música, atuaram enquanto monitores nas oficinas, assessorando as crianças com TEA e iniciando atividades do ensino de Percussão em grupo, sendo supervisionados por um profissional licenciado em música e outro, em Psicologia. Além disso, os discentes realizavam registros de campo e a organização e análise de dados foi realizada em grupo.

Os dados coletados apontaram que as aulas de Educação musical promoveram nas crianças com TEA, a lapidação de coordenação motora fina e ampla nos instrumentos e nas atividades livres; e a identificação, reconhecimento e reprodução de timbre e postura nos instrumentos de percussão (coquinho, clavas, chocalhos, xilofone e tambor).

Dos 10 discentes que participaram do Treinamento teórico-prático, somente 9 o concluíram todas as etapas , conforme demonstrativo na Tabela 4. Observou-se que os mesmos adquiriam conhecimentos teóricos por meio das palestras, afocinhas e atuação enquanto monitores, havendo uma intensa troca e construção de conhecimentos entre docentes, graduandos e pós-graduandos fornecendo assim uma formação integral.

Tabela 4: Participantes do Curso de Qualificação Discente (Situação dos participantes)

SITUAÇÃO	TOTAL	CONCLUINTES		
		Treinamento Teórico	Treinamento Prático	Participação Oficina/Percussão
Graduandos (Bolsista CAPES)	3	3	3	3
Graduandos (Voluntários)	4	4	3	3
Pós-graduando (Psicologia)	1	1	1	1
Pós-graduando (Música)	1	1	1	1
Técnico (Música)	1	1	1	1

Fonte: Autores deste artigo (2014)

Para o Segundo semestre, além de atuar enquanto monitor, os discentes de graduação em Música, ministrarão integralmente aulas de Percussão em grupo, sob supervisão de um profissional licenciado na área. Serão atribuições destes discentes ainda, o registro de campo, e organização e análise dos dados obtidos..

Conclusão

Pôde-se observar, que nas oficinas de Percussão em Grupo os participantes eram em sua maioria meninos, corroborando assim os dados revelados por Elsabbagh et al (2012) que ressaltam ser maior a prevalência do transtorno em pessoas do gênero masculino. Cabe enfatizar que nenhum dos inscritos nas oficinas de percussão infantil (com ou sem diagnóstico) era oriundo da escola regular básica de ensino na qual os professores receberam treinamento. Infere-se que a pouca adesão dos professores e técnicos às propostas pedagógicas por intermédio de palestras, cursos, e oficinas pode ter dificultado a divulgação das vagas ofertadas, inviabilizando assim o acesso deste público às aulas de Percussão infantil em grupo.

No que se refere as palestras programadas para os técnicos, professores da educação básica e familiares dos alunos de Percussão, observou-se que possivelmente, devido não haver um registro que aponte o quantitativo de docentes que atuavam na unidade, pode ser possível que técnicos e professores não tenham sido comunicados a respeito das atividades programadas pela coordenação do Programa da Escola Regular de Música, na instituição de ensino regular. Logo, embora a organização das palestras e oficinas tenha permitido o acesso a informações e treinamento em atividades práticas de docentes desta instituição de ensino regular, a baixa adesão dos professores pode estar relacionada a ausência de discentes oriundos da instituição de ensino regular. Além disso, o relato de servidores, que indicaram dificuldade de acesso estrutural, devido a falta de segurança, que leva a assaltos, gerando afastamento de professores da instituição regular básica de ensino, pode representar um dos fatores contribuintes do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola.

Os alcances da oficina de percussão nas crianças com TEA, executada no 1º Semestre de 2014 sugere que esta prática pode ser levada ao espaço da escola regular a fim de promover melhorias em aspectos de coordenação motora e associação de conteúdos, se

realizadas atividades pontuais. Tais dados resultaram da análise do registro audiovisual, bem como de registro de campo realizados pelos monitores ao término de cada intervenção. A importância da música é defendida por Tonello, Ferreira (2010) e Santos (2010), estudiosos que ressaltam que a utilização da música no contexto escolar permite um melhor processo de ensino-aprendizagem, uma vez que amplia a variedade de linguagens, permitindo a descoberta de novos caminhos de aprendizagem de uma forma prazerosa e saudável.

Estima-se, portanto, que uma maior adesão dos professores da escola regular à proposta de parceria com a escola regular de música, poderia contribuir com a criação de estratégias eficazes que unissem paralelamente música e ensino e, possivelmente, permitisse o alcance de um maior índice no IDEB. Esta visão perpassa pela necessidade de reciclagem destes profissionais, uma vez que, os docentes que participaram das palestras e curso demonstraram um escasso conhecimento acerca dos transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.

Referências

American Psychiatric Association - APA. *DSM-V ï Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Washington: British Library Cataloguing, 2013.

BERTOLUCHI, Maria Aparecida. Autismo, musicalização e musicoterapia. *Artigo Meloteca.* 2011.

BRASIL, LEI Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm Acesso em 15 de Janeiro de 2014.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva. 2. ed. Campinas: Átomo, 2011.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte3* 2005.

DE PAULA, Cristiane S.; RIBEIRO, Sabrina H.; FOMBONNE, Eric; MERCADANTE, Marcos T. Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *Journal of Autism and Development Disorders 41,* p. 1738-1742, 2011.

DEFREITAS, Áureo, NOBRE, João Paulo dos Santos, SILVA, Letícia. A educação musical como forma de intervenção com alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia. Trânsito entre fronteiras na música. p. 145-172. 2014.

EUGÊNIO, Mayra Lopes; ESCALDA, Júlia; LEMOS, Stela Marins Aguiar. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Revista CEFAC,* 2011.

LOURO, Viviane. Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do autor, 2006.

Desenvolvimento Performático Orquestral com Contribuições da Rítmica Corporal de Ione de Medeiros

Abner Santana Bueno

Universidade Federal da Bahia

a_s_bueno@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto caracteriza-se como uma divulgação dos resultados de um experimento-pesquisa realizado no Mestrado Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia. Pretende-se aqui, expor a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros (RCIM) sendo abordada, adaptada e aplicada aos integrantes do Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves com o intuito de aferir - através de análises de gravações em vídeo – uma influência contribuidora da RCIM no desenvolvimento do domínio de *elementos da prática orquestral* por parte dos integrantes do referido grupo. Esta influência foi indicada pela verificação da redução do número de ocorrências dos seguintes erros de execução: *imprecisão de entradas* e *imprecisão do andamento do pulso.* Sendo que os resultados finais deste experimento revelam uma influência dos exercícios da RCIM no desenvolvimento citado.

Palavras chave: Rítmica Corporal. Ione de Medeiros. performance orquestral.

Experimento-pesquisa

Este texto caracteriza-se como uma divulgação dos resultados de um experimento-pesquisa realizado no Mestrado Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia. O

objetivo deste experimento foi aferir - através de análises de gravações em vídeo de ensaios do Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves (pertencente aos Núcleos Estaduais de orquestras Juvenis e Infantis da Bahia – NEOJIBA) – uma influência contribuidora de exercícios da Rítmica Corporal de Ione de Medeiros (RCIM) no desenvolvimento do domínio de *elementos da prática orquestral* por parte dos integrantes do referido grupo. Esta influência foi indicada pela verificação da redução (no decorrer do período do experimento) do número de ocorrências dos seguintes erros de execução: *imprecisão de entradas* e *imprecisão do andamento do pulso*. O grupo era composto por três flautistas, quatro oboístas, seis clarinetistas e dois fagotistas. O período do experimento deu-se em sete encontros de 25 de setembro a 11 de dezembro de 2013.

Nascida em 1942, em Juiz de Fora/MG, formada em Piano, licenciada em Letras Neo Latinas, educadora musical e diretora teatral, Ione de Medeiros começou a desenvolver seus exercícios corporais a partir de 1970, devido a seu trabalho como docente de musicalização na Fundação de Educação Artística, escola de música em Belo Horizonte que valoriza a experimentação pedagógica e artística. Posteriormente, continua a desenvolver seu sistema educativo com a preparação corporal de atores do Grupo Oficcina Multimédia, grupo artístico que valoriza a integralização das Artes. "A Rítmica Corporal proposta por Ione de Medeiros (RCIM) é uma prática que pode colocar simultaneamente em ação processos cognitivos e afetivos, por meio da experiência do ritmo no corpo em movimento" (RIBEIRO, 2012, p. 90).

A experimentação orienta a atuação de Ione de Medeiros e, segundo RIBEIRO (2012),

> ela organiza seu processo de trabalho em três níveis: O primeiro refere-se à pesquisa, pautada na observação, percepção, análise, síntese, comparação e conclusão. O segundo nível, que ela denomina conscientização, é aplicado ao 'resultado' da pesquisa e compõe os subprocessos de interiorização, vivência, prática e desenvolvimento. O terceiro nível é a elaboração da obra, artística ou pedagógica, momento no qual a artista acrescenta dados sensíveis, afetivos e intelectuais ao resultado da pesquisa e da conscientização, e busca a expressão de si própria e a afecção de si e do outro (p. 91).

Segundo a propositora da referida Rítmica Corporal, não há uma estrutura rígida em uma aula, porém é possível delinear uma trajetória de qualidades de exercícios: *exercícios preparatórios*, "que visam principalmente à percepção da regularidade do pulso e a rapidez de resposta ao estímulo"; *agrupamentos rítmicos*, "onde exercitam-se organizações temporais de

2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10, 11 ou mais pulsos e cujas interferências ocorrem de maneira organizada"; *formas rítmicas*, onde "Medeiros propõe a adaptação livre de formas musicais, apresentando uma forma pré-estabelecida com interferências organizadas e deslocamentos ainda mais complexos" (RIBEIRO, 2012, p. 114-116). Os três tipos de exercícios mencionados tem inúmeras possibilidades de organização, caracterizando grande variabilidade.

Elementos da prática orquestral referem-se aos aspectos técnicos da prática orquestral. Quatro destes elementos foram trabalhados em pares nos exercícios da RCIM: *atenção e precisão de entradas* e *precisão e manutenção do andamento do pulso*.

Atenção é a "função que seleciona os estímulos sensoriais que interessam em um determinado momento" (RIBEIRO, 2012, p. 178), além de poder ser desenvolvida. Dentre os "tipos" de Atenção (RIBEIRO, 2012), destacou-se a Atenção: *seletiva* (diz respeito a um foco sobre determinado estímulo enquanto outros são relegados), *sustentada* (refere-se a um estado constante de vigilância a estímulos) e *dividida* (diz respeito à resposta a dois ou mais estímulos) (RODRIGUES, LOUREIRO, CARAMELLI, 2013).

A prática orquestral exige a Atenção dos músicos para vários aspectos, como a partitura, a regência do maestro, a contagem do número de pausas etc. Logo, a prática orquestral exige dos músicos "tipos" diferentes de Atenção.

Entradas referem-se à execução instrumental em momentos convencionados na performance orquestral. Então, a *precisão de entradas* caracteriza-se como a exatidão na execução instrumental em orquestras quanto ao momento de "ataque" dos trechos de obras musicais.

Pulso diz respeito às articulações regulares recorrentes (temporais) no fluxo musical, sendo sua sensação surgida pela resposta cognitiva e cinestésica com a finalidade de organização rítmica da superfície musical (GROVE MUSIC ONLINE). Deste modo, a *precisão do andamento do pulso* explicita-se na execução instrumental em orquestras quanto à exatidão do aspecto rítmico (também envolvido com regularidade de *andamento* ou *velocidade musical*) adequado à regularidade do pulso convencionado. E a *manutenção do andamento do pulso* explicita-se na continuidade, na execução instrumental, desta exatidão.

No exemplo de planejamento (baseado em MEDEIROS, 2007) do Quadro 1, focando em Atenção, seus "tipos" foram trabalhados da seguinte forma: a *atenção seletiva* foi

estimulada e desenvolvida através da concentração nos olhares e gestos faciais entre quem repassava e recebia a bola de papel (no aquecimento), e através da concentração no gesto de entrada do monitor; a *atenção sustentada* foi estimulada e desenvolvida pela observação constante do movimento do grupo quando esvaziavam o centro do ambiente ou voltavam a andar; a *atenção dividida* foi estimulada e desenvolvida através da divisão de concentração entre os movimentos e o caminhar dos integrantes entre si (a fim de evitarem choques e poderem repassar e receber rapidamente as bolas de papel); também através da divisão de concentração entre olhares e gestos faciais dos integrantes entre si, afim de, como grupo, esvaziarem o centro do ambiente ou voltarem a andar.

Já a *precisão de entrada* foi estimulada e desenvolvida através da contribuição advinda dos "tipos" de atenção mencionados. Sendo demonstradas nas "respostas" precisas (no caso, repassar e receber rapidamente as bolas de papel, parar e voltar a andar e tocar no momento preciso à entrada) aos estímulos (no caso, comunicação silenciosa – olhares e gestos faciais – e gestos de entrada).

Quadro 1: Exemplo de planejamento de exercícios da RCIM.

Habilidades a serem estimuladas e desenvolvidas: atenção (seletiva, sustentada e dividida) e precisão de entrada.

Aquecimento:

- Dispor o grupo a andar, num tempo livre e cômodo, pelo ambiente do local de ensaio. Cada integrante que estiver com uma bola de papel em mãos, passará rapidamente esta bola a outro integrante e este repassa a outro (através de olhares e gestos faciais mútuos), e assim sucessivamente (tendo o cuidado de não deixar a bola cair no chão);
- Realizar o mesmo exercício, porém acrescentando, gradativamente, mais bolas de papel;
- Realizar o mesmo exercício, porém indicando ao grupo um andar mais acelerado.

Exercício:

- Dispor o grupo a andar, num tempo livre e cômodo, pelo ambiente do local de ensaio. Com o olhar entre os integrantes e através de uma liderança coletiva, todos devem esvaziar rapidamente o centro do ambiente e parar, em pé, próximo às paredes. Por meio do mesmo procedimento, todos devem retornar a andar, e assim sucessivamente repetir o mesmo;
- Realizar o mesmo exercício, porém em vez de parar em pé próximo às paredes, todos devem pegar seus instrumentos e ficar alertas (posicionados, em pé, parados, em frente ao monitor) para a entrada do monitor e assim, atacarem um som comum;
- Realizar o mesmo exercício anterior, todos devem pegar seus instrumentos e ficar alertas (posicionados, em pé, parados, em frente ao monitor) para a entrada do monitor e assim, atacarem o início da peça *Marcha Eslava* ou o 4º mov., *Finale*, da *4ª Sinfonia* de P. Tschaikowsky. Parar e recomeçar este exercício algumas vezes (orientar os integrantes a se chamarem atenção no caso de alguém não fizer silêncio).

Fonte: BUENO, 2014b.

No exemplo do Quadro 2 (planejamento baseado em MEDEIROS, 2007), a *precisão do andamento do pulso* foi estimulada e desenvolvida através da percepção e concentração no som produzido pelo monitor com a finalidade de estabelecimento de um pulso, e também através dos passos e palmas realizadas em conformidade a este pulso estabelecido; também através da concentração no andamento do pulso na execução do trecho de obra mencionado. Já a *manutenção do andamento do pulso* foi estimulada e desenvolvida através da concentração na contagem de passos, ordem de direções e palmas nos tempos determinados

em conformidade ao andamento do pulso; e também através da concentração no andamento do pulso na mudança dos trechos executados (andamento este que teve de permanecer igual).

Quadro 2: Exemplo de planejamento de exercícios da RCIM.

Habilidades a serem estimuladas e desenvolvidas: precisão e manutenção do andamento do pulso.
Exercício: • Dispor o grupo em pé e em formato de círculo. Com um pulso indicado e mantido pelo monitor, o grupo, em acordo com o pulso indicado, deve dar quatro passos para frente, quatro para trás, quatro para a direita, quatro para a esquerda e, finalmente, cada integrante gira, com quatro passos, sobre o próprio eixo para a direita e para a esquerda; • Realizar o mesmo exercício, porém o grupo deve acentuar, com uma palma, os pulsos impares nas idas (frentes e direitas) e os pulsos pares nas voltas (retaguardas e esquerdas) e/ou os pulsos das extremidades (1 e 4) nas idas e os pulsos do centro (2 e 3) nas voltas; • Com indicação e manutenção de um pulso pelo monitor, dispor o grupo, sentado, a tocar os compassos 1 a 8 e 68 a 75 do 4º mov., *Finale*, da *4ª Sinfonia* de P. Tschaikowsky. Estes compassos devem ser realizados sem interrupção.

Fonte: BUENO, 2014a.

Foi focado, nas análises, o número de ocorrências dos erros de execução mencionados. Este foco se deu pelo dia de ensaio e por naipes, sendo descrevido também a obra ensaiada e seu(s) compasso(s) onde se deu o erro, o efeito sonoro-musical gerado e a(s) causa(s) (ou possibilidades) do erro. Segue exemplo da proposta mencionada de descrição de análises de vídeos no Quadro 3.

Quadro 3: Exemplo de análise de vídeos dos ensaios das Madeiras da Orquestra Castro Alves (naipe dos Clarinetes).

Data do ensaio: 23 de outubro de 2013.
Integrantes presentes: *flautas* - Kevin Macedo, Eduardo Quintão e Samuel Santos; *oboés* – Mariana Sales, Jadson Santos e Raquel Silva; *clarinetes* – Renan Pinto, Daniel Marinho e Marcos Rios; *fagotes* – Paulo Victor Ferreira.
Obra ensaiada: *1º mov. da 5ª Sinfonia* de P. Tschaikowsky.
Erros de execução focados: imprecisão de entradas e imprecisão do andamento do pulso.

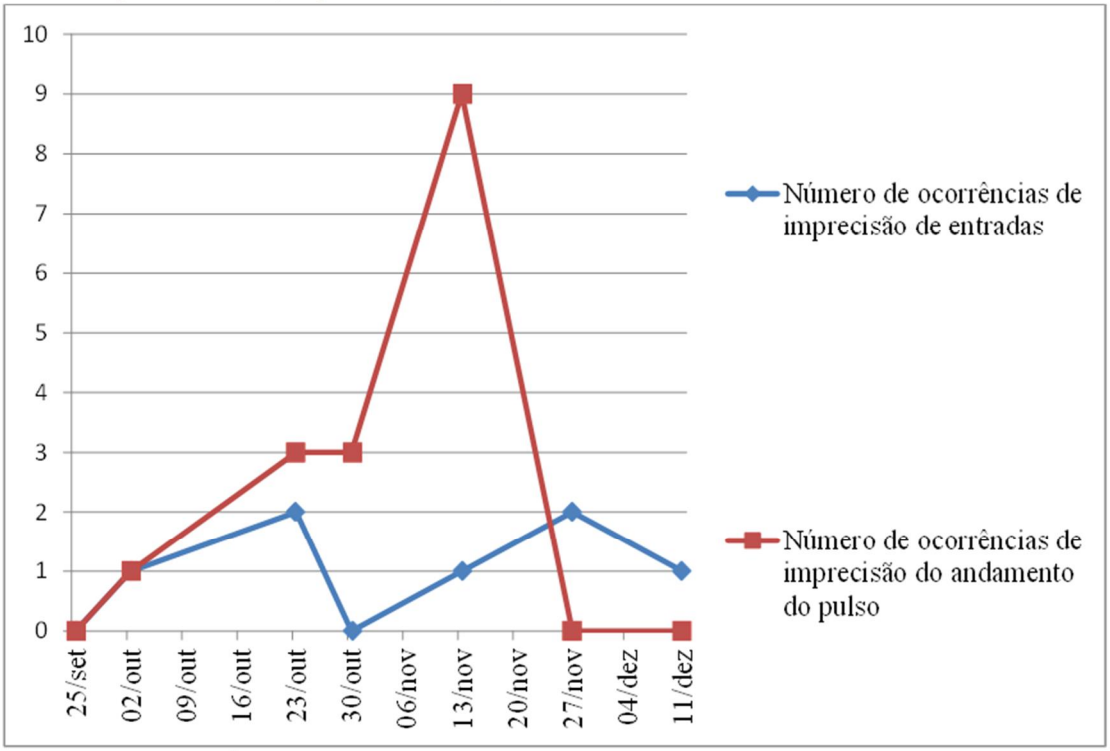
	Ocorrências do erro	Nº(s) do(s) compasso(s)	Efeito sonoro-musical	Causa(s) (ou possíveis)
Imprecisão de entradas	2	- 119	- entraram juntos, quando eram para entrar em tempos sucessivos;	- erro de contagem de pausas;
		- 101 (e flautas)	- não entraram (tocam junto às flautas);	- desatenção à regência;
Imprecisão do andamento do pulso	3	- 101 ao 103 (e flautas)	- executaram em um andamento semelhante às flautas e diferente dos oboés;	- influência da entrada dos oboés ter acontecido no "susto" no compasso anterior;
		- 51 ao 53 (e flautas)	- retardo na execução;	- desatenção ao andamento do pulso;
		- 198 ao 199 (e oboés)	- aceleração na execução;	- desatenção ao andamento do pulso;

Fonte: BUENO, 2014b.

As seguintes causas dos erros de execução abordados que surgiram das análises dos vídeos foram: *desatenção à regência*, *desatenção ao andamento do pulso* e *erro de contagem de pausas* (somente estas foram levadas em consideração nas análises dos vídeos). Outras causas surgidas foram (estas causas fogem ao escopo deste trabalho): *dificuldades de leitura de partitura*, *dificuldades técnicas instrumentais* e uma categoria que chamo de *outros fatores* (ver exemplo no Quadro 6, no quadrado onde começa o escrito "influência da entrada ..." – pela "surpresa" da quebra da expectativa sonora musical, os clarinetistas executaram o trecho em um andamento diferente dos Oboés).

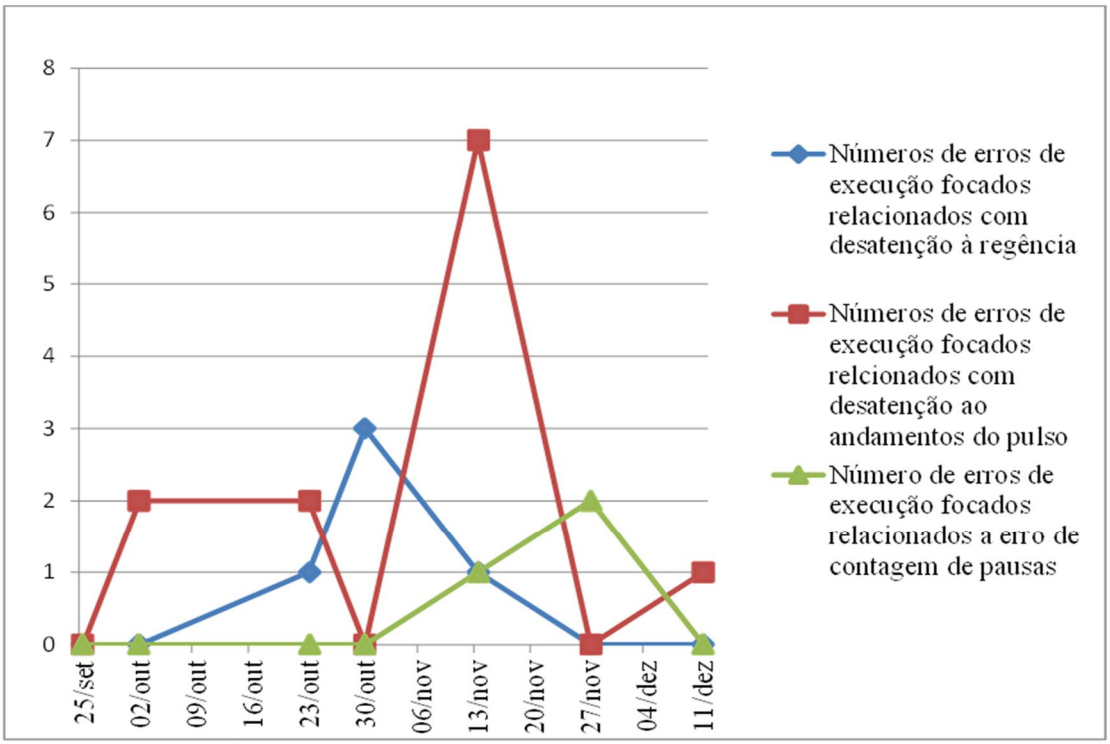
Realizadas as análises, fez-se gráficos comparativos dos números de ocorrências dos erros de execução focados pelos dias de ensaio e por naipe. Ver Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Exemplo de gráfico comparativo, por dia de ensaio, de ocorrências dos erros de execução focados (naipe das Flautas).



Fonte: BUENO, 2014b.

Gráfico 2: Exemplo de gráfico comparativo, por dia de ensaio, de causas (selecionadas) de ocorrências dos erros de execução focados (naipe das Flautas).



Fonte: BUENO, 2014b.

Com uma média de idade de 19 anos, média de tempo de estudo do instrumento de 5,8 anos, média percentual de presença nos ensaios de 76,1% e média percentual de presença nos exercícios da RCIM de 77,7%, as Flautas apresentaram, em uma visão geral, um aumento e posteriormente um decréscimo na ocorrência dos erros de execução focados. Abordando a *imprecisão de entradas*, houve ocorrência da mesma a partir do segundo ensaio analisado, tendo sido aumentada esta ocorrência no terceiro, zerada na quarta, surgida novamente no quinto, aumentada no sexto e terminando com uma ocorrência no sétimo ensaio. Já a *imprecisão do andamento do pulso*, houve ocorrência a partir do segundo ensaio, tendo sido aumentada no terceiro, permanecida no quarto, aumentada consideravelmente no quinto, zerada novamente no sexto e terminada da mesma forma no sétimo ensaio (Gráficos 1 e 2).

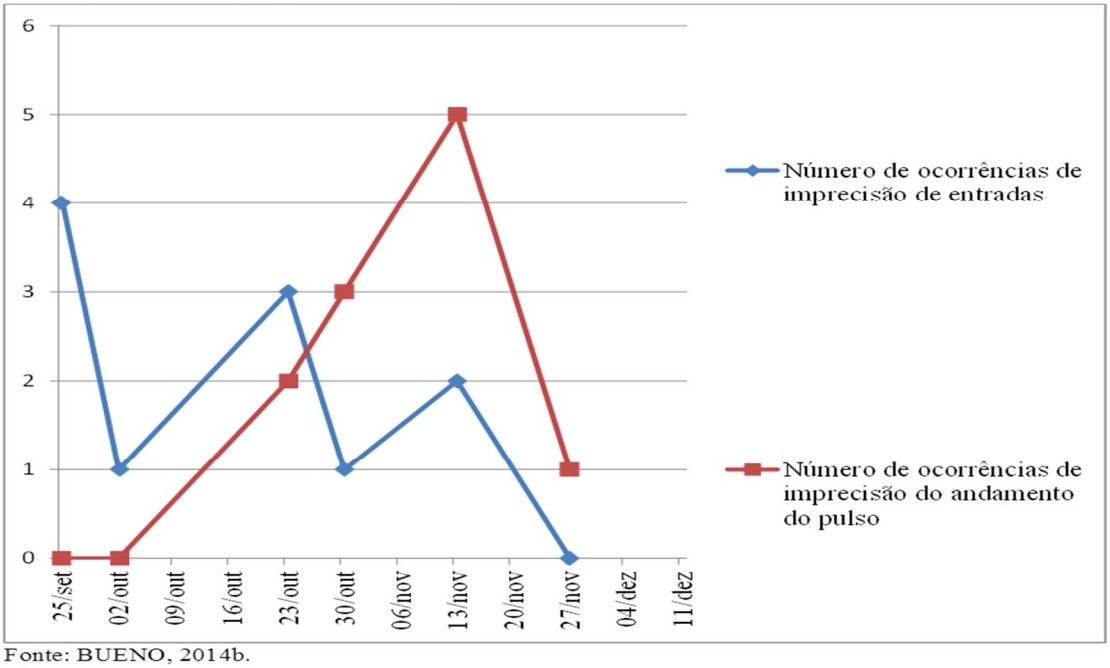
No quinto ensaio analisado (13/11), quatro obras foram ensaiadas – normalmente só eram ensaiadas uma ou duas obras - sendo que todos os naipes tiveram, relativamente, neste dia, altos números de ocorrência do erro *imprecisão do andamento do pulso* e da causa *desatenção ao andamento do pulso*; então, pela maior possibilidade em ocorrências dos erros,

ensaiando quatro obras ao invés de duas, houve esta grande variação nos itens mencionados; e curiosamente, a temática *precisão e manutenção do andamento do pulso,* nos exercícios da RCIM, só foi iniciada no encontro anterior, em 30/10, sendo justamente nos itens citados que ocorreu esta grande variação e não no erro *imprecisão de entradas*, pois a temática *atenção e precisão de entradas* já vinha sendo trabalhada havia mais tempo.

A percepção de uma influência contribuidora dos exercícios da RCIM no desenvolvimento da prática orquestral nas Flautas, pode se dar através de uma visão geral no desempenho dos itens selecionados, com todos os itens terminando ou com uma ou com nenhuma ocorrência, especialmente se forem observados os itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção ao andamento do pulso*. Com uma visão pontual, os números de ocorrências dos itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção à regência* sugerem uma maior influência dos exercícios da RCIM, pela falta de ocorrência destes nos dois últimos ensaios analisados. E, a ocorrência do erro *imprecisão do andamento do pulso* é zerada depois dos exercícios da RCIM com o tema *precisão e manutenção do pulso*.

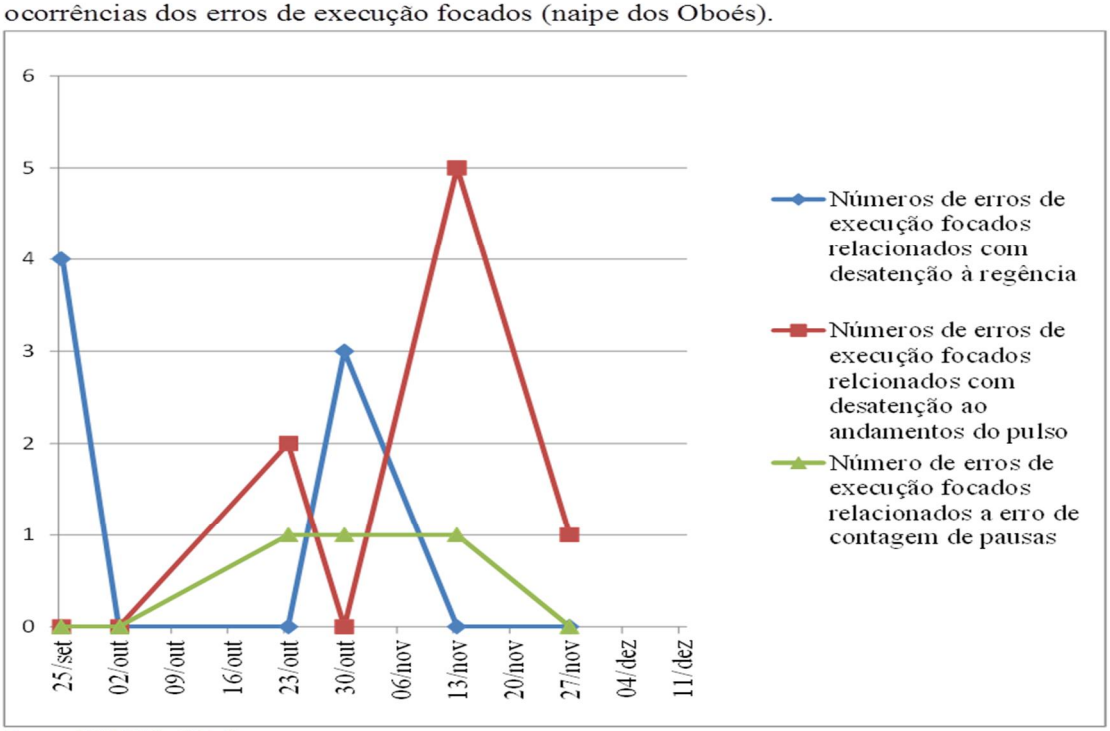
Com uma média de idade de 19 anos, média de tempo de instrumento 2,1 anos, média percentual de presença nos ensaios de 67,8% e média percentual de presença nos exercícios da RCIM de 83,3%, os Oboés apresentaram, em uma visão geral, uma queda irregular nas ocorrências de um dos erros de execução focados, e um aumento e posterior decréscimo nas ocorrências de outro. Abordando a *imprecisão de entradas*, houve ocorrência da mesma já no primeiro ensaio analisado, tendo sido diminuída e aumentada, sucessivamente, esta ocorrência do segundo até o quinto ensaio, e zerada no sexto ensaio. Já a *imprecisão do andamento do pulso*, houve ocorrência a partir do terceiro ensaio, tendo sido aumentada no quarto e quinto ensaio e diminuída no sexto. No sétimo ensaio não houve oboístas com instrumento em mãos, não podendo haver análise do mesmo (Gráfico 3 e 4).

Gráfico 3: Gráfico comparativo, por dia de ensaio, de ocorrências dos erros de execução focados (naipe dos Oboés).



Fonte: BUENO, 2014b.

Gráfico 4: Gráfico comparativo, por dia de ensaio, de causas (selecionadas) de ocorrências dos erros de execução focados (naipe dos Oboés).



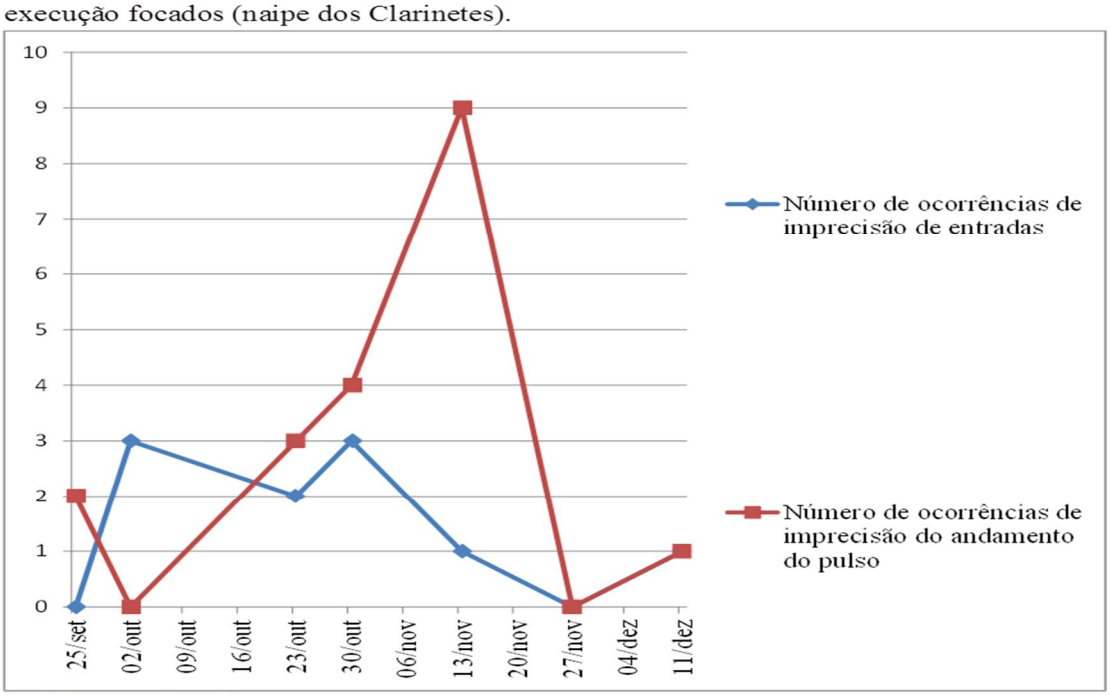
Fonte: BUENO, 2014b.

É possível se perceber uma influência contribuidora dos exercícios da RCIM no desenvolvimento da prática orquestral, nos Oboés, através de uma visão geral no desempenho dos itens selecionados, que terminaram ou com uma ou com nenhuma ocorrência, apesar de haver um prejuízo nesta percepção de influência da RCIM, por não haver oboístas analisados no último ensaio do experimento. Também o item *imprecisão de entradas* sugere uma influência dos exercícios da RCIM, com descidas e subidas decrescentes dos números de ocorrências. Com uma visão pontual, os números da causa *desatenção à regência* sugerem uma influência da RCIM com zero ocorrência na maioria dos dias de ensaios analisados depois que inicio a aplicação dos exercícios da RCIM com a temática *atenção e precisão de entradas* (30/10 foi a exceção). E, os números de ocorrências do erro *imprecisão do andamento do pulso* reduziram depois de duas sessões de exercícios da RCIM abordando *precisão e manutenção do andamento do pulso*, assim como as ocorrências da causa *desatenção ao andamento do pulso*.

Com uma média de idade de 20 anos, média de tempo de instrumento de 4,8 anos, média percentual de presença nos ensaios de 66,6% e média percentual de presença nos exercícios da RCIM de 72,2%, os Clarinetes apresentaram, em uma visão geral, aumento e diminuição nos erros. A *imprecisão de entradas* começou zerada, aumentou e diminuiu, sucessivamente, do segundo ao quinto ensaio, zerou novamente no sexto, e terminou com uma ocorrência no sétimo ensaio. Já a *imprecisão do andamento do pulso*, ocorreu no primeiro ensaio, zerou no segundo, aumentou do terceiro ao quinto, zerou novamente no sexto, e também terminou com uma ocorrência no último ensaio (Gráfico 5 e 6).

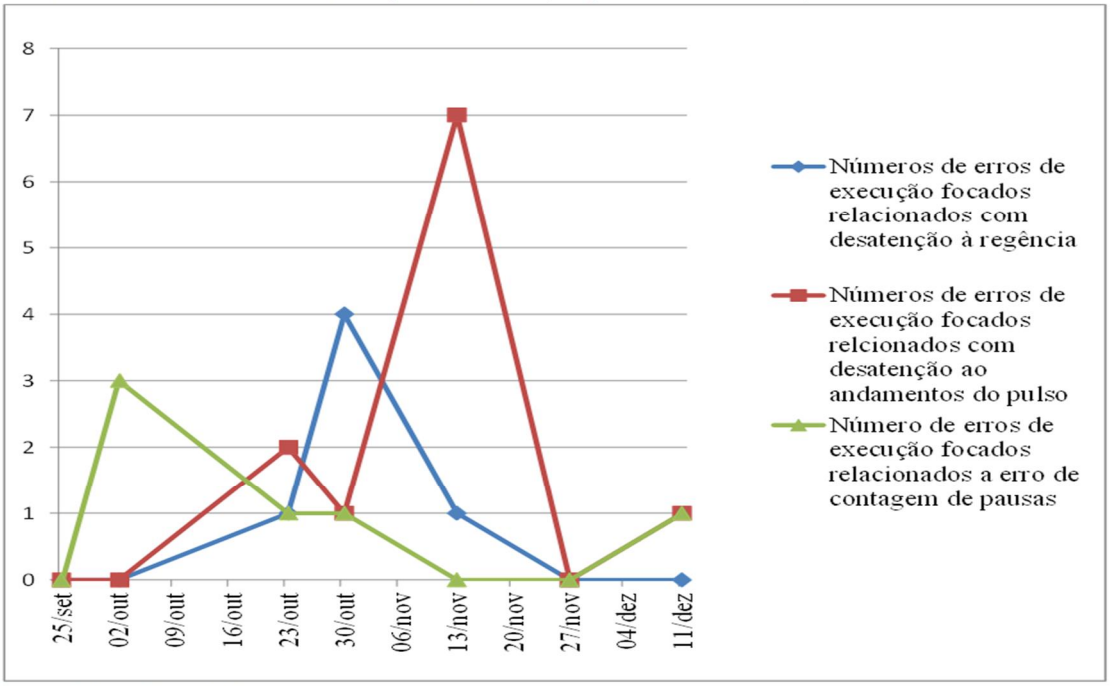
Os Clarinetes terminaram ou com uma ou com nenhuma ocorrência nos desempenhos dos itens selecionados. Pontualmente, as ocorrências dos itens *imprecisão de entradas* e *erro de contagem de pausas* diminuíram depois das duas primeiras sessões de exercícios da RCIM com o tema *atenção e precisão de entradas*. E, as ocorrências do erro *imprecisão do andamento do pulso* diminuíram (também a causa *desatenção ao andamento pulso*) depois das sessões de exercícios da RCIM com a temática *precisão e manutenção do andamento do pulso*.

Gráfico 5: Gráfico comparativo, por dia de ensaio, de ocorrências dos erros de execução focados (naipe dos Clarinetes).



Fonte: BUENO, 2014b.

Gráfico 6: Gráfico comparativo, por dia de ensaio, de causas (selecionadas) de ocorrências dos erros de execução focados (naipe dos Clarinetes).

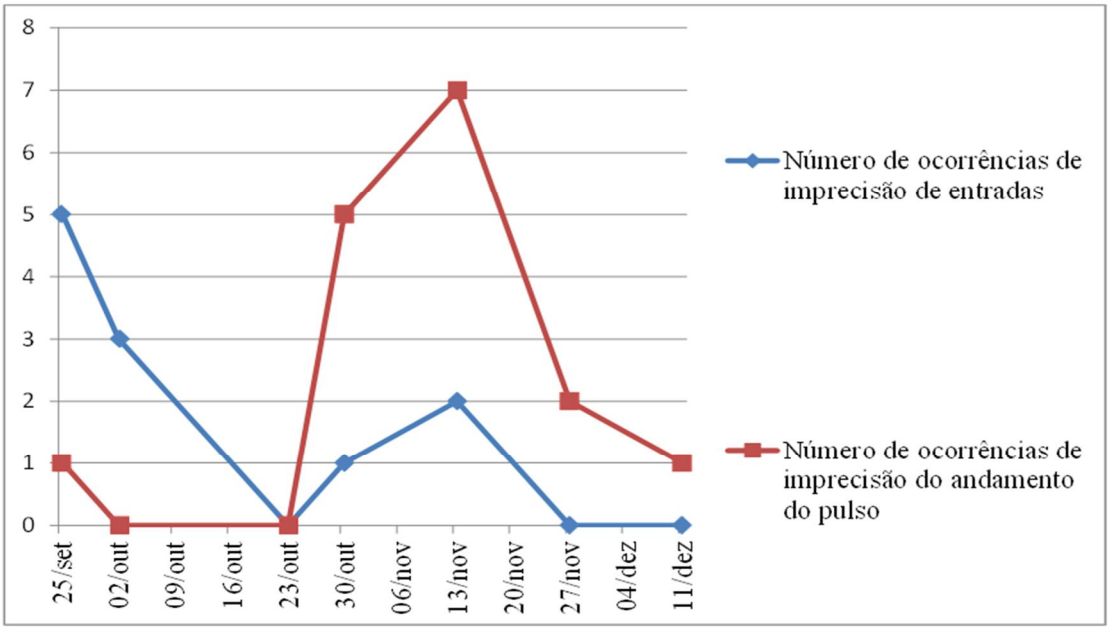


Fonte: BUENO, 2014b.

Com média de idade de 13 anos, média de tempo de instrumento de 1,5 ano, média percentual de presença nos ensaios de 85,7% e média percentual de presença nos exercícios da RCIM de 91,6%, os Fagotes apresentaram, em uma visão geral, diminuição em um dos erros de execução focados, e aumento e diminuição no outro. A *imprecisão de entradas* teve uma diminuição do primeiro até zerar no terceiro ensaio, aumentou no quarto e depois no quinto, e permaneceu zerada nos dois últimos ensaios. Já *imprecisão do andamento do pulso* começou com uma ocorrência no primeiro ensaio, zerou nos dois seguintes, comparativamente, aumentou consideravelmente no quarto e quinto ensaio, e finalmente diminuiu nos dois últimos (Gráfico 7 e 8).

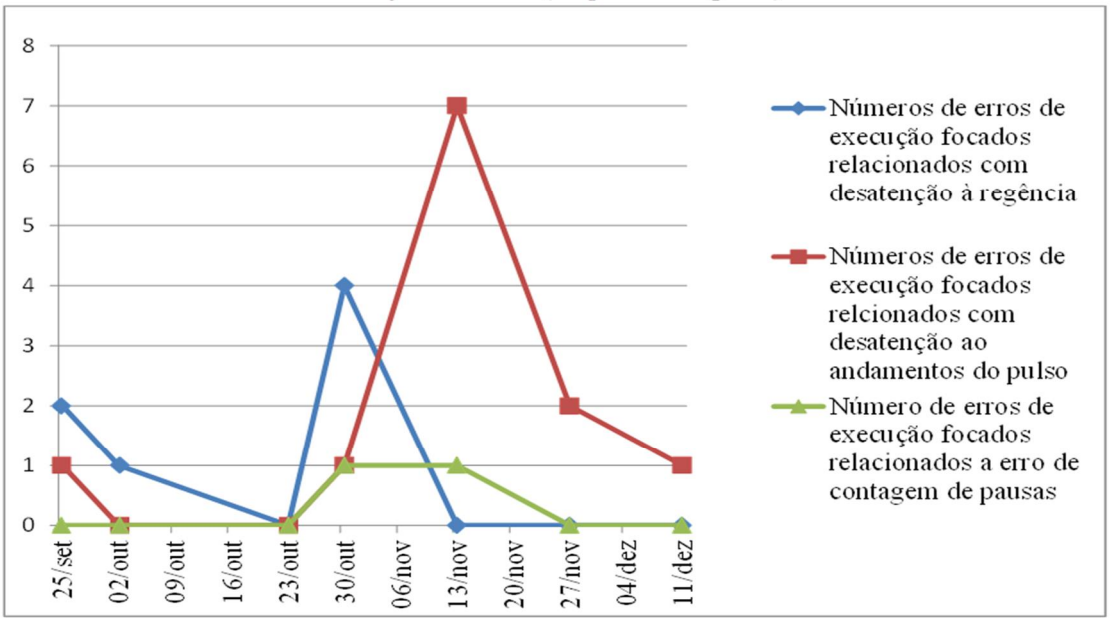
Os Fagotes terminaram ou com uma ou com nenhuma ocorrência nos itens selecionados. Com uma visão pontual, a causa *desatenção à regência* tem zero de ocorrência depois de duas sessões de exercícios da RCIM com o tema *atenção e precisão de entradas*, assim como nos três últimos ensaios analisados, da mesma maneira que os itens *imprecisão de entradas* e *erro de contagem de pausas* tem zero de ocorrência nos dois últimos ensaios analisados. E, depois de duas sessões de exercícios da RCIM abordando *precisão e manutenção do andamento do pulso*, reduziram, sucessivamente, os números de ocorrências dos itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção ao andamento do pulso*.

Gráfico 7: Gráfico comparativo, por dia de ensaio, de ocorrências dos erros de execução focados (naipe dos Fagotes).



Fonte: BUENO, 2014b.

Gráfico 8: Gráfico comparativo, por dia de ensaio, de causas (selecionadas) de ocorrências dos erros de execução focados (naipe dos Fagotes).



Fonte: BUENO, 2014b.

Considerações finais

O objetivo do experimento aqui apresentado foi exposto nos Gráficos comparativos (e suas Análises) de desempenhos dos erros e causas selecionados. Com uma visão panorâmica no período do experimento, todos os itens mencionados, em todos os quatro naipes, terminaram ou com uma ou com nenhuma ocorrência. Nas Flautas, os itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção ao andamento do pulso* foram reduzidos a zero nos dois últimos ensaios analisados e a um no último ensaio, respectivamente; nos Oboés, no item *imprecisão de entradas*, considerada do primeiro ao último ensaio analisado, sugere uma influência dos exercícios da RCIM, com linhas de descidas e subidas decrescentes dos números de ocorrências.

Já com uma visão pontual, as Flautas, nos itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção à regência*, sugerem uma maior influência da RCIM com a falta de ocorrência destes nos dois últimos ensaios analisados. O erro *imprecisão do andamento do pulso* reduz depois de duas sessões de exercícios da RCIM com o tema *precisão e manutenção do andamento do pulso*.

Nos Oboés, o item *desatenção à regência* sugere uma influência da RCIM com zero ocorrência na maioria dos dias de ensaios analisados depois de iniciada a aplicação dos exercícios da RCIM com a temática *atenção e precisão de entradas*. Os itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção ao andamento do pulso* reduzem depois de duas sessões de exercícios da RCIM abordando *precisão e manutenção do andamento do pulso*.

Nos Clarinetes, os itens *imprecisão de entradas* e *erro de contagem de pausas* diminuíram depois das duas primeiras sessões de exercícios da RCIM com o tema *atenção e precisão de entradas*. Os itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção ao andamento pulso* diminuem depois das sessões de exercícios da RCIM com a temática *precisão e manutenção do andamento do pulso*.

E nos Fagotes, o item *desatenção à regência* tem zero de ocorrência depois de duas sessões de exercícios da RCIM com o tema *atenção e precisão de entradas*, assim como nos três últimos ensaios analisados, da mesma maneira que os itens *imprecisão de entradas* e *erro de contagem de pausas* tem zero de ocorrências nos dois últimos ensaios analisados. Depois de duas sessões de exercícios da RCIM abordando *precisão e manutenção do andamento do*

pulso, caíram, sucessivamente, os números de ocorrências dos itens *imprecisão do andamento do pulso* e *desatenção ao andamento do pulso*.

Como pontos comuns entre os quatro naipes, todos eles terminaram ou com uma ou com nenhuma ocorrência nos itens selecionados. Também, todos eles reduziram ocorrências do item *imprecisão do andamento do pulso* depois de duas sessões de exercícios da RCIM abordando o tema *precisão e manutenção do andamento do pulso*.

Além disso, foi constatado que os exercícios praticados da RCIM ainda proporcionaram um ambiente mais descontraído, amenizando possíveis pressões nos ensaios, e também proporcionaram motivação, advindos dos desafios propostos pelos mesmos. Então, diante de toda esta explanação, a RCIM pode sim fazer parte desta rede favorável para um desenvolvimento da prática orquestral.

Referências

BUENO, Abner Santana. **A Rítmica Corporal de Ione de Medeiros como uma aliada ao desenvolvimento performático orquestral.** ***Anais***. SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10, p. 429-436. Campinas, SP. 2014.

BUENO, Abner Santana. **Influência contribuidora da Rítmica Corporal de Ione de Medeiros no desenvolvimento performático orquestral**: experiência de aplicação prática. 2014, 58 f. Relatório de Desenvolvimento de Prática Pedagógica Experimental (Mestrado Profissional) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2014.

MEDEIROS, Ione de. ***Grupo Officina Multimédia:*** *30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I.T. Medeiros. 2007.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros ï Entrelaçamento entre Ensino de Arte e Ciências Cognitivas**. 2012, 324 f. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2012.

RODRIGUES, Ana Carolina Oliveira e; LOUREIRO, Maurício Alves; CARAMELLI, Paulo. **Efeito do treinamento musical em diferentes modalidades da capacidade de atenção visual**. ***Anais***. SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 9, p. 452-463. Belém, PA. 2013.

<http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/45964>. Acessado em: 10 de mai. 2014.

Ensino Coletivo e Orquestras-escola: A Elaboração de um Guia

Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
rg_santos@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho trata das orquestras-escola na região de Campinas. Os objetivos foram: apresentar um panorama geral dos métodos coletivos de ensino; vincular a criação das orquestras-escola a estes métodos; analisar a estrutura, fazer propostas para seu desenvolvimento e sugerir uma bibliografia fundamental para possíveis interessados em criar ou realizar trabalhos com estes grupos. O artigo apresentado faz um recorte da pesquisa e um apanhado conciso de um "Guia Prático para formação de orquestras-escola", que visa auxiliar o professor a planejar e executar a tarefa de criar um grupo deste tipo, o Guia tem como finalidade principal auxiliar regentes e músicos interessados em formar orquestras em locais onde existam músicos iniciantes ou com alguma formação anterior e aborda questões como instrumentação, substituição de instrumentos, infraestrutura, técnicas de instrumentos e de regência.

Palavras chave: Educação Musical, Orquestras-escola, Ensino coletivo.

Introdução

Em 2001 realizei a defesa da dissertação de mestrado *Orquestras-Escola estudo e reflexão* finalizando meu curso na Universidade Estadual Paulista (UNESP), de lá para cá, o estudo do ensino coletivo muito se desenvolveu, ganhou mais espaço no campo acadêmico e mais pesquisas foram realizadas, ampliando o conhecimento na área. Por questões profissionais não pude divulgar adequadamente a dissertação, mas a partir de 2011, dispondo de mais de tempo, comecei a tornar público este trabalho e a desenvolver outras pesquisas dentro do assunto.

Mesmo com cerca de 10 anos de realização acredito ser pertinente a divulgação e utilização do guia confeccionado durante a pesquisa, ele foi construído baseado em artigos, livros, observações, entrevistas e na prática diária, dentro de diversos processos de ensino coletivo. O artigo apresentado aqui faz um recorte da pesquisa e um apanhado conciso do Guia Prático para formação de orquestras-escola.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido no âmbito das pesquisas qualitativas, pois como definem Lüdke e André suas características principais encontram-se dentro desta linha: "tem

o ambiente natural como sua fonte de dados [...] os dados coletados são predominantemente descritivos [...] a análise tende a seguir um processo indutivo" (1986, p. 11-3).

O trabalho também pode ser classificado como descritivo, porque os objetivos se coadunam com as características deste tipo de pesquisa, procurando obter dados sobre condições ou procedimentos (PHELPS, 1980, p. 199) ou obtendo conhecimento sobre as condições atuais de um assunto. "Onde estamos agora? De que ponto partimos? Estes dados podem ser obtidos através de uma descrição sistemática e de uma análise de todos os aspectos importantes da situação presente" (BEST, 1972, p. 62).

Além disso a pesquisa descritiva pode apontar direções a seguir. "Em que direção podemos ir? Que condições são desejáveis ou se consideram como melhores? Como atingi-lo?" (BEST, 1972, p. 62).

Como instrumento de coleta de dados foram adotadas a entrevista semiestruturada, a observação estruturada direta, o questionário com questões abertas e a pesquisa bibliográfica. Durante o trabalho foram entrevistados diretores de escolas, maestros, coordenadores e visitadas cerca de 21 orquestras.

Fundamentos

Como fundamentação teórica a pesquisa procurou traçar um panorama das inquietudes pedagógicas do final do século XIX e das soluções encontradas pelos educadores de então, quando as principais mudanças na estrutura do ensino, transformaram o modo de transmissão de conhecimento e alteraram o enfoque pedagógico que passou da repetição ou imitação para a ênfase no desenvolvimento da capacidade de agir e pensar. Este ambiente propiciou o surgimento de novas idéias e concepções também no ensino musical, onde pedagogos sensíveis às mudanças passaram a contribuir para o aperfeiçoamento da metodologia de ensino, introduzindo novos procedimentos educacionais. "Este fato incentivou a busca de soluções, formuladas por novas propostas pedagógicas e pela criação de novos sistemas de internato que faziam uso de novas ideias arquitetônicas e, principalmente, de novo enfoque social sobre o papel da educação" (SANTOS, 2001, p. 14).

> Nas escolas novas, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ativas. São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na

> cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança (MANACORDA, 1999, p. 305).

Na área musical, estas ideias culminaram com a criação de métodos de ensino adotados mundialmente. Estas metodologias denominadas métodos ativos, procuram a predominância da prática em relação à teoria, a percepção da criança como um ser dotado de personalidade original, o direito de todos ao aprendizado musical, o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade e não somente um treinamento técnico que leve ao domínio de um instrumento, a utilização do corpo, do movimento e da fala para a concretização de experiências musicais, o estimulo à criação e a ênfase à audição.

> Até o início do século XX o ensino musical caracterizou-se por uma excessiva abstração teórica. Foi então que começaram a surgir as primeiras propostas de um ensino musical especialmente dirigido à criança. Partindo de uma imagem mais real e completa da criança – como pensa, como age -, por influência da pedagogia da Escola Nova, os novos métodos propunham um ensino mais ativo e concreto (ALMEIDA, 1987, p. 33).

Estas metodologias pretendem o desenvolvimento da percepção, musicalidade e criatividade do aluno, oferecem um meio seguro e prático para o ensino da música e, por este motivo, tornaram-se presença fundamental nas escolas dos países desenvolvidos, transformando-se em sólida opção pedagógica.

As novas ideias propiciaram o desenvolvimento dos métodos coletivos de ensino e do conceito de orquestras-escola analisado no trabalho. Três direções principais são indicadas por elas: Acesso à linguagem musical de forma simplificada, destruindo o preconceito de que o estudo da música é apenas para alunos talentosos; a possibilidade de expandir o estudo e a prática da música do treinamento exclusivo de profissionais para o público em geral, criando atividades como corais, orquestras e bandas comunitárias; o tratamento da música como evento social, aproximando familiares e comunidade. "[...] todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolvendo-se com ela[...]" (FONTERRADA, 2005, p. 163).

Observamos hoje, a completa assimilação e utilização destes métodos. Também podemos perceber a associação entre eles, visando aprimorar a transmissão de conhecimentos, existem vários trabalhos mesclando conceitos e estratégias propostas por Dalcroze, Orff e

Kodály aos métodos de ensino coletivo de instrumentos. Na parte de fundamentação, pretendeu-se demonstrar que as orquestras-escola têm sua sustentação teórica nos métodos coletivos de ensino e nos métodos ativos e, por este motivo, são um caminho consistente e seguro que permite o desenvolvimento do ensino musical de forma satisfatória.

Desenvolvimento

Após a fundamentação teórica e metodológica existiam dois objetivos: realizar um estudo sobre a situação da Orquestras-escola da região de Campinas, para comprovar se a criação destes grupos estava relacionada ao desenvolvimento dos métodos coletivos e elaborar um manual que auxiliasse a criação e a manutenção de novos grupos.

Como resultado do trabalho foi possível constatar que a influência dos métodos coletivos de ensino na criação das orquestras-escola foi marcante, esta influência ficou comprovada por um levantamento, onde se constatou que, 69,5% das Orquestras-escola da região tiveram sua origem nestes métodos. Através deles as orquestras-escola obtém respaldo e embasamento para o trabalho; obtém apoio técnico, e fundamentam seus objetivos e filosofia.

A pesquisa também procurou apresentar um perfil dos conjuntos estudados, analisando e evidenciando suas principais características.

Complementando o trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica que analisou várias publicações voltadas ao assunto. O material possibilitou a confecção de um Guia abordando temas relacionados à criação e manutenção das Orquestras-escola.

Guia Prático

A proposta do trabalho foi a confecção de um guia no qual foram fornecidos procedimentos e indicações, visando auxiliar interessados em formar orquestras-escola. O guia foi direcionado ao músico que ao trabalhar com este tipo de agrupamento se depara com uma realidade diferenciada: grupos heterogêneos, desequilibrados com relação ao nível e número de componentes, na maioria dos casos sem remuneração financeira, transformando as aulas e ensaios em principal atrativo para seus integrantes. As informações oferecidas no Guia passam por elementos que estruturam o trabalho da orquestra-escola.

O tema abordado inicialmente foi a infraestrutura, quanto ao local pudemos observar que não existe uma regra para a medida da sala de ensaios, mas pode-se pensar em áreas individuais de 1,5 m2 para os músicos em geral, 2 m2 para violoncelos e trombones e 2,5 m2 para o contrabaixo. Também deve-se levar em conta o tipo de piano utilizado. "Deste modo, para a realização de um ensaio de uma orquestra com vinte e cinco músicos em condições razoavelmente confortáveis podemos pensar em uma sala com metragem entre 36 e 40 metros quadrados" (SANTOS, 2001, p. 72)

Na mesma questão foram colocados os itens de equipamento, considerando-se a importância da escolha apropriada de cadeiras, estantes de partitura, piano, além de itens opcionais como pódio, quadro de avisos, afinadores eletrônicos, armários para instrumentos, praticáveis e arquivos para partituras.

Especial atenção foi dada aos instrumentos que devem pertencer ao acervo da orquestra, sendo apresentado um plano de aquisição de instrumentos dentro de padrões objetivos, respeitando qualidade, durabilidade, sonoridade, afinação e utilização. "É mais interessante adquirir o instrumental lentamente, mas conseguir, aos poucos, bons equipamentos que vão exigir pouca reposição, manutenção e irão realmente atender às necessidades da orquestra" (SANTOS, 2001, p. 77).

Ainda dentro da infraestrutura foi abordada a questão do pessoal de apoio (arquivista, montador) e analisadas suas funções dentro do processo de trabalho, é importante notar que muitas vezes estas funções são exercidas pelo próprio regente-professor e isso torna ainda mais importante ter conhecimentos sobre o assunto.

Na questão da formação-instrumentação da orquestra é afirmado que não existe um padrão. O mais importante, é considerar os músicos disponíveis para o início do trabalho e cooptar o máximo possível de interessados, retomando uma antiga prática musical, que é escrever para os instrumentos disponíveis[61].

> Obviamente o naipe de cordas deve ser a base de uma orquestra. Quatro ou cinco violinos e um violoncelo são suficientes para esta base (principalmente se um violinista puder tocar viola). O piano é fundamental e será somado a

[61] Por este motivo, é que existe a necessidade do regente ter a capacidade de escrever arranjos e adaptações para o grupo.

> este grupo, com a finalidade de dar suporte harmônico e suprir a ausência de certos instrumentos, assim como deficiências técnicas de outros.
>
> Com esta base formada pode-se pensar na introdução de algum instrumento de sopro, como a flauta ou o clarinete. Na questão dos sopros, sempre deve-se levar em consideração o peso destes instrumentos, procurando sempre manter a proporcionalidade entre os grupos. (SANTOS, 2001, p. 83).

O guia segue com o regente:

> O regente é a figura central, ele é geralmente o ponto de referência para todos: administração, assistentes, crianças, familiares, em resumo, para todos os envolvidos com a orquestra. No geral a parte social e educacional exige do regente muito mais empenho que qualquer outro item profissional (CALVO, 1992, p. 66).

Charles Menghini (1997, p. 18) vai mais além e afirma que o regente é basicamente um homem de negócios, envolvido com estudantes, colegas, parentes ou administradores. Menghini acredita que infortunadamente muitos regentes focam sua atenção apenas na questão musical esquecendo-se das outras atividades.

Na parte musical, o regente deve ter um bom conhecimento sobre a técnica dos instrumentos, informações sobre o método tradicional de ensino de música e sobre os modernos métodos coletivos. É também necessário que este profissional tenha autoridade, habilidade no trabalho com grupos, iniciativa, liderança, capacidade de planejamento, organização, conhecimento sobre a técnica de regência, experiência didática e pedagógica.

Calvo (1992, p. 66-7) destaca ainda outras características desejáveis, como o conhecimento do repertório básico para orquestras e do repertório alternativo para grupos iniciantes e jovens.

Evidentemente, é difícil que uma pessoa reúna todos estes atributos antes de iniciar a atividade de regente. O mais comum é que o profissional vá complementando sua formação durante o decorrer de seu trabalho, até preencher satisfatoriamente a maioria dos requisitos. Portanto, todas estas necessidades e condições não devem impedir que qualquer pessoa, com uma sólida formação musical e, principalmente, com o espírito aberto para a atividade didática, possa realizar um trabalho desta natureza.

A seguir é abordada a questão dos músicos, como conseguir participantes e como suprir a necessidade da presença de instrumentos menos comuns como viola, contrabaixo, trompa, oboé, fagote e percussão.

Com relação ao ensaio há uma grande quantidade de informações que serão relacionadas posteriormente em artigo específico. Entretanto é possível mencionar alguns assuntos abordados: organização, preparo, aquecimento, além de itens fundamentais para o refinamento da qualidade de uma orquestra: ataque, corte, movimento conjunto, afinação, equilíbrio, sonoridade, dinâmica e precisão rítmica.

> Um ensaio objetivo requer sistemática preparação. Uma parte valiosa do ensaio não pode ser perdida arrumando-se cadeiras ou estantes de música, entregando-se partes de novas músicas ou arrumando-se iluminação e ventilação convenientes. Em resumo, sempre deverá estar tudo organizado antes dos primeiros estudantes entrarem na sala (HOVEY, 1952, p. 36).

Também são abordadas questões relacionadas às apresentações que a orquestra realizará (escolha e preparação do repertório, preparo e divulgação do concerto).

Os aspectos técnicos dos diferentes naipes da orquestra e do trabalho de regência finalizam o Guia. São relacionadas especificidades de cada família de instrumentos, fornecido um quadro de arcadas e termos ligados à articulação e oferecida uma ampla abordagem sobre questões fundamentais da regência, fatores que podem simplificar e otimizar o tempo de ensaio e conseguir melhores resultados sonoros do grupo. O trabalho fala em uma refinada linguagem de sinais. “A combinação da beleza e precisão do gesto com a força e impulso adequados resulta numa reação dos instrumentistas, produzindo os efeitos musicais desejados” (SANTOS, 2001, p. 121).

São considerados aspectos como pulso, posição fundamental, gesto preparatório, área de trabalho, esquemas de regência, técnica de batuta e apresentados exercícios para o desenvolvimento da técnica. Especial atenção é dada ao item fermata, sendo fornecido um quadro detalhado com diversas situações musicais e soluções para a execução das mesmas.

O item arranjos e materiais finaliza o Guia, tratando da questão dos arranjos, adaptações e instrumentações que o regente da orquestra-escola deve ter capacidade de realizar. “Esta questão é, talvez, a mais importante para o sucesso de um grupo, pois o repertório deve ser diversificado, interessante e estimulante para os músicos” (SANTOS, 2001, p. 135).

Cinco aspectos são analisados: instrumentos transpositores, substituição de instrumentos, simplificação de partes, transcrições e o papel do piano, informações que tentam introduzir e fornecer ao leitor o básico para o desenvolvimento do trabalho.

> É praticamente impossível manter uma orquestra-escola sem utilizar o recurso da substituição de instrumentos. Podemos entender melhor esta situação se levarmos em conta a dificuldade de encontrar um repertório para orquestra que não utilize dois instrumentos raros na instrumentação das orquestras-escola, o fagote e o oboé. No caso da orquestra não possuir estes instrumentos, e não realizar uma substituição, ficaria alijada da grande maioria do repertório orquestral (SANTOS, 2001, p. 140-1).

Conclusão

As orquestras-escola analisadas neste trabalho constituem um importante e pouco explorado núcleo de realização musical. Geralmente, a elas, dá-se pouca importância ou tratamento de produção musical inferior. Adotar este procedimento é perpetrar um engano. Felizmente este quadro vem sendo alterado. A orquestra-escola é fonte de produção cultural que atinge diversas camadas da sociedade, é fonte de educação, fonte de sustento para os professores e maestros, é elemento gerador de alternativa profissional para alunos, e é, principalmente, espaço de convívio social, onde pessoas de diferentes raças, credos e classes sociais desenvolvem suas atividades.

O trabalho procurou oferecer uma ideia de quais são e de como funcionam as orquestras-escola e principalmente, teve como objetivo incentivar a criação de novos grupos. Devemos destacar o importante mercado consumidor que estes grupos podem constituir, o aumento no número de orquestras-escola irá aquecer o comércio de instrumentos, o comércio de partituras, o mercado de trabalho e o setor editorial. Mas, sobretudo, devemos realçar o papel representado por estas orquestras na construção de alternativas sociais, no estabelecimento de alternativas culturais, na chance de igualar oportunidades, na construção e viabilização de sonhos.

Referências

ALMEIDA, Célia M. de C. *Musicalização uma questão política*. Campinas: s.n., 1987. 89p.

BEST, John W. *Como investigar en educacion*. Tradução de: Research in education (1.ed.1960). 2.ed. Madrid: Morata, 1972. 397p.

CALVO, Dario Sotelo. *Youth string orchestras*: a comparative study between Great Britain and Brazil with a proposals for their development. London, 1992. 100p. Dissertação (Mestrado em Artes) - City University.

FONTERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. 345p.

HOVEY, Nilo W. *The administration of school instrumental music*: a handbook for the beginning teacher and the teacher in training. Rockville Centre, L. I., N.Y.: Belwin, 1952. 62p.

LÜDKE, Hermengarda & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagogica e Universitária, 1986. 99p.

MANACORDA, M. Alighiero. *História da educação*. Tradução de: Storia dell'educazione (1.ed.1989). 7.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 382p.

MENGHINI, Charles T. Habits for success. *The Instrumentalist*, vol. 52 n.4, p.12- 5, 1997. 365p.

PHELPS, Roger P. *A guide to research in music education.* 2.ed. New Jersey and London, The Scarecrow, 1980.

Ensino Coletivo de Instrumento Musical: reflexões a partir da concepção de dois professores da EMUFRN ï Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Gleison Costa dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
gleison_namus@hotmail.com

Resumo: Este trabalho mostrará algumas reflexões a cerca do ensino coletivo de instrumento musical a partir da concepção de dois professores da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN. A pesquisa tem um caráter qualitativo. Foi aplicado um qustionário com esses professores no qual as perguntas eram: qual sua concepção sobre ensino coletivo de instrumento musical? qual a dimensão do ensino coletivo para a educação musical escolar? O artigo está subsidiado por pesquisa bibliográfica feita a partir de trabalhos da educação musical, mais especificamente sobre ensino coletivo de instrumento musical. Espera-se que este trabalho seja relevante para a área de Educação Musical, e, mais especificamente, ensino coletivo de instrumento musical.

Palavras chave: Educação Musical. Ensino Coletivo. Ensino de Música.

Introdução

Este trabalho está baseado em discutir o ensino coletivo de instrumentos musicais, sua concepção e dimensão. Para tal, foi aplicado um questionário com dois professores da EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esses professores lecionam aulas de instrumentos diferentes como: percussão e piano, o que significa concepções sobre o ensino coletivo diante de diferentes perpectivas. O questionário, aplicado com estes professores, está apoiado em duas questões que ajudaram a construir o trabalho. São elas portanto: a) Qual sua concepção sobre ensino coletivo de instrumentos musicais? b) Qual a dimensão do ensino coletivo para a educação musical escolar? Além dessas questões, o artigo está subsidiado por pesquisa bibliográfica feita através de trabalhos da área de educação musical, e, especificamente, sobre ensino coletivo de instrumento musical.

Ensino Coletivo e Educação Musical escolar

O ensino coletivo ou ensino em grupo como nos mostra Montandon (2004, p. 44) "[...] tem tido cada vez aceitação por professores e instituições de ensino no Brasil [...]. Com vistas nisso, a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN tem em alguns dos seus vários projetos, a prática do ensino coletivo de instrumento musical. Para tal, destacamos neste trabalho duas linhas frente a este enfoque dentre os níveis

que abrangem a gradução em Música (Licenciatura e Bacharelado) e o curso técnico em Música.

Em pesquisa feita nesta instituição de ensino foi aplicado um questionário com dois dos professores (as) que lecionam e trabalham com ensino coletivo de instrumento. Cada professor (a) trabalha em um âmbito diferente, um com ensino de piano em grupo (Curso de Licenciatura em Música) e o outro com ensino de percussão em grupo (Bacharelado e Técnico em Música).

Nestes dois âmbitos de ensino é constatado que, mesmo sendo instrumentos diversos, há vários fatores em comum, como o aprendizado em grupo, a democratização na aprendizagem do instrumento, entre outros. Neste quadro, o professor A nos corrobora:

> *Considero o ensino coletivo como uma atividade importante no ensino da percussão, muito embora deva ser encarado com alguma reserva em determinadas situações. O aluno de instrumento que está iniciando os seus estudos pode se beneficiar do ensino coletivo uma vez que em grupo ele tem o apoio de colegas que precisam superar as mesmas dificuldades como a leitura musical, os exercícios técnicos, o nervosismo e a timidez. O grupo gera a força e a determinação em superar os obstáculos (PROFESSOR A, 2014)*[62]

Nesta perspectiva, é válido que em grupo é possível trabalhar alguns contextos em relação ao aprendizado do aluno. A socialização e o diálogo são um desses, pois além de técnica instrumental, exercícios feitos e peças tocadas, têm-se a possibilidade de construir um ambiente mais social, onde um aprende com o outro, ouvindo e percebendo o outro, como nos afirmou o professor A. Além disso, segundo Cruvinel (2005, p. 80),

> O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p. 80).

O ensino de piano em grupo é um componente curricular de caráter optativo da estrutura curricular do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio

[62] Depoimento fornecido pelos professores A e B em 14 e 21 ago. 2014 respectivamente. Todos os depoimentos foram fornecidos através da aplicação de questionário respondidos pelos professores, e todas as respostas foram mantidas na íntegra.

Grande do Norte e que nesta estrutura recebe o nome de Prática de Instrumento Harmônico (I ao IV). As aulas de piano em grupo são trabalhadas com cerca de sete alunos, dependendo da demanda para cada semestre. Nestas aulas, os alunos, semelhante ao que foi mencionado sobre o grupo de percussão, trabalham, também, considerações a respeito da educação musical escolar para o ensino básico, pois se trata de uma disciplina que está voltada para a formação dos futuros professores de Música.

Sobre a dimensão do ensino coletivo na educação musical escolar, o professor B nos diz que:

> *O ensino coletivo quando é voltado a educação musical podemos pensar na formação do professor no ambiente da aula como também, na aplicabilidade deste ensino com os alunos. Na formação do professor é fundamental tal conhecimento para que as atividades básicas como banda rítmica e outras atividades básicas atinjam objetividade, mas relembrando a importância da vivencia musical entre os alunos esta possibilita o crescimento musical do aluno (PROFESSOR B, 2014).*

Mas, há alguns paradígmas a serem quebrados por professores que não são habituados a trabalhar com ensino de piano em grupo, como nos afirma Montandon (2004, p. 45),

> Acostumada a ter e a dar aulas individuais, não conseguia enteder como era possível ensinar e tocar piano em grupo ou para que ensinar em grupo servia. Minha impressão era a de que essa era uma "aula mal dada". Por falta de referenciais, eu não conseguia perceber ainda que "aquela aula" dada individualmente realmente não funcionaria no formato em grupo (MONTANDON, 2004, p. 45).

Assim, são evidenciadas algunas questões por Cruvinel (2003) como: de que maneira essas aulas serão ministradas? Com quantos alunos essas aulas deverão ser dadas? E uma das questões do trabalho, qual a dimensão do ensino coletivo para a educação musical escolar? Em pesquisa realizada por Cruvinel (2003) apud Cruvinel (2004, p. 34), foi possível perceber alguns benefícos do ensino coletivo de instrumentos musicais: "[...] é eficiente como metodologia na iniciação instrumetal; [...] as relações interpessoais de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, [...], da solidariedade e união em grupo" (CRUVINEL, 2003; *apud* CRUVINEL, 2004, p. 34).

Frente à essas explanações foi possível perceber que, tanto para o ensino em grupo de percussão quanto de piano, levando em conta que são para tipos diferentes de formação (instrumentista e professor), um fator importante é a socialização dos alunos com vistas na aprendizagem do instrumento. Em análise aos discursos dos professores, percebe-se, também, que os alunos trazem o seu lado individual para a sala de aula e constroem um momento coletivo junto ao professor(a). Tourinho (2004, p. 42) nos corrobora em sentido ao pensamento sobre o ensino coletivo de instrumento musical na escola regular: "Ensino de instrumento musical na escola regular deve ter em mente não a formação do músico com as funções específicas do instrumntista, mas da possibilidade de oferecer um fazer musical concreto [...]" (TOURINHO, 2004, p. 42).

Dicussão sobre os dados levantados e reflexões dos resultados

Tanto o ensino em grupo de percussão quanto o ensino coletivo de piano têm especificidades e também aspectos em comum. Das especificidades podemos dizer que são as técnicas de cada instrumento e de como cada professor trabalha, mas existe um viéis que de certa maneira liga as duas práticas de ensino coletivo: a formação dos alunos, mesmo que em contextos diferentes, um para a formação de instrumentistas e outro para a formação de professores.

Neste quadro, de que maneira a prática de ensino coletivo pode contribuir para a formação musical e social dos alunos envolvidos nesta prática? E "*uma outra questão a pontuar neste aspecto como um todo, é a motivação***ò** como nos fala o professor B. Sendo assim, essa motivação pode ser gerada através do próprio grupo como nos narra o professor A: "*O grupo gera a força e a determinação em superar os obstáculos***ò**.

Cernev e Hentschke (2012, p. 89) relatam que

> A motivação tem sido tema de muitos debates por ser considerada como um fator que dá sentido e direção ao comportamento humano. O estudo da motivação através da perspectiva social cognitiva aponta para a nessecidade de se considerar não somente a motivação em sua quantidade, mas também na sua qualidade. Nas práticas musicais escolares, a motivação tem se tornado imprescindível independentemente dos objetivos a que a atividade se destina (CERNEVE; HENTSCHKE, 2012, p. 89).

Esta motivação é necessária para a produção dos alunos dentro do grupo e está ligada também ao que está sendo passado na sala de aula.

A partir dessa fala podemos levantar outro ponto: a questão da quantidade de alunos por turma e que a partir disso nos reflete a seguinte pergunta: será um problema? "*[...] é preciso ter muito cuidado já que um número excessivo de alunos pode gerar falta de concentração e dificuldade para o professor controlar a turma e distribuir o tempo para as atividades. Costumo não aceitar mais que quatro alunos iniciantes por turma de instrumento***ò** afirma o professor A.

Segundo Montandon (2004, p. 44) essa questão está ligada a área metodológica e que interessa quem quer começar a desenvolver trabalhos com ensino coletivo de instrumento musical. Abordamos aqui apenas um dos pontos destados pela autora em relação a maneira de dar aulas em grupo, ou seja, a quantidade de alunos por turma, que pode contribuir ou não para um melhor aprendizado do aluno dependendo da maneira que o professor trabalhe suas aulas.

De acordo com a narrativa do professor A, especificamente, a aula coletiva funciona com a quantidade de quatro alunos iniciantes por turma. Então gera outras duas questões: qual a quantidade ideal de alunos por turma? A quantidade de alunos pode variar de professor para professor? De fato, a quantidade de alunos é algo que irá depender muito da metodologia do professor, que irá depender dos objetivos em relação à formação do sujeito

Para tal, Montandon (2004, p. 46) reflete que,

> No meu entender, o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas vistuosis, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. – desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar (MONTANDON, 2004, p. 46).

Ou seja, a autora relata que a metodologia tem que estar coerente com o que se deseja formar e, que neste caso do professor A, as suas aulas fluem de uma melhor maneira com uma quantidade reduzida de alunos e que deve está ligada aos seus objetivos e a sua forma de trabalhar. Então abordamos essas questões dispostas aqui para que possamos refletir na prática do ensino coletivo de instrumento musical, sobretudo pensando na melhoria e no crescimento da área.

Considerações

De fato, o ensino coletivo de instrumento musical é uma ferramenta que pode ser muito eficaz em vários aspectos como já foi explanado neste trabalho, sendo, por exemplo: democratização, socialização, motivação, entre outros. Em suma, a concepção dos professores, bem como a dos autores, nos proporcionou pensar o ensino em grupo de maneira um pouco mais abrangente, tendo em vista que é uma vertente que está em crescimento na área da Música.

Claro, alguns fatores precisam ser olhados com atenção, no sentido da inserção do ensino coletivo na educação escolar, pois como discutido aqui, a realidade de uma escola especializada no ensino de música para uma escola regular é diferente, na perspectiva de estrutura das salas de aula para o ensino de música, o número maior de alunos, como nos afirma Tourinho (2004), "Reconheço as dificuldades e utopia desta proposta no contexto educacional brasileiro da atualidade, mas as iniciativas de sucesso me animam a pensar na possibilidade de se concretizar um ensino musical de instrumentos, de forma coletiva, na escola regular" (TOURINHO, 2004, p. 42a).

Foi possível perceber "que o Ensino Coletivo de Instrumento Musical é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical [...]" (CRUVINEL, 2004, p. 34) e pode, dentro da educação musical, ser um fator social transformador, "[...] onde o educando é considerado sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem" (CRUVINEL, 2004, p. 30). Dessa maneira, espero que este trabalho possa contribuir para o crescimento da produção sobre o ensino coletivo de instrumento musical e que contribua para as dicussões sobre o assunto.

Referências

CERNEVE, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. Revista da ABEM, Londrina, n. 29, p. 88-102, 2012.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: I ENCONTRO NACIONAL

DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 1., 2004, Goiânia. Anais... Goiânia: ENECIM, 2004. p. 30-36.

_____. Educação Musical e Transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. ICBC: Goiânia, 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 1., 2004, Goiânia. Anais... Goiânia: ENECIM, 2004. p. 44-48.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 1., 2004, Goiânia. Anais... Goiânia: ENECIM, 2004. p. 37-43.

Ensino coletivo de violino: um relato de experiência na ONG Oficina dos Sonhos e na Associação Cajupiranga

Júlio César da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jc_cesar2008@hotmail.com

Resumo: Este trabalho trata-se de um relato de experiência, de ensino coletivo de violino, desenvolvido no ano de 2012 dentro do projeto de extensão da Escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) "A propagação da Cultura do Violoncello no Rio Grande do Norte", que teve como parceiras de realização duas organizações não governamentais: a Oficina dos Sonhos, um projeto desenvolvido pela 1ª

Igreja Batista de Natal que foi fundado em 04 de abril de 1989, é um projeto sem fins lucrativos e a Associação Cultural Cajupiranga situada no município de São José do Mipibú (RN), também um projeto sem fins lucrativos que foi criada no ano de 2005 por um grupo de moradores da cidade. Inicialmente o projeto era voltado apenas para o ensino de violoncello, onde, mais tarde, acabou abarcando também a prática de violino. Na associação Cajupiranga foi ofertado apenas aulas de violoncello e violino e na Oficina dos Sonhos eram oferecidas aulas de violino, violoncello e viola clássica. Com isso exponho durante o texto os contextos de ensino em que está inserido o projeto, tendo como objetivo relatar as dificuldades encontradas durante a prática, aliando teoria à prática instrumental, tendo que lhe dar com a diversidade dos alunos e o tempo de aprendizagem de cada um. Trago os pressupostos teóricos que me alicerçaram, as ideias em que me baseei para ensinar de forma democrática o violino. O projeto trouxe uma grande contribuição na construção da minha formação, onde, poder lecionar no meu primeiro semestre de graduação me fez ter contato com situações de ensino que me fizeram decidir querer trabalhar como professor. O contato com ensino coletivo me propôs desafios que me fortaleceram na construção da minha prática.

Palavras-chave: ONG. Ensino coletivo. Violino.

Introdução

Data-se de algum tempo o surgimento da prática de ensino coletivo de instrumentos, "a sistematização do ensino coletivo em instrumentos musicais iniciou-se a princípio na Europa e depois foi levado para os Estados Unidos" (CRUVINEL 2004, p. 76). Oliveira *Apud* Cruvinel (2004), diz que desde o início do século XIX, no EUA, já se tinha conhecimento do uso de aulas coletivas em diversos instrumentos, ele aponta que esse ensino ocorria em academias, que eram instituições familiares e que elas possuíam três fontes de renda, que poderiam ser conjuntas ou não, eram elas: as vendas de instrumentos musicais, as taxas e a venda de métodos de uso exclusivo, entendendo assim que a lucratividade foi um grande estímulo para a utilização de aulas coletivas. E, além disso, o ensino coletivo propicia o atendimento a um maior número de alunos. (Oliveira *Apud* Cruvinel 2004, p. 76.

Essa prática é rica, pois ao mesmo tempo em que abrange mais pessoas, proporciona um interação entre os alunos, num aprendizado que acontece coletivamente e cresce coletivamente também. De acordo com Ortins; Cruvinel e Leão:

> Através do ensino coletivo de música, as relações interpessoais podem surgir e serem trabalhadas, pois podem proporcionar ao indivíduo a capacidade de se ver inserido em um grupo e analisar seu próprio papel, sua atuação e conseqüência de suas ações para os demais membros e para o grupo como todo. Assim, o indivíduo terá mais facilidade para aprender, porque terá o seu colega para apóia-lo nas suas dificuldades e conviverá desde o início em

> um grupo aprendendo a respeitar a função de cada pessoa que participe do mesmo (ORTINS; CRUVINEL; LEÃO, 2004, p. 6).

Assim, a aprendizagem ocorre mutuamente em um ambiente de cooperação, onde uma pessoa apoia outra. Além do aprendizado mútuo, cria-se um ambiente de convivência onde cada um tem um papel, criando e ampliando as relações entre as pessoas, contribuindo assim na formação humana, como um ser que está inserido numa sociedade e tem uma função a desenvolver no meio em que vive. Como afirma Cruvinel:

> Acredita-se que o ensino coletivo é uma das alternativas para democratização do ensino musical e um meio de transformar a realidade dos educandos e conseqüentemente, a da sociedade. Mas para que isso ocorra é necessário o engajamento dos educadores musicais objetivando a melhora do seu desempenho, detectando como desempenhar seu papel, de que forma, visando atingir quais objetivos, em um movimento contínuo, circular, sempre renovável. Através do conhecer, do refletir e do agir, o educador musical poderá intervir no seu meio de forma mais crítica e consciente, identificando sob qual conceito de cultura permeia sua prática (CRUVINEL, 2004, p. 70).

Percebemos que essa série de questões que são desenvolvidas no ensino coletivo, só é possível acontecer, se o professor mediador tiver verdadeiramente disposto a construir sua formação, sabendo o que faz, como faz e para que faz, é o agir consciente sobre sua prática por meio da ação-reflexão, é importante que o educador adquira esse modelo de ação, pois através dessa consciência pode-se buscar um melhoramento e/ou aprimoramento do seu exercício de educador musical.

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência de ensino coletivo de violino, desenvolvido no ano de 2012 dentro do projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) “A propagação da Cultura do Violoncello no Rio Grande do Norte”, que teve como parceiras de realização duas organizações não governamentais: a Oficina dos Sonhos, um projeto desenvolvido pela 1ª Igreja Batista de Natal no bairro do Alecrim e a Associação Cultural Cajupiranga situada no município de São José do Mibipú (RN).

Inicialmente o projeto era voltado apenas para o ensino de violoncello, onde mais tarde acabou abarcando também a prática de violino. Na associação Cajupiranga foi ofertado apenas aulas de violoncello e violino e na Oficina dos Sonhos eram oferecidas aulas de violino, violoncello e viola clássica. Com isso exponho durante o texto os contextos de ensino

em que está inserido o projeto, tendo como objetivo relatar as dificuldades encontradas durante a prática, aliando teoria à prática instrumental, tendo que lhe dar com a diversidade dos alunos e o tempo de aprendizagem de cada um. Trago os pressupostos teóricos que me alicerçaram, as ideias em que me baseie para ensinar de forma democrática o violino. Aponto também as contribuições que o projeto trouxe no início da minha formação como educador musical, que a meu ver deve sentir e explorar diversas práticas de ensino, uma vez que pode vir a ser seu campo de atuação.

Conhecendo os contextos de ensino

Oficina dos Sonhos

O programa social da 1ª Igreja Batista de Natal Oficina dos Sonhos, inicialmente chamado de Centro Comunitário de Lagoa Seca foi fundado em 04 de abril de 1989. O projeto sem fins lucrativos foi criado com prazo de duração indeterminado, tendo como objetivo promover a cidadania e o bem-estar através do desenvolvimento econômico, cultural e espiritual de comunidades no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Atendendo crianças carentes e em situação de vulnerabilidade social, o projeto desenvolve atividades de reforço escolar, Taekwondo, alfabetização, baú de leituras, karatê e iniciação musical.

No ano de 2012 iniciou uma parceria com a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), através do projeto de extensão "A propagação da Cultura do Violoncello no Rio Grande do Norte", com intuito de formar instrumentistas de cordas. Destinado a crianças e adolescentes da rede pública de ensino de Natal, inicialmente foram abertas 20 vagas para alunos na faixa etária de 10 a 13 anos. Atualmente, o projeto possui um total de 30 alunos, oriundos de diversos bairros da cidade. As aulas acontecem diariamente das 14h00min às 17h00min com ensino de teoria musical, história da música e prática de instrumento individualizado.

Associação Cultural Cajupiranga

A Associação Cultural Cajupiranga é uma organização não governamental, sem fins lucrativos que foi criada no ano de 2005 por um grupo de moradores da cidade de São José de Mipibú, município do estado do RN. A organização tem como missão resgatar e preservar as manifestações de cultura popular no município de São José de Mipibú, já desaparecidas ou em processo de extinção, patrocinando, apoiando e promovendo os meios de ressurgimento de folguedos, danças, autos populares e manifestações afins, a partir de pesquisa de identificação de seus remanescentes e características originais. Além disso, a organização ainda realiza, patrocina e promove encontros, cursos, treinamentos, conferências e seminários sobre temas essencialmente voltados para o meio ambiente, a cultura, a cidadania e a comunicação social de cunho popular.

Fundamenta-se nos princípios da cidadania, na luta pela garantia dos direitos civis constituídos, contribuindo, desta forma, para uma sociedade mais justa e solidária. Em 2012 a Associação também firmou uma parceria com a EMUFRN por meio do projeto de extensão, com aulas de iniciação ao violoncello e ao violino.

Ensinar violino coletivamente, e agora o que fazer?

A sensação de estar à frente de uma classe com alunos vindos de diferentes realidades, para mim não era a mais tranquila possível, nunca tinha lecionado antes, a única ideia de ensino que tinha era aquela vivenciada durante meu curso básico de violino, que também acontecera em um projeto social. Minha primeira iniciativa foi me basear no meu primeiro professor de violino, utilizar da imitação de modelo para criar minhas próprias concepções. Baseado nas ideias de Schön *Apud* Alarcão entende-se que:

> A imitação também é um processo construtivo visto que, na sua perspectiva, a actuação do formador é interpretada ou conceptualizada pelo formando que a interioriza como sua, dependendo a qualidade do produto da imitação da capacidade de reflexão que este exerce sobre a actuação do formador (ALARCÃO, 1996, p. 10).

Compreende-se aqui que o modelo de imitação é valido desde que haja uma reflexão sobre a ação que era realizada pelo seu formador, não apenas se basear por se basear, mais

ressignificar essa prática de forma a construir o seu próprio modelo de ensino. É um processo que amadurece com a prática e que pode estar sempre se renovando.

As aulas aconteciam uma vez por semana, sendo no sábado na Associação Cultural Cajupiranga e na sexta a Oficina dos Sonhos, todas com duração de três horas. Foram ofertadas inicialmente em cada projeto 20 vagas, como mostra a tabela abaixo, a quantidade de alunos de violino em cada projeto ficou distribuída da seguinte maneira:

Tabela: Quantidade de alunos por local de ensino e a faixa etária

Local	Quantidade de alunos de violino	Faixa etária
Associação Cultural Cajupiranga	10	8 a 12 anos
Oficina dos Sonhos	11	10 a 13 anos

Fonte: Do autor

Não existia divisão de turma por faixa etária, todos os alunos nas duas ONGs tinham aula em conjunto, isso independia da idade. O primeiro contato com os alunos foi uma apresentação do instrumento, cada pessoa ficou livre para escolher o instrumento que gostaria de aprender. Depois era hora dos alunos tocarem o instrumento e descobrir a sonoridade que estava por traz daquele "pedaço de madeira". Os alunos criaram naquele momento uma empatia pelo violino, o que foi muito bom, pois estimulava as crianças nas aulas à sempre querer apender mais. Partindo para a prática era a hora de escolher que caminho seguir durante as aulas, tinha utilizado no meu curso básico de violino o Método Suzuki, optei por utiliza-los nas minhas aulas. Não quis coloca-lo como a única forma de aprendizagem, mas sim como uma forma de iniciar um trabalho que nunca tinha realizado.

Ter que desenvolver um ensino coletivo aliando a teoria musical com a aprendizagem no instrumento não foi fácil para mim, eu já tinha uma abordagem para utilizar, mais ainda não achava suficiente, não queria apenas ensinar por ensinar. Não queria me fixar numa forma de trabalho, mas ao mesmo tempo me frustrava, pois não conhecia muita coisa que pudesse me ajudar a criar novas possibilidades. Comecei então a pensar como eu gostaria de ter aprendido violino, de que forma seria mais prazeroso para eu tocar um instrumento sem sofrer qualquer tipo de pressão, nem culpa por fazer algo errado, sem ter medo de errar, por que errar faz parte do aprendizado. Minha meta era musicalizar e ensinar a prática instrumental do violino, não precisaria fazer isso de forma tradicional. Foi a partir da reflexão

sobre mim e sobre os alunos que fui construindo minha forma de trabalhar, me preocupava em saber o que eles queriam aprender, tomando a criança como ponto inicial para construção das aulas. Alicerçado indiretamente das ideias de Dalcroze, isto é, sem ter a consciência de que já estava aplicando-o, dentro do estudo da teoria musical básica, desenvolvi trabalhos rítmicos a partir do corpo, depois descobri que esse conceito já era muito bem difundido, "a rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade" (MARIANI, 2012, p. 41).

Embasado nas dificuldades e facilidades de cada um pude perceber o ensino coletivo como uma ferramenta capaz de causar motivação na aprendizagem do instrumento, o aprender em grupo contribui no amadurecimento do aluno no momento em que ele ver e ouve outras pessoas tocarem, o conhecimento vai sendo construído no momento da observação e da prática coletiva. E foi nessa ideia que eu me apoie, utilizava as melodias do Suzuki, porém eram memorizadas e praticadas coletivamente, cada um dava sua contribuição na leitura, na decisão de que arcada usar, na definição de novas dinâmicas dentro das músicas, eles foram construindo sua autonomia ao longo do curso, os estudos semanais aconteciam também coletivamente, prevalecendo à ideia de que um poderia auxiliar o outro. Eu me coloquei na posição de "mediador/facilitador", como escreve Ortins, Cruvinel e Leão em um dos seus artigos:

> No ensino coletivo estas palavras têm um peso significativo, pois agora, o professor não é "conhecedor" e "redentor" único do saber, e sim, ele passa a exercer funções além da aprendizagem, um papel em que deve lidar com questões pessoais e interpessoais, senão o trabalho fica a *laissez-faire* ou autoritário, esquecendo da democracia que deveria existir em um grupo (ORTINS; CRUVINEL; LEÃO 2004, p. 63).

Entendemos aqui que o professor tem o papel de mediar e facilitar a aprendizagem, ele não é o que sabe tudo e sim o que pode encaminhar de melhor maneira possível os conteúdos musicais que pretendem ser trabalhados, não impondo, mas democratizando o ensino, dando espaço a todos que participam darem sua contribuição. Era o que eu buscava fazer, como falei, eu queria ensinar diferente de como eu te aprendido a tocar, deixando a criança ser espontânea na busca do que ela desejava vindo para as aulas do projeto. Eu as entendia como pessoas diferentes umas das outras, e que o aprendizado aconteceria em tempos diferentes em cada um. Como diz Souza:

> Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidadeda vida humana (SOUZA 2004, p. 10).

Entender o contexto cultural e social dos alunos é parte do dever de ser professor, toda essa pluralidade implica na forma de que como essas crianças apreenderam esse conhecimento. O meio em que vive está refletido nelas, o que pode interferir ou não no processo de aprendizado.

Considerações Finais

Dessa forma, descobrimos que data-se de muito tempo o surgimento do ensino coletivo de instrumentos, essa prática é rica, pois, proporciona uma interação entre os alunos, num aprendizado que ocorre coletivamente e cresce coletivamente também. Além do aprendizado mútuo, cria-se um ambiente de convivência onde cada um tem um papel, ampliando as relações entre as pessoas, contribuindo assim na formação humana, porém essa série de questões que são desenvolvidas no ensino coletivo só é possível acontecer se o professor mediador tiver verdadeiramente disposto a construir sua formação, sabendo o que faz, como faz e para que faz, é o agir consciente sobre sua prática, tornando-se um profissional prático reflexivo.

Referenciado nas dificuldades e facilidades que cada aluno tinha, pude perceber o ensino coletivo como uma ferramenta capaz de causar motivação na aprendizagem do instrumento, o aprender em grupo contribui no amadurecimento do aluno no momento em que ele ver e ouve outras pessoas tocarem, o conhecimento vai sendo construído no momento da observação e da prática coletiva. A participação nesse projeto me trouxe uma grande contribuição, poder lecionar no primeiro período da minha graduação me fez ter contato com situações de ensino que me fizeram decidir querer trabalhar como professor. O contato com ensino coletivo me propôs desafios que me fortaleceram na construção da minha prática.

Referências

ALARCAO, Isabel. . Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2,* 1996 . Disponível em<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551996000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 Julho. 2014

CRUVINEL, Flávia Maria. Projeto de Extensão "Oficina de Cordas da EMAC/UFG": O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. In: *Anais do ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS*. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 68 – 71 p.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos. In: *Anais do ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS*. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 76 – 80 p.

LEÃO, Eliane, CRUVINEL, Flávia Maria, ORTINS, Fernanda. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: *Anais do ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS*. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 60 – 67 p.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: *A música e o movimento*. In: MATEIRO, Teresa, ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em edição musical. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Educação Musical).

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

Ensino Coletivo do Violino: Uma Experiência Positiva.

Antonio de Pádua Araújo Batista
UFPA
bompadua@hotmail.com

Resumo: Este texto consiste em recorte de pesquisa de Mestrado concluída. Trata da metodologia do ensino coletivo de violino no contexto do Projeto Vale Música no Pará (PVM/PA), tendo como objetivo investigar como é desenvolvido o ensino coletivo de violino no PVM/PA, cujos resultados podem ser observados no desempenho desses alunos na Orquestra Jovem Vale Música (OJVM). O nível musical alcançado pelos alunos do projeto no período de 2005 a 2010 foi o principal aspecto motivador desta pesquisa. Para entender os aspectos que têm contribuído para o alcance deste nível de musicalidade, identificou-se o perfil sócio cultural dos agentes envolvidos no processo de ensino coletivo do violino – alunos, professores, pais e/ou responsáveis –, bem como outros aspectos como objetivos, conteúdos e atividades desenvolvidas, repertório, procedimentos metodológicos, espaço físico

e carga horária empregados no projeto. Na pesquisa, foi utilizado o método descritivo, tendo como suporte a pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise documental. O recorte dos resultados aqui apresentados aponta a compreensão do que é o Projeto Vale Música, desenvolvido no Estado do Pará, e do modelo utilizado no desenvolvimento do ensino coletivo de violino no mesmo.

Palavras chave: música; ensino coletivo; violino**.**

Introdução

No Estado do Pará, atualmente, o ensino coletivo de instrumentos musicais é desenvolvida mais frequentemente através de instituições do terceiro setor da sociedade civil, como as fundações, entre as quais se destacam a Fundação Amazônica de Música (FAM) e a Fundação Vale (FV), responsáveis pela implantação do Projeto Vale Música no Pará (PVM/PA) (BATISTA, 2011).

Esse projeto atende crianças e jovens oriundos de famílias da área metropolitana de Belém, que se encontram na faixa etária entre sete e vinte e um anos. Iniciado em 2004, o projeto oferece, além do violino, o ensino de vários outros instrumentos, bem como a oportunidade artística de participação na Orquestra Jovem Vale Música (OJVM). Com o tempo, os resultados do Projeto Vale Música (PVM) foram ganhando destaque, em apresentações dentro e fora do Estado.

Esses resultados estimularam a busca pelo entendimento do problema que envolve um de seus segmentos específicos, o ensino coletivo do violino, sintetizado na pergunta: como é desenvolvido o ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará?

O recorte ora apresentado contempla o objetivo de investigar o processo de ensino coletivo de violino no PVM/PA, descrevendo seus aspectos pedagógicos e artísticos.

A investigação envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas. Na pesquisa bibliográfica, foi revisada a literatura pertinente em obras que tratam do assunto abordado (BRITO, 2010; CRUVINEL, 2005; CRUVINEL & LEÃO, 2002; FARIAS, 2009; FULKER & ALBUQUERQUE, 2010; GALINDO, 2000; MORAES, 1995; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 1998; SANTOS, 2006; SILVA, 2010; YING, 2007), bem como da fundamentação teórico-metodológica para o estudo dos dados coletados (BOURDIEU, 1997; GHEDIN & FRANCO, 2008; KÖCHE, 2007; TRIVIÑOS, 1992). A análise documental

abrangeu o estudo de programas de concerto, matérias de jornais e revistas, fotografias e demais materiais iconográficos. Foram entrevistados: a presidente da FAM e coordenadora do Projeto Vale Música em Belém; 04 professores; 04 alunos; 04 pais. Para a seleção dos entrevistados, foram levados em consideração: tempo de atuação (professores) e participação no projeto (alunos e pais), formação acadêmica (professores), grau de escolaridade (pais e alunos), entre outros. As entrevistas foram semiestruturadas, gravadas em aparelho MP3 e transcritas.

O Ensino Coletivo do Violino desenvolvido na FAM, através do PVM/PA, não é descrito aqui como uma nova proposta metodológica, mas como mais uma dentre tantas experiências desse ensino.

Uma experiência de ensino coletivo do violino

O Projeto Vale Música tem objetivos e estratégias bem definidos. Aqui o corpo docente procura trabalhar em uma mesma sintonia com a o regente da orquestra e do coro. As descrições a seguir se atém ao ensino coletivo do violino.

Objetivos, Níveis, Conteúdos e Repertório Aplicado no ensino coletivo de violino no PVM/ PA

Os objetivos buscados no ensino coletivo do violino no PVM podem ser observados sob dois aspectos: inclusão social pela profissionalização e formação de uma orquestra infanto-juvenil, como resultado da proposta de inclusão social.

O ensino do violino no PVM é dividido em três níveis: básico, intermediário e avançado. O repertório desenvolvido no PVM é determinante para estabelecer o nível em que o aluno se encontra. Este repertório envolve métodos de escala, métodos de estudos e peças musicais.

O nível básico, fundamental para que o aluno se adapte ao violino, começa com os rudimentos básicos do instrumento e vai até a introdução das mudanças de posição, quando o aluno já deve dominar e afinar relativamente à posição fundamental. O nível básico deve durar até o aluno executar no mínimo o Concerto para Violino de O. Rieding Op. 35, em Si menor.

O nível intermediário inicia-se a partir do momento em que o aluno começa a dominar a 3ª posição e escalas de duas oitavas com posição fixa, na 3ª posição, e com mudança da 1ª para a 3ª posição (escala de 2 oitavas). A partir daí, se começa a introduzir outras posições e escalas de 3 oitavas. O aluno deverá desenvolver as habilidades de: executar escalas de 2 e 3 oitavas com notas soltas e ligadas (2, 3, 4, 6, 8, 12 e 24 notas) com os referidos arpejos; desenvolver fraseado; compreender e aplicar o "sistema de molas" do braço e mão direitos; dominar os movimentos implicados nas mudanças de posição do braço e mão esquerdos. O aluno que completar o nível intermediário deverá executar no instrumento no mínimo o Concerto para Violino em Lá menor, de A. Vivaldi.

O nível avançado inicia nos estudos melódicos avançados do Método de R. Kreutzer. A partir daqui, o aluno deverá cumprir todos os concertos do repertório didático tradicional do violino, como Concerto Nº 2 in G major – F. Seitz, Concerto Nº 2 (Alegro Giocoso) – A. Komarovsky, Concertino in D – W. A. Mozart, Concertino para Violino in A minor – J. B. Accolay, Concerto Nº 23 – J. B. Viotti (1753-1824), Variações – Charles Dancla, entre outros.

Como se pode ver, a conclusão ou passagem de cada nível é delimitada por uma obra do repertório acadêmico europeu dos séculos XVIII e XIX. Este é também o repertório executado por alunos das duas escolas de música públicas de educação profissional em Belém - Instituto Estadual Carlos Gomes e Escola de Música da Universidade Federal do Pará -, herança do protótipo europeu, legitimada como de excelência no mundo acadêmico (VIEIRA, 2001). Desse modo, o PVM busca o virtuosismo técnico para aqueles alunos que conseguirem avançar, mesmo sendo o ensino coletivo a tônica. Assim, os alunos não estão presos a prazos uniformes. O PVM considera isto salutar para o melhor e mais rápido desenvolvimento de cada um. Acrescente-se o fato de que a ênfase ao domínio técnico contribui fundamentalmente para a qualidade sonora e musical da OJVM.

As peças musicais de todo o repertório de músicas utilizadas no projeto compreende, além do Repertório das Aulas Coletivas, o Repertório Individual e o Repertório da Orquestra Jovem Vale Música[63].

[63] Ver detalhamento em Batista (2011).

Dentre as características do repertório de peças musicais do PVM, destaca-se o predomínio de obras de nacionalidade estrangeira. Ora, sendo o objetivo a difusão máxima do PVM e da OJVM, o repertório deve corresponder àquele consagrado no meio artístico e acadêmica, que é o da chamada música erudita. De fato, o reconhecimento da OJVM vem da perícia com que executa um repertório reconhecido como qualitativamente diferenciado, e é isto o que lhe confere destaque enquanto orquestra de músicos jovens.

Conteúdos dos Módulos do Nível Básico

Este recorte abrange apenas o programa de ensino coletivo do violino no PVM. Geralmente, o tempo de aplicação do conteúdo do nível básico[64] varia de acordo com o desempenho da turma, podendo levar o tempo de um ano e meio a dois anos. Por esta razão está dividido em oito módulos.

No 1º módulo, o violino é apresentado ao aluno. O professor explana sobre a história do instrumento, procurando despertar o interesse do aluno de modo bem descontraído e cativante, levando-o a interagir com o professor e os demais alunos da turma, provocando perguntas e incentivando respostas.

Neste módulo, é interessante que o professor execute alguns trechos musicais, além de produzir alguns efeitos sonoros através do instrumento, visando despertar no aluno a vontade de querer fazer o mesmo e levando-o a perceber as dificuldades a serem superadas na aprendizagem do violino. Além de conhecedor dos processos técnicos, é interessante que o professor seja bastante paciente e amigo, levando o aluno a sentir-se bem à vontade durante e após a aula. O primeiro contato com o instrumento é sempre um momento carregado de tensão e insegurança, o que pode prejudicar a assimilação do aluno, daí a necessidade de um ambiente tranquilo e agradável.

No 2º módulo, destaca-se o manejo do arco do instrumento. Para esse manejo, faz-se necessária a utilização de um vasto repertório de exercícios, direcionados de forma consciente para atender às necessidades do(s) aluno(s).

No decorrer do 3º Módulo, o aluno aprenderá a sustentar o violino apoiado no ombro e no queixo deixando a mão livre e o braço relaxado, a fim de definir a posição correta da

[64] Ver detalhamento em Batista (*idem*).

mão e o ângulo dos dedos na busca de uma afinação correta. Os pentacordes de todas as cordas, na primeira posição, devem ser executados várias vezes, tanto em uníssono como em cânone, tanto de forma individual como em grupo, no intuito de buscar a estabilidade da afinação. Deve-se em seguida tocar as escalas de Ré (D) e Lá (A) na forma de cânone, para que o aluno comece a desenvolver o seu ouvido harmônico através dos intervalos de terças.

No 4º Módulo, com a execução das primeiras lições melódicas, o aluno começa a se ver como músico. Neste estágio, é função do professor incentivá-lo a superar suas dificuldades de forma dinâmica, acompanhando suas lições com o auxílio de um piano e/ou teclado. É interessante que nesta fase os alunos socializem entre si o que cada um aprendeu, devendo o professor proceder à avaliação oportunizando a cada aluno manifestar sua opinião e questionamentos, e avaliando seu próprio aprendizado. Entendemos que, em uma avaliação, se deva dar preferência aos conceitos, ao invés de notas.

O procedimento de acompanhar o aluno através de um instrumento harmônico, observado no módulo anterior, deve estar sempre presente do 5º Módulo em diante. Isto desenvolverá o senso do coletivo e a percepção harmônica da música. A lição nº 9 do "Método Suzuki I" deve ser trabalhada de forma criativa, levando o aluno a criar outras variações rítmicas além das já contidas no método, incentivando o mesmo a socializar suas "descobertas musicais" com os demais colegas de turma. Segundo Abel Moraes (1995, p. 35), "de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante".

Neste nível do aprendizado, uma audição didática é fundamental para que o aluno comece a desenvolver a postura de tocar em público, observando também que é bastante salutar mostrar aos familiares e amigos que já "aprendeu" a tocar algo no instrumento. Aqui o apoio afetivo da família, bem como do professor e demais colegas, é fator primordial.

No 6º Módulo, após uma apresentação em público, o aluno se sente mais "empolgado" com o instrumento. É um bom momento para avançar no conteúdo, introduzindo músicas de maior exigência técnica e aplicando nessas músicas princípios básicos de dinâmica, buscando desenvolver a musicalidade do aluno através de sua própria interpretação.

A partir do 7º Módulo, o professor deve consorciar a apreensão da técnica instrumental com o desejo de "tocar de tudo" por parte do aluno. Além dos exercícios

técnicos, é interessante que o aluno execute músicas que façam parte da sua realidade cultural, cujas melodias já estão, na maioria das vezes, registradas em sua memória. Cada aluno irá tocar sentindo o prazer do "fazer musical", de uma forma divertida, desenvolvendo o condicionamento físico da técnica de uma forma agradável.

No 8º Módulo, são feitos exercícios avulsos de mudança de 1ª para 3ª posição e executadas escalas envolvendo mudança de posição: Ré Maior (D) e Sol Maior (G) com arpejos de 1ª, 4ª e 6ª (posição fundamental, 1ª e 2ª inversões). Entende-se que não se deve esperar muito para que o aluno comece a assimilar a complexidade das mudanças de posição no violino, pois o quanto antes se der início a esse processo, mais rápido será estabelecida a forma da sua mão esquerda e a independência de movimentos com esta mão. Isto deve acontecer sempre levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia empregada no ensino coletivo do violino no PVM é desenvolvida utilizando o material didático tradicional existente, como métodos de estudos técnicos (Schradieck, Kreutzer, Wohlfahrt, entre outros), de escalas (sistema de Grigoriam, de Carl Flesch ou de Galamian), além de músicas folclóricas e populares, músicas do método Suzuki e peças do repertório didático tradicional do violino - concertos, sonatas, concertinos, entre outros.

As primeiras notas são aprendidas primeiramente ouvindo seu som, depois se fala o nome e mostra a escrita na pauta. As músicas são primeiramente internalizadas auditivamente, só depois se mostra as notas que compõem as mesmas. Essa prática continua no aprendizado de outros aspectos envolvidos na leitura, como sinais de expressão, dinâmica etc. Tal perspectiva tem base em alguns estudos sobre a precedência da prática instrumental em relação à leitura e à escrita musical (OLIVEIRA, 1998, p. 62; PENNA, 1990; HENTSCHKE, 1996).

Atualmente, o projeto dispõe de 05 professores de violino, dentre os quais 02 também dão aulas de viola. Dos cinco professores, 01 professor ministra aulas coletivas nas turmas de nível básico e intermediário, e 01 professor ministra aulas coletivas do nível avançado. Os demais auxiliam nas aulas coletivas e ministram as aulas individuais de reforço,

para os alunos mais adiantados, no intuito de prepará-los de forma tecnicamente mais apurada. Os critérios de passagem de um nível para outro são determinados pelo desenvolvimento técnico individual de cada um.

A avaliação do aprendizado do conteúdo é individual e coletiva, em apresentações individuais e coletivas.

Considerações finais

Algumas considerações devem ser feitas sobre o conteúdo técnico de execução ao violino e procedimentos metodológicos de sua aquisição no PVM. Sabe-se de algumas restrições, como a de um trabalho criativo que parta do aluno. Ainda é desenvolvido um ensino repetidor do que é sentido - ouvido e visto. Seria interessante se os alunos improvisassem suas próprias variações, mesmo que partindo dos exemplos de variações rítmicas frequentemente propostas por Suzuki. Segundo Swanwick (2003), o conhecimento dos sons musicais só é possível no processo da composição, quando o material sonoro além de percebido pode ser manipulado. É quando se conhece a música por dentro, como ela funciona.

O condicionamento técnico do corpo dos alunos é, sem dúvida, importante, e torna-se bastante motivador quando o aluno pode participar criando situações rítmicas e de combinações de intervalos que reportem às mesmas situações propostas em escalas, por exemplo.

A introdução de músicas brasileiras, ao lado do repertório vindo de outro continente, e que ao mesmo tempo atenda as demandas técnicas, também pode dar conta do objetivo de desenvolver atividades de criação - embora não exerça o papel de identificação cultural propriamente dito, considerando que as músicas brasileiras presentes no repertório escolar em geral são diferentes daquelas do cotidiano dos alunos na atualidade, as quais os mesmos estão habituados a ouvir na rádio comunitária, por exemplo.

Deve-se compreender que as conquistas valiosas da OJVM, melhor dizendo, do PVM/ PA, têm sido possíveis graças ao trabalho de base realizado por meio do ensino coletivo de iniciação ao violino. Essa primeira etapa é marcada pela motivação, envolvimento sócio afetivo e respeito como valores importantes para um ensino e uma aprendizagem

significativos, com sentido de compromisso, com resultados a serem alcançados e que dependem do esforço individual e coletivo. Só assim, é possível que os alunos desenvolvam e fortaleçam, durante os anos seguintes à iniciação, a disposição para se manter em um projeto que lhes absorve várias horas semanais de aulas, ensaios e estudos coletivos e individuais para adquirir as condições técnicas exigidas na execução do repertório que visa a formação artística profissional – objetivo final do trabalho pedagógico artístico do PVM/ PA.

Referências

BEYER, Ester. A Educação Musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica – In: **Fundamentos da Educação Musical.** Porto Alegre: ABEM, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Área Profissional: Artes – Ministério da Cultura. Brasília, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo. Átomo, 2003.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Catalogação crítica**. Dissertação (Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia). Belém, 2010.

CAPUTO, Maria da Glória Boulhosa. **Entrevista** realizada por Antonio de Pádua A. Batista em 12 de março de 2010. Belém, 2010.

_____. Entrevista realizada por Antonio de Pádua A. Batista em 09 de janeiro de 2011. Belém, 2011.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**. Uma Experiência com o Ensino Coletivo de Cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. **O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas cordas: uma experiência transformadora**. Universidade Federal de Goiás, 2002.

FARIAS, Ulisses Wilson Vaz. **Memorial do Programa Cordas da Amazônia e sua contribuição Sócio Cultural**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pará. 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e* fios – In: **Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: ed. UNESP, 2005.

FULKER, Rick; ALBUQUERQUE, Carlos. Criador do "El Sistema" na Venezuela fala do poder social da música. Deutsche Well-World, 2010. Disponível in: <http://www.dwworld.de/dw/article/0,,6094478,00.html>. Acesso em: 16 de Jan. de 2011.

GALINDO, João Mauricio. **Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: A construção de um método**. Dissertação de Mestrado em Musicologia - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. A reflexão como fundamento do processo investigativo ***ï*** In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Coleção Saberes Pedagógicos, coord. Antônio J. Severino e Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A abordagem etnográfica e seus pressupostos – In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Coleção Saberes Pedagógicos, coord. Antônio J. Severino e Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2008.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical – In: **Fundamentos da Educação Musical.** Porto Alegre: ABEM, 1993.

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social.** *Revista da ABEM*, nº 10. Porto Alegre, 2004.

KÖCHE, José Carlos. *O Fluxograma da Pesquisa Científica* – In: **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Abel. *O ensino do Violoncelo em grupo:* **Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes.** Belo Horizonte: Monografia de especialização em Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

MULLER, Vânia Beatriz. **Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?** *Revista da ABEM*, Nº 10, p. 53-58, Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, Eliale Sudário. **Inclusão Social Através Da Música.** Monografia de Licenciatura em Música – Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James. **O ensino dos instrumentos de cordas: reflexão e prática**. Dissertação de Mestrado em Musicologia – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1998.

PEIXOTO, Anamaria C. Nobre. **Instituto Carlos Gomes ï Fundação Carlos Gomes ï Belém-Pará**. Revista da ABEM - nº 1, p. 57-60, 1992.

PENNA, Maura L. *Reavaliações e Buscas em Musicalização* – In: **Bases para a ação pedagógica de musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. **Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 14, n. 2, 2008. Disponível In: <http://www.anppom.com.br/opus/opus14/201/201-Romanelli-Ilari Bosísio. pdf>. Acesso em: 12 de Fev. de 2011.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Projetos Sociais em Educação Musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa E Pós-Graduação em Música. *Anais...* Brasília, 2006.

SILVA, Marco Antonio. **Formação de Instrumentistas de Cordas Friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé**. Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, p. 1063. Goiânia, 2010.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Conceito, tipos e características da pesquisa qualitativa*. In: **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música.** Belém: Cejup, 2001.

VIEIRA, Vanessa. **Primeiras Notas: Qual a idade correta para começar a ensinar música?** Revista Diário . Capa, 22 de outubro de 2006.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2007.

Ensino Coletivo de Flauta e Violão: uma oportunidade de mudança para crianças em contexto de vulnerabilidade social

Joalisson Jonathan Oliveira Diniz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
joalissonmagyaver@hotmail.com

Calígia Sousa Monteiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
caligiamonteiro@hotmail.com

Luciano Luan Gomes Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
luciano.90@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta como se configura o projeto Música na Escola, o qual acontece em parceria entre a Escola de Música da UFRN e a Secretaria de Educação do município de Macaíba, localizado na região metropolitana da cidade de Natal-RN. O projeto tem a proposta do modelo de escola integral, além de ser uma tentativa de inserção da música na educação básica. A iniciativa tem como objetivo principal evitar que crianças que estão no quadro de vulnerabilidade social fiquem a mercê da criminalidade e da violência; tendo em vista que estes dois fatores estão em alto grau no município mencionado (HOJE, 2014). O Música na Escola atualmente abrange 22 instituições e oferece ensino de Violão e Flauta doce para alunos do ensino fundamental I e II, em que cada turma deve conter no máximo doze alunos sendo seis turmas por escola. Esta ação está em sua fase inicial, contendo alguns problemas como: precariedade nos espaços de aula, choque entre vários projetos e a pouca quantidade de instrumentos disponibilizados pela prefeitura. Entretanto o Música na Escola tem proporcionado contribuições para formação continuada dos monitores, e principalmente para os alunos envolvidos, os quais participam de vivências musicais, que de acordo com Swanwick (2003), Zampronha (2007), Souza (2004), Loureiro (2008) influenciam no processo de transformação social.

Palavras chave: Música na escola, Flauta e violão, Transformação social.

Introdução

O ensino coletivo de instrumento tem tornado-se cada vez mais presente no processo de educação musical, sendo assim um grande auxiliador para alguns graduandos em música. Neste âmbito, o presente artigo trata de concepções acerca de um projeto de ação para a inserção da música nas escolas, com o intuito de aproximar o alunado ao contexto musical, por meio da prática coletiva de instrumentos e ao mesmo tempo mitigar problemas sociais, na

medida em que é realizado nos horários livres dos alunos fazendo com que estes se mantenham em atividades, mesmo fora do horário de aula.

Por se tratar da inserção da educação musical nas escolas públicas e tendo em vista a quantidade de alunos inseridos nesse contexto, os coordenadores do projeto optaram pelo ensino coletivo de flauta doce, violão e canto coral.

> No que se refere ao ensino coletivo de instrumento, essa prática tem sido significativamente utilizada por professores de instrumento como forma de proporcionar um ensino mais dinâmico e estimulante, onde os alunos poderão desenvolver suas habilidades técnicas-instrumentais a partir de dinâmicas que favoreçam a troca de informações entre os alunos, a imitação e demais aspectos que motivem sua participação ativa durante as aulas. (SANTOS, 2007, p. 2).

Tal projeto conta com a ajuda da Secretaria de Educação do Município de Macaíba, bem como com a Escola de Música da UFRN, as quais nos dão apoio e assistência nos períodos de planejamento e de trabalho. Sendo tais auxílios de grande valia, pois como aponta Castro e Carvalho "Um projeto define uma trajetória de formação para os estudantes (currículo escolar), mas também uma trajetória de formação em serviço para todos os profissionais envolvidos" (CARVALHO; CASTRO, 2012, p.5.).

O projeto Música na Escola

O projeto intitulado Música na Escola acontece no Município de Macaiba/RN em parceria com a Escola de Música da UFRN, em que alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música desta Instituição exercem a função remunerada de professores estagiários, ensinando práticas de instrumentos para crianças e jovens estudantes de escolas municipais do ensino fundamental I e II e de programas (de políticas públicas) como PETI e Projovem do município mencionado, totalizando 22 instituições participantes. Os instrutores lecionam aulas de Flauta (doce) e Violão com o objetivo de propagar o ensino musical e tornar conhecidas algumas práticas musicais ao alunado da região.

As propostas pedagógicas eram sempre planejadas e elaboradas nas reuniões semanais, em que sua base primordial buscava a performance nos instrumentos, através de

músicas populares, bem como canções compostas pelos professores estagiários, as quais eram de caráter simples e serviam como uma introdução ao estudo prático musical.

Como o projeto não alcançaria todos os alunos das escolas devido a sua incipiência, e também pela presença de outros projetos como o Proerd e Mais Educação que beneficia crianças e adolescentes com atividades lúdicas educativas de ciência, esportes e lazer, inicialmente foi feita a seleção e divisão do alunado tentando contemplar o maior número de crianças possível. Porém procurou-se respeitar a regra pré-estabelecida pela coordenação do Projeto: que cada turma deverá ter até doze alunos, totalizando 72 estudantes, sendo três turmas pela manhã e três à tarde. As aulas variam entre 45 minutos e uma hora e meia (dependendo da necessidade e quantidade de turmas, visto que a número de alunos nem sempre atinge o esperado) nas quais cada criança participa da aula com um instrumento[65] de forma individual.

Com isso, observa-se uma fase de adaptação ao ensino de música na educação básica, tendo em vista a Lei 11.769/2008, que torna Música como conteudo curricular obrigatório, mas não exclusivo da área de arte nas escolas. O que se torna de grande valia, pois apesar das aulas de música não ter a obrigatoriedade como as demais disciplinas, a presença de um educador musical lecionando na escola faz emergir os desafios e possibilidades de melhoras para tal ciência artística, bem como torna visível a riqueza cultural e artística do alunado nas determinadas escolas propiciando com isso uma valorização e incorporação cultural diante da diversidade social do cotidiano escolar.

O projeto tem como principal objetivo evitar que alunos que estão no contexto de vulnerabilidade social entrem em caminhos arriscados como trabalho infantil ou envolvimento com drogas. Levando em consideração que no referido município o nível de criminalidade tem índices altos, bem como a violência, fato que não poderíamos deixar de ressaltar (HOJE[66], 2014).

Assim, tenta-se mitigar a situação de vulnerabilidade social dos educandos a partir deste projeto, levando em conta que "[...] a música colabora no estabelecimento do equilíbrio

[65] Os instrumentos foram comprados e cedidos pela prefeitura do município de XXXX às instituições participantes do Projeto.
[66] Informação retirada da matéria: "População de Macaíba sai às ruas e cobra atitude do governo: Município amarga altos índices de criminalidade e já registrou 103 assassinatos apenas neste ano de 2013" Publicado em 19/12/2013.

afetivo e emocional do indivíduo, propiciando desafogo e alivio de angústias. [...] motiva, emociona, move a química cerebral e influencia a conduta." (ZAMPRONHA, 2007, p.78). Percebendo com isso, em diversos âmbitos, a grande transformação que o ensino musical proporciona no indivíduo no seu contato com a sociedade.

Tendo em vista, no Brasil, a implementação de programas voltados à formação em tempo integral com as condições essenciais para se desenvolver realizar ou existir o ser humano. O projeto Música na Escola, apesar de ser patrocinado apenas pelo município no qual se insere, este se adequa ao perfil de educação em tempo integral, na medida em que integra o indivíduo na escola, em seu meio social e através de apresentações aberta a sociedade.

Para isso as aulas são ministradas no contra turno do horário escolar do aluno, tornando seu período de permanência na escola de forma integral. Corroborando com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) que traz dentre os seus 30 objetivos e metas do ensino fundamental: "ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente" (BRASIL, 2014, p. 26).

As dificuldades encontradas

De antemão existem várias dificuldades presentes nessas aulas, dentre elas podemos citar, a ausência de salas estruturadas para o ensino de música: as aulas aconteciam em lugares improvisados pela coordenação de cada escola como bibliotecas, pátios, brinquedotecas entre outros. Esse fato gera um incômodo para o profissional e quem está por perto devido ao som estridente dos instrumentos, além de uma maior falta de atenção por parte dos alunos, visto que:

> a sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem (CASTRO; CARVALHO, 2012, p. 126).

Outro fator negativo foi a quantidade de instrumentos para as crianças: foram cedidas através da Prefeitura Municipal de XXXX/XX apenas 12 flautas e/ou 12 violões para cada professor/escola, dificultando o aprendizado contínuo dos alunos, pois o contato com o instrumento se dá apenas uma vez na semana (horário da aula). A higienização das flautas, também é um problema, visto que é um instrumento tocado em contato com a boca, o qual possibilita riscos de contaminação por vírus e bactérias, já que as turmas utilizam as mesmas flautas. Deste modo, para prevenir tal situação as flautas são sempre lavadas com água e sabão neutro e posteriormente enxugadas para logo em seguida serem distribuídas para os alunos das turmas seguintes.

Uma realidade que não devemos deixar de comentar é a evasão das crianças: o projeto começou com uma quantidade relevante de alunos, mas com o tempo algumas escolas tiveram uma diminuição do alunado. O fato deles não poderem estar com os instrumentos diariamente estudando os conteúdos ministrados nas aulas os deixavam desanimados, pois não conseguiam tocar as músicas e/ou exercícios devido a falta de prática; outro fator que gerou dificuldade foi a quantidade de projetos nas escolas, muitos deixavam um projeto para ir ao outro e assim diminuindo a frequência nas aulas de música. Em decorrência desses fatos observa-se a necessidade de um maior e melhor planejamento por parte da gestão escolar na medida em propicia ao alunado uma grande quantidade de projetos, diante disso é importante afirmar que:

> a utopia, transformada em projeto, deixa o espaço do sonho e começa a influir na realidade. Mas, no caso da escola, é fundamental que o projeto pedagógico seja pensado e construído de forma coletiva (não só pelos profissionais, como também pelos funcionários, aluno, seus pais e outras pessoas significativas da comunidade). (CASTRO; CARVALHO, 2012, p. 34).

A influência da música veiculada pela mídia que nos dias de hoje tem grande poder no processo de formação do gosto musical das crianças acaba tornando-se, também, um fator que vem a dificultar o processo de ensino. Assim “podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (SWANWICK, 2003, p. 40).

Pelos aspectos citados anteriormente, faz-se necessário o estagiário utilizar dos conhecimentos teórico-pedagógicos para, além de conseguir contornar as adversidades, adaptar-se e tentar não excluir o gosto musical já existente do aluno, mas sim proporcionar uma expansão e deixá-los a par da diversidade musical existente em nossa cultura (que por vezes é negligenciada pelas redes televisivas e rádios). Dessa forma, devemos entender que "hoje, os alunos representam uma geração que nasce, vive em meio a processos de transformação da sociedade contemporânea e suas repercussões no espaço social que habita, os quais presencia e dos quais participa" (SOUZA, 2004 , p. 10).

Vale ressaltar ainda que nas escolas haviam algumas crianças com necessidades educacionais especiais, estas física, motora, mental e/ou com déficit de aprendizagem. E para obter um bom resultado no conteúdo das aulas, é dedicado um tempo maior individualmente a cada um destes alunos. Pois se observa que mesmo frente à limitações "o propósito da vivência musical, então, é levar [a pessoa com necessidades educacionais especial] [...] à *expressão*, utilizando-se para tanto da escuta, do exercício da música e da atividade cenestésica dirigida e ordenada, o que o ajudará a paulatinamente torna-se senhor de si" (ZAMPRONHA, 2007, p. 91).

O recital de conclusão do semestre

Como proposta para mostra de resultados alcançados pelos alunos, bem como incitar o papel de cidadania dos educandos através de expressões artísticas, foi sugerido um recital que recebeu o nome de "1º Sarau da Escola de Música de XXXX[67] e do Projeto Música na Escola" realizado nos dias 9, 10 e 11 de junho de 2014.

FIGURA 1 - 1º Sarau da Escola de Música de Macaíba e do Projeto Música na Escola

[67] Escola de Música de XXXX, é um outro projeto de ensino musical, mas em contexto de escola especializada.

Fonte: http://www.prefeiturademacaiba.com.br/noticia/2291/educacao-musical#!prettyPhoto/0/ Acessado em 02 de agosto de 2014.

Somando mais de vinte escolas, as crianças participantes do Projeto Música na Escola se apresentaram nos dois primeiros dias do Sarau e o último dia ficou destinado para apresentações dos alunos da Escola de Música da referida cidade. Cada escola deveria apresentar ao menos uma música, no entanto tiveram escolas apresentando duas e até três canções. Ressalta-se a importância de as crianças se apresentarem nessa faixa de idade[68], 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" (LOUREIRO, 2008, p.141).

A proposta de um sarau foi engrandecedora tanto para os alunos, que tiveram contato com o público mostrando suas habilidades musicais, quanto para nós professores, pois mesmo com as mais diversas dificuldades e pouco tempo de projeto (seis meses) conseguimos mostrar resultados significativos. Corroborando com Zampronha (2007), apesar da música ser uma linguagem não verbal, por mais elementar que seja o texto musical, auxilia na maturação intelectual de qualquer indivíduo. Além disso, "resultando em desenvolvimento cognitivo, afetivo, intelectual, educação do pensamento, educação dos sentimentos e consciência de cidadania.". (ZAMPRONHA, 2007, p. 85).

Considerações

[68] Faixa de idade das crianças do ensino fundamental I e II: de cinco a quinze anos (em média).

Portanto, frente às dificuldades no sistema educacional brasileiro, o projeto Música na Escola se caracteriza como uma proposta muito encorajadora, o qual também necessita de ajustes para ter excelência no que se deseja construir. Contudo, apesar de incipiente, torna visíveis dificuldades existentes tanto de infraestrutura, quanto de organização e planejamento a despeito da gestão escolar para com as aulas de educação musical em determinadas instituições. Servindo também como ferramenta auxiliar no processo de formação docente para os estagiários envolvidos.

O projeto tem trazido grandes contribuições no que diz respeito à formação docente, uma vez que propicia aos alunos da graduação vivenciar sua futura atuação profissional e desde já saber como lidar com os problemas cotidianos da nossa profissão. Tendo assim oportunidades de criar metodologias e alternativas de maneira lúdica para contornar problemas socioculturais e aperfeiçoar as aulas para manter os índices de aprendizagem de um modo geral, em crescimento.

Infere-se a relevância deste projeto frente à vulnerabilidade social dos educandos, na medida em que integraliza o aluno na escola com o intuito de através das vivências musicais esses possam adquirir maturidade intelectual e prosseguir desenvolvendo seus aspectos afetivos, cognitivos, psicomotor, bem como consciência de cidadania. Sendo ainda de grande destaque o "Sarau" que através desta apresentação artística são expressas atividades culturais e corporais com dimensões únicas para o indivíduo, no que cerne o desenvolvimento humano.

Afirma-se, portanto que projetos desta natureza vão ao encontro de propostas inovadoras propiciando dimensões específicas e únicas no sentido de desenvolvimento social e cultural do aluno. Além de ser uma ação potencialmente favorável para a transformação social, com valores significativos tanto para a sociedade, quanto ao processo pedagógico-musical.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Objetivos e Metas. P. 26 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10/04/2014.

CASTRO, Amelia Domingue de; CARVALHO Anna Maria Pessoa de (Org.). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

HOJE, O jornal de. População de Macaíba sai às ruas e cobra atitude do governo. <http://jornaldehoje.com.br/populacao-de-macaiba-sai-ruas-e-cobra-atitude-governo>. Acesso em: 09/02/2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental***.** 4ª Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

SANTOS, Carla. Ensino coletivo de instrumento: uma experiência junto ao Grupo de Flautas do Projeto "Musicalizar é Viver". In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, Campo Grande-MT. **Anais...** Campo Grande-MT: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. p. 1-6.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 7-11, mar. 2004.

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

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música:* seus usos e recursos. Ed. 2. São Paulo: UNESP, 2007.

Ensino coletivo de flauta doce na escola básica: Uma alternativa nas aulas de Arte

Joedson Cezar Barbosa da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Joedson_cezar@hotmail.com

Janille Santos Teixeira
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Janillest@gmail.com

Lucas Samuel Carneiro Moreira
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Lucassamuel33@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência na escola Municipal Joselito Amorim, da cidade Feira de Santana-BA vivenciado por bolsistas do Programa PIBID do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com os estudantes do 6º ano da turma C. Fundamentando-se em teóricos como Cruvinel (2008), Santos (2008), Swanwick (2002) e Paollielo (2007) o artigo apresentará o ensino de musica que teve como objetivo desenvolver o ensino coletivo de instrumento através da Flauta Doce. Por meio das atividades, descritas foi alcançado um elevado nível de participação dos estudantes, que até então não tinham nenhuma experiência de execução musical instrumental.

Palavras chave: Flauta doce, Ensino coletivo, Escola básica.

Refletindo sobre o tema

A inserção da música como conteúdo obrigatório na matriz curricular da educação básica brasileira traz consigo um grande desafio aos educadores musicais. A falta de tradição no ensino de música na escola regular gera a necessidade de pensar em um ensino de música

que seja sistemático e significativo para os alunos, e isso requer planejamento e constante reflexão sobre a sua prática. De acordo com Santos (2008, p. 2):

> Surgem assim, novas demandas profissionais para o ensino da música, exigindo reflexões e buscas metodológicas firmadas nas atuais concepções da área de educação musical, a fim de promover um ensino consistente e contextualizado às diferentes realidades, considerando, também, novas possibilidades e propostas que ampliem e complementem o ensino e aprendizagem da música no âmbito da escola de educação básica. (SANTOS, 2008, p. 2)

Sendo assim, várias possibilidades de conteúdos e metodologias são sugeridas de acordo com cada objetivo. Se, por exemplo, o foco estiver no desenvolvimento musical e social dos alunos, o ensino instrumental coletivo torna-se uma proposta relevante. Segundo Cruvinel (2008) o Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical.

> Além dessa socialização, a constante utilização da prática por meio da *performance* (apresentação pública) torna o ensino de música mais interessante, pois a prática da *performance* também pode contribuir para o "desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musicais" (REGELSKI, 1975, *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002 p. 13).

Um instrumento interessante a ser utilizado coletivamente em sala de aula, por ser de preço acessível, de técnica relativamente fácil e por ser popularmente conhecido é a flauta doce. Por ser um instrumento melódico, a flauta pode ajudar a desenvolver simultaneamente uma série de fatores importantes, indo mais além dos aspectos musicais, e desenvolvendo o físico, o racional e o emocional dos alunos. Segundo Paollielo (2007, p. 32):

> A utilização da flauta doce nas aulas de iniciação musical pode ser muito eficiente quando bem orientada, por proporcionar uma experiência com um instrumento melódico, contato com a leitura musical, estimular a criatividade – com atividades de criação – além de auxiliar o desenvolvimento psicomotor das crianças e trabalhar a lateralidade (com o uso da mão esquerda e da mão direita). Possibilita ainda a criação de conjuntos, ajudando a despertar e desenvolver a musicalidade infantil e o gosto pela música, melhorando a capacidade de memorização e atenção e exercitando o físico, o racional e o emocional das crianças.

Explorando o repertório a ser utilizado, a apreciação pode ser trabalhada, por meio da utilização de músicas do cancioneiro popular, de estilos diferentes, músicas populares, músicas de outros países e de outras épocas, cabendo ao professor refletir sobre como esse repertório pode ser contextualizado. Partir do que o aluno já conhece é importante, pois assim a apreciação torna-se um meio de ampliação de repertório. A execução pode ser o ponto de partida para o estudo da história um gênero musical ou de um compositor por exemplo. Assim, a teoria estaria caminhando junto com a prática.

Outro fator importante a ser trabalhado é a abordagem interdisciplinar no ensino de música. A prática de flauta doce em conjunto pode ser utilizada em parceria com outros componentes curriculares, cabendo aos professores dialogarem entre si e planejarem estratégias para promover essa parceria. Porém é bom lembrar que a interdisciplinaridade deve ser uma prática constante, e não ser aplicada somente em projetos extraordinários (CRUVINEL e QUEIROZ, 2010, p. 1521)

Metodologia

As atividades foram desenvolvidas na turma do 6º ano C do Colégio Municipal Joselito Amorim, onde se partiu da ideia de ir além do simplesmente "falar de música" com os alunos, mas também proporcionar a oportunidade de "fazer música", por meio da execução de instrumento. Assim, surgiu a ideia de trabalhar a execução musical por meio da prática de flauta doce em grupo. Juntamente com a ideia, vieram algumas dúvidas, pois, desde o primeiro contato com os estudantes (que inicialmente se mostraram bastante enérgicos e pouco participativos), bolsistas e a professora supervisora se perguntavam frequentemente nas reuniões de planejamento: "Será que vai dar certo trabalhar flauta doce com esses meninos?".

As flautas foram adquiridas pelos bolsistas, onde foram compradas flautas de brinquedo, pois, havia a dificuldade em conseguir instrumentos profissionais e de qualidade razoável. Todavia, das flautas disponíveis no mercado, buscou-se as que tinham melhor sonoridade e capacidade de manter a afinação. Após a aquisição do instrumento, foi preciso motivar os alunos e uma estratégia encontrada foi a de recorrer à literatura; assim foram apresentados um pouco da história e importância cultural da flauta doce, bem como exemplos

de utilização da mesma profissionalmente (por meio da exibição do DVD do "Quinteto Sopro Novo da Yamaha").

Com a intenção de testar o nível de participação da turma, foram realizadas atividades dinâmicas (músicas e percussão corporal) e a participação dos alunos foi surpreendente. Foi a partir daí que percebeu-se que era possível realizar as atividades pretendidas. Logo, foram iniciadas as primeiras instruções de flauta doce, quais sejam: 1) a postura correta; 2) o posicionamento das mãos (os dedos fechando corretamente os orifícios), 3) a emissão do som por meio da nota sol (a partir do sol 4).

Por não serem flautas profissionais, as flautas de brinquedo acabaram gerando alguns problemas de afinação no momento em que todos deveriam tocar juntos a mesma nota. Como era de se esperar, também surgiram outros problemas, principalmente no que diz respeito ao volume sonoro (barulho) feito por alguns alunos soprando os instrumentos aleatoriamente, o que não só prejudicou um pouco o tempo disponível, como também exigiu maior rigidez por parte dos bolsistas. Ao final das aulas, cada aluno devolveu a sua flauta (isso evitava problemas como o esquecimento da flauta em casa).

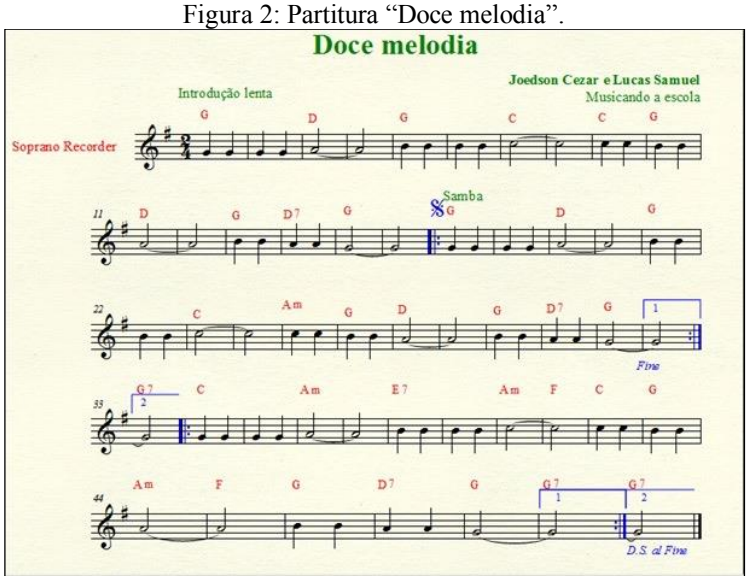
A solução para alguns destes problemas surgiu a partir de uma criação musical realizada pelos bolsistas chamada Doce Melodia, que fez com que toda turma tocasse no seu devido tempo, pois, dividiu-se a turma em quatro grupos e cada grupo ficava em pé na sua hora de tocar. Isso criou nos alunos uma expectativa de tocar na hora correta (um espírito de competição) e ao mesmo tempo concentração para ver quem acertava mais nas entradas e na sua hora de tocar juntamente com um acompanhamento do teclado. No dia da culminância dos trabalhos, a turma apresentou a peça que ficou bem ensaiada, deixando os professores surpresos e a toda comunidade escolar.

Figura 1: 1ª aula - Ensinando a postura e execução da flauta.

Fonte: Bolsistas

A composição “Doce melodia”, além de partir de uma estratégia para melhorar a afinação e concentração discente, também foi uma forma de desenvolver uma atividade em que toda a turma participasse e no pouco tempo disponível para desenvolver o projeto. Por ser uma canção bastante simples, com as notas que os alunos aprenderam a tocar na flauta doce (observamos que eles conseguiam executar do sol 3 ao dó 4 com mais facilidade) foi explorado frases definidas, repetitivas, cadências e acompanhamento em ritmo de samba (que foi realizado com teclado) com variações harmônicas e rítmicas.

Figura 2: Partitura “Doce melodia”.



Fonte: Bolsistas

Para a aprendizagem da canção, foi realizada uma rápida revisão das posições da flauta, para em seguida apresentar a "Doce Melodia". Primeiramente os alunos foram divididos em quatro grupos encarregados de executar uma frase da música (as frases eram metricamente iguais). Pode-se perceber a melhora na afinação dos grupos (soava melhor do que a turma toda executando as mesmas notas). Após a introdução lenta, o teclado fazia um acompanhamento de samba (que deixou os alunos entusiasmados, dançado, etc.). Sobre este acompanhamento, a melodia continuava a mesma, mas o acompanhamento modulava constantemente, o que fazia com que as notas executadas pelos alunos assumissem funções diferentes. Essa variação rítmica e harmônica, além de não deixar que as repetições ficassem monótonas, fazia com que o resultado sonoro fosse ainda mais interessante para os alunos.

Para ajudar aos alunos a ficarem atentos no processo de ensino e aprendizagem, foi sugerido que cada grupo se levantasse na hora de executar a sua frase, o que melhorou ainda mais a participação dos grupos. Com essa divisão, houve até certa competitividade, e assim, preocupados em que o seu grupo tocasse melhor que os outros, os alunos começaram até a chamar atenção dos seus colegas de grupo, para que prestassem atenção ou tocassem as notas certas, ou no tempo certo. Esta ação entre os alunos transformou a competição inicial em uma aprendizagem compartilhada, tendo a figura dos colegas como parceiros motivadores, principais agentes do ensino coletivo de instrumentos.

Figura 3: 2ª aula - Ensaio para apresentação

Fonte: Bolsistas

Figura 4: 2ª aula – acompanhamento no teclado

Fonte: Bolsistas

Anterior à culminância foi realizado o último ensaio o qual foi um sucesso. A empolgação da turma foi muito grande. No dia da culminância, foi aproveitado um tempo livre disponível, antes da apresentação, para realizar um último ensaio fazendo alguns ajustes, para a apresentação para a comunidade escolar.

Outra coisa que contribuiu para a participação dos alunos foi a divisão dos trechos da música em grupos, o que melhorou até a afinação e a qualidade sonora. O ensaio foi mais produtivo e a empolgação da turma foi muito grande, sobretudo, na apresentação onde foi apresentada a composição com muito sucesso.

Resultados alcançados

A realização da apresentação da turma do 6º ano C foi um reflexo fiel do que foram as intervenções. Uma turma participativa e animada que superou as expectativas dos bolsistas. A atividade de flauta doce (que antes parecia um tanto quanto inviável, tanto pelo tamanho da turma, como também pela impressão inicial que tivemos dos alunos) passou a se mostrar significativa para a turma, uma vez que foi obtido um bom resultado sonoro. O samba como acompanhamento também contribuiu, fazendo os mesmos dançarem e se divertirem com esse estilo musical próximo da vivência cultural deles, ou seja, eles estavam executando uma música que "fazia sentido" melodicamente, ritmicamente e esteticamente. Embora executando frases simples e curtas, eles se sentiam com o papel principal por estarem fazendo a melodia da música, por mais simples que ela seja.

Considerações finais

Percebe-se que atividades como essa propiciaram uma experiência musical instrumental significativa para os alunos, que a partir daí puderam descobrir seu talento musical ou até optar por buscar aprender um instrumento. O uso de flautas não profissionais pode ter prejudicado as atividades até certo ponto por não possuírem a mesma qualidade na afinação e na sonoridade e até mesmo a precisão no tamanho dos orifícios, contudo, o principal objetivo que foi promover a prática musical e proporcionar aos estudantes uma experiência de execução foi alcançado. Caso as atividades continuassem, seriam adquiridas flautas de melhor qualidade.

A satisfação constatada na reação dos alunos por estarem "fazendo música" foi o que recompensou todo o esforço em conseguir os recursos. O trabalho contribuiu para a formação docente, pois mostrou que a flauta doce pode ser uma ferramenta a ser utilizada em turmas grandes da educação básica e que o ensino coletivo de instrumento em sala de aula pode ser uma estratégia interessante para o incentivo, a participação e envolvimento das turmas.

Referências

CRUVINEL, Flávia Maria. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:* compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Educação Musical. Universidade Federal de Goiás, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica. *Revista Em Pauta.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dez, 2002.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical.* 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

CRUVINEL, Flávia Maria; QUEIROZ, Cintia Carla de. *O Ensino de Música em uma perspectiva interdisciplinar.* XIX Congresso da ABEM. Goiânia. 2010.

SANTOS, Carla Pereira dos. Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica. *XVII Encontro nacional da ABEM.* São Paulo, 01-08, Out. 2008.

Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Algumas considerações

Luan Sodré de Souza
Universidade Federal da Bahia - UFBA
violuan@hotmail.com

Resumo: O ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido um tema crescente na área de educação musical. Nos últimos anos, foram feitas muitas pesquisas ligadas a este tema relacionando-se a diversos instrumentos diferentes, no entanto ainda há poucas pesquisas que tratam do domínio conceitual desta prática. Isso vem dificultando o entendimento do que podemos realmente chamar de ensino coletivo de instrumentos. Pensando nisso, neste texto, busco fazer algumas considerações a partir de ideias de referencias da área com o objetivo de melhor entender as definições deste tema ou no mínimo, começar a discutir a respeito do caminho para esse entendimento conceitual. Trago discussões sobre o ensino coletivo e ensino em grupo, os princípios do ensino coletivo, a quem é destinada essa prática, o que os professores pensam sobre ela, novos caminhos de interesse e concluo trazendo as minhas convicções sobre esta prática. Além de refletir sobre a necessidade de avanços em determinadas áreas do ensino coletivo. Este texto é resultado de parte do levantamento bibliográfico da minha pesquisa de mestrado que se encontra em andamento.

Palavras Chaves: Ensino coletivo de instrumentos musicais, Ensino em grupo de instrumentos musicais , Ensino de música.

Entrelaçando ideias

Este texto tem como objetivo principal fazer uma breve reflexão a respeito do conceito de ensino coletivo de instrumentos musicais. Para desenvolver este artigo busquei trabalhos que de alguma forma demonstram a opinião de pessoas que são referencia no assunto para construir a minha linha de pensamento. Por isso farei uma trama entrelaçando

várias opiniões sobre o tema, inclusive a minha. Nesta discussão, estou considerando ensino coletivo e ensino em grupo como a mesma prática, visto que ainda não foi possível encontrar definições mais específicas da diferença entre as duas abordagens de ensino, ficando a cargo de cada educador considerar a sua prática de acordo as suas convicções ou ao termo mais utilizado no seu instrumento. No caso do ensino de piano é comum o termo "piano em grupo", no ensino de instrumentos de sopro ou de banda o termo mais utilizado é ensino coletivo. Isso acaba deixando um pouco confuso o entendimento da diferença entre estas duas práticas, visto que os dois termos são utilizados para designar metodologias de ensino que visam trabalhar com turmas de instrumento, aulas que não são individuais. Sobre isso Montandon diz que:

> Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre "ensino coletivo" ou "ensino em grupo" são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo. É possível detectar aspectos comuns entre esses vários modelos? Quais seriam eles? Há consenso? Que pressupostos podem ser considerados "básicos" ao se definir "ensino de instrumento em grupo"? Master-classes e práticas em conjunto podem ser consideradas "ensino em grupo"? Porque? De acordo com quem?(MONTANDON, 2005, p.47).

Essa é uma abordagem relativamente nova no Brasil, os primeiros trabalhos ligados ao ensino coletivo de instrumentos musicais que se tem notícia datam da segunda metade do século XX, o que pode explicar a falta de algumas definições conceituais nesta área. Os diversos trabalhos escritos sobre ensino coletivo e ensino em grupo, incluindo teses, dissertações, artigos e livros têm se debruçado nas definições mais práticas desta abordagem, como metodologias de ensino, material de suporte metodológico, objetivos, resultados, impactos e justificativas para este tipo de prática, o que são de estrema importância, pois sem este tipo de reflexão não estaríamos hoje buscando uma definição para que se possa mapear as fronteiras desta área, visto o crescimento dela nos últimos anos. Porém é importante buscarmos definições para que possamos ter clareza sobre o que estamos tratando exatamente. Essa também é uma preocupação de outros autores, como podemos ver a seguir.

> Por essa razão, creio que devemos incluir nas discussões, debates sobre o que entendemos por ensino coletivo ou ensino em grupo, definindo com isso, também, o que não pode ser considerado ensino coletivo ou em grupo. Reflexões críticas poderão tanto clarificar nossas próprias concepções e ações quanto evitar que qualquer atividade onde esteja presente mais de um aluno seja classificada como "ensino em grupo" (MONTANDON, 2005,

p.47).

É notável alguns avanços nessa área de definições, porém, é apenas o começo. Existe uma tentativa de entender filosoficamente a aula coletiva de instrumentos, o que já mostra resultados bastante eficazes. É possível notar estes resultados com a definição dos princípios do ensino coletivo de instrumentos musicais. Segundo Tourinho (2007) eles são seis: 1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento, 2) acreditar que todos aprendem com todos, 3) a aula inteira é planejada para o grupo, 4) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um, 5) Autonomia e decisão do aluno, 6) se refere ao tempo do professor e do curso: esta abordagem de ensino elimina os horários vagos. Se um aluno não comparece, os outros estarão presentes e o desafio passa ser administrar o progresso dos faltosos. Com estas definições já é possível situar-se melhor conceitualmente, porém é aberta suficiente para abraçar diversas práticas que de alguma forma lidam com estes princípios, mas fechada o suficiente para eliminar diversas práticas existentes no ensino de instrumento. Montandon (2004), também contribui para esta definição citando o que ela considera como critérios básicos para o ensino em grupo.

> (...) no meu entender, a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é "ensino em grupo" ou "aprendizagem em grupo" mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? Cito dois critérios que considero "básico", dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida (MEHR, 1965) - e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo (VERHAALEN, 1987). Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo, mas uma tentativa de transposição da aula individual para a situação de grupo (MONTANDON, 2005, p.47).

Apesar desses critérios serem abrangentes e de certa forma conseguir dialogar com diversos níveis de aprendizagem do instrumento, é possível notar na literatura que a maioria dos autores quando se referem ao ensino coletivo de instrumentos musicais logo o relacionam com aulas para iniciantes, independente da idade. Muitos acreditam que essa é uma abordagem que funciona apenas nos anos iniciais da aprendizagem musical, sendo necessário que os alunos que atinjam determinado nível busquem aulas individuais. É possível perceber

isso em diversas falas como a de Oliveira (1998) em entrevista para Cruvinel (2005):

> Segundo Oliveira (1998), o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido ao seu maior desenvolvimento em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo (CRUVINEL, 2005, p. 78).

Ou na fala de Barbosa (2006) entrevistado por Tourinho (2007):

> Embora Barbosa reconheça que é difícil aprimorar a embocadura e posição das mãos em um grupo grande, reconhece que a prática do conjunto permite que o aluno se desenvolva em outros aspectos. O estudante pode ficar até dois anos e meio em um grupo. "Depois, naturalmente, ele se quiser prosseguir, vai buscar aulas tutoriais". (20/10/2006) (TOURINHO, 2007, p.258).

Tourinho (2007), traçando um perfil das turmas coletivas diz que:

> (...) na grande maioria dos casos, destina-se a pessoas sem aprendizado formal anterior, que prosseguem os estudos por 3 ou 4 semestres, antes de decidirem ou não por continuar seus estudos (TOURINHO, 2007, p.261).

Pereira (2012, p.6), diz que: "gostaríamos de ressaltar que não cremos que seja possível dar toda a formação técnica de um concertista ou professor apenas através de aulas coletivas". Acredito que essas concepções tenham regido esta prática até os dias atuais porque as iniciativas de aulas coletivas em grande maioria tenha acontecido com alunos iniciantes. O que possibilitou um campo empírico vasto, porém limitado a esse nível de aprendizagem musical. As tentativas de aulas coletivas para alunos avançados que de alguma forma seguem os princípios estabelecidos acima ainda são pontuais, o que dificulta na análise da pertinência e eficácia desta abordagem com alunos de níveis técnicos-musicais superiores. Isso se deve a resistência que muitos professores de instrumento tem de buscar alternativas para trabalhar com aulas coletivas em suas turmas avançadas. Muitos têm pré-conceitos com relação a essa abordagem, pois tendem a repetir com seus alunos o mesmo modelo no qual foi formado musicalmente. Tradicionalmente as aulas de instrumento para alunos avançados acontecem individualmente e muitos professores ainda alimentam a crença do modelo conservatorial, onde acredita-se que é necessário a atenção exclusiva do professor para o desenvolvimento técnico-musical do aluno, deixando de lado os conceitos de autonomia e das possibilidades de

aprendizagem pelo entorno social do educando. Tourinho se referindo ao modelo conservatorial diz que:

> O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos (TOURINHO, 2007, p. 2).

Apesar de todo pré-conceito que existe na área e o ceticismo com relação ao aprendizado do *performer* através de aulas coletivas, aos poucos vão surgindo trabalhos que evidenciam o interesse de alguns professores por essa abordagem. É possível citar iniciativas que têm dado certo, como a de alguns professores na Universidade Federal da Bahia, como: Mario Ulloa, Diana Santiago, Jorge Sacramento, dentre outros (TOURINHO, 2007).

> Apesar da maioria das aulas coletivas serem destinadas a estudantes iniciantes, alguns princípios básicos do ensino coletivo são aplicados, por exemplo, por alguns professores com estudantes da graduação na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Neste caso, refiro-me especificamente a Mario Ulloa (violão), Jorge Sacramento (percussão) e às professoras já citadas: Diana Santiago, Ana Margarida Camargo e Cristina Owtake (piano). Mario Ulloa usa uma técnica de trabalho pouco usual: a porta da sala é aberta a quem desejar assistir as aulas dos colegas e ele frequentemente interage com a "plateia", formada geralmente por alunos da graduação de violão, demonstrando, questionando, pedindo sugestões, em estilo *master-class,* embora sem essa conotação. O resultado é que os estudantes se ajudam mutuamente e é muito comum assistir, fora da sala, um colega tocando para outro (TOURINHO, 2007, p.263).

É possível destacar experiências de ensino coletivo com alunos avançados também em outros estados como Mato Grosso do Sul com o professor Marcelo Fernandes Pereira, que utiliza a abordagem coletiva para trabalhar a técnica violonística de Abel Carlevaro (PEREIRA, 2012). Ainda, há o trabalho do professor Abel Moraes com ensino do violoncelo para alunos iniciantes e no ensino superior. Outros trabalhos têm sido feito ao longo do Brasil, porém não foi possível reunir todos neste texto.

Outra dificuldade para a adoção dessa abordagem com alunos que já não são considerados iniciantes é a preparação do professor para exercer este tipo de trabalho, pois é sabido que a maioria dos professores que trabalham com alunos de níveis avançados são

instrumentistas, que não necessariamente passaram por um processo de reflexão da prática pedagógica, centrando suas atenções principalmente na técnica instrumental.

Sobre a preparação do professor que irá trabalhar com o ensino coletivo é possível encontrar alguns relatos na literatura deste tema. Existem habilidades cruciais que vão desde a administração da turma, passando pela definição de objetivos, até o entendimento da função do professor no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes níveis de habilidades musicais. Sobre a postura do professor. Tourinho (2004) relata que:

> A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços "em branco", o professor precisa ser assíduo, pontual, exigente, flexível... um super-professor! Precisa ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe (TOURINHO, 2004, p.4).

Ainda com relação a postura do professor, Cruvinel (2005) traz o seguinte relato:

> Alberto Jaffé (apud OLIVEIRA, 1998) acredita que o modelo de aula coletiva exige do professor algumas qualidades especiais, tais como *timming,* carisma e habilidade verbal. Oliveira (1998) acredita ser indispensável ao professor a habilidade de perceber os erros do aluno em sua execução, bem como auxilia-lo na solução de seus problemas. Outra habilidade necessária é a capacidade de apresentar novas habilidades técnicas aos alunos em três níveis: 1_ explicação verbal desta habilidade; 2) demonstração desta habilidade executando-a no instrumento; 3) assistência manual, tocando o aluno, de modo a auxilia-lo na execução (CRUVINEL, 2005, p.77).

Com relação a reflexão sobre a prática pedagógica, bem como o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo Montandon (2005) diz que:

> (...) se acreditamos na educação para a autonomia, e que o professor deva ir além da execução de decisões alheias, devemos ter em mente que, embora ter acesso a material e aprender alguns procedimentos didáticos possam ajudar em um primeiro momento, as transformações da prática só realmente se efetivam quando o professor aprende a ter consciência sobre sua própria prática, bem como a do contexto em que trabalha (PIMENTA, 1999). Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo (MONTANDON, 2005, p.46).

Quando está claro para os professores o papel, a função e os objetivos da sua prática

enquanto educador, é possível refletir de forma mais eficaz a respeito da metodologia que será aplicada, podendo otimizar as suas aulas e potencializar o processo de aprendizagem dos seus educandos.

Considerações Finais

A partir dos aspectos tratados, destaco a importância do desenvolvimento de diálogos a respeito dos conceitos do ensino coletivo e ensino em grupo levando em consideração os diversos níveis de aprendizagem técnico-musicais, os diversos objetivos da prática musical, bem como os contextos de ensino e aprendizagem musical.

> Apesar das questões mais urgentes serem "o que dar" e "como dar" a aula em grupo, isso depende, conscientemente ou não, "do que se quer com a aula em grupo", ou dos objetivos e das funções da aula em grupo. Discussões nesse sentido trariam algumas vantagens. Primeiro, avaliar o grau de coerência de propostas de ensino em grupo, entre o que se faz (procedimentos, materiais, conteúdos) e os objetivos proclamados. No meu entender, o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas - formação de instrumentistas *virtuosis*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. - desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar (MONTANDON, 2005, p.46).

Vejo em muitos discursos, objetivos e metodologias específicas de determinada etapa do ensino coletivo de instrumentos musicais sendo agregado aos princípios do ensino coletivo, já citados anteriormente. Isso é um problema, pois, desta forma, se torna um discurso excludente, no qual elimina outras práticas que consideram os princípios do ensino coletivo, mas tem objetivos específicos e metodologias diferentes das que são praticadas com iniciantes.

Acredito que ainda seja um pouco precoce o fechamento de uma definição específica para o conceito de ensino coletivos ou ensino em grupo de instrumentos musicais no Brasil. Entretanto, destaco a importância de começar a pensar nesse conceito levando em consideração as diversas possibilidades metodológicas, diversas etapas da aprendizagem musical, bem como, os diversos objetivos específicos. De acordo com a reflexão feita até aqui, concluo que o ensino coletivo ou em grupo de instrumentos musicais é uma abordagem de ensino que visa a construção da aprendizagem musical através da relação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem, acreditando que as metodologias são

criadas e adequadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem do instrumento musical. Concluo salientando a importância desta discussão conceitual e da necessidade de se pensar as diversas etapas da aprendizagem técnico-musical, sem preconceitos ou exclusões pré-maturas. Ainda são necessárias muitas pesquisas para um fechamento desta definição.

Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. Educação Musical e Transformação Social uma experiência com ensino coletivo de cordas. Instituto Centro Brasileiro de Cultura. Goiânia, 2005.

CRUVINEL, Flavia Maria. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: aspectos históricos. In: Anais do I ENECIM. Goiânia, 2005.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: Anais do I ENECIM. Goiânia, 2005.

MONTANDON, Maria. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: Mapeando as questões da área. In: Anais do I ENECIM. Goiânia, 2005.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flavia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: Anais do I ENECIM. Goiânia, 2004.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. O ensino coletivo da técnica do violão em nível universitário. In: Anais do V ENECIM. Goiânia, 2012.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a Tradição, Acompanhando o Movimento Musical do Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRAS, Regina (Org.). Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007. p. 256-264.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: Anais do I ENECIM. GOIÂNIA, 2004.

Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: um levantamento nas produções publicadas pela ABEM em Revistas e Anais (1992-2013)

Fábio Amaral da Silva Sá, Bolsista CNPq/Brasil
UFG - Universidade Federal de Goiás
amaralmusic@hotmail.com

Eliane Leão
UFG - Universidade Federal de Goiás
elianewi2001@gmail.com

Resumo: Este artigo, de caráter quantitativo, versa sobre os trabalhos que abordam o ensino coletivo de instrumentos musicais nas publicações da ABEM entre 1992 e 2013, em suas duas Revistas, como também, nos Anais dos encontros e congressos anuais. Este trabalho faz parte integrante da revisão de literatura de uma pesquisa de Mestrado que busca apresentar uma proposta metodológica de ensino coletivo de violão. O objetivo é levantar quantos trabalhos foram publicados pela ABEM que abordam a temática de Ensino coletivo de Instrumentos musicais, dentre esses, quais e quantos abordam o ensino coletivo de violão. Um levantamento bibliográfico de caráter quantitativo consiste na metodologia utilizada. O mapeamento foi realizado a partir de um levantamento, com utilização de mecanismos de busca nos documentos disponíveis para consultas na página da ABEM. Nos Anais da ABEM, dos 1559 trabalhos analisados, 164 abordam a temática de ensino coletivo de instrumentos musicais; sendo que desse total, 38 são especificamente sobre o ensino coletivo de violão, revelando um crescimento de publicações referentes ao tema no decorrer dos anos. Na revista Música na Educação Básica não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a temática. Já na Revista da ABEM foram analisadas 296 artigos sendo que 09 abordam o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais e, nenhum, sobre o Ensino Coletivo de Violão.

Palavras chave: Ensino coletivo. Ensino coletivo de Violão. Produções da ABEM.

O ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) vem se tornando uma metodologia de ensino utilizada por professores de diversos instrumentos musicais, com

atuação em diferentes espaços desde escolas de Educação Básica, instituições religiosas, projetos sociais e até mesmo no Ensino Superior (GURGEL, 2013).

Este texto tem o objetivo de realizar um levantamento quantitativo das produções publicadas pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre 1992 e 2013; que abordem o ECIM; bom como promover uma análise quantitativa dos resultados dos dados encontrados. Busca-se ainda identificar, dentre esses, quais e quantos tratam do Ensino coletivo de Violão (ECV). Foram analisadas as duas Revistas da Associação: Música na Educação Básica e a Revista da ABEM; bem como os Anais dos congressos e encontros anuais.

Para a área de educação musical, as publicações da ABEM possuem grande relevância, contribuindo para a reflexão dos educadores musicais, divulgando novos conhecimentos através da publicação de relatos científicos e pesquisas de cunho teórico e histórico, além de representar a maior parte das publicações na área de Educação Musical do Brasil. Por esse motivo optou-se pela análise de suas publicações.

Esse tipo de levantamento vem se tornando frequente na área da educação musical. Pode-se encontrar na literatura outros textos semelhantes que buscam fornecer um mapeamento das produções acadêmicas para os pesquisadores. Nesse sentido pode-se citar as pesquisas de Ulhôa (1997), Fernandes (2000 e 2006), Chiarelli e Figueiredo (2010), Dalben (2013) e Gurgel (2013).

Acredita-se que esse estudo, ao exibir um panorama dos trabalhos já publicados pela ABEM, contribuirá com os pesquisadores da temática. Soma-se a estes para abordar a temática de ECIM; ao mesmo tempo que apresenta, de forma sistematizada, os trabalhos já publicados que abordam o ECV com título, autor e ano de publicação. Poderá, ainda, subsidiar novas pesquisas com novas visões, pois parte dos trabalhos aqui catalogados não tratam especificamente do tema; mas, o abordam numa perspectiva mais abrangente, a partir de outros objetos de estudo.

O crescimento do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

O ECIM se inicia na Europa no século XIX ganhando novos adeptos nos Estados Unidos. No Brasil, essa metodologia chega na década de 1950, com experiências com bandas de música, em fábricas do interior paulista (CRUVINEL, 2005).

A década de 1970, foi de fundamental importância para o ECIM no Brasil, devido aos primeiros experimentos de ensino coletivo de cordas com o casal Alberto Jaffé e Daisy de Lucca (OLIVEIRA, 1998).

A metodologia de ECIM segundo autores como Oliveira (1998); Galindo (2000); Cruvinel e Leão (2003); Ortins, Cruvinel e Leão (2004) e Cruvinel (2005), contribui para democratizar o aprendizado da música; demonstrando que essa metodologia teria melhores resultados se vivenciada nos dois primeiros anos de aprendizagem do instrumento.

Nos anos 90, Moraes (1997) identificou um crescente desenvolvimento da metodologia de ECIM, demonstrando que a mesma vinha sendo praticada e avaliada por diversos professores e instituições de ensino em todo país.

Da década de 1950 aos dias atuais, o Brasil avançou de maneira positiva para a aceitação e consolidação do ECIM, o que pode ser observado tanto através da presença constante de trabalhos publicados em eventos e periódicos científicos, que abordam a temática na área de educação musical, como a criação do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), um evento que "[...] tem se mostrado referência para os profissionais e pesquisadores que atuam na modalidade [...]" (GURGEL, 2013, p. 1570).

Metodologia

A pesquisa objetivou realizar um levantamento bibliográfico de caráter quantitativo pois "[...] lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados" (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2008, p. 22–23).

O método de pesquisa foi realizado a partir de mecanismo de busca nos arquivos disponíveis para acesso na pagina da ABEM, localizando as ocorrências dos termos *em grupo* e *coletivo*. Os termos utilizados nos mecanismos de busca foram escolhidos a partir do estudo do referencial teórico da temática que demonstra a existência de dois termos principais para designar área. O primeiro é o termo *ensino coletivo* utilizado por pesquisadores como Oliveira (1998), Tourinho (2003) e Cruvinel (2005); e o segundo é *em grupo* adotado principalmente por pesquisadores de *piano em grupo* como Montandon e Scarambone (2012), e Reinoso (2012).

A pesquisa através dos mecanismos de busca em todo o texto e não apenas nos títulos, resumos e palavras chaves, se deu devido ao interesse de fazer um levantamento que contemplasse o ECIM, não apenas como o tema principal dos trabalhos mas, também, os que o abordasse a partir de outro objeto de estudo.

A partir da localização dos termos pesquisados, realizou-se a análise do texto para verificar se o assunto abordado era sobre ECIM ou ECV.

Resultados

Na revista Música na Educação Básica foram analisadas três edições disponíveis na página da Associação Brasileira de Educação Musical, entre o período de 2009 e 2011; no entanto, nenhum artigo sobre o tema pesquisado foi encontrado (*vide* Gráfico 1, abaixo).

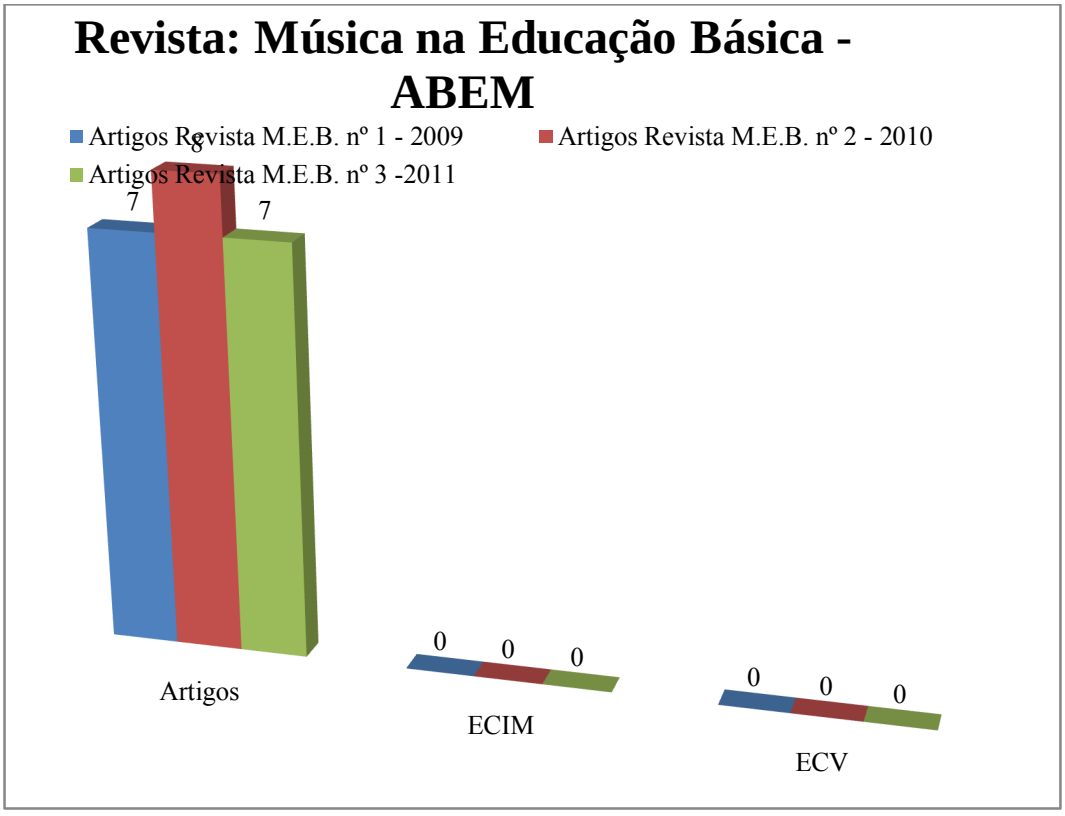


GRÁFICO 1 - Trabalhos publicados na Revista Música na Educação Básica entre 2009 e 2011.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na "Revista da ABEM" principal revista da associação, foram analisadas 296 artigos, nas 28 edições entre 1992 e 2012, disponíveis na pagina da ABEM. Foram encontrados nove artigos que abordam o ECIM, mas nenhum sobre o ECV (*vide* Gráfico 2, abaixo).

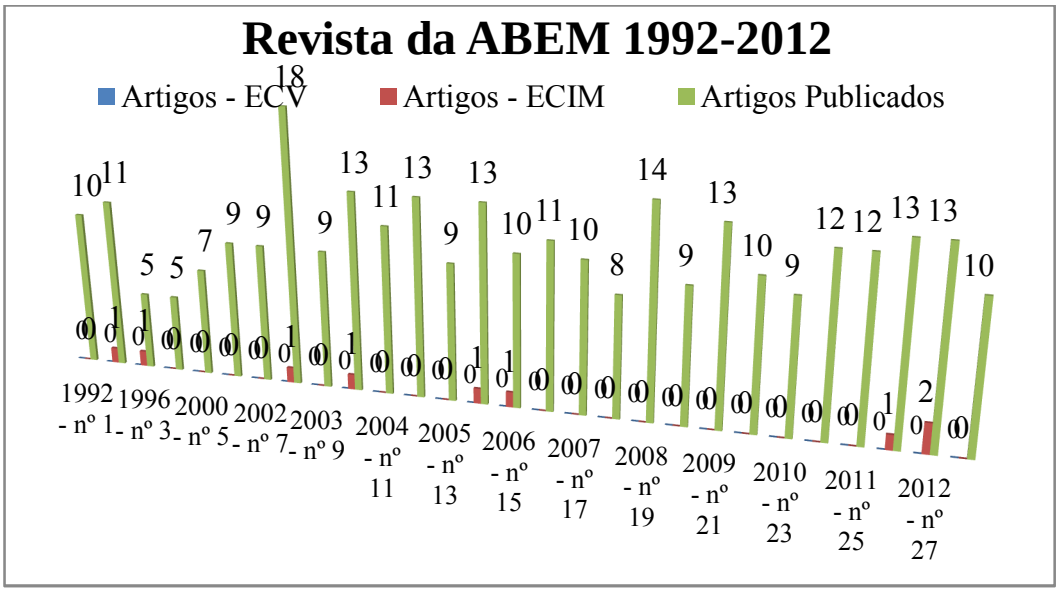


GRÁFICO 2: Trabalhos publicados na Revista da ABEM entre 1992 e 2012.
Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere aos "Anais dos Congressos e Encontros Anuais da ABEM", analisou-se apenas os que estão disponíveis na pagina da Associação[69]. Dos 1559 trabalhos existentes, 164 abordam o ECIM, sendo que desse total, 38 trata especificamente sobre ECV. (*vide* Gráfico 3, abaixo).

[69] A seguir apresenta-se os anos referente aos ANAIS disponíveis na página da ABEM: 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010 e 2013. O ano 2011 foi analisado pois os autores possuem os Anais deste ano.

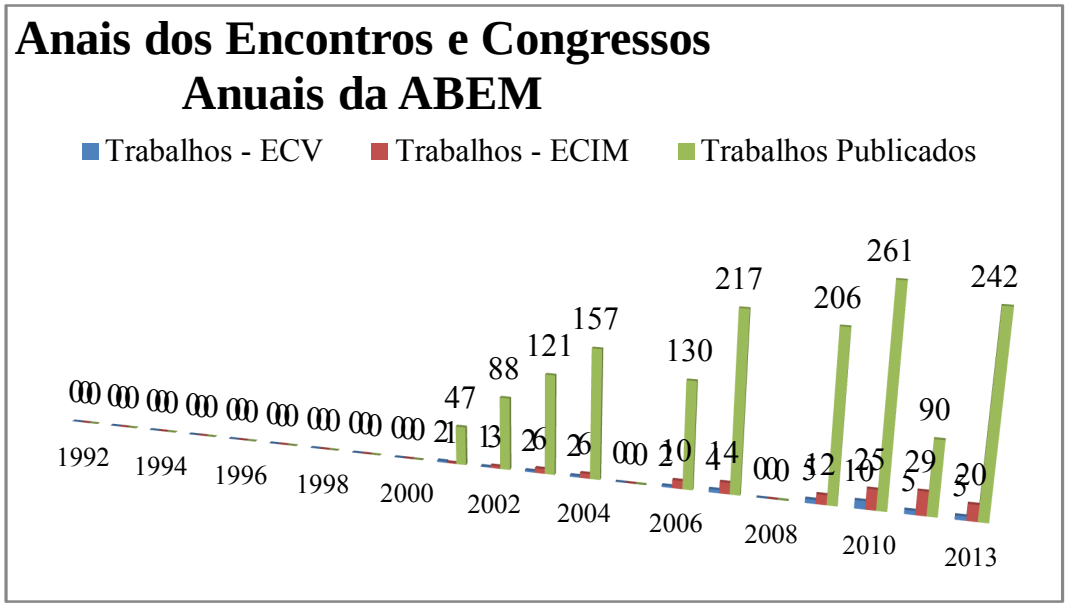


GRÁFICO 3: Trabalhos publicados nos Anais da ABEM entre 1992 e 2013.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Através da análise dos dados apresentados nos gráficos 1, 2 e 3, foi possível perceber que nas revistas analisadas, apenas a "Revista da ABEM" oferece material de pesquisa no campo de ECIM, com nove artigos contemplando a temática.

Já nos Anais dos eventos da ABEM apresentam uma quantidade substancial de trabalhos para consulta. Foi constatado que a temática de ECIM representam 10% de todos os trabalhos apresentados nos Anais e, o ECV, representa 3% desse total, como mostrado no gráfico 4.

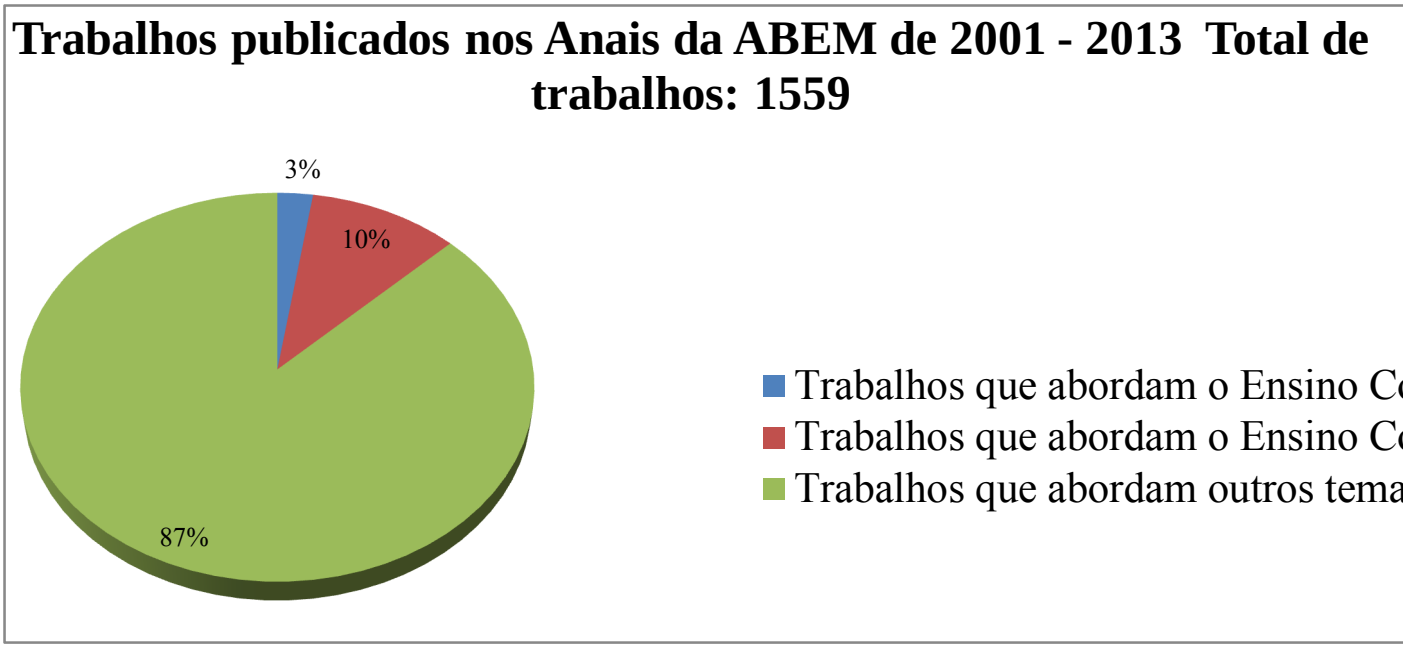


GRÁFICO 4: Situação em % dos trabalhos apresentados nos Anais da ABEM que abordam o ECIM e ECV.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações Finais

Os dados revelam um constante crescimento de publicações referentes à temática pesquisada nos Anais dos congressos e encontros anuais da ABEM como demonstrado nos gráficos 5 e 6.

GRÁFICO 5: Relevância em porcentagem de trabalhos publicados nos Anais da ABEM.
Fonte: Elaborado pelo autor.

GRÁFICO 6: Relevância em quantidade de trabalhos publicados nos Anais da ABEM.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os anos que mais se destacaram foram os 2010 e 2011. Em 2010, foi possível constatar que do total de 261 trabalhos apresentados, 25 tinham como tema o ECIM e 10, referiam-se ao ECV. Em dados percentuais, respectivamente, 9% e 4 %. Um dado que pode ter influência sobre a grande quantidade de trabalhos publicados neste ano é a realização do o XIX Congresso Anual da ABEM, em conjunto com o IV ENECIM.

No ano de 2011, constatou-se que do total de 90 trabalhos apresentados, 29 relacionavam-se ao ECIM, sendo 5 trabalhos de ECV; em percentuais, 32% e 6%, respectivamente. A comparação entre esses dois anos revela que embora o ano de 2010 apresente o maior número de trabalhos em números absolutos, o ano de 2011 apresentou a maior quantidade de trabalhos, proporcionais ao número total de trabalhos apresentados. O que comprova um crescimento percentual de publicações sobre a temática.

A partir dos resultados dos trabalhos publicados nos Anais dos eventos, alguns autores se destacaram com uma quantidade relevante de trabalhos que abordam o ECV. (*vide* Gráfico 7, abaixo).

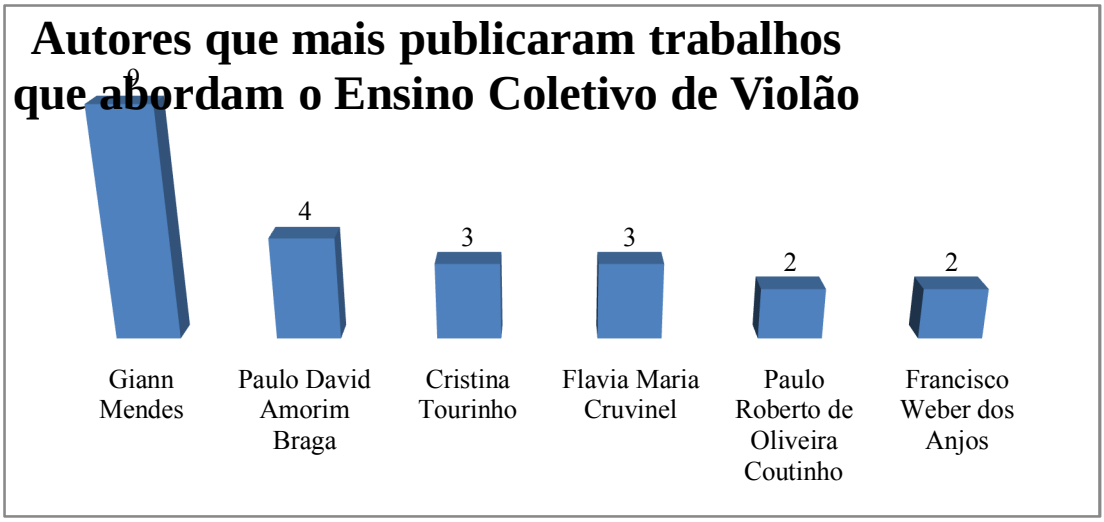


GRÁFICO 7: Autores que mais publicaram nos Anais da ABEM trabalhos que abordam o ECV.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos Periódicos da ABEM, os resultados revelaram a inexistência de publicações sobre o ECV; o que demonstra uma lacuna a ser preenchida por pesquisadores da temática.

Constata-se a importância de disponibilização de todos os Anais dos encontros nacionais da ABEM, na página; pois acredita-se que essa disponibilização irá contribuir com novas pesquisa para a área de Educação Musical.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIARELLI, L. K. M.; FIGUEIREDO, S. L. F. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. Anais… Goiânia: Abem, 2010. p. 551-560.

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ABEM, 2003. p. 326-333.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103–118, 2013.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, 2000.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Revista da Abem, Porto Alegre, n.15, p. 11-26, 2006.

GALINDO, João Maurício. Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método. São Paulo, 2000. 180 p. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

GURGEL, Veronica. O ensino coletivo de instrumentos: uma visão por meio do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21, 2013, Pirenópolis. Anais... Pirenópolis: Abem, 2013, p. 1563-1573.

MONTANDON, Maria Isabel; SCARAMBONE, Denise. As várias formas de ensinar em grupo: relatos de experiência. In: Encontro Internacional de Piano em Grupo, 2, 2012, Goiânia. Anais... Goiânia: II Encontro Internacional de Piano em Grupo, 2012. p. 53-56.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. Música Hoje, Belo Horizonte, v. 4, p. 70–78, 1997.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James de. O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática. São Paulo, 1998. 202 p. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: um facilitador do processo ensino/aprendizagem e das relações interpessoais. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento musical, 1., 2004, Goiânia. Anais. Goiânia: 2004. p. 60-67.

REINOSO, Ana Paula T. A inserção do ensino de piano em grupo no Brasil: episódios marcantes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2. 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Simpom, 2012, p. 1110-1117.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2012, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Abem, 2003.

ULHÔA, Martha. Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. Opus, v. 4, n. 4, p. 80–94, 1997.

Anexo 1: Relação dos artigos que abordam "ECIM" publicados na Revista da ABEM entre 1992 -2012

Título	Autor (s)	Ano De Publicação	Número da Revista
As "oficinas de piano em grupo" da Escola de Música da Universidade Federal de Bahia (1989-1995)	Diana Santiago	1995	2
Considerando a Viabilidade de Inserir Musica Instrumental no Ensino de Primeiro Grau	Joel Luis Barbosa	1996	3
Atuação profissional do educador musical: terceiro setor	Alda de Oliveira	2003	8
“Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical	Regina Marcia Simão Santos	2004	10
Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance	Fausto Borém	2006	14
Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular	Cecília Cavalieri França	2006	15

Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão	Evandro Carvalho de Menezes	2012	27
Educação musical com função social: qualquer prática vale?*	Maura Penna; Olga Renalli Nascimento e Barros; Marcel Ramalho de Mello	2012	27
Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária	Maria Carolina Leme Joly; Ilza Zenker Leme Joly	2011	26

Fonte: Elaborado pelo autor.

Anexo 2: Relação dos trabalhos que abordam "ECV" incluídos nos Anais dos Encontros e Congressos Anuais da ABEM (2001 e 2013)

X - Encontro Anual da ABEM - Uberlândia - 2001	
Título	**Autor(es)**
O ensino do violão – estudo de uma metodologia criativa para a infância	Eliane Leão Figueiredo; Flavia Maria Cruvinel
A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: Um estudo dos processos e procedimentos nas praticas instrumentais - violão	Marcos Kröning Corrêa
XI - Encontro Anual da ABEM - Natal - 2002	
Título	**Autor(es)**
Nove arranjos e adaptações de obras para o repertório de violão em grupo no curso técnico em instrumento do Conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, Minas Gerais	André Campos Machado; Marília Mazzaro Pinto
XII - Encontro Anual da ABEM - Florianópolis - 2003	

Título	Autor(es)
A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento	Ana Cristina G. dos Santos Tourinho
Estratégias curriculares na Licenciatura em Violão: mediações, projetos coletivos e projetos pessoais	Luiz Alberto Bavaresco de Naveda
XIII - Encontro Anual da ABEM - Rio de Janeiro - 2004	
Título	**Autor(es)**
Oficina de violão da escola de música da UFBA	Ana Cristina Tourinho
"Um cantinho, um violão...": uma experiência com a abordagem Sócio-cultural da educação musical e com o modelo (T)EC(L) (SWANWICK, 1979) no conservatório estadual de música cora Pavan Capparelli, Uberlândia-MG	Roberta Alves Tiago; Ana Paula Silva Aguiar Perdomo
XV - Encontro Anual da ABEM - João Pessoa - 2006	
Título	**Autor(es)**
Camerata de Violões do CEFET-RN/Mossoró: histórico e abordagem do ensino coletivo de instrumento	Giann Mendes Ribeiro
Ensino coletivo e formação de platéia: o violão como prática de conjunto na licenciatura em música	Giann Mendes Ribeiro; Francisco Weber dos Anjos
XVI - Encontro Anual da ABEM - Campo Grande - 2007	
Título	**Autor(es)**
Camerata de violões do CEFET-RN/Mossoró: música e conhecimento nas escolas da rede pública de ensino em Mossoró-RN	Henderson Santos; Giann Mendes
Estruturação de um Curso de Violão a Distância	Giann Mendes; Paulo Braga
Orquestra de Violões da Escola de Música Anthenor Navarro: um Recurso para a Formação Estética e Musical dos Alunos de Violão	Carla Pereira dos Santos; Cyran Costa Carneiro da Cunha

Ensino coletivo de violão: Técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico	Gabriel Vieira; Sônia Ray
XVIII - Congresso Anual da ABEM - Londrina - 2009	
Título	**Autor(es)**
Camerata de violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo	Inácio Rabaioli
Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: Um relato de experiência	Eddy Lincolln Freitas de Souza
Projeto "Toque... e se Toque!": uma busca por novas perspectivas para o ensino coletivo de violão	Alexandre Pfeiffer Fernandes
Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância	Paulo David Amorim Braga; Giann Mendes Ribeiro
Violão amigo	Guilherme Pedro da Silva; Vania Malagutti Fialho; Juciane Araldi
XIX - Congresso Anual da ABEM - Goiânia - 2010	
Título	**Autor(es)**
A intervenção da educação musical no processo de reabilitação do deficiente visual	Paulo Roberto de Oliveira Coutinho
Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento	Giann Mendes Ribeiro; Paulo David Amorim Braga
Ensino coletivo de instrumentos musicais: estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Camerata de Violões de Barro Alto	Giulliano de Castro Borges; Flavia Maria Cruvinel
Ensino Coletivo de Violão: Desafios e Possibilidades	Fábio Amaral da Silva Sá
Improvisação, composição e educação musical: a experimentação sonora como caminho para a aprendizagem da música	Marcelo Mateus de Oliveira
Influências da escolha de repertório sobre o processo de ensino - aprendizagem em alunos do curso de Licenciatura em Música da UFES	Márcia Lyra Ferreira

Lições de Interação em um Curso de Violão a Distância	Paulo David Amorim Braga; Giann Mendes Ribeiro
Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância	Giann Mendes Ribeiro
O Ensino Coletivo de Violão e a Formação do Homem Integral: O Ensino Coletivo de Violão e a Formação do Homem Integral experiências no Instituto Dom Fernando - Escola de Circo e Núcleo Educacional Mãe Dolorosa	Gustavo Araújo Amui; Flavia Maria Cruvinel
O Violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri	Francisco Weber dos Anjos
XX - Congresso Anual da ABEM - Vitória - 2011	
Título	**Autor(es)**
Educação musical na educação profissional: um estudo de caso em um curso técnico em Instrumento musical	Olga Renalli Nascimento e Barros; Maura Penna
Ensino coletivo de violão na oficina de música do programa de controle de homicídios – FICA VIVO	Thiago Fonseca de Oliveira
Integração de mídias digitais na elaboração de material didático para aulas de violão a distância	Giann Mendes Ribeiro
Oficina de violão da Casa da Música: um relato de experiência como professor no curso	Jonathan Lima Ângelo
Os três princípios de educação musical de Swanwick: um relato de experiência com jovens e adultos com deficiência visual	Paulo Roberto de Oliveira Coutinho
XXI - Congresso Anual da ABEM - Pirenópolis - 2013	
Título	**Autor(es)**
A interação mediada por computadores e aprendizagem de violão: revisão bibliográfica preliminar	Bruno Westermann
O Aprendizagem cooperativa no ensino de violão grupo	Luan Sodré de Souza

Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo	Marcelo Brazil; Cristina Tourinho
O violão no processo de formação do licenciado em Música: revisão de literatura	Jacó Silva Freire
Oficinas de violão da EMUS-UFBA: um relato de experiência	Ricardo Arôxa; Felipe Rebouças; Adriano Oliveira

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ensino Coletivo de violão na periferia de Fortaleza: Um relato de experiências

Gabriel Nunes Lopes Ferreira

Universidade Federal do Ceará
lids.gabriel@gmail.com

Resumo: A educação musical atualmente vem sofrendo diversas mudanças com o auxílio das novas tecnologias além das mudanças de paradigma com relação a performance musical. Objetiva-se com o presente estudo conhecer as possibilidades do ensino coletivo de violão em um centro cultural dentro da periferia de Fortaleza compreendendo a prática musical em grupo não apenas como elemento auxiliador, mas também como prática democratizadora e libertadora. Através de um relato de experiências será explicitado como aconteciam as práticas coletivas dentro de um espaço não formal de ensino, na tentativa de compartilhar experiências e diálogos coletivos musicais. Podemos concluir a partir da vivência no bairro e no espaço em questão, a importância da prática musical violonística não apenas para os estudantes do espaço, mas também para a comunidade como um todo, contribuindo de maneira significativa para a formação cultural dos moradores do bairro.

Palavras chave: Ensino coletivo. Educação não formal. Educação musical.

Introdução

A educação dentro do contexto brasileiro apesar dos avanços direcionados ao acesso e permanência dos jovens na instituição escolar, ainda necessita de maior investimento e ações para a mudança de perspectivas nesse sentido. Ao direcionar as reflexões para a educação musical essa situação se agrava tendo em vista as diversas dificuldades da existência e permanência do ensino de música dentro da escola (OLIVEIRA, 2003).

Nessa perspectiva, surgem diferentes espaços que trabalham de maneira complementar a instituição escolar, ofertando muitas vezes o que falta na escola. A Música surge em diversos espaços considerados não formais (TRILLA, 2008) inicialmente como maneira de ocupação dos jovens, geralmente nas periferias e regiões mais pobres das capitais brasileiras.

Objetiva-se com esse trabalho conhecer a prática de ensino coletivo de violão dentro de um espaço de educação não formal na periferia de Fortaleza, refletindo acerca da importância do ensino coletivo não apenas como formadora de músicos, mas também, contribuindo para a transformação social e democratização do saber musical.

A reflexão terá como referencial teórico importantes estudos acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais como Nascimento (2007; 2013), Tourinho (2007) e Cruvinel (2005), além da educação musical humana de Koellreutter (1997; 1998).

O trabalho está dividido em três partes. A primeira parte discorre sobre espaços não formais de educação e sua função dentro das comunidades em que estão situadas. A segunda parte discursa acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais e na terceira parte acontece um diálogo entre a prática coletiva violonística em um espaço de educação não formal em Fortaleza e estudos acerca das possibilidades do ensino coletivo.

A prática musical em espaços não formais

O Ensino de Música apesar das grandes mudanças no cenário político e cultural em nosso mundo atual, de certa maneira ainda permanece, em alguns contextos e espaços, com os mesmos preceitos tradicionalistas do século passado utilizando a teoria antes da prática e fazendo os estudantes muitas vezes reprodutores da música europeia. Mesmo com uma diversidade de pedagogias musicais ativas advindas do início do século XX, "como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o século XX" (FONTERRADA, 2008, p.119), o conhecimento musical ainda é muito restrito e exclusivista[70] necessitando de uma renovação tanto das metodologias de ensino como também da formação e da prática dos professores.

No Brasil a educação musical tenta manter-se de uma maneira democrática, mas desde 1971 com a Lei 5.692, que foi suplantada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996, que o ensino de Música vem acontecendo de maneira bastante superficial nas instituições escolares[71].

A escola aqui é colocada em pauta porque durante muito tempo permaneceu como espaço hegemônico no desenvolvimento educacional de um país, além de ser o espaço no qual era desenvolvido a formação social e de aprendizagem, tornando-se como afirma Trilla (2008, p. 17) "objetivos centrais de quase todas as políticas educacionais progressistas dos séculos XIX e XX". Mas não existe educação e aprendizagem fora do ambiente escolar? Respondendo esse questionamento Trilla (2008, p. 29) acredita que o processo educativo

[70] É importante ressaltar que mesmo com o acesso cada vez maior e a grande quantidade de materiais sobre música na *internet*, o conhecimento musical continua restrito e exclusivista tendo em vista que muito desses materiais contém informações equivocadas, além da necessidade de orientação para seu uso.

[71] Mesmo com a Lei 11.769/2008 que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular, ainda não se percebe dentro da instituição escolar a prática musical de maneira curricularmente estabelecida.

> também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação à distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou didáticos) etc.

É nesse contexto que surgem diversos espaços educacionais alternativos, aqui chamados de espaços não formais[72], que motivados principalmente por renovação do ensino escolar utilizam a música como uma das principais atividades. Isso se dá pela lacuna nas escolas brasileiras quando nos referimos ao ensino de Música de maneira curricularmente estabelecida.

Percebemos que a Música, nesses espaços formais de ensino[73], está presente através de projetos e práticas esporádicas, sem continuidade e avaliação dos resultados favorecendo a criação de espaços educacionais alternativos. Espaços esses que acabam trabalhando de maneira complementar a instituição escolar, muitas vezes oferecendo o que falta na escola, como a Arte por exemplo. Geralmente são espaços oriundos de movimentos populares organizados e que procuram na prática musical uma alternativa para retirar jovens da exclusão social tendo como parceiras, diversos outros espaços como a própria instituição escolar e também as universidades.

Outras experiências como a de Gaulke e Louro (2010) ampliam nossa visão dos objetivos desses locais quando relatam através de suas experiências em projetos sociais que estes também têm "o objetivo de promover o ser humano, direcionar suas potencialidades, melhorar a qualidade de vida e facilitar a convivência social" (p. 481). Apesar disso, é fato que os projetos atuam dependendo do contexto que estão situados e seus objetivos também acabam surgindo nessa mesma perspectiva.

Além disso, Kleber (2010) afirma que esses espaços não formais como as Organizações Não Governamentais (ONG'S), por exemplo, atuam na perspectiva do fazer musical, da prática, da performance e que "abrange os rituais, os jogos, o entretenimento

---

[72] Apesar de diversos autores utilizarem a definição espaços educacionais alternativos (ÁLVARES, 2005; STEIN, 2009), etc, será utilizada a definição de não formal de Trilla (2008) que compreende que esses espaços estão ligados a situações fora do sistema regrado de ensino, de um pensamento curricularmente estabelecido. Nesse sentido, surgem possibilidades metodológicas e estruturais bem mais flexíveis e participativas se comparadas ao sistema escolar (formal).

[73] Segundo Trilla (2008) espaços formais de ensino estão ligados a hierarquias e um currículo estabelecido, com horários e um calendário bem estruturado tendo uma legislação que regula e monitora essas instituições como o Ministério da Educação, por exemplo.

popular e as formas de interação as quais são entendidas aqui como espaços de ensino e aprendizagem musical" (p. 367) e que esses movimentos sociais organizados além dos diversos projetos sociais, utilizando Eyerman & Jamison (1998), imprimem "um novo significado às fontes de identidades coletivas" (KLEBER, 2010, p. 370) tendo na música uma aliada nesse sentido.

Penna, Barro e Mello (2012) dialogam com essa visão de Kleber (2010) na perspectiva de que o ensino de artes trabalha sob a concepção do desenvolvimento de habilidades e que essas se interligam com uma produção artística consistente, tornando o resultado muito mais satisfatório e positivo no sentido de realização por parte dos estudantes, "e todo esse processo articulado leva a uma autopercepção positiva, indispensável para o fortalecimento da autoestima" (PENNA; BARRO; MELLO, 2012, p. 71).

Outro ponto importante que vale ser destacado é que espaços como projetos sociais e Organizações Não Governamentais não ampliam as oportunidades apenas para jovens, mas também para uma diversidade de profissionais entre eles o professor de Música.

> Atualmente, são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extraescolares. Em espaços não formais – como organizações não governamentais (ONGs), projetos sociais, associações comunitárias – a música tem sido bastante valorizada em projetos voltados para a inserção social (PENNA, BARRO E MELLO, 2012, p.66).

A partir dessas discussões e reflexões fica evidente que há outros caminhos educacionais e novas perspectivas para a educação musical. A próxima etapa do trabalho faz referência ao ensino coletivo de instrumentos musicais, compreendendo essa prática como de grande importância nesses espaços citados anteriormente.

O Ensino Coletivo de instrumentos musicais

Em tempos de inovações tecnológicas e ascensão das novas tecnologias digitais, o ensino de música também se modificou consideravelmente nos últimos anos.

Do modelo tutorial com foco no desenvolvimento técnico que perdurou durante muito tempo no ensino de instrumentos musicais e que muitas vezes acabava se tornando muito exclusivista tendo em vista que "quase sempre exclui iniciantes, que não tiveram

oportunidade de um contato anterior com o instrumento que desejam aprender" (TOURINHO, 2007, p. 1) ou estudantes que não tem dinheiro para pagar um professor particular[74].

> A metodologia conservatorial enfatiza o virtuosismo, a leitura e a escrita, a análise e classificação e os exercícios de harmonia estereotipados com respostas mecânicas, no qual o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação só chega após um longo percurso. Além destas caracterísitcas, este modelo estimula a concorrência, tendo em vista que somente poucos conseguirão chegar ao ideal esperado, se tornar um virtuose (GOMES; NASCIMENTO, 2013, p. 4).

Já a metodologia de ensino coletivo teve seu início na Europa e posteriormente foi para os Estados Unidos. Com dificuldades e crescimentos a metodologia vem sendo cada dia mais exercida no Brasil [75], principalmente em espaços sociais, organizações não governamentais, centros culturais, e espaços com características e objetivos sociais tendo em vista que seus resultados não estão voltados apenas para a formação musical mas também para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social.

> A metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogênea ou heterogênea e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2007, p. 4).

Ensino Coletivo de violão no bairro Bom Jardim ï Fortaleza/Ceará

O Bairro Bom Jardim está localizado na periferia de Fortaleza que mesmo com todas as dificuldades econômicas e sociais, abriga uma gama de possibilidades artísticas desde grupos de percussão e teatro até bandas de *rock* e *hip hop*.

[74] Em Fortaleza esse tipo de exclusão é bem comum tendo em vista a grande quantidade de escolas especializadas pagas em contrapartida com a pequena quantidade de espaços de ensino de música de forma gratuita. Isso vem se modificando tendo em vista a criação de diversos espaços sociais seja pela Prefeitura, seja pelo Estado, que ofertam diversos cursos entre eles, cursos de música.

[75] O ensino coletivo de instrumentos musicais tem seus primórdios nas atividades musicais dos escravos e posterior prática de grupos de choro e samba, mas sem nenhuma preocupação com a parte pedagógica. Somente com Villa Lobos durante a era Vargas houve uma sistematização inicial da metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais.

As possibilidades de formação informal na região são bem amplas e é como geralmente acontece a aprendizagem de muitos músicos do bairro. Concomitante a essa educação informal, pensada aqui sobre os preceitos de Trilla (2008) [76], existem alguns projetos que utilizam o ensino de música seja sob a perspectiva da democratização do conhecimento musical, seja relacionado a retirada dos jovens da ociosidade.

O curso de violão que fiquei a frente durante quatro anos em um desses espaços sociais acontecia no estúdio da instituição que não possuía os instrumentos. Os estudantes interessados deveriam ter violão e levar para a aula. Muitas vezes instrumentos sem tarraxas quebradas e cordas bem antigas, mas com uma enorme vontade de aprender a tocar para suas vontades particulares, seus desejos. Alguns almejando fazer parte da banda da igreja, outros por insistência de algum familiar, alguns que iam pela influência e convite de algum amigo, todos com características bem diferentes, idades diferentes tendo em vista que o projeto não se restringe a nenhuma idade, e principalmente, níveis e influências bem diferenciadas.

Como trabalhar nessa perspectiva, com 15 estudantes com perspectivas bem distintas? O Ensino coletivo foi sem dúvida a melhor escolha e que aconteceu de maneira natural antes mesmo da teorização do que vinha a ser a prática da educação coletiva. Na verdade o ensino coletivo que nos escolheu.

Surgiu por uma necessidade de se trabalhar com um público bem diferenciado tanto musicalmente como também socialmente, sendo "possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado" (TOURINHO, 2007, p. 1-2).

As aulas possuíam carga horária diferenciada a cada ano, mas geralmente o curso durava em média quatro, cinco meses com duas aulas por semana com duração de duas horas cada aula. No final do ano todos os cursos apresentavam seus resultados e geralmente o grupo de violão fazia uma pequena apresentação com cerca de cinco músicas com arranjos elaborados por mim.

[76] Estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal) (TRILLA, 2008, p, 37).

A tarefa mais difícil de todas as atividades sempre foi a escolha do repertório. Aliar o gosto dos estudantes a seus respectivos níveis técnicos além de novas possibilidades musicais sempre levou muito tempo do planejamento das aulas. De maneira geral, o repertório possuía peças musicais populares e eruditas. Buscava, por exemplo, músicas do Luiz Gonzaga que não fossem demasiadamente clichê, até a complexidade do Tom Jobim com arranjos que até os mais iniciantes pudessem participar e se sentir integrados no grupo.

A improvisação a princípio não fazia parte das atividades, mas adentrou depois da disciplina sobre educadores musicais que tive na graduação em Música. Conheci nessa ocasião Koellreutter (1997) que para mim, tinha pensamentos educacionais revolucionários e que modificou de maneira profunda minha prática docente.

> Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos (H.-J. Koellreutter, 1997, p. 31).

Além disso, ele aborda outra característica importante que o ensino coletivo possibilita de maneira significativa. Uma educação musical que ele denomina de funcional, ou seja:

> Aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em "tempo real", atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias (BRITO, 2011, p. 33).

Considerações finais

A partir dos pontos citados anteriormente podemos perceber a importância do ensino coletivo de instrumentos musicais contribuindo e incentivando a formação musical dos moradores do bairro.

Podemos compreender através da vivência durante as aulas e também convivendo com os moradores do bairro, a mudança de perspectivas com relação a prática musical e também uma mudança de perspectiva sobre si próprio, seja no papel de estudante, seja no papel de professor e que as vezes se "confundem" no processo.

Corroboramos com Cruvinel (2005) quando nos ensina acerca do ensino coletivo no desenvolvimento da personalidade, do aumento das interações com o outro, do pensamento crítico e reflexivo além do desenvolvimento musical. Assim, esse estudo reafirma a importância da prática musical em grupo de uma maneira democratizadora e libertadora.

Referências

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. **A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil:** a dicotomia entre o direito e o fato. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 57-64, mar. 2005.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971.** Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 de Outubro de 2014.

BRASIL**. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 18 de Outubro de 2014.

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

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. ICBC: Goiânia, 2005.

EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. **Music and social movements:** mobilizing traditions in twentieth century. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FONTERRADA, M.T.O. **De Tramas e Fios.** Um ensaio sobre música e educação. 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAULKE, Tamar Genz. LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Adaptando e reconstruindo ideias**: dilemas no ensino de violino em um projeto social. In: Anais do XX Congresso da ANPPOM, Florianópolis, 2010, p. 481-485. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf> Acesso em: 17 de Agosto de 2014.

GOMES, Rita Helena Sousa ; NASCIMENTO, M. A. T. **Afastando-se da modernidade:** reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais. In: 9ª Conferencia

Latinoamericana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical ISME, 2013, Santiago. Actas (a Conferecia Latinoamericana y 2a Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical ISME. Santiago: ISME, 2013. v. 1. p. 65-73.

KLEBER, Magali Oliveira. **A rede de sociabilidade em projetos sociais e processo pedagógico musical**. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 2010, p. 363-373. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em: 17 de Agosto de 2014.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Seminários Internacionais de Música *In:* KATER, C.(Org..). **Educação Musical:** Cadernos de estudo nº6. Org. Carlos Kater. BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p.p 29-32.

_____. **Educação musical hoje e, quiçá, amanhã.** *In*: LIMA, S A de (Org.) Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões, SP: Ed. Nacional, SP, 1998, pp 39-45.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Revista Katál. Florianópolis. V. 10, n. esp. 2007, p. 37-45.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. O método "Da Capo" na Banda de Música 24 de Setembro. In: XVI Encontro Anual a ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande – Mato Grosso do Sul. **Anais...** Campo Grande – Mato Grosso do Sul, 2007.

OLIVEIRA, Alda de. **Atuação profissional do educador musical:** terceiro setor. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 93-99, mar. 2003.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e. MELO, Marcel Ramalho de. **Educação musical com função social:** qualquer prática vale? Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 27, p. 65-78, jan. jun. 2012.

STEIN, Christiane Keim. **A História da Educação na relação com os ñEspaços Alternativosò.** Revista Litteris, n. 2, Maio. 2009. Disponível em: < http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Microsoft_Word_-_Ahistoriadaeducacao.pdf>. Acesso em: 17 de Outubro de 2014.

TOURINHO, Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais:** crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM, e Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007, p.1.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Educação formal e não formal:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p.15-58.

ENSINO COLETIVO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA BANDA MARCIAL

Marcelo Eterno Alves
Instituto Federal de Goiás (IFG)
marceloeternoalves@hotmail.com

Aurélio Nogueira de Sousa
Escola de Música e Artes Cênicas (Emac-UFG)
aurelio_trumpete@hotmail.com

Luz Marina de Alcantara
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (SEDUC)
luzmarinadealcatara@gmail.com

Resumo: O objetivo desta pesquisa é estudar e compreender a aplicabilidade de um método de Ensino Coletivo para banda marcial focado no uso de uma metodologia específica, proposta pelo autor (ALVES, 2014). Trata-se então de um estudo experimental, utilizando as bandas: *Banda Marcial do Colégio Estadual Jayme Câmara e Banda Marcial Colégio Murilo Braga*, em Goiânia, Goiás, nas quais grupos de alunos estão tendo seus primeiros ensinamentos através do método proposto. Até o presente momento o estudo está realizando a coleta de dados na aplicação junto a essas bandas. A pesquisa tem contribuído para compreender a dinâmica e funcionamento dos estudos coletivos de banda no âmbito brasileiro. Esse mesmo levantamento vem possibilitando constatar a escassez de métodos brasileiros para ensino musical por meio da banda. Com a inserção da música como conteúdo obrigatório nos currículos das escolas através da Lei 11.769/2008, vem intensificando ainda mais a presença da música na educação básica, assim espera-se dessa nova legislação a acessibilidade do fazer musical, como uma forma prazerosa de aprender música, ampliando-se o acesso à aprendizagem musical para além da opção curricular. Nesta perspectiva, a pesquisa sobre esta metodologia de ensino poderá contribuir na formação de grupos musicais nas escolas, através do ensino coletivo e consequentemente para a musicalização dos alunos.

Palavras chave: educação musical**,** ensino coletivo, banda.

INTRODUÇÃO

Atualmente com a criação de novos cursos de Licenciatura Música em Goiás, a utilização e sistematização do ensino coletivo vieram, de forma solidificada, a constar nas atividades regulares do ensino e pesquisa nesses cursos. De outro lado o incremento da iniciação científica na graduação e os programas institucionais de apoio à pesquisa vêm abrindo oportunidade de obter pesquisa com apoio financeiro. Desta forma as pesquisas que buscam analisar aplicabilidade do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), tendo como foco entender e compreender os procedimentos apontados nos métodos coletivos estão sendo contempladas. Outro fator importante é o aumento das bibliografias, relativas a esse assunto, que advêm dos grupos de pesquisa e dos trabalhos em nível de graduação e pós-graduação e que estão contribuindo com as investigações.

As pesquisas relativas ao ensino coletivo vêm demonstrando a ausência de métodos brasileiros de ensino coletivo que possam ser utilizado nas aulas de banda. Trabalhos importantes como: *Mapeamento do Ensino de Trompete em Goiânia* - aponta a falta de utilização de métodos nas aulas de trompetes nas bandas de Goiânia, (SOUSA, 2009); e *O ensino musical brasileiro voltado às bandas* - indica a pouca oferta de literatura especifica sobre o ensino da banda (SULPICIO; GUGLIELMETTI, 2011).

Foi nessa expectativa que o Grupo de Pesquisa (GP) "Educação Musical e Transformação Social" possibilitou aos professores das instituições de ensino musical, (IFG/Instituto Federal de Goiás, UFG/Universidade Federal de Goiás e Secretaria de Estado e Educação de Goiás - SEDUC), a discutir as necessidades de sistematização de metodologias de ECIM, com o objetivo de socializar as práticas pedagógicas a partir dos estudos técnico-

musicais, repertório e arranjos próprios. Esse grupo passou a discutir de forma científica e propor estudos voltados para criação de métodos que possam contribuir na formação básica de educação.

O estudo *Aplicabilidade do Ensino Coletivo dentro do Curso Técnico de Instrumento Musical do IFG* (ALVES, 2011), foi ponto de partida para acender as possibilidades de criação de um método. Nesse estudo o autor constatou através de levantamentos bibliográficos a existência de poucos estudos brasileiros e propostas metodológicas capazes de facilitar o aprendizado em agrupamentos escolares que lançam mão do ensino musical. O referido estudo valeu-se de métodos de ensino coletivo, artigos, trabalhos de mestrados e doutorados, e relatos de experiências. Esses fatos deram então origem à hipótese da elaboração de um método que atendesse as especificidades de uma banda marcial[77]. E com base na experiência de ensino de banda do autor, foi possível, a partir de modelos já estabelecidos, criar um método com a idiomática voltada para a linguagem dos instrumentos de banda.

O método Tocar Junto- Ensino Coletivo de Banda Marcial, nível iniciação (ALVES, 2014) publicado e adotado nas bandas escolares de Goiás, abriu outros horizontes que são as proposições de pesquisas referentes à utilização eficaz desse no contexto da educação básica, abrangendo o ensino fundamental e médio. Assim, a pesquisa que está em andamento visa acompanhar a aplicabilidade do método no âmbito coletivo da banda, com vertentes propostas em dois fatores: 1) fundamentação teórica do ensino coletivo, englobando aspectos pedagógicos e função social; 2) música e a cognição coletiva.

A INICIAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA BANDA

[77] Considera-se Banda Marcial a que dispõe de uma orquestração com instrumentos do naipe de metais: trompete; trompa; trombone; eufônio e tuba, além da percussão: caixa; prato; surdo e bombo.

A banda é importante na medida em que propícia uma socialização dos seus atuantes, e em alguns casos é porta de entrada de uma possível profissionalização. Marco Antonio T. Nascimento, constata que a banda de música contribui de maneira significativa para a experiência profissional do músico em todas as áreas de atuação profissional, mas, apesar dessas qualidades, é necessário um auxílio educacional nas instituições de ensino formal de música para complementar a formação musical de instrutores e maestros. (NASCIMENTO, 2003, p.95).

Outra análise importante da banda enquanto formadora de músicos é apontada por Cristiano Siqueira Alves, que discorre sobre a profissionalização que é obtida pela participação e aprendizado na banda. O autor busca ressaltar essas qualidades para o desenvolvimento profissional do músico que teve o diferencial "banda de música" em algum momento de sua formação musical. Ressalta ainda a possível característica da banda como sendo uma escola de formação inicial para os músicos. (ALVES, 1999, p33).

Mesmo a banda funcionando como uma escola de formação inicial, essa em muitos casos não dá uma base musical ideal a seus participantes. Aurélio Sousa levanta dados importantes do ensino por meio da banda, constatando as dificuldades na prática pedagógica adotada pelos professores de música das bandas, mais especificamente, na didática de ensino e insatisfação dos mesmos por falta de métodos específicos que pudessem facilitar o aprendizado nas corporações. O autor observou, em alguns casos, que os professores iniciam seus alunos no instrumento, utilizando apenas o conhecimento empírico adquirido ao longo de sua trajetória de estudo, ou seja, não há uma sistematização da utilização de metodologias das aulas. Outra questão relevante que dificulta ainda mais este processo educacional é a falta de material didático específico para banda marcial, o estudo apresenta de forma clara um mapeamento do ensino de trompete em Goiânia, que pode ser comparado aos demais naipes banda (SOUSA, 2009, p. 25).

Corroboram essa realidade Carlos Afonso Sulpicio e Eliana Guglielmetti Sulpicio, apontando que no Brasil os professores de bandas necessitam de: formação musical adequada, ampliação da literatura específica sobre ensino de bandas; abertura de cursos acadêmicos de música voltados para a formação de regentes de banda. A falta de tudo isso, segundo os autores "[...] agrava o processo de ensino que desencadeia toda a preparação da *performance* destas" (SULPICIO E GUGLIELMETTI, 2011, p. 318-319).

Na outra ponta, o país necessita ainda de um grande número de professores de música qualificados para atuar na rede de ensino, pois a realidade da iniciação musical e do primeiro contato com o instrumento na banda poderá ser intensificado ainda mais com a inserção da música como conteúdo obrigatório do componente curricular das escolas através da Lei 11.769/2008. Maria Amélia Garcia de Alencar em seu estudo sobre a banda de música em Goiás levanta questionamentos do real papel das bandas nas unidades escolares mediante o desafio da implantação dessa Lei. Segundo a autora: "Os debates em torno da obrigatoriedade da educação musical nas escolas [...], suscitaram a reflexão sobre o papel das bandas escolares, principal forma de iniciação musical para muitas crianças e adolescentes no Brasil" (ALENCAR, 2010, p. 43-56).

Nesse contexto, a utilização da banda como ambiente de musicalização e ferramenta do ensino-aprendizagem da música é uma alternativa para a escola. Entretanto o ensino da música por meio da banda ainda não conseguiu estabelecer material didático para congregar seus conteúdos, diferente de outras disciplinas do currículo escolar que utilizam livros didáticos nas diversas áreas como forma de estabelecer um programa de conteúdo.

FUNDAMENTAÇAO TEÓRICA

A metodologia do ensino coletivo musical consiste em ministrar aulas, ao mesmo tempo, para vários alunos, na forma homogenia ou heterogenia[78]. Esse ensino pode ainda ser efetuado de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental podem ser ministrados diferentes saberes musicais: teoria musical, percepção musical, história da música, entre outros (CRUVINEL, 2003). Para que isso ocorra de forma eficiente é

[78] Entende-se como homogêneo quando um mesmo instrumento é ensinado em grupo; heterogêneo quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo.

importante e necessária a utilização de um material didático pedagógico que possa apoiar e orientar as aulas de forma uniforme.

Nessa perspectiva, a proposição de métodos brasileiros para banda marcial pode ser uma alternativa válida no intuito de contribuir para a existência de material didático com eixos multidisciplinares no referido assunto. Desse modo, as investigações atuais referentes ao ensino coletivo, os encontros de ensino coletivo, os trabalhos do pesquisador Dr. Joel Luis Barbosa e outros poderão trazer contribuições que fundamentam e aprimoram o trabalho das atividades da prática musical de banda.

A utilização do material didático pode ser então importante na medida em que esse possa possibilitar aos professores de banda uma reflexão do seu próprio percurso de aprendizagem. Podendo ainda gerar novas e diversificadas respostas para diferentes problemas de ensino-aprendizagem no âmbito da metodologia musical coletiva. A pesquisa proposta pelos autores deste artigo, relacionada à banda, já está consolidada de forma sistemática em outros países que utilizam métodos de ensino coletivos. Porém, o Brasil encontra-se em fase inicial em relação às pesquisas que proponham métodos eficientes na obtenção de resultados positivos relativos ao ensino coletivo.

Partindo dessa constatação e em relação ao ensino coletivo de banda, o Brasil tem hoje um trabalho de referência, o método *Da Capo* (BARBOSA, 2004). Esse método, elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda, é de autoria do Dr. Joel Luis Barbosa (UFBA). Segundo José Alípio de Oliveira Martins,

> O Método Da Capo é sem dúvida nenhuma uma das ótimas possibilidades de resultados imediatos e facilmente adaptáveis em uma estrutura pedagógica regular em qualquer unidade escolar brasileira. Portanto o Da Capo, sendo um ensino musical coletivo, proporciona a interação no contexto musical entre os aprendizes e eles com as ações de relações coletivas dessa prática. (MARTINS, 2003, p.13).

Contudo, o método *Da capo* sendo hoje uma opção brasileira usual para o ensino coletivo de banda foi pensado em um conjunto maior, o da banda musical, que abrange uma

instrumentação de sopros mais completa englobando além dos naipes de metais e percussão, as madeiras. Assim, o método satisfaz as necessidades de um grupo ou banda que dispõe de todos esses instrumentos de sopros citados. No caso da banda marcial, que tem em sua formação somente instrumentos de metais e percussão, é possível propor outro método que apresente uma abordagem idiomática e linguagem direcionada para a técnica desses instrumentos.

Alguns autores ainda apontam para necessidade de aumentar a produção bibliográfica do tema em discussão. Nessa perspectiva, Cruvinel faz observações no GP, relatando a importância e relevância da publicação de trabalhos nessa linha de pesquisa que enriquece e contribui para o aumento de novas pesquisas (CRUVINEL, 2012). Diante deste contexto é importante destacar o *Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais* (ENECIM), que vem promovendo importantes reflexões e discussões acerca da utilização das metodologias aplicadas no ensino coletivo.

Deste modo, a proposição de métodos brasileiros para banda pode ser válido no intuito de contribuir com a existência de novos materiais didático no referido assunto. Sendo assim, as investigações atuais com proposições metodológicas referentes ao ensino coletivo poderão trazer contribuições que fundamentam e aprimoram o trabalho das atividades e práticas musical. Nessa perspectiva surge o método *Tocar Junto - Ensino Coletivo de Banda Marcial,* uma nova opção de material didático para banda (ALVES, 2014).

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

É notório que o ensino musical coletivo, ao longo de sua trajetória no Brasil, vem conquistando adeptos sejam pela metodologia do ensino ou pelos resultados positivos alcançados. Porém no Brasil a ausência de sistematização da metodologia de ensino e prática pedagógica coletivas, a existência de poucos métodos com abordagem relacionada ao ensino

musical coletivo, bem como a pouca disponibilidade desse tipo de material ao público, são fatores que contribuíram para proposição da pesquisa em questão.

Assim, a investigação que vem sendo proposta pelos autores deste artigo relaciona-se ao método que está sendo implantado pela rede de educação em Goiás, consistindo em estudo com abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Marcelo Dantas e Vanessa Cavalcante, a pesquisa qualitativa tem caráter exploratório com aspectos subjetivos, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Já a quantitativa é mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utiliza instrumentos estruturados (questionários). Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são concretos e menos passíveis de erros de interpretação (DANTAS E CAVALVANTE, 2006)[79].

Ainda nesse modelo de aplicação metodológica na modalidade qualitativa será utilizado o *design* que, segundo Mazzotti e Gewandsznajder, tem sido traduzido como desenho ou planejamento. O *design* corresponde ao plano e às estratégias utilizadas pelo pesquisador para responder às questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como a lógica que liga diversos aspectos da pesquisa (MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2004, p.147).

Consequentemente, esta pesquisa está se dando ainda por meio de estudos e levantamento bibliográficos. Análise e cruzamento de dados do material didático que envolve o assunto estudado, tais como os métodos: *Yamaha Band Method*, (SANDY, Feldstein; JOHN, O'reilly, 1988); *Accent on Achievenment*, (JOHN, O'Reilly; MARK Williams, 2002); *Da Capo,* (BARBOSA, Joel, 2004); e *MVP Studies for Marching Band*, (JOHN M.Meehan; VINNIE Angel, 2008). E ainda proposição de estratégias para aulas coletivas envolvendo a banda, planejamento didático de aulas coletivas e avaliação das proposições metodologia.

DISCUSSÃO E APLICABILIDADE DO MÉTODO

[79] <http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>. (Acessado em: 28/08/2014)

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo experimental, utilizando as bandas: *Banda Marcial do Colégio Estadual Jayme Câmara/Goiás* e *Banda Marcial Colégio Murilo Braga/Goiás*, as quais contribuíram selecionando grupo de alunos que estão tendo seus primeiros ensinamentos através do método proposto. O período do estudo está sendo estabelecido de forma que seja possível realizar coleta de dados. Durante esse período estão sendo utilizados como instrumentos de medida, os registros das aulas por meio de gravações em DVDs, fichas de observação individuais e coletivas, depoimentos informais, estudos e observação *in loco* de ensaios e aulas.

Nessa direção, a aplicabilidade do ensino de forma coletiva com a utilização e experimentação do referido método já vem apresentando bons resultados e estão sendo comprovados no funcionamento das aulas do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFG, bem como abordagens realizadas por bolsista, alunos da Licenciatura em Música do IFG, no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid/IFG). Alguns bolsistas estão aplicando o referido método em bandas de unidades escolares da Cidade de Goiânia. As vantagens dessa aplicabilidade, principalmente no que tange à iniciação do aluno no instrumento, apontam para resposta positivas.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A disponibilização de material didático, em forma de um método, para as bandas da rede de educação de Goiás, marca um avanço em Goiás, que vem propor a utilização de material especifico para essa área do conhecimento musical. Assim o estudo em questão tenta levantar as vantagens referentes à aplicabilidade do referido método nas escolas, tendo como foco inicial observar e compreender de que forma a metodologia pode ser melhor utilizada em banda.

O desenvolvimento deste estudo faz-se necessário, no momento, para a manutenção e bom desempenho das atividades musicais realizadas nas bandas escolares de Goiás. Assim sendo, espera-se que esta pesquisa possa ser de relevante importância para os professores e

maestros envolvidos nesse processo, pois os mesmos tentarão buscar respostas e soluções para uma proposta de método eficiente que seja de fácil acesso e compreensão. Por fim, a pesquisa exposta neste artigo almeja, posteriormente, contribuir com a revisão da edição do método, corrigindo eventuais erros e preparando um passo seguinte: a publicação de um novo material em nível intermediário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, Marcelo Eterno; CRUVINEL, Flávia Maria (org); ALCANTARA, Luz Marina (org). *TOCAR JUNTO Ensino Coletivo de Banda Marcial.* Pronto Editora e Gráfica. 1º edição. Goiânia, 2014.

_____, Marcelo Eterno. *Aplicabilidade do ensino coletivo em música no Curso Técnico de Música do IFG*, Bolsa Pesquisa PROAPP, Instituto Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

_____, Marcelo Eterno. *Aplicabilidade do ensino coletivo dentro do Curso Técnico de Música do IFG*. Anais... V ENECIM, Goiânia, 2012.

ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. Bandas de Música, tradição, memória e a formação do músico popular em Goiânia-GO. Música em Contexto, Brasília, n.4 2010, p.43-56.

BARBOSA, Joel. *Da Capo, método elementar para ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. Edição Keyboard Editora Musical Ltda. São Paulo, 2004.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social*. Goiânia: Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

_____, Flávia Maria. Apontamento Grupo de Pesquisa “Educação Musical e Transformação Social”. Goiânia: 2012.

DANTAS, M.; CAVALCANTE, V. *Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa*. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>. Acesso em: 22/08/2014.

FELDSTEIN, S. and JOHN O'Reilly. *Yamaha Band Student: A Band Method for Group or Individual Instruction*. California: Alfred Pub. Co, 1988.

JOHN, O'Reilly and MARK Williams. *Accent on Achievement. A Band Method for Group or Individual Instruction*. California: Alfred Pub. Co.

JOHN M. Meehan; VINNIE Angelo. *MVP Studies for Marching Band*, Edition Silent JAM Publishing Company (ASCAP), 2008.

MARTINS, José Alípio de Oliveira. *O método Da Capo: Banda de Música Educação Sociologia e Pontos de convergência*. Alagoas ï SE, 2003. Revista Musifal, ano 1, nº01.

MAZZOTTI, Alda J. A, FERNANDO Gewandsznajder. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2ª edição, 2004.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. *A banda de música como formadora de músicos profissionais, com ênfase nos clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro*. Monografia de final de curso, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2003.

SOUSA, Aurélio Nogueira. *Mapeamento do Ensino de Trompete em Goiânia*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2009. IX Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, anais do 9º SEMPEM - UFG/2009.

SULPICIO, Carlos Afonso Silva, GUGLIELMETTI, Eliana D. M. Sulpicio. *O ensino musical brasileiro voltado ás bandas: reflexões e críticas.* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Anais... ANPPOM, 2011, Uberlândia: p. 316-320.

ENSINO DE PIANO EM GRUPO NA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE

Betania Maria Franklin de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
betaniamusica@gmail.com

Resumo: O artigo esclarece dados históricos do surgimento do ensino de piano em grupo na Universidade do Rio Grande do Norte, em seguida, sua expansão nos cursos de música no mesmo departamento. Assinala algumas atividades desenvolvidas em classe até os dias atuais com enfoque nas obras de Robert Pace sendo elas: criação de melodias e transposição; harmonização com uso de acordes básicos, nas tonalidades maiores e menores; exercícios de técnica; conhecimento de conteúdos teóricos e leitura à primeira vista. Aproximadamente dezessete anos de funcionamento, nos diferentes cursos da Instituição, observa-se que este modelo de ensino do piano tem contribuído no universo dos futuros profissionais em música, àqueles que atuam na educação musical, na prática de coros, nas composições como também, na carreira de pianistas e pesquisadores.

Palavras chave: Ensino. Piano em Grupo. Licenciatura em Música.

Breve Histórico

O Ensino de Piano em Grupo (EPG) iniciou na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1997 no curso básico, ou seja, em um curso de extensão com fluxo contínuo. Os alunos em geral eram crianças entre oito a nove anos que tinham concluído o Curso de Iniciação Artística (CIART) na mesma Escola e desejavam dar continuidade. As aulas funcionavam na sala 03, do prédio com o nome do saudoso professor Gerardo Parente (CE), professor de piano. Cada turma constava de dois professores entre quatro a seis alunos. A sala continha dois pianos clavinova e três teclados simples com cinco oitavas sustentados por pedestais.

No ano anterior, em dezembro de 1996, através de um Curso de Extensão, coordenado pela professora do quadro, Betania Maria Franklin de Mélo, toda a equipe de professores de Piano pôde compartilhar o conhecimento do significado do Ensino de Piano em Grupo através da professora convidada, Dra. Diana Santiago (UFBA). A adesão deste Ensino de Piano em Grupo, nesta Universidade teve marco dado ao Evento Nacional de música no Estado da Bahia, APEMBA-1995, onde a professora Betania participou e conheceu a professora Diana.

Após a vinda desta professora ministrante do curso prático, a equipe de piano se mobilizou neste empenho de ensino coletivo e contou com o incentivo da Direção da Escola, o professor Ronaldo Ferreira de Lima. Na implantação formal do curso houve aquisição de melhores recursos para funcionamento das aulas e atendimento a demanda de piano. Na coordenação de piano estavam os professores: Me. Adriana Aguiar e o professor Guilherme Rodrigues.

Passado alguns semestres, houve redução de professores envolvidos nesta prática, muito embora o curso de extensão permanecesse agora também com a categoria de adultos.
Entre os anos 1999-2002, recebemos da coordenação do Curso de Bacharelado em música, as disciplinas de Instrumento Complementar I e II, como também, da coordenação do Curso Técnico em Música (CTM), as disciplinas de Piano Complementar I, II, III e IV, estas eram obrigatórias para os que cursavam regência e canto. Estes cursos regulares tinham as matrículas oficializadas pelo sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas (SIGAA). Organizamos para tanto, o trabalho de sala numa compilação de atividades baseadas nas obras de Robert Pace. Este autor, consideramos como o central do caderno, enquanto os demais

autores Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Villa-Lobos, Violeta Gainza, os periféricos. Robert Pace por justificar a respeito do Ensino de Piano em Grupo e relacionar o ensino em grupo com o individual quando diz: "*But, merely getting students together in* ***ñ****bunches****ò*** *is not the panacea for piano teachers. In fact there are some common misconceptions about private and group teaching that need clarification*". (PACE, 1978, p. 1)[80]

Nas reflexões de James Bastien sobre a obra de Pace destacamos: "*Robert Pace was one of the originators of this style of learning to play the piano, in his series Music for Piano published in 1961 by Lee Roberts Music Publications, Inc.*". (BASTIEN, 1988, p. 41). [81]

No caderno de atividades está contemplado: criatividade; transposição; harmonização básica; conteúdos teóricos; e leitura à 1ª vista. Esta ultima atividade atribuímos maior ênfase porque nela a habilidade reflete a concentração das etapas desenvolvidas anteriormente.

Ao se referir ao curso de bacharelado, quando os alunos têm estudos em outros instrumentos relatamos as seguintes observações quanto à sonoridade: um aluno de canto em geral produz de maneira mais suave, os sons. Ao ler conseguem respeitar os fraseados da melodia, com visualização mais exigente de si mesmo, obedecendo as respirações, o que diferencia de um aluno de metais ou percussão que tocam mais pesados no teclado. Para alunos de violão, a leitura das notas na clave de fá é feita com dificuldade além das unhas crescidas escorregarem pelo teclado.

Ao lado destas atividades de ensino, elaboramos pesquisa nesta temática no curso de Especialização na UFPB (1999-2000) e posteriormente o Mestrado na UNICAMP (2000-2002

As turmas a partir de 2002, nos Cursos Bacharelado e Técnico ficaram sobre nossa responsabilidade. Eram em media dez turmas entre os cursos, setenta alunos circulavam semanalmente na sala que constava com seis pianos eletrônicos clavinova Yamaha com fones de ouvido. Esta sala para a época se considerava um laboratório rico, nela os recursos eram

[80] Mas, meramente fazer um "ajuntamento" de alunos não é panaceia para professores de piano. De fato existem concepções errôneas sobre tanto o ensino individual quanto o em grupo, que precisam ser estudadas. (Trad. nossa).
[81] Robert Pace foi um dos criadores desta forma de aprendizagem do piano em sua série Music for Piano publicada em 1961. (Tradução nossa)

bastantes significativos dada sua aquisição. Uma nova forma de Ensino de Piano se instalava na Instituição e até hoje permanece com história em torno de dezessete anos.

Ao se referir ao Curso de Licenciatura em música, que teve seu surgimento em 2005.1, no formato também de Ensino de Piano em grupo, até hoje se mantem em continuidade com as disciplinas obrigatórias de: Instrumento Harmônico I, II, III e IV. Os alunos matriculados iniciam sua experiência musical com instrumento harmônico escolhendo o piano ou o violão. Para o piano, na disciplina de Instrumento Harmônico I, se desenvolve: o conhecimento do teclado, no que diz respeito à topografia; em seguida, leitura de notas nas claves de sol e fá; pentacordes; formação dos acordes da tônica maior e menor; exercícios básicos de composição, na criação de melodias com indicação da tonalidade. (PACE, 1973a) Estes exercícios trazem o acorde da tônica no acompanhamento como também o da dominante e subdominante. Em outro momento a melodia é dada, e o aluno escreve o acorde que combina com a melodia. Exercícios de técnica também são desenvolvidos como arpejos com cruzamento de mãos, uso de legatos e staccatos, estes são encontrados na bibliografia de Robert Pace. (1973a) Na disciplina de Instrumento Harmônico II, se faz a inserção dos folclores nacionais para que o aluno vivencie as tonalidades maiores e menores, e acompanhem as melodias com uso dos acordes tonais exercitando o canto. O acompanhamento das canções se torna o eixo do trabalho. Demais exercícios de transposição e harmonização permanecem. No semestre seguinte, na disciplina de Instrumento Harmônico III, se inclui no repertório, temas com arranjos facilitados de peças de autores clássicos e românticos, encontrados na obra do Robert Pace, tais como: Mozart, Haydn, Schubert, Brahms e outros ampliando a percepção de temas bastante conhecidos. (PACE, 1973b)

Na disciplina de Instrumento harmônico IV que corresponde a última disciplina em que se trabalha a prática do piano o estudo é essencialmente dado às cifras.

A bibliografia de Robert Pace incluída no plano de Curso de Licenciatura se constitui da base da vivencia do Ensino do Piano em Grupo, com ela conceitos teóricos, a prática da harmonia, improvisação e transposição enfim a criatividade impulsiona as leituras das primeiras peças ao piano no contato com diversas tonalidades. Nas palavras de Campos, a obra de Pace recebe: "*Sua maior contribuição está no contato com as várias tonalidades, rompendo, assim, com um preconceito antigo*". (CAMPOS, 2000, p. 180).

Apesar dos cursos Bacharelado, Licenciatura e Técnico em música possuírem ementas diferentes, o formato das disciplinas no que refere a estrutura de trabalho é similar. E no universo desta prática observa-se que o Ensino de Piano em Grupo tem contribuído na formação do professor de Educação Musical, capacitando ao exercício do instrumento como recurso em sua carreira, como também, dirigido aos que compõem música no uso de suas experiências no teclado do piano, ou desejam se tornar pianistas, como também pesquisadores desta temática produzindo artigos e monografias de conclusão de curso.

Referências

BASTIEN, James W. **How to teach piano successfully**. 3.ed. san Diego (CA): Neil Kjos,1988.

CAMPOS, Moema Craveiro. **Educação Musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

MELO, Betania Maria Franklin de. **Uma atividade musical através do piano**: proposta de trabalho. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Artes). UNICAMP.

PACE, Robert. Private or group. **Keyboard Journal**. [s.l.], v.4,n.2, Fall,1978

_____ **Musica para piano 1**. Copyright by Lee Roberts Music Publications N.Y/ Ricordi Brasileira S/A. S. Paulo. Tradução e Adaptação: Vera Guarnieri e Marion Verhalen. 1973a

_____ **Criando e aprendendo 1**. Copyright by Lee Roberts Music Publications N.Y/ Ricordi Brasileira S/A. S. Paulo. Tradução e Adaptação: Vera Guarnieri e Marion Verhalen. 1973b

Wilson Rogério dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
rg_santos@hotmail.com

Resumo: A presente comunicação é um recorte de uma pesquisa em andamento em nível de doutorado. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa que pretende contribuir para a sistematização metodológica do ensino coletivo de instrumentos de cordas. Este trabalho, apresenta dados obtidos quando do levantamento para a confecção da revisão bibliográfica e pretende apresentar a visão do autor sobre o atual estado da pesquisa relacionada ao assunto.

Palavras-chave: Educação musical; Ensino coletivo de instrumentos; Levantamento bibliográfico.

1. Introdução e metodologia

Esta comunicação é um recorte de pesquisa em andamento, em nível de doutorado, sobre o ensino coletivo de instrumentos. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa de cunho aplicado, utilizando metodologia documental e estatística para análise dos dados.

Com a finalidade de fundamentar o trabalho e tentar perceber qual a situação da pesquisa na área foi realizada uma revisão bibliográfica, que utilizou procedimentos documentais como base das ações. Infelizmente, no pequeno espaço de uma comunicação não será possível relatar todos os trabalhos e dados levantados, entretanto, o presente texto pretende apresentar e divulgar alguns dos dados encontrados, contribuindo para ampliar a discussão sobre o assunto.

2. Dados obtidos

Com relação ao ensino coletivo de instrumentos, o levantamento nos aponta dois fatos a serem considerados: a pequena produção de trabalhos de fôlego, no que concerne a teses e dissertações, e um grande incremento na produção científica da área no últimos dez anos.

No que tange a dissertações e teses, o levantamento realizado nos apresenta a existência de 4 teses de doutorado, 22 dissertações de mestrado e 5 trabalhos de conclusão de curso. São números muito acanhados, especialmente se considerarmos que a primeira tese na área (KRUGER) foi apresentada há 24 anos, (1990), ou seja, tem-se a média de uma dissertação de mestrado (ou tese de doutoramento) apresentada por ano, o que, convenhamos, é muito pouco para fazer progredir o conhecimento na área e para atender à demanda de ações criada com as mudanças sociais e educacionais do país (como o crescimento dos projetos de

atendimento socioeducativos ou a inclusão do ensino de música nas escolas regulares). Portanto, é imperativo que a discussão sobre o ensino coletivo de instrumentos seja ampliada e que mais trabalhos sejam escritos para que possamos debater ideias e aperfeiçoar metodologias.

A boa notícia é que nos últimos anos, vimos aumentar significativamente a contribuição acadêmica na área. Tal crescimento é claramente percebido ao observarmos que aproximadamente 50% das dissertações e teses relacionadas ao assunto foram produzidas nos últimos sete anos, assim como é possível registrar um aumento de cerca de 100% na publicação de artigos científicos abordando o assunto.

Podemos mencionar como motivos para este fato o incremento das publicações acadêmicas voltadas à pesquisa musical e a implementação de novos Encontros e Simpósios, em especial os ENECIM, que incentivaram o desenvolvimento de pesquisas, mostraram que *não estamos sós* e permitiram a troca de informação, criando uma verdadeira construção de saberes em uma área muito ampla, como afirmou Montandon: "[...] mas principalmente, para refletir sobre os vários aspectos que fazem parte desse grande 'guarda-chuva' chamado 'ensino coletivo' ou 'ensino em grupo' [...]" (2004, p. 44).

Estes dados podem ser melhor compreendidos quando observamos o gráfico a seguir, nele podemos perceber que o número de dissertações ou teses sobre o assunto praticamente dobrou nos últimos sete anos. Considerando-se que a primeira tese sobre o tema foi escrita em 1990, temos um intervalo de 17 anos (1990 a 2006) quando foram defendidas 11 dissertações ou teses; na contrapartida, no período posterior, que compreende sete anos (2007 a 2013), os trabalhos chegaram a 15[82].

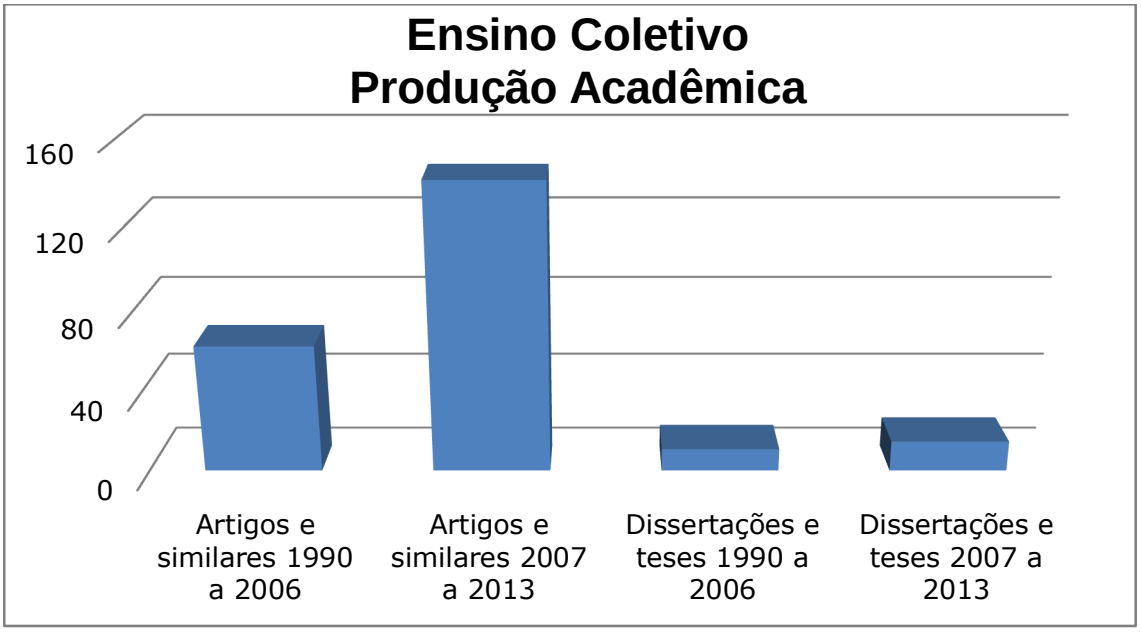
Quando dirigimos nossa observação para artigos e comunicações publicadas, percebemos a ocorrência de um fenômeno similar. No período de 1990 a 2006, ou seja, 17 anos, foram publicados 63 trabalhos acadêmicos[83], no segundo período (2007 a 2013) foram publicados 142 trabalhos, ou seja, em apenas sete anos a quantidade de produção na área mais que dobrou.

---

[82] Para tentar retratar fielmente a situação foram descartados, nesta estatística, os trabalhos de conclusão de curso, pois os mesmos só começaram a ser utilizados recentemente.

[83] Artigos ou comunicações.

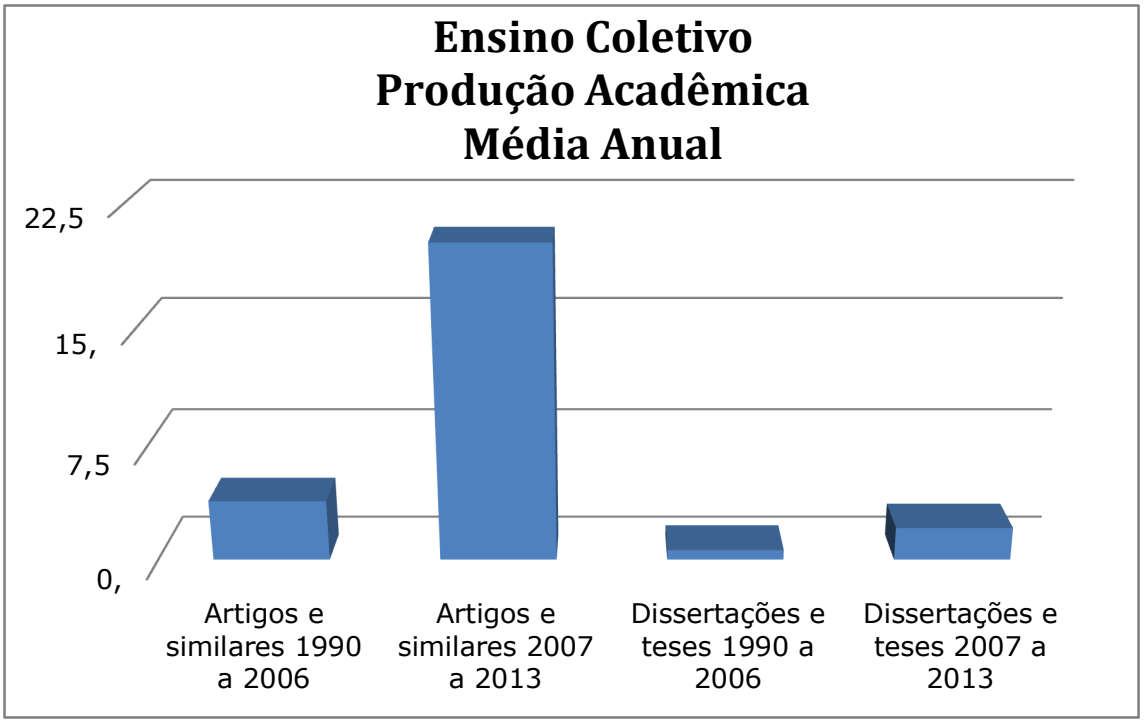
Gráfico 1 ï Produção acadêmica na área do ensino coletivo



FONTE: Levantamento Bibliográfico (2014).

Estes números podem ser mais bem percebidos quando calculamos a média anual de trabalhos produzidos nos períodos citados, representada no gráfico abaixo:

Gráfico 2 ï Produção acadêmica na área do ensino coletivo ï Média Anual



FONTE: Levantamento Bibliográfico (2014).

Sem dúvida, tal incremento é reflexo de políticas de difusão e incentivo à produção acadêmica, mas não podemos deixar de considerar que o assunto também tem crescido no interesse de pesquisadores e que a possibilidade de utilização do ensino coletivo como ferramenta em projetos de educação musical tem acentuado sobremaneira a atividade na área.

3. Aspectos dos trabalhos

A análise feita para fundamentar a revisão bibliográfica procurou identificar os principais aspectos abordados pelos trabalhos escritos sobre o tema em nosso país, a literatura relacionada ao ensino coletivo começa a tomar corpo e baseia-se principalmente em relatos de trabalhos, relatos de pesquisas, discussões sobre aspectos sociais, sobre aspectos metodológicos (criação e utilização de métodos e formas de trabalho) e abordagens históricas.

3.1 Relatos de trabalho

Os relatos de trabalhos podem ser encontrados durante todo o período analisado (1990 – 2013); estes trabalhos são desenvolvidos em locais diversificados como escolas de música,

academias, escolas regulares, projetos socioculturais, bandas, orquestras e universidades. Relatos desse tipo podem ser encontrados em Santiago (1995), Aguiar (2004), Santos (2008), dentre muitos outros. No geral estes relatos apresentam um histórico do surgimento dos trabalhos, descrevem a metodologia utilizada e apresentam seus resultados. Tais relatos nos permitem conceber um histórico da implantação do ensino coletivo em nosso país, perceber as dificuldades, compreender objetivos e visualizar os benefícios alcançados.

Além dos bons resultados apresentados e comprovados, estes relatos tratam das possibilidades proporcionadas pelo sistema, das vantagens encontradas, dos benefícios vislumbrados pelos pesquisadores e também do modo como são desenvolvidas as aulas, podendo servir para indicar caminhos possíveis para a concretização de novas iniciativas.

3.2 Aspectos sociais

Outro assunto muito comum na discussão proposta pelos trabalhos acadêmicos são os textos relacionando o ensino coletivo de instrumentos aos aspectos sociais. Muitos pesquisadores abordaram o assunto (CRUVINEL, 2003; GALINDO, 2000; SILVA, 2010), pois em nosso país, a música pode e deve ser utilizada como ferramenta para oferecer meios de mudanças sociais. Da mesma maneira, muitos autores chamam a atenção para a possibilidade que o ensino coletivo oferece na concretização de uma verdadeira democratização cultural em nossa sociedade. São pesquisadores como Gonçalves Dias que afirma: “O caráter democrático do ensino em grupo também é um fator de fundamental importância pois possibilita a participação de um maior número de interessados [...] (1993, p. 10).

3.3 Aprendizado colaborativo e formação de professores

Um dos temas mais relevantes, porque intensamente abordado, é o do aprendizado colaborativo. O assunto passa mesmo pela definição do ensino coletivo e tal fato demonstra o quanto o tema é importante dentro desta metodologia, a professora Taís Dantas é contundente sobre a questão:

> Foi possível constatar que o ensino coletivo proporciona um ambiente onde os alunos podem se observar e fazer comparações em relação a seu desempenho no instrumento. Nas interações ocorridas na sala de aula estão

> presentes importantes fatores que contribuem para a formação do autoconceito do aluno. Além dos resultados, das avaliações e da opinião do professor, entre outros aspectos, um dos fatores que contribui para esta construção, é a comparação com outros colegas que servem como parâmetro, uma vez que os alunos sempre estão realizando observações entre si. (2010, p. 886).

É evidente que tal situação só pode ser conquistada com uma participação efetiva e positiva do professor, que deve estar atento para aproveitar as oportunidades pedagógicas e conduzir o processo dentro de padrões didaticamente eficientes; para isso, é importantíssimo o treinamento e a formação do professor de ensino coletivo, que se faz diferenciada desde o nível básico.

Esta perspectiva é partilhada por muitos autores como Brito: "Um ponto muito importante que deve ser levado em consideração é o perfil do professor para atuar no ensino coletivo [...]" (2011, p. 60) e Montandon: "O que me pareceu mais importante foi entender que o perfil do professor para o ensino em grupo é bem diferente do ensino individual" (2004, p. 2).

Alguns autores ao se preocuparem com o treinamento, procuram destacar a importância da criação de alternativas para formação de professores de ensino coletivo dentro dos cursos de música das universidades:

> Para ensinar instrumentos em classes da escola regular, o mercado exige além de um músico-professor com competência no instrumento, uma pessoa com domínio da técnica do ensino coletivo para grandes grupos. Quais os cursos de formação superior preparam este profissional? As antigas licenciaturas? Os antigos bacharelados? (TOURINHO, 2004, p. 40).

Barbosa (1998) chegou inclusive a propor um currículo para que os cursos de graduação em música atendessem a esta necessidade, mesma opinião proferida pelo professor Weber Anjos, que questiona a ausência do ensino coletivo nos cursos de formação de professores:

> Em nível de graduação podemos observar que as ações pedagógicas coletivas voltadas para a educação instrumental são bem mais tímidas. O chamado ensino superior se mantém, talvez, tão superior que não haveria espaço para uma educação musical mais humanizadora e solidária (2010, p. 1684).

Felizmente essas manifestações começam a encontrar guarida dentro das universidades; o próprio professor Anjos (2010) apresenta a aplicação do ensino coletivo no Campus Cariri da UFC. Nascimento e colaboradores também abordam o assunto, apresentando o curso de música da mesma Universidade no Campus Sobral: "Os cursos da UFC têm na prática musical coletiva seu grande mote de aprendizagem" (2012, p. 3).

Estas iniciativas somam-se a várias outras atividades realizadas em Universidades como a Federal de Santa Maria (CORRÊA, 2001), Federal do Pará (PAIVA, 2013) e Instituto Federal de Goiás (ALVES, 2012), dentre outras, onde o ensino coletivo é utilizado como matéria eletiva, obrigatória, em atividades de extensão, no sistema de ensino à distância ou no estágio curricular.

Se por um lado o ensino coletivo começa a trilhar seu percurso dentro das universidades, por outro lado, essa metodologia é utilizada há vários anos dentro de projetos socioculturais, projetos ligados ao poder público e projetos ligados ao terceiro setor. Neste campo é extensa a gama de atividades realizadas e podemos encontrar na literatura pesquisada muitos exemplos como Cruvinel (2008), Tourinho (2008) e Andrade (2009).

3.4 Ensino coletivo e escolas regulares

Embora ainda esteja em processo de implementação, não conte com uma adequada sistematização e com um histórico registrado de experiências, o ensino coletivo de instrumentos já apresenta o alcance de bons resultados no ensino de música dentro das salas de aula das escolas regulares, como podemos observar em Moura e Cruvinel (2006), que relatam o trabalho em escolas de ensino básico na Cidade de Goiânia; em Fialho e Ortega, que apresentam os resultados parciais da implantação do projeto Música na Escola, que pretende: "a implementação sistematizada da música na educação básica" (2009, p. 1059), e em Kandler (2009) que relata o trabalho de ensino de instrumentos para alunos de escolas públicas em Treze Tílias (SC).

O segundo aspecto abordado pelos textos que tratam da escola regular é a questão da diversidade cultural, componente fundamental tratado por diversos autores como Tiago e Perdomo: "a adoção da abordagem sociocultural da educação musical em nossa prática docente é bastante pertinente pois favorece a valorização de música de outras culturas, bem

como, de outros grupos culturais dentro da própria cultura [...] (2004, p. 4), e constantemente pelo professor Joel Barbosa:

> A fim de melhorar a qualidade e ampliar a abrangência do ECISP[84] no Brasil, principalmente para atender o ensino básico, há a necessidade de sistematizá-lo em nosso país, de maneira que atenda a legislação em vigor, tendo como base os PCNs. Um dos desafios é o tratamento a ser dado ao conceito de multiculturalismo. (2011, p. 237).

3.5 Autores fundamentais

As propostas de diversidade cultural nos levam a verificar como os pesquisadores que tratam do ensino coletivo de instrumentos se relacionam e utilizam as ideias pedagógicas de autores de referência. O levantamento bibliográfico mostrou que em menor número são mencionados os nomes de Edwin Gordon (OLIVEIRA; MATOS, 2011) e de Vygotsky, referido por Moreira (2009), Izaias e Berg (2012) e Tamonte e Grubisic (2012).

O sistema CLASP e a Teoria Espiral propostos por Swanwick são constantemente citados por autores como Santos (2008), Fernandes (2009) e Cerqueira: "Ainda, seguindo o modelo TECLA proposto por Swanwick (2003)[85], é possível trabalhar a técnica instrumental, execução, composição ou improvisação, literatura e apreciação [...]" (2009, p. 137).

No entanto, a ideia de se apropriar dos conceitos musicais por meio da prática musical (filosofia praxial) é a que mais se destaca nos textos analisados, seja daqueles que remetem este conceito a Swanwick, mas, especialmente, dos pesquisadores que se fundamentam no pensamento de David Elliot.

A lista de autores que abordam a filosofia praxial é extensa e demonstra que o tema é chave para o conceito do ensino coletivo, sem dúvida, um dos diferenciais da metodologia é justamente o fato do aluno iniciar-se no estudo da música tendo um instrumento como apoio.

Alguns exemplos podem ser destacados como os textos de Aragão e Arado (2012); Ferreira (2012); Tourinho: "mas o cerne das atividades musicais estaria centrado no fazer musical pelo próprio estudante, cuja educação musical se daria pelo fazer direto, caso optasse por ele" (2004, p. 42) e Barbosa: "Esta outra maneira de conceber a música está ligada à

[84] Ensino coletivo com instrumentos de sopro

[85] SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003. 128p. Tradução de: Teaching music musically (1ª.ed.1999).

Filosofia praxial da educação musical, conceituada por David Elliott em seu livro Music Matters[86] [...]" (2010, p. 58).

3.6 Pesquisas na área

Com relação à conjuntura da pesquisa na área, a meia centena de relatos de pesquisa detectados pelo levantamento bibliográfico fornecem um quadro bastante nítido da situação dos estudos realizados e das preferências metodológicas de seus realizadores.

Tais descrições, encontradas em todo o período, demonstram que embora a pesquisa na área tenha sido iniciada com abordagens de cunho quantitativo e principalmente experimentais (OLIVEIRA, 1990), ou quase-experimentais (DIAS, 1993); com a mudança dos paradigmas da pesquisa em música, os pesquisadores concentraram esforços em trabalhos preferencialmente qualitativos, que se apresentam, a partir da virada do século, como modelo predominante: Santos (2001), Nascimento (2007) e Caetano (2010).

Como procedimentos metodológicos os pesquisadores apresentam preferência pelo Estudo de Caso (BRITO, 2011; SANTOS; VIEIRA, 2011), além disso, dadas as condições que requerem um treinamento específico do professor que irá utilizar a metodologia, muitos trabalhos optam pela pesquisa-ação e/ou pela observação participante, onde o pesquisador é também professor (BRITO, 2011; VECCHIA, 2006).

Como recursos para obtenção de dados destacam-se especialmente a pesquisa bibliográfica: (AMARAL, 2012; MOREIRA, 2010), e o emprego de entrevistas, observações ou questionários: (CORRÊA, 2001; NASCIMENTO, 2010).

Em número bem menor surgem procedimentos descritivos (QUEIROZ, 2011), experimentais (BARBOSA, 1997), pesquisas quase-experimentais (NASCIMENTO, 2007), quali-quantitativas (COSTA, 2009) e quantitativas (SIMÕES e ALVARES, 2013).

4. Conclusão

[86] ELLIOTT David J. *Music Matters:* a new philosophy of music education. New York: Oxford University, 1995. 378p.

Nesta comunicação, recorte da revisão bibliográfica de minha tese de doutorado, procurou-se catalogar, analisar, considerar e interpretar os diversos trabalhos realizados acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais. Estas informações procuram oferecer um panorama dos trabalhos científicos realizados na área. Como podemos perceber, a variedade de assuntos abordados nas pesquisas demonstra o grande potencial que o ensino coletivo possui, esta é mesmo uma das marcas da metodologia, que é aplicada, geralmente com sucesso, em locais tão diversos e em diferentes contextos. Nos últimos anos vimos aumentar o interesse de novos pesquisadores pelo assunto, talvez incentivados e orientados pelos professores que fizeram as primeiras investigações sobre o tema e posteriormente tornaram-se orientadores. Espera-se que muitas destas pesquisas embrionárias, continuem se desenvolvendo e originem trabalhos que contribuam para o aprofundamento dos estudos sobre o assunto, só desta maneira, será possível transformar cada vez mais o ensino coletivo de instrumentos em uma alternativa viável, aproveitando plenamente o potencial da metodologia e melhorando a eficiência do sistema.

Referências

AGUIAR, Adriana O. Relato de experiência de ensino coletivo de instrumento musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 1, 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 83-4.

ALVES, Marcelo Eterno. Aplicabilidade do ensino coletivo de música dentro do curso técnico de instrumento musical do IFG. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-8. Disponível em: < https://dl.dropboxusercontent.com/u/20656637/Anais%202012/anais_2012/artigos/aplicabilidade.pdf> . Acesso em 26 jan. 2014.

AMARAL, Maria Luiza F. do. A produção de livro didático para ensino coletivo de teclado. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 72-4.

ANDRADE, Patrícia de S. A aprendizagem de instrumentos musicais em um projeto social de Cuiabá: A música para todos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 13-9.

ANJOS, Francisco W. O violão coletivo: Múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.683-90.

ARAGÃO, Josyanderson K. P.; ARADO, Simone R. B. Fazer música junto: Ensino coletivo de canto e percussão no projeto Musicar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p.1-8. Disponível em: < https://dl.dropboxusercontent.com/u/20656637/Anais%202012/anais_2012/artigos/fazer_musica.pdf>. Acesso em 25 fev. 2014.

BARBOSA, Joel L. da S. Desenvolvendo um método de banda brasileiro. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 10, 1997, Goiânia, *Anais*. Goiânia: UFG, 1997, p. 194-7.

_____. Disciplinas de música instrumental no currículo de licenciatura em música. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO CENTRO OESTE, 1, 1998, Cuiabá. *Anais.* Cuiabá: UFMT, 1998. p. 24-30.

_____. Uma proposta de educação musical social e brasileira através da prática de instrumentos musicais em "orquestras brasileiras". *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, v.1, n.1, p. 53-64, mai. 2010.

_____. Educação musical com ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvania B. T. (Org.). *Abrangências da música na educação contemporânea:* conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, 2011, p. 223-239.

BRITO, Joziely Carmo de. Proposta pedagógica de ensino coletivo do violino para crianças de 5 anos na Escola de Música da Universidade Federal do Pará. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2, 2011, Salvador. *Anais*. Salvador: UFBA, 2011. p. 57-67.

CAETANO, Milena Tibúrcio de O. A. Ensino coletivo de instrumento musical no ensino básico: Avaliação de uma proposta. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 864-73.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie,* Goiânia, V.9, n.1, p. 129-40, jun. 2009.

CORRÊA, Marcos Kröning. A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: Um estudo dos processos e procedimentos nas práticas instrumentais – violão. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: UFU, 2001. p. 188-92.

COSTA, Dimas C. A. da. Estudo sobre o ensino coletivo de cordas: Uma experiência na universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 623-8.

CRUVINEL, Flávia Maria*. Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social*. 2003. 210p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

_____. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: Compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM e ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL (ENECIM), 8 e 3, 2008, Brasília. *Anais.* Brasília: UNB, 2008. p. 1-13.

DANTAS, Taís. Ensino coletivo de instrumentos musicais: Contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 880-90.

DIAS, José Leonel Gonçalves. *IPICEC - Iniciação e prática de instrumentos de cordas através do ensino coletivo.* 1993. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FERNANDES, Alexandre P. Projeto "Toque... e se toque!": Uma busca por novas perspectivas para o ensino de violão. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 1.037-44.

FERREIRA, Daniel. Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Estudo de caso dos alunos do CECBASA. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-8. Disponível em: < https://dl.dropboxusercontent.com/u/20656637/Anais%202012/anais_2012/artigos/ensino_col_instru.pdf>. Acesso em 04 abr. 2014.

FIALHO, Vania M.; ORTEGA, Marilda. Projeto música na escola: Aulas coletivas de instrumento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 1.059-64.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e ensino coletivo*: a construção de um método. 180p. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

IZAIAS, Milena C.; BERG, Silvia Maria P. C. Relato de experiência: Aplicacãp da coletânea "Flauta sem mistério" em sala de aula dentro do Projeto Guri. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-8. Disponível em < https://dl.dropboxusercontent.com/u/20656637/Anais%202012/anais_2012/artigos/aplicacao_da_colet.pdf>. Acesso em 04 abr. 2014.

KANDLER, Maira Ana. Iniciação musical através do ensino coletivo de instrumentos de sopro: relato de uma experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 719-24.

KRUGER, Linda L. *An analysis and adaptation of brazilian folk music into a string method comparable to american models for use in the brazilian music education*. 1990. 526p. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, University of Missouri, Columbia, 1990.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: Mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 1, 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 44-8.

MOREIRA, Marcos dos S. O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. *Opus,* Goiânia, V.15, n.1, p. 126-40, jun. 2009.

_____. Possibilidades de mapeamento estrutural, pedagógico e social em Filarmônicas Alagoanas. . In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 1, 2010, Rio de Janeiro. *Anais.* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 319-25.

MOURA, Adair M.; CRUVINEL, Flávia M. Música nas escolas: Um estudo sobre o ensino coletivo de violão em duas escolas de ensino básico em Goiânia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 2, 2006, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2006. p. 241-7.

NASCIMENTO, Marco Antonio T. *Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música*: "Da Capo" um estudo sobre sua aplicação. 2007. 87p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: O caso dos egressos da Banda 24 de Setembro. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 606-17.

NASCIMENTO, Marco Antonio T. et al. O ensino coletivo de instrumentos musicais no curso de música – licenciatura da UFC. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-10. Disponível em: < https://dl.dropboxusercontent.com/u/20656637/Anais%202012/anais_2012/artigos/o_ensino_coletivo_cursos.pdf>. Acesso em 11 mar. 2014.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Iniciação musical com introdução ao teclado – IMIT. *Opus,* Porto Alegre, V. 2, n. 2, p. 7-14, jun. 1990.

OLIVEIRA, Marcelo M.; MATOS, Elvis de A. A criação musical na iniciação coletiva ao violão à luz da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 10, 2011, Recife, *Anais*. Recife: UFPE, 2011, p. 50-60.

PAIVA, Adriana Catarina de C. de. *Educação musical no programa cordas da Amazônia: Descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo*. 2013. 101p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

QUEIROZ, Thiago A. C. O processo de ensino aprendizagem coletivo de violão no Movimento Ecoarte. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 10, 2011, Recife, *Anais*. Recife: UFPE, 2011, p. 463-70.

SANTIAGO, Diana. As "oficinas de piano em grupo" da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). *Revista da ABEM*, s.l., n. 2, p. 74-81, jun. 1995.

SANTOS, Ana Roseli P.; VIEIRA, Maria Helena G. L. O ensino em grupo de instrumentos musicais e a pedagogia sociocultural: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 11, 2011, A Coruña. *Anais*. A Coruña: UDC, 2011. p. 2.649 – 59.

SANTOS, Carla Pereira dos. Ensino coletivo e formação de grupos instrumentais: Propostas para o ensino-aprendizagem do violão no Instituto de Música Waldemar de Almeida – Natal/RN. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais*. São Paulo: UNESP, 2008. p. 1-7.

SANTOS, Wilson Rogério dos. *Orquestras-escola estudo e reflexão*. 2001. 190p. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

SILVA, Marco Antonio. Formação de instrumentistas de cordas friccionadas: A perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 9, 2010, Natal, *Anais*. Natal: UFRN, 2010, p. 1-7.

SIMÕES, Alan C.; ALVARES, Sérgio L. de A. A descrição da interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de violão: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23, 2013, Natal. *Anais*. Natal: UFRN, 2013. p. 1-8.

TAMONTE, Cristiana de A.; GRUBISIC, Katarina. Orquestra escola: Educação musical e prática social. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-10. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/20656637/Anais%202012/anais_2012/artigos/orquestra_e.pdf>. Acesso em 26 fev. 2014.

TIAGO, Roberta A.; PERDOMO, Ana Paula S. A. "Um cantinho, um violão...": Uma experiência com a abordagem sócio-cultural da educação musical e com o modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1919) no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia-MG. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: CBM/UNIRIO, 2004. p. 1-8.

TOURINHO, Ana Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 1, 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 37-43.

_____. O ensino coletivo na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM e ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL (ENECIM), 8 e 3, 2008, Brasília. *Anais*. Brasília: UNB, 2008. p. 1-9.

VECCHIA, Fabrício D. Desenvolvimento e produção de audiovisual suplementar ao Da Capo: Método coletivo para o ensino de instrumentos de banda. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, 2006, João Pessoa. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2006. p. 269-75.

RESUMO: Realizar o estudo musical em conjunto, representa um caminho promissor para estimular, ampliar, enriquecer e solidificar a aprendizagem vocal e/ou instrumental dos envolvidos. Diante de tantas experiências exitosas ao longo de sua trajetória acadêmica, a autora decidiu vivenciar a construção coletiva de exercícios melódicos e rítmicos com seus graduandos do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), enquanto prática do componente curricular "Flauta Doce em Grupo II", correspondente ao ensino da flauta doce contralto. Neste contexto, este trabalho apresenta uma música escolhida pelo grupo e descreve os exercícios criados coletivamente. Na conclusão é verificada que os exercícios criados extrapolam as necessidades técnicas da música foco, mas contribui significativamente, para a execução técnica de outras músicas de igual dificuldade técnica.
Palavras-chaves: Flauta Doce em Grupo; Estudo Instrumental; Estudo Técnico.

INTRODUÇÃO

O estudo de flauta doce também pode promover a educação musical de crianças, jovens, adultos ou idosos, desde que este estudo instrumental faça conexões com outros estudos teóricos e práticos musicais e extramusicais. Em especial, realizar o estudo musical em conjunto, representa um caminho promissor para estimular, ampliar, enriquecer e solidificar a aprendizagem vocal e/ou instrumental dos envolvidos.

Há mais de trinta anos de trabalho, atuamos em espaços educacionais do primeiro, segundo e terceiro setores, com educandos de variadas idades e necessidades educacionais. Neste sentido, estamos sempre observando qual a forma mais exitosa de promover uma educação musical em que os educandos possam vivenciar variadas atividades musicais, envolvendo o estudo da flauta doce soprano e/ou contralto. Estas atividades musicais foram solidificadas por nós em estudos de mestrado e de doutorado, sempre na perspectiva das práticas de: Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. Baseada em Swanwick (1979) e ampliada por nós estas práticas foram nominadas de Abordagem Musical CLATEC (xxxxxxxxxxxxx, 1997, 2008).

Ressaltamos que em 1997 verificamos a eficiência de nossa Abordagem a educandos adolescentes videntes, como oficina musical que integrava as atividades de extensão da Escola de Música na Universidade Federal xxxxxx. Na segunda etapa, em 2008, verificamos a mesma Abordagem na perspectiva de educação inclusiva, ministrando a disciplina "Música" a educandos do ensino médio – videntes, cegos e deficientes visuais - no Colégio Estadual da xxxx, na cidade de xxxxxxxxx.

Em ambos os espaços observamos que o êxito da prática instrumental estimulava os educandos a realizarem outras atividades musicais. Mas, ao mesmo tempo, o estudo técnico da flauta doce era desconectado e descontínuo. Faltava-lhes literatura específica para a prática de estudos técnicos da flauta doce, e, os poucos exercícios que disponibilizávamos, eram desconectados com as músicas que eles estavam estudando. Neste sentido, resolvemos criar em grupo, exercícios técnicos a partir de uma música a ser estudada.

Diante de tantas experiências exitosas, decidimos aplicar estes exercícios, correspondentes à atividade "Técnica" da Abordagem Musical xxxxxx, aos graduandos do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, enquanto prática do componente curricular "Flauta Doce em Grupo II", correspondente ao ensino da flauta doce contralto. Neste contexto, iremos apresentar a música escolhida por eles e descrever os exercícios criados coletivamente.

DESENVOLVIMENTO

Ainda hoje, é dificultosa a aquisição de materiais didáticos para o ensino de música em escolas da educação básica, assim como em espaços culturais alternativos que oferecem cursos ou oficinas de música. Quando o educador musical é contratado/convidado a trabalhar nestes espaços, ele, em geral, leva consigo seus instrumentos musicais de apoio e suas referências bibliográficas. Muitas vezes, estas referências resumem-se em uma coletânea de poucos exercícios de dedilhado, e cópias de partituras musicais de - época, estilo e contextos diversificados - a serem escolhidas pelo grupo como músicas que irão compor o repertório básico, adicionado a tantas outras obras criadas ou disponibilizadas pelos próprios educandos.

Diante desta realidade verificada em nosso contexto regional, inclusive confirmada, recentemente, por muitos educandos da xxxxxx, resolvemos eleger uma música, base para exemplificar as variadas possibilidades de se criar, individual ou coletivamente, exercícios técnicos da flauta doce, na perspectiva da educação musical. Desta forma os graduandos que estudavam o referido componente curricular iam vivenciar parte as atividades técnicas já experimentadas por nós em outros cursos de música. A música escolhida pelo grupo foi HATIKVA (A Esperança), hino nacional de Israel. A partir desta música pudemos trabalhar todas as atividades xxxxxx, mas, neste artigo, iremos apenas descrever um pequeno recorte da atividade Técnica, fruto de nossas práticas em sala de aula.

Concordamos com Beineke ao mencionar que devemos evitar "os exercícios puramente técnicos que não sirvam ao objetivo central que é a própria expressão musical de uma obra, ou seja, uma composição própria ou de outra pessoa" (2003, p.88). Mas, neste caso particular, iremos apresentar uma série de exercícios técnicos criados coletivamente, a partir de uma análise de uma música. Neste sentido, podemos observar a infinidade de exercícios possíveis de serem criados ao tempo em que apreendemos outros saberes musicais.

Descrição da Música Hatikva

A música Hatikva está na tonalidade de Ré menor, contendo 20 compassos com a forma "A" "B" e Coda, tocada em andamento moderado no compasso quaternário (4/4). Sua extensão vai de La2 ao Re4, portanto uma décima primeira. A parte "A", composta por oito compassos, apresenta duas frases iguais com uma pequena variação finalizando as mesmas, nos compassos 4 e 8. A parte "B", composta por oito compassos, também contém duas frases, sendo que a primeira semifrase (dois compassos) se repete, fazendo uma ponte para a segunda frase, que tem o papel de desenvolvimento do tema inicial. Por fim a obra apresenta uma coda de quatro compassos que retorna ao tema, apresentando nos dois últimos compassos uma pequena variação rítmica.

No tocante às disposições intervalares das notas apresentadas na referida música, observamos os seguintes resultados:

a) As notas em uníssonos aparecem 17 vezes;

b) As notas em intervalos de segundas maiores ou menores são apresentadas 60 vezes;

c) As notas em intervalos de terças maiores e menores, são apresentadas 8 vezes;

d) As notas em intervalos de quartas são apresentadas 3 vezes;

e) As notas em intervalos de quintas são apresentadas 2 vezes;

f) As notas em intervalos de oitavas são apresentadas 2 vezes.

No tocante às células rítmicas a serem estudadas nesta música, apresentam-se nos seguintes formatos:

a) O compasso 1 se repete no compasso 5 (ta-ta ta-ta taa taa);

b) O compasso 2 se repete nos compassos 6, 8, 10, 12, 16 e 20 (ta-ta ta-ta taaaa);

c) O compasso 3 se repete nos compassos 7, 13 e 17 (taa ta-ta taa taa);

d) O compasso 4 não se repete (ta-ta ta-ta taaa-ta);

e) O compasso 9 se repete no compasso 11 (taa taa taa taa)

f) O compasso 14 se repete no compasso 18 (ta-ta ta-ta taa ta-ta)

g) O compasso 15 se repete no compasso 19 (taa taa taa taa-ta).

Realizando uma breve análise destas possibilidades melódicas e rítmicas, tendo como objetivo a criação coletiva de exercícios técnicos de dedilhado, sonoridade e ritmo, podemos concluir que na música em foco são apresentadas seis intervalos a serem trabalhados: uníssono, segundas, terças, quartas, quintas e oitavas. Os intervalos em uníssono e em segunda aparecerem em maior número de vezes do que os demais (17 e 60 vezes, respectivamente). Os outros intervalos são apresentados com menor frequência, variando de 8, 3, 2 e 2 vezes (intervalos de terças, quartas, quintas e oitavas, respectivamente).

Quanto à análise rítmica podemos registrar sete células rítmicas no universo de 20 compassos. Estas células se apresentam com pequenas diferenças que variam entre as figuras colcheia, semínima, semínima pontuada e mínima. Em geral, quatro destas células são repetidas por duas vezes (compassos 1, 9, 14 e15). Uma célula não se repete (compasso 4) e duas células se repetem por entre 3 e 6 vezes (compassos 2 e 3).

Assim, foi possível construir exercícios melódicos e rítmicos diferenciados, sempre na perspectiva de atender ao estudo da musica em foco. Neste sentido, foram criados os exercícios melódicos de forma progressiva (ascendente e descendente) a partir de cada célula melódica estudada. Da mesma forma, as células melódicas foram tocadas em distintos ritmos, conforme as células melódicas selecionadas.

Como conclusão, ao final do estudo piloto, composto de dois encontros/aulas de duas horas cada, foi possível tocar por variadas vezes os distintos intervalos, superando aos números apresentados na música. Da mesma forma estes intervalos melódicos foram trabalhados segundo as células rítmicas apresentadas, extrapolando as exigências da obra. O solfejo rítmico e melódico também foi aplicado antes da elaboração instrumental. Concordamos com Swanwick ao afirmar que “a ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se

sistematicamente um mesmo livro, páginas após páginas". Continuando nesta reflexão, ele diz que "a aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros [...]". (SWANWICK, 1994, p.5) Neste processo, cada estudante queria tocar sua criação técnicas, justificando qual célula rítmica e melódica lhe serviu como modelo.

Segundo Ausubel, quando os conceitos são bem apreendidos e assimilados, estes ajudam o estudante a reconhecerem outras conexões parecidas e estabelecerem novas conexões. (2001). Portanto, mediante a aprendizagem de conceitos teóricos e práticos instrumentais desenvolvidos no estudo da música foco, os estudantes apresentaram facilidade de transpor estes conhecimentos em novas estruturas oriundas de outras músicas, por compreenderam a lógica rítmica e melódica, de toda a extensão trabalhada.

CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Todos os estudantes tiveram uma nítida convicção das necessidades técnicas de estudo para uma boa leitura e execução da flauta doce contralto. Da mesma forma, as possibilidades de criação de exercícios, a partir das dificuldades técnicas de cada música, extrapolaram suas necessidades de estudo em curto prazo.

Em adição podemos afirmar que envolvidos tiveram a oportunidade de conhecer, minunciosamente, as partes rítmicas, melódicas e harmônicas de uma música estudada, que exige conhecimento de postura, respiração, dedilhado, duração e fraseado. Todos escreveram suas possibilidades de realizarem exercícios melódico e harmônico. Assim este estudo viabilizou o estudo de uma música, mas, ao mesmo tempo, viabilizou possibilidades de extrapolar os conhecimentos além desta música base, promovendo competências para tocar outras músicas de igual complexibilidade.

Por fim, concordamos com Cruvinel ao mencionar que

> O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical com um todo. (CRUVINEL, 2005, p. 80)

Espero que exemplos como estes possam ser desenvolvidos por educadores e educandos em espaços de educação musicais que apresentam carências de recursos técnicos similares.

REFERÊNCIAS

AUSUBER, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.
BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
Hatikva (Hino nacional de Israel). Disponível em: http://pt.cantorion.org/music/3819/Hatikvah-Voz-Piano. Acesso em 23 ago. 2014.
SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: NFER-NELSON, 1979.
SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de musica. **Cadernos de estudo**: educação musical, São Paulo, Através No. 4/5. p. 7-14,1994.
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx Educação Musical com construção de instrumentos: um estudo descritivo sobre um projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Abordagem de educação musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). FAEBA/UFBA, Bahia, Salvador, 2008.

CRIAÇÃO DE EXERCÍCIOS TÉCNICOS NO ENSINO DA FLAUTA DOCE EM CONJUNTO A PARTIR DE UMA MÚSICA BASE

RESUMO: Realizar o estudo musical em conjunto, representa um caminho promissor para estimular, ampliar, enriquecer e solidificar a aprendizagem vocal e/ou instrumental dos

envolvidos. Diante de tantas experiências exitosas ao longo de sua trajetória acadêmica, a autora decidiu vivenciar a construção coletiva de exercícios melódicos e rítmicos com seus graduandos do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), enquanto prática do componente curricular "Flauta Doce em Grupo II", correspondente ao ensino da flauta doce contralto. Neste contexto, este trabalho apresenta uma música escolhida pelo grupo e descreve os exercícios criados coletivamente. Na conclusão é verificada que os exercícios criados extrapolam as necessidades técnicas da música foco, mas contribui significativamente, para a execução técnica de outras músicas de igual dificuldade técnica.
Palavras-chaves: Flauta Doce em Grupo; Estudo Instrumental; Estudo Técnico.

INTRODUÇÃO

O estudo de flauta doce também pode promover a educação musical de crianças, jovens, adultos ou idosos, desde que este estudo instrumental faça conexões com outros estudos teóricos e práticos musicais e extramusicais. Em especial, realizar o estudo musical em conjunto, representa um caminho promissor para estimular, ampliar, enriquecer e solidificar a aprendizagem vocal e/ou instrumental dos envolvidos.

Há mais de trinta anos de trabalho, atuamos em espaços educacionais do primeiro, segundo e terceiro setores, com educandos de variadas idades e necessidades educacionais. Neste sentido, estamos sempre observando qual a forma mais exitosa de promover uma educação musical em que os educandos possam vivenciar variadas atividades musicais, envolvendo o estudo da flauta doce soprano e/ou contralto. Estas atividades musicais foram solidificadas por nós em estudos de mestrado e de doutorado, sempre na perspectiva das práticas de: Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. Baseada em Swanwick (1979) e ampliada por nós estas práticas foram nominadas de Abordagem Musical CLATEC (xxxxxxxxxxxxx, 1997, 2008).

Ressaltamos que em 1997 verificamos a eficiência de nossa Abordagem a educandos adolescentes videntes, como oficina musical que integrava as atividades de extensão da Escola de Música na Universidade Federal xxxxxx. Na segunda etapa, em 2008, verificamos a mesma Abordagem na perspectiva de educação inclusiva, ministrando a disciplina "Música" a educandos do ensino médio – videntes, cegos e deficientes visuais - no Colégio Estadual da xxxx, na cidade de xxxxxxxxx.

Em ambos os espaços observamos que o êxito da prática instrumental estimulava os educandos a realizarem outras atividades musicais. Mas, ao mesmo tempo, o estudo técnico da flauta doce era desconectado e descontínuo. Faltava-lhes literatura específica para a

prática de estudos técnicos da flauta doce, e, os poucos exercícios que disponibilizávamos, eram desconectados com as músicas que eles estavam estudando. Neste sentido, resolvemos criar em grupo, exercícios técnicos a partir de uma música a ser estudada.

Diante de tantas experiências exitosas, decidimos aplicar estes exercícios, correspondentes à atividade "Técnica" da Abordagem Musical xxxxxx, aos graduandos do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, enquanto prática do componente curricular "Flauta Doce em Grupo II", correspondente ao ensino da flauta doce contralto. Neste contexto, iremos apresentar a música escolhida por eles e descrever os exercícios criados coletivamente.

DESENVOLVIMENTO

Ainda hoje, é dificultosa a aquisição de materiais didáticos para o ensino de música em escolas da educação básica, assim como em espaços culturais alternativos que oferecem cursos ou oficinas de música. Quando o educador musical é contratado/convidado a trabalhar nestes espaços, ele, em geral, leva consigo seus instrumentos musicais de apoio e suas referências bibliográficas. Muitas vezes, estas referências resumem-se em uma coletânea de poucos exercícios de dedilhado, e cópias de partituras musicais de - época, estilo e contextos diversificados - a serem escolhidas pelo grupo como músicas que irão compor o repertório básico, adicionado a tantas outras obras criadas ou disponibilizadas pelos próprios educandos.

Diante desta realidade verificada em nosso contexto regional, inclusive confirmada, recentemente, por muitos educandos da xxxxxx, resolvemos eleger uma música, base para exemplificar as variadas possibilidades de se criar, individual ou coletivamente, exercícios técnicos da flauta doce, na perspectiva da educação musical. Desta forma os graduandos que estudavam o referido componente curricular iam vivenciar parte as atividades técnicas já experimentadas por nós em outros cursos de música. A música escolhida pelo grupo foi HATIKVA (A Esperança), hino nacional de Israel. A partir desta música pudemos trabalhar todas as atividades xxxxxx, mas, neste artigo, iremos apenas descrever um pequeno recorte da atividade Técnica, fruto de nossas práticas em sala de aula.

Concordamos com Beineke ao mencionar que devemos evitar "os exercícios puramente técnicos que não sirvam ao objetivo central que é a própria expressão musical de uma obra, ou seja, uma composição própria ou de outra pessoa" (2003, p.88). Mas, neste caso

particular, iremos apresentar uma série de exercícios técnicos criados coletivamente, a partir de uma análise de uma música. Neste sentido, podemos observar a infinidade de exercícios possíveis de serem criados ao tempo em que apreendemos outros saberes musicais.

Descrição da Música Hatikva

A música Hatikva está na tonalidade de Ré menor, contendo 20 compassos com a forma "A" "B" e Coda, tocada em andamento moderado no compasso quaternário (4/4). Sua extensão vai de La2 ao Re4, portanto uma décima primeira. A parte "A", composta por oito compassos, apresenta duas frases iguais com uma pequena variação finalizando as mesmas, nos compassos 4 e 8. A parte "B", composta por oito compassos, também contém duas frases, sendo que a primeira semifrase (dois compassos) se repete, fazendo uma ponte para a segunda frase, que tem o papel de desenvolvimento do tema inicial. Por fim a obra apresenta uma coda de quatro compassos que retorna ao tema, apresentando nos dois últimos compassos uma pequena variação rítmica.

No tocante às disposições intervalares das notas apresentadas na referida música, observamos os seguintes resultados:

g) As notas em uníssonos aparecem 17 vezes;

h) As notas em intervalos de segundas maiores ou menores são apresentadas 60 vezes;

i) As notas em intervalos de terças maiores e menores, são apresentadas 8 vezes;

j) As notas em intervalos de quartas são apresentadas 3 vezes;

k) As notas em intervalos de quintas são apresentadas 2 vezes;

l) As notas em intervalos de oitavas são apresentadas 2 vezes.

No tocante às células rítmicas a serem estudadas nesta música, apresentam-se nos seguintes formatos:

h) O compasso 1 se repete no compasso 5 (ta-ta ta-ta taa taa);

i) O compasso 2 se repete nos compassos 6, 8, 10, 12, 16 e 20 (ta-ta ta-ta taaaa);

j) O compasso 3 se repete nos compassos 7, 13 e 17 (taa ta-ta taa taa);

k) O compasso 4 não se repete (ta-ta ta-ta taaa-ta);

l) O compasso 9 se repete no compasso 11 (taa taa taa taa)

m) O compasso 14 se repete no compasso 18 (ta-ta ta-ta taa ta-ta)

n) O compasso 15 se repete no compasso 19 (taa taa taa taa-ta).

Realizando uma breve análise destas possibilidades melódicas e rítmicas, tendo como objetivo a criação coletiva de exercícios técnicos de dedilhado, sonoridade e ritmo, podemos concluir que na música em foco são apresentadas seis intervalos a serem trabalhados: uníssono, segundas, terças, quartas, quintas e oitavas. Os intervalos em uníssono e em segunda aparecerem em maior número de vezes do que os demais (17 e 60 vezes, respectivamente). Os outros intervalos são apresentados com menor frequência, variando de 8, 3, 2 e 2 vezes (intervalos de terças, quartas, quintas e oitavas, respectivamente).

Quanto à análise rítmica podemos registrar sete células rítmicas no universo de 20 compassos. Estas células se apresentam com pequenas diferenças que variam entre as figuras colcheia, semínima, semínima pontuada e mínima. Em geral, quatro destas células são repetidas por duas vezes (compassos 1, 9, 14 e15). Uma célula não se repete (compasso 4) e duas células se repetem por entre 3 e 6 vezes (compassos 2 e 3).

Assim, foi possível construir exercícios melódicos e rítmicos diferenciados, sempre na perspectiva de atender ao estudo da musica em foco. Neste sentido, foram criados os exercícios melódicos de forma progressiva (ascendente e descendente) a partir de cada célula melódica estudada. Da mesma forma, as células melódicas foram tocadas em distintos ritmos, conforme as células melódicas selecionadas.

Como conclusão, ao final do estudo piloto, composto de dois encontros/aulas de duas horas cada, foi possível tocar por variadas vezes os distintos intervalos, superando aos números apresentados na música. Da mesma forma estes intervalos melódicos foram trabalhados segundo as células rítmicas apresentadas, extrapolando as exigências da obra. O solfejo rítmico e melódico também foi aplicado antes da elaboração instrumental. Concordamos com Swanwick ao afirmar que “a ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um mesmo livro, páginas após páginas”. Continuando nesta reflexão, ele diz que “a aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros [...]”. (SWANWICK, 1994, p.5) Neste processo, cada

estudante queria tocar sua criação técnicas, justificando qual célula rítmica e melódica lhe serviu como modelo.

Segundo Ausubel, quando os conceitos são bem apreendidos e assimilados, estes ajudam o estudante a reconhecerem outras conexões parecidas e estabelecerem novas conexões. (2001). Portanto, mediante a aprendizagem de conceitos teóricos e práticos instrumentais desenvolvidos no estudo da música foco, os estudantes apresentaram facilidade de transpor estes conhecimentos em novas estruturas oriundas de outras músicas, por compreenderam a lógica rítmica e melódica, de toda a extensão trabalhada.

CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Todos os estudantes tiveram uma nítida convicção das necessidades técnicas de estudo para uma boa leitura e execução da flauta doce contralto. Da mesma forma, as possibilidades de criação de exercícios, a partir das dificuldades técnicas de cada música, extrapolaram suas necessidades de estudo em curto prazo.

Em adição podemos afirmar que envolvidos tiveram a oportunidade de conhecer, minunciosamente, as partes rítmicas, melódicas e harmônicas de uma música estudada, que exige conhecimento de postura, respiração, dedilhado, duração e fraseado. Todos escreveram suas possibilidades de realizarem exercícios melódico e harmônico. Assim este estudo viabilizou o estudo de uma música, mas, ao mesmo tempo, viabilizou possibilidades de extrapolar os conhecimentos além desta música base, promovendo competências para tocar outras músicas de igual complexibilidade.

Por fim, concordamos com Cruvinel ao mencionar que

> O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical com um todo. (CRUVINEL, 2005, p. 80)

Espero que exemplos como estes possam ser desenvolvidos por educadores e educandos em espaços de educação musicais que apresentam carências de recursos técnicos similares.

REFERÊNCIAS

AUSUBER, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.
BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
Hatikva (Hino nacional de Israel). Disponível em: http://pt.cantorion.org/music/3819/Hatikvah-Voz-Piano. Acesso em 23 ago. 2014.
SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: NFER-NELSON, 1979.
SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de musica. **Cadernos de estudo**: educação musical, São Paulo, Através No. 4/5. p. 7-14,1994.
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx Educação Musical com construção de instrumentos: um estudo descritivo sobre um projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Abordagem de educação musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). FAEBA/UFBA, Bahia, Salvador, 2008.

Experiências de teclado em grupo no curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Pará

Isac Rodrigues de Almeida
Escola de Música da Universidade Federal do Pará
isacalmeida@ufpa.br

Este trabalho configura-se num relato de experiência desenvolvida no curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Pará, em Belém, na disciplina "Instrumento I – Teclado", durante o primeiro semestre de 2013. O trabalho buscou desenvolver uma proposta de ensino coletivo de teclado com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas

relacionadas às práticas de música popular, como acompanhamento harmônico com levadas rítmicas e improvisação musical. A fundamentação teórica da pesquisa encontra-se principalmente em Green (2002), onde buscou-se entendimento acerca do ensino significativo de música popular pautado em suas "práticas de aprendizagem informais", e em Swanwick (2003), propositor do modelo de ensino T.E.C.L.A., utilizado como base para as práticas pedagógicas contidas neste relato. O modelo é baseado numa articulação entre fazer e refletir musicalmente, onde as vivências da execução, apreciação e composição são complementadas pelo desenvolvimento técnico e literário-musical. Em suma, são apresentadas as seguintes experiências: abordagem sobre o ensino de acompanhamento harmônico baseada na memorização de movimentos mecânicos e aspectos auditivos de padrões recorrentes na música popular, com aplicação imediata em repertório; abordagem sobre o estímulo à percepção auditiva visando o desenvolvimento da habilidade de tocar de ouvido; abordagem sobre o estímulo à criação musical individual e coletiva; abordagem sobre a realização de prática musical em grupo, dinamizada com áudios de acompanhamento. Ao final é apresentada uma reflexão a partir dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Teclado em grupo; música popular; ensino e aprendizagem musical.

Neste trabalho são apresentadas algumas vivências de ensino e aprendizagem na disciplina "Instrumento I – Teclado", realizada no 1° semestre de 2013 no curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal do Pará – UFPA, que traz a obrigatoriedade de crédito em 5 disciplinas voltadas ao estudo de um instrumento harmônico (teclado ou violão).

O estudo de instrumento harmônico no referido curso visa dar suporte para que o professor possa utilizá-lo como ferramenta pedagógica em sala de aula. O foco não está em uma densa formação técnica objetivando o preparo de músico profissional. No caso da graduação da UFPA, a proposição do ensino de teclado passou a existir a partir de 2008, quando foi aprovado o último Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Antes, trabalhava-se com a disciplina "Piano", com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas para execução de peças musicais a duas claves, de maneira mais semelhante ao modelo tradicional. A alteração do nome da disciplina significou também uma mudança de abordagem: na ementa atual da disciplina em questão propõe-se o desenvolvimento de habilidades técnicas comumente relacionadas às práticas de músicos populares, como criar, improvisar, acompanhar harmonicamente com ênfase em gêneros da música popular.

Diante do desafio de ministrar "Instrumento I – Teclado" no primeiro semestre de 2013, primeiramente conversei com outros professores e elaborei meu planejamento de ensino, considerando a ementa da disciplina e minha própria experiência como professor e tecladista. Estabeleci como objetivo central desenvolver preparo técnico para a execução musical elementar ao teclado que compreendesse, em ordem decrescente de prioridade: a realização de acompanhamento harmônico em estilos da música popular (levadas rítmicas[87]), melodias acompanhadas (solo e harmonia) e leitura em duas claves. O uso de elementos gráficos (cifras ou notação tradicional) deveria ser utilizado como suporte, não como aspecto fundamental, haja visto que estava em pauta também a prática de tocar de ouvido. Defini que a metodologia daria ênfase à prática musical coletiva e que deveria estar articulada com a inserção cautelosa de elementos teóricos. Dentre os livros sugeridos na bibliografia, "Harmonia e estilos para teclado", de Antônio Adolfo (1994), e "Berklee Instant Keyboard", de Paul Schmeling e Dave Limina (2002), figuraram como os principais. Para o repertório, selecionei canções de artistas populares brasileiros e estrangeiros de diversas épocas, como Luís Gonzaga, Caetano Veloso, Roupa Nova e *The Beatles*.

Busquei também fundamentação teórica para dar suporte às minhas ações pedagógicas e já vislumbrando uma possível pesquisa. Desse modo, selecionei dois autores principais: Green (2002) e Swanwick (2003). Para Green, músicos populares estão engajados em "práticas de aprendizagem informais de música"[88] (Green 2002, p. 5) e para que o ensino seja significativo, é imprescindível a compreensão do contexto no qual essa música acontece, seus valores, práticas e formas peculiares de transmissão. Práticas populares envolvem aspectos como: escolha do repertório – músicas que muito se conhece e com que se tenha grande afetividade; práticas aurais (tirar música de ouvido); práticas coletivas, onde outros músicos atuam na função de professor; processo de "enculturação", no qual o aprendizado do instrumento se dá a partir da imersão em práticas musicais de determinados contextos sociais, onde geralmente o tocar, o ouvir e o criar músicas ocorrem espontaneamente. Ciente de que

[87] Trata-se de padrões rítmicos de acompanhamento que variam de acordo com o estilo musical. É comum músicos populares usarem também o termo "batida".
[88] Livre tradução para o português de: *informal music learning practices*.

não seria possível reproduzir fielmente um ambiente com a totalidade dos aspectos apresentado pela autora, decidi emulá-los na medida do possível.

Swanwick é considerado um dos pilares da pedagogia musical contemporânea e desenvolveu o modelo de aprendizagem conhecido como T.E.C.L.A., do inglês C.L.A.S.P. O sistema refere-se a uma abordagem que considera a articulação do fazer e refletir musicalmente, onde a vivência da execução, apreciação e composição é complementada pelo desenvolvimento técnico e literário-musical. A abreviação diz respeito a: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Resolvi tomar o modelo T.E.C.L.A. como referencial para o ensino e aprendizagem no contexto da música popular, especialmente por considerar que não se deve carregar de conceitos abstratos no lugar de uma rica experiência do fazer musical. A seu tempo, elementos teóricos e detalhes idiomáticos dos estilos musicais deveriam ser introduzidos, aprofundando o envolvimento que o aluno já tivesse com a música.

Definidas as informações relativas ao planejamento, as aulas tiveram início em março de 2013 com 17 alunos. A maioria já tocava algum instrumento musical, alguns eram alunos de conservatório, outros eram participantes de bandas de música pop. As aulas aconteceram em um laboratório equipado com 10 teclados Roland E-09 e 10 pedais *sustain*. Seguirei relatando algumas das principais experiências vividas em sala de aula. Os eventos não seguem necessariamente uma organização cronológica.

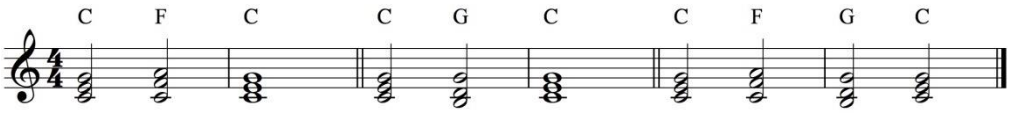
Abordagem de ensino para acompanhamento harmônico

Em geral, a realização de acompanhamento em música popular envolve conhecimentos sobre harmonia (intervalos, acordes, inversões, encadeamentos, campo harmônico) e levadas rítmicas pertencentes aos estilos musicais. O conhecimento harmônico não foi um problema, haja visto que os alunos já traziam informações abordadas em outras disciplinas como Percepção Musical, ou já tocavam outros instrumentos como contrabaixo elétrico e violão. Meu trabalho foi estabelecer conexões de forma que eles pudessem visualizar tais conteúdos no teclado.

Com poucas explicações teóricas, foi possível trabalhar com os seguintes acordes: dó, fá e sol maior (I, IV e V graus de dó maior). Os alunos aprenderam as cifras

correspondentes, as notas pertencentes aos acordes, memorizavam sua posição fundamental e, em seguida, foram ensinados sobre posições invertidas visando à realização dos encadeamentos da Fig. 1.

FIGURA 1 – Encadeamentos entre acordes de I, IV e V graus de Dó maior.



Fonte: O próprio autor.

Levamos algum tempo treinando as progressões individualmente e coletivamente. Mesmo que ainda não houvesse completa fluência, transformamos aquele aprendizado em uma situação musical: usando timbre de órgão, tocamos juntos *rock-and-roll* com o acompanhamentos de áudio do livro "Instant Keyboard". Esforçando-se para tocar junto com os colegas e com a "banda", além de estar atento às coordenadas do professor/regente, o aluno se viu como integrante de um grupo musical, vivenciando, assim, uma experiência significativa.

Para Swanwick, "a menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso" (2003, p. 57). Seja com poucos ou muitos recursos, é possível modelar uma frase musical (entendida num sentido amplo), atribuí-la de caráter expressivo e senso de estrutura. Para o autor, esta é uma característica comum entre métodos eficazes como Orff, Dalcroze e Kodály.

> Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um "treinador" ou "instrutor") é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida. (2003, p. 58)

Aproveitávamos para trabalhar dinâmica, variar timbres e criar pequenos arranjos para deixar o resultado musicalmente mais interessante. Para mim ficou muito claro que existia grande satisfação nos alunos em atividades como estas. Decidi que os áudios de acompanhamento deveriam estar presentes na maioria de nossas práticas coletivas, ainda que, por vezes, usássemos o *auto chord* do próprio teclado. No entanto, os áudios eram apenas ferramentas que estavam a serviço da intenção musical.

Com a fluência na execução do encadeamento de dó maior foi possível tocar várias canções populares como "Atirei o pau no gato" e "O cravo brigou com a rosa". Incluí o ensino de levadas rítmicas simples e o uso do baixo na mão esquerda para enriquecer o acompanhamento. Com o passar das aulas abordei outras tríades, menores, diminutas e aumentadas, além de campo harmônico de tonalidade maior. Mostrei outras progressões comuns em músicas populares (ouvimos várias canções), como I-V-VI-IV e I-VI-IV-V, às quais dedicamos algum tempo de treinamento em dó maior, inserindo logo em seguida músicas simples, como fizemos com o primeiro encadeamento. De posse de alguns padrões harmônicos, memorização mecânica de movimentos e percepção auditiva dos encadeamentos foi possível ampliar o repertório com músicas com mais acordes. Desse modo, quase todos os alunos conseguiram tocar a canção "Imagine"[89] em dó maior após seis semanas de estudo.

Tirando música de ouvido

Com os materiais anteriores em mãos, busquei também mostrar como é possível identificar acordes por critério auditivo utilizando exemplos musicais. Realizei algumas vezes a seguinte atividade: selecionava a música, escutávamos um trecho pequeno envolvendo três ou quatro acordes, eu parava a gravação e tocava as opções de acordes ao teclado para que eles dessem suas respostas sem tocar o instrumento. Normalmente eram necessárias quatro ou cinco repetições para que eles, de fato, "descobrissem" os acordes. Estimulava para que eles continuassem a atividade em casa

[89] Canção de autoria de John Lennon, presente no álbum homônimo dos *The Beatles* de 1971.

e tentassem tirar o restante da música. Também realizei atividade sem música definida, tocando progressões avulsas para que eles descobrissem os graus da tonalidade.

Além dos alunos que já tinham a prática tocando outros instrumentos, consegui resultados positivos com aqueles que, de fato, incluíram o exercício de tirar músicas de ouvido na prática regular de estudos, e estes não foram muitos. Normalmente, o interesse estava relacionado a uma situação pragmática como "querer tocar na igreja" ou "dominar o teclado para ser um bom improvisador ao trompete". Algumas vezes me surpreendi observando a conversa de alunos discutindo acerca dos "acordes certos" ou a levada rítmica "mais parecida com a original" em uma determinada música que estariam tirando de ouvido.

Criação musical individual e coletiva

Logo nos primeiros contatos inseri atividades de criação musical. Em geral, estimulava a improvisação espontânea após a aquisição de alguns conhecimentos básicos como tríades e escalas maiores. Os alunos eram incentivados a variar ritmicamente as notas daquelas para criar pequenas melodias, com o timbre desejado. Eu tocava uma progressão harmônica simples para que cada aluno tivesse um momento de improvisação sobre ela. A única coordenada estabelecida era que pensassem a criação como uma conversa contendo início, meio, fim e alguns momentos de repouso nos graus estáveis da tonalidade (1°, 3° ou 5° graus). No princípio a maioria dos alunos ficava inibida com a atividade, mas com o passar do tempo foram se acostumando e naturalmente apresentando criações mais interessantes.

Para Gainza (1983), em momentos de livre criação, nos quais o improvisador explora sua voz/e ou seu instrumento, são exercitados o ouvido, a sensibilidade e o senso estético, sem deixar de trabalhar as faculdades intelectuais, a imaginação e a memória, ao passo que se adquirem e reafirmam conhecimentos e experiência. Confirmei os benefícios da improvisação desde a primeira experiência; entendi que atividades semelhantes deveriam acontecer em vários outros momentos; seria uma forma de estimular o desenvolvimento de uma habilidade tão importante para os músicos populares.

Outro exemplo de estímulo à criação foram as atividades de arranjo em conjunto. Durante as aulas fazíamos a proposição de pequenos arranjos para teclados, nos quais havia divisão de tarefas. Alguns executavam melodia principal, outros a levada rítmica, outros cordas ou órgão. Eu dava as coordenadas principais, escolhia as músicas, dividia os grupos, fazia um escopo do arranjo, mas permitia que eles participassem da construção com suas ideias. Surgiram proposições para mudanças de timbres, para exploração de regiões diferentes na execução, para momentos de determinada função entrar e/ou sair. Quando finalizávamos, eles se sentiam parte do resultado.

As atividades de arranjo foram tão interessantes que culminaram nos arranjos finais de teclado em grupo que apresentamos ao final do curso. Com a diversidade de instrumentistas foi possível criar grupos diferentes de tecladistas enquanto outros se revezavam na banda base (bateria, contrabaixo, guitarra e, por vezes, saxofone ou voz). Apresentamos três arranjos com estilos musicais diferentes, agregando uma série de conhecimentos que havíamos trabalhado durante as aulas.

Considerações finais

Cheguei ao final das aulas com a certeza de que é possível se apropriar de elementos das práticas informais e aplicá-las em um ambiente de ensino formal, podendo-se obter significativos resultados no ensino e aprendizagem musical. Naturalmente, adaptações são necessárias. Serão destacados aqui alguns dos principais resultados que obtive.

A integração entre atividades de apreciação, execução, improvisação e composição com estímulo à criatividade trouxe excelentes benefícios. Busquei estabelecer esta conexão desde as primeiras aulas e com grande esforço tentei diversificar as atividades, embora nem sempre conseguisse. A apresentação musical do final do curso representa a culminância desta integração, pois aquela atividade foi resultado de tocar, criar, ouvir, sugerir e experimentar em sala de aula. Acredito que a referida integração foi responsável em grande medida pelo ambiente prazeroso que marcou as aulas de teclado naquele semestre.

O esforço para que houvesse equilíbrio entre práticas musicais e reflexões teóricas trouxe excelentes resultados. Como foi descrito, a maior parte dos conteúdos teóricos já eram dominados pelos alunos a partir das aulas de outras disciplinas, portanto não foi necessário muita explanação, o que me deixou livre para enfatizar o tocar, o observar e o ouvir. Creio que o estudo de acompanhamento harmônico baseado na fixação (mecânica e auditiva) de padrões frequentes na música popular com resultados imediatos (aquisição de repertório), influenciou para a prática de tocar sem a necessidade obrigatória de elementos visuais, ao passo que deixou "os ouvidos mais abertos" para a prática de tocar de ouvido.

Em sala de aula, algumas vezes tentei mostrar uma espécie de "passo a passo" para se tirar músicas de ouvido e sugeri que os alunos tentassem ampliar as tentativas fora da sala de aula. Como relatei, os resultados foram positivos apenas com aqueles que conseguiram conectar as atividades propostas com finalidades práticas pessoais, que tinham estímulos reais para desenvolver a habilidade. Foi interessante observar a autonomia nos estudos daqueles que aceitaram o desafio de praticar cotidianamente, inclusive concordando ou discordando com os colegas sobre acordes ou solos tirados em uma música.

A prática musical em conjunto foi um elemento das práticas informais amplamente explorado em nossas aulas. Um dos aspectos mais positivos desta experiência foi a facilidade para transformar situações, por mais simples que fossem, em prazerosas vivências musicais. Com o passar do tempo, tornávamos as execuções mais complexas com a divisão de tarefas, uso de dinâmica, timbres diferenciados, refinamento de fraseados. Destacamos o uso de áudios para acompanhar as execuções em grupo, que dinamizaram o processo, tornando a experiência mais interessante. Observei que algumas vezes os alunos interagiram entre si sem minha intervenção, ora para ajudar na melhora da execução, ora para sugerir ideias para um arranjo em construção.

Referências

ADOLFO, A. **Harmonia e Estilos para Teclado.** Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

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

GREEN, L. **How popular musicians learn**. Londres: Ashgate, 2002.

SCHMELING, P.;LIMINA, D. **Berklee Instant Keyboard**. Boston: Berklee Press, 2002.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Música. Licenciatura Plena em Música. **Projeto Político Pedagógico**. Belém, 2008.

Formação de artista-educadores: ensino coletivo de instrumentos de sopros e de cordas friccionadas

Adeline Stervinou
UFC
adelineflauta@gmail.com

Marco Toledo
UFC
marcotoledo@ufc.com.br

Joana d'Arc de Almeida Teles
UFC
joana_doarco@hotmail.com

Resumo: As disciplinas de Prática Instrumental do Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) *Campus* de Sobral, têm como metodologia principal o ensino coletivo de instrumentos musicais. Essa metodologia consiste em associar os estudantes de uma mesma prática instrumental ou de várias práticas para estudar e executar peças em comum. Neste artigo vamos expor um exemplo de trabalho realizado na UFC com as Práticas Instrumentais Sopros e Cordas Friccionadas que deu origem ao projeto de pesquisa "Ensino Coletivo através da Formação orquestral", no âmbito de proporcionar os conhecimentos necessários aos estudantes para formar tais grupos nas escolas onde atuarão depois da Graduação, e adquirir a experiência básica para tocar em grupos heterogêneos como orquestras por exemplo.

Palavras Chaves: Ensino coletivo; Sopros; Cordas Friccionadas

Introdução

O curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) *Campus* de Sobral foi implantado há quatro anos na cidade devido à necessidade de formação de professores de música a fim de atuar nas escolas, respondendo à demanda da Lei 11.769 de 2008, com a ideia de "(...) democratização do conhecimento musical, criando mão de obra criativa e crítica, capaz de explorar um mercado do trabalho que, hoje, está sendo utilizado, na maioria dos casos, para reiterar tabus e preconceitos" (MORAES *et al.*, 2009, p.9). Além disso, as competências e habilidades desenvolvidas durante os quatro anos de formação tendem, entre outras, "(...) a multiplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, principalmente através do ensino de música na Escola Básica e na formação, regência, de grupos musicais" (MORAES *et al.*, 2009, p.11).

Tendo consciência da necessidade de formação de professores e de grupos musicais nas escolas da nossa região, uma das metodologias de ensino utilizada nas disciplinas práticas de instrumentos musicais no Curso de Música-Licenciatura da UFC é o ensino coletivo de instrumentos musicais, permitindo adquirir competências relativas a instrumentos homogêneos e/ou heterogêneos[90] (NASCIMENTO, 2007). Por isso, decidimos utilizar este método para ampliar o campo de conhecimento dos estudantes reunindo, uma vez por semana, os participantes da disciplina de Sopros e da disciplina da Cordas Friccionadas a fim de proporcionar os conhecimentos necessários à formação de grupos musicais.

Para ilustrar a utilização da metodologia de ensino coletivo durante as aulas de Prática Instrumental neste artigo, utilizaremos como exemplo, um arranjo realizado para as duas práticas, se aproximando assim de uma formação orquestral e permitindo de ensinar os rudimentos da prática de conjunto.

O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM)

Vemos o ECIM como uma metodologia muito interessante para dialogar com os paradigmas. O ECIM não é algo recente, no século XIX Mendelssohn na Alemanha e as bandas de música na França já utilizavam essa tal prática pedagógica. Podemos citar, ainda, Suzuki no Japão como o grande difusor desta metodologia no mundo. No Brasil esta

[90] Neste contexto, homogêneo pode ser tanto uma nomenclatura para significar um grupo composto pelo mesmo instrumento, por exemplo quinteto de clarinetas, com o mesmo nível de aprendizado. Heterogêneo significa que o grupo pode ser formado por instrumentos e/ou nível de aprendizado diferentes.

experiência também não é recente, tivemos Villa-Lobos, que em seu projeto de canto orfeônico que também utilizou o aprendizado de instrumentos de banda e no nordeste Jaffé com o ensino de cordas friccionadas na década de 70. Hoje o Brasil se destaca com projetos de grande envergadura e utilizam esta metodologia como o Núcleo Sinfônico na Universidade Federal de Goiás, o Projeto Guri em São Paulo, entre outras iniciativas.

O ensino coletivo de Cordas Friccionadas na UFC Sobral

O Setor de Cordas Friccionadas no Curso de Licenciatura da UFC Sobral, se apropria de metodologias do ensino coletivo de cordas, com os métodos específicos de Suzuki (1994) e Jaffé, ambos seguindo um modelo sistemático de aprendizado simultâneo dos quatro instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo). Pelo fato da maioria dos alunos ingressarem no curso a partir da iniciação dos instrumentos, percebe-se que essa metodologia atende efetivamente aos objetivos do Projeto Pedagógico de Implantação do Curso de Música-Licenciatura da UFC Sobral (Moraes et al., 2009), facilitando o aprendizado coletivo da prática instrumental tanto no aspecto técnico quanto pedagógico. Esse modelo de ensino tem possibilitado aos estudantes a construção de variados elementos como por exemplo : trabalho técnico, aquisição de repertório diversificado, aspetos teóricos, elementos de musicalização e prática instrumental, todos esses aspectos fazendo parte essencial da filosofia e do objetivo central do ensino coletivo de cordas friccionadas, em especial, características do método Jaffé. Este método foi idealizado para atender uma demanda significativa de estudantes reunidos numa mesma sala de aula com um professor no intuito de formar instrumentistas tendo habilidades técnicas suficientes para executar músicas do repertório erudito. No cenário musical brasileiro na época em que foi iniciado esse modelo metodológico de ensino, precisamente na década de 70, as orquestras tinham uma enorme carência de músicos incentivando essa forma rápida e eficiente de formação em massa de instrumentistas que atendesse a essa lacuna na área musical.

O ensino coletivo de Instrumentos de Sopros na UFC Sobral

Atualmente no Brasil, a iniciativa da metodologia de ensino coletivo para os instrumentos de sopro de mais relevância vem do prof. Joel Barbosa da Universidade Federal da Bahia. Ele é o autor do método de ensino coletivo de instrumentos de banda “Da Capo”

(BARBOSA, 2004), o primeiro do gênero no Brasil. Depois de vários anos de investigação nas bandas de música do país e também dos Estados Unidos (BARBOSA, 1994) ele elaborou uma lista dos fatores benéficos dessa metodologia nas bandas escolares nos EUA.

Os benefícios educacionais desta metodologia sobre os estudantes são os seguintes:
1: a diminuição da evasão
2: a diminuição do tempo de preparação para tocar um instrumento em um grupo
3: as interações sociais
4: a utilização de exercícios de música desde o início da aprendizagem para satisfazer os alunos
5: permitir um contato com instrumento desde o início para manter o entusiasmo dos estudantes
6: facilitar o aprendizado dos alunos
7: desenvolver as habilidades de tocar em grupo diretamente

Os aspetos desta aprendizagem permitem aos participantes adquirem as mesmas competências musicais: aprender e tocar instrumentos de sopro ou de percussão, e adquirir uma metodologia de ensino coletivo de instrumentos musicais heterogêneos (NASCIMENTO, 2007). Além disso, alguns benefícios identificados por esta metodologia, principalmente a formação de um grupo de referência, permitem identificar o papel da representação social (MOSCOVICI, 1984) assim como o trabalho colaborativo (ALMEIDA E MATOS, 2012) que desenvolvem a auto-eficácia do aprendiz (TOLEDO, 2011).

Ensino Coletivo e Formação Orquestral

A partir dos conceitos expostos acima, todos relacionados ao ensino coletivo de instrumentos de sopros e cordas friccionadas, os docentes em reuniões da avaliação, principalmente por ocasião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) decidem por reunir as duas práticas a fim de proporcionar uma aprendizagem que utilizasse as premisses da prática orquestral, com ênfase no engajamento dos estudantes a respeito da prática instrumental em grupo (O'NEILL, 2012). Essa iniciativa começa no semestre passado (2014.1) e continua a

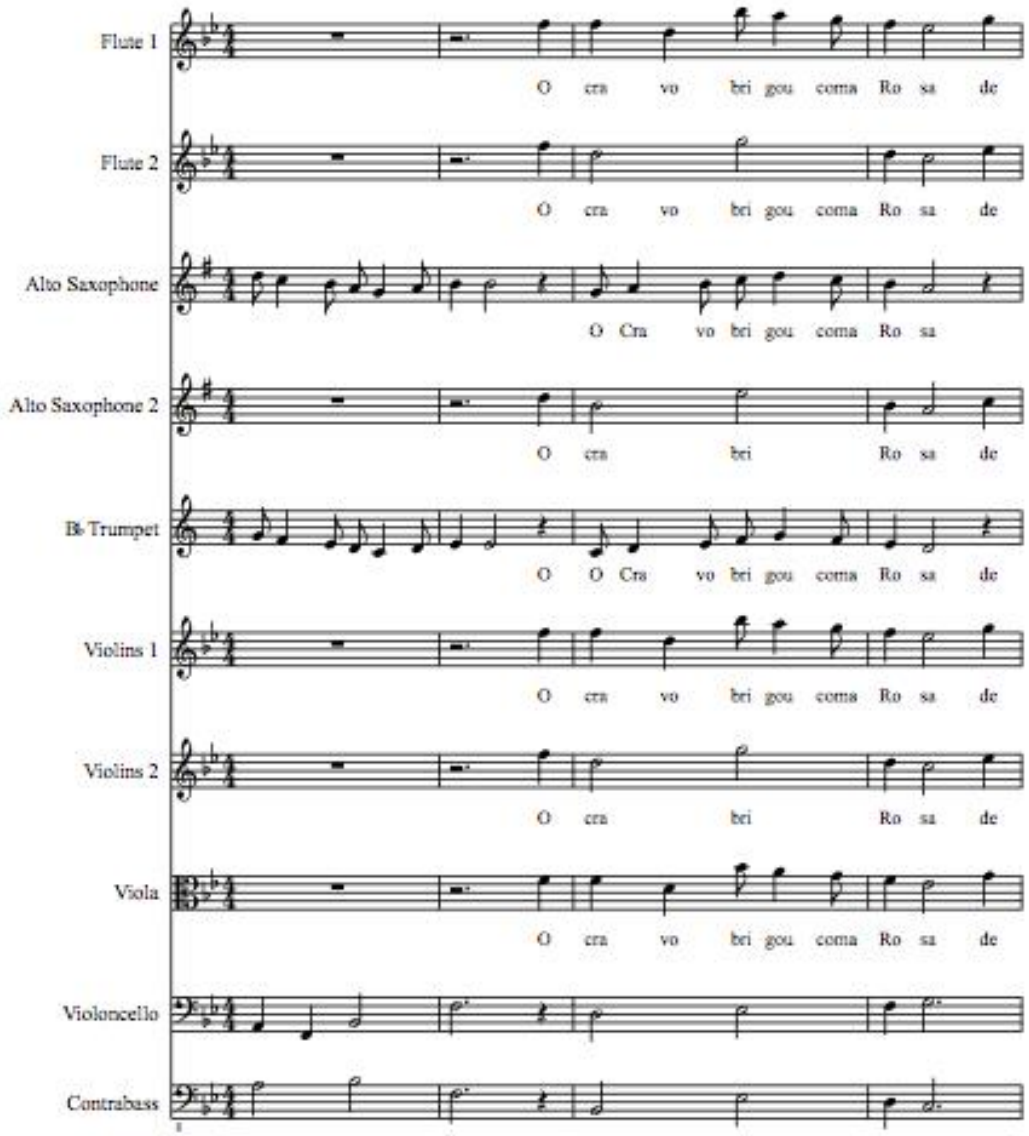
ser realizada pelos mesmos professores e estudantes da prática instrumental Sopros e da prática instrumental Cordas friccionadas. Uma das peças de trabalhar para os estudantes do segundo semestre de graduação em Música - Licenciatura é um arranjo de uma música tradicional do Brasil, "O Cravo e a Rosa", adaptação de uma versão realizada pelo professor Elvis Matos[91]. O arranjo, realizado pelos professores da disciplina, apresenta cinco vozes distintas, de nível elementar, repartidas entre os instrumentos de sopros e de cordas friccionadas: a melodia principal tocada pela primeira flauta, pelo primeiro violino e pela viola, duas vozes de acompanhamento, uma tocada pela segunda flauta, pelo segundo saxofone alto e pelo segundo violino, uma outra pelo primeiro saxofone alto e pelo trompete, e duas partes de baixo, uma executada pelo violoncelo e outra pelo contrabaixo.

[91] Professor do curso de Música da UFC, Diretor da Secretaria de Cultura e Artística da mesma Universidade e idealizador do Curso de Música da UFC Sobral.

O Cravo e a Rosa

tradicional do Brasil

Arr. Prof. das Práticas Instrumentais Sopros e Cordas friccionadas



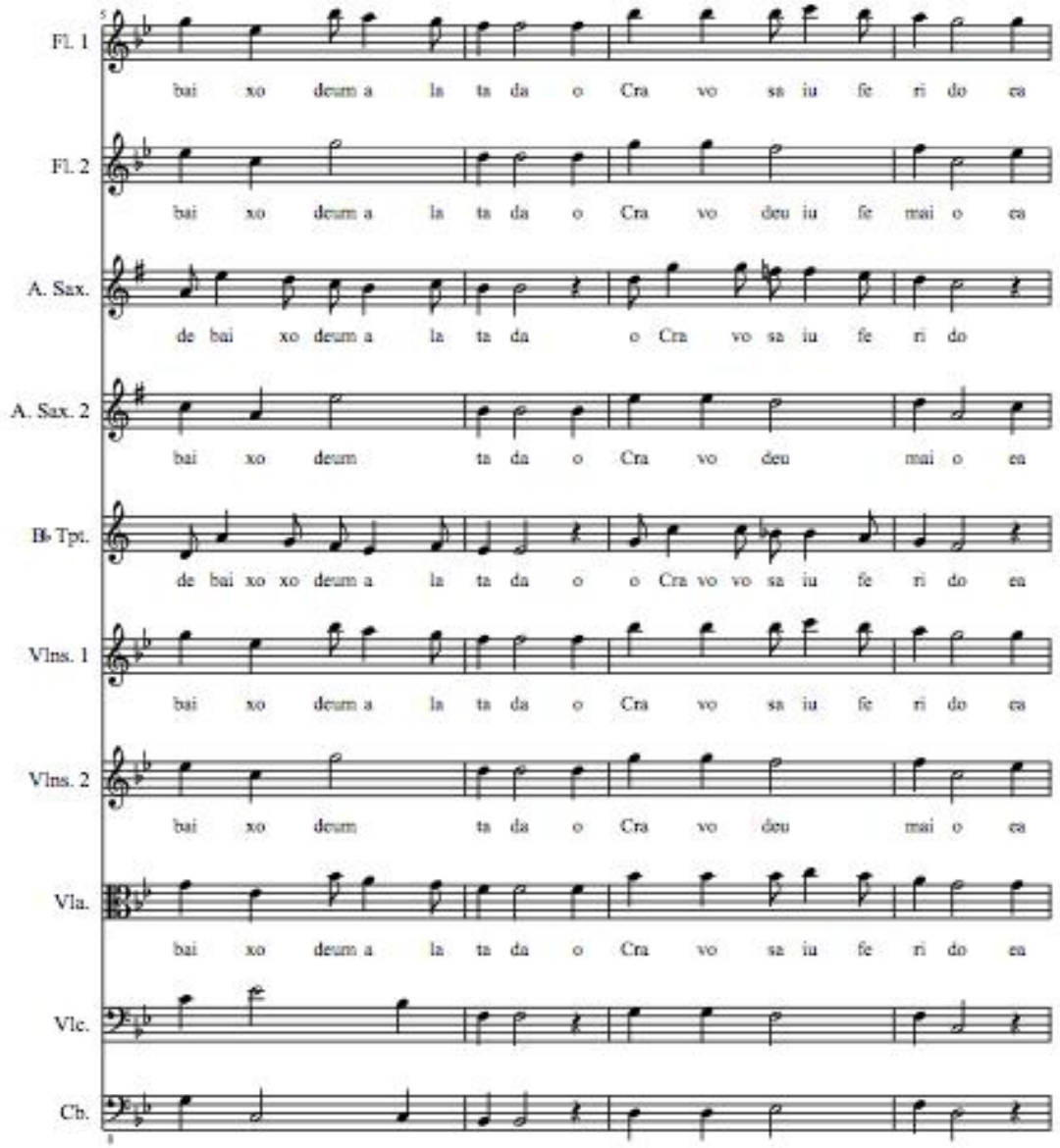


Figure 1: Partitura "O Cravo e a Rosa", arranjo para Sopros e Cordas Friccionadas

Essa repartição das vozes misturando os sopros e as cordas tocando uma mesma voz obriga cada músico a procurar os outros músicos que tocam a mesma parte e assim reconhecer os diferentes timbres a fim de criar pontos de referência auditivos. Além do domínio da técnica do instrumento, o trabalho de escuta dos outros é primordial na formação do músico de orquestra, e também na formação do professor, sempre atento à execução dos seus alunos.

Antes de começar a tocar essa peça, realizamos um aquecimento na tonalidade da peça, Si bemol Maior, utilizando diferentes articulações: *détaché*, *staccato*, ligado. Trabalhamos também a noção de acorde pedindo para cada instrumento realizar uma nota do acorde perfeito de Si bemol Maior. Por exemplo: violoncelo, contrabaixo e trompete tocam a tónica Si bemol, viola, segunda flauta e segundo saxofone alto tocam a terça Ré e primeiro violino, segundo violino, e primeira flauta tocam o Fá3. Esse exercício permite trabalhar a escuta global da orquestra e a afinação do grupo. Incentivamos cedo os estudantes a se escutarem e tentar afinar o seu instrumento apesar da dificuldade de comparar o seu som com outros timbres.

Começamos uma primeira leitura da obra, todos juntos. O primeiro problema que se destacou foi a aparição de um novo elemento rítmico: a síncope, ritmo muito utilizado na música tradicional brasileira.

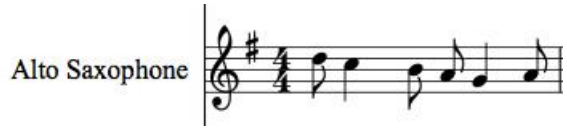


Figure 2: A síncope

A fim de entender o funcionamento desse ritmo, propomos um exercício na tonalidade de Si bemol Maior:

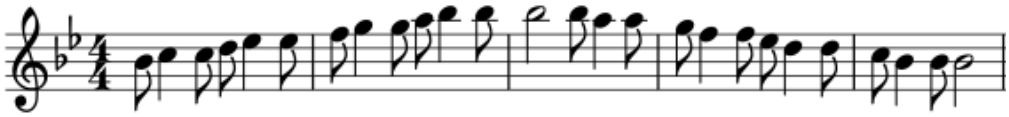


Figure 3: exercício com síncopes

Depois dessa etapa, escutamos cada voz antes de agrupar novamente o conjunto a fim de corrigir os eventuais erros de execução rítmica ou melódica, cada professor ajudando tecnicamente os estudantes de sua respectiva prática. Tentamos sempre agrupar todas as vozes desde o início da aprendizagem de uma nova peça para que os estudantes tomem consciência da estrutura da peça e das dificuldades que ela apresenta.

A partir desse arranjo um dos estudantes sugeriu uma outra atividade consistindo em tocar a obra utilizando o movimento retrógrado[92]. Essa experiência suscitou a curiosidade e os comentários dos estudantes, principalmente a respeito da harmonia, pois a inversão da sucessão dos acordes causa estranhamento às sensações auditivas, além da sensação de tocar uma outra obra de um outro estilo e de uma outra época, se aproximando do período contemporâneo. Essa experiência se mostrou muito interessante no sentindo que obrigou os estudantes a pensar a execução da obra de uma outra maneira fazendo surgir novas sensações musicais.

Considerações finais

A aplicação do ensino coletivo nas disciplinas de Prática Instrumental Sopros e Prática Instrumental Cordas Friccionadas da UFC Sobral, se mostrou benéfica no crescimento técnico e melódico dos estudantes do curso participantes destas disciplinas. Durante as aulas, observamos que um espírito de colaboração se criou entre os músicos, fazendo com que os mais avançados ajudassem os que têm mais dificuldades. É importante ressaltar que a entrada no Curso de Música-Licenciatura da UFC Sobral se realiza sem teste de aptidão, fazendo que alguns estudantes começam o Curso sabendo tocar um instrumento e outros entram sem nenhuma noção de música. Essa noção de colaboração é duplamente importante porque permite aos estudantes iniciantes de terem, referências outras que a do professor. O apoio dos colegas mais avançados permite ainda, aos estudantes, de exercitarem o papel da docência, aconselhando e guiando os colegas (STERVINOU, 2013).

Além disso, eles adquiram competências como músicos de orquestra se transformando em:

> (...) um artista educador comprometido com o fazer musical da realidade na qual estará inserido, ser incentivador e compartilhador de uma postura inclusiva, democrática, solidária, crítica, participativa, criativa e utópica, de maneira que a música possa ser compreendida como uma atividade fundamental para o

[92] Técnica de composição utilizada desde a Idade Média permitindo a repetição completa de uma obra no sentindo contrário, começando do final até o início.

> desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (MORAES et al., 2009, p. 11).

A junção das duas práticas instrumentais permite crer que numa realidade onde os estudantes estão formados para serem professores instrumentistas, um trabalho realizado em conjunto permitirá formar profissionais competentes, tendo tanto conhecimentos práticos que teóricos para atuar tanto como professores nas escolas que como músicos de orquestra.

Além disso, essa formação em conjunto com uma outra prática instrumental abre os conhecimentos musicais dos estudantes dando acesso às observações técnicas e interpretativas relativas a instrumentos que eles não praticam. O aproveitamento do ensino e dos conselhos tanto técnicos quanto interpretativos proporcionados pelos professores são benefícios importantes para a formação e o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, Robson; MATOS, Elvis. Descortinar de uma coletiva realidade: ensino e aprendizagem de instrumentos musicais como exercício da docência. In: Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (org.). *Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências.* Fortaleza, UFC, Coleção Diálogos Intempestivos, 2012.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. In adaptation of american band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies, Tese de doutorado em Artes Musicais, Universidade de Washington-Seattle, 1994.

BARBOSA, Joel Luís da Silva, Da Capo : Método Elementar para o Ensino Coletivo e ou Individual de Instrumentos de Banda, Jundiaí, Keyborard, 2004.

MORAES et al,. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Projeto Pedagógico para Implantação do Curso de Licenciatura em Música, Campus Sobral, Maria Izaíra Silvino Moraes *et al*. Fortaleza, outubro de 2009.

MOSCOVICI, S. (Ed.) Psychologie Sociale. Paris: PUF, 1984.

NASCIMENTO, M, A, T., Dissertação de Mestrado em Música, Unirio, Rio de Janeiro, 2007.

O'NEILL, Susan. A. Personhood and Music Learning: Connecting Perspectives and Narratives. Canadian Music Educators' Association, Volume 5, Biennial Book Series, Waterloo: Canadá, 2012.

STERVINOU, A. L'enseignement collectif de la flûte à bec en eecole de musique: l'exemple de la ville de Sobral au Brésil, In Regional International Society of Music Education. Siantago do Chile: Chile, 2013.

SUZUKI, S. Educação é amor! Um novo método de educação. Trad. Anne Carina Gottber. 2ª Ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TOLEDO, M.A., Tese de doutorado em Música (Co-tutela). Toulouse: Universidade de Toulouse II le Mirail e Universidade Federal da Bahia, 2011.

Formação Docente em Banda de Música

Leonice Maria Bentes Nina[93]
IFPA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
leonice.nina@ifpa.edu.br

Lia Braga Vieira[94]
UFPA- Universidade Federal do Pará
lbvieira@ufpa.br

Resumo: Este artigo apresenta projeto de pesquisa por meio do qual pretendo compreender de que maneira um professor de música articula suas vivências em banda musical em Santarém-PA com a formação em licenciatura em música em sua atuação na educação básica. Para isto, tenho em vista identificar os saberes práticos adquiridos nas bandas musicais bem como os saberes acadêmicos aprendidos por um professor de música em Santarém-PA; e analisar como esse professor relaciona tais saberes nas suas práticas pedagógicas. Optei por uma abordagem qualitativa, fazendo uso da revisão da literatura e da entrevista, esta última

[93] Docente do IFPA-Campus Santarém e mestranda no Programa de Pós Graduação em Artes- PPGArtes/UFPA.
[94] Orientadora. Docente do PPGArtes / UFPA.

na perspectiva da história oral. Os resultados esperados deverão ser o registro, a reflexão e a compreensão do processo de formação do professor de música em Santarém-PA.

Palavras chave: Banda de música – Saberes docentes – Professor de música.

Introdução

O presente trabalho consiste em projeto de pesquisa, ainda em fase inicial, sobre banda de música, especificamente a respeito de sua influência na formação de professor de música que aí desenvolveu parte de sua formação.

A banda de música a que me refiro nesta pesquisa "é o conjunto musical formado por instrumentos de sopro e percussão" (FRANK, 2008, p. 117). NASCIMENTO (2007, p. 39) define banda de música como:

> grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, podendo ter alguns instrumentos de sopro de pequeno porte utilizados nas orquestras, como é o caso do oboé e fagote. Podem executar um repertório bastante variado, com exceção de grandes peças escritas para orquestras sinfônicas. Seu emprego ocorre em deslocamento ou parado, porém não enfatiza as evoluções.

Existem estudos voltados para a compreensão desse conjunto musical, sobre a formação de seus músicos e a respeito de processo de ensino aprendizagem aí presentes. SILVA (2012, p.15) encontrou em Louro e Souza (2008) o registro de alguns desses estudos acadêmicos, como: Higino (1994), Barbosa (1994), Fidalgo (1996), Figueiredo (1996), Bertunes (2004), Campos (2007) e Cislaghi (2008), além de Amorim (2012). A presente pesquisa tratará de professor de música que teve a banda de música como *locus* de sua formação musical, situando-se no contexto da cidade de Santarém, estado do Pará.

O município de Santarém tem 352 anos. Está localizado na região oeste do Pará, a 800 km de Belém, capital do estado. Sua sede se localiza na confluência dos rios Tapajós e Amazonas. Segundo dados do IBGE divulgados em 2012, Santarém apresenta população calculada em 299.419 habitantes. Possui 55 bairros e cerca de 700 comunidades na zona rural, e ocupa área de 22.887,08 km². É considerada polo regional, por centralizar a economia de 26 outros municípios, e polo de educação, somando 14 instituições de ensino superior. (disponível em: http://indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/PA/santarem. Acesso em: 03 set. 2014).

Durante minha pesquisa anterior a esta, realizada no período de 2004 e 2005, sobre os músicos educadores em Santarém-PA (NINA, 2005; SALLES, 2007), constatei a presença marcante das bandas de música no município, entre as quais destaco: Sociedade Filarmônica "Santa Cecília" (1878), Filarmônica Santarena (?), "Sete de Dezembro" (1907), Grêmio Musical "Antônio Braga" (1908), "Perseverança" (1910), Orquestra "Sustenidos e Bemóis" (1912), Orquestra "Tapajós" (1917), Sinfonia Franciscana (1918), Assembleia Jazz–Band (1925), Euterpe–Jazz (1930), Banda "Prof. José Agostinho" (1963), Banda Marcial do Colégio Dom Amando (1968), Orquestra Jovem "Wilson Fonseca" (1995).

Como as datas acima indicam, as bandas de música em Santarém surgiram em 1878, quando Francisco Assis dos Santos criou a Sociedade Filarmônica "Santa Cecília". A partir de então, o ensino da música começou a ser sistematizado.

O desenvolvimento da música no município foi possível à medida que santarenos eram musicalizados por meio daquela Sociedade Filarmônica "Santa Cecília", e passaram a dar suas contribuições, seja no campo erudito, seja no campo popular, criando, fundando e fazendo funcionar bandas, orquestras, associações, eventos artístico-musicais e ainda publicando pesquisas e composições.

Este panorama musical local já havia sido pioneiramente observado por FONSECA (1986, p. 4), que durante toda a sua vida se ocupou da composição, do ensino, da regência e da execução musical nessa cidade, de cujas práticas musicais fazia estudos e registros.

Nesse contexto foram surgindo os professores de música no município.

Objetivos

Pretendo compreender de que maneira um professor de música articula suas vivências em banda musical em Santarém-PA com a formação em licenciatura em música em sua atuação na educação básica.

Especificamente, tenho em vista: identificar os saberes práticos adquiridos nas bandas musicais bem como os saberes acadêmicos aprendidos por um professor de música em Santarém-PA; e analisar como esse professor relaciona tais saberes nas suas práticas pedagógicas.

Justificativa

Ao falar sobre formação do professor de música, MOJOLA (1998, p. 48) enfatiza que "quando analisamos a formação do docente de música em uma determinada sociedade, é interessante observarmos qual o lugar que a música ocupa nessa mesma sociedade".

Em Santarém-PA, como já foi descrito, a música representa uma das manifestações culturais mais marcantes, e ocupa um lugar de destaque na sociedade local. Nesse contexto, a música que se desenvolve no município certamente vem influenciar diretamente na construção do educador musical. VIEIRA (2003, p. 77) diz que a

> herança musical familiar ou do ambiente social musical de origem interage e interfere na construção desse professor e de sua história de conversão, preservação ou traição musical, face a diferenças em relação a um aprendizado escolar que nega ou reafirma suas origens musicais.

Em 2003, a Universidade do Estado do Pará - UEPA formou a primeira turma de Educação Artística com habilitação em Música em Santarém. VIEIRA (2003, p. 76) fala que "a formação acadêmica do professor de música poderá resultar na ruptura ou na reafirmação de modelo já reconhecido por ele".

De acordo com HENTSCHKE (2004 *apud* SANTOS, s.d., p. 55):

> quanto mais completa e abrangente for a cultura geral e musical do licenciado em música, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois música e cultura são elos importantes no processo de ensino aprendizagem.

Porém, não se pode restringir a formação do professor somente à esfera acadêmica. ALVES e GARCIA (2011, p. 84) dizem que "é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõe: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da governamental e a das pesquisas em Educação".

Diante dessas considerações, justifico esta pesquisa pela necessidade de investigar de que modo o educador musical articula os conhecimentos adquiridos na sua experiência nas bandas de música em sua prática educativa cotidiana, e as desconstruções e reconstruções de concepções aprendidas no curso de Licenciatura em Música, em Santarém.

Apesar de Santarém ser uma cidade musical (SALLES, 1985; FONSECA, 1986), observo que há pouco registro sobre a educação musical desenvolvida no município, bem

como a respeito dos processos de construção do professor de música. Muito foi feito e continua sendo realizado, porém pouco parece ser pesquisado.

Procedimentos Metodológicos

Dando início a este estudo, realizei um levantamento dos alunos formados pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, e identifiquei dentre esses quais atuaram e ainda atuam em bandas de música.

A pesquisa está sendo realizada com um dentre esses egressos, que tem atuação em aulas de artes e em banda de música de uma escola estadual de educação básica em Santarém. É um licenciado em música e iniciou seus estudos musicais em banda.

Tendo em vista o caráter subjetivo desta pesquisa, voltada ao estudo descritivo e reflexivo sobre a trajetória de um professor de música, optei pela pesquisa qualitativa, descrita por MINAYO (1994) da seguinte maneira:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1994, p. 21-22).

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e entrevista.

Na revisão bibliográfica, busquei autores que abordam a temática desta pesquisa. YIN (2005, p. 28) diz que revisão literária é "um meio para se atingir uma finalidade, e não uma finalidade em si"**.** Traldi e Dias (2004 *apud* TOZONI-REIS, 2005, p. 68) dizem que:

> Revisão Bibliográfica é, portanto, um aprofundamento do estudo sobre o assunto, e em particular sobre o tema. Trata-se de buscar nos autores e obras que tratam do mesmo tema ou temas próximos, suas contribuições no sentido de proporcionar ao pesquisador oportunidades de empreender de forma mais sistematizada suas reflexões sobre o tema em estudo. Esta etapa da pesquisa também é conhecida como o levantamento do "estado da arte" (TOZONI-REIS, 2005, p. 68).

Por meio da revisão bibliográfica, tive contato com o que já foi produzido sobre o assunto, o que vem me permitindo identificar, analisar e compreender melhor meu objeto de pesquisa.

Para Lakatos (2010, p. 166), a "pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Quanto às entrevistas, estas estão sendo realizadas com o intuito de verificar como a experiência de integrar uma banda de música influencia na prática docente dos educadores musicais. Segundo Rosa e Arnoldi (2008, p. 17), a entrevista

> não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa.

Dentre as vantagens da utilização da entrevista, Ludke (1986, p. 34) aponta que ela permite captação imediata e corrente da informação desejada; aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial; correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas; a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Utilizo neste estudo a entrevista semiestruturada. De acordo com Ludke (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações".

Faço uso da entrevista na perspectiva da história oral. Segundo Alberti (2004, p. 25) **ñ**entrevistas de história oral podem ser usadas no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas".

Para Alberti (2004, p. 22), uma das principais vantagens da história oral é que

> A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas.

As entrevistas em história oral podem ser temáticas ou de história de vida. Segundo Alberti (2005, p. 37), as entrevistas temáticas "são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido**ò**. A autora ressalta que se pode considerar que a entrevista de história de vida engloba várias entrevistas temáticas, estando ambas (entrevistas temáticas e de história de vida) relacionadas com o método biográfico. Sendo o objetivo desse estudo a pesquisa sobre como o educador musical articula os conhecimentos adquiridos na sua experiência em bandas de música com a sua prática educativa cotidiana, optei pelas entrevistas temáticas.

Para o registro das entrevistas está sendo utilizado gravador de voz digital e filmadora digital. Os registros estão sendo duplicados, atendendo à recomendação de Alberti (2005, p. 52), para quem, após a realização das entrevistas, se faz necessário sua duplicação e de preferência em suportes diferentes, que devem ser arquivados em locais diferentes: compondo dois conjuntos de suportes: um de preservação do acervo e outro de acesso.

Após a gravação da entrevista ter sido duplicada para um suporte de acesso, iniciei o processo de transcrição, definido por Alberti (2005, p. 174) como a **ñ**primeira versão escrita do depoimento, base de trabalho das etapas posteriores. A autora conceitua como processamento a transferência da entrevista da forma oral para a escrita. A etapa escrita será se dividida em três outras: transcrição propriamente dita (que está sendo realizada), conferência de fidelidade da transcrição e copidesque.

Por fim, os dados coletados serão analisados, visando organizar, descobrir aspectos importantes, e interpretar com base nas perspectivas que conduzem esse estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados

> [...] é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Para Lakatos (2010, p. 151), a análise "é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores".

Considerações Finais

Pretendo alcançar, como resultado desta pesquisa, a superação do desafio de registro e reflexão sobre o conhecimento profissional e social dos professores de música, a partir do caso estudado em Santarém-PA.

Outro resultado deste estudo deverá ser a compreensão da formação docente e de seu contexto de ação.

Desse modo, esta investigação deverá apresentar contribuições no sentido educacional-cultural, que poderão servir de apoio a pesquisas futuras e colaborar para o entendimento do processo de formação do professor de música em Santarém-PA.

Referências

ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org). Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
FONSECA, Wilson. Santarém Terra de Musicalidade. Revista Programa da Festa de Nossa Senhora da Conceição. Santarém (PA), 1986, p. 04 e 05.
FRANK, Isolde Mohr. ABC da música: o essencial da teoria musical e conhecimentos gerais. 2.ed. Porto Alegre, RS: AGE, 2008.
IBGE. Cidades. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2013.
LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica/ Maria de Andrade Marconi, Eva Lakatos- 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)
MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.
MOJOLA, Celso. A formação do docente de música. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.). Educadores Musicais de São Paulo. Encontro e Reflexões. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.
NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Método Elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música "Da Capo": um estudo sobre sua aplicação. Dissertação (Mestrado em Música) - UniRio, Rio de Janeiro, 2007.
NINA, Leonice Maria Bentes Nina. Educação Musical em Santarém: Músicos Educadores do século XX. 2005. 53f. Monografia (Especialização em Ensino das Artes na Educação Básica). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2005.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica 2008.
SALLES, Vicente. Sociedades de Euterpe. As Bandas de Música no Grão-Pará. Brasília: edição do autor, 1985.
SALLES, Vicente. Música e músicos do Pará. 2.ed. rev. e aum. Belém: Secult/Seduc/Amu-PA, 2007.
SANTOS, Welington Tavares dos. Educação Musical e Formação de Professores. *Revista Científica FAP*, Curitiba, v. 2, p. 51-61, jan.-dez. 2007.
SILVA, Thallyana Barbosa da. *Banda Marcial Augusto dos Anjos*: processos de ensino-aprendizagem musical. João Pessoa, 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de pesquisa. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2005. 128p.
VIEIRA, Lia Braga. A Construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Cejup, 2001.
VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.
YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookmam, 2005.

Iniciação aos instrumentos da família dos metais: uma boa respiração e seu controle é o início para a solução de todos os problemas.

Mauricio Narutis Aguilar
GURI Santa Marcelina
mauricionarutis@gmail.com

Resumo: Este relato tem como objetivo mostrar como organizar o processo de aprendizagem de instrumentos de metal para iniciantes, através de aulas coletivas para crianças de 9 a 12 anos ou para adultos e adolescentes a partir de 13 anos. Podem ser utilizados neste processo o trompete, o cornet, o *flugelhorn*, o trombone de vara tenor e/ou de piston, o eufônio e suas variações, e a trompa; os instrumentos maiores como tuba e trombone baixo só são indicados numa segunda fase pós-iniciação, por causa de sua grande tubulação. Neste processo consideramos que os alunos não tenham o instrumento e que apenas o manipulem e pratiquem na própria aula com a presença do professor. A meta é considerar que os alunos estarão minimamente iniciados no instrumento quando conseguirem tocar uma oitava e executar figuras rítmicas que contenham a subdivisão binária do tempo, onde tanto a oitava da fundamental como a subdivisão binária do pulso representam uma relação matemática de dobro e metade. Neste relato procuramos descrever procedimentos desenvolvidos em mais de

vinte anos atuando no ensino coletivo de instrumentos de metal pelas prefeituras de São Paulo e São Bernardo do Campo, IAE (Instituto Adventista de Ensino), EMESP (Escola de Música do Estado de São Paulo), GURI Santa Marcelina e principalmente pelo Centro de Música do SESC Vila Mariana.

Palavras chave: metodologia, iniciação, metais

Introdução

O presente relato expõe uma maneira de organizar o processo de aprendizagem de instrumentos de metal para iniciantes, através de aulas coletivas para crianças de 9 a 12 anos ou para adultos e adolescentes a partir de 13 anos, tendo como base nossa experiência de mais de vinte anos atuando neste segmento.

Em aulas coletivas de instrumentos um dos primeiros desafios com que frequentemente nos deparamos é o fato das turmas não serem homogêneas, mesmo quando os alunos são iniciantes. Cada um tem seu ritmo de desenvolvimento e compreensão. Como poderíamos então fazer com que todos conseguissem minimamente ter um desempenho satisfatório? Este questionamento nos fez cada vez mais elaborar uma aula que organizasse todos os parâmetros necessários para tocar e estratégias para que cada aluno entendesse e sentisse os pontos abordados.

Percebemos que cada pessoa tem seu processo e diferentes maneiras de compreensão, assim procuramos explicar e fazer com que consigam tocar por várias vias; de maneira geral, essas vias podem ser classificadas em dois grupos distintos: uma guiada pela razão e a outra por comandos intuitivos.

Tocar é um produto final da combinação de uma série de variantes e eixos de comandos. A abordagem racional consiste em desmontar este produto final em várias partes, para entender como funciona cada uma e como interagem; já a abordagem intuitiva está relacionada å uma única ação e comando que automaticamente aciona tudo o que está envolvido no processo.

Geralmente a metodologia que utilizamos para adolescentes e adultos apresenta um equilíbrio entre as abordagens racional e intuitiva, com uma significativa ênfase no entendimento de todos os passos que são tomados ao tocar; no caso das crianças as duas abordagens são utilizadas, prevalecendo a intuitiva.

Metodologia por abordagens

Abordamos 10 pontos fundamentais na nossa metodologia de iniciação aos instrumentos de metal, que devem ser aplicados progressivamente na ordem abaixo descrita:

1. Respiração;
2. Embocadura;
3. Senso intuitivo;
4. Produzir um primeiro som como referência;
5. Modulação das frequências – a conquista do pentacorde a partir do som fundamental do instrumento (dois graus de harmônicos a partir da fundamental);
6. Articulação – separar uma nota da outra sem parar de soprar;
7. Fluxo da linguagem;
8. Trabalhar a retomada de ar para conseguir tocar vários trechos em sequência;
9. Introduzir fraseados;
10. Ampliar a extensão para uma oitava (três graus de harmônicos a partir da fundamental do instrumento).

Baseamo-nos na essência dos métodos/livros de Clarke (1984), Farkas (s/d), Feldenkrais (1977), Jacoby (s/d) e Schlossberg (1938) para elaborar uma versão simplificada de exercícios e propostas para alunos iniciantes.

1. Por onde tudo começa: a respiração

É fácil compreender que a respiração é fundamental para tocar um instrumento de sopro, mas há muitas considerações que precisam ser feitas ao iniciante.

Quando um iniciante é solicitado a produzir um som qualquer num instrumento de metal sem que lhe seja dada qualquer instrução prévia, é bastante comum que ele inspire o ar forçosamente levantando os ombros, promovendo um ruído pelas narinas, e introduza o ar com muita força no instrumento com um resultado que não é bom.

Primeiro precisamos entender que som é vibração, e para que ela aconteça há sempre uma estrutura vibratória e uma fonte de força que a faz vibrar. No caso dos metais a estrutura vibratória são os lábios e a força é o ar.

Normalmente esta ação de forçar demasiadamente para tocar está relacionada a não entender o processo de produção de som no instrumento. Geralmente quem tenta produzir o som com excesso de esforço acredita que precise encher o tubo do instrumento de ar, mas na verdade já há ar no tubo, sendo apenas necessário movê-lo. Esta mudança no entendimento na produção de som faz com que o aluno sopre com mais tranquilidade e relaxamento logo em suas primeiras tentativas.

Fazemos quase todas as ações no dia a dia usando braços e mãos. Este é um caminho de comando que temos automatizado por anos de uso e pelas necessidades que se apresentam. Quando alguém levanta os ombros para tocar e força os braços com reflexo na região peitoral, está tentando tocar o instrumento utilizando esta via de realização de ações pelos braços e mãos. A ação de tocar precisa ser acima de tudo relacionada a soprar com o máximo de conforto e liberdade. Se for necessário usar força, que seja apenas da coluna de ar.

Há uma série de exercícios que além de soltarem, relaxarem, alongarem e sensibilizarem o corpo também desativam o uso desnecessário dos membros superiores e inferiores. As aulas são iniciadas com eles.

Após estes procedimentos acima citados, trabalhamos a respiração com bastante detalhamento. Antes de qualquer coisa é importante deixar claro ao aluno que o uso do ar para tocar é diferente da respiração apenas como uma troca gasosa. Ao tocarmos criamos um único sistema que une o corpo ao instrumento, assim precisamos gerar internamente uma pressão equivalente à que cada nota precisa para ser produzida. Desta maneira mais ar do que é de costume precisa ser represado nos pulmões e liberado com controle e de acordo com cada necessidade.

Será necessário então, além de entender o processo respiratório, conseguir uma ampliação de sua capacidade respiratória sem gerar tensões demasiadas e que aconteça com facilidade, já que tocar implica em repetir este processo o tempo todo.

É certo que o ar é armazenado nos pulmões, mas ele não executa o encher e o esvaziar sozinho. Os pulmões dependem do trabalho dos músculos em seu entorno para promover este bombeamento. Os músculos intercostais são muito importantes neste processo, mas sem dúvida o movimento do diafragma é o mais importante neste conjunto com os pulmões. Quanto mais amplitude fácil no movimento do diafragma, mais ar teremos nos

pulmões. Toda esta dinâmica gera uma movimentação no tronco, movimento este que não deve ser confundido com encher a barriga de ar. O ar vai para os pulmões.

Apesar do diafragma ser fundamental no processo respiratório e por mais que se diga isso ao aluno, muitos apresentam dificuldade em movimentá-lo por causa de uma rigidez criada. Afirmamos que este ponto é o mais importante no aprendizado do instrumento. Com a intenção de uma melhor desenvoltura por parte do aluno, propormos exercícios que estimulem a amplitude do movimento do diafragma em todas as aulas. Constatamos que um exercício muito eficiente não é tentar expandir e encher os pulmões logo de início, mas sim provocar uma situação em que o diafragma sinta naturalmente a necessidade de expandir: o exercício consiste em retirar ao máximo o ar dos pulmões soprando pela boca muito livremente como estivesse pronunciando a sílaba FU sem interrupção do fluxo de ar, ao chegar ao fim deve-se dar um comando para que o corpo inteiro relaxe, como se "desligasse". Como resultado o diafragma abaixará sozinho e sem qualquer esforço, comparado a uma mola que estava comprimida e que ao ser solta, expande.

Esta abaixada automática do diafragma se tornará o comando intuitivo criado para que os pulmões comecem a encher confortavelmente.

Ao aprender a tocar, é bom que o aluno seja orientado a inalar o ar pelo nariz para não promover movimentos desnecessários na boca. Mas também precisa haver uma atenção para que ele estabeleça um caminho para a entrada do ar com o mínimo de atrito. Para tal, recomendamos deixar as narinas bem abertas e sem a produção de ruído quando o ar passa por elas, deixar o rosto tranquilo e relaxado para também não obstruir a passagem do ar pelas cavidades faciais, e principalmente não se esforçar fechando a garganta. Ela deve estar sempre muito aberta. Um comando intuitivo que ajuda neste posicionamento é mentalizar AH, como se estivesse produzindo um ar bem quente.

Para posicionamentos e formatos na região da boca, sempre associaremos o posicionamento desejado com um comando intuitivo, que é mentalizar vogais, consoantes ou sílabas.

Comprovamos que todos estes cuidados com a respiração capacitam o aluno a ter um maior controle sobre todo o processo, e o faz produzir um som plasticamente muito satisfatório.

2. Embocadura

A respiração é fundamental, mas apenas ela não é suficiente para produzir o som. Trabalhar a estrutura vibratória é tão importante quanto.

A vibração dos lábios é transmitida para o instrumento pela peça de conexão chamada de bocal.

O bocal é uma peça fixa, portanto os ajustes de encaixe entre bocal e lábios precisam ser promovidos pelos lábios e pontos da boca. Os ajustes são:

- Alinhamento das arcadas;

- Deixar um pequeno espaço entre as arcadas para o ar passar;

- Promover o fecho dos lábios, para oferecer resistência å passagem do ar e consequente produção de som (um comando intuitivo para isso é imaginar pegar um palitinho de dente apenas com o centro dos lábios, palitinho esse que na verdade será a coluna de ar passando);

- Colocar o bocal a princípio no centro da embocadura apoiado na pele (tanto em cima como embaixo) e nunca colocá-lo sobre a parte carnuda dos lábios. É na pele que se encontra a fibra muscular, a parte forte da embocadura;

- Para a musculatura da embocadura ganhar tônus e equilíbrio, a musculatura da ponta do queixo deve ser posicionada em forma de arco para baixo;

- Não apertar o bocal na boca;

- Posicionar a língua com a ponta próxima da base dos dentes inferiores e o “chão” da boca, para que ela funcione como um funil que direcione o ar para o furo do bocal (um comando intuitivo para isso seria posicionar a língua como um assobio). Soprar por cima da língua evita que as bochechas inflem.

3. O senso intuitivo

A ação intuitiva deve comandar os pontos técnicos. Produzir o som é o sincronismo entre o ar e a estrutura vibratória. Então para criarmos um caminho intuitivo, acreditamos que o eixo do ar deva ser o que prevaleça sobre todos os outros. Ou seja, ao soprar tudo que é envolvido no tocar é acionado.

Uma maneira eficiente de criar este comando automático é posicionar o instrumento na boca, inalar o ar pelo nariz, fazer o ar fluir firme e suave por cima da língua e pelo furo do bocal, penetrando no instrumento. Ao perceber que o a coluna de ar conecta o corpo ao instrumento, recomendamos manter o fluxo de ar estável e ir fechando os lábios aos poucos, num movimento deslizante até que eles fechem e o som seja produzido.

Desta maneira os alunos aprendem a produzir o som estabelecendo uma hierarquia, aonde primeiro vem o ar que estimula o lábio a vibrar. Claro que com o tempo os alunos serão orientados a soprar e produzir o som simultaneamente, mas este princípio de aprender a soprar primeiro e depois vibrar faz com que produzam o som com suavidade e sem gerar contrações indesejadas, pois enquanto o ar passa sem que haja vibração, ensinamos ao corpo que ele deve ficar expandido e conserve uma posição de conforto.

4. O primeiro som

De preferência, tentamos fazer com que os alunos consigam produzir como primeiro som a fundamental do instrumento, mas é explicado a eles como ajustar a altura do som caso tirem outro som que não a fundamental.

A altura do som é conseguida pela combinação de velocidade de ar imprimida, abertura dos lábios e tamanho da cavidade bucal ajustada pela língua. A altura da língua é controlada ao entoar mentalmente a frequência desejada cantando uma vogal, que normalmente é A ou U.

Resumindo, produzir o som se dá pela ação intuitiva de soprar “FU” e entoar a vogal desejada mentalmente. SOM = FU + CANTAR (mentalmente).

5. Modulação das frequências

A modulação deve ser alcançada mantendo o fluxo de ar contínuo, deslizando um som para outro (ligadura).

Para produzirmos sons mais agudos devemos acelerar o ar, diminuir a cavidade bucal levantando o dorso da língua e diminuir a abertura dos lábios. Para os graves, o inverso.

Primeiro fazemos com que o aluno produza uma modulação apenas entre dois sons a partir da fundamental (primeiro e segundo graus), criando um molde, depois promovemos

uma progressão ascendente deste molde até alcançarmos a extensão de um pentacorde, o que vai resultar no domínio de dois graus da série harmônica. Após esta conquista, combinações envolvendo mais do que duas notas do pentacorde são feitas por permuta.

6. Articulação simples

Apenas após fluxo e sustentação de ar estarem consolidados e sendo feitas com conforto, introduzimos a articulação, que implicará em separar uma nota da outra enquanto se sopra sem parar.

Primeiro introduzimos a articulação em uma única frequência para alcançar estabilidade, depois promovemos a articulação progressivamente dentro do pentacorde, como descrito no item 5.

O comando intuitivo para conseguir articular é adicionar à vogal utilizada para produzir os primeiros sons, a consoante **d** ou **t**, formando as possíveis sílabas dA, dU, tA, tU e etc.

7. Exercícios de fluxo da linguagem

A princípio, o aluno iniciante faz mais força do que deve quando produz várias notas diferentes. A ideia então é criar motivos com duas ou três notas, aonde o aluno o execute fazendo um único esforço, como se estivesse tocando uma única nota. Este tipo de exercício reduz os espaços e os esforços empregados para tocar. Depois transfere-se este motivo por progressão para cima ou para baixo.

Neste momento também introduzimos os sons cromáticos, que no caso dos instrumentos de metal não apresentam dificuldade mecânica para serem produzidos. O cromatismo unifica a musculatura da embocadura e deixa o som mais suave.

O aluno deve começar a leitura nos diversos livros de ensino coletivo que existem, para trabalhar fluxo e a ideia musical. Mas por enquanto, fazemos que executem apenas trechos de dois em dois compassos.

8. Retomada de ar

É um ponto que precisa ser trabalhado com cuidado, pois muitos alunos enfrentam dificuldade em inalar o ar de novo em grande quantidade após tocarem um trecho.

A princípio é bom manter um espaço (pausa) de quatro tempos entre um trecho e outro, para que o aluno tenha tempo de fazer uma retomada tranquila. Com o tempo é indicado que esta pausa vá sendo diminuída, até que o aluno consiga retomar o ar entre trechos que não tenham pausa.

9. Fraseados melódicos

Para uma maior fluidez, leveza e execução da ideia musical como um único gesto e não mais como se estivesse soletrando um texto, é indicado que se introduza fragmentos melódicos de duração de dois compassos quaternários, mas que possuam notas alteradas, uma polarização tonal e a presença de pelo menos um grupo com notas de meio tempo.

10. Aumento de extensão e força: a conquista da oitava

O aumento da força e tolerância muscular são alcançados por exercícios simplificados de flexibilidade dos lábios, fundindo duas séries harmônicas ao invés de apenas uma como habitualmente é feito; pela prática dos 4 pentacordes contidos na escala do som fundamental do instrumento, saltos de intervalos, arpejos, e a escala da fundamental do instrumento.

Referências

CLARKE, H.L. Technical studies for the cornet. New York: Carl Fischer, 1984.
FARKAS, Philip. *The art of brass playing*. Blloomington: Wind Music, s/d.
FELDENKRAIS, Moshe. *Consciëncia pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977.
JACOBY. Don Jake. *The trumpet method.* Texas: Jockobotz, s/d.
SCHLOSSBERG, Max. *Daily drills and technical srudies for trumpet*. New York: Baron, 1938.

Musicalização para Crianças Autistas

Karollen Francyane Gomes de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
karollenaraujo@hotmail.com

Resumo

Este projeto de pesquisa tem como um dos principais elementos de investigação e estudo a musicalização coletiva especial - com foco na criança portadora do Autismo – como instrumento educacional motivador que possibilita e abre os canais cognitivos, tais como: o desenvolvimento psicomotor, essencial para funções basilares de execução, expressão corporal e verbal. Também serão analisados e relatados com caráter qualitativo os benefícios e malefícios observados no decorrer desta pesquisa exploratória, aplicada e participante, os motivos pelo qual a inserção da música no meio sócio-educacional afetam o cotidiano dessas crianças, bem como as metodologias que mais foram aplicadas para um avanço significativo do aprendizado, os obstáculos enfrentados e as soluções encontradas. É de enorme importância destrinchar os problemas enfrentados pelos professores estagiários e os já formados em educação musical quando se deparam com a realidade da educação infantil especial e sua complicada trajetória, propondo dessa forma novas teorias e práticas inclusivas alternativas, contribuindo deveras, tanto para o conhecimento efetivo do autismo, quanto para o científico e educacional.

Palavras chave: Desenvolvimento psicomotor; Musicalização especial; Educação inclusiva.

1. Objetivos

1.1. Objetivo Geral:

Identificar nas crianças com Perturbações Autísticas qual a importância da música no seu desenvolvimento cognitivo.

1.2. Objetivos Específicos:

a. Conhecer a importâncias que os profissionais de educação atribuem aos recursos musicais no desenvolvimento global das crianças autistas.

b. Conhecer a importâncias da Música na comunicação e na evolução psicomotora das crianças com perturbações Autísticas.

c. Conhecer a importâncias da música na interação social das crianças com perturbações Autísticas.

d. Explorar novas metodologias de ensino que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com perturbações autísticas.

2. Metodologia

Será utilizado o processo de pesquisa qualitativa. Focar na observação dos indivíduos; interpretar os fenômenos ocorridos; analisar os comportamentos; e expor as respostas obtidas por metodologias experimentais que serão aplicadas no decorrer dessa pesquisa.

2.1. Pesquisa aplicada: Gerar novos conhecimentos úteis acerca do autismo e metodologias de ensino que promovam um aprendizado efetivo satisfatório.

2.2. Pesquisa exploratória e participante: Inserir-se no cotidiano escolar das crianças autistas a fim de estudar os problemas ocorrentes, e com isso criar alternativas de intervenção educacional com o principal objetivo de atingir os métodos utilizados, para que ao focar numa realidade específica, como o da criança com autismo, contenha experiências de forma contextualizada, com finalidade didática e reflexiva.

3. Instrumentos de Coleta de Dados

3.1. Diário de campo: Relatar o dia a dia da aula, os objetivos alcançados, os obstáculos enfrentados, as metodologias utilizadas, o comportamento dos alunos autistas, e o progresso obtido.

3.2. Vídeo: Registrar tudo aquilo que cabe a pesquisa, por ser um meio mais detalhado de captação de dados e informações, será de grande valia na análise dos conteúdos.

A Importância da Musicalização para o Desenvolvimento Psicomotor das Crianças Autistas:

Explorando o Mundo Autista e Ampliando as Maneiras de Ensinar

O Autismo está inserido no que a ciência explica por Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), os sintomas do TID geralmente são percebidos pelos pais quando a criança está na faixa etária dos três anos de idade, é a partir desta idade que começam a ocorrer as manifestações do autismo. O indivíduo autista possui déficits em três principais domínios, é o que Cunha (2011) explica, existe "(...) déficit na sociabilidade, empatia e

capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva." (MANTOAN et al., 2011 p.83).

A criança autista possui alterações neurológicas mais expressivas, como o mau funcionamento de algumas áreas do cérebro, tendo como principal exemplo o lobo frontal, responsável por ações executivas, responsável pelo controle psicomotor, e em parte também responsável pela personalidade. Tal fato mostra que, é por tal que a criança autista tem variações comportamentais severas, assemelhando-se a bipolaridade, ou não conseguem manter uma coordenação motora adequada à sua idade e controlar suas próprias ações, sejam elas voluntárias ou involuntárias, provocando nesses momentos as repetições incessantes de um determinado movimento corporal – estas atitudes são comuns em indivíduos com autismo – inserindo-o no seu "mundo interior" que o faz repetir tal ação por um longo período de tempo de forma sistemática e incansável, alimentando um desejo ou atitude que só tem significado para ele, quando ele está nesse ciclo, passa a ignorar o mundo exterior até que outra coisa provoque a curiosidade dele e o faça voltar a interagir socialmente.

Sabemos que essa é uma síndrome complexa, e que há variação de um indivíduo para o outro, impossibilitando na maioria dos casos, um diagnóstico mais detalhado e preciso. O autismo é diagnosticado e separado por graus. Com estes diversos tipos de graus criam-se na maioria dos casos, obstáculos no aprendizado do autista. Apesar disso, há vários estudos e relatos comprovando que indivíduos com autismo adquirem uma ligação forte e um conhecimento acima da média em áreas não verbais, é o que explica Barros (2010),

> É essencial realçar que, mesmo crianças com capacidades cognitivas elevadas têm provavelmente, menor competência noutras áreas. Deste modo é possível que uma deficiência mental profunda coexista com um talento excepcional para a música, matemática, desenho, entre outros. Apesar desta variabilidade, é possível traçar um padrão de funcionamento mais freqüente, a coexistência de capacidades verbais diminuídas com capacidades não-verbais elevadas.(BARROS, 2010, p.11)

Portanto, é crucial termos um conhecimento abrangente acerca das especificidades do Autismo que ainda são pouco conhecidas pela sociedade, essa que está tão acostumada com padrões, que ao se depararem com indivíduos que ultrapassem o limite por eles estabelecido de qualquer alteração física, mental, social, etc., ficam sem saber como reagir para com

aquela situação, cabendo aos profissionais da saúde e educação tomarem a frente no auxílio desses indivíduos com necessidades especiais.

Sendo assim, é importante salientar que a não procura por soluções viáveis que acarretem o avanço científico e educativo para o melhor meio de intervenção a favor da evolução na educação inclusiva e especial, poderá criar muros gigantescos de obstáculos que impossibilitará a passagem dessa criança para o lado do aprendizado concreto, é o que afirma Cunha (2011),

> Historicamente, o saber sobre o autismo esteve restrito à medicina e, no campo educacional, as intervenções foram escassas. A restrição do atendimento a essas crianças apenas a instituições de intervenção clínica e escolas de ensino especial reforçaram sua tendência ao isolamento, privando-as da possibilidade de convivência com sua geração, em ambientes mais espontâneos que retratassem a vida em sociedade. (MANTOAN et al., 2011 p.83).

É importante ressaltar o que Kupfer (2000) fala, para a autora,

> As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem – por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro – desaparecer, ou se transformar em estereotipias. Assim, a freqüência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas essas aprendizagens se dão de forma pontual, nas chamadas *ilhas de inteligência*, que compreendem qualidades intactas que devem ser reconhecidas e estimuladas. (KUPFER, 2000, p.116).

É por tal que devemos analisar de forma criteriosa os benefícios que a música e o ensino da mesma provocam e manifestam ao nível cognitivo e/ou sensório-motor, que possibilita o desenvolvimento da socialização do indivíduo, da interação deste com o mundo e os sujeitos que nele habitam, melhorando dessa maneira a comunicação verbal e não verbal, e aperfeiçoando de forma significativa a psicomotricidade dessas crianças. Um estudo realizado por Gardner (1991) sobre crianças autistas diz que,

> (...) estas crianças, extremamente perturbadas e que frequentemente evitam o contato interpessoal e talvez nem falem, possuem capacidades musicais incomuns. Isto talvez, porque houvessem escolhido a música como principal canal de expressão e de comunicação, ou também porque a música é tão

> primariamente hereditária e precisa de tão pouca estimulação externa, quanto falar ou andar de uma criança normal. (GARDNER, 1991, p.25-27)

Se tratando disso, a escola e de certa forma a família, desempenham e desempenharão papel essencial no desenvolvimento ou na conservação das *ilhas de inteligência* que as crianças já possuem. No entanto, é importante estimular a criança autista, despertando ao mais ínfimo a sede pelo saber que esta já possui e apresentá-la elementos musicais dinâmicos, interessantes, coloridos, sonoros, etc., que prendam a atenção ao olhar curioso próprio da infância e instigá-la a explorar cada parte dos instrumentos musicais de forma livre, divertida e natural saciando seu desejo de aprender algo ainda inexplorado.

A ideia primordial de alguns educadores é de que a musicalização deve estar em conformidade com a vivência musical e a metodologia aplicada, confirmando a idéia de que a musicalização começa muitas vezes no próprio lar em que a criança autista vive, oferecendo a ela instrumentos musicais que despertem a sua atenção, incite a curiosidade para esse "novo mundo". Já a escola tem papel fundamental no desenvolvimento deste interesse despertado para os aspectos psicomotores da criança, como a criatividade, a atenção, a coordenação motora, a lateralidade, a manifestação artística, o senso ético e estético, o reconhecimento da afetividade, a busca do equilíbrio emocional e racional, o autoconhecimento, a expressão corporal e verbal, dentre outros. É o que afirma Barros (2010),

> A escola, a família e a comunidade, obviamente, farão parte deste processo educativo. Se atuarem separadamente não fará qualquer sentido. Assim, os professores devem envolver os pais na escola e em casa, no sentido de potencializar a interação entre os dois microssistemas (escola/família), tendo como resultado um ambiente muito mais rico. (BARROS, 2010, p.57)

Como podemos perceber, Barros (2010) diz ser obrigatória e de suma importância a participação efetiva da família no contexto educacional e na musicalização da criança autista, trabalhar em conjunto com a escola, mantendo um círculo de ligação com o aprendizado e ensino, e não apenas fazer a primeira parte do processo e deixar o restante unicamente a mercê da escola e seus educadores, é necessária a existência de um elo educacional para que a criança sempre se sinta confortável com o aprendizado e evolua gradativamente sem que haja

uma quebra brusca no ciclo de aprendizagem formado pela criança autista. O ambiente em que a criança é exposta também influencia em sua forma de aprender, um ambiente com a infraestrutura precária, desorganizada, ou até mesmo sem uma boa fundamentação e dinamismo pedagógico pode acarretar em um ciclo de aprendizagem danificado, estressante, sem evolução, podendo em até alguns casos, haver o retrocesso cognitivo do autista pelo fato de o educador não saber lhe dar com o aluno especial, não ter o preparo especializado e não manter uma linha de metodologia favorável àquela situação em sala de aula. Indubitavelmente podemos perceber explicitamente que o processo de ensino-aprendizagem consolida-se no momento em que o sujeito se adapta ao ambiente, sendo assim, só há o aprendizado sólido quando a maturação cognitiva se torna apta e habituada a qualquer situação na qual é exposta. Para confirmar a teoria, Antunes (2007) retrata que "Podemos sintetizar esse esquema dizendo que a maturação prepara o corpo e desperta a habilidade, e que o ambiente e a experiência consolidam as primeiras formas de aprendizagem." (ANTUNES, 2007, p. 16).

É necessário que o educador ensine de forma que a criança assimile aquela informação com alguma idéia que faça sentido pra ela, seguindo a mesma lógica das histórias metafóricas em que um determinado assunto de uma complexidade elevada é explicado com simplicidade apenas utilizando ações ou objetos do cotidiano, isso ajudará de forma intrínseca a fixação do que foi aprendido. É importante ressaltar que,

> No entanto, aprender em sala de aula não é apenas copiar ou reproduzir a realidade, eleger modelos e conquistar novas habituações e novos condicionamentos. A verdadeira aprendizagem escolar deve sempre buscar desafiar o aprendiz a ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Enfim, deve ser capaz de construir significados. (ANTUNES, 2007, p.29)

O Ensino de Instrumentos de Percussão

A sala de aula possui diversos tipos de instrumentos percussivos que ficam a disposição de todas as crianças. É pedido que nas aulas, cada aluno escolha seu instrumento para explorar a sonoridade dele naquele dia, por fim, cada um mostra o que conseguiu fazer com o instrumento, o auxílio é prestado a todo o momento para os dois autistas presentes na sala, os seus amigos mais próximos o conduzem a bater no instrumento até que ele o faça por si só, o que não tarda muito a acontecer, quando esse estágio é alcançado, peço que sugiram

uma brincadeira para fazermos juntos com as crianças autistas, elas respondem satisfatoriamente aos estímulos na qual são expostas, principalmente quando há a intervenção de outro aluno na qual o autista tenha uma ligação afetiva favorável, conseguida com a constante aproximação diária por parte da outra criança.

Ao exibir desenhos animados que tinham muitos elementos relacionados com a música e que não utilizavam de comunicação verbal, apenas gestos, som ambiente e fundos musicais que contracenavam com cada movimento que os personagens faziam, alternando de acordo com suas atitudes, notei que as crianças autistas ficavam atentas ao desenho e tendiam a repetir algumas coisas que assistiam de forma espontânea, com isso, cheguei a conclusão de que o que Reily (2004) diz é verídico, "Tendemos a subestimar a capacidade de leitura informal e incidental de alguém com necessidades especiais. A linguagem visual é um sistema com potencial riquíssimo a ser desenvolvido na escola." (REILY, 2004, p.27)

A utilização de imagens como componente auxiliador tem sido muito útil no processo de aprendizagem infantil, tanto na educação regular quanto na especial, visto que a informação transferida por meio não verbal seja mais bem recebida e interpretada, pelo fato de ser mais interessante, e suas variadas formas e cores atraírem a atenção e despertarem a imaginação comumente presente nas crianças. Com isso o processo de aprendizado é simplificado, se adaptando a necessidade de cada aluno e promovendo uma fixação do conteúdo tratado em aula com êxito.

> No caso de alguns alunos, no entanto, a imagem poderá ser o veículo de mediação sígnica primordial no processo de aprendizagem. Entre as pessoas que se beneficiam quando o currículo é apresentado visualmente citamos: alunos surdos ou alunos com distúrbios linguísticos, alunos com deficiência mental não alfabetizados, alunos com deficiência neuromotora usuários de sistemas de comunicação pictográfica, pessoas com autismo ou síndrome de Asperger, e outras. (REILY, 2011, p.26)

Resultados

Foram observadas melhoras bastante significativas no desempenho escolar dos dois alunos autistas em sala de aula, bem como, os parâmetros sociais e afetivos adquiridos ou potencializados, tal quando aceitavam a companhia e interação próxima com as demais crianças e educado musical; ou quando respondiam a estímulos sonoros, como o cantarolar de uma canção, ou até mesmo cantar uma pequena frase da música trabalhada em sala; o batucar

de um tambor ou chacoalhar de uma pandeirola; o riso ao ouvir o som da flauta de embolo. A concentração também foi bem trabalhada, como quando ao tocar uma melodia na flauta doce eles ficavam atentos aos movimentos que aconteciam, apesar de ficarem um pouco eufóricos ao ouvirem alguns instrumentos, isso não interferia na rotina escolar. Nos momentos em que ocorriam mudanças de humor e atitudes agressivas foi observado que uma aluna na qual o autista mantinha um contato próximo, o abraçava e cantarolava uma canção bem baixinho até que este se acalmasse, estes tipos de atitudes se tornaram comuns depois que eu inseri alunos de turmas diferentes em sala de aula para conhecerem as crianças autistas e explicar pra elas o que tinha de especial nessas crianças e estimulei-as a interagirem com elas e me auxiliarem a dar propostas de educação inclusiva, como brincadeiras de roda, danças, músicas, etc., esta ação motivadora evidencia o que Cunha (2004) diz,

> No acompanhamento do trabalho em diferentes escolas, evidenciou-se que naquelas em que o controle sobre os alunos era maior as crianças intervinham menos e construíam menos alternativas de convívio com o colega com autismo. Por outro lado, quando era dada maior liberdade para funcionamento próprio do grupo de alunos, essas alternativas eram mais frequentes, bem como o convívio, mais espontâneo. Nas escolas em que os professores intervinham mais vezes com o aluno com autismo, as iniciativas em relação a ele, por parte dos colegas, perduravam. Ao contrário, quando não havia esse modelo adulto, as iniciativas tendiam a diminuir. (CUNHA, 2004, p.86)

Também foi constatado o avanço na socialização e concentração dos indivíduos autistas, em contraste com os primeiros dias de aula na qual a socialização das crianças era decadente, não permitiam que a tocassem de maneira demorada ou inesperada, dificultando dessa forma a participação em brincadeiras de percussão corporal, notamos agora, após diversas tentativas pacientes de inserção deles nas atividades musicais e a constante aproximação do educador musical e dos demais alunos, foi vista uma mudança significativa no comportamento dos mesmos. Atualmente, elas se habituaram ao toque, ao meio musical, buscando os instrumentos de percussão, arrumando-os no chão e fazendo combinações rítmicas a seu próprio gosto, sendo essas, ainda sem organização de duração, intensidade, mas mantêm padrões criados por eles mesmos, como a sequência de instrumentos que são tocados, convidando em certos momentos, seu amigo mais próximo a repetir o que ele tinha feito. Isto já é o suficiente para a progressiva construção do saber.

Concluímos então, que um dos passos primordiais que devemos dar é ter plena consciência da responsabilidade que adquirimos ao lecionar para crianças autistas, e a música é um objeto mediador entre o professor - aluno - professor mantendo a prática das técnicas sociais diariamente, para que sua generalização e progressão possam de fato ocorrer. A vivência musical proporciona efeitos benéficos bastante significativos, e a manutenção da evolução cognitiva construída por este meio educacional é adquirida a partir do trabalho musical diário.

Referências

ANTUNES, Celso. Novas Maneiras de Ensinar Novas Formas de Aprender. Artmed, 2007.

BARROS, Maria Raquel Monteiro de. A Música como Mediadora no Desenvolvimento cognitivo em crianças com Perturbações Autísticas. Lisboa, Portugal, 2010.

BRASIL, Experiências Educacional Inclusivas, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2006

GARDNER, Howard. The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. United States. Basic Books, 1995.

KUPFER, M. C. M. Notes on the Diagnostic Differences Between Psychosis and Autism in Childhood. *Psicologia USP*, 2000, 85-105. Disponível em: < http://www.scielo.br > Acesso em: 05/09/14.

KUPFER, M. C. M; PETRI, R. Porque ensinar a quem não aprende? In: Estilos da Clínica, São Paulo, Vol. V, n° 9, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al., O Desafio das Diferenças nas Escolas. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Núcleo de Arte: sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais

Glauber Resende Domingues
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
glauber.rd@ibest.com.br

Marcello da Silva Teixeira
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
cebolapai@hotmail.com

Alexandre Marques Alvim
Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

alexandrealvim@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta algumas questões acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais num dos Núcleos de Arte, projeto de extensão da rede regular de ensino do município do Rio de Janeiro. Procuramos apresentar a proposta de funcionamento dos Núcleos, bem como contextualizar as práticas realizadas nas oficinas sobre as quais se organiza. Posteriormente situamos a questão do ensino coletivo de instrumentos musicais, baseados em Cruvinel (2005) e Tourinho (2007), procurando dar foco às práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços. Estreitando ainda mais, falamos sobre as oficinas de bateria, violão e teclado. No decorrer da apresentação das oficinas, pretendemos apresentar as questões que dizem respeito ao público-alvo. Ao final, faremos uma breve reflexão acerca de diversos aspectos que envolvem estas práticas docentes, de modo a discutir a relevância dessas práticas pedagógicas no âmbito da rede municipal de ensino fundamental do Rio de Janeiro – a maior da América Latina.

Palavras chave: núcleos de arte; instrumentos musicais; ensino coletivo.

Primeiras notas: sobre os Núcleos de Arte

Dedilhar, pinçar, friccionar, tocar. Gesto fundante e primeiro da atividade de execução musical num instrumento. Gesto este que habitualmente tem por companheiros a timidez, a insegurança e o nervosismo. Porém, apesar deste feixe de sentimentos que podem, a princípio, comprometer o gesto, há a força de vontade de tentar, mais uma vez tentar e, por fim, emitir a primeira nota.

Esta relação com a aprendizagem de um instrumento musical é a mesma que acontece com outras linguagens artísticas. Ao traçar linhas, escolher cores, coreografias e figurinos, a relação com a arte e a produção artística nos envolve e nos faz transcender da realidade cotidiana para um mundo de expressão e representação. Desta forma, acreditamos em instituições que promovam o ensino das diversas áreas das Artes com estudantes de educação básica.

Neste contexto, os Núcleos de Arte são unidades de extensão de uma Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, que atendem a alunos das escolas municipais de primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Constituem-se numa iniciativa importante na democratização do acesso às práticas artísticas de modo geral, congregando linguagens das artes visuais: desenho, pintura, cinema, animação, figurinos e cenários; e linguagens das artes da performance: dança e música – instrumental e vocal.

Sendo o alunado da rede pública atualmente formado, em sua grande maioria, pelos filhos da classe trabalhadora, cujas famílias apresentam renda insuficiente para oferecer àqueles um ensino particular das linguagens artísticas e dentre elas, a aprendizagem de instrumentos musicais, esses espaços de extensão ocupam um relevante papel social e cultural, ao oferecer uma gama de oficinas regulares de arte, inclusive de instrumentos, com professores especializados.

O funcionamento desses Núcleos de Arte se dá a partir de oficinas pedagógicas das linguagens artísticas. A prática de oficinas, segundo Vieira & Volquind (2002), propicia

> um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer (p. 11)

Desta maneira, o trabalho com oficinas está fundado na *ação*, seguida/simultânea de reflexão. Na acepção de Paviani & Santana (2009), a oficina pedagógica tem duas funções:

> (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. (p. 78)

Desta forma, fica claro que uma proposta pedagógica com oficinas leva em conta a questão da conceituação a partir do fazer, e de um fazer que não é solitário, e sim coletivo. Sendo este o cenário, do ensino coletivo de instrumentos, apresentamos a seguir alguns relatos, considerações e especificidades de algumas delas.

Concertando: sobre o ensino de cada instrumento

Pensar as aulas de instrumento realizadas no Núcleo de Artes, particularmente as de ensino coletivo de instrumentos musicais, nos leva a questões e reflexões, algumas já abordadas em publicações acadêmicas como as de Cruvinel (2005) e Tourinho (2007).

Da primeira autora partilhamos a ideia da dialética necessária entre o atendimento coletivo e o individual. Como o ensino é coletivo, a lógica é que isto seja feito coletivamente, mas quando um aluno necessita de um atendimento mais individual, "recomenda-se que o professor tente atendê-lo individualmente, ou mesmo com um aluno mais adiantado fazendo

papel de monitor" (CRUVINEL, 2005, p. 76). Outro aspecto importante que consideramos no trabalho da autora citada é a possibilidade dos alunos aprenderem conteúdos mais "teóricos" nesses espaços de ensino coletivo, de maneira concomitantemente às atividades práticas, situação impensável na realidade das aulas de Educação Musical desenvolvidas no currículo regular do Ensino Fundamental. Ao agregarmos às aulas práticas de instrumento os conhecimentos e conceitos abstratos básicos que embasam a teoria musical, podemos forjar nos alunos uma formação muito mais sólida e consciente. Aulas coletivas ampliam e enriquecem estes conteúdos, haja vista que a aprendizagem em grupo se torna mais colaborativa e se centra no fazer, principalmente considerando que as aulas acontecem no formato oficina.

O pensamento de Tourinho (2007) nos auxilia a pensar de modo mais consciente a questão da aprendizagem, que está no pano de fundo do trabalho: a aprendizagem por observação e imitação. A autora aponta que o professor precisa ter em mente essa condição imitativa do aluno, visto que esta é um fator de extrema importância para o aprendizado. Para ela, "a imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais" (TOURINHO, 2007, p. 1). A autora também destaca que muitos dos estudantes não têm aspirações profissionais, porém desejam adquirir as habilidades e competências técnicas de produzir som com o instrumento. Este fator implica na mudança de postura do professor que, ao "cobrar", o fará considerando que o aluno pode não querer se tornar um profissional.

Num concerto, onde vários instrumentos estão sendo tocados, temos uma sensação de conjunto, de um somatório de sons que formam o 'todo' musical. Mas se aguçarmos um pouco nossos ouvidos e refinarmos um pouco nossas escutas, perceberemos que cada instrumento é importante na construção do tecido musical em questão. Desta maneira, para perceber o som de cada instrumento, é preciso "dar voz" a cada um deles.

A partir desta perspectiva, cada um de nós fará um "concerto" acerca do instrumento que ensina. Desta maneira, falaremos de nossas práticas, trazendo nossas metodologias e experiências. Tal questão tirará do texto, por ora, o tom de coletividade, saindo do *nós* para o *eu*. Ao concluir, retomaremos a noção de coletivo para tecer nossas ideias finais.

Bateria

A bateria é um instrumento que, dentro da área do ensino de percussão, destaca-se pela versatilidade e possibilidades sonoras da sua utilização, nas mais diversas situações musicais. A bateria, instrumento criado e desenvolvido por norte-americanos no início do século passado, já era utilizada por brasileiros na década de 1920 nos imponentes cinemas do Rio, como o famoso músico *Luciano Perrone*, por exemplo, onde a arte de tocá-la significava uma importante possibilidade de emprego, tanto para quem participava da sonorização dos filmes (mudos na época), quanto para quem tocasse nos grupos que animavam as salas de espera desses espaços (TEIXEIRA 2006, SANDRONI, 2001).

Desde então a bateria notabilizou-se como um dos principais instrumentos nas mais diversas *linguagens* da música popular no mundo: bandas de *jazz*, pop, rock, salsa, samba, entre inúmeros outros gêneros, apresentam a bateria e seus instrumentistas como principais referenciais rítmicos de arranjos e produção musical. No Rio de Janeiro essa constatação também se verifica na imensurável variedade de trabalhos musicais profissionais veiculados nos grandes meios de comunicação e espaços de apresentações públicas, que ensejam o sonho da nossa juventude, reconhecidamente musical e criativa.

Sendo assim, o ensino da bateria nos Núcleos de Arte representa o atendimento, ainda que atualmente de maneira parcial, senão tímida, de uma grande demanda, comprovada também nesses espaços que ousaram oferecê-lo.

As turmas têm um limite máximo de 10 (dez) alunos. Não pode faltar a eles, tanto os iniciantes quanto aqueles com alguma experiência, o ensino e aperfeiçoamento da execução de padrões rítmicos dos gêneros pop/rock, fundamentais a consolidação de conceitos e práticas instrumentais mais elementares. A prática desses ritmos compreende a aprendizagem de elementos básicos à coordenação necessária para se tocar o instrumento. Além dessas estratégias, desenvolvo com os alunos os passos elementares para se tocar alguns dos principais gêneros musicais brasileiros, como o baião, a marchinha, o frevo e o samba, iniciativa que já envolve um nível mais complexo de independência e domínio do instrumento, além de essencial à construção de uma prática musical relacionada ao contexto/identidade cultural brasileiro.

As turmas apresentam-se bastante heterogêneas no que diz respeito às experiências dos alunos em relação ao instrumento, bem como às expectativas desses em relação ao que venha a ser, propriamente, ‘ter aula de bateria’.

Aspectos relacionados com a faixa etária e a vida social dos alunos, como questões de horário e outros compromissos assumidos por aqueles com seus pais, outros cursos e/ou aulas particulares de apoio escolar, entre outras questões interferem diretamente na formação das turmas e regularidade de um processo de ensino/aprendizagem. O constante 'entra e sai' dos alunos, considerado comum pela faixa etária daqueles que freqüentam os cursos em questão (de 9 a 15 anos, aproximadamente), dificulta sobremaneira a formação de turmas baseada no critério de 'nivelamento' dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento. Esta é uma situação corriqueira com a qual a equipe do Núcleo de Artes tenta lidar na medida do possível, de modo a minimizar os problemas pedagógico-didáticos oriundos dessa situação: como dar 'várias aulas', para alunos com níveis/desenvolvimento tão distintos, no espaço/tempo de uma aula só?

Violão

De maneira geral, os alunos de violão que frequentam o curso demonstram um grande interesse em aprender a tocar o instrumento. As turmas têm o limite máximo de 15 alunos, devido à quantidade de instrumentos disponível, bem como ao espaço físico disponível para as aulas de violão. Este parece ser um número interessante sem que haja prejuízo para os alunos.

Por algumas razões de convicção pessoal e também por outras referentes às características das turmas e do público-alvo, faço a escolha de introduzir aos alunos inicialmente alguns acordes determinados, no lugar de técnicas de mão direita e esquerda, ou de leitura de notas no pentagrama, tão valorizados no ensino tradicional de música.

Na primeira aula, os alunos veem: o violão e suas partes componentes (cordas, braço, trastes, tampo, caixa, tarraxas, cavalete, boca, etc.); o braço e suas subdivisões em casas; mão direita e mão esquerda, e noções básicas de seus funcionamentos; posicionamento dos dedos da mão esquerda e boa sonoridade das notas; além de três acordes iniciais: Em, C e D;

A razão principal para começar com estes três acordes é simples: somente com esses já é possível tocar a primeira música: "Que país é esse?", da Legião Urbana. A escolha dessa música se dá pelas seguintes razões: é uma música de boa aceitação por parte dos adolescentes; os acordes são de fácil execução (à exceção do C, um pouco mais difícil); e apresenta um desafio posterior, que é o solo da introdução (funciona como um 'degrau a

mais' nessa primeira experiência musical dos alunos). Obviamente, existe uma gama de canções com esses acordes, que poderiam ser utilizadas sem prejuízo algum à metodologia.

Assim que mostro os acordes aos alunos, digo a eles que deverão superar 4 etapas até o resultado final, que é tocar as músicas com fluência. São elas: aprender os desenhos (ou formas) dos acordes; executá-los obtendo uma sonoridade aceitável (exigir excelência nesse estágio pode ser frustrante para o aluno); aprender a fazer a mudança de um acorde para o seguinte; aprender a "batida" da mão direita.

Após essa exposição, executo cada uma das etapas. Finalizo tocando a música. Dá-se início oficialmente à primeira etapa: os alunos vão agora tentar executar cada um dos acordes apresentados. Passada essa aula inicial, costumo observar e ajudar os alunos a vencerem as duas primeiras etapas (aprender os desenhos e executá-los com boa sonoridade), sem estabelecer um tempo determinado para que atinjam seus objetivos.

Teclado

As oficinas de teclado acontecem em grupos constituídos entre quatro e oito alunos. Habitualmente os alunos não têm nenhuma iniciação no instrumento, o que de certo modo, facilita o trabalho. Assim sendo, dou início ao processo de aprendizagem mostrando os comandos do teclado: teclas *on-off*[95], teclas de escolha de sons dos instrumentos, de ritmos que o teclado reproduz e as teclas das canções da memória do teclado. No decorrer do processo, teclas como o *sustain*[96] ou o *touch*[97] do teclado vão sendo introduzidas à medida que o repertório escolhido 'sugere' a utilização daquelas.

Os alunos atendidos encontram-se na faixa etária entre 9 e 15 anos. Tento, na medida do possível, organizar as turmas por faixas etárias/anos de escolaridade. Desta maneira, tento fazer classes de alunos até 5º ano e do 6º ao 9º ano. Os alunos, na maioria das vezes, não têm noção de como funciona e de como se toca o instrumento.

O processo de aprendizagem gira em torno de alguns princípios: padrão dos cinco dedos (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Fá, Mi, Ré, Dó), inspirado na descoberta das teclas do teclado (PIRES *et. al.* 2002); músicas fáceis/facilitadas que utilizem somente estas cinco notas, como

[95] Ligar – desligar
[96] Botão de comando, no teclado, que comanda a sustentação automática das notas tocadas, sem auxílio de pedal.
[97] Botão de comando responsável por tornar as teclas do teclado sensíveis à energia empenhada no toque.

por exemplo “Ode to Joy” (Beethoven) e “Asa branca” (Luiz Gonzaga), só com o ‘nome de notas’, sem leitura musical. De início eles tocam a melodia somente com a mão direita. Posteriormente introduzo elementos formais de leitura musical, enquanto eles continuam lendo ‘nomes de notas’. Ao introduzir acordes, faço a montagem destes na mão direita, depois a mão esquerda entra em cena tocando o baixo. Assim, o trabalho se desenvolve.

Nos pós-concerto, consideramos que...

...O ensino coletivo de instrumentos musicais apresenta fatores positivos e negativos, no nosso caso. Dos fatores positivos, salientamos a ideia do ambiente colaborativo que é evidenciado nas aulas em grupo, apesar da heterogeneidade que, à primeira vista, poderia ser um fator complicador. O fato de os estudantes observarem e imitarem uns aos outros cria um processo de aprendizagem mais eficaz. Esta heterogeneidade também traz um ganho a nós professores, pois o lidar com essas diferenças nos faz aprimorar nossos planejamentos e práticas docentes.

Dos pontos negativos, o mais notável é a inconstância e rotatividade de alunos. Isso se deve ao fato de os cursos serem gratuitos e, dessa forma, muitos alunos se matriculam com o intuito de fazer um “test drive”, após o qual se decidem pela sua continuidade ou não. Abertas as matrículas no início de cada semestre, os alunos ainda têm a possibilidade de se inscrever nos cursos, sem um período definido de encerramento de matrículas. Isso faz com que as turmas acabem sendo bastante heterogêneas, com alunos que já aprenderam a mecânica básica do instrumento e já tocam algumas músicas, misturados a outros completamente iniciantes. Mas como dissemos, isto é para nós um paradoxo, pois em contrapartida do “desnível”, cria o ambiente colaborativo. Outro aspecto negativo é que a maioria dos alunos não possui instrumento em casa, o que torna a aprendizagem mais lenta e difícil, uma vez que o único contato desses alunos com o instrumento durante a semana se dá por pouco mais de uma hora. Em muitos casos, esse é um fator desestimulante para os frequentadores do curso.

A despeito das questões levantadas, apostamos que os espaços dos Núcleos de Arte representam uma oportunidade singular dentro da Rede Pública de Ensino Fundamental: a de oferecer aos filhos dos cidadãos mais humildes a chance de trilhar os primeiros passos numa prática musical que os aproxima da sua realidade cultural. Uma prática instrumental que, de tão inebriante quanto insólita para os olhos de alunos tão acostumados ao abandono e descaso

do poder público para com a Educação Pública brasileira, podem ensejar desde a tão esperada inserção do indivíduo em meio a diversos círculos sociais, até, quem sabe, a construção de um promissor caminho profissional a ser seguido com dignidade e orgulho, por alunos e seus familiares.

Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social:* uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli & FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

PIRES, Nair *et. al*. *Educação musical ao teclado:* volume 1 – livro do professor. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente:* transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.

TEIXEIRA, Marcello da S. *Oscar Bolão ï* Ensino de percussão e bateria brasileira, e seus pontos de contato com a vida acadêmica. 2006. Monografia (Curso de Licenciatura em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

TOURINHO, Cristina. *Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais:* crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM, e Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino:* O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

O Ensino Coletivo da música através do violino para pessoas com deficiência visual

Thais Cristina Carneiro
Universidade Federal do Pará
tcarneiro@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho baseia-se num projeto de ensino e de pesquisa apresentado à Escola de Música da UFPA (EMUFPA) com o objetivo de experimentar e desenvolver metodologia específica de ensino coletivo do violino para os deficientes visuais. A música desenvolve sentidos importantes. O tato e a audição possuem grande importância e guiam as pessoas na ausência da visão. A música também atua na formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos. A EMUFPA desenvolve vários projetos de inclusão para pessoas com algum tipo de deficiência. Através do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais), atendemos alunos com Transtorno de Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem, mais especificamente, o TDAH; Autismo; Dislexia e Síndrome de Down. Nossa primeira experiência com o aluno deficiente visual deu-se com a inclusão de uma aluna, que há dois anos estuda violino na EMUFPA.

Palavras chave: aprendizado musical, educação especial, deficiência visual, violino.

Introdução

Apresento este trabalho como resultado de inquietações e questionamentos a respeito dos fundamentos da política de inclusão social e educacional. Por que não oportunizar o ensino musical a todos os indivíduos, independente de algo que os diferenciam de uma pessoa considerada normal? Por que as escolas de música têm tanta dificuldade em admitir alunos com deficiência visual? Por que os deficientes visuais, mesmo aqueles que não têm um talento extraordinário para a música, não podem se beneficiar dela? Por que não proporcionar um ensino musical digno, com acesso a livros e partituras transcritas para a Musicografia Braille a esses alunos?

Em 2013 tive a oportunidade de participar do I Encontro do Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual. Vivenciei, um pouco, o mundo dos deficientes visuais e sua relação com o aprendizado musical. Constatei a importância da música na vida deles: os prazeres, preconceitos e desafios enfrentados no seu dia a dia. Mas vi, também, muitas dificuldades, principalmente, pela falta de informação de como lidar com esse aluno, de como incluí-lo realmente na escola e na sociedade. Há, ainda, grande desconhecimento quanto às adaptações didáticas a serem utilizadas com os alunos com algum tipo de deficiência visual.

Saí desse encontro com a mesma certeza que me levou a participar dele: a educação musical para os deficientes visuais e para pessoas que enxergam deve ser a mesma. Basta que nós, professores de música, nos dediquemos a conhecer esse mundo diferente do nosso, suas

características, limitações e infinitas possibilidades. Na verdade, reafirmei minha crença de que os deficientes visuais não são mais sensíveis à música do que outras pessoas. Mas a música pode ter para eles um significado especial (LOURO, 2006):

> A deficiência visual obriga o indivíduo a desenvolver uma capacidade muito grande para escutar. O seu contato com o mundo depende dessa percepção e interpretação do som. Mesmo com suas limitações podem tornar-se socialmente e auto-suficientes. Porém, tudo depende de uma assistência educacional eficaz; professores capacitados; métodos com adaptações (BOHN,2008).

Segundo Ferreira (2002), a música possibilita a interação entre as pessoas e a manifestação dos sentimentos e expressões por palavras ou gestos. O trabalho com o ensino de artes pode estimular o desenvolvimento da criatividade e da autoexpressão de pessoas com limitações visuais.

Mesmo com a comprovação dos benefícios que a música traz para uma pessoa com deficiência visual, não existem ainda muitas propostas especializadas no processo de inserção desses no universo da música no Brasil. Apesar disso, são inúmeros os relatos de deficientes visuais que participam ou que puderam participar de trabalhos e atividade musicais em seu desenvolvimento e, com isso, descobriram possibilidades para enfrentar e superar dificuldades (SOUZA, 2010).

Segundo a LDB/96 e a resolução do CNE/CEB n.2, “As escolas deverão aceitar alunos que possuem necessidades especiais sejam elas físicas (visuais, auditivas e sensitivas), mentais, múltiplas, altas habilidades, distúrbio de linguagem e autismo”. Entretanto, a realidade ainda é outra. Encontramos escolas sem infraestrutura para receber os alunos especiais, assim como professores sem conhecimento específico sobre as diversas deficiências e muita resistência (SOUZA, 2010).

É importante o professor reconhecer que a heterogeneidade dos alunos é condição natural do ensino escolar de maneira geral; que todas as pessoas são diferentes em seus modos de ser, conhecer e aprender; que todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, merecem atenção e respeito à sua individualidade. Por isso, é necessário que a inclusão escolar seja realmente pensada, de modo amplo, através do planejamento de aulas, de atividades e de avaliações desenvolvidas para esse fim.

Conforme nos lembra Souza (2010):

> O homem em busca da perfeição tenta fugir das próprias imperfeições e de tudo que para ele é imperfeito. Estar diante de uma pessoa com deficiência e saber que terá que trabalhar com ela, provoca certa instabilidade e insegurança não apenas pelo outro, mas por medo do fracasso, das próprias reações e sentimentos que podem aflorar (SOUZA, 2010).

Nessa perspectiva, a deficiência visual deve ser encarada somente como mais um desafio no processo de ensino/aprendizagem do violino e não como uma barreira intransponível. Para que os resultados desejados sejam alcançados, é preciso que haja um bom planejamento pedagógico e um ambiente favorável com alto nível de motivação (BOHN, 2008).

Considerando a experiência que tive ensinando violino a uma aluna com deficiência visual (cegueira total) durante esses dois últimos anos, posso afirmar que as dificuldades encontradas durante o aprendizado são vencidas pelo interesse e dedicação da aluna na música, no violino e nas atividades desenvolvidas em aula. A dificuldade da falta de visão é quase esquecida quando estamos concentrados com aprender a ouvir musicalmente; com o entendimento da música; com o toque no instrumento.

Esses resultados me fizeram acreditar na necessidade de ampliação imediata da oferta de vagas para alunos com deficiência visual. Entretanto, diante do panorama anteriormente exposto, é necessário responder a uma questão metodológica essencial: quais procedimentos metodológicos (estratégias de ensino, materiais instrucionais e atividades específicas) são mais efetivos para que o aluno com deficiência visual possa obter êxito no estudo do violino?

Para tentar responder a essa e outras tantas perguntas, estou propondo um projeto de pesquisa com o objetivo de aprofundar o conhecimento desse universo.

Objetivos Gerais

- Desenvolver metodologia específica para o ensino do violino às pessoas com deficiência visual.
  Oportunizar o aprendizado musical para os deficientes visuais, através do violino.Promover a inclusão social nas aulas em grupo de violino na Escola de Música da UFPA (EMUFPA).
- Fomentar a educação inclusiva na Escola de Música da UFPA (EMUFPA).

Objetivos Específicos

- Conhecer a realidade do ensino de música para pessoas com deficiência visual.
- Iniciar a inserção dos deficientes visuais na Escola de Música da UFPA (EMUFPA), integrando-os às atividades da escola.
- Promover uma inovação no ensino do violino para pessoas com deficiência visual na Escola de Música da UFPA (EMUFPA).
- Abordar aspectos referentes à Musicografia Braille e sua importância no aprendizado musical.

Metodologia

Essa pesquisa baseia-se na concepção de pesquisa-ação, conforme Miranda e Resende (2006):

> Mediante a pesquisa-ação – uma concepção de pesquisa que, desde o início, se define por incorporar a ação como sua dimensão constitutiva –, o pesquisador em educação não deixa dúvidas sobre a relevância conferida à prática em seu processo de investigação. Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (MIRANDA E RESENDE, 2006, p. 511).

Foram selecionados 09 (nove) alunos que possuem algum tipo de deficiência visual, com idades entre 09 e 23 anos. Estes foram inseridos em três turmas, compostas por cinco e quatro alunos respectivamente.

A escolha dos participantes obedeceu aos seguintes critérios:

(a) alunos que desejam estudar o violino;

(b) possuir deficiência visual;

(c) faixa etária de 09 a 23 anos de idade.

Os estudantes serão musicalizados através de experiências em atividades desenvolvidas anteriormente com deficientes visuais e alunos videntes:

(a) utilização de partituras transcritas para a Musicografia Braille do método SUZUKI e outros métodos;
(b) elaboração de materiais instrucionais necessários para a adaptação do deficiente visual ao instrumento.

A técnica instrumental desenvolvida será através de estratégias de ensino específicas que serão experimentadas ao mesmo tempo em que as estratégias, materiais e atividades venham sendo apresentados, respeitando o tempo de aprendizado de cada estudante. Foram selecionados dois (02) estagiários bolsistas, um deficiente visual e um vidente, que ajudarão na construção de um método específico para adaptarmos as aulas de violino aos alunos especiais.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, as aulas serão filmadas, com o consentimento dos alunos, para que sejam possíveis a descrição dos dados e a análise dos resultados. Outros instrumentos de observação e coleta de dados como ficha de observação, ficha de avaliação e acompanhamento individual do aluno, questionários, entrevistas e depoimentos serão utilizados.

Contribuição que a pesquisa oferecerá para a área de Educação Musical e para a produção científica em geral

Esta pesquisa será um desafio para todos os envolvidos, visto que engloba proporcionar o ensino de violino aos deficientes visuais com a utilização de partituras transcritas em Braille. Esse desafio será uma oportunidade de crescimento e descoberta para ampliar novos horizontes da inclusão escolar na Escola de Música da UFPA (EMUFPA).

Pretende-se também com essa pesquisa, sensibilizar a comunidade da EMUFPA, sobre a necessidade da capacitação de todos para atender dignamente uma pessoa considerada com necessidades especiais, através da melhoria na infraestrutura e de adaptações dos métodos, dos procedimentos e dos materiais utilizados em aula.

Existem poucos trabalhos relacionados à inclusão musical de deficientes visuais, principalmente direcionados ao aprendizado do violino. Deseja-se também com essa pesquisa, trazer mais dados sobre essa modalidade de inclusão musical, construindo referências metodológicas que possam garantir o acesso ao ensino do violino a esses alunos que, por diversas razões, ainda não tiveram essa oportunidade.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

BOHN, Débora. **O ensino de violino voltado a deficientes visuais integrando o método Suzuki e a musicografia Braille**. 2008. 49 f. TCC – Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2002.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. 1ª ed. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

MIRANDA M, G., RESENDE A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação. Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 511-565. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão**: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?. 2010. 157 f. Dissertação. Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2010.

O Ensino Coletivo de Violão: uma proposta de estudo, aplicação e análise de resultados.

Ana Lis de Nobrega Marum
Profª. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas
ana_lis8@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar um estudo em andamento acerca da prática coletiva de violão, através da observação de atividades práticas com alunos iniciantes de 9 a 12 anos da Oficina de Ensino Coletivo de Violão da EXTECAMP- Unicamp. Além disso, contará com a apresentação de uma descrição dos procedimentos metodológicos vinculados com uma breve reflexão a respeito de um dos resultados parciais da pesquisa em andamento. A intenção deste trabalho é ampliar as alternativas e sugestões para que o professor atuante na área do ensino coletivo, ao se deparar com situações confrontantes em sala de aula, possua ferramentas que possam auxiliá-lo.

Palavras chave: Violão. Ensino Coletivo. Educação Musical.

Introdução

O Ensino Coletivo desempenha uma função relevante não só contexto musical, mas também nas relações sociais. Além de um desenvolvimento musical baseado em observações e trocas de experiência, no trabalho em conjunto os alunos também recebem estímulos que são essenciais para tal formação, onde valores sociais são fomentados, gerando uma influência positiva, inclusive no contexto musical.

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

> Podemos citar aulas do ensino coletivo em todo país como: Projeto Guri da Secretaria do Estado de São Paulo; aulas de piano (Alda de Oliveira e Diana

> Santiago) e violão (Cristina Tourinho) na UFBA; em Belo Horizonte, aulas de Cello (Abel Moraes);Santa Maria-RS, aulas de violão (Marcos Corrêa); Brasília, aulas de piano (Maria Isabel Montadon e Maria Inês) e em Goiânia, aulas de violão e cordas friccionadas (Flávia Maria Cruvinel). (CRUVINEL, 2004, citado por Teixeira, 2008, p. 8).

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

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

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

Outro quesito pertinente a essa prática pode ser resumido na seguinte indagação: Como trabalhar através das vivências musicais prévias de cada aluno para integrá-los a um universo musical mais amplo sem causar impactos prejudiciais à motivação de tais? A motivação requer uma atenção particular, uma vez que é um quesito importante para a efetivação do ensino. Para Bloom (1972, citado por TOURINHO, 1995 p. 166) “o interesse atual do aluno pode parecer muitas vezes tolo e vulgar para o professor, mas é espontâneo, natural e verdadeiro, podendo ser modificado e ampliado através de um tratamento adequado”. Diante disso, percebe-se que o professor se torna fundamental no tratamento da

motivação do aluno. Sua preocupação com vivências anteriores e interesses, com a exposição de caminhos que sejam favoráveis ao conhecimento de novos universos musicais, respeitando e usufruindo de conhecimentos prévios, se tornam imprescindíveis para a realização desse trabalho.

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

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

Sendo assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade do estudo a respeito de possíveis ferramentas que venham a contribuir para que o professor possa lidar com situações confrontantes em sala de aula, uma vez que é necessário que haja subsídios para a coordenação das ações individuais dentro da prática coletiva. Ainda, acreditamos que a grande demanda e oportunidades profissionais referentes a esta modalidade de trabalho tornam ainda mais necessárias pesquisas nesta área em crescimento.

Procedimentos metodológicos e pedagógicos

A coleta de dados para esse estudo desenvolve-se na oficina "Ensino Coletivo de Violão", vinculada à Escola de Extensão da Unicamp. Tal projeto tem como objetivo promover o acesso gratuito ao ensino coletivo de Violão a alunos iniciantes de 9 a 12 anos, assim como o ensino de aspectos básicos do instrumento e leitura musical através do violão com a utilização de ferramentas como a imitação, improvisação e jogos pedagógicos.

Durante o primeiro semestre de pesquisa, realizaram-se 12 encontros, todos eles aos sábados pela manhã na sala MU35 do Departamento de Música do Instituto de Artes da Unicamp.

Durante o trabalho inicial de pesquisa encontrou-se o termo "avaliação formativa" que se enquadrou à maneira com que a análise foi desenvolvida durante a primeira etapa do trabalho semestre. A avaliação formativa diz respeito à análise contínua dos conhecimentos que se constrói a cada aula, durante o processo de ensino. Segundo TOURINHO (2001, p. 27) "A mais comum e praticada por professores é a avaliação formativa, cotidiana, parte integrante da atividade de ensino. A maioria dos professores confessa que avalia sempre, toda aula, todo o tempo".

Sabe-se que a análise que está sendo desenvolvida tem como objetivo apenas fazer um levantamento da estrutura das aulas e das estratégias de ensino para averiguar aspectos positivos e negativos a fim de obter resultados que contribuam para a melhoria do ensino coletivo de violão. Sendo assim, é possível integrar a avaliação formativa como auxílio nessa observação, uma vez que a professora do curso - figura que instrui e avalia seus alunos - é a própria pesquisadora.

Outro aspecto levado em consideração é o apoio em referencias teórico, tanto utilizado para a preparação das aulas, como também para a contribuição com as análises. Pode-se citar, dentre eles, os "Princípios da educação musical", propostos por Keith Swanwick em um dos capítulos de seu livro "Ensinando Música Musicalmente". Além disso, utilizaram-se também alguns elementos identificados no estudo de Vigotsky no que diz respeito à aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para a elaboração das aulas adotou-se alguns métodos como, por exemplo, "Oficina de Violão" dos autores Cristina Tourinho e Robson Barreto e "Jogos Pedagógicos para Educação Musical" de Cecilia Cavalieri Franca e Rosa Lúcia dos Mares.

As filmagens e o diário de campo serviram para registrar com mais precisão o desenvolvimento das atividades. Esses dois meios de obter informações do processo, serviram como uma ferramenta para uma observação geral e posterior as aula. O diário de campo tem o registro dos principais fatos, dificuldades ou aspectos positivos ocorridos em cada encontro e as filmagens um apoio para essas observações, uma vez que, durante o trabalho, muitas sutilezas são difíceis de serem observadas e assimiladas.

Apesar do estudo ainda encontrar-se em andamento, pode-se citar um dos resultados parciais obtidos durante o desenvolvimento da primeira etapa desse trabalho que tem relação com as trocas de experiência entre alunos com níveis de conhecimentos musicais diferentes.

A preocupação inicial quanto à heterogeneidade foi dividir os alunos por níveis de conhecimento, ou seja, estruturar dois grupos: 1) alunos iniciantes; 2) alunos já iniciados. Sendo assim, as turmas foram identificadas como "Módulo I – primeiro horário" para os alunos sem experiência com o instrumento e "Módulo II – segundo horário" para os alunos que já haviam sido iniciados no semestre anterior.

Porém, a maioria dos alunos do segundo horário dependia de transporte público para chegar ao local das aulas. Geralmente chegavam adiantados, em um horário compatível com a aula do primeiro módulo e era necessário que esperassem cerca de uma hora para o inicio do segundo horário. Para aproveitar o tempo em que ficavam ociosos esses alunos foram autorizados a participar ativamente das aulas dos iniciantes, realizando uma forma de monitoria onde poderiam ajudar os colegas que ainda estavam aprendendo os conteúdos.

Essa pratica começou a acontecer constantemente e surtir resultados positivos não só na relação entre os alunos dos módulos diferentes, mas também dentro do próprio grupo de iniciantes: a partir do momento que um aluno do módulo I conseguia fazer um acorde, um ritmo, ou algo relacionado com a leitura, imediatamente ajudava o colega que ainda não havia conseguido executar. Esse estímulo gerado foi algo de grande valia, pois acabou por não estipular um monitor ou "ajudante" fixo uma vez que os auxílios iam acontecendo de forma espontânea à medida que uns precisavam de ajuda e outros estavam disponíveis e prontos a ajudar.

Segundo FINO (2001, p. 5) "Para Vigotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas". Os alunos iniciantes tinham consciência de que seus colegas do segundo horário tinham tido mais experiência com os conteúdos, mas segundo as observações, em nenhum momento esse fator foi algo que os incomodou. Pelo contrário: foi clara a motivação que isso gerou na sala de aula.

É importante salientar que essa prática foi realizada com muita cautela no que concerne a escolha dos conteúdos explorados. Procurou-se sempre mediar essa interação dos

alunos no sentido de dar subsídios para que os objetivos não se tornassem algo inatingível. Sendo assim, seguiu-se um planejamento estipulado que norteou o trabalho.

Um item que foi alterado no planejamento com a descoberta dos aspectos positivos dessa interação com os alunos foi realizar uma peça musical a duas vozes com as turmas juntas. O motivo da escolha dessa peça tem relação com a estratégia pedagógica utilizada com esse grupo heterogêneo: uma das vozes da peça era mais fácil que a outra. Assim os alunos poderiam escolher o que gostariam de tocar dentro de suas possibilidades. Acredita-se que gerar um repertório que contemple muitos níveis de dificuldade para que todos tenham a oportunidade de tocar juntos, é fundamental. Porém deve-se atentar para o fato de que as possibilidades mais fáceis não se tornem confortáveis e acomodem os alunos.

Como resultado dessa interação, realizou-se no final do curso uma aula aberta que reuniu todos os alunos e pais. Essa aula contou com uma pequena apresentação das vivências que havia sido feito em sala de aula durante o semestre: vivência corporal de alguns ritmos, práticas de improvisação, canções e peças simples a duas vozes. Desde a estruturação dessa apresentação, procurou-se dar autonomia para que os próprios alunos se organizassem, mediando apenas o necessário. Nos ensaios tinham que entrar num acordo de como iriam entrar no palco, de quem iria anunciar as músicas, decidir quem daria as entradas das peças, entre outras coisas. Foi visível o quanto, durante esse processo de preparação, as relações pessoais entre eles cresceram e contribuíram no fazer musical e o aprendizado de todos independente do nível de cada um.

Considerações finais

Procurou-se através da elaboração desse relato, apresentar os principais objetivos da pesquisa em andamento assim como a apresentação das principais ferramentas metodológicas tanto na execução das aulas quanto nas análises posteriores. Além disso, apresentou-se um dos resultados obtidos durante esse estágio inicial da pesquisa.

O auxílio das ferramentas de análise como filmagens e diário de classe tornou-se essenciais para a análise dos resultados. As filmagens puderam captar informações precisas e sutis que muitas vezes não eram percebidas dentro da sala de aula assim como conversas e ações dos alunos em pequenos momentos em que a professora ausentava-se da sala. Já o

diário de campo, funcionou como um aliado dos vídeos sendo utilizada de maneira prática para verificação do planejamento, frequência dos alunos e aspectos positivos e negativos relacionados a cada aula.

Dentre muitos outros resultados obtidos nessa fase parcial da pesquisa, consideramos o fator da vivência e fazer musical com turmas heterogêneas um aspecto que ficou em evidência nas análises, uma vez que não era algo esperado.

A fim de manter essa convivência entre esses dois grupos, uma questão estrutural das aulas foi alterada para dar continuidade ao curso: os alunos continuarão com as aulas divididas em dois módulos, porém, será acrescentada ao curso mais meia hora de aula para as duas turmas juntas. Durante esse momento, haverá uma exploração com mais consciência essa diversidade levando para sala de aula um trabalho criativo relacionado com um gênero da música brasileira: o baião. Juntos os alunos irão explorar seus instrumentos, cada um respeitando seu tempo e criar uma série de possibilidades musicais para que todos possam tocar a mesma peça juntos, como uma espécie de arranjo coletivo orientado e organizado pela ministrante das aulas.

Pretende-se ainda relacionar esse e outros resultados das aulas com referenciais bibliográficos, relatos de experiências de outros educadores a fim de enriquecer ainda mais o trabalho e contribuir com alternativas e sugestões extraídos da pesquisa.

Referências Bibliográficas

FINO, Carlos Nogueira. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14. Portugal, 2001.

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

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno.* Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal da Bahia, 1995.

_____. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical.* Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, 2001.

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

O ensino coletivo de música: laboratório de percussão infantil para alunos com Síndrome de Down

Glaucia Freire de Oliveira
Universidade Federal do Pará
glauciaufpa@gmail.com

Paulyane Silva do Nascimento
Universidade Federal do Pará
paulyanenascimento@gmail.com

Áureo Déo Defreitas Jr.
Universidade Federal do Pará
aureo_freitas@icloud.com

Luiz Gustavo Borges Saraiva
Universidade Federal do Pará
g_borgessaraiva@yahoo.com.br

João Paulo dos Santos Nobre
Universidade Federal do Pará
joaopaulonobre@gmail.com

Resumo: Relata- se no presente artigo a configuração de um Projeto de Percussão em grupo para crianças, resultante da parceria entre o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de uma escola regular de música da cidade de Belém do Pará e uma escola pública de ensino básico regular, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). As oficinas de Percussão infantil visam a inclusão e acesso ao ensino musical de crianças com Síndrome de Down e crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem, na faixa etária de 6 a 9 anos, oriundos de diversas origens sociais, étnicas, e culturais interessados no ensino musical. A pesquisa se justifica por pretender atingir, por meio de cursos e palestras, a reciclagem de professores de uma escola pública de ensino básico regular, da cidade de Belém do Pará, com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB). Participaram das oficinas de percussão 4 alunos com Síndrome de Down e 6 alunos sem transtorno ou síndrome. Participaram das palestras e cursos 7 professores da educação básica. Durante as ações desenvolvidas na universidade pública, não houve envolvimento dos professores da educação básica. Entretanto, observou-se a iniciação científica de graduandos. Após análise dos resultados, pesquisadores sugerem que crianças e adolescentes com Sindrome de Down e/ou dificuldades de aprendizagem poderiam melhorar o processo do aprendizado, e

consequentemente, melhorar o IDEB da instituição se tivessem um quadro docente fixo que pudessem oferecer um ensino contínuo em sala de aula.

Palavras-chave: Criança; Inclusão Social; Síndrome de Down; Educação Musical.

Síndrome de Down e Música

Alunos com Síndrome de Down tem sido uma realidade frequente em classes regulares de ensino, projetos de pesquisa e educacionais, demandando do professor modificações ou adaptações em seu planejamento de aulas para abraçar ao ensino inclusivo. Síndrome é uma definição médica que se refere à ocorrência de diversos erros simultâneos durante a formação do embrião e do feto levando, consequentemente, ao surgimento de várias limitações internas e/ou externas (LOURO, 2006).

Durante muitos anos a educação pautou-se em estudos centrados na normalidade e quem não se enquadrava nesse padrão era considerado desviante. No entanto, assistimos a mudanças relevantes desde o séc. XIX, no que diz respeito à atenção às pessoas com necessidade especial e/ou com deficiência, destacando-se o surgimento da educação especial e inclusiva (DINIZ, 2010) no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96. Sobre esta configuração educacional, Silva (2003) aponta a necessidade de preparo prévio daqueles que trabalham na educação especial para que vejam o aluno como *persona* portadora de capacidades e, não apenas de limitações. Segundo o autor, este é um passo essencial para romper com aquilo que já foi estabelecido pelo social como sendo papel do especial.

A Síndrome de Down é causada pela presença de um cromossomo 21 extra que acarreta um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental. Segundo Moreira e Gusmão (2002), além destas variações específicas, observam-se associações a sinais como hipotonia muscular, prega palmar transversa única, prega única no quinto dedo, sulco entre o halux e o segundo artelho, excesso de pele no pescoço, fenda palpebral oblíqua, e face achatada.

No Pará, uma escola de música de ensino regular, por intermédio da Divisão de Inclusão Social (DIS) e do seu Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) promove ações para manter o equilíbrio entre a formação musical e as propostas pedagógicas, psicopedagógicas e psicológicas, visando minimizar a complexa

tarefa da inclusão social de pessoas com os transtornos do desenvolvimento e pessoas com dificuldades de aprendizagem.

A inclusão musical educacional, por intermédio da Lei n°. 11.769/08, colocou músicos, pedagogos, psicopedagogos e psicólogos diante de uma gama de realidades. E, frente a tal demanda, foram criadas turmas heterogêneas em uma escola regular de música da cidade de Belém do Pará, onde alunos com diagnósticos específicos poderiam interagir com alunos típicos.

Um dos projetos de tal instituição foi a Percussão Infantil em grupo, a qual visa contribuir para a inclusão de crianças com Síndrome de Down, bem como para a qualificação de docentes do ensino regular, promovendo ainda a aproximação de discentes do curso de Licenciatura Plena em Música, com alunos dos Programas de Pós-Graduação em Artes, e de Teoria e Pesquisa do Comportamento todos de uma Universidade pública de Belém, objetivando a ampliação dos estudos em educação musical inclusiva voltada para a Síndrome de Down.

Justificativa

Ao falar de educação inclusiva é necessário ver o ser em sua totalidade e a escola "aberta às diferenças". Logo, o professor que vai atender esta demanda precisa estar preparado para este desafio. Com a grande gama de leis de incentivo e apoio a educação inclusiva é comum encontrarmos na escola pessoas que, por direito, necessitam de um olhar e atendimento especializado. No entanto, poucos são os professores capazes de lidar eficazmente com as diferenças, permitindo o acesso ao aprendizado. Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir com a qualificação docente e discente de uma escola pública que tem um dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixo do Brasil, pautando-se no atendimento em educação musical com ênfase no estudo percussão infantil à crianças com Síndrome de Down e crianças com dificuldades de aprendizagem, promovendo uma educação musical inclusiva de qualidade, com o principal propósito de estimular e desenvolver as habilidades musicais desses alunos, bem como a formatação de pesquisas acerca da Sìndrome, envolvendo graduandos e pós-graduandos.

Método

O planejamento das aulas para estudantes com Síndrome de Down foi construído por uma equipe multiprofissional, formada por Psicólogo, Educadores Musicais e Fonoaudiólogo. Inicialmente, foi realizado um curso de treinamento ao longo de 2 meses, com carga horária de 30 horas. Foi enfatizado aos estudantes de Iniciação Cientifica as características, dificuldades e limitações da Síndrome de Down para que pudessem interagir adequadamente com os alunos durante as aulas.

Os professores da Oficina de Percussão em Grupo (Síndrome de Down), utilizaram como base a metodologia de Carll Orff (1895-1982), músico e educador alemão. Carl Orff desenvolveu instrumentos específicos para seu método, devido à necessidade de adaptação dos instrumentos convencionais à realidade das crianças. O autor acreditava que desde o início da educação musical, o aluno deveria manter contato com instrumentos, fazendo destes uma extensão de seu corpo. Tais instrumentos ficaram conhecidos como "Instrumental Orff". Na Oficina de Percussão em Grupo (Síndrome de Down) foram usados instrumentos adaptados e de baixo custo, com a finalidade de promover o processo de musicalização: coquinho, clavas, chocalhos, xilofone e tambor.

Atividades extracurriculares

1. Palestras e cursos destinados a professores da educação básica e alunos de Iniciação Científica: As palestras foram ministradas por profissionais da área e os temas abordados foram os Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Para os discentes de iniciação científica, além da oficina teórica, realizou-se o treinamento prático de forma laboratorial referente ao ensino e coleta de dados.

2. Curso de treinamento para graduandos: este teve como objetivo treinar e iniciar os alunos de graduação no manejo e coleta de dados em turmas inclusivas com crianças com Síndrome de Down e crianças com dificuldades de aprendizagem. Os graduandos e os Técnicos em Música, além de atuar enquanto monitores nas oficinas, ministraram aulas de Percussão em grupo, sob supervisão de um profissional licenciado em música.

3. Prática Instrumental da Oficina Musical. No que se refere às intervenções musicais programadas para estudantes do Projeto Percussão em Grupo: criança com Síndrome de

Down. Uma doutoranda em Psicologia do Comportamento; uma mestranda em Artes, e 4 graduandos em Licenciatura Plena em Música participaram do curso de treinamento. Os graduandos coordenaram as aulas uma veze na semana, com duração de 40 minutos, com carga horária mensal de aproximadamente 27h. A Intervenção durou 2 meses.

4. Os responsáveis pelos estudantes inscritos realizaram o seguinte procedimento: assinatura de um termo de consentimento Livre e Esclarecido, com os objetivos das pesquisas acadêmicas envolvidas.

Participantes

Participaram da intervenção 10 alunos, sendo 6 típicos (sem transtorno) e 4, com Síndrome de Down. Os estudantes inscritos tinham entre 6 e 9 anos de idade, sendo todos oriundos de diversas origens sociais, étnicas, culturais, os quais foram inscritos no programa por ordem de chegada.

Ambiente

Laboratório de Educação Musical de uma Escola de Música Regular da cidade de Belém do Pará.

Resultados

Quanto ao Treinamento de docentes de uma Escola Regular de Educação Básica

Sete palestras foram desenvolvidas na escola básica de ensino regular. Vale ressaltar que estas visavam promover o conhecimento acerca de diversos diagnósticos, entre os quais: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, a Síndrome de Down e o Autismo. Das 07 palestras, uma foi específica para a Síndrome de Down, no entanto, vista a baixa frequência de docentes da instituição, duas palestras foram programadas para apresentar os diagnósticos em geral, e ocorreriam na Semana Pedagógica da escola, no entanto, foram canceladas por falta de professores. Na Tabela 1 apresenta-se o cronograma das palestras sobre Down, realizadas e planejadas na instituição de ensino da escola básica regular.

Tabela 1
Cronograma - Curso de Qualificação Docente/ Escola Básica Regular (Palestras)

Data	***Tema***
11/02/2014	O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Sindrome de Down
25/03/2014	TDAH, TEA, Dislexia e Síndrome de Down *(CANCELADA)*
26/03/2014	TDAH, TEA, Dislexia e Síndrome de Down *(CANCELADA)*

Segundo dados da coordenação da Escola de Ensino Regular, a instituição não possui um número exato de técnicos e professores cadastrados na instituição, mesmo assim, registrou-se a participação de 07 técnicos e professores. Durante a palestra, relatos dos servidores da secretaria acadêmica revelaram que a falta de dados acerca do quantitativo de docentes na instituição pode ser atribuído ao fato de muitos professores terem se aposentado ou remanejados para outras escolas, dado o termino do horário integral. Além disso, relatos orais de professores que participaram do curso, trouxeram referência ao alto índice de assaltos que ocorrem frequentemente na instituição, motivo pelo qual alguns professores optam em não lecionar na escola.

Diante do baixo índice de envolvimento dos professores da Escola de educação básica a coordenação do Programa da escola regular de música articulou um Mini Curso de Especialização, intitulado “Necessidades Especiais: música e inclusão escolar”. O mini curso ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, cujos ministrantes foram: 02 professores doutores do Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA (PPGARTES), 03 professores mestres em Psicologia do Comportamento e 01 professor especialista em Letras. Na condição discente, participaram 09 alunos de Licenciatura Plena em Música, Letras e Pedagogia; 03 professores/pesquisadores de Música, Letras e Pedagogia; 06 professores da República de EMAÚS, Organização filantrópica que atende alunos da Escola regular de ensino; 08 professores do bairro do Benguí, sendo 02 da escola regular de ensino, que também se localiza neste bairro. Na Tabela 2, apresenta-se o cronograma dos eixos temáticos trabalhados durante o mini curso. A palestra referente a Síndrome de Down foi cancelada.

Tabela 2
Cronograma do Mini Curso de Especialização ñNecessidades Especiais: música e inclusão escolarò

Data (Período)	*Tema*
05/04 (Manhã/ Tarde)	Conhecimento, Ensino e Aprendizagem em Educação Musical
12/04 (Manhã/ Tarde)	Inglês e Espanhol Instrumental
26/04 (Manhã/ Tarde)	Seminários Metodológicos e Bibliográficos
10/05 (Manhã/ Tarde)	Dislexia: desafio diagnóstico e estratégias pedagógicas
17/05 (Manhã/ Tarde)	Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito, diagnóstico e tratamento
24/05 (Manhã/ Tarde)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Conceito, diagnóstico, epidemiologia, prognóstico e intervenção pedagógica

Quanto à Iniciação Científica e articulação entre graduandos e Pós-graduandos de diversas áreas

Os discentes de graduação (Bolsistas e voluntários), Técnicos, bem como os dos Programas de Pós-graduação em Artes e os de Teoria e Pesquisa do comportamento, foram treinados, participando de Cursos, palestras e oficinas teórico-práticas acerca da Síndrome de Down, e da condução em aulas de Percussão.

Participaram do treinamento e atuação nas oficinas de Percussão Infantil em grupo: 03 alunos de iniciação científica (Bolsistas CAPES); 04 alunos de graduação (voluntários); 01 aluno do curso Técnico da Escola de Música regular (voluntário); 01 aluno do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA e 01 aluno do Programa de Pós-Graduação em Teoria do Comportamento, totalizando 10 pesquisadores provenientes das áreas de música, letras, pedagogia e psicologia.

Para que houvesse um comprometimento dos alunos com referência ao ensino e coleta de dados, a coordenação do Programa que coordena as oficinas de Percussão musical idealizou uma Oficina de Qualificação Discente com duração de dois meses abrangendo os quatro quadros diagnósticos (TDAH, TEA, Dislexia e Síndrome de Down). O cronograma abaixo apresenta os eixos programáticos com palestras executadas para o treinamento do

corpo discente de ensino superior envolvido na execução das oficinas de Percussão Infantil em grupo – Síndrome de Down (Tabela 3).

Tabela 3
Cronograma do Curso de Qualificação Discente/ Percussão Infantil em grupo

Data (Período)	***Tema***
05/04 (Manhã)	Educação Musical na Perspectiva Inclusiva: Aspectos gerais de pesquisas no NAPNE e Práticas em aulas de Percussão Infantil
24/04 (Manhã)	Práticas NAPNE – EMUFPA Incluindo crianças com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em aulas de Percussão

No primeiro semestre, os graduandos e os Técnicos em Música, atuaram enquanto monitores nas oficinas, assessorando as crianças com Síndrome de Down e iniciando atividades do ensino de Percussão em grupo, sendo supervisionados por um profissional licenciado em música e outro em Psicologia. Além disso, os discentes realizaram registros de campo. A organização e análise de dados foram realizadas em grupo. Os graduandos e pós-graduandos de outras áreas de conhecimento; por sua vez, atuaram exclusivamente no suporte à monitoria das aulas, execução de registros de campo e organização e análise de dados.

Quanto a Oficina de Treinamento Discente

A Tabela 4 indica a situação/rendimento dos discentes no Treinamento:

SITUAÇÃO	TOTAL	CONCLUINTES		
		TREINAMENTO		
		Teórico	Prático	Oficina/Percussão
Graduandos (Bolsista CAPES)	3	3	3	3
Graduandos (Voluntários)	4	4	3	3
Pós-graduando (Psicologia)	1	1	1	1
Pós-graduando (Música)	1	1	1	1
Técnico (Música)	1	1	1	1

Quanto às oficinas de Percussão Infantil

Ao longo da oficina de Percussão Infantil (Síndrome de Down) os estudantes foram avaliados quanto a forma que seguravam os instrumentos, se observavam a forma indicada pela professora; e se o aluno reconhecia o instrumento pelo nome, demonstrando assim, se o aluno estava aprendendo o nome dos instrumentos que manuseava. Os pesquisadores avaliaram, também, a precisão rítmica e gestual, verificando o desenvolvimento motor ao longo da intervenção. Foi observado se o aluno percebia e imitava de maneira consciente a qualidade do som de cada instrumento. Quanto o entendimento teórico, observou-se se o aluno compreendia o que a professora solicitava em termos técnicos e se executava conforme solicitado

Conclusão

Como relatado, sabe-se que a música trabalha a concentração, desembaraço, autoconfiança, autodisciplina, criatividade, memória e pode valorizar o ponto de vista nacional, religioso e social (LOURO, 2006). Portanto, a pessoa com deficiência deve por direito ter acesso à educação musical; visto que, a música trabalha elementos de extrema importância para o desenvolvimento e formação humana (LOURO, 2006). Nesse sentido, pode-se verificar que este estudo, ao propor uma iniciativa inclusiva para crianças com Síndrome de Down, por meio da educação musical, possibilitou nestas a lapidação de coordenação motora, fina e ampla nos instrumentos e nas atividades livres voltadas às atividades musicais desenvolvidas em sala; bem como a identificação, reconhecimento e reprodução de timbre e postura nos instrumentos (coquinho, clavas, chocalhos, xilofone e tambor). Além disso, a reciclagem proporcionada aos professores poderá contribuir com a maior conscientização destes na elaboração de estratégias eficazes à condução do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Vale ressaltar ainda, que a parceria entre alunos de graduação e pós-graduação, permitiu o contato destes com a diversidade, e o treinamento teórico-prático a eles ofertados poderão estimulá-los a elaboração de pesquisas promissoras ao revelar das potencialidades da música em diversos aspectos desenvolvimentais de crianças com Síndrome de Down.

Sabemos que os alcances da educação musical vai além do aprendizado musical atingindo também a promoção de habilidades sociais neste público, uma vez que o convívio dessa crianças com crianças típicas, em ambientes regulares de educação, como da educação musical, contribuem de maneira relevante na formação de novas pesquisas e métodos que possam auxiliar à educação musical inclusiva. Vale ressaltar que para que haja educação inclusiva na educação musical é necessário que além de toda reformulação do currículo, discursões acerca do assunto, acesso e acessibilidade na escola assim como outras questões necessárias à inclusão, o professor de música, bem como os professores regulares do ensino básico, que vão receber essa demanda contem om uma formação que lhes dê subsídios para incluir todos sem exceção. Por esse motivo, concluímos ser de extrema importância o trabalho multiprofissional, envolvendo a formação de discentes e docentes, de diversas instituições, através de cursos, palestras, ou laboratórios experimentais.

Referências

DEFREITAS, Áureo; NOBRE, João Paulo dos Santos; SILVA, Letícia. A educação musical como forma de intervenção com alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou dislexia. Trânsito entre fronteiras na música. PP. 145-172. 2014

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Pag. 9

LOURO, Viviane. dos S. et al. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas. São Jose dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MOREIRA, Lília; GUSMÃO, Fábio. Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. Salvador, BA, Brasil. Rev Bras Psiquiatria 2002.

SILVA, J. O. Uma proposta semiótica para o desenvolvimento de metodologias em educação especial. Dissertação de mestrado. São Paulo: UNESP-Marilia, FFC, 2003.

O Ensino Coletivo de Instrumentos de Metais em Fanfarras Escolares Municipais de Salvador, BA

José Antônio de Oliveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
zezinhotrombone2003@yahoo.com.br

Joel Luis da silva Barbosa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
jlsbarbosa@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo o processo de ensino coletivo dos instrumentos de metais das fanfarras das escolas municipais de Salvador, Bahia. Esses instrumentos são cornetas, cornetões e bombardinos lisos, sem e com gatilho de um tom, em Si bemol, Fá e Mi bemol. Este tema se justifica pela grande quantidade de fanfarras, escolares, civis e militares no país, sendo que a primeira se constitui em uma das atividades de música instrumental mais presente nas escolas do país. São grupos musicais que atuam, principalmente, em desfiles, cerimônias e campeonatos. São poucos os trabalhos pedagógicos e de pesquisas voltados a elas e, sobretudo, às suas abordagens de ensino coletivo de instrumentos de sopro. Foi encontrado um manual de instruções para fanfarras de Neide Tiisel (1978), onde são abordados aspectos de ensino individual dos instrumentos e repertório para grupo. Outro material encontrado, editado pela fábrica Weril Instrumentos Musicais Ltda., aborda aspectos similares ao anterior e é mais direcionado a prática coletiva dos instrumentos

de fanfarra. Foram revisados trabalhos que abordam o tema de alguma maneira: Lima (2000; 2007); Cislaghi (2009); Pedrosa (2007) e Campos (2008). O objetivo principal foi compreender o processo de ensino coletivo dos instrumentos de sopro que constituem essas bandas soteropolitanas. Assim, metodologia incluiu questionários, entrevistas e observações em campo para coleta de dados. A análise deles se deu pelo cruzamento dos mesmos com os da revisão bibliográfica. Constatou-se que, nas nove fanfarras escolares pesquisadas, a formação dos professores-facilitadores e a organologia dos instrumentos estão diretamente relacionada à abordagem de ensino coletivo de instrumentos praticada por estes grupos. Cada um de seus instrumentos de sopro possui um número restrito de notas que limita, drasticamente, a quantidade de melodias que pode tocar individualmente. Para executar as melodias de seus repertórios, estes grupos fazem um trabalho coletivo que depende dos instrumentos das três tonalidades para tocar a melodia toda. Cada instrumento é responsável por algumas notas e executam-nas nos momentos apropriados, intercaladas pelas notas executadas pelos outros instrumentos. Essa combinação horizontal das notas é chamada, por eles, de "Jogo de cornetas". Observando as técnicas de ensaio dessas fanfarras, percebe-se que dividem os instrumentos em grupos menores, pelas tonalidades, e, depois, trabalham a banda completa. Os instrumentos são aprendidos juntamente com o processo de aprendizado do repertório sem a utilização de qualquer material didático. Imitação, repetição e memorização são estratégias comumente empregadas para aprenderem o repertório e o instrumento, pois se valem da técnica de se "tocar de ouvido" e não do processo tradicional de se ler partitura. Assim, utilizam duas maneiras não convencionais para grafar a música, chamadas de "nota escrita" e "parte nota". Na primeira, os nomes das notas são escritos sobre as notas de uma partitura convencional, embora os integrantes não entendem as figuras e signos da mesma. Na outra, escreve-se apenas os nomes das notas de uma maneira própria para indicar sons horizontais e verticais. Após parcialmente memorizadas por audição, as músicas, midiáticas e/ou retiradas da internet, são aprendidas por estas partituras. Nessas duas maneiras de grafar música, os nomes das notas estão na transposição de Si bemol. O fato de usar um mesmo sistema de transposição para todos os instrumentos, e não três (um para cada tonalidade de instrumentos empregados), facilita o processo coletivo de ensino-aprendizagem por esse se dar através dos nomes das notas. Neste sistema de transposição, diferentemente do tradicional utilizado por bandas e orquestras, um dado nome de nota se refere apenas a uma nota, independentemente da tonalidade do instrumento. Se fosse empregada uma transposição para cada instrumento da fanfarra, teríamos, obviamente, três alturas. Assim, neste sistema, a nota Dó se refere ao Si bemol (som real), independentemente da tonalidade do instrumento. É provável o ensino coletivo de instrumentos de sopro nessas fanfarras. Assim, levando em consideração que as fanfarras constituem-se uma das práticas musicais escolares mais comuns no Brasil, espera-se que esse trabalho contribua, primeiramente, para uma melhor compreensão de suas práticas pedagógicas e, também, para o avanço da pedagogia instrumental e da prática do ensino coletivo de instrumentos musicais.

ferências

CAMPOS, Nilcéia Protásio. *O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados*. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 103-11, março (2008).

CISLAGHI, Mauro César. *Concepções de educação Musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José ï SC:* Três Estudos de Caso. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina), Florianópolis, 2009.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A banda e seus desafios*: *levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena***.** 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. *A banda estudantil em um toque além da música*. São Paulo: Ed. Annablume; Fapesp, 2007.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. *Jovens de Fanfarra: memórias e representações.* 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

TIISEL, Neide Brandani. *Manual para Banda de Corneteiros "a fanfarra".* São Paulo, Irmãos Vitale, 1978.

O ensino coletivo do violão acompanhador no curso Oficina de Violão por Cifra

Adriano Oliveira
Universidade Federal da Bahia
adriadoviolonista@gmail.com

Felipe Rebouças
Universidade Federal da Bahia
felipemreboucas@gmail.com

Resumo: Este trabalho traz uma discussão sobre metodologias adotadas por professores de violão no ensino em grupo dentro do curso Oficina de Violão por Cifra, uma das modalidades de curso oferecidas no âmbito dos Cursos de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Alguns autores fundamentam as decisões pedagógicas tomadas pelos professores, a exemplo de Swanwick, que traz como princípios da educação musical a música como discurso, o respeito ao discurso musical do aluno e a fluência do fazer musical.

Tourinho e Cruvinel trazem contribuições a respeito do ensino coletivo, ressaltando aspectos motivacionais, cognitivos e socioafetivos característicos da aula em grupo. As práticas adotadas privilegivam a interação entre pares, a participação do aluno na escolha do repertório, autonomia na descoberta de posturas adequadas para tocar violão e práticas diversificadas no aprendizado de padrões de acompanhamento. A experiência adquirida mostra que o trabalho em grupo proporciona trocas que enriquecem as aulas, por meio de ampliação de repertório e de olhares sobre o instrumento, e ajudam no desenvolvimento do aluno oferecendo elementos motivacionais e aspectos socioafetivos que influenciam no seu aprendizado.

Palavras chave: ensino de violão; ensino coletivo; ensino de acompanhamento de canções.

Introdução

Este relato apresenta uma experiência de ensino do violão enquanto instrumento acompanhador, em uma das modalidades de curso de extensão oferecidos pela Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Esta modalidade de curso é chamada Oficina de Violão por Cifra, nome que advém do tipo de registro utilizado para esta prática de ensino, principal meio utilizado atualmente para a escrita do acompanhamento harmônico de canções do repertório popular. O curso tem duração média de quatro semestres e objetiva a formação de violonistas capazes de acompanhar canções de diversos gêneros, em várias tonalidades, além de dar noções para a criação de melodias com o uso do violão.

As aulas acontecem uma vez por semana, com duração de uma hora cada, e são realizadas com grupos de até quatro participantes, agrupados em entrevista anterior ao início do semestre. Nessas entrevistas procura-se conhecer o perfil do aluno sob três aspectos: idade, modalidade de curso desejada e nível de domínio do instrumento. Uma vez conhecido este perfil, são oferecidas vagas em turmas específicas, que mais se aproximam do perfil observado. Ainda assim muitas turmas possuem alunos com perfis distintos, mas que possuem proximidade quando considerados os aspectos listados.

Fundamentação teórica

Fundamentaram este trabalho tanto autores que tratam de educação musical de forma mais ampla, quanto os que abordam o ensino coletivo de instrumentos musicais. Swanwick (2003) nos traz três princípios para a educação musical. O primeiro princípio, considerar a música como discurso, sugere que a "consciência musical" seja colocada em primeiro plano.

Proporcionar ao aluno uma realização musical genuína deve ser algo prioritário no ensino de música. Mesmo que o aluno esteja realizando uma tarefa simples, como passar os dedos sobre as cordas a cada pulso da canção, traz a realização musical para o centro da aula. O autor considera que:

> Quando a música soa, seja lá quem faça e quão simples ou complexos os recursos e as técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está realmente *ouvindo e* espera que seus alunos façam o mesmo (SWANWICK, 2003, p. 57).

O segundo princípio trazido por Swanwick é considerar o discurso musical do aluno. Este princípio se refere a toda a bagagem musical que o aluno traz consigo quando chega na aula. Formas de tocar, repertórios que toca, músicas que ouve há muito tempo ou passou a escutar recentemente, são elementos que permeiam a compreensão musical e também refletem nas expectativas de aprendizado dos alunos. O autor considera bastante enriquecedora a coexistência de diferentes discursos em uma mesma sala de aula, observando que "ideias musicais e idiomas oriundos de fora da sala de aula convivem, são usados e avaliados" (SWANWICK, 2003, p. 67).

O terceiro princípio trazido por Swanwick é a fluência como princípio e finalidade. Segundo este princípio fazer musical não deve ser comprometido por elevados níveis de complexidade técnica, mas sim priorizado, para que o aluno se envolva com a música desde as primeiras aulas.

Autores que tratam do ensino coletivo de instrumentos musicais têm descortinado diversas possibilidades, especialmente no que se refere às interações entre os alunos. Estas interações podem contribuir tanto para a compreensão dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades, como para aspectos extra-musicais, mas de fundamental importância para o aprendizado, como destaca Cruvinel (2004):

> (...) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da auto-valorização, da auto-estima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo (CRUVINEL, 2004, p. 34).

Tourinho (2007) também trata da observação entre pares e da influência dos modelos no aprendizado:

> Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos (TOURINHO, 2007, p. 2).

Senso de grupo, observação entre pares, interação com outros aprendizes são elementos característicos do ensino coletivo, e que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do aluno. Também são elementos que servem de estímulo para o envolvimento e empenho do aluno, ajudando a motivá-lo para os estudos.

Um outro aspecto que influi na motivação do aluno é a escolha do repertório. Diversos autores já observaram através de suas experiências a importância disto, a exemplo de Tourinho (2002), que assim conclui:

> O estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos, tornando a aula de instrumento um espaço agradável (TOURINHO, 2002, p. 237).

Esta afirmativa também se relaciona com Cruvinel (2004) ao apontar para os aspectos socioafetivos como fatores de influência para o envolvimento do aluno no aprendizado, e com Swanwick (2003) ao considerar o discurso musical que o aluno traz consigo. Deve-se, contudo, estimular o aluno a buscar outros repertórios além daquele que ele já conhece, como forma de enriquecer sua vivência musical e do grupo, uma vez que diferentes alunos com diferentes preferências por gêneros e estilos encontrarão e compartilharão um repertório diversificado. Sobre isso, Tourinho (2002) já afirma que:

> em se tratando de motivar os alunos a estudar o material extra-classe, uma maior quantidade de músicas irão ser acrescentadas ao repertório destes, tendo em vista a diferença quantitativa e qualitativa nas músicas trabalhadas pelos sujeitos de um mesmo grupo (TOURINHO, 2002, p. 231).

Freitas (2007) também faz um relato sobre um curso de iniciação ao violão utilizando música popular como proposta de repertório e ressalta a esta escolha como um fator de motivação:

> De uma forma geral percebi que iniciar o aluno ao violão em um repertório baseado na música popular é de muita utilidade, por se tratar de músicas que estão dentro da realidade da maior parte deles (FREITAS 2007, p. 6).

As considerações aqui levantadas articulam-se entre si e norteiam muitas das práticas adotadas no ensino do violão no curso Oficina de Violão por Cifra, como veremos a seguir.

Metodologias de ensino adotadas

Durante as aulas ministradas, sempre se fizeram presentes a observação de como se dá a interação entre os alunos e como estes reagem ao repertório e às atividades propostas. Alguns pontos serão detalhados aqui.

Interação entre pares

As aulas priorizam a interação entre os alunos, por acreditar que existem diferentes formas de captar e transmitir conhecimentos e que a diversidade de olhares sobre um mesmo conceito ou habilidade, possível através da observação entre os pares, auxilia o aluno na compreensão do que está sendo estudado (TOURINHO, 2007). Para que esta interação ocorra de forma natural, procura-se estabelecer um ambiente acolhedor nas aulas (CRUVINEL, 2004), substituindo a figura intimidadora do professor que tudo sabe por aquela que quer conhecer o discurso musical do aluno (SWANWICK, 2003) e ajudá-lo a utilizar o violão como meio para suas realizações musicais.

Contudo, os alunos são constantemente incentivados a observarem os colegas de forma crítica, registrando o que percebem sobre a forma como os seus pares executam as tarefas solicitadas e propondo soluções para os problemas enfrentados pelos colegas. Esta interação também permite que cada aluno vislumbre diferentes formas de se relacionar com o violão, possibilitando uma troca de experiência de grande valia também para a prática individual do aluno. (TOURINHO, 2007)

Escolha do repertório

O repertório trabalhado consiste de canções que já são conhecidas de todos os integrantes da turma ou de linguagem acessível, buscando respeitar o discurso musical do aluno (TOURINHO, 2002; SWANWICK, 2003; FREITAS, 2007). Podem ser canções que

nunca foram acompanhadas por nenhum dos alunos, ou aquelas que já foram tocadas, mas os alunos desejam aprimorar sua execução, ou ainda canções que ainda não foram aprendidas por nenhum dos alunos da turma. Objetiva-se sempre a satisfação do aluno enquanto toca o violão, utilizando um repertório de interesse do aluno como ferramenta de motivação e como meio de relacionar as tarefas executadas com o fazer musical (TOURINHO, 2002).

Por ser possível acompanhar uma canção de diversas formas, permitimos que os alunos participem da escolha do repertório e ainda assim conseguimos realizar um trabalho que oferece desafios a todos os participantes, ainda que um mesmo grupo possua integrantes com diferentes níveis de domínio do instrumento. Para os iniciantes, muitas vezes é sugerida uma tonalidade diferente da original para deixar os acordes com posições mais cômodas, bem como adaptações com levadas mais comuns.

Considerações sobre postura e técnica

Para os que estão começando a tocar violão, desde a primeira aula são apresentadas diferentes formas de posicionar o instrumento. Recomendamos, tanto para destros quanto para canhotos, o uso da mão esquerda para posicionar os acordes e a direita para realizar acompanhamentos rítmicos e dedilhados, apontando a facilidade na leitura dos diagramas utilizados amplamente no curso e em diversos materiais disponíveis na internet, e ressaltando a versatilidade de poder tocar em diferentes violões. Porém, se o aluno demonstra inclinação para o uso em posição inversa, não são feitas objeções, mesmo quando o aluno está segurando o instrumento pela primeira vez.

São observados, também, aspectos mais pontuais da postura, como posicionamento das mãos no violão, posição dos dedos (tanto os que pressionam, quanto os que premem as cordas), tensão nos ombros e nas costas, etc. Todas as observações são feitas explanando para os alunos as consequências de se optar por uma ou por outra postura, deixando-o escolher sua própria forma de tocar, nunca utilizando os termos “certo” e “errado”. Desta forma, estimulamos a autonomia do aluno em tomar as próprias decisões e valorizamos a observação do próprio corpo enquanto toca violão.

O ensino dos acordes e padrões de acompanhamento

Os acordes são ensinados através de imitação, sobretudo para os iniciantes, tendo o professor e os colegas como espelhos. Em seguida são apresentados os diagramas com as posições para que os alunos possam consultar como montá-los sempre que precisarem. Entretanto são estimulados a memorizar as posições dos acordes desde o início, realizando com cada acorde individualmente exercícios que auxiliam na memorização e no desenvolvimento motor. Estes exercícios são sempre realizados enquanto o grupo toca alguma canção, o que os mantém motivados e prioriza o fazer musical (SWANWICK, 2003).

Os padrões de acompanhamento, também conhecidos como levadas, são ensinados através da imitação, às vezes com indicações por escrito de sequências de toques para ajudar o aluno em seu estudo individual, mas sem notação rítmica. Com a utilização da escrita convencional os alunos demandariam muito tempo para executar o acompanhamento de uma canção, atividade que se torna possível desde a primeira aula quando o trabalho é feito por imitação.

Por vezes são disponibilizadas gravações dos padrões para facilitar a assimilação. Muitas vezes os próprios alunos pedem para que o professor grave a levada ou um trecho da canção, pois têm dificuldade de lembrar quando saem da aula. Quando eles gravam se sentem mais seguros para praticar as canções em casa, pois podem consultar diversas vezes como executar a levada e os momentos de trocar de acorde. O suporte do vídeo serve principalmente como um lembrete daquilo que eles já aprenderam durante as aulas.

A escolha dos padrões varia de acordo estilo ou gênero musical e cada professor tem sua forma de executá-los. Os alunos são sempre informados de que estão aprendendo apenas um dos diversos padrões que podem ser utilizados para acompanhar uma mesma canção. Quando algum aluno já possui uma forma própria de acompanhar a canção proposta, abrimos espaço para que ele o faça e compartilhe com os colegas, mas também é estimulado a aprender o modelo que está sendo apresentado pelo professor.

A sugestão de padrão de acompanhamento para cada aluno segue o princípio da fluência destacado por Swanwick (2003). O objetivo é que a canção possa ser cantada e tocada por todos em poucos minutos. Para isso lançamos mão frequentemente de uma estratégia de níveis diferentes de acompanhamento que podem ser executados simultaneamente por todos os integrantes do grupo.

Compreensão dos elementos musicais

Nos primeiros semestres de curso dos que têm seu primeiro contato com o violão nas aulas da extensão priorizamos uma prática musical fluente (SWANWICK, 2003), sem maiores aprofundamentos teóricos – apenas conceitos elementares e de uso prático, como enumeração de cordas e casas, indicações de dedos e relação entre cifras e notas musicais são tratados. Pretende-se com isto que o aluno adquira desenvoltura na execução e mantenha-se motivado.

Quando os alunos possuem maior domínio do violão, conseguindo acompanhar canções com fluência, são estimulados a compreender os elementos musicais que estão presentes nas canções que já toca. Este trabalho é abordado sempre relacionando a teoria com a prática. Aos alunos que se matriculam no curso de Oficina de Violão por Cifra é oferecida aula teórica à parte, mas eles são informados de que estas aulas trabalham com leitura de partitura, material que não usamos nas aulas práticas deste curso. Os conhecimentos teóricos sobre tonalidade, escalas, harmonia e outros conceitos são trabalhados com o uso de diagramas, textos e principalmente com exemplos práticos encontrados no repertório já trabalhado.

Swanwick considera que ler e escrever música não é o objetivo final da educação musical, mas sim "um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas" (SWANWICK, 2003, p. 69). Além disso, Teixeira Barreto considera que "as notações devem ser acessórios, sendo a prática musical o grande objetivo que vai permitir o entendimento e a vivência de diversos assuntos dentro da música" (TEIXEIRA BARRETO, 2008, p. 21). Segundo Salles *apud* Teixeira Barreto, "qualquer forma de notação ou tentativa de traduzir sons em escrita "não são um substituto e nem uma tradução da música e dos sons, mas uma descrição, uma *versão gráfica* com funções práticas" (SALLES *apud* TEIXEIRA BARRETO, 2008, p. 21).

Considerações finais

A experiência de ensino, relatada e apoiada nos autores que discorrem sobre o ensino de música e sobre o ensino coletivo de instrumento, revelam alguns fatores importantes:

- considerar o discurso musical do aluno, observando as experiências e repertórios que traz consigo, ajuda a mantê-lo motivado e contribui para a interação com os demais colegas do grupo;
- as aulas em grupo permitem a troca de experiências e repertórios, o que auxilia no desenvolvimento musical do aluno;
- priorizar a fluência, colocando o fazer musical em primeiro plano, influi positivamente na motivação do aluno;
- a realização de diferentes levadas e acordes no acompanhamento de uma mesma canção permite que alunos que têm diferentes níveis de domínio do instrumento possam interagir e fazer música fluentemente;
- a notação musical convencional (partitura) não é o único tipo de registro utilizado na compreensão de conceitos musicais, e o próprio violão é uma ferramenta que tem funcionalidade na assimilação desses conceitos.

Desta forma, vemos na aula em grupo uma forma eficiente de ajudar os alunos a atingirem seus objetivos musicais e descobrir novas possibilidades que sequer sonhavam existir. Assim, o curso Oficina de Violão por Cifra atende à demanda latente da comunidade onde está inserida a Escola de Música da UFBA pelo aprendizado do acompanhamento de canções, que se fazem presentes nas diversas manifestações musicais da cidade de Salvador.

Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL, I., 2004, Goiânia. Anais… Goiânia: ENECIM, 2004. p. 30-36.

FREITAS, Eddy Souza. Música popular no curso de iniciação ao violão na EMUFRN. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, XVI, 2007, Campo Grande. Anais. Campo Grande. ABEM, 2007.

TEIXEIRA BARRETO, M. S. Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Revista Ictus, Salvador, 04, p. 157-271, 2002. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52>. Acesso em 5: de agosto de 2014.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. . In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, XVI, 2007, Campo Grande. Anais. Campo Grande. ABEM, 2007.

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

O que dizem os textos sobre ensino em grupo ou ensino coletivo de instrumento: uma análise de conteúdo.

Maria Isabel Montandon
Universidade de Brasília
misabel@unb.br

Resumo: A produção de textos sobre ensino em grupo ou ensino coletivo tem aumentado significantemente nos últimos anos. Embora a temática seja a mesma, as formas de tratá-la são diversas, considerando terminologias, funções, contextos e níveis de aplicação, argumentos e fundamentações expressas nos textos. Esse texto apresenta uma proposta de pesquisa que tem como objetivo mapear as tendências e características das publicações sobre o ensino em grupo ou coletivo, tendo como referencial metodológico a análise de conteúdo (BARDIN, 2003; FRANCO, 2003). Questões de pesquisa incluem: O que dizem os textos

sobre ensino em grupo/coletivo no Brasil? Como a temática tem sido apresentada e discutida? Quais são suas características e tendências? Que noções de ensino em grupo/coletivo têm sido construídas na literatura? Que autores têm contribuído com a temática? A primeira fase do trabalho é o mapeamento de artigos, comunicações, capítulos de livros, dissertações e teses encontrados no Brasil cuja terminologia "ensino em grupo" ou "ensino coletivo" de instrumentos musicais apareça no título. Categorias serão construídas a *priori* e a *posteriori* (FRANCO, 2003), para sistematização, descrição e interpretação dos conteúdos manifestos nos textos.

Palavras chave: Ensino em grupo/coletivo, análise de conteúdo, tendências e características.

Introdução

A produção de textos sobre o ensino de instrumento em grupo ou coletivo[98] tem se expandido consideravelmente no Brasil nas últimas décadas. Relatos de experiência e de pesquisas são encontrados em Anais de congresso, revistas especializadas e artigos de jornais, além da produção de dissertações e teses sobre o tema. Embora a temática seja a mesma, as características, natureza e finalidades desta produção são amplas e variadas.

De forma geral, essa literatura enfoca o ensino em grupo/coletivo como instrumento complementar nos cursos de licenciatura e bacharelado (VIEIRA, 2008; CERQUEIRA, 2009; CORVISIER, 2008; MONTANDON, 2001; COSTA e AGUIAR; 2008; CHUEKE, 2006; TORRES, 2011); ou em cursos a distância - EAD (BRAGA, 2009); em projetos de extensão, projetos sociais, e educação básica (TOURINHO, 2008; CRUVINEL, 2008; CAETANO, 2012; SANTOS, 2009; BATISTA, 2011), com grupos homogêneos de instrumento (mesmo instrumento) ou heterogêneos, incluindo banda ou outros grupos musicais (CRUVINEL, 2008; BARBOSA, 1998).

Grande parte dos autores associa ensino em grupo/coletivo com metodologia de ensino (TOURINHO, 2008; VIEIRA, 2008; CERQUEIRA, 2009; TORRES, 2011;); para outros, trata-se de um formato ou uma "modalidade pedagógica" (VIDEIRA, 2011). A literatura até então verificada parece caracterizar-se fortemente nas experiências pessoais com o ensino em grupo/coletivo, e na sua defesa em substituição ou complementação ao ensino individual.

[98] No presente trabalho, as duas terminologias serão usadas como sinônimos.

Mesmo trabalhos de pesquisa produzidos nos cursos de pós-graduação focam na descrição de experiências pessoais com o ensino coletivo (BATISTA, 2011; CAETANO, 2012; TORRES, 2011; DUCATTI, 2005). Isso pode indicar uma ênfase da área nos relatos de trajetórias e características de metodologias pessoais em detrimento de uma produção mais crítica, reflexiva e problematizadora sobre o tema, e questões a ele relacionadas. Alguns autores produziram textos nas décadas de 80 e 90, e aparecem com mais recorrência nas referências de trabalhos (TOURINHO; CRUVINEL; BARBOSA; MONTANDON; GONÇALVES). E vários outros passam a produzir a partir de meados da década de 90.

Essas observações preliminares indicam a necessidade de uma análise mais detalhada para mapear a produção na área, analisá-la e fazer inferências, considerando a extensão da literatura sobre o tema atualmente. Para realizar um estudo que ajude a compreender o que os textos sobre "ensino em grupo" ou "ensino coletivo" dizem, encontramos na metodologia de análise de conteúdo uma referência metodológica para responder às seguintes questões: Como se caracteriza a produção sobre o tema "ensino de instrumento" ou "ensino coletivo"? Como a temática tem sido apresentada e discutida? Que características e tendências podem ser percebidas? Que noções de ensino em grupo/coletivo têm sido construídas na literatura? Que autores têm contribuído com a temática? A que níveis e contextos de ensino se referem?

A análise de conteúdo é considerada um sistema formal de obter conclusões a partir da observação de um determinado conteúdo. Ela se preocupa com a explicação do status de um fenômeno em particular, fazendo com que esta técnica seja especialmente aplicável à análise e identificação de tendências e mudanças em contextos específicos.

Para Bardin (2004) a análise de conteúdo

> "configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p. 37).

Vários procedimentos fazem parte da análise de conteúdo, incluindo o levantamento de material, a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação (FRANCO, 2003). Para isso, será formulado um esquema básico de

mapeamento dos documentos (dissertações, teses, artigos em revistas e anais de congresso, encontros, seminários, monografias e TCCs) e que apresente a terminologia "ensino em grupo" ou "ensino coletivo" de instrumentos musicais como parte de seu título.

A análise de conteúdo prescinde da seleção de categorias de análise, para que o conteúdo dos textos possa ser sistematizado. Uma seleção de categorias prévias foi elaborada como ponto de partida. O conteúdo dos textos deverá ser analisado e categorizado:

1) Quanto à sua natureza (Pesquisa ou Relato de Experiência)
2) Quanto à terminologia usada (Grupo, Coletivo ou outros)
3) Quanto à autoria e trajetória de produção
4) Quanto aos instrumentos indicados
5) Quanto aos temas apresentados

Após as primeiras leituras dos textos selecionados será realizada outra lista de categorias temáticas ou subtemas, que irão emergir a partir dos próprios textos. A classificação e sistematização dos conteúdos dos textos irá permitir uma observação mais detalhada, à descrição, inferências e finalmente à interpretação dos dados, com vistas a responder às questões formuladas.

Espera-se, com esse trabalho, entender com mais clareza o que podemos depreender dos textos produzidos sobre ensino em grupo/coletivo, o que eles dizem, bem como o que não dizer (o que é lacunar), e que características e tendências podem ser percebidas após análise dessa literatura.

Referências

BATISTA, Antônio de Pádua. *Uma Experiência de Ensino Coletivo de Violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará UFP. Belém, 2011.

BARBOSA, Joel. *Método Elementar Para o Ensino coletivo ou Individual de Instrumentos de Banda*. Belém: Fundação Carlos Gomes, 1998.
BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 3ª. Ed. 2004.

BRAGA, Paulo David Amorim. Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de

Interação em um Curso Coletivo a Distância. 2009. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Departamento de Programa de Pós Graduação em Música, UFBA, Salvador, 2009.

CAETANO, Milena T. de O. A. *Ensino coletivo de flauta-doce na educação básica*: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Carlos H., AGUIAR, Adriana. Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. *Anais*. Congresso Regional da ABEM– Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília, 2008.

CHUEKE, Zélia. Piano Funcional na Universidade: Considerações sobre Métodos e Finalidades. *Revista da Fap*, v.1, jan. /dez Curitiba: FAP, 2006.

CRUVINEL, Flávia. *Educação musical e transformação social*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica*: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Educação Musical. Meio eletrônico, 2008. Disponível em: http://www.jacksonsavitraz.com.br/ abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_flavia_cruvinel.pdf.

CORVISIER, Fátima G. M. Uma nova perspectiva para a disciplina piano complementar. In: *XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação(ANPPOM)*. Anais... Salvador, 2008.

DUCATTI, Regina H. *A composição na aula de piano em grupo*: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música. Dissertação (Mestrado em Artes).. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Música do Instituto de Artes da Universidade de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2005

FRANCO. Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
VIDEIRA, Mário V. Ensinando piano em grupos. *Revista Espaço intermediário*, v. II, n. I, p.71 – 73, junho de 2011. São Paulo.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: *I ENECIM ï Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia. Anais... Goiânia: 2004, p.44-48.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano Suplementar – função e materiais. Anais do I SEMPEM. UFG: Goiânia: UFG, 2001. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/artigos/artigo%20Maria%20Isabel.pdf>.

TORRES, Sérgio I. *Aprendizagem de piano em grupo no curso superior*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música do Departamento de Artes da

Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

TOURINHO, Ana C. G. O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: VIII *Encontro Regional da ABEM Centro Oeste e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos - ENECIM*. Anais... Brasília, 2008, Brasília. P. 23 a 29.

SANTOS, Carla P. Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica. In: *VXII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM*. São Paulo, 2009. p. 1 a 8.

VIDEIRA, Mário V. Ensinando piano em grupos. *Revista Espaço intermediário*, v. II, n. I, p.71 – 73, junho de 2011. São Paulo.

O Que Fazem as Bandas de Música da Bahia para Preparar-se Tecnicamente de Forma Coletiva?

Tenison Santana dos Santos
Universidade Federal da Bahia

E-mail: t5eftrombone@gmail.com

Resumo: Este artigo originou-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo identificar quais estratégias de preparação técnica coletiva são utilizadas em bandas de música. A pesquisa está sendo realizada em três bandas na Bahia e os dados estão sendo coletados através de entrevistas com os mestres de cada banda e observações dos ensaios. Os resultados obtidos até agora demonstram que nenhuma atividade técnica em grupo é realizada nas bandas e que o trabalho se restringe apenas à execução das músicas, porém, os maestros desejam realizar e não o fazem por falta de conhecimento sobre o que fazer. Após os resultados finais da pesquisa de mestrado em andamento, pretendemos apresentar algumas propostas de exercícios para utilização em bandas de música.

Palavras chave: Bandas de música, preparação técnica, ensaio.

1 Introdução

As bandas de música são grupos de grande tradição no estado da Bahia. Diversos destes grupos são centenários, sobreviveram a inúmeras dificuldades e até hoje são os maiores representantes culturais de algumas cidades. Esta importância tem sido demonstrada através de diversos estudos acadêmicos que investigaram esses grupos musicais. Trabalhos como o de Cajazeira (2004), Educação Continuada a Distância Para Músicos da Filarmônica Minerva - Gestão e Curso Batuta, a tese de Benedito (2011), O Mestre de Filarmônica da Bahia: Um Educador Musical e a dissertação de Santos (2013), Polacas Para Trombone e Banda Filarmônica do Recôncavo Baiano: Catálogo de Obras e Sugestões Interpretativas da Polaca Os Penitentes de Igayara Índio dos Reis, confirmam a importância desses grupos musicais.

O contato com a literatura especializada e a observação de grupos que apresentam ótimo desempenho musical, tem demonstrado a importância da realização de trabalhos técnicos com a banda de música que auxiliam na aquisição das habilidades necessárias para a atividade musical. Quando tratamos de trabalhos técnicos, estamos nos referindo aos fatores relacionados com a preparação dos alunos e que podem levá-los ao desenvolvimento de um bom desempenho no instrumento praticado, tanto individualmente como em grupo.

Segundo o Dicionário Aurélio, o termo técnica se refere ao “conjunto de meios e dos métodos usados no tratamento duma arte ou ciência: técnica pianística, técnica de ensino” (FERREIRA, 2005). Relacionando técnica com as atividades musicais, França ressalta: “à

técnica chamamos toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada" (FRANÇA, 2000, p.52). Para a atividade musical, os quesitos técnicos possuem bastante importância na atuação de quem executa um instrumento, pois sem este domínio, as ideias musicais ficam impossibilitadas de serem interpretadas de maneira adequada. Tratando da execução de piano, Campos diz que "a parte técnica ou "mecânica" propriamente dita, é tão importante quanto à da interpretação" (CAMPOS apud STENCEL; MORAES, 1987, p.7), ou seja, para que o músico seja completo, ele não pode negligenciar nenhuma das partes.

Apesar disso, até o momento, nenhuma pesquisa acadêmica, entre as encontradas, teve como tema o trabalho técnico em bandas de música na Bahia. Assim sendo, iniciamos em 2013 uma investigação cujo objetivo é reconhecer quais estratégias de ensaio são utilizadas nas bandas escolhidas no que diz respeito à preparação técnica em grupo. Após esta investigação, nosso intuito é apresentar soluções para os problemas detectados nestes grupos musicais.

Acreditamos que a pesquisa poderá ser de grande utilidade aos mestres de bandas das diversas cidades da Bahia, pois poderá contribuir com informações que levem a um aperfeiçoamento do trabalho que já vem sendo desenvolvido ao longo de décadas.

Além da ausência de trabalhos acadêmicos relacionados aos trabalhos técnicos, no Brasil, os estudos sobre estratégias de ensaio para as bandas de música praticamente também não existem. Segundo Alves da Silva:

> Constatamos que no Brasil é praticamente inexistente literatura sobre metodologias ou estratégias para serem utilizadas em ensaios de bandas de música escolares, assim como material didático em língua portuguesa. Isso faz com que diversos mestres de banda utilizem como estratégia de ensaio somente a atividade de tocar as músicas do repertório (Alves da Silva, 2010, p.41).

Grande parte da literatura denomina os estudos realizados no início do ensaio de uma banda como aquecimento, porém preferimos nos referir à definição de Alves da Silva, o qual utiliza o termo "estudos técnicos" pois:

> Obviamente, há um aquecimento inicial do instrumento, dos lábios, dedos, ouvido e mente dos músicos, entretanto, as atividades não se restringem a ele. Neste momento, podemos ainda desenvolver conceitos de respiração, postura, afinação, som, equilíbrio sonoro e articulação, melhorando de uma

> maneira geral o desempenho individual e do grupo. (Alves da Silva, 2010, p.187).

Os aspectos técnicos a serem investigados na pesquisa foram escolhidos com base na literatura e na nossa experiência empírica. São eles: formato das notas, sincronia rítmica, afinação, timbramento, dinâmica e diferentes articulações.

2 Revisão de Literatura

No Brasil há uma quantidade considerável de trabalhos relacionados à iniciação musical dos alunos em uma banda de música, porém quando se trata das atividades com as bandas já existentes e com alunos que já tocam, poucos foram realizados.

> ...verificamos que muito pouco do conteúdo destes trabalhos está voltado para os grupos já existentes. Ou seja, em diversas bandas de música busca-se inserir o aluno, entretanto não existe uma preocupação direcionada para o cotidiano dos ensaios, ou seja, a tarefa de proporcionar cada vez maior desenvolvimento musical e consequente aperfeiçoamento acontece apenas com o treino de repertório (Alves da Silva, 2010, p.37).

O trabalho de Bastos (s/d), denominado *Methodo para Afinar com Arte uma Banda Musical*, é de grande importância histórica, pois demonstra em uma época tão distante, a preocupação de um mestre de banda baiano com o trabalho técnico. Segundo Ramos (2011) o autor Manuel Tranquilino Bastos, conhecido como o Maestro Abolicionista, viveu entre 1850 e 1935. Quando jovem tocou clarineta, flauta, saxofone e pouco tempo depois foi convidado a reger, fundando uma banda em sua cidade natal Cachoeira, além de grupos nas cidades de Feira de Santana e São Gonçalo dos Campos. Compôs muitas obras, entre peças para banda, música de câmara e material didático de teoria da música. Bastos tinha acesso a obras didáticas européias e atuava como agente musical, servindo de intermediário entre as filarmônicas do interior da Bahia e fábricas de instrumentos europeias. Além de músico era também jornalista, escreveu sobre o abolicionismo, contra a intolerância religiosa, racismo e na noite da oficialização da abolição da escravatura, desfilou com sua banda, a Filarmônica Euterpe Ceciliana, nas ruas da cidade de Cachoeira, comemorando o fato acontecido.

O *Methodo para Afinar com Arte uma Banda Musical* foi elaborado para servir de auxílio aos mestres de bandas, na missão de "formar um conjunto dócil e agradável ao auditório", como diz o próprio. Ele possui orientações relacionadas a uma ordem de quais notas devem ser afinadas de cada vez, em cada um dos instrumentos, dando detalhes a respeito de quais notas são mais altas ou mais baixas nos instrumentos de pistões e abordando também ajustes que devem ser feitos na execução de instrumentos de palheta. O autor cita detalhes minuciosos a respeito da compressão necessária para afinar as notas propostas.

Já Dantas (s/d) em seu Livro de Exercícios, propõe uma série de estudos escritos para cada instrumento da banda de música, com atividades de notas longas, dinâmicas, escalas, duetos e trios utilizando temas de melodias do universo das filarmônicas baianas.

Na proposta de Ensaio-Aula de Alves da Silva (2010), um dos itens abordados está relacionado ao planejamento de um ensaio e da consequente inclusão de exercícios técnicos na rotina da prática em conjunto. Existe uma série de proposições de exercícios base para execução com temas sugeridos relacionados à sonoridade, resistência, articulações, ritmos entre outros.

Já na literatura estrangeira, principalmente a americana, existe um número maior de publicações a respeito das bandas de música, principalmente sobre o trabalho de bandas escolares. Um exemplo é o livro *Teaching Band and Orchestra* de Lynn G.Cooper (2004) que aborda diversos assuntos como recrutamento de alunos, seleção de literatura, desenvolvimento de currículo e o que é mais importante para esse trabalho, a importância de ensaios efetivos e a razão pela qual os ensaios são a medida de qualidade de um programa de música instrumental.

Além deste, o livro *Habits of a Successful Band Director* de Scott Rush (2004), é uma obra que enfatiza mais o trabalho em bandas de música. Dá dicas para jovens professores com soluções para possíveis problemas comuns nos grupos. Trata sobre a organização e comunicação, gerenciamento do local de trabalho e também possui uma seção sobre planejamento de ensaios, citando itens a serem trabalhados, bem como a importância do aquecimento para o grupo.

Ainda no assunto de treinamento técnico em conjunto, existe o livro Curnow (s/d), *Rhythm Studies for Band*, que trabalha com mini composições as quais iniciam com fórmulas de compassos, ritmos simples e vão ficando mais complexos no decorrer do livro.

Segundo o próprio autor, as peças não são para serem executadas em apresentações, mas para serem utilizadas nas rotinas diárias dos ensaios.

3 Metodologia

Caracterizamos a pesquisa, ainda em andamento, utilizando as definições de Silva (2004) que às define quanto à natureza, quanto à forma de abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos.

a) Quanto à natureza é uma pesquisa básica, pois "objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista".

b) Quanto à forma de abordagem será uma pesquisa qualitativa, pois "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números". (SILVA, 2004, p.14)

c) Quanto aos objetivos: será uma pesquisa exploratória, pois:

> ...visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolvem levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. (SILVA, 2004, p.15).

E também será descritiva:

> ...visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolvem o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. (SILVA, 2004, p.15).

d) Quanto aos procedimentos técnicos será uma pesquisa bibliográfica por ser "elaborada com material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet" além de ser um estudo de caso, pois "envolve estudo profundo e exaustivo de um ou poucos

objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento" (SILVA, 2004, p.15).

3.1 LEVANTAMENTO DE DADOS ATRAVÉS DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é "um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema" (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.142). Assim sendo, buscamos fazer antes da investigação proposta, um levantamento a respeito dos principais materiais escritos sobre atividades técnicas com bandas de música e atividades relacionadas ao desenvolvimento musical dos alunos em bandas.

3.2 COLETA DE DADOS

Após a análise do material encontrado no levantamento de dados, iniciamos a execução da pesquisa propriamente dita, começando pela coleta de dados. A coleta de dados é a "etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos". (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.149).

A coleta foi realizada em três cidades que pertencem a três territórios de identidade diferentes na Bahia. São elas Ibipeba, Jacobina e Senhor do Bonfim, que são pertencentes respectivamente ao Território de Irecê, Piemonte da Diamantina e Piemonte Norte do Itapicuru. Os Territórios de Identidade foram conceituados como espaços físicos geograficamente definidos, caracterizados por critérios como ambiente, cultura, economia, população entre outros. A classificação foi realizada pela Secretaria de Cultura da Bahia, e pode ser encontrada em seu site.[99] Em cada uma das cidades foi escolhida uma banda de música. Em Ibipeba, a banda da Filarmônica 19 de Setembro, em Jacobina a banda da Filarmônica 2 de Janeiro e em Senhor do Bonfim a banda da Sociedade Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses.

[99] Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/territorios-culturais-3/. Consultado em: 20/08/2014.

Diante do fato da dificuldade relatada por diversos pesquisadores em obter liberação para a realização de pesquisas em algumas instituições musicais optamos por ter como principal critério de escolha o conhecimento pessoal com os mestres de cada uma delas. Outro fator importante foi o intuito de priorizar as bandas do norte do estado da Bahia, pois não localizamos na revisão de literatura trabalhos acadêmicos que tenham estudado as instituições dessa região. Tal fato é interessante de ser ressaltado pois diversas pesquisas foram realizadas em bandas filarmônicas do recôncavo baiano.

Entre os vários procedimentos existentes para a realização de uma coleta de dados, resolvemos escolher os dois que consideramos mais pertinentes para que os objetivos da investigação fossem alcançados, a entrevista e observação.

Para verificarmos quais atividades técnicas são realizadas nos ensaios das três bandas escolhidas, fizemos entrevistas com cada um dos mestres responsáveis pelos seus respectivos grupos. Segundo Martins a entrevista:

> Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender os significados que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e nas conjecturas do pesquisador. (2006, p. 27).

Além das entrevistas com cada mestre, fizemos também outro procedimento de coleta que foi o da observação nos ensaios de cada um dos grupos. Ainda de acordo com Martins:

> As técnicas observacionais são procedimentos empíricos de natureza sensorial. A observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados e situações, envolve a participação sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária. (2006, p. 23).

Utilizamos assim a técnica de observação posteriormente à entrevista, para ter a confirmação de que as informações passadas pelo mestre da banda estavam de acordo com a realidade do exemplo de ensaio.

4 Considerações Finais

Embora a pesquisa esteja em andamento, é possível enumerar algumas constatações que estão sendo desenvolvidas no trabalho de campo. Em todas as bandas pesquisadas, embora exista a vontade dos mestres de realizar atividades diferentes de aprimoramento técnico dos músicos, os mesmos não realizam, pois dizem não possuir conhecimentos a respeito do tema e principalmente pela falta de acesso a materiais do tipo. Por causa disso, os ensaios são constituídos apenas pela execução das peças que fazem parte do repertório e que deverão ser utilizadas em apresentações. Ainda existe como agravante, a dificuldade com relação ao estabelecimento de uma seção de preparação técnica no início dos ensaios por causa do constante atraso que é comum entre os músicos. Acreditamos assim, que tanto a pesquisa, como as sugestões de exercícios técnicos a serem trabalhados nestes ambientes podem ser de grande importância para fortalecer o trabalho de musicalização realizado nas bandas de música.

Referências:

ALVES DA SILVA, Lélio Eduardo. **Musicalização Através da Banda de Música Escolar:** Uma Proposta de Metodologia de Ensaio Fundamentada na Análise do Desenvolvimento Musical dos seus Integrantes e na Observação da Atuação dos "Mestres de Banda". 2010. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

BASTOS, Manoel Tranquilino. **Methodo para Afinar Banda**. S.D.

BENEDITO, Celso José Rodrigues. **Mestre de Filarmônica da Bahia:** Um Educador Musical. 2011. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. **Educação Continuada a Distância para Músicos da Filarmônica Minerva:** Gestão e Curso Batuta. 2004. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

COOPER, Lynn G. **Teaching Band & Orchestra.** Methods and materials. Chicago: GIA Publications, Inc., 2004.

CURNOW, James. **Essencial of Musicianship***:*Rhythm Studies for Band. Wilmore: Curnow Music Press, Inc. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Performance Instrumental e Educação Musical:** a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi,* Belo Horizonte, número do volume (v.1), página inicial-final do artigo (p. 53-62), 2000.

RAMOS, Jorge. **O Semeador de Orquestras:** História de um Maestro Abolicionista. Salvador: Solisluna Editora, 2011.

RUSH, Scott. **Habits of a Successful Band Director:** Pitfalls and Solutions. Chicago: GIA Publications, Inc., 2006.

SANTOS, Fábio Carmo Plácido. **Polacas para Trombone e Banda do Recôncavo Baiano:** Catálogo de Obras e Sugestões Interpretativas da Polaca *Os Penitentes* de Igayara Índio dos Reis. 2013. Dissertação (Mestrado em Execução Musical). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **Metodologia e Organização do Projeto de Pesquisa***:* Guia Prático. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004.

Piano Brasileiro: a prática como ferramenta para a formação de professores de música

Simone Braga
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
moninhabraga@gmail.com

Mônica Cajazeira Vasconcelos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
moncajazeirapiano@gmail.com

Resumo: o presente artigo pretende apresentar algumas considerações acerca da realização do evento Piano Brasileiro, promovido pelo componente curricular Teclado II e as suas

implicações na formação inicial de estudantes de licenciatura de música ao ter a prática musical como uma das principais ferramentas a serem desenvolvidas para a atuação docente posterior. Segundo a literatura consultada (QUEIROZ e MARINHO, 2009; BELLOCHIO, 2003; PENNA, 2007; KLEBER, 2011) os cursos devem visar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades para a formação inicial, as quais deve estar incluso os que dizem respeito a *performance* musical. Razão pela qual promover eventos performáticos no âmbito das licenciaturas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades para a formação de professores de música, ao articular a prática musical com o refletir e o discutir pedagógico.

Palavras-chave: Formação inicial. Prática musical. Piano Brasileiro.

Introdução

A prática musical é um dos principais elementos a ser considerado na atuação docente, razão pelo qual o desenvolvimento de habilidades performáticas devem ser objetivos a serem alcançados nos cursos de Licenciatura em Música. Nesta perspectiva, este artigo pretende apresentar algumas considerações acerca da realização do evento Piano Brasileiro, promovido pelo componente curricular Teclado II, realizado no dia 27 de novembro de 2013, e as suas implicações na formação inicial de estudantes de licenciatura do curso de música ao ter a prática musical como uma das principais ferramentas a serem desenvolvidas para a atuação docente posterior.

Com o principal objetivo de fomentar o desenvolvimento destas habilidades, o evento também objetivou desenvolver atividades performáticas coletivas; apresentar obras brasileiras para piano dos séculos XX e XXI, sobretudo, entre os estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); favorecer e promover a exposição de obras instrumentais brasileiras, a exemplo das composições de Moema Craveiro, Paulo Godim, Ernesto Nazareth, Baden Powell, Maria das Graças Santos e Pixinguinha; fomentar a realização de eventos de caráter performático no âmbito da UEFS.

A prática musical como pré-requisito para o exercício docente

De acordo com Queiroz e Marinho (2009) a formação inicial de professores de música deve fazer emergir competências, as quais possibilitem aos egressos dos cursos de licenciatura em música lidarem tanto com conteúdos específicos da(s) música(s) quanto com dimensões metodológicas fundamentais para trabalhá-las na realidade educacional do país.

Segundo Bellochio (2003) para a atuação na escola, devem ser contempladas especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, além da compreensão da educação e de seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos.

Dessa forma, os conhecimentos necessários para o professor de música na escola devem envolver vários campos de conhecimento da ordem teórico-musical, pedagógico, filosófico, antropológico, psicológico, sociológico, entre outros. Nesse sentido, os conhecimentos performáticos musicais, ou seja, a prática musical, também devem ser considerados. Segundo Kleber (2011, s/p) "a *Performance* Musical é essencial para se ensinar música. O processo pedagógico musical se dá *na* e *pela performance* musical".

De fato, no exercício docente há implícito o processo híbrido entre os conhecimentos performáticos e os conhecimentos pedagógicos, visto que a matéria-prima do ensino musical é a prática musical. Contudo, deve-se considerar a finalidade da *performance* na formação inicial. A função da *performance* deve estar associada ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para a atuação docente como a capacidade de acompanhar, improvisar, criar, transpor, transcrever, adaptar, rearranjar, executar repertórios variados, organização e gestão de apresentações, articulados com a reflexão e a preparação pedagógica, desprovida do mito do virtuosismo: "Logo, na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo [...] Uma disciplina de instrumento, na formação do educador, envolve diferentes músicas e práticas" (PENNA, 2007, p. 53).

De acordo com Penna (2007) a prática realizada na formação inicial deve considerar músicas e práticas variadas. Nesta direção, tão importante quanto à execução é a própria seleção de repertório que deve oportunizar uma vivência variada por meio do mesmo. Neste sentido, um dos objetivos da realização do Piano Brasileiro foi aproximar esta prática a obras brasileiras variadas que oportunizassem a execução de células rítmicas e técnicas pianísticas diversificadas. Desde obras de cunho mais didático, a exemplo das obras de Moema Craveiro, que objetiva a exploração do modalismo brasileiro, de Maria das Graça Santos, ao apresentar uma obra com características mais contemporâneas, a obras de compositores mais populares, a exemplo de Pixinguinha e Baden Powell, ou compositores regionais como Paulo Godim, conforme descrição a seguir.

Piano Brasileiro

O projeto Piano Brasileiro surgiu do planejamento integrado entre os docentes responsáveis pelo componente curricular Teclado II, incluso no segundo semestre da matriz curricular da Licenciatura em Música da UEFS. A proposta teve como objetivos principais: 1) compartilhar as vivências musicais trazidas pelos estudantes, aliando-as a um repertório diversificado com fins didáticos; 2) promover conhecimento básico da diversidade harmônica, melódica e rítmica presentes na música brasileira como: síncopes, elementos modais, arranjos com sonoridades dissonantes, padrões de acompanhamento decorrentes de gêneros como o choro, a valsa, a bossa nova; 3) buscar ampliar as experiências através de elementos criativos que os estudantes poderiam inserir nas peças (percussão, instrumentos de banda, improvisação, indumentária, dentre outros); 4) oportunizar a reflexão e a avaliação sobre a *performance* individual e a do colega; 5) ampliar o conhecimento através de leituras de artigos que evidenciem criação, *performance* e educação musical.

Sobre as peças inseridas e executadas pelos estudantes, foram escolhidas de acordo ao nível dos mesmos, ao permitir ampliar o conhecimento acerca de um repertório que oferecesse uma variedade de linguagens, sonoridades e de elementos rítmicos presentes na música brasileira, sendo contemplados: 1) peças extraídas do "Álbum de peças para piano solo (Miniaturas)" de autoria da maranhense Maria das Graças, lançado em 2004 e que consta 68 pequenas composições, sendo 29 de sua autoria e 39 versões oriundas do folclore brasileiro; 2) peças extraídas da coletânea de obras curtas para o iniciante de piano intitulada "13 Pequenas peças para piano", da goiana Moema Craveiro Campos, caracterizadas por melodias modais, presentes na cultura nordestina, e ritmos como o baião, o choro, a bossa nova, a modinha, a toada e a valsa; 3) "Tapioca", do compositor cearense, Paulo Gondim, extraída do álbum "Trajetórias sonoras para piano", com forte presença de elementos inerentes ao jazz e ao choro em uma melodia *cantábile* com harmonias dissonantes e ritmo sincopado dançante; 4) "Arranjos do repertório da MPB: "Carinhoso", de Pixinguinha e "Berimbau", de Baden Powell e Vinícius de Morais (adaptação do próprio estudante, a partir de um arranjo de Lais Leal).

As peças diferenciadas, em conformidade com as habilidades técnicas de cada estudante, foram o diferencial e proporcionaram dinamismo às aulas de caráter coletivo. Estrategicamente, após a execução coletiva de peças e estudos técnicos únicos, direcionados para todos os estudantes, foram reservadas momentos das aulas para que individualmente

pudessem ser aprendidas as peças de cada estudante. Inicialmente os estudantes se inteiram sobre a peça a ser executada, ao realizar uma breve análise que oportunizasse absorver de forma autônoma os elementos musicais presentes na obra. Posteriormente, passou-se para a leitura à primeira vista, e processualmente durante as aulas, os ajustes técnicos necessários foram desenvolvidos em diálogo com as orientações docentes.

Todavia, após o processo inicial de leitura e desenvolvimento de habilidades de execução as peças serviram de elemento de integração entre toda a turma através da audição coletiva de todos os envolvidos. No decorrer do processo de aprendizagem, também a interação entre os estudantes promoveu um ambiente de incentivo, interesse e troca de experiências, já que as execuções na proporção que se ajustavam, eram apresentadas em aula, de forma que todos pudessem escutar o colega e opinar ao sugerir orientações sobre a execução e a inserção de elementos criativos.

Aliado ao repertório, leitura de artigos, centrados na improvisação e criação, possibilitaram a discussão e a apresentação de seminários acadêmicos. Cada artigo foi lido e discutido entre as turmas envolvidas no projeto, quais sejam: 1) Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais, de Viviane Beineke (2012); 2) A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais, de Viviane Beineke (2008); 3) Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática, de Cecília França e Keith Swanwick (2002).

Resultados Alcançados

De uma forma geral, os estudantes demonstraram interesse pelo repertório. No decorrer do processo de aprendizagem, alguns apresentaram dificuldades na execução devido a falta de tempo de estudo do instrumento, enquanto que um dos estudantes não teve empatia com a escolha do repertório, abrindo espaço para o diálogo e a flexibilidade do planejamento e interação entre estudante e professor.

Além das apresentações em aula, os estudantes participaram de uma apresentação musical no Teatro do Centro Universitário de Cultura e Arte da XXXX, onde aconteceu a culminância em um formato de audição didática. Em se tratando de aulas desenvolvidas em caráter coletivo, cada estudante, anterior a execução pública, proferiu comentários

significativos sobre a peça, resultantes do processo de estudo e das discussões geradas em confronto aos artigos lidos.

Vale ressaltar que paralelo a execução ao piano solo, foram contemplados uma diversidade de linguagens e contextos, devido à inserção de novos elementos. Alguns estudantes adicionaram instrumentos que caracterizavam o estilo que estavam tocando, como por exemplo, o choro, ao inserir o pandeiro; já na peça do folclore brasileiro, "Escravos de Jó" foram inseridas atividades didáticas com jogo de copos; já na peça "Meu sabiá" de Maria das Graças, foi inserida uma letra, de autoria discente para representar suas recordações infantis.

Considerações Finais

O domínio de conhecimentos e práticas musicais é fundamental para o exercício docente na área musical, visto que o fazer musical é uma ferramenta essencial para o ensino de música. Neste sentido, as *performances* produzidas em cursos de Licenciatura, a exemplo do evento Piano Brasileiro, não deixam de influenciar na formação pedagógica musical dos estudantes ao servir de referência para organização e formatos de apresentação, ferramenta para a discussão de seleção e organização de repertório, desenvolvimento de habilidades instrumentais, além de oportunizar a articulação entre as habilidades relacionadas à prática musical com as habilidades docentes. Tais habilidades deverão abarcar conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos que permitirão ao futuro professor utilizar as possibilidades performáticas em contextos educacionais variados. Nesta concepção, a promoção do Piano Brasileiro no curso de Licenciatura em Música da UEFS torna-se uma possível estratégia para o desenvolvimento de habilidades para a formação de professores de música, ao articular a prática musical com o refletir e o discutir pedagógico.

Referências

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v.37, n.1, p.45-60, jan-abr. 2012.

_____. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 19-33, 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri,; SWANWICK, Keith. Composição apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 37-50, mai. 2002.

KLEBER, Magali. *Ensino de performance nas Licenciaturas em Música*. Lista de discussão Grupo Professores de Música do Brasil. Acesso em 18 de outubro de 2011.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

QUEIROZ, L.R.; MARINHO, V. M. O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical Contemporânea. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: URPR/ANPPOM, p. 391-395, agost. 2009.

Piano coletivo: leitura, performance coletiva e a participação ativa de graduandos em peças musicais

Angelo Suzart Thomaz
UFBA
constrangedor@gmail.com
Naira de Brito Poloni
UFBA
nairabp@hotmail.com

Resumo: Este ensaio relata sobre aulas de piano coletivo no ensino superior, a docente e um discente, que elaborou um arranjo/adaptação para a turma, irão tecer suas considerações. O texto refere-se às atividades realizadas no mestrado profissional, a partir do recorte de uma seção do memorial, entregue ao fim do mestrado. O foco da pesquisa foi desenvolver a prática da leitura e a criatividade, concomitante com aulas colaborativas e motivacionais, bem como a ênfase na performance coletiva. Os conteúdos foram aplicados a partir do interesse dos alunos e a participação ativa em sala de aula, que gerou uma adaptação de uma peça de

Villani-Cortes, será descrito o desenvolvimento dessa partitura pelo aluno. E, os desafios e o caminho percorrido durante um semestre.

Palavras chave: piano coletivo**;** performance coletiva; leitura coletiva

Introdução

> Ensinar não é um 'dom divino' como muitos pensam. É uma profissão que se aprende. Se bem é certo que os seres humanos têm interesses diferentes, os professores não nascem feitos, eles são feitos. E, de todos os componentes que entram no processo de aprendizagem – o professor, o conteúdo a ser aprendido e o aluno que aprende – a capacidade de educar, de estimular o estudante e de tornar a sua aprendizagem mais fácil e prazerosa é, talvez, o mais importante. A missão do educador é, basicamente, tornar a aprendizagem, ou a conquista de um determinado objetivo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso para o educando.
> José Alberto Kaplan[100]

Nesse breve relato de experiência será descrito sobre as aulas de piano suplementar, disciplina que a autora ministrou no segundo semestre de 2013, na Universidade Federal da Bahia, nas disciplinas de piano suplementar I, II, III, IV e V. E o relato da participação de um aluno que elaborou um arranjo/adaptação de uma peça do compositor Villani-Côrtes.

A performance e a leitura foram os principais temas abordados; os demais conteúdos - harmonia, técnica, improvisação, acompanhamento, transposição, teoria, posição e relaxamento - foram trabalhados de forma complementar a esses dois. Em todos os encontros os alunos tinham contato com material novo, fosse uma música, um novo trecho ou partes da partitura para piano que eles ainda não tinham tocado. Essa rotatividade de trechos era comum durante as aulas, para que eles sempre tivessem contato com uma leitura desconhecida. E tocando em conjunto, para aproximar cada vez mais teoria e prática.

Foi utilizado como material de apoio o método *Piano em Grupo - Livro Didático* para o Ensino Superior (COSTA;MACHADO: 2012), primeiro método brasileiro para a disciplina de piano suplementar. Tal escolha teve o objetivo de trabalhar a questão da adaptação de métodos estrangeiros para a realidade nacional. Segundo MONTANDON

[100] KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística – uma abordagem psicológica. Editora Movimento: Porto Alegre, p. 60-61. 1985.

(2004), existem muitos materiais desenvolvendo as habilidades de piano em grupo no ensino superior, mas são encontrados em outras línguas, especialmente em inglês, importar esse material não seria a melhor escolha, em função de uma série de questões: a inadequação do material ao número de créditos e tipo de aluno; a ênfase em melodias da cultura americana (hinos patrióticos); material em língua estrangeira; material elaborado tanto para alunos de piano como instrumento secundário quanto para iniciantes adultos; ênfase em aspectos teóricos.

No início do semestre, o maior interesse da autora era motivar e ter uma participação ativa dos alunos em sala, pois sabia que assim eles aprenderiam melhor o conteúdo. Torres (2011) diz que a motivação e a espontaneidade são dois fatores importantes nas aulas de piano em grupo para um bom rendimento. Bandura (2009, apud BZUNEK) é outro autor que pesquisa a motivação relacionando-a com a autoeficácia, e Bzunek (2009) explica:

> Crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao self. A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um "julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance" (p. 391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. (BZUNEK, 2009, p. 1)

Desafio e soluções

O desafio inicial foi o número baixo de participantes em cada turma. Foram seis turmas, com total de 15 alunos. A grande indagação era: "como fazer piano em grupo com 2 ou 3 alunos?" (eles faltavam com frequência e, muitas vezes, a autora lecionava para 1 ou 2 alunos apenas). Havia ainda a questão dos atrasos, fato corriqueiro nas aulas – a partir do meio do semestre diminuiu consideravelmente. Com a questão das faltas e o número baixo de alunos permeando os pensamentos, a autora relembrou experiências anteriores e percebeu que poderia agrupar as turmas com níveis de conhecimento diferentes; nesse caso a melhor opção foi, quase ao fim do período, fazer essa junção de turmas, chamando esses encontros de aula-ensaio, para que os alunos entendessem que todos eram importantes e que não poderiam faltar, pois seria abordado o recital final, além dos conteúdos da disciplina.

Sobre leitura à primeira vista, Sloboda (2008) faz uma comparação entre a leitura da linguagem, que quase sempre é feita à primeira vista satisfatoriamente, e fala da criança, que já articula fluentemente quando começa a ser alfabetizada, diferentemente do aluno iniciante de música, que começa seu aprendizado tocando e aprendendo a leitura paralelamente, fato que pode desestimular o estudante, por fazer do estudo um fardo intolerável. Explica ainda o quanto é complicado decidir o que é uma boa leitura e quais poderiam ser as maneiras de melhorá-la, pois cada pessoa pode aprender ou se desenvolver de forma diferente de outra. Para Sloboda (SLOBODA, 2008, p. 89) "embora seja certamente importante que os psicólogos tentem dar orientações sobre as técnicas para aquisição da leitura à primeira vista, essa iniciativa envolve muitas questões complexas e distintas". Nas atividades com leitura foram desenvolvidas a leitura à primeira vista em conjunto; leitura por percepção (solfejo); leitura fora do instrumento (tocando na madeira do piano); leitura com mãos separadas e juntas; e solfejando e tocando ao mesmo tempo; visualizando mentalmente as notas do teclado; e tocando diretamente no piano. Era o intuito fazer desse momento um espaço de descontração, visto que inicialmente, os alunos ficavam muito apreensivos quando falava-se sobre leitura.

Sloboda (2008) também fala sobre a performance em que o executante ou grupo "interpreta música conscientemente para um público" e conta que no estudo sobre a performance existem três estágios: a performance não premeditada, que conhecemos como leitura à primeira vista; a performance gerada por um período de estudo da partitura, conhecida como prática ou ensaio; e por último, a performance expert, em que uma boa execução, a realização da peça memorizada, poucos e bons ensaios e/ou uma excelente leitura à primeira vista o identificam. A performance foi trabalhada com os alunos tocando em todas as aulas, em alguns momentos todos tocando juntos, às vezes com um aluno tocando para toda a sala; eram feitas gravações (amadoras) das execuções e pedia-se para pessoas irem ver/assistir algum momento da aula.

Em busca de um ensino criativo de música, a fim de desenvolver a imaginação e a afeição dos alunos, aproveitou-se os ensejos que surgiam em sala de aula para desenvolver o conteúdo, o planejamento ficou maleável para que mudanças pudessem acontecer. Aproveitando as oportunidades e fazendo conexões pedagógicas associadas a esses momentos, com o intuito de favorecer as diferenças encontradas no perfil de cada um, para se

tornar um ponto forte na dinâmica entre professor e aluno. Tal pensamento e atitude se faz importante para que o docente não caia no comodismo e comece simplesmente a repetir um mesmo modelo na disciplina. É preciso adaptar atividades para cada turma, transformando cada aula em um momento único. Para tal realização, faz-se necessário enxergar esse momento, estar aberto a "surpresas" e detalhes de ações feitas pelos alunos. Sobre isso, Oliveira (2008, apud FOGAÇA) afirma: “qualquer evento pode ser ponto de partida para a construção de uma ‘ponte': uma música, uma argumentação, um silêncio, um sorriso, um gesto simbólico".

Uma estratégia em que o professor é um mediador necessita de uma nova maneira de olhar e agir em sala de aula, com flexibilidade, conexão, interação, criatividade, sensibilidade em prol de uma estratégia de ensino favorável ao aprendiz. Vilma Fogaça (2014) explica que partir do conhecimento do estudante, conhecê-lo, desenvolver a metodologia a partir do que ele traz com criatividade e sensibilidade perpassa as pesquisas sobre a Abordagem PONTES, proposta pela professora Alda Oliveira, da Universidade Federal da UFBA.

> [...] Abordagem PONTES (AP), que é definida como “[...] uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem." (OLIVEIRA, 2008, p. 04). Assim, PONTES é um acróstico formado pelas iniciais das ações pontuais articulatórias (competências articulatórias) que Alda Oliveira denominou (e conceituou cada uma delas) de: Positividade - Observação - Naturalidade - Técnica - Expressividade - Sensibilidade. (FOGAÇA, 2014, p.91)

Com intuito de realizar o conteúdo programático construindo-o com os alunos, a autora promoveu o desenvolvimento das aulas voltado a eles. Scheilla Glaser (2006) propõe um ensino centrado no estudante, fundamentado no trabalho de Carl Rogers, que traz mudanças de olhar para o docente de música. Glaser (2006) defende que, través do diálogo, deve-se desenvolver o conteúdo partindo do interesse do aluno, fazendo com que o estudante dê um significado ao conteúdo da disciplina a ser estudada e relacione-o com seus objetivos pessoais e profissionais, fazendo da aprendizagem um processo instigante e prazeroso, tornando o processo mais eficaz e mais ágil uma vez que o conteúdo está presente em suas vidas. Glaser (2006) acrescenta que, no conteúdo a ser estudado, o professor deve contribuir

para que aos alunos se tornem "pessoas psicologicamente maduras, responsáveis por suas ações, dotadas de iniciativa própria, adaptáveis a novas situações, capazes de resolver problemas a partir de suas próprias experiências, cooperativas, flexíveis e dotadas de objetivos próprios".

Em contato com os participantes, antecipadamente e durantes as aulas, percebeu-se que seus interesses eram: acompanhar alunos (instrumentos de sopro, corais e instrumentos de cordas), tocar em aulas de musicalização, ter noção de harmonia, improvisação e/ou composição, melhorar seu conhecimentos ao piano e conhecer o instrumento.

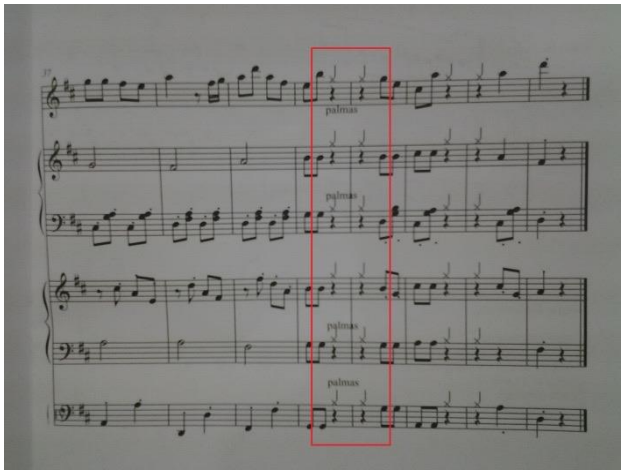
A participação nas aulas era de extrema importância para desenvolver o projeto. Foi pedido inicialmente aos alunos que fizessem algum arranjo ou composição para aulas de piano em grupo. Dessa interação nasceu um lindo arranjo para quatro pianos do compositor Villani-Côrtes, o Prelúdio das Cinco Miniaturas Brasileiras, arranjadas pelo aluno, também autor deste relato.

A adaptação do Prelúdio feita para quatro pianos tem como objetivo incluir peças do repertório pianístico na prática de piano em grupo. Além disso, tem como foco, introduzir peças mais complexas, de nível intermediário, para estudantes iniciantes no instrumento. A estratégia é dividir vozes entre os pianos deixando cada aluno com uma parte mais simples da textura total da música, facilitando a leitura a primeira vista e criando um estudo esteticamente mais prazeroso e rico.

Como um dos objetivos é criar o engajamento da turma na execução de peças complexas, em que cada um tem um papel fundamental na apreciação total da música, foi feita uma primeira adaptação “aberta”, sem indicação de dinâmica e articulação para que os graduandos trabalhassem em grupo definindo tais parâmetros. Após definir com a turma as melhores formas de executar a peca, foi feita uma edição final sendo executada com facilidade. Percebeu-se que o aluno se sentiu a vontade para executar sua parte à primeira vista. Outras possibilidades que foram proporcionadas foram de explorar mudanças de clave, alternância das mãos, arpejos divididos entre os pianos.

A criatividade surgiu na peça, Caranguejo (COSTA; MACHADO, 2012, p. 72-75), que ao final pede para os alunos baterem palmas (duas vezes – ver figura 1), espontaneamente os alunos começaram a fazer diversos sons no lugar das palmas, depois disso foram instigados a fazerem uma introdução para essa peça.

FIGURA1 – Trecho da peça Caranguejo



Fonte: COSTA;MACHADO. Piano em Grupo no Ensino Superior. 2012. p. 75)

Através de discussões sobre o tema - caranguejo - no primeiro momento os aprendizes se sentiram travados ao pensar em compor na forma tradicional de música, com isso, a autora propôs que a introdução utilizasse materiais sonoros, sem pretensão de uma escrita formal. Foi criada a introdução, começam a peça com sons de água, feitos com estalos de dedos e com a boca e batidas leves na madeira do piano. Aproveitando a questão buscou-se aplicar aos alunos o conceito de paisagem sonora (Soundscape) criado pelo autor Murray Schafer (1991), que desenvolve a atividade de escuta e composição a partir do ambiente acústico, ou seja, dos sons cotidianos do ambiente (da floresta, da cidade, do trânsito, entre outros), atingindo uma escuta crítica.

Outro autor utilizado que enfatiza a importância da composição e outras aquisições, durante as aulas é Keith Swanwick (2003). No seu modelo CLASP (***C****omposition* - ***L****iterature* - ***A****udition* - ***S****kill acquisition* - ***P****erformance*), uma proposta de ensino musical, destaca "*Composition"* (composição), "*Audition*" (audição) e "*Performance*" (execução) como as atividades principais para o processo de aprendizado, sendo auxiliadas pela "*Literature*" (literatura) e "*Skill acquisition*" (aquisição de habilidades). Argumenta ainda que (SANWICK, 2003, p. 19) "o ensino de instrumento deve ser um ensino musical e não simplesmente uma instrução técnica".

Conclusões

Para concluir saliento a troca de experiências, rica para ambos os lados: o crescimento do educando e do educador durante o mestrado foi marcante. Os estudantes contribuíram imensamente para o desenvolvimento docente, fato que fortalece a afirmação de vários autores – o aprendizado do professor nas atividades com seus alunos.

Os universitários alcançaram índices de aprendizado e satisfação propícios à disciplina e a proposta da autora, o fato demonstra que o aprendiz ativo contribuiu para melhor aprendizado e interesse futuro, uma construção de conteúdo programático entre alunos e professor, além de aproximar, beneficia o aumento do conhecimento musical. Resultado visto no recital final dos graduandos, a apresentação foi alegre e elogiável. O repertório abrangia conteúdos que foram aplicados durante o semestre, escolhidas pelos participantes.

Na elaboração da adaptação e o interesso que autor em que os alunos deveriam participar da elaboração encoraja engajamento do aluno, pressupõe tanto a disposição intelectual quanto a emocional. É no desejo de fazer a música acontecer e dar o seu melhor que o sentimento abre o racional para criatividade. "[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica." (MORIN, 2006, p. 20). O exercício de dessacralizar a partitura, num processo de desmembramento e experimentação dos seus elementos abre a um contato mais franco com a música. Essa abordagem participativa do educando com a partitura descontrai essa relação, facilitando processos pedagógicos.

O licenciando, futuro (ou atual) professor, percebeu a importância das aulas coletivas e poderá utilizar essa nova ferramenta aprendida em diferentes situações.

Trabalhar a leitura e performance é importante para o conhecimento e aprimoramento dos alunos, percebeu-se que essa estratégia é eficaz, conduzindo ao aprendizado que pode ser utilizado em todas as áreas de pedagogia musical.

As possibilidades não se esgotam nesse ensaio, ao contrário, podem florescer e aumentar as alternativas de trabalho com piano em grupo na universidade, e o mestrado profissional pode contribuir para esse olhar na universidade. A experiência docente na

disciplina abre um cenário de condições para experimentações no âmbito da pedagogia musical, beneficiando o aprimoramento de habilidades musicais do educador e do educando.

Referências

BZUNEK, José Alouseo, A Crenças de Auto-Eficácia e o seu papel na Motivação de Aluno: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf. Acesso 03/2014.

COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. Piano em Grupo – Livro Didático para Ensino Superior. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. O processo construtivista das competências articulatórias: uma análise pós-pesquisa. Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais. UNICAMP: Campinas – S.P, p. 89-106. 2014.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa T.O. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, p. 91-99, set. 2006.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano suplementar – função e materiais. Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisa em Música. UFG: Goiânia, p. 105-113. 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

SCHAFER, R. Murray; traduzido por Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. G. da Silva, Maria Lucia Pascoal. O ouvido pensante**.** São Paulo: Ed. da UNESP, c1991.

SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Traduzido por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Traduzido por Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

TORRES, Sérgio Inácio. Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Federal do Paraná – Departamento de Artes, Curitiba, 2011.

Projeto ñOrquestra Infantil de Violinistasò na Escola de Música da Universidade Federal do Pará

Joziely Brito
Universidade Federal do Pará
jozielybrito@hotmail.com

Resumo: A busca constante por metodologias de ensino da música que permitam o desenvolvimento técnico, cognitivo e social do indivíduo, faz da prática coletiva uma ação comum nos projetos de educação musical por agregar em sua composição requisitos motivadores e eficazes no processo de aprendizado do indivíduo. Com resultados além do esperado, os projetos de ensino coletivo da música tornaram-se uma ação indispensável não só para iniciação ao aprendizado técnico e construção de repertório, mas também como mecanismo de formação cultural dos indivíduos. Diante disto, com o intuito de fortalecer propostas pedagógicas coletivas, relata-se neste trabalho algumas ações realizadas no projeto de ensino coletivo do violino com crianças de 05 a 12 anos da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

Palavras chave: violino; orquestra infantil; ensino coletivo.

Introdução

O ensino coletivo de instrumentos musicais já é uma realidade que nos últimos anos vem ganhando cada vez mais espaço não só em projetos sociais, mas também nas instituições de ensino específico da música no Brasil. Diante disto, a Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) com o intuito de democratizar o acesso ao aprendizado musical, busca desenvolver ações coletivas diversificadas para atender uma demanda crescente oriundas da comunidade externa.

Na prática instrumental, por exemplo, a referência dominante de *performance* costuma objetivar a perfeição, um privilégio de poucos. É comum o instrumentista, detentor de capacidade excepcional, ser considerado como o modelo que deve ser seguido por todos

que se propõem a estudar música. As alusões históricas de grandes personalidades do mundo da música são consideradas como referencial a ser atingido.

Para Hallam (2006, p. 106), há provas suficientes de que os seres humanos enquanto espécie social, quando expostos ao aprendizado musical conseguem estruturar informações mentais que podem ser utilizadas em diferentes situações. Por exemplo, uma criança que tem a oportunidade de começar a estudar a prática instrumental, não necessariamente irá se tornar um instrumentista profissional, mas pode se tornar um compositor, um crítico musical, bem como manter um interesse duradouro em ouvir música ou participar de atividades musicais, mesmo que seja de forma amadora.

O ensino coletivo de instrumentos musicais pode propiciar ao indivíduo uma formação musical sociável e integradora, além de oportunizar um acesso maior da comunidade no processo de formação musical (CRUVINEL, 2005). Há nesse contexto a preocupação, não só com a formação performática do indivíduo, mas também com a sua formação enquanto um ser capaz de conviver melhor na sociedade, justamente por lhe ter sido oportunizado e estimulado o desenvolvimento do senso-crítico e um despertar mais significativo no seu processo de aprendizagem.

Diante disto, a EMUFPA gera para a comunidade externa acesso ao aprendizado musical através de projetos que possibilitem além do desenvolvimento técnico relações educativas, culturais e sociais. Assim, vislumbra-se na prática coletiva, um recurso importante para a maioria dos projetos que estão atualmente sendo desenvolvidos dentro e fora da escola.

Sendo assim, descreve-se brevemente a seguir o projeto “Orquestra Infantil de Violinista”, cujo foco principal é a formação musical inicial através do ensino coletivo de violino para crianças de 5 (cinco) a 12 (doze) anos.

Orquestra Infantil de Violinistas

O surgimento do projeto teve como influência inicial a solicitação de aposentadoria de Lícia Arantes de suas funções de docente da EMUFPA em 1994 (que mesmo aposentada continuou atuando na EMUFPA até o final do ano letivo de 1999), quando mesmo continuando diante disto, houve necessidade de contratar uma professora substituta para assumir as classes infantis de violino.

No ano de 1999, a convite da direção do Conservatório Carlos Gomes, a professora Lícia Arantes inicia um trabalho de ensino coletivo do violino nesta instituição, cujo número de alunos por turma variava entre seis e oito totalizando aproximadamente 50 alunos. No ano seguinte esse número sobe para mais de 100 alunos (BATISTA, 2011).

> A partir do final dos anos 90, a professora Lícia Arantes começou a desenvolver um trabalho através do ensino coletivo do violino na EMUFPA e, posteriormente, a partir de 1999, passou a desenvolver o mesmo trabalho no IECG, trabalho este que durou até outubro de 2003, quando precisou se afastar do trabalho por motivos de saúde (BATISTA, 2011, p. 44).

Para atender de forma satisfatória essa demanda, houve a necessidade de contratação de monitoras que, junto com a professora, ajudavam em sala de aula na orientação do aprendizado. Dentre esses monitores, a professora Joziely Brito foi indicada pela professora Lícia Arantes para assumir, no ano de 2000, os alunos das classes de violino infantil da EMUFPA quando a instituição era dirigida pela professora Lúcia Uchôa.

Com um grupo inicial de 12 alunos na faixa etária de cinco a oito anos separados em seis turmas, as aulas foram iniciadas em março de 2000. Em dezembro de 2000, com a finalização de ano letivo os alunos se apresentaram em conjunto com os alunos da professora Carla Prist, sob a regência da professora Joziely Brito o que inspirou o professor Celson Gomes a vislumbrar a possibilidade da criação de uma orquestra infantil de violinos permanente para incentivar e motivar a prática coletiva dessas crianças no estudo deste instrumento. Assim nasceu o projeto “Orquestra Infantil de Violinistas” da EMUFPA que, no ano seguinte, adota oficialmente o nome da professora Lícia Arantes como fonte inspiradora para o trabalho e reconhecimento dos anos de dedicação à EMUFPA (BRITO, 2012).

Coordenada desde então pela professora Joziely Brito, a Orquestra Infantil de Violinistas Lícia Arantes (OIVLA) tem como objetivo desenvolver o ensino coletivo do violino com perspectivas à técnica instrumental, valorização de processos de aprendizado e a socialização sempre com ênfase em procedimentos lúdicos com utilização de jogos e atividades musicais. Além disso, incentiva o desenvolvimento científico, constituindo-se como fonte de investigação para pesquisas interessadas no ensino coletivo do violino para crianças.

A OIVLA é composta por crianças de cinco a doze anos e com intuito de estender o aprendizado das atividades aplicadas em sala para além dos muros da escola, envolve os alunos através de vivências musicais com diferentes públicos de diferentes comunidades.

Proposta metodológica e Projetos Musicais

Desde o início de sua criação, a OIVLA participa ativamente de eventos, como o Encontro de Artes de Belém (ENARTE), apresentações em salas e espaços para concertos (Theatro da Paz, Espaço São José Liberto, Teatro Margarida Schivasappa, Estação Gasômetro – Parque da Residência, Bosque Rodrigues Alves), participações em projetos sociais (Corredor Cultura – Pró-Reitoria de Extensão – UFPA) e apresentações em hospitais e centros infantis (Hospital Bettina Ferro – UFPA, Lar Fabiano de Cristo).

Com metodologia voltada para prática coletiva, as aulas não se resumem apenas ao treino de habilidades técnicas. Há também, ênfase em ações que possam promover o desenvolvimento de processos cognitivos e vivências sociais. Como exemplo disto, a utilização de jogos que sob um olhar amplo, proporciona aos alunos uma experiência musical de grande importância para a sua formação coletiva, e porque não, individual.

Assim, com ênfase em um aprendizado sem pressão, lúdico e prazeroso, os trabalhos desenvolvidos na OIVLA tornam-se uma experiência gratificante, e gera grandes possibilidades futuras para as crianças dentro do aprendizado musical.

Como grupo artístico da EMUFPA, a OIVLA participa desde sua criação do Encontro de Artes de Belém (ENARTE), um evento de periodicidade anual. Para esse evento a orquestra apresentou no período de 2001 a 2004, um repertório de caráter estritamente formal, atendendo o programa de violino da escola.

No ENARTE de 2005, com o intuito de promover uma apresentação lúdica e com músicas mais próximas da realidade das crianças buscou-se trabalhar em sala, além do repertório obrigatório, peças musicais de desenhos animados com perspectivas ao desenvolvimento técnico, sem as formalidades de repertório obrigatório. Em um primeiro momento essa escolha foi considerada apenas como busca de aproximação da prática coletiva do violino à realidade musical das crianças, mas com o tempo tornou-se um grande projeto que a cada ano influencia positivamente a formação dos alunos envolvidos.

O primeiro musical infantil da OIVLA foi apresentado em outubro de 2005 no Theatro da Paz com o tema *Canções Disney* e, devido à grande repercussão, foi reapresentado na EMUFPA no mês seguinte. Como se tratava do primeiro musical, alguns ajustes foram realizados para facilitar a produção da apresentação. Para representar os personagens das canções, foi necessário contar com a colaboração de professores da EMUFPA e amigos da coordenação da OIVLA.

Assim, nasceu o primeiro musical da Orquestra Infantil de Violinistas Lícia Arantes que com apoio da EMUFPA continuou a desenvolver suas atividades, sempre visando um aprendizado coletivo de qualidade, lúdico e prazeroso para as crianças.

Notou-se então, que as possibilidades eram infinitas para aprimorar e valorizar o projeto. Diante do sucesso, no ano seguinte, buscou-se parceria com o projeto Casa do Catalendas, e o resultado foi o musical *A Lenda do Curupira* apresentado no Theatro da Paz no ano de 2006 pelo ENARTE. Além de agregar bonecos na *performance* de palco, este musical oportunizou às crianças a possibilidade de interpretar canções de compositores paraenses valorizando a cultura local.

A parceria com o projeto Casa do Catalendas, gerou novas oportunidades para as crianças da OIVLA como por exemplo, participar do projeto e conhecer sobre o folclore regional, ampliando seus conhecimentos sobre a cultura local.

No ano seguinte, o projeto musical foi além. Para incentivar as produções docentes e discentes da EMUFPA, a coordenação da OIVLA, propôs um espetáculo com roteiro e canções originais. Para isso, a professora Joziely Brito elaborou um roteiro cujo tema foi *O Circo Musical da Emufpa* que foi apresentado para dois professores e dois alunos que compuseram canções para o espetáculo. Ao todo foram compostas seis peças, todas adequadas ao nível técnico das crianças.

Para interpretar os personagens do circo, foram convidados alunos da classe de teatro da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA) e o grupo de bonequeiros e atores Kabum Títeres da Amazônia. A parceria foi um incentivo a valorização da importância da interdisciplinaridade desde cedo na vida artístico-musical das crianças.

Em 2008, por sugestão de um professor da escola, a coordenação da OIVLA buscou familiarizar as crianças com a música popular brasileira, diversificando e ampliando seus conhecimentos para além da música erudita. Assim, com o intuito de contar um pouco da

história da bossa nova, a coordenação da orquestra elaborou um roteiro para o qual foram adaptadas canções da música popular brasileira de compositores consagrados como Tom Jobim, Vinícius de Moraes, João de Barros (Braguinha) que, em conjunto com o grupo de bonequeiros e atores Kabum Títeres da Amazônia e a participação especial de uma aluna da EMUFPA, embelezaram o palco do Thetro da Paz.

No ano de 2009, sob a coordenação da professora Társilla Rodrigues, o projeto continuou a valorizar as produções dos discentes e docentes da EMUFPA e apresentou *EnCantos Amazônicos.* Dessa vez, os protagonistas do espetáculo foram os próprios alunos do curso de violino.

Em 2010, em comemoração aos dez anos da OIVLA (levando em consideração sua primeira apresentação ainda como grupo de violinos), foram homenagiados três professores que, com dedicação e muita doação direta ou indireta construíram a história do curso de violino na EMUFPA: as professoras Lícia Arantes (violino), Helena Maia (esta como regente da Orquestra Jovem) e o professor Jarbas Lobato (violino). Este espetáculo, em especial, foi roteirizado para valorização da formação e disposição da orquestra de cordas friccionadas em concerto. A OIVLA participa como voz principal tendo à sua frente, como convidada especial a Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia, sob a regência da professora Sílvia Matos.

No ano de 2011, com a mudança de mês de apresentação do ENARTE para dezembro, o projeto musical somou-se ao projeto Um Tom de Natal, apresentado no Theatro da Paz com roteiro inédito e canções, em sua maioria inéditas, e com parceria com o grupo de teatro infantil da Fundação Curro Velho.

O projeto Um Tom de Natal teve início no ano de 2005 e foi criado pela professora Joziely Brito, com o intuito de promover apresentações de autos natalinos em escolas, hospitais, instituições filantrópicas e salas de concerto de Belém. O projeto já existe há sete anos e busca oportunizar a comunidade local o acesso a espetáculos de qualidade tendo como protagonista, em sua maioria, alunos da EMUFPA.

Considerações Finais

Acredita-se que ao proporcionar a essas crianças uma prática musical coletiva no violino, faz deste projeto algo importante para o aprendizado técnico, cognitivo e social dessas crianças, além de enfatizar a importância das relações interdisciplinares e a produção docente e discente (autoria de projetos, criação de roteiros, histórias, composições musicais).

Assim, para a EMUFPA, o ensino coletivo de instrumentos musicais não possui o intuito de substituir o dito "ensino tradicional" e sim propor uma alternativa eficaz de geração de oportunidade de acesso da comunidade ao estudo da música e suas demandas atuais.

Referências

BATISTA, Antonio de Pádua Araújo. **Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Mestrado em Artes do Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BRITO, Joziely. **Ensino Coletivo de Violino para Crianças de Cinco Anos: um estudo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará**. Tese (Doutorado em EducaçãoMusical) - Programa de Pós-Graduação em Música Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

HALLAN, Susan. Musicality. In: MCPHERSON, Gary. **The Child as Musician**: a handbook of musical development. Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

Relato de Experiência

Claryssa de Pádua Morais
Universidade Estadual de Campinas
claryssa_padua@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo abordar as estratégias didáticas e problemáticas identificadas a partir da observação das aulas de violão em grupo, realizadas na Escola Livre de Música da Unicamp-Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, inúmeros professores têm optado pela forma coletiva de ensino de instrumento. No entanto, com a escassez de material e alternativas metodológicas que auxiliem sua prática, muitos são os desafios encontrados, fato que dificulta a atuação do professor em sala de aula. Assim, através deste relato de experiência, propõe-se uma reflexão quanto aos procedimentos pedagógicos e os métodos de ensino-aprendizagem utilizados nas aulas em questão, buscando demonstrar possíveis soluções aos problemas encontrados, para que os alunos mantenham-se motivados e aprendam de forma consciente e prazerosa. Destaca-se a importância de que sejam desenvolvidas atividades de improvisação e criação, além de outras que privilegiem a performance musical, bem como exercícios técnicos capazes de permitir ao iniciante a execução do instrumento, lembrando que é possível e essencial tais exercícios não estarem dissociados da música.

Palavras-chave: Violão. Ensino Coletivo de Instrumento. Educação Musical.

Introdução

O desenvolvimento da prática instrumental nas instituições de ensino especializado em música se deu, durante muito tempo, por um trabalho direcionado para a formação individual do estudante. No entanto, esta é uma realidade cada vez menos percebida, uma vez que muitos professores têm optado pelo ensino de instrumento de forma coletiva, principalmente quando os estudantes estão no estágio inicial de aprendizado.

Ainda que o material com novas propostas pedagógicas para este tipo de metodologia seja escasso, sua prática vem demonstrando um processo de consolidação e eficácia por diferentes profissionais. Diversas instituições, sejam conservatórios, escolas particulares, públicas, organizações, tais como o Projeto Guri da Secretaria do Estado de São Paulo, e faculdades, como a UFBA-Universidade Federal da Bahia, têm optado por essa didática como forma de facilitar o acesso ao ensino da música a um número maior de pessoas.

Além disso, há inúmeras dissertações e trabalhos de pesquisa que trazem alternativas e estratégias de ensino para a realização de aulas em grupo.

Diferentemente da prática individual, a coletiva é uma importante ferramenta na democratização do ensino de instrumentos musicais, já que pode ser oferecida a mais alunos, dispostos em uma mesma sala de aula. Segundo Tourinho (2006), "o ensino coletivo possibilita o acesso de mais pessoas, com menor custo, maior possibilidade de interação social e aquisição mais rápida de parâmetros musicais". Cruvinel (2005) ainda afirma que, na aula coletiva, o aluno se sente incentivado por todos os colegas e não apenas pelo professor, como na aula individual, enfatizando os aspectos de socialização e as possibilidades de troca de experiências entre os participantes, fato que permite que o aprendizado ocorra também por meio da observação e imitação.

Considerando a relevância desta metodologia para o ensino de música, a proposta para o desenvolvimento do atual trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre as estratégias e os procedimentos pedagógicos adotados por determinado professor, em suas aulas de violão em grupo, realizadas com duas turmas na Escola Livre de Música da Unicamp. As aulas foram observadas e avaliadas por um período de um ano, para cumprimento das atividades referentes às disciplinas de *Estágio Supervisionado I* e *II*.

É importante ressaltar que a iniciativa para a realização deste trabalho partiu da experiência da autora como estudante universitária dos cursos de Bacharelado em Violão Erudito e Licenciatura em Música, e ainda de sua atuação profissional no ensino básico de violão, através de aulas particulares individuais. Visando uma melhor compreensão sobre o ensino coletivo e sua abordagem metodológica, a realização deste estágio tornou possível colocar em prática o conhecimento empírico acumulado durante os primeiros anos de graduação, tanto como aluna quanto professora. De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio "pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente".

Nesse sentido, salienta-se a importância do *Estágio Supervisionado* no processo de formação do aluno-professor, uma vez que lhe permite o desenvolvimento de habilidades necessárias para encarar os desafios da prática docente. Assim, diante de todas as dificuldades encontras no decorrer do curso, buscou-se discutir possíveis soluções aos problemas

identificados partindo de um posicionamento crítico-reflexivo, a fim de oferecer uma melhor qualidade do ensino-aprendizado aos alunos.

A Escola e o Curso de Violão

Fundada em 2009, a Escola Livre de Música (ELM) é um órgão de ação educativa desenvolvido pelo Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural (CIDDIC). São oferecidas atividades de extensão de caráter teórico e prático a toda a comunidade, como cursos de iniciação musical e de instrumentos, tendo como limite de faixa etária a idade de 14 anos. As vagas são distribuídas nas modalidades de violão, violino ou viola, flauta, oboé, fagote, saxofone, trombone, tuba, trompa, trompete e percussão, porém somente é permitido o ingresso em apenas uma das modalidades.

Localizada dentro do campus da Unicamp, a escola oferece uma estrutura física razoável que possibilita a realização do trabalho de forma eficaz. As aulas de violão acontecem em uma sala ampla, com a disposição de cadeiras confortáveis, estantes de partitura, ventilação, lousa para a exposição teórica, além de uma sala de vídeo ao lado, com TV, DVD e acesso à internet. Como pré-requisito, os alunos devem possuir ou adquirir o seu próprio instrumento para a prática das disciplinas, além dos apoios de pé.

O curso de violão coletivo foi implementado no primeiro semestre de 2011, com a abertura de duas turmas. Partindo da mesma metodologia de ensino desenvolvida neste curso por determinado professor, em 2013 foram abertas duas novas turmas sob responsabilidade de outro docente, com a proposta de um curso para adultos iniciantes com duração de um ano, o qual pude observar e desenvolver algumas atividades em conjunto com o mesmo. As aulas, de 1h30 de duração cada, foram ministradas semanalmente para turmas de aproximadamente seis alunos.

Plano Pedagógico e Desenvolvimento das Atividades

Visando ao desenvolvimento técnico-mecânico e à leitura musical aplicada ao instrumento, o curso propõe a iniciação do estudante à teoria musical, com introdução ao violão através da prática coletiva para iniciantes.

Inicialmente, o ensino foi direcionado para os elementos básicos de teoria musical, como leitura e escrita das notas musicais no pentagrama, além de exercícios preliminares aplicados ao instrumento de técnica de mãos direita, esquerda e postura, a fim de se desenvolver um repertório com obras de estilos variados para serem apresentadas ao público, no final do curso. Já a técnica instrumental e o mecanismo foram sempre trabalhados de forma secundária.

Em todas as aulas os estudantes foram agrupados em forma de naipes, como uma orquestra de cordas, sendo trabalhadas músicas a duas vozes – violão 1 e violão 2. A maior parte das atividades realizaram-se com os estudantes dispostos em forma de semicírculo, incluindo-se o professor.

> Esta disposição democrática, onde todos se colocam em posição igualitária, é defendida por Antunes e outros autores (BALLY, 1958; ANDREOLA, 1982; CONTRERAS, 1999) e traz a vantagem de que cada estudante tem à sua frente o colega, um "espelho" do que está realizando, além de que é possível sempre um contato visual entre os membros do grupo (TOURINHO, 2006).

Foram selecionadas oito peças para compor o repertório a ser desenvolvido durante o ano, buscando envolver músicas de diferentes gêneros, tanto de caráter erudito quanto popular. Trabalhou-se em ordem progressiva com obras de distintos períodos da história da música ocidental, sendo muitas delas adaptadas e arranjadas pelo professor para dois violões.

Segue abaixo (tab.1) a relação das músicas trabalhadas:

Tabela 1 - **Repertório Desenvolvido**

Repertório (1º semestre)	**Repertório (2º semestre)**

1. Todos a mirar (período Clássico) – Anônimo 2. Andantino (período Clássico) – M. Carcassi 3. Espagnoleta (período Barroco) - Gaspar Sanz 4. Minueto (período Barroco) - J.P. Krieger 5. Greensleeves (Renascimento) - Anônimo	6. Aquarela – Toquinho e V. de Moraes 7. Assum Preto – Luiz Gonzaga 8. Marchinha de Carnaval – C. Machado

Fonte: próprio autor

Ressaltam-se a importância e atenção para a escuta e apreciação musical dos grupos, sempre de forma consciente e crítica. A cada aula propôs-se a percepção tanto individual quanto coletiva, além da tomada de decisões musicais, que podem acontecer desde o repertório mais simples de um iniciante, valorizando a autonomia do grupo. Os alunos foram estimulados a expressarem verbalmente conceitos musicais referentes a andamento, dinâmica, fraseado, oferecendo alternativas e testando possibilidades. Além disso, foram estimulados a oferecer sugestões para a solução dos problemas encontrados.

Os meios tecnológicos também foram muito utilizados durante o curso. No início de cada aula, os alunos puderam ter acesso a diferentes músicas e vídeos de renomados concertistas, como Duo Siqueira-Lima, Duo Assad, Paco de Lucia, Rafael Rabello e Alessandro Penezzi. Buscou-se identificar nos intérpretes e nas obras todos os conceitos musicais já trabalhados. Além disso, no final da aula, os alunos eram filmados tocando com a intenção de registrar todas as suas fases de preparação para execução do repertório. Posteriormente, os vídeos eram exibidos em sala de aula para observação e avaliação do desenvolvimento do próprio aluno, ressaltando-se pontos positivos e negativos de cada execução e ainda oferecendo sugestões para a solução dos problemas encontrados com relação à postura e à dinâmica musical.

A relação das turmas, divididas em duas, manteve-se durante os dois semestres, mas com a desistência de alguns alunos por motivos de viagem, trabalho ou indisponibilidade de horário. No decorrer do semestre, as desistências continuaram acontecendo e ambos os grupos passaram a ficar desfalcados, o que acarretou na união das duas turmas, formando-se apenas uma. Como a minha participação no desenvolvimento deste trabalho ocorreu de forma

secundária com relação à do professor, muitos alunos tiveram a liberdade de me expor algumas de suas indagações e queixas, uma vez que os naipes eram divididos em violão 1 e violão 2, sendo o primeiro orientado por mim e o segundo pelo outro professor. Alguns integrantes do primeiro naipe demonstraram maiores problemas que os do segundo, e suas reclamações eram sempre relacionadas às dificuldades técnicas encontradas no repertório advindas da falta de preparação mecânica básica e inicial, por parte do professor, para execução do instrumento. Problemas de postura, mau posicionamento das mãos direita e esquerda, além de dificuldades de leitura e localização das notas na partitura e no violão eram recorrentes.

Neste curso, as atividades foram estruturadas a fim de se favorecer a performance musical, tendo como produto final a preparação e realização de um concerto. Evidentemente, os conteúdos desenvolvidos em aulas de música devem ser abordados objetivando-se sempre o "fazer musical", acima de tudo, de forma a privilegiar a performance de uma peça do repertório (TOURINHO, 2006). No entanto, não se considerou a importância de um preparo inicial técnico que possibilitasse o estudante tocar de forma consciente, o que desencadeou em inúmeras dificuldades para os alunos.

É importante ponderar que um estudante iniciante, em geral, ainda não possui parâmetros que lhe permitam executar o instrumento. Por isso, a falta de preparo técnico-mecânico básico, muitas vezes, acaba impedindo seu avanço musical, tornando a prática e execução das obras mais difícil e desconfortável para muitos alunos. Tal fato levou à desistência de alguns. Portanto, devem ser desenvolvidos exercícios de técnica, lembrando que é possível e essencial que estes não estejam dissociados da música, ou seja, "os exercícios técnicos devem estar contidos nas peças que irão ser tocadas, devendo-se evitar a dissociação entre atividades, meio e fim" (TOURINHO, 2006).

Diante do problema, passei a ter participação mais ativa durante as aulas, propondo atividades que pudessem tornar o estudo mais interessante. Ainda assim, alguns alunos, aos poucos, foram deixando de frequentar o curso, restando ao final apenas quatro deles. Formou-se, então, um quarteto de violões com dois integrantes para a primeira voz, e dois para a segunda. Seguiu-se trabalhando e aperfeiçoando o repertório desenvolvido anteriormente, bem como as novas peças, arranjadas pelo professor de acordo com as dificuldades dos naipes.

Uma solução encontrada para as diferenças de nível entre eles foi elaborar um arranjo com dificuldades diferentes entre as vozes, como o de *Assum Preto*: para a voz 1 - em que os integrantes demonstravam maiores problemas, a apresentação da melodia de forma simplificada; para a voz 2 - com integrantes de nível técnico mais elevado, a elaboração de um acompanhamento mais avançado. Outra solução para os alunos com mais dificuldade foi oferecer aulas de reforço sob minha orientação. Dispus-me a realizar algumas atividades fora do horário regular do curso, aproveitando o tempo que antes era ocupado quando as turmas se dividiam em duas.

Assim, com o repertório melhor estruturado e sua execução mais aprimorada, passou-se a desenvolver outras atividades em sala de aula, como exercícios de alongamento antes da prática musical, os quais julgo de extrema importância para evitar lesões no corpo, de forma a relaxar e preparar a musculatura, que será utilizada para o esforço despendido no ato de tocar.

Além disso, propus que se realizassem algumas dinâmicas de improvisação e criação musical com o intuito de explorar as possibilidades e sonoridades que o instrumento pode oferecer e desenvolver a criatividade. Uma vez ensinada as notas do violão da primeira posição, os alunos foram conduzidos, individualmente, a criar linhas melódicas com o uso de determinadas notas, livres de padronização rítmica, tendo como base uma sequência harmônica realizada pelo professor. Das sessões realizadas de improviso, configurou-se uma melodia definida e estruturada, a qual resultou em uma pequena composição musical em conjunto. Este estudo permitiu algumas reflexões sobre a importância de serem incluídas atividades de improvisação e criação nas aulas de música, na medida em que tais atividades podem intermediar os conhecimentos formais e informais dos alunos.

Considerações Finais

Através da prática do estágio e elaboração deste relato, procurou-se relacionar o conhecimento empírico acumulado durante minha experiência como professora de violão para alunos particulares iniciantes, com aulas individuais, buscando solucionar questões pertinentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, para o melhor funcionamento da prática em conjunto. Além disso, foi possível aplicar a experiência obtida a

partir do grupo que integro – Camerata de Violões de Campinas - formado por oito violonistas que se reuniram no início de 2012, justamente com o intuito de promoverem a prática coletiva em música. Além disso, buscou-se oferecer aos alunos elementos e práticas que julgo importantes para a performance musical, as quais não tive acesso ou oportunidade de realização durante meu estágio inicial de aprendizagem, como a prática da criação e do improviso.

Nas aulas individuais, o estudo pode ser planejado para um único estudante, levando-se em consideração as suas características e especificidades. Já em aulas de instrumento em grupo, os estudantes ingressam apresentando faixa etária e níveis de conhecimento, expectativas, interesses e disponibilidades para o estudo diferentes, o que torna o trabalho do professor ainda mais desafiador.

As atividades de uma classe em grupo e os conteúdos abordados são, basicamente, os mesmos de uma classe individual, isto é, existe um repertório básico, um livro texto, e a orientação é que as aulas devam conter atividades propostas que privilegiem a experiência musical.

Dessa forma, muitos profissionais acreditam que o desenvolvimento da técnica e a realização de exercícios de mecanismo e postura sem finalidade musical, de fato podem atuar como elementos desmotivadores e desinteressantes para o iniciante. No entanto, com a realização deste estágio, percebeu-se que a falta de um preparo inicial pode trazer dificuldades para a prática no instrumento, o que a torna desmotivadora e desinteressante da mesma forma. Assim, muitas reflexões foram feitas individualmente e em conjunto com o professor, na tentativa de buscar o equilíbrio entre o uso da técnica aplicada e a execução do repertório. Com as aulas de reforço, nas quais foi possível trabalhar alguns exercícios de técnica como forma de aquecimento, os alunos passaram a apresentar resultado positivo imediato e melhoras na qualidade da execução das obras.

Inúmeras reflexões e dúvidas foram surgindo no decorrer do curso, e a troca de ideias e experiências com o professor responsável pelas aulas foi de extrema importância para buscar soluções quanto às problemáticas encontradas, principalmente a respeito da relação entre a teoria e a prática, em aulas de música, e da preparação técnica para a execução das obras. Importante ressaltar que o professor sempre se mostrou receptivo aos questionamentos e críticas, disposto a experimentar novas estratégias para o bom rendimento das aulas e o

progresso dos alunos. Além disso, foi-me proporcionada a liberdade de atuar de forma mais ativa, auxiliando os alunos individualmente a solucionarem problemas de postura e técnica, principalmente. Os alunos também se mostraram abertos e receptivos.

O tempo da aprendizagem é diverso e descontínuo, uma vez que alguns alunos desenvolvem-se de forma diferente, sendo uns de forma mais acentuada, outros menos. É muito difícil conseguir com que toquem juntos e que todos assimilem os conteúdos. Acredita-se que esse seja um dos maiores desafios do ensino coletivo, devendo o educador musical assumir um posicionamento crítico e reflexivo, por meio da prática pedagógica aliada a estudos e pesquisas. Além disso, o professor deve estar atento às especificidades do grupo e dos indivíduos pertencentes a ele, buscando identificar características pessoais, dificuldades, facilidades e potenciais, a fim de se propor e desenvolver estratégias coerentes, exemplificando e acompanhando o aluno até que ele adquira independência na execução.

A experiência proporcionada pelo estágio amplia as possibilidades de atuação do profissional, conferindo-lhe subsídios para que seu desempenho seja efetivo e consciente. É de extrema importância que o atuante busque constantemente pela formação continuada, de forma a aprimorar seus conhecimentos na área e suas habilidades, observando as especificidades de seu entorno, bem como as necessidades sociais de modo geral.

Referências

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, Goiânia, 2005.

PIMENTA, Selama Garrido; LIMA, Maria Socorro L., *Estágio e Docência.* São Paulo, Cortez, 2004.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas artigo. In: Seminário Nacional de Arte e Educação (20:2006:Montenegro, RS) Anais, 20º Seminário Nacional de Arte e Educação; Maria Isabel Petry Kehrwald, Elusa Silveira (Org) - Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2006.

Reflexões sobre uma prática de piano em grupo

Ana Lia Della Torre
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
ana-lia28@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca relatar um trabalho musical desenvolvido através de aulas de piano em grupo, com crianças entre 10 e 11 anos, que frequentam um curso de musicalização do Instituto de Artes da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), ha, pelo menos, um ano, bem como trazer reflexões críticas sobre as dificuldades pedagógicas encontradas durante o decorrer desta prática. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar as práticas realizadas em 2013 e em 2014, relatando as mudanças que ocorrem dentre um ano e outro, e fazer reflexões críticas sobre os desafios encontrados. Dentre as dificuldades encontradas destacamos, como principal, o desafio de realizar um trabalho coletivo com crianças com diferentes conhecimentos e habilidades musicais, assim, durante este período foram utilizadas diferentes metodologias e métodos, afim de melhor se adequar as necessidades ao grupo. Além disso, o curso passou por algumas mudanças como na duração das aulas, na sala de aula utilizada e na disposição dos instrumentos musicais. Neste artigo, também ressaltamos a importância destas aulas para os alunos do curso de licenciatura da Unicamp, visto que este se tornou um espaço onde o aluno de licenciatura possa atuar, e, através da prática, aperfeiçoar-se . Por fim, para as reflexões críticas buscamos nos apoiar em referências bibliográficas como de Gonçalves (1989), Ramos (2002) e Santiago (sd), e para a preparação das aulas, nos métodos de piano de Botelho (sd) e Gonçalvez (1989).

Palavras - chaves: piano em grupo, relato, musicalização.

Contexto

Em 2009, um grupo de estudantes do curso de graduação da licenciatura em música da Universidade Estadual de Campinas mobilizou-se para organizar um curso de extensão oferecendo oficinas de musicalização para crianças de 7 a 9 anos, sob a orientação da orientadora de Estágio Pedagógico, para servir como um laboratório de práticas pedagógicas da disciplina. A partir disso, diferentes tipos de trabalhos foram desenvolvidos, a saber:

prática de pequena percussão, canto, percussão corporal, instrumental Orff, apreciação de música popular e erudita, aulas de piano em grupo, notação musical, entre outros. As oficinas não possuem temas ou projetos fixos, mas são desenvolvidas de acordo com as potencialidades da equipe de professores/monitores, bem como o desenvolvimento musical das crianças inscritas no curso.

No entanto, sendo este um curso livre e semestral, não tem sido possível criar um programa fixo ou, muitas vezes, um desenvolvimento mais aprofundado de conceitos musicais, visto que possui certa rotatividade de crianças entre um semestre e outro, e a simples repetição dos conteúdos apenas gera descontentamento ou desinteresse dos alunos que estão no curso a mais tempo. Pensando nisso, em 2013, a fim de oferecer continuidade para os alunos assíduos, sem, no entanto, criar defasagens em relação aos alunos novos, o curso introduziu o ensino coletivo de piano, também chamado de piano em grupo. Deste modo, as crianças que já frequentaram o curso de musicalização ao menos por um ano, e que já completaram 10, podem fazer as aulas de piano em grupo. Outra vantagem deste novo formato do curso, é que foi possível ampliar a faixa etária de 9 para 11 anos.

A partir de então, as aulas do curso de musicalização, que têm duração de 2 horas, foram divididas em duas partes: na primeira parte todas as crianças participam juntas de atividades musicais como apreciação, jogos rítmicos, canto, entre outros, e, após um pequeno intervalo, as crianças de 10 a 11 anos vão para a aula de piano.

As aulas de piano em grupo em 2013

Em 2013 tínhamos, para as aulas de piano em grupo, apenas 4 alunos. Todos já haviam frequentado ao menos um ano do curso de musicalização e já tinham alguns conceitos musicais definidos, como: relação entre grave, médio e agudo, o nome das notas musicais, achar as notas no piano, conceito rítmico de som longo e curto, entre outros.

Como este era o primeiro semestre em que a parceria entre o curso de musicalização e a aula de piano estava acontecendo nem tudo saiu como planejado, e, muitas vezes, o material utilizado não era o mais eficiente. Apenas de ter sido um semestre experimental, pois ainda estávamos nos adaptando, foi possível criar vivências agradáveis às crianças, visto que todas continuaram no grupo e demonstraram prazer em estar nas aulas.

Nas primeiras aulas não tínhamos um método definido para o trabalho, então trabalhamos apenas a topografia do instrumento, algumas crianças também tentaram tirar músicas de ouvido, e, por fim, aprendemos uma ou outra canção por imitação. No entanto, o trabalho era sempre feito de forma individual; uma criança tocando de cada vez. Assim, nosso primeiro desafio foi como conciliar 4 crianças em apenas um piano. Para isso, a solução que nos pareceu melhor naquele momento foi elaborar atividades teóricas para cada aula, assim, todos tinham atividades o tempo todo: enquanto um ou dois estavam no piano, os demais estavam fazendo alguma atividade escrita.

Depois disso, adotamos alguns métodos para desenvolver a leitura relativa: o primeiro volume dos livros "Musicalização através do teclado", de Maria de Lourdes Gonçalves e "Hal Leonard Student Piano Library" de Keveren, Phillip, Kern e Rejino. Trabalhamos os sons curtos e longos através de clusters e, depois, realizamos leitura relativa das primeiras lições do livro de Hal Leonard. E, no final de cada semestre, fizemos uma aula aberta aos pais dos alunos, e cada criança tocou uma peça do livro do Hal Leonard, acompanhada pelo professor.

Acreditamos que a apresentação faz parte do processo de aprendizagem, visto que traz incentivo e motivação às crianças, no entanto, não deve ser o objetivo principal do trabalho. Assim, optamos por realizar apenas uma aula aberta aos pais a fim de gerar motivação nas crianças sem, no entanto, gerar nervosismo ou medo.

O espaço utilizado para as aulas não era o mais adequado; era uma sala de aula individual de piano, com um piano de meia cauda e três cadeiras com braço. Estas cadeiras além de não serem confortáveis limitavam o movimento dos alunos. Além disso, o espaço era pequeno e abafado, então não era possível realizar atividades em pé ou com todos ao piano. Era possível notar que as crianças ficavam mais agitadas com o passar da hora e algumas vezes reclamavam do calor e da falta de espaço.

Outro desafio que encontramos foi em relação ao tempo: as aulas de piano em grupo dependiam do término do intervalo das aulas de musicalização. Qualquer atraso influenciava na aula de piano, e algumas crianças não podiam ficar mais tempo do que o previsto, pois dependiam de ônibus para voltar para casa. Deste modo, em algumas aulas tínhamos 40 minutos, em outras, tínhamos 30 minutos. Este fator, algumas vezes, prejudicava o planejamento das aulas visto que nem sempre dava tempo de acabar a atividade teórica, ou, ainda, terminar de aprender a música.

E, por fim, em relação ao trabalho pedagógico realizado pudemos levantar duas críticas em relação à metodologia e ao material adotado. Apesar da proposta inicial ser de piano em grupo, o repertório estava sendo trabalho de forma individual, visto que ficavam duas crianças por vez ao piano; uma observava enquanto a outra tocava, e havia um trabalho para fazê-las tocarem juntas. Pintão e Viera fala sobre a importância do professor saber o conduzir as atividades de forma conjunta, e não individual, pois de outro modo, a atividade não será bem sucedida:

> Uma das limitações encontradas na prática do ensino instrumental em grupo reside na capacidade do professor de música se adaptar correctamente (sic) a esta nova realidade porque no entender de Richard Chronister (1976), citado por Williams, (2000, p. 21): "a lição dada em contexto de grupo falhará completamente se durante a sua realização se tornar num conjunto de aulas individuais em que o professor só atende a um aluno de cada vez enquanto os outros permanecem sem fazer nada". (Pintão; Vieira, 2010, p. 1538).

Além disso, percebemos que o conteúdo abordado era muito básico para a maioria das crianças e que estas demonstravam maior interesse em conhecer partitura musical. Deste modo, apesar de ter sido um trabalho prazeroso, eram necessárias algumas mudanças a fim de trazer experiências musicais mais ricas e mais sólidas para as crianças.

As aulas de piano em grupo em 2014

Já no primeiro semestre de 2014, o Instituto de Artes contava com um laboratório de instrumentos harmônicos, com 5 pianos digitais, e o número de crianças aumentou: passaram a ser 7 crianças. Reestruturamos o projeto e as aulas de piano em grupo passaram a ter dois professores. Deste modo, dividimos o grupo em dois e passamos a usar duas salas; uma com os cinco pianos elétricos e outra com um piano acústico, e os dois grupos se revezavam entre as duas salas. Deste modo, tínhamos no máximo quatro alunos por grupo, o que, segundo Gonçalves, seria o número ideal: "o limite de vagas fica na dependência dos equipamentos e do espaço disponíveis, mas o ideal é de 4 alunos (Gonçalves, 1989, p.4)".

A sala de piano acústico era maior do que a utilizada no ano anterior, o que permitia maior movimentação para as crianças. Além disso, os bancos eram próprios para piano e

permitia regulagem de altura, o que contribuía para uma melhor postura e movimentação das mãos e braços.

Além da mudança logística, também optamos por trabalhar técnica básica de execução e leitura de partitura. Realizamos deste modo, um trabalho mais tradicional do que o anterior, tentando suprir o interesse das crianças. Assim, por se tratar de um trabalho mais formal, utilizamos o método de piano "Meu piano é divertido" de A. Botelho. A princípio, este método foi escolhido por ser progressivo quanto à escrita musical, pois inicialmente trabalha apenas com semínimas e mínimas e a cada duas ou três músicas insere uma nota nova. E, a fim de realizar o trabalho coletivo de piano, foram criados pequenos acompanhamentos, das músicas que estavam estudando, para que pudessem tocar em duplas ou quartetos utilizando instrumentos de pequena percussão ou piano a 4 mãos.

As músicas trabalhadas estavam centradas na tonalidade de dó maior, então elaboramos acompanhamentos que abordassem os intervalos de 5ª (dó- sol) e 4ª (ré- sol). Estes acompanhamentos estavam grafados em leitura relativa e apenas as melodias estavam com a notação tradicional. Esta medida foi adotada para que a execução não ficasse presa à dificuldade da leitura, mas que as crianças pudessem aprender a leitura de partitura e ao mesmo tempo fazer música.

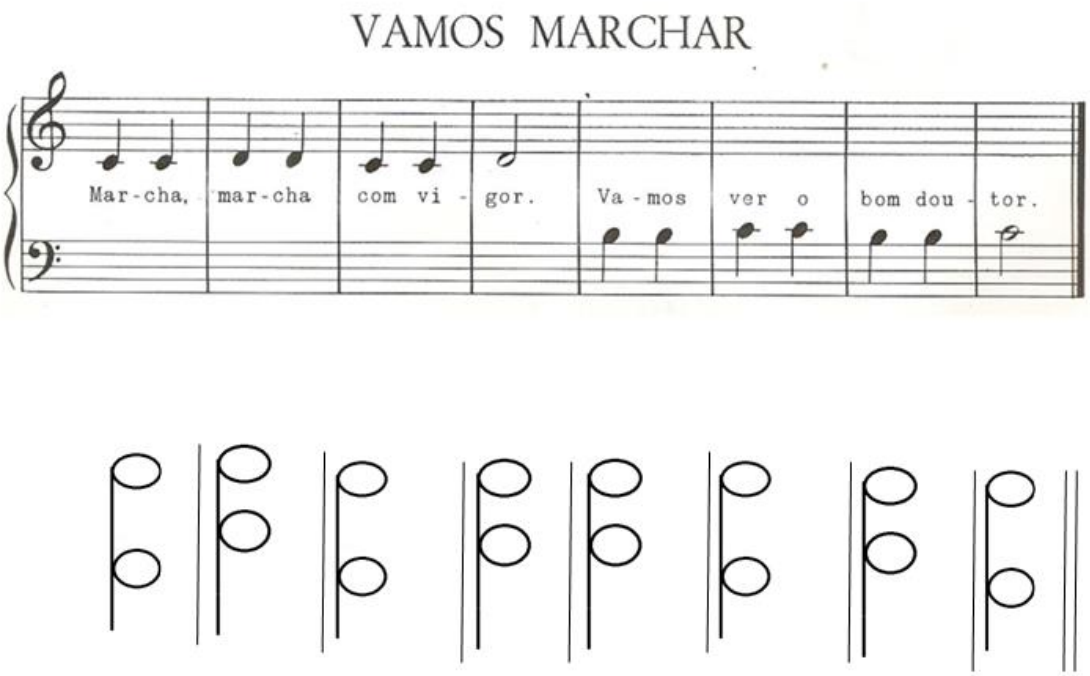


Figura 1. Exemplo de uma das músicas trabalhadas, retirada do livro "Meu piano é divertido" de A. Botelho, e, logo abaixo, o acompanhamento criado pelo professor/monitor em leitura relativa.

Visto que tínhamos dois professores/monitores, o trabalho desenvolvido em cada sala foi diferente: na sala de pianos digitais foi trabalhado mais técnica e, como cada criança tinha um instrumento em mãos, bem como fones de ouvido, foi possível trabalhar exercícios individuais com as que apresentavam mais dificuldades. Este fator foi positivo visto que nas aulas em conjunto é mais difícil atender particularidades de cada aluno. Por este motivo, Santiago destaca que nas aulas coletivas de instrumento "não é dada muita atenção individual a cada aluno, o que pode ser facilmente contornado pela combinação de aula grupal com aula individual (Santiago, sd, p.2)". Assim, esta parte da aula poderia suprir algumas necessidades técnicas dos alunos de maneira mais eficiente do que no coletivo.

Na sala de piano acústico tínhamos atividades em que as quatro crianças participavam juntas, como exemplo, duas tocando piano e duas com instrumentos de pequena percussão, em outro momento duas realizavam atividades escritas sobre leitura de partitura, enquanto as outras duas, ao piano, revezavam-se ora para tocar a melodia, ora o acompanhamento da música.

No final do semestre realizamos uma apresentação no auditório unindo os alunos de musicalização, de piano em grupo e de um projeto de violão que acontecia concomitantemente. Desse modo, apresentamos duas músicas que foram ensinadas por imitação e através de uma notação alternativa. Este pequeno repertório foi escolhido e adaptado apenas para a apresentação, pois o conteúdo trabalhado nas aulas ainda era novo, e nosso desejo era que as crianças pudessem ter uma vivência agradável no auditório.

Uma das dificuldades encontradas neste trabalho foi em como trabalhar coletivamente com crianças que já tinham alguma vivência com aulas de piano e outros que nunca tiveram, pois tínhamos em sala uma criança que fazia aula particular de piano, outras que já tinham tido aula de piano em grupo nos semestres anteriores e crianças que nunca tinham tido contato com o piano antes.

Assim, uma solução encontrada foi pedir auxílio, nas atividades teóricas, aos alunos que tinham mais facilidade ou que já sabiam certo conteúdo e, durante as aulas, até mesmo nas salas de pianos digitais, era possível observar as crianças se ajudando ou pedindo ajuda

umas às outras. Esta medida é defendida por Gonçalves: "É importante deixar que as crianças se ensinem umas às outras, não acuse a "cola". Muitas vezes as crianças aprendem melhor umas com as outras do que com o professor" (Gonçalves, 1989, p.11). Outra solução foi deixar alguns acompanhamentos mais elaborados para os alunos mais avançados e deixar alguns acompanhamentos rítmicos nos instrumentos de pequena percussão, a fim de realizar um trabalho rítmico com os alunos mais iniciantes.

Além disso, tínhamos na sala uma aluna especial, com deficiência visual e motora, e que demandava uma atenção maior e um preparo mais cuidadoso nos planejamentos das aulas. Assim, fizemos uma pesquisa sobre a grafia Braille através do material disponível pelo MEC, mas, devido ao pouco tempo que tivemos optamos em realizar com esta aluna atividades por imitação, visto que seria mais eficaz, e, segundo Ramos, "no ensino do instrumento, a imitação baseia-se em procedimentos que deixam o aluno em contato direto com o mesmo. Ele está livre para criar, ouvir e trabalhar a coordenação motora, independente da partitura (Ramos 2002, p.3)". Os principais ganhos com esta aluna basearam-se na execução, com a mão esquerda, de uma nota de cada vez e o reconhecimento dos grupos de duas e três notas pretas.

No segundo semestre de 2014, o curso buscará trabalhar de forma mais eficiente a coletividade no ensino de piano em grupo. Todas as aulas serão realizadas no laboratório de instrumentos harmônicos, e cada criança terá um instrumento em mãos, e, caso necessário, iremos trabalhar em duplas, para que todas possam realizar as atividades juntas. Além disso, os dois professores irão ficar na mesma sala, e, eventualmente, se necessário, faremos aulas separadas na sala de piano acústico.

Outra mudança realizada foi na disposição dos instrumentos; até então os piano ficavam dispostos um de frente para o outro, formando duas filas paralelas. Este formato dificulta a visão de alguns alunos, e impede uma boa comunicação. Deste modo, resolvemos dispor os instrumentos virados pra a mesma direção, com formato em "V". Esta disposição facilita a visão dos alunos em relação ao professor, que muitas vezes se posiciona como maestro do grupo.

Como material pedagógico, serão elaborados arranjos para que todos possam tocar de acordo com seu adiantamento. Todos irão aprender todas as partes das músicas, através de imitação, leitura relativa e, quando possível, leitura tradicional, sempre de acordo com o

conhecimento musical do grupo. Como primeiro repertório, as crianças irão aprender a música Bambalalão, em um arranjo a duas vozes. A metodologia adotada será a do canto da letra e das notas, fora do piano, e depois a execução, ao piano, por imitação. Depois de aprenderem as duas partes da música serão realizadas as divisões das vozes.

Conclusão

O trabalho que vem sendo realizado com as aulas de piano em grupo, desde 2013, traz ganhos musicais para as crianças e pedagógicos para os professores que estão atuando, visto que através deste trabalho é possível estudar e aplicar estratégias e métodos de ensino.

No artigo apresentado é possível observar algumas dificuldades encontradas e reflexões sobre a prática realizada, bem como algumas medidas que foram tomadas. Embora nem todos os problemas e dificuldades encontrados tenham sido solucionados ainda, a equipe de professores e orientadora tem buscado se aperfeiçoar e melhor desenvolver este trabalho.

Além disso, vale ressaltar que, no segundo semestre de 2012 foi criada a disciplina de instrumentos harmônicos, oferecida para os alunos do curso de licenciatura, que trabalha com o ensino coletivo de piano. Esta disciplina pode contribuir para os futuros licenciandos que irão dar continuidade ao trabalho de piano em grupo que vem sendo desenvolvido na oficina de musicalização.

Referências

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

Brasil. **Novo manual internacional de musicografia Braille**. Brasília, DIE Press Editorial Ltda. 2004. Disponível em <Http://Portal.Mec.Gov.Br/Seesp/Arquivos/Pdf/Musicabraile.Pdf>. Acessado em 31/8/ 2014

Gonçalves, Maria De Lourdes Junqueira. **Educação musical através do teclado etapa de musicalização** – Manual Do Professor. 3ª Edição. 1989.

Keveren, Phillip; kreader,Barbora; kern, Fred; rejino; Mona. **Hal Leonard Student Piano Library**- Book 1. Hal Leonard Corporation. 1996.

Pintão, Rui Pedro Soeiro e Silva; Vieira, Maria Helena Gonçalves Leal. **O ensino do piano em grupo para uma nova literacia musical**. ABEM p.1532-1542. 2010.

Ramos, Ana Consuelo; Marino, Gislene. **A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental**. P4. Artigo. ABEM, 2002

Santiago, Diana. **Oficinas de piano em grupo da escola de musica da universidade federal da bahia (1989-1995)** sd. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_8.pdf> Acessado em 31/08/2014

Teclado Acompanhamento no curso de Licenciatura em Música EaD da UFRGS: novas perspectivas para o ensino coletivo de instrumento musical

Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos
Universidade Federal da Bahia
claudiaefs@ig.com.br

Helena de Souza Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Federal da Bahia
helena@caef.ufrgs.br

Resumo: Este texto trata do ensino de instrumentos no Curso de Licenciatura em Música EaD da UFRGS (PROLICENMUS), conforme desenvolvido no contexto de Seminário Integrador Teclado, uma das interdisciplinas do Eixo Execução Musical, da matriz curricular do curso. Nessa interdisciplina, foi utilizado um método apoiado pelo Ebook Teclado Acompanhamento (http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/) juntamente com as Unidades de Estudo correspondentes, as quais eram disponibilizadas semanalmente pelo ambiente MOODLE da Universidade. O ensino de instrumentos no PROLICENMUS, mediado pela internet e praticado coletivamente, no polo, teve como objetivo garantir a leitura de melodias próprias para o canto e o acompanhamento de canções, fornecendo subsídios para a atuação do professor em sala de aula. Em pesquisa realizada (SANTOS, 2014), foram analisadas as metas do PROLICENMUS em relação ao repertório oferecido para estudo. Evidenciou-se, que no ensino a distância mediado por tecnologias da informação e comunicação pode gerar novas perspectivas a serem agregadas ao ensino coletivo de instrumento musical, tais como a produção e o trânsito de arquivos áudio gravados e editados coletivamente.

Palavras chave: Educação Musical; Educação Musical a Distância; Ensino de Coletivo de Instrumento a Distância.

Ensino individual x coletivo

Historicamente, o ensino de piano no país nasceu sob a cobrança do desempenho solo, seguindo os princípios dos Conservatórios europeus, os quais tinham como objetivo a formação de virtuoses. O ensino tradicional de piano conduziu a modelos de aprendizagem e prática predominante solitários: neste tipo de ensino, o aluno era estimulado a executar um

repertório extenso, padronizado e ordenado por dificuldade técnica crescente, e o trabalho mecânico de agilidade se sobrepunha ao entendimento da linguagem musical.

Com o objetivo de ser uma alternativa à aula de piano individual, surge na segunda metade do século XX, no Brasil, o movimento em defesa do Ensino de Piano em Grupo (EPG), numa abordagem integrada mais abrangente e motivadora, incentivando o espírito crítico e reflexivo, acima de tudo participativo, tanto do professor quanto do estudante. O novo sistema buscava se contrapor ao ensino tradicional, onde "a ênfase era no resultado (execução) e não no processo de compreensão da linguagem musical" (Montandon, 1992, p.45).

Segundo autores como Gonçalves (1983 apud REINOSO, 2012) e Rainbow (1990 apud SANTOS, 2013), o EPG surge na Europa no século XIX, com J. B. Logier (1777-1846), que denominou seu método de "Novo Sistema de Educação Musical". Desde então, o ensino de piano em grupo tem estado presente nas escolas secundárias e nas universidades, desempenhando o duplo papel de reforço dos elementos da linguagem musical e de *performance* do instrumento musical, propriamente dito. Os princípios e justificativas que serviram de base para a implantação desta proposta no século passado, são divididos por Montandon (1992, p. 47-48) em dois aspectos: financeiros, apontando o baixo custo da aula; e educativos, favorecendo o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, incluindo formação do cidadão para atuação na sociedade e "(...) fornecendo assim uma gama de experiências, que permitiam à criança gostar, entender, fazer e participar de música por toda a vida (...)". Além desses, a mesma autora aponta questões como o aumento do prazer pessoal e a possibilidade de relacionar conteúdos e procedimentos desenvolvidos nesta aula com o programa geral da educação e com outras atividades na escola.

Um dos motivos mais proclamados pelos educadores para a implantação do EPG é seu formato próprio para a musicalização dos alunos, levando-os a compreender Música em suas múltiplas particularidades, com a compreensão dos elementos da estrutura musical ampla, desenvolvendo habilidades de execução no instrumento e, ao mesmo tempo, atitudes e hábitos positivos em relação à música (Frisch, 1952 apud MONTANDON, 1992, p.65). De acordo com Montandon (1992, p.10), a aula de piano em grupo é "apresentada como a 'solução inovadora' em oposição à aula de piano individual, denominada 'tradicional', definida como aquela com o objetivo exclusivo de formar o concertista e concentrada no

desempenho técnico e virtuosístico do aluno". Esta autora aponta, que um dos maiores problemas encontrados foi quanto à atuação do professor de EPG, que deveria combinar conhecimento da linguagem musical e uma concomitante compreensão da pedagogia do piano, considerando conhecimento de princípios educacionais e procedimentos de trabalho em grupo (p. 61).

No Brasil, de acordo com Reinoso (2012, p.1111), o EPG surge em São Paulo com Abgail Rodrigues Silva (1976), apresentando o método de ensino de piano de Robert Pace (1924-2010). Neste mesmo período, no "Laboratório de Pianos Eletrônicos" da Escolad e Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisas sobre o EPG estavam em andamento com Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1976). Ao obter aprovação de seu projeto de pesquisa "O Ensino de Piano em Grupo – nova abordagem de ensino do instrumento", cujo objetivo era o "estabelecimento de critérios de avaliação da nova abordagem de ensino de piano e da oportunidade da implementação do EPG em nosso sistema de ensino" (Gonçalves, 1983 apud REINOSO, 2012, p.1112), essa autora estabeleceu um marco importante para a pesquisa na área. Conforme Montandon (1995, p. 67), na década de 1980 o movimento se consolida através de três propostas pedagógicas: *Educação musical através do teclado* (GONÇALVES, 1984); *Explorando música através do teclado* (VERHAALEN, 1989); e *Iniciação Musical com introdução no teclado* (OLIVEIRA, 1990).

A proposta do EPG passa a ser adotada por diversos educadores musicais, os quais acreditavam que o formato EPG seria o "mais apropriado ao desenvolvimento de conteúdos tais como improvisação, harmonização, leitura à primeira vista, transposição, execução em conjunto (duetos, trios) e treinamento auditivo." (MONTANDON, 1992, p. 44). Santiago descreve vantagens do EPG, compiladas de vários autores:

> Além do tempo do professor ser melhor utilizado, os alunos se preparam melhor por efeito da presença do grupo; aprendem a ter mais confiança em si próprios; tem mais tempo que nas aulas individuais para se recobrarem dos erros cometidos, o que e favorável à construção de uma autoimagem positiva; são mais motivados; tem oportunidade constante para a pratica em conjunto; aprendem por imitação uns com os outros; recebem maior estímulo para o desenvolvimento das habilidades de crítica, audição interiorizada e interpretação; adaptam-se desde o início a tocarem para outros; tem a oportunidade de serem expostos a uma maior literatura instrumental; podem ser introduzidos com vantagem sobre os alunos que tem aulas individuais no estudo da notação musical, história da musica e teoria." (SANTIAGO, 1995,p.75).

Hollerbach, citando Swanwick, relata que o ensino em grupo funciona

> [...] como um modo de motivar o aluno a ouvir e perceber cuidadosamente o som, a postura, o estilo de *performance* e o desenvolvimento técnico do outro. São desenvolvidos então o senso crítico e a experiência de se tocar em público. (HOLLERBACH, 2003, p.35).

Por seu caráter mais a aberto e democrático, logo a metodologia EPG passou a ser desenvolvida também para o ensino de Teclado; todavia, o tipo de aula em que os conteúdos teóricos são colocados em prática no piano ou teclado, tem ainda outras particularidades. Algumas delas são tangenciadas neste texto, registrando-se que muito ainda há para ser estudado sobre esse assunto.

Ebook Teclado e ensino coletivo no PROLICENMUS

A execução em grupo pressupõe a aprendizagem colaborativa e o envolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem, sempre, pois quando onde, se um toca, os outros escutam, confirmando ou dando sugestões para melhorar. Por outro lado, como desvantagem do EPG, destaca-se o fato de que não é dada muita atenção individual a cada aluno. Por esta razão, Santiago (1995), assim como Montandon (1992) e Verhaalen (1989) defendem um ensino de piano e teclado integrado, que combina aulas individuais e em grupo, esse segundo, reforçando conteúdos como harmonização, transposição, leitura à primeira vista e improvisação, deixando o repertório e a técnica para momentos individuais. Evidenciando atenção a tais condições, conforme a Unidade de Estudos 009 da interdisciplina Seminário Integrador Teclado A:

> Nesta abordagem, o estudante é levado a uma compreensão dos elementos da linguagem musical, juntamente com a aprendizagem do instrumento, em contrapartida ao ensino tecnicista tradicional dos Conservatórios de Música, voltado somente à prática instrumental, numa concepção predominantemente atlética, restando menor espaço para a criatividade, a reflexão e o fazer musical coletivo (PROLICENMUS, 2008).

Para Tourinho, a "concepção de ensino coletivo está conceituada como uma transposição inata do comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical" (TOURINHO, 2007). A observação e a imitação podem ocorrer de duas formas: no executar em conjunto uma mesma voz (naipe) de uma peça ou uma peça em uníssono, e no

executar simultâneo de partes distintas de uma mesma peça (solos). Por meio da formação de orquestra de teclados, aliou-se o conceito de Ensino Coletivo ao de Acompanhamento, no método para ensino de instrumento a distância, que foi utilizado no PROLICENMUS[101]. Pensado para ser utilizado na formação inicial e continuada de professores, este Ebook tem a intenção de fornecer subsídios para que os professores atuem acompanhando diversas formações, tanto instrumentais como vocais, em sala de aula. Conforme Nunes,

> [...] esta proposta nem é um método tradicional de ensino de piano nem é o modelo predominantemente harmônico tão comum nas propostas de ensino do teclado. Ela […] projeta de forma consciente as estimativas de resultado com o ensino de piano para adultos em aulas coletivas de teclado. (NUNES; CAMARGO, 2005).

Sob essa perspectiva se entende o conceito de acompanhamento, que consta no título do Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS. O acompanhamento, como tão bem expressa o termo, requer percepção do outro e de si mesmo em relação a este outro, por sua vez colocado na condição de solista, na qual deve ser sustentado e colocado em proeminência. Por outro lado, tocar uma mesma voz dentro do naipe requer ajustar-se a uma interpretação de conjunto, que apenas soa bem, quando todos mantém expressão rigorosamente coerente. Executando sua parte enquanto simultaneamente escuta e procura se ajustar à parte do outro, cada músico-aprendiz é colocado em conexão recíproca, tornando ambos responsáveis por um resultado comum único. Em outras palavras, o ato de tocar em conjunto faz com que a soma de partes resulte em uma peça só; mesmo que cada parte seja autônoma, ela só se completa no todo. Assim como acontece com as diferentes vozes de uma obra musical, o ser humano individual é gregário, possuindo, gerenciando e equilibrando papéis e sentimentos de ansiedade pelo estrelato e pela evidência, de ajuste a um todo. Em relação à formação do professor de música, foco do PROLICENMUS, a questão do Coletivo esteve voltada à sua capacidade de socializar conteúdos e vivências, correspondente à sensibilidade e à habilidade de lidar com seu aluno, assim como ele se apresenta para suas aulas. Tratou-se de desenvolver

[101] O PROLICENMUS foi implementado no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas do MEC, em atendimento à Resolução FNDE/CD/Nº 034/2005, sendo o primeiro curso superior de música em modalidade a distância regulamentado no Brasil, em 2006, cujo público-alvo foi constituído por professores de Música atuantes nos sistemas públicos nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, que não possuíam formação específica nesta área de conhecimento. Em 2013 o projeto obteve conceito cinco, o máximo na Avaliação de Reconhecimento feita pelo INEP (disponível em http://emec.mec.gov.br/, acesso em 15 jun. 2013)

várias habilidades, as quais são imprescindíveis ao futuro músico e professor, tais como a escuta própria e a escuta do outro.

No Ebook, as atividades sugeridas para serem executadas em conjunto, como tocar as peças em duplas ou trios, cada aluno executando uma das mãos, também tiveram a intenção de oferecer subsídios para a resolução de dificuldades técnicas de execução do instrumento, tais como a manutenção do pulso, a integração dos executantes, e a aprendizagem colaborativa, por ser este um dos aspectos contidos na própria proposta de utilização do Ebook no curso EaD: "estruturar-se sobre o ensino coletivo" (DOMENICI et al., 2012, p. 121). As orientações contidas tanto no Ebook como nas UEs conduziam à execução em conjunto de peças solo e a vozes, como corais e cânones. Também foram disponibilizados arranjos para grupo de teclados (2, 3, 4 e 5 teclados), sendo que cada uma das partes poderia ser executada por um ou mais alunos, mais uma vez lembrando a possibilidade de explorar timbres numa orquestra de teclados. Isso porque, além de executar as peças com o intuito de ampliar o uso do instrumento, as orientações contidas nas Unidades de Estudo do Ebook e do MOODLE incentivavam a exploração do instrumento como um todo, o que está relacionado a fornecer uma formação musical mais abrangente, que permita ao estudante "usar o teclado para acompanhar, improvisar, ler partituras de bandas, corais e orquestras. O termo geralmente usado para se referir a esse tipo de ensino é "teclado funcional" [...] (MONTANDON, 1992). Conforme Deltrégia:

> Experimentalismos em aulas coletivas, com novas grafias e inusitados timbres de diversas fontes sonoras auxiliam o desenvolvimento da criatividade dos alunos, desbloqueando a sensibilidade auditiva para o reconhecimento de novas sonoridades e novos princípios de ordem." (DELTRÉGIA, 1999 apud PROLICENMUS, 2008, p.4).

Em pesquisa realizada sobre a correspondência entre as metas do curso e o repertório do Ebook (SANTOS, 2014), constatou-se que 44% das peças, 60 em 135, ofereciam algum tipo de referência, no sentido de formar e fortalecer capacidades relativas ao trabalho em grupo. Examinando, contudo, unicamente os dois aspectos mais especificamente relacionados ao tema, quais sejam, Execução (que incluía desempenho para um público em aulas coletivas, trabalhos em grupo, recitais e gravações de vídeo) e TICs (referindo-se à utilização dos recursos de gravação, edição e postagem de vídeos e áudios para compartilhamento de

arquivos produzidos entre os próprios alunos e entre alunos-tutores-professores), o percentual foi de 85% das peças.

Até aqui, excetuando-se a potencial exploração da riqueza tímbrica dos teclados, pouco ineditismo se verifica, ao comparar práticas desenvolvidas pelo PROLICENMUS e as demais de EPG, pois embora as unidades de estudo fossem recebidas pelos alunos por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, as peças eram executadas presencialmente nos polos, como em qualquer ensino presencial. Todavia, além disso, também ficou constatado, que os arquivos de áudio resultantes das execuções individuais e coletivas foram compartilhados, gerando uma rede assíncrona, interligando alunos de polos diferentes aos tutores na Universidade e, espontaneamente, por meio das redes sociais, alguns alunos ou polos entre si. Exemplo formal, dentro do curso, foi o compartilhamento de gravações entre grupos das interdisciplinas Música Aplicada (MA) e Conjuntos Musicais Escolares (CME) (2011/2). Por razões técnicas, como a instabilidade da internet, não foram realizadas atividades síncronas com os alunos, a exemplo de um experimento feito entre tutores e professores, para verificar sua viabilidade, utilizando a conexão de rede da Universidade e o software Reaper com o plugin Ninjam (http://www.reaper.fm/download.php); mas uns gravavam as peças dos outros e podiam até editá-las, sendo que os vídeos eram apreciados pelos colegas do próprio polo e/ou enviados pela internet. Também foram feitos exercícios de composição coletiva, onde novas vozes e/ou propostas de arranjo eram anexadas a trilhas anteriormente gravadas. Como exemplo, a gravação do videoclipe Brasil Plural em 2010, descrita por MENEZES (2014, p. 78-88) e a construção do Objeto virtual de Aprendizagem para as interdisciplinas MA e CME (2011/2).

Considerações Finais

Inserido em novas propostas e exigências, assim como confrontado com a diversidade de experiências musicais, às quais as pessoas estão vivenciando na sociedade atual, o educador musical se vê na contingência de rever práticas, posturas e convicções. O ensino dos instrumentos musicais vem procurando se adaptar às novas situações encontradas, tais como o ensino coletivo, prática para a qual métodos têm sido desenvolvidos. Permanecendo a máxima de que o componente atlético exige dedicação individual solitária, aceita-se também que o ensinar música de modo integral é permeado por procedimentos

didáticos e artísticos, que requerem posturas pessoais generosas e socializadoras, voltadas para o mundo exterior. Este texto buscou trazer a experiência do ensino de Teclado Acompanhamento do PROLICENMUS como uma dessas alternativas, propondo o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para ampliar os ganhos do EPG. Aqui, apresentou-se, sobretudo a produção e o trânsito de arquivos áudio gravados e editados coletivamente, assim como a orquestra de teclados como algumas dessas alternativas; porém, o modelo ainda se encontra em permanecente pesquisa para aprimoramento e ampliação, pelo Grupo de Pesquisa da Proposta Musicopedagógica CDG (1999 -).

Referências

DOMENICI, C. et al. Teclado no Ensino de Música a Distância. In: NUNES, Helena de Souza (org). **EAD na Formação de Professores de Música***:* Fundamentos e Prospeções. Tubarão: Copiart, 2012. p.119-148.

HOLLERBACH, I. **Ensino elementar de Piano***:* princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado). 2003. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MENEZES,C.G. **Condutas de criação na Proposta Musicopedagógica CDG ï Cante e Dance com a Gente.** 2014. 103 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MONTANDON, M. I. **Aula de piano e ensino de musica**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. **Aula de piano ou aula de música?** O que podemos entender por "ensino de música através do piano". *Em Pauta*, Porto Alegre, v.11, p.67-78, nov.1995.

NUNES, H.S.; CAMARGO, A.M.L.L. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS.** Fundamentação. CAEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 25. jun.2013.

PROLICENMUS: **Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada**. Unidades de Estudo 21-29. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____: **Seminário Integrador Teclado**. Unidades de Estudos 009. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

REINOSO, A. P. A inserção do ensino de piano em grupo no Brasil: episódios marcantes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA - SIMPOM, 2, 2012, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: Editor Luiz Costa-Lima Neto, 2012. p. 1110 – 1117.

SANTOS, C. E. F. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS**: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo. 156 fl. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, R. L. **O Ensino de Piano em Grupo**: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de Piano Complementar nas Universidades brasileiras. 2013.255 f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013.

SANTIAGO, D. As Oficinas de Piano em Grupo da Escola de Música da UFBA - 1989-1995. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Ano 2, n.2, p. 74-81, 1995. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_8.pdf>. Acesso em: 22.jun.2012.

TOURINHO, C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, 16, 2007, **Anais...** Mato Grosso do Sul/MS, 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf Acesso em: 29. ago. 2014.

VERHAALEN, M. **Explorando Música através do Teclado 1.** Guia do Professor**.** Tradução de Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1989.

Uma proposta de conteúdo sequencial de elementos de ritmo para a educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão

Fabrício Dalla Vecchia *(UFBA)*- fatrombone@gmail.com
Joel Barbosa *(UFBA)* - jlsbarbosa@hotmail.com

RESUMO

Este relato de pesquisa está inserido no contexto da educação musical com instrumentos de sopro e percussão que tem ocorrido nas bandas de música brasileiras. Neste contexto é possível identificar a falta de uma sistematização dos conteúdos básicos em níveis, estágios ou séries. Acredita-se que a sistematização de conteúdos em seriação pode tornar o percurso de aprendizagem mais fluente e, desta forma, simplificar e motivar as interações entre educando, instrumento e repertório. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, não detalham tais conteúdos e esta organização de níveis já é vastamente utilizada em materiais e repertórios didáticos estrangeiros. A partir da análise descritiva e comparativa de sete métodos diferentes, com foco em treze de seus inúmeros livros didáticos, gerou-se uma proposta de conteúdos para um percurso de aprendizagem. Através dos fundamentos de Swanwick (1979) e da aplicação de ferramentas de análise próprias, constatou-se a maneira como estes materiais estão organizados em níveis e quais são seus enfoques na abrangência dos princípios da Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão (EMuCISP) delineados por Barbosa (2011). Este processo resulta em uma divisão de conteúdos mínimos para os dois primeiros estágios de aprendizado de instrumentos de banda de música. Esta proposta pode ser utilizada para planejamento e avaliação do aprendizado e na elaboração e classificação de materiais didáticos e repertórios.

Palavras chave: educação musical; ensino coletivo; orquestra escolar.

Introdução

O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de conteúdo sequencial de elementos de ritmo para ser utilizada junto à Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão (EMuCISP), principalmente, em seus materiais didáticos e repertórios. Para tal, ele apresenta o resumo de uma análise comparativa que serviu de base para a elaboração da proposta e que incluiu sete diferentes métodos coletivos para banda. A análise concentra em treze de seus respectivos livros didáticos e está dividida em duas partes. Na primeira, estão os

métodos estadunidenses e, na segunda, os brasileiros. Os critérios de seleção dos métodos foram: 1) contemporaneidade - publicações recentes das principais editoras da área musical e 2) disponibilidade - facilidade de acesso e\ou compra através de sítios na internet, uma vez que os títulos, com exceção de três, são estadunidenses. O primeiro critério foi estabelecido por considerar que os métodos mais recentes buscam refletir as atuais filosofias da educação musical. Abrangeram-se métodos da década de 1980, até o ano de 2010. No entanto, as editoras têm publicado métodos de ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão desde a década de 1920 e estes têm sido objeto freqüente de estudos. Os atuais métodos trazem a experiência destes anos de publicações e propõem agregar resultados destes estudos. Portanto, esta análise trará pedagogias que resultam da evolução do ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão nos últimos 90 anos e que estão atualizadas com as recentes filosofias da educação musical.

A pedagogia utilizada nos métodos mudou sensivelmente nesses anos, contudo, a organologia dos instrumentos e a instrumentação das bandas mudaram pouco. Mais recentemente, a maioria dos métodos de banda incorporou o piano e o baixo elétrico, pois os mesmos servem de base rítmica e como referencial harmônico. A técnica básica de se tocar instrumentos de sopro e percussão também avançou nas últimas décadas, mas seus principais tópicos sofreram pouca alteração significativa em diferentes contextos culturais.

A análise e discussão dos sete métodos e seus treze livros didáticos, somada a observação das atuais correntes das filosofias da educação musical, bem como, o momento histórico educacional do nosso país, formam um campo fértil de interações que justificam este trabalho. As bandas, orquestras e outros grupos musicais possuem papel importante neste sentido, tanto como forma de arte e expressão da música, quanto como tema transversal em diversas disciplinas do conhecimento, sem citar os aspectos sociais e cognitivos envolvidos, dentre outros.

Os métodos e seus livros analisados, conforme os critérios anteriormente estabelecidos foram:

1. Sound Innovations for Concert Band: A Revolutionary Method for Beginning Musicians livros 1 e 2 de Sheldon *et al.*, publicado pela editora Alfred em

2010. Sigla: S.I. (Para simplificar a identificação dos livros didáticos, seus títulos serão citados de forma abreviada, por siglas.)

2. Accent on Achievement: A Comprehensive Band Method that Develops Creativity and Musicianship livros 1 e 2 de O'Reilly e Williams, publicado pela Alfred em 1998. Sigla: A.A.

3. Essential Elements 2000: Comprehensive Band Method livros 1 e 2 de Lautzenheiser *et al.,* publicado pela Hal Leonard em 1999. Sigla: E.E.

4. Belwin 21st Century Band Method livros 1 e 2 de Bullock e Maiello, editado pela Belwin em 1997. Sigla: B.T.

5. Standard of Excellence: Comprehensive Band Method livros 1 e 2 de Pearson, Bruce, editado pela Neil A. Kjos Music Company, Publisher em 1993. Sigla: S.E.

6. Da Capo - Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos, editado pela Keyboard em 2004. Sigla: D.C. e Da Capo Criatividade - Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda, editado pela Keyboard em 2011. Sigla: D.C.C. Ambos de Joel Barbosa.

7. Livro de Exercícios Diários de Fred Dantas, Edição Eletrônica do Selo Casa das Filarmônicas, Bahia. s/d. Sigla E.D.

Eles têm diversos aspectos em comum. Todos os estrangeiros, exceto o S.I., estão divididos em três livros seqüenciais. Cada um é planejado para atender uma série escolar. Devido a isto, foram encontradas inúmeras semelhanças nos conteúdos de métodos de mesmo nível, ainda que, de editoras diferentes. As diferenças estão no repertório e na ênfase dada ao desenvolvimento das diversas habilidades musicais. Por exemplo, alguns métodos priorizam mais a técnica instrumental que a criatividade, outros mais a leitura etc. Contudo, eles buscam seguir os *national music education standards* (parâmetros nacionais para a educação musical do MENC - The National Association for Music Education). Outras características em comum são: instrumentação, materiais complementares, impressão colorida, identidade visual voltada para juvenis, ilustrações ou desenhos e mídias complementares como CD de áudio e de mp3, DVD e programas para computador.

Dentre os métodos citados, somente os livros didáticos foram analisados. A análise compreendeu apresentação gráfica, estrutura organizacional, prática de performance, criatividade, suporte tecnológico, materiais suplementares e as seqüências de: células rítmicas, termos, símbolos, tonalidades, técnica instrumental, de notas e repertório. Como os livros didáticos do S.I. lançados, até então, eram somente os dois primeiros níveis, decidiu-se analisar apenas os dois primeiros estágios de cada método. O terceiro estágio compreende desdobramentos destes e, do estágio quatro em diante, os conteúdos didáticos são trabalhados no repertório.

Estrutura organizacional e apresentação gráfica

Nos livros didáticos, de forma geral, a estrutura organizacional e apresentação gráfica dos métodos se mostraram importantes por facilitarem a visualização das atividades e, consequentemente, a compreensão dos conteúdos expositivos e práticos. Isto se dá quando os livros apresentam os conteúdos distribuídos em lições ou porções de atividades propostas para uma aula ou uma semana. O D.C., por exemplo, é planejado para, aproximadamente, uma página por semana. Ele apresenta seus conteúdos expositivos no topo da página e práticos no corpo da mesma. Esta tendência é observada também no A.A., B.T. e S.E. Já os materiais mais recentes como o S.I., D.C.C., E.E. e E.D. não tem este formato e as atividades práticas e expositivas se apresentam de forma alternada ao longo de cada página. Nos livros 1, além dos exercícios técnicos e melodias, a divisão em Partes, através de arranjos e peças para banda completa, é uma constante. Nos livros 2, os arranjos e peças para banda completa tendem a ser mais freqüentes. Em ambos os casos eles são elaborados para apresentações públicas.

Estas constatações demonstram a relevância da proposta indicar a necessidade do conteúdo ser exposto de forma clara, bem como, uma distribuição uniforme do mesmo ao longo do ano letivo escolar.

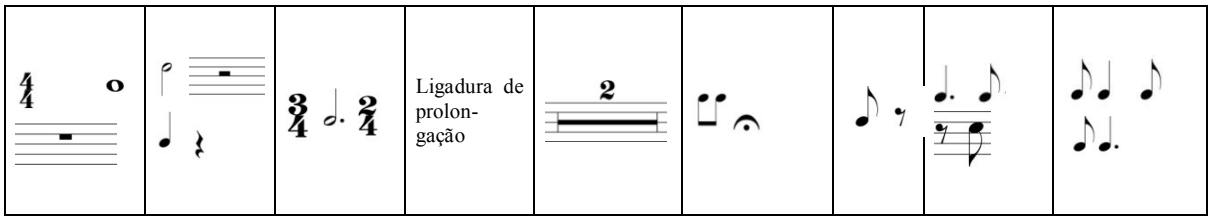
Atividades didáticas

As ferramentas de análise que partiram do processo de revisão dos métodos demonstraram suas abrangências na tentativa de mostrar o perfil de cada livro e suas características principais. Os livros possuem, na maioria, atividades didáticas voltadas à Performance. A ênfase na performance musical em relação a outras modalidades de atividades pode ser considerada uma tendência dos materiais didáticos e das bandas de música em geral. Como afirma Alves da Silva (2010) "a apreciação musical foi o parâmetro menos desenvolvido entre as experiências musicais nas quatro bandas [por ele] pesquisadas" (Alves da Silva, 2010, p. 167). O D.C.C. é um exemplo de material didático onde é possível trabalhar diversos tipos de modalidades de atividades num mesmo livro e, por vezes, num mesmo exercício. Sendo assim, é proposto que as atividades didáticas contenham equilíbrio entre as modalidades e, ao mesmo tempo, permitam ao professor e integrantes direcionar a utilização dos materiais de forma a atingir os objetivos do grupo. A depender do contexto em que a banda está inserida, o modelo de parâmetros C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (1979), apesar de ser considerado importante por possuir equilíbrio nas modalidades, muitas vezes não corresponde aos objetivos e necessidades da banda. Como coloca Benedito (2008), em sua pesquisa sobre a pedagogia de bandas baianas, "o aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é tocar na banda". Ou seja, numa proposta de Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão (EMuCISP), acredita-se que tanto o material didático quanto peças e arranjos podem incorporar diversas modalidades de atividades e, por consequência, trabalhar diferentes habilidades e conhecimentos diversos em música. Abaixo, a partir da pesquisa, propõe-se um percurso de aprendizado de elementos rítmicos para EMuCISP.

Proposta de sequência de elementos de ritmo para os três primeiros estágios

O vasto universo rítmico da música brasileira, devido às suas matrizes européias, africanas e indígenas, dentre outras, estimulam muitos ritmos e maneiras de utilizar e interpretar a grafia tradicional. A seguir, é proposta uma seqüência para o primeiro estágio de aprendizado de EMuCISP que tem por função formar bases para a leitura e interpretação, principalmente, de canções tradicionais.

Figura 1 – Proposta de seqüência de ritmos para o Estágio 1

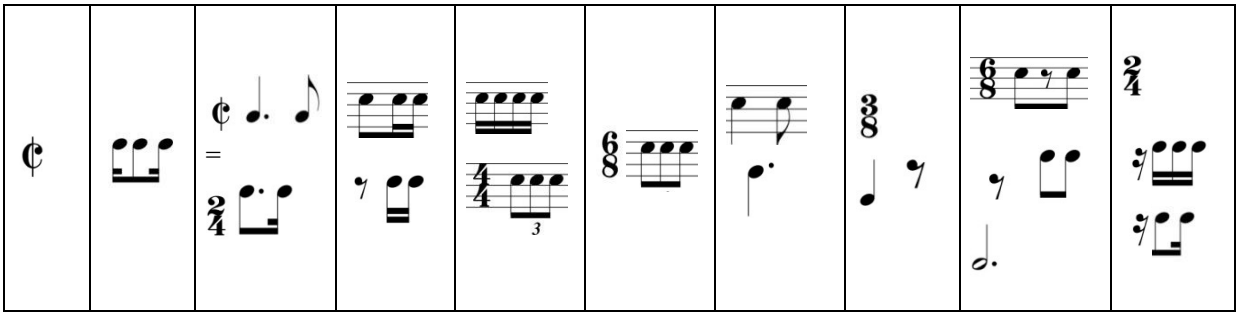


Fonte: Vecchia, Fabrício Dalla, Pesquisa bibliográfica, 2011.

Esta proposta é semelhante à seqüência de elementos de ritmo do D.C., o que difere é o acréscimo da síncope (colcheia-semínima-colcheia), ausente neste e nos demais métodos, com exceção do A.A. e E.D. No D.C.C., para não perder a compatibilidade entre os dois livros, o autor usou um desenho aproximado (par de colcheias, pausa de colcheia e colcheia). Assim, a prática da síncope pode ser trabalhada em melodias onde ela pode ser tocada desta maneira. A inserção da síncope se justifica pela sua ampla presença nas músicas do Brasil.

No estágio 2, as figuras rítmicas foram escolhidas a partir das semelhanças entre os métodos analisados. Por ter maior proximidade à cultura musical do Brasil, considerou-se para a proposta deste estágio também o E.D. Neste sentido, se explica a presença da síncope no início do mesmo e como continuação ao estágio anterior.

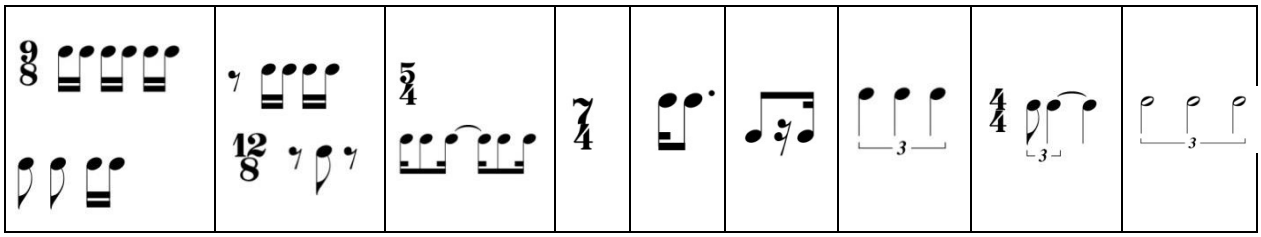
Figura 2 – Proposta de seqüência de ritmos para o Estágio 2



Fonte: Vecchia, Fabrício Dalla, Pesquisa bibliográfica, 2011.

Ao completar o Estágio 2, o universo de leitura de ritmos é considerável. A partir dele, podem ser propostos os seguintes elementos de ritmo, baseando-se na projeção dos dois estágios anteriores.

Figura 3 – Proposta de seqüência de ritmos para o Estágio 3



Fonte: Vecchia, Fabrício Dalla, Pesquisa bibliográfica, 2011.

Considerações finais

A execução desta pesquisa abordou as atuais filosofias da educação musical e a análise dos livros didáticos de sete métodos diferentes, pertencentes a métodos dos dois primeiros níveis do ensino de instrumentos de sopro e percussão. Foi possível averiguar que no estágio 1 de aprendizado dos métodos analisados, a iniciação e a seqüência de conteúdos são subordinadas às características técnicas de cada instrumento. Logo, o repertório também fica dependente da técnica instrumental e aprendizado dos elementos rudimentares de teoria da música. No estágio 2, como os alunos já possuem maiores conhecimentos de leitura musical e domínio de instrumento, há um equilíbrio maior entre o repertório e a técnica, ou seja, o repertório pode anteceder ou proceder à técnica. Para o estágio 3 verificou-se que é possível planejar a inserção de novos elementos a partir de um repertório pré-determinado, pois não há porque inserir conteúdos de teoria da música que não serão utilizados. No entanto, a análise demonstra que exercícios técnicos instrumentais e aquecimentos devem sempre acompanhar e se adequar ao repertório pretendido.

A proposta apresentada neste trabalho envolve parâmetros para dois estágios e está diretamente ligada a repertório em dois aspectos. O primeiro deles é que um dos princípios da EMuCISP (Educação Musical Coletiva com dos Instrumentos de Sopro e Percussão), também presente nos métodos analisados, é de sempre trabalhar paralelamente teoria e prática. O segundo, é que se esta proposta também pode servir como parâmetros para elaboração de arranjos e composições didáticas, a seqüência de figuras rítmicas serve de base para o repertório. Para tal, buscou-se uma seqüência gradativa, mas que pode ser flexível.

Na última década, surgiram diversas pesquisas relacionadas ao ensino coletivo de instrumentos no Brasil. Acredita-se que a área só crescerá, de fato, se houver cursos e disciplinas que ensinem a trabalhar com esta modalidade de ensino, principalmente, nos bacharelados e licenciaturas das universidades. O presente trabalho traz como recomendação para futuros estudos, a experimentação de materiais didáticos e repertórios elaborados a partir da proposta aqui delineada, bem como a classificação de repertórios de acordo com os estágios e sua possível utilização em atividades de planejamento, motivação e avaliação.

Referências

ALVES DA SILVA, Lélio. E. *Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical de seus integrantes e na observação da atuação dos ñmestres de bandò* (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2010

BARBOSA, Joel L. S.: *Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro Grau.* Revista da ABEM, Salvador, 1996.

_____. *Da Capo:* Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiaí, SP: Keyboard Editora Musical, 2004.

_____. *Da Capo Criatividade:* Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiaí, SP: Keyboard Editora Musical, 2011a.

_____. Educação Musical com Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão, In *Abrangências da música na educação contemporânea,* Luz Marina de Alcantara e Edvânia Braz Teixeira Rodrigues (orgs.). Goiânia: Governo do Estado de Goiás,

2011b. p.223-240.

BENEDITO, Celso José Rodrigues**.** *Curso de capacitação para Mestres de Filarmônicas: o prenúncio de uma proposta curricular para formação do mestre de bandas de música.* XVIII Congresso da ANPPOM, Salvador, *Anais,* 2008.

BULLOCK, J.; MAIELLO, A. *Belwin 21st Century Band Method*. Belwin, 1997

DANTAS, Frederico. *livro de Exercícios Diários***.** Selo Editorial da Casa das Filarmônicas. S/data.

_____. *Teoria e Leitura da Música para Filarmônicas*. Salvador, BA: Selo Editorial da Casa das Filarmônicas, 2003.

_____. Entrevista cedida a Fabrício Dalla Vecchia, em 21 de setembro de 2011.

DANTAS, Tais. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos.* In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais do Encontro,* Goiânia: ABEM, 2010. p. 880-890.

LAUTZENHEISER, Tim *et al.* Essential Elements 2000: Comprehensive band method. Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation, 1999.

O'REILLY, J.; WILLIAMS, M. *Accent on Achievement: A Comprehensive Band Method that Develops Creativity and Musicianship*. Alfred, 1998.

PEARSON, Bruce. *Standard of Excellence: Comprehensive Band Method.* San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company, 1993.

SHELDON *et al. Sound Innovations for Concert Band: A Revolutionary Method for Beginning Musicians*. Alfred, 2010.

SWANWICK, Keith*. A Basis for Music Education.* Windsor: NFER Nelson, 1979.
_____. *Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música.* Trad. Fausto Borém de Oliveira. In *Cadernos de Estudos de educação musical* 4/5. Belo Horizonte: Através, 1994.

_____. *Ensinando Música Musicalmente.* Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

O violão coletivo na educação básica: Perspectivas em educação musical a partir do componente curricular Estágio Supervisionado II

Lucas Barbosa Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana
lucasbassbc600@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na mediação de uma oficina de cunho teórico-prático, por exigência do componente curricular Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Nesta perspectiva lançou-se mão do uso da abordagem do ensino coletivo de violão, a fim de elucidar o processo de musicalização, na Escola de Tempo Integral Mãe da Providência, com os estudantes que cursam o 5º ano do ensino fundamental I no ano de 2014. Estas intervenções didáticas aconteceram no período entre os meses de maio e julho e a experiência teve como recurso a utilização do violão como ferramenta contextualizadora na educação musical. O artigo desenvolve uma reflexão com aporte teórico (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2006) sobre o ensino coletivo de instrumento mais especificamente o violão, ao apresentar possibilidades de aplicação desta abordagem na educação básica.

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino coletivo de violão, Estágio Supervisionado

Introdução

O componente curricular Estágio Supervisionado II visa a formação inicial dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e consideravelmente as intervenções didáticas citadas neste artigo contribuíram significativamente com a formação pedagógica dos estudantes do curso supracitado, que consequentemente conheceram conteúdos musicais, ao proporcionar consideráveis trocas de experiências, ao corroborar substancialmente na formação do futuro professor de música. O papel do educador musical é proporcionar experiências musicais aos estudantes e à comunidade escolar de forma natural e prazerosa, como área específica de conhecimento, mas não apenas de forma sistemática. O que se pretendeu na mediação das aulas do Estágio Supervisionado II, foi lançar mão de estratégias didáticas para o ensino de música, ao buscar

um ensino contextualizado, rico em significação ao sujeito, inspirados na experimentação e no lúdico de forma a atrair a atenção dos estudantes para os conteúdos musicais mediados.

Durante a formação do professor de música, faz-se necessário a elaboração de abordagens para o ensino de música, nesta perspectiva o ensino coletivo de instrumento musical, tornou-se uma ferramenta relevante na relação ensino-aprendizagem estabelecida em educação musical nas aulas ministradas. O componente curricular Estágio Supervisionado II veio estabelecer o dialogo entre as elaborações teóricas mediadas na academia e os conteúdos de caráter prático desenvolvidos pelo futuro educador musical no orbe da sala de aula. Nesta perspectiva, este artigo vem relatar, sobretudo, as estratégias didáticas que forneceram ao licenciando em música um lastro educacional, no qual se apoiou nas intervenções didáticas realizadas por exigência do componente curricular citado anteriormente.

Além das considerações já citadas, este trabalho tratará dos aspectos da formação musical dos estudantes da Escola de Tempo Integral Mãe da Providência, a qual gentilmente permitiu que as aulas do Estágio Supervisionado II fossem executadas em sua unidade de ensino, ao proporcionar aos educandos deste estabelecimento escolar a oportunidade de ingressarem no universo da linguagem musical, através do ensino de instrumento coletivamente, mais especificamente o violão.

O ensino coletivo de instrumento: aportes teóricos em educação musical

No processo de ensino e aprendizagem em educação musical entende-se que a prática coletiva de instrumento como estratégia na musicalização do estudante, torna-se um importante instrumento de democratização do ensino de música, ao apresentar resultados significativos nas escolas em que a proposta vem sendo adotada (CRUVINEL, 2004). O aprendizado musical de instrumento de forma coletiva se dá pela imitação e pela observação, conceituada como transposição inata do comportamento humano (TOURINHO, 2006). Nesta perspectiva a consideração destes elementos da natureza da pessoa implica na facilitação da apreensão dos conteúdos mediados no âmbito da sala de aula. Tourinho (2006), ainda alerta para os benefícios da prática do ensino coletivo, ao apresentar características como a promoção da interação social, a possibilidade da aquisição mais rápida de elementos musicais, ao proporcionar o acesso ao instrumento. Cruvinel (2005) aponta para ideia que na aula coletiva o estudante é incentivado pelos outros colegas, o que não acontece em aulas tutoriais

cuja relação se estabelece apenas entre o estudante e o educador musical.

Segundo Penna,

> na oficina, a música não é tomada como pronta, a ser construída pela ação do aluno, sendo o material básico desse processo o próprio som, de modo amplo, e não mais as notas ou elementos musicais convencionais, como no ensino tradicional. (PENNA, 2010, p. 27)

A partir do século XIX,

> […] pretendia-se alcançar o perfeito domínio técnico e, para isso, os critérios metodológicos foram aperfeiçoados, para que se obtivesse o maior desempenho com o menor esforço, ideal respaldado pelo positivismo [...] (FONTERRADA, 2008, p.79)

A perspectiva tecnicista do movimento positivista arraigado nas idiossincrasias de pensadores brasileiros a partir do século XIX reflete-se também na música, ao observar no Brasil a manutenção das práticas conservatoriais no ensino de instrumento, com ênfase no repertório erudito de origem europeia. Neste aspecto, evidencia-se a técnica em detrimento de um fazer musical expressivo, ao canalizar o estudo na obtenção de habilidades motoras a fim de alcançar excelência técnica. Todavia acredita-se que ao considerar o ensino de música de forma contextualizada, ao estabelecer significados entre a pessoa e seu aprendizado musical, este por sua vez se torna uma prática mais relevante no processo de educação musical no ensino de instrumento.

> A aquisição de habilidades apenas técnicas para manusear o instrumento, se faz dicotomizada de outras elaborações relacionadas aos conhecimentos cognitivos, como história da música e harmonia, ou mesmo o desenvolvimento da percepção e da musicalidade da pessoa. (REYS, 2010, p.108)

Ao tornar a prática de instrumento musical “coletiva”, podemos perceber elementos que são essenciais ao desenvolvimento integral do educando como a socialização, o desenvolvimento de aspectos interpessoais, sobretudo no processo de transformação social, (Cruvinel, 2003), que é possível a partir desta abordagem, que desabrocha em atos simples, que podem ser observados na sala de aula durante a mediação dos conteúdos, como na partilha de instrumentos, quando porventura não são suficientes para todos os estudantes, ou mesmo ao observar o empenho do colega em explicar o exercício para o outro quando o

mesmo sente dificuldade em apreendê-lo. Grossi (2009) ressalta este papel de modelo desempenhado pelos próprios estudantes, o qual favorece o aprendizado entre pares de forma colaborativa. Todos estes aspectos considerados apontam para os benefícios de práticas de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais coletivamente. Enfim, dados os aportes teóricos supracitados, considerou-se a eficácia da utilização das aulas de violão coletivo na oficina elaborada por exigência do componente curricular Estágio Supervisionado II, como estratégia didática na mediação de conteúdos musicais na escola básica, a qual será abordada a seguir.

O violão coletivo na escola básica: Relato de experiência das intervenções realizadas na Escola de Tempo Integral Mãe da Providência

Na oficina realizada na Escola de Tempo Integral Mãe da Providência, no período compreendido entre maio e julho de 2014, com estudantes do 5º ano do ensino fundamental, nos apropriamos das concepções das abordagens do ensino coletivo de instrumento, mais especificamente, o violão, a fim de apresentar estratégias didáticas para o ensino de instrumento em contexto formal. Esta oficina visou oportunizar o acesso ao violão na educação básica, bem como promover a educação musical a partir deste instrumento, ao oferecer práticas musicais significativas aos estudantes da escola básica. Nas aulas de violão coletivo ministradas, foram apresentados aos estudantes: 1) fundamentos do violão, 2) técnicas na execução do instrumento e 3) prática de conjunto, entre outros aspectos que foram abordados durante a mediação de quatro aulas, com crianças entre onze e treze anos (ensino fundamental I) na referida escola.

Esta oficina compreendeu a oportunidade de fomentar o acesso à linguagem musical e aos conteúdos intrínsecos de música, através da prática do violão coletivo, ao promover a relação do estudante com este instrumento em seu fazer musical. Nesta perspectiva o componente curricular Estágio Supervisionado II veio a ser o elemento articulador entre os conhecimentos apreendidos na academia e os conteúdos mediados no contexto da sala de aula. O violão apresentou-se neste aspecto como instrumento desta mediação, por se tornar uma ferramenta acessível no processo de musicalização coletiva, além de proporcionar através da pratica instrumental a socialização de aspectos pessoais dos indivíduos envolvidos no processo. A escola supracitada possui sete violões, porventura, a partir da utilização deste

recurso tornou-se possível a realização deste trabalho, a fim de apresentar aos estudantes os elementos da prática deste instrumento. A realização de aulas de música desta natureza impeliu os estudantes à participação ativa das atividades propostas, bem como ofereceu novas vivências no que tange a educação musical no contexto da escola básica. A seguir estão dispostos os objetivos, conteúdos e situações didáticas contempladas durante a oficina:

Quadro 1: Objetivos, conteúdos e situações didáticas aplicadas ao ensino de violão coletivo nas aulas ministradas na Escola de Tempo Integral Mãe da Providência.

AULA I

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
A – Conhecer a historiografia do violão	História da música (violão)
B – Compreender a anatomia do instrumento em suas partes e suas respectivas nomenclaturas	Partes do violão, construção do instrumento (materiais), função das partes do instrumento
C – Verificar a postura correta e mais eficaz ao tocar o instrumento. Confeccionar apoio para os pés	Tipos de acento (ideal para tocar), postura corporal, posição popular e erudita, apoio para os pés

SITUAÇÕES DIDÁTICAS
A – Exibição do vídeo "A história do violão" disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KGLwZMu3l3k.> Acesso em: 05 jun 2014.
B – Explanação sobre as partes do violão, suas funções, nomenclaturas e materiais que são construídos. Confecção de fichas adesivas com o nome das partes do instrumento para que os estudantes colassem em um violão que serviu de modelo.
C – Apresentação da postura correta ao tocar o instrumento na posição popular ou erudito. Explicação sobre o tipo de acento ideal para tocar. Confecção de apoio para os pés para tocar na posição erudita com latas de leite.

AULA II

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
A – *Retomar conhecimentos mediados na aula anterior A' – Compreender a afinação do violão de 6 cordas, bem como a existência do instrumento com mais cordas	*Partes do instrumento / Postura (Erudita - Popular) Tipos de instrumento / Afinação do violão de seis cordas
B – Conhecer a nomenclatura dos dedos da mão direita e esquerda, aplicada ao ensino de instrumento.	Numeração e nomenclatura dos dedos das mãos
C – Executar exercícios utilizando a técnica correta da mão direita, ao manter o pulso do andamento do exercício aplicado coletivamente. Trabalhar a coordenação aplicada ao instrumento. Cantar as notas tocadas.	Técnicas da mão direita / Pulso / Coordenação nas cordas do instrumento / Afinação

SITUAÇÕES DIDÁTICAS
A – *Treino da postura erudita, que foi utilizada nas aulas, por oferecer melhor visibilidade do braço do instrumento. A' – Explanação sobre instrumentos que utilizam cordas de nylon ou aço, seus usos e funções, existência de violões de 6, 7, 8 e 12 cordas. Explicação da afinação padrão do violão de 6 cordas.
B – Explicação da nomenclatura e numeração da mão direita e esquerda respectivamente, aplicadas ao ensino do instrumento.
C – Em círculo executar o seguinte exercício e variações: 1) Tocar a 1ª corda (mi) do violão, alternadamente com os dedos indicador e médio da mão direita, passando de um estudante para outro até o final do exercício "sem parar", mantendo o pulso do mesmo constante até o ultimo estudante; 2) Executar o mesmo exercício, porém o primeiro estudante toca a corda mi, o segundo a si e assim sucessivamente; 3)Executar o mesmo exercício com cordas aleatórias mi - sol // si - ré // lá - Mi // Obs.: Cantar as notas tocadas nos exercícios. A mão esquerda deve ficar apoiada no tróculo do violão na execução dos exercícios.

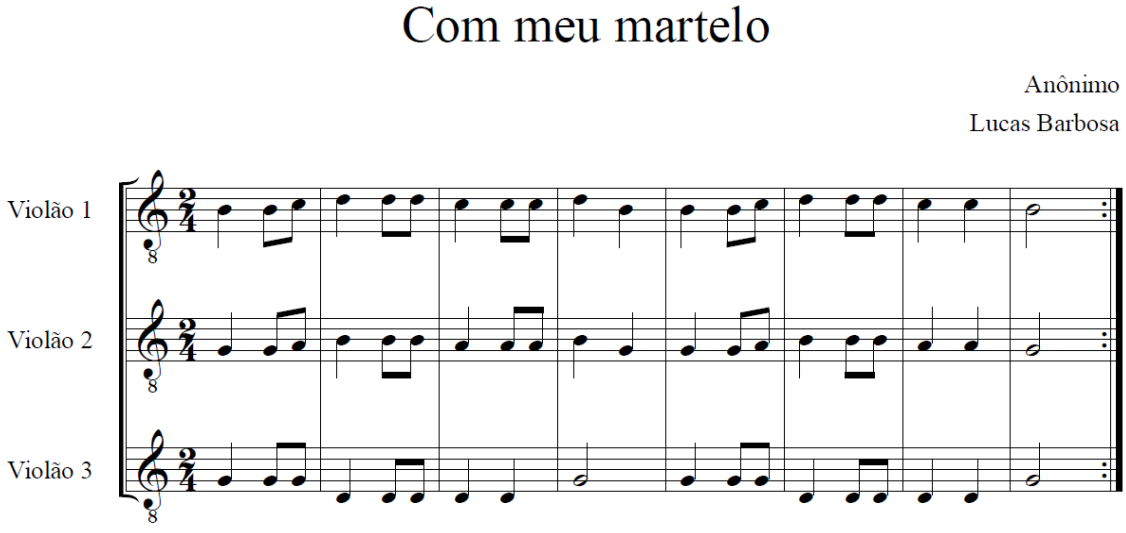
AULA III & IV

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
A – Desenvolver a coordenação ao tocar notas soltas e presas.	Notas no braço do instrumento (presas e soltas)
B – Desenvolver autonomia ao tocar em cordas diferentes.	Técnicas de mão esquerda e direita
C – Introduzir a aplicação de técnicas no estudo de repertório.	Aplicação de técnicas / repertório

SITUAÇÕES DIDÁTICAS
A – Tocar as cordas (sol - solta / lá - na corda sol presa / si - solta) utilizando sucessivamente os dedos indicador e médio da mão direita. Utilizar o dedo dois da mão esquerda para tocar a nota lá na corda sol.
B – Tocar as cordas soltas sol e si respectivamente utilizando os dedos indicador (para a corda sol) e médio (para a corda si). Tocar ascendentemente e descendentemente.
C – Introduzir o estudo do arranjo elaborado da música “Com meu martelo” (autor anônimo). Tocar a segunda voz da música (melodia). Utilizar as notas (sol - solta / lá - na corda sol presa na 2ª casa / si - solta).

Fonte: Próprio Autor, 2014.

Figura 1: Arranjo elaborado para utilização nas aulas ministradas



Fonte: Próprio Autor, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo de educação musical experimentado, pudemos encontrar no ensino coletivo de violão um suporte e de fato utilizá-lo como uma ferramenta contextualizadora e, portanto considerar sua eficácia na educação musical. A resposta dos estudantes ao método utilizado culminou em um interesse peculiar pela arte da música, além de aumentar a percepção dos mesmos pelos sons que os rodeiam. A metodologia aplicada foi uma experiência apropriada para o contexto onde estávamos inseridos, onde grande parte dos educandos não teve a oportunidade de ter uma relação anterior com a música ou instrumentos musicais. O professor deve contextualizar o ensino musical e nunca perder o foco em salientar a música como parte presente e importante tanto em outras formas de arte quanto no contexto sociocultural de cada indivíduo.

O objetivo de implantar a centelha musical nos corações dos estudantes foi atingido. Durante as aulas, se demonstraram bastante atenciosos quanto às explicações ministradas, evidenciando o desejo em aprender sobre música, até mesmo os estudantes mais inquietos, para os quais foi elaborado um sistema de monitoria durante as aulas, a fim de canalizar sua energia de forma otimizada. Embora tivéssemos curto espaço de tempo para a realização das aulas, pois as oficinas do componente curricular Estágio Supervisionado II foram pontuais, os mesmos se demonstraram bastante solícitos em fazer algo significativo para sua vida estudantil, não obstante compreenda-se que determinados conteúdos, necessitam de maior tempo de maturação, ao estabelecer o processo de assimilação pelos educandos, contudo enquanto estudante de licenciatura em música, observa-se que as práticas realizadas neste trabalho, surgiram para elucidar o exercício de planejar intervenções didáticas a longo prazo (O que fazer x O que dar certo).

Também sofremos as intempéries da falta de instrumentos (eram apenas sete e mais estudantes gostariam de ter participado das aulas), recursos adequados como cadeiras sem braço, por exemplo, e espaço físico para a realização das aulas, sobretudo consideramos estas situações como etapas do aprendizado, condições as quais o futuro professor possivelmente encontrará nas unidades de ensino básico que atuará. Enfim as práticas formativas desenvolvidas durante este período possibilitaram o desenvolvimento reflexivo de

mecanismos para a atuação docente, no tocante à experiência adquirida na relação com o contexto escolar local, ao fomentar estratégias didáticas que ajudarão o futuro professor de música a desenvolver táticas de ensino-aprendizagem no ensino de música na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUVINEL, F. M. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social, Vol.1.* Goiânia: Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003, 217p.

CRUVINEL, F. M**.** O início de uma trajetória de sucesso. Universidade Federal de Goiás. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. *Anais...* p. 30-36.

CRUVINEL, F. M. *Educação Musical e Transformação Social ï uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, Goiânia, 2005.

FONTERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GROSSI, C. *Formando educadores musicais para a ñinformalidade na sala de aula da escola*. IX Encontro regional da ABEM. Campo Grande: UFMS/ 25-26 de junho de 2009.

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

REYS, M. C. D.; GARBOSA, L. W. F. Reflexões sobre o termo "método": um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 107-116, set. 2010.

TOURINHO, C. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumento na escola. Universidade Federal de Goiás. In: I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento musical, 2004, Goiás. *Anais...* p. 37-44.

TOURINHO, C. *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. Anais do 20º Seminário Nacional de Arte e educação: Maria Isabel Petry Kehwald, Elisa Silveira (org.) – Montenegro: Ed. Funarte. 2006