

III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP

Campinas, 18 a 20 de agosto de 2010

ANAIS

INSS:

www.iaar.unicamp.br/educacaomusical

Realização



Patrocínio

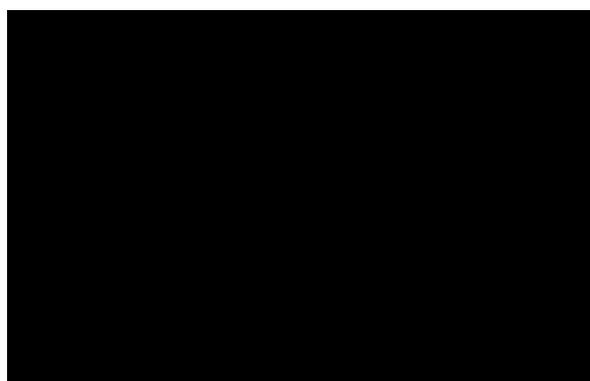
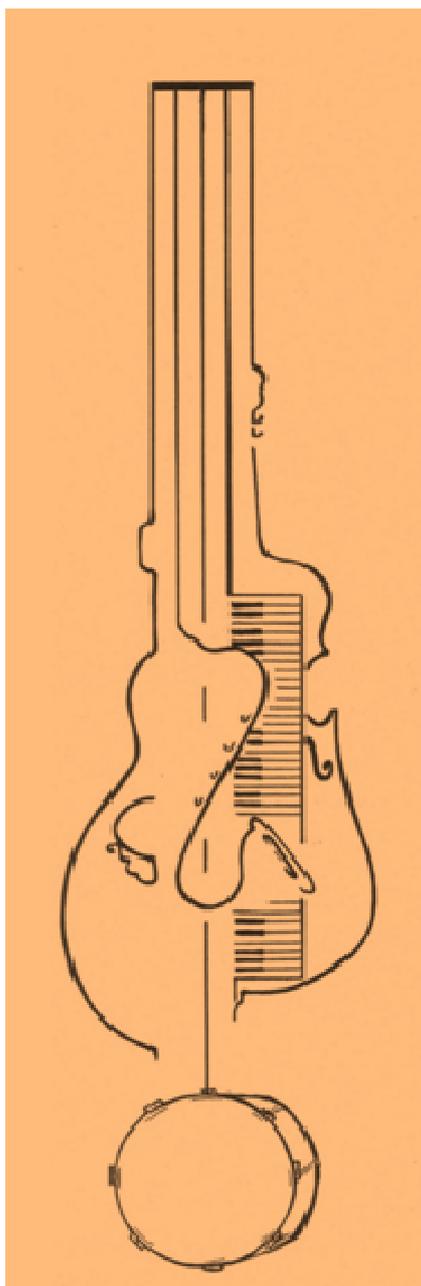
Programa de Pós-Graduação em Música – IA UNICAMP



III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP

ANAIS

Leandro Barsalini
(Editor)



Realização

Patrocínio



PPG - IA UNICAMP





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor

Fernando Ferreira Costa

Coordenador Geral

Edgar Salvadori De Decca

Pró-Reitor de Graduação

Marcelo Knobel

Pró-Reitor de Pesquisa

Ronaldo Aloise Pilli



INSTITUTO DE ARTES

Diretora

Sara Pereira Lopes

Chefe do Depto. de Música

Ricardo Goldemberg

Coordenador do Depto. de Música

Fernando Augusto Hashimoto

Instituto de Artes
Rua Elis Regina, 50
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Barão Geraldo, Campinas, SP CEP 13083-854
Tel: (19)3521-7827
www.ia.unicamp.br

Comissão Organizadora

Graduandos

Adriana Barreto
Carolina Montedori,
Luiza Nogueira Miana
Maíra Scarpelini
Nicole Somera
Renata de Oliveira Antonio
Ronaldo do Prado Lima

Docentes

Profa. Dra. Adriana Mendes
Prof. Dr. José Roberto Zan
Prof. Ms. Leandro Barsalini

Assessoria de Projetos e Pesquisas do IA

Vinicius Moreno de Souza Corrêa

Comissão Científica

Prof. Dr. Jorge Schroeder
Prof. Dr. José Roberto Zan
Prof. Dr. Ricardo Goldemberg

Editor

Prof. Leandro Barsalini

O III Encontro de Educação Musical da UNICAMP trouxe como tema “A lei 11.769 e a nova realidade da Educação Musical no Brasil”. Através de uma programação que reuniu conferências, mesas, comunicações, oficinas e apresentações musicais, o Encontro suscitou debates e propostas para a qualificação da educação musical nas escolas. Além disso, promoveu importante compartilhamento de experiências na área, ao reunir docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica e tantos outros profissionais do setor.

O sucesso do Encontro solidifica um projeto iniciado em 2008, iniciativa dos alunos do curso de Licenciatura da UNICAMP, e evidencia o empenho dessa comunidade na busca constante pela reflexão e aprimoramento de seu conhecimento.

Participaram como convidadas deste Encontro as Professoras Magali Kleber (UEL), Ilza Zenker Joly (UFSCar), Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (UNESP), Regina Márcia Simão Santo (UFRJ), Teca Alencar de Brito (USP) e Luciana Del-Ben (UFRGS), e Geraldo Monteiro Neto (Secretário de Educação de Mogi das Cruzes). Estiveram presentes vinte e um comunicadores, oitoicineiros e três grupos musicais. A todos, nosso agradecimento pelo envolvimento e disposição.

Reunimos aqui os artigos completos enviados por alguns dos convidados e comunicadores.

Comissão Organizadora

SUMÁRIO

Geraldo Monteiro Neto

Projeto “Tocando, cantando... fazendo música com crianças” 1

Regina Marcia Simão Santos

Considerações a propósito da lei 11.769/08 5

Rodrigo Gudin Paiva, Rafael Cleiton Alexandre

Material didático para Bateria e Percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material didático inédito para o ensino coletivo desses instrumentos 17

Glauber Resende Domingues

A Música em diálogo com o Cinema: possibilidade de aprendizagens 25

Rossely Spejo Ferreira

A formação de protagonistas sociais através da música 34

Luiz Francisco de Paula Ipolito, Maria Carolina Leme Joly

Sobre a música nas escolas e a experiência de estar trabalhando com o Projeto Pibid na área de Música 43

Carla Lopardo

Multiculturalismo musical: una experiencia para el aula 52

Cristiane H. Vital Otutumi

A melhoria da Percepção Musical no ensino superior: estudo e proposta em andamento 66

Ana Elisa de Almeida Silva

Musicalização para Bebês: A importância da Educação Musical em Creches e Pré Escolas 72

Adriano de Cássio Beli Tonon, Wandir Rudolfo Schäffer

O resgate da cidadania de um estudante com deficiência visual – estudo de caso com a inclusão da leitura musical em Braille 84

Tristan Torriani

J-J. Rousseau e Shinichi Suzuki: Os Fundamentos Filosóficos da Educação Musical e o Ensino do Violino 93

Projeto “Tocando, cantando... fazendo música com crianças”

Geraldo Monteiro Neto
neto_monteyro@hotmail.com

O início da trajetória que levou ao Projeto “Tocando, cantando...” se deu de maneira muito modesta, se comparada à dimensão que o projeto tem hoje. No ano de 2002, a Educadora e Pesquisadora Prof. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes ministrou um curso de 30 horas na Universidade Brás Cubas em Mogi das Cruzes, intitulado “Brincando e Aprendendo”. Participaram deste curso professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal.

O interesse demonstrado pelos educadores revelou algo importante: a ausência de uma abordagem lúdica na Educação, e particularmente da Música, já se fazia sentir. Assim, não foi surpresa que no ano de 2003 surgisse o Projeto “Tocando, cantando... fazendo música com crianças”, coordenado pela prof. Iveta.

A concepção do projeto partiu da hipótese de que professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mediante capacitação em Educação Musical, poderiam proporcionar às crianças um aprendizado significativo em Música, por meio da ludicidade. Desde o princípio, a metodologia empregada pela Professora Coordenadora esteve fundamentada nos três eixos do Ensino de Arte propostos pela prof. Ana Mae Barbosa: o fazer, que se refere à produção (cantar, tocar, dançar etc.), o apreciar, voltado à escuta de obras de caráter popular, erudito e das culturas de tradição de diferentes origens, inclusive assistindo a espetáculos e concertos, e o contextualizar, ou seja, o estudo do universo que gera uma obra musical: a época, o lugar, os autores e suas trajetórias etc.

A princípio, o Projeto atendia um pequeno número de escolas da Rede Municipal. Em reuniões periódicas com as equipes escolares, a Professora Coordenadora promovia desde brincadeiras e jogos cantados, e de atividades que estimulavam a experimentação, a criação e a expressão, até leitura e discussão de textos de variados autores em Educação Musical. Desse modo, a formação continuada dos educadores equilibrava arcabouço teórico, vivências e recursos de ordem prática. A cada encontro, os professores traziam relatos de suas experiências com as crianças em sala de aula, trocando informações e compartilhando dificuldades e avanços.

A possibilidade de um aprendizado em Música foi sonhada a diversas gerações de educadores brasileiros. Na realidade, o ensino de Música tem estado ausente da Educação brasileira há muitos anos – notadamente, desde a Lei nº 5.692, de 1971, e já há algum tempo educadores de diversas regiões vêm demonstrando um grande interesse pela Educação Musical. Assim, o Projeto “Tocando, cantando...” representou um significativo avanço no sentido de reverter essa situação.

Tamanho era o interesse dos educadores da Rede Municipal pelo Ensino de Música, que mais e mais escolas se manifestavam, na intenção de participar do projeto. O que levou a mais um passo importante: a atuação de profissionais da Música nas escolas, como agentes capacitadores dos professores. Orientados pela Professora Coordenadora em encontros e reuniões periódicas, os educadores musicais colaboravam com os professores para planejar, promover, registrar e avaliar as diversas ações desenvolvidas junto aos alunos. Além das crianças, também turmas da Educação de Jovens e Adultos passaram a participar do Projeto.

É tema recorrente nas discussões sobre Educação Musical no Brasil que é necessário investimento em duas frentes: proporcionar o aprendizado em Música aos professores da Educação Básica, e ao mesmo tempo, oferecer uma formação pedagógica aos profissionais da Música que desejam atuar na Educação. Ao implantar o Projeto “Tocando, cantando...” em escolas da Rede Municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes investiu em políticas públicas que atendem a essas duas necessidades.

Além da intervenção dos educadores musicais nas escolas, continuaram as idas a apresentações musicais, nas quais os professores tiveram contato com uma grande variedade de ritmos, gêneros e estilos. A fundamentação teórica e prática se completava com ciclos de palestras e cursos com pesquisadores musicais especialmente convidados, dentre os quais se pode citar: Prof. Dr. Alberto Ikeda e Prof. Dr. Paulo Castagna, do Instituto de Artes da Unesp, a pesquisadora, cantora e compositora Magda Pucci, do grupo Mawacca, o músico e *luthier* Fernando Sardo e muitos outros.

O contínuo crescimento do Projeto levou a outras iniciativas. Em 2007 foi publicada a primeira edição do Caderno Tocando e Cantando, um compilado de relatos de experiência, artigos, resenhas de cd's e livros, sugestões de atividades e afins, de autoria dos professores das escolas participantes e dos educadores musicais ligados ao projeto. A publicação trouxe ainda entrevistas com músicos da cidade e com a educadora e pesquisadora Teca Alencar de Brito.

Também nesse período se iniciou uma nova fase do Projeto: a pesquisa e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Música. Ao longo de um ano, as equipes das escolas e os pesquisadores (educadores musicais) elaboraram uma coleção de jogos pedagógico-musicais, indicados para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental e que exploram diversos aspectos da Música, como parâmetros do som, gêneros, história da Música, curiosidades, a organização de uma orquestra sinfônica etc. Esses jogos foram objeto de um curso para os professores da Rede Municipal, cujas aulas foram ministradas pelos próprios pesquisadores.

Em 2009 se deu o lançamento da segunda edição do Caderno Tocando e Cantando, desta vez com forte ênfase no lado histórico da música de Mogi das Cruzes. Peças musicais do séc. XVII, cujos manuscritos foram encontrados em Mogi das Cruzes, e que constituem o mais antigo registro de obras musicais do país, foram tema de capa e se tornaram objeto de estudo de muitas escolas. Isto aliado aos preparativos para as comemorações do aniversário de 450 anos da cidade, que se completam em 2010, transformou-se no tema gerador que direciona a pesquisa atualmente: a Música e o Ensino de Música em Mogi das Cruzes, nas suas diversas formas, gêneros e épocas.

As escolas vêm desenvolvendo suas atividades tendo como foco a produção musical ligada à cidade. Moçambiques, congadas e catiras oriundas das festas tradicionais são facilmente encontradas nas escolas, da mesma forma que choros e sambas de compositores contemporâneos ou peças vocais barrocas. Isso sem jamais perder aquilo que sempre foi característica marcante do Projeto: as brincadeiras cantadas, cantigas de roda e jogos que permitem que, brincando, crianças, jovens e adultos tenham acesso a uma Educação Musical de qualidade.

Atualmente, o Projeto contempla 33 escolas da Rede Municipal, equipadas com livros, cd's, dvd's e instrumentos musicais variados (dentre os quais se destacam xilofones e metalofones Orff). Semanalmente, os pesquisadores visitam as escolas, acompanhando e orientando *in loco* a utilização desses recursos por parte dos professores. Contemplando desde bebês atendidos em creches, alunos de inclusão e Educação Especial, crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental até estudantes jovens e adultos, o Projeto "Tocando, cantando... fazendo música com crianças" vem garantindo a formação continuada dos professores da Educação Básica bem como de músicos, professores de Música já graduados e estudantes de Licenciatura em Educação Musical.

O próximo passo apontado pelos professores da Rede Municipal é a elaboração das Matrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica - Artes, que trará orientações para o ensino de Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e, naturalmente, a Música - cujo conteúdo deverá se beneficiar enormemente do conhecimento acumulado em todos esses anos de Projeto. O documento será disponibilizado para todas as escolas da Rede Municipal de Educação, oferecendo fundamentação para o ensino de Música em Mogi das Cruzes, em observância à Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, democratizando assim o acesso à Educação Musical para estudantes da Escola Pública.

Geraldo Monteiro Neto - Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pelo Instituto de Artes da UNESP em São Paulo, onde foi aluno da Prof. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. Atuou como Orientador no Projeto “Tocando, cantando... fazendo música com crianças” e atualmente integra a Divisão de Orientação Pedagógica do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação em Mogi das Cruzes, respondendo pela área de Artes.

Referências

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES. Secretaria Municipal de Educação.

FERNANDES, Iveta Maria B. A. (Coord. e Supervisão). **Cadernos tocando e cantando n° 1.** Mogi das Cruzes, 2007. 98p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES. Secretaria Municipal de Educação.

FERNANDES, Iveta Maria B. A. (Coord. e Supervisão). **Cadernos tocando e cantando n° 2.** Mogi das Cruzes, 2009. 98p.

Música na Escola: pra quê? **Considerações a propósito da lei 11.769/08**

REGINA MARCIA SIMÃO SANTOS

IIIº Encontro de Educação Musical – UNICAMP – agosto de 2010

Mesa: "Música na Escola: pra quê?"

Resumo

Fugindo aos modelos dicotômicos e dualistas, pretendo discutir as questões propostas à mesa, considerando as múltiplas dimensões possíveis e inevitavelmente imbricadas de uma experiência musical. Sobre “formar músicos ou ouvintes”, reavivo algumas questões históricas na trajetória do pensamento e prática da educação musical no Brasil, situando alguns desafios atuais. Trago exemplos desenvolvidos na prática cotidiana como professora na educação básica e em espaços alternativos, bem como em projetos de formação permanente do professor de música. Finalizo deixando algumas questões afeitas à formação de professores de música e educadores da educação básica, considerando os discursos que podem estar presentes no seu projeto de formação.

Palavras-chave: música, escola, Lei 11.769, formação de professores.

Tratarei do tema proposto à mesa, fazendo uma breve introdução histórica, situando o momento da Lei 11.769/08 e então trazendo uma tese para pensarmos a música na escola. Passarei a tratar especificamente das duas questões postas à mesa: recrear ou tratar de conteúdos significativos? “formar músicos” ou “formar ouvintes?”. Terminarei fazendo algumas considerações a propósito da nossa formação como docentes.

Introdução

“Música na Escola: pra quê?” é uma pergunta que tem sido respondida em cada tempo-espaço da instituição escolar. A importância da música na formação integral de crianças e jovens já era destacada na Antiguidade, a propósito da formação do caráter do homem público, do guerreiro. Dos benefícios que a aula de música pode trazer para as escolas, também muito já se ouviu falar. Nossa memória encontra resquícios da sua presença na escola, justificada como auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, matemáticas, lingüísticas, ou para o aumento do vocabulário, por exemplo. Conhecemos muito bem a prática da música como recurso para formar corpos dóceis e controlar a rotina escolar, fazendo isso tudo através do canto coletivo.

Uma rápida retrospectiva histórica sobre a música na escola no Brasil nos coloca diante de pensamentos e práticas que marcam a trajetória desse projeto de educação musical.

Antes mesmo do programa de Villa-Lobos e da instituição SEMA criada em 1934¹, a música já era objeto de atenção das reformas estaduais dos anos 20. Isso ocorreu no Distrito Federal, com Fernando de Azevedo investindo na publicação de um Programa de Música e na organização do ensino vocal e instrumental nas escolas,² ocasião em que também é veiculada a publicação de Lorenzo Fernandez, “*Bases para a organização da Música no Brasil*”, defendendo o canto coletivo para formar o “sentimento nacional” (SANTOS, 2009). Mas na província e depois estado de São Paulo, desde os anos 1870 a música já estava presente nas escolas americanas de confissão protestante³, sob a forma de jogos e cantos diversos. Pesquisando o período de 1870-1920, Jane Santos constata que tais escolas traziam para o Brasil missionários portadores de idéias pedagógicas froebelianas que eram aplicadas na rotina escolar, prática essa que incluía a música e que logo circulou para outras escolas, especialmente para a Caetano de Campos (escola modelo), para onde foram chamadas algumas das professoras de música da Escola Americana⁴. Em relatório de 1895, que descreve o programa de ensino da Caetano de Campos, encontram-se informações sobre o “ensino de ginástica, música e canto, trabalhos manuais, seguidos de seus respectivos horários”: “os exercícios são geralmente intercalados de marchas entre bancos, de canto ou de ginástica, que constituem verdadeiros períodos de recreio [grifo meu], em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios”⁵. O tempo escolar é separado por períodos que são ainda subdivididos e a música se faz presente em exercícios de canto e marchas que servem para “recrear” e demarcar essa organização do tempo escolar (SANTOS, 2009).

A Escola Nova de John Dewey (1859-1952) chegou ao Brasil combatendo a dicotomia entre jogo e trabalho na educação infantil (NUNES, 2.000) e trazendo esses materiais froebelianos para os Jardins de Infância. Brinquedos, jogos, marchas, cantos e hinos faziam parte da rotina do Jardim Caetano de Campos, onde as “aulas de marchas e cantos” (KUHLMANN, 1998, p.117) integravam um planejamento detalhado e altamente prescritivo.

¹ Superintendência de Educação Musical e Artística

² O Decreto de 1928 institui uma Comissão para elaborar o Programa de Música que é publicado em 1930

³ 1870, Escola Americana de São Paulo, hoje Universidade Presbiteriana Mackenzie; 1876, Colégio Piracicabano, hoje Universidade Metodista de Piracicaba; e 1902, Colégio Progresso Brasileiro, hoje Colégio Batista Brasileiro.

⁴ Conforme tese de doutorado de Rosa Fátima de Souza, USP, 1997, *apud* SANTOS, 2009.

⁵ Trecho do relatório do ano 1895, elaborado pelo diretor da Escola Normal, e que descreve o programa de ensino da Caetano de Campos. Conforme tese de doutorado de Rosa Fátima de Souza, USP, 1997, *apud* SANTOS, 2009.

A música cumpria a função de desenvolver a motricidade e a formação de hábitos (compartilhar, esperar a vez, saber ouvir)⁶.

Legisla-se sobre a música na escola na província e depois estado de São Paulo e nesse caminho ficam mais pistas para responder à pergunta “música na escola: pra quê?”. Em 1892 a Lei n. 88, que trata da reforma da instrução pública de São Paulo, fala do ensino primário preliminar com a matéria “canto e leitura de música” (art. 6º). Em 1894, o Decreto 248 trata do programa para as escolas preliminares, considerando três aulas de música por semana, com carga horária equivalente a disciplinas como Geometria, Geografia Geral e Desenho. Em 1904, o Decreto n. 1239 uniformiza os programas entre escolas-modelo, grupos escolares e escolas isoladas, e reitera que o ensino de música seria ministrado pelos próprios professores da classe. Em 1925 o Decreto n. 3858 cria o cargo de Inspetor Especial de Ensino para Música, devendo orientar e dirigir o Orfeão Infantil (SANTOS, 2009)⁷.

No contexto da implantação das reformas republicanas da instrução pública em São Paulo, anos 1910-20, encontramos João Gomes Junior e outros mentores do movimento orfeônico.⁸ Mas com Villa-Lobos, Anísio Teixeira e Getúlio Vargas (1930-45) a prática da música na escola pelo método do Canto Orfeônico ganhou maiores dimensões. Tratava-se de uma política de formação do professor de música e de ação junto às turmas das séries iniciais, com o tríplice objetivo de desenvolvimento estético, de disciplina e civismo, objetivando a construção de uma identidade nacional - “a formação de uma consciência musical brasileira.” (VILLA-LOBOS, 1971, p. 102). A disciplina Canto Orfeônico garantiria um instrumento educacional “com o seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo” e “um enorme propulsor de energias cívicas” (p. 103). Dizia Villa-Lobos: “por que se estuda música? Não há de ser, por certo, com o único propósito de ler ou escrever notas. (...)” (p. 97).

Ainda sobre a educação musical segundo o ideário da modernidade, o projeto de música na escola passa a destacar o traço criador. O contexto é o da Educação Nova, que lança o Manifesto de 1946; da Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 no Rio de Janeiro e que nos anos 50 é um dos importantes difusores do pensamento de “arte-educação” - termo

⁶ Mais detalhes, ver o texto SANTOS, Regina Marcia Simão. Cartografias na Educação Infantil: quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 111-132.

⁷ Remissão à dissertação de Mestrado de Vera Lúcia Gomes Jardim, *Os sons da República: o ensino da música nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. PUC SP, 2003 (*apud* SANTOS, 2009).

⁸ Outros mentores são Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Honorato Faustino e João Batista Julião. Remissão à dissertação Mestrado de Renato de Souza Porto Gilioli, *Civilizando pela música: a pedagogia do Canto Orfeônico na Escola Paulistana da Primeira República*. FE- USP, 2003 (*apud* SANTOS, 2009).

criado por Herbert Read, que ressalta o espírito de experimentação e criação e integra as linguagens da arte. Os anos 60 vão fortalecer essas idéias de liberdade e criação que surgiram no pós-guerra e estão expressas no Movimento de Educação pela Arte (MEA) e no movimento de contra-cultura, e os anos 70 vão assistir a eclosão das “Oficinas de Música” com seu ideal de experimentação sonora, no âmbito dos cursos superiores de música, incluindo a Licenciatura. Portanto, continuamos a fazer mover o projeto de música para as escolas, a partir da formação dos professores e com idéias sobre criatividade e processos de criação. Contudo, esse pensamento e prática se resvalou para uma criatividade descomprometida com a sistematização do conhecimento musical, puro *laissez-faire* (deixar-fazer) e à qual o músico-educador Koellreutter habitualmente chamava de “vale tudismo” e Fuks (1991) reconhece ser tomada pela escola, oficializada pela Lei 5692/71 como uma prática polivalente e que não passou de uma bandeira “pró-criatividade” (p.158-160) intercalada ou simultânea ao canto cívico-escolar.

1. A disciplinarização da música na escola: a lei 11.769/08

Faço esse breve histórico mostrando como temos respondido à pergunta sobre para que serve a música na escola, e pretendo situar o momento que vivemos, marcado pela aprovação da Lei Federal 11.769 em 18 de agosto de 2008, que altera a LDB 9394/96, ao estabelecer a “música como conteúdo obrigatório do ‘ensino de arte’”. Naquele agosto de 2008, ante a euforia que vivíamos como educadores musicais, eu lembrava que *o debate estava só começando*.

Estamos em meio aos debates sobre a implantação da Lei 11769/2008, ou melhor, sobre a *disciplinarização* da Música nos projetos pedagógicos. Tratamos de questões que envolvem *quem, como, quando, onde, o que, com que* - quais são os objetivos pedagógicos da aula de música, quais são as múltiplas funções da música na formação dos sujeitos sociais.

“Música na escola: pra quê?”. Minha tese a propósito da disciplinarização da música nos currículos da educação básica é: a música na escola deve contribuir para o desenvolvimento do potencial musical de que *todo* sujeito é capaz. Música na escola deve servir para isso. Essa tese tem uma dupla remissão: trata-se de compreender *música* como uma forma de pensamento; e de compreender os *processos pedagógicos* disparados por aquilo que “desafia e faz pensar”.

Valho-me de interlocutores das áreas de música, educação e filosofia, para desenvolver esta questão.

Com Serafine (1988), no âmbito dos seus estudos sobre cognição musical, compreendemos que música diz respeito a *pensar em* ou *pensar com* o som, justificando-se falar de “pensamento musical”. Com Swanwick (2003; 1999) e Elliott (1995), entendemos música como um modo de saber que se distingue de um saber *sobre* música (um discurso proposicional). Com Deleuze e Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1992), entendemos que música (arte) é uma forma de pensamento, conhecimento e expressão. Música (arte) é uma forma de pensar por afetos, por blocos de sensação⁹.

A música na escola pode até se prestar a todos os usos citados nesta retrospectiva histórica. Mas, sobretudo, podemos falar de um *devir*¹⁰ musical (qualidade musical) e da possibilidade do seu desenvolvimento permanente, da mesma forma como podemos falar da competência lingüística ou da competência matemática de todo sujeito. Com isso, frisamos uma competência musical a ser desenvolvida sistematicamente na escola, incluindo todo sujeito num fazer musical. Isso contrasta com a posição praticada até hoje, da música na escola, sob a forma de ações casuais e pontuais, em projetos “extracurriculares” ou “fora da grade”, para os escolhidos e “talentosos” (seja por conta de um meio social propício, seja por um discurso sobre o “inato”). E contrasta com a concepção de um componente curricular oferecido exclusivamente em organizações do ensino em classes com alunos da mesma série. Tenho insistido nessa idéia e a ela volto agora. Na antiga LDB 5692/71, art. 8º, tratando de organizações do ensino do 1º e 2º graus, já era apresentada a alternativa de se permitir, conforme “o plano e as possibilidades do estabelecimento”, opções que atendessem às diferenças individuais e variedade de habilitações, podendo reunir alunos de diferentes séries na organização de uma classe de ensino. O inciso 2º assim diz:

⁹ Embora não caiba neste pequeno texto, vale citar o exemplo do cotidiano curricular numa escola pública do Rio de Janeiro, rede municipal, Escola Guatemala, com crianças da 2ª série, na escuta de *La Ciudad*, obra de Sergio Prudêncio, compositor boliviano, realizada com uma orquestra de instrumentos autóctones. Na escuta, as crianças são afetadas pelo gradativo aumento da densidade rítmica e orquestral, sonora, expressando isso no traço e desenho de vagões de trens que surgem cada vez mais repletos de bois vermelhos. E eles justificam isso remetendo à escuta do referido trecho musical, enquanto apontam o registro visual. Experiência desenvolvida pela autora desse texto, anos 80, como parte do planejamento das aulas de música para 1ª a 4ª série naquela escola.

¹⁰ Uso o termo *devir* numa abordagem deleuziana. Assim, posso falar de uma aula em seu devir-oficina de criação musical, devir-composição técnica, devir-coro, devir-análise musical etc. Sempre um movimento, um processo, algo da ordem de uma aliança, qualidades, fluxos, dimensões. (DELEUZE; GUATTARI, 1997)

Em qualquer grau [1º e 2º], poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes valentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Quando integrei a equipe central da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Departamento de Ensino Fundamental – nos anos 80, o ensino de línguas estrangeiras se deu através dessa alternativa de organização em classes reunindo alunos de diferentes séries e essa foi a proposta indicada pelos técnicos integrantes da equipe de Música, da qual eu fazia parte.

A LDB 5692 foi revogada pela Lei 9394 de 20.12.1996, mas talvez seja bom reavivar a alternativa que existiu para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Reitero que, “uma vez reconhecida a soberania territorial da Música no conjunto das disciplinas na escola básica, trata-se de ocupar esse espaço de direito na formação do sujeito” (SANTOS et all, 2008)¹¹, o que impõe tratarmos das questões específicas já indicadas a essa mesa de debate, e que desenvolveremos a seguir.

2. Objetivos pedagógicos da aula de música na escola: recrear ou tratar de conteúdos significativos na formação dos sujeitos?

Quero trazer alguns exemplos (como tenho feito em outros textos, chamarei novamente de “cenas”) que instabilizam a aparente separação entre a música (formalização de conteúdos, ampliação cultural, trabalho, *work*) e o brincar (recreação, ludicidade, lazer, informalidade).

CENA 1. *A lenda do Curupira* é vivenciada e produz múltiplos “curupiras”: um repertório de sons e movimentos, jogos de exploração e expressão. Nessa produção de jogos o grupo compara, contrasta, analisa, toma decisões relacionadas a estruturas musicais, gestos expressivos, formas musicais e registros. É recreação e produção de conhecimento.

CENA 2. “*Cadê o toucinho que estava aqui?*”... Essa brincadeira - como tantas outras que poderíamos enumerar entre parlendas, trava-línguas e adivinhas - encanta os que brincam com as variações rítmicas e de entonação da voz, ou com um território criado por uma regularidade métrica, um complemento na forma responsorial-dialogal, uma pergunta-resposta. Ou que se surpreendem com uma finalização que interrompe a

¹¹ Trata-se de texto de 2008, escrito em parceria com DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; e ALFONZO, Neila Ruiz.

lógica instituída no transcurso das ocorrências musicais. É prazer, recreação e aprendizado.

CENA 3. “*Vamos para a aula de música?*” - *um livro de poemas em inglês*. A criança chama o adulto para a aula de música. Naquele ambiente há um piano, uma flauta doce, um violão. A criança toma o adulto pela mão e o conduz para um cantinho, onde abre um livro. É um livro de poemas em inglês, para crianças. Deparam-se com um poema que diz: *This little pig went to market...* A estrutura *this little pig* se repete, sempre intercalada de outros elementos. A criança é envolvida por esse obstinado rítmico e sonoro que o leitor sabe explorar e põe em evidência. Para ela, pura música. O adulto entende que ali está um elemento em potencial para o jogo musical. É recreação e exercício do pensamento musical. É aula de música. Os dois brincam e produzem música. O adulto, um provocador. A criança, um viajante imerso num jogo que é *dever* música, a um só tempo ritmo, som, intensidade, repetição, contraste.

CENA 4. “*Meu nome... minhas partes sonoro-musicais*”. “*Ah! Isso é que é melisma? Eu não sabia que sabia!*...” Num curso básico de música oferecido para professores das séries iniciais da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, no final dos anos 90, a apresentação dos professores, pelos seus nomes, suscitou um jogo musical. A textura melismática de um dos nomes é logo tomada de um dos improvisos e frisada por todo o grupo. Ouvir o seu nome cantado por todo o grupo foi uma experiência que ganhou ainda mais sentido quando a jovem ficou sabendo que se tratava de um melisma. Isso ela conhecia, das músicas de Marisa Monte. E tratou de dizer que “não sabia que sabia!” E no encontro seguinte ouviu-se melisma na música de Marisa Monte e em músicas renascentistas. O adulto se deixa arrebatar por um novo significado que é criado enquanto experimenta e brinca. Trata-se de um aprendizado que produz aumento de potência.

A partir dessas breves cenas descritas, retomo a questão dirigida à mesa, analisando-a por três perspectivas:

(1ª): Prazer, recreação e aprendizado caminham juntos. Aprendizado que é produção de conhecimento, formalização de conteúdo. Considerando representações vigentes sobre jogo e educação (jogo como recreação, relaxamento e jogo como forma de expressão), e considerando que “é interessante criar pontes” (BROUGÈRE, 1998, livro, p. 05) entre atividades dirigidas e o jogo-brincadeira que a criança desenvolve para seu prazer e recreação, trago a pergunta de Kishimoto: “como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar?” (KISHIMOTO, 2003, p. 37).

(2ª): Entendendo jogo como “cultura lúdica” - “uma forma de brincar com a cultura, de entrar em contato com a cultura” (BROUGÈRE, 1998, p. 07)¹² -, vemos que essa cultura lúdica está no aprendizado da língua materna, mas também na brincadeira das crianças e jovens com

¹² Gilles Brougère, filósofo francês, é sociólogo, formado em filosofia e em antropologia, Doutor em Ciências Humanas na Universidade Paris XIII. Sua experiência acadêmica inclui a atuação na Faculdade de Educação da

padrões da cultura musical. O musicólogo Antony Seeger (1982) estudou esse aprendizado entre as crianças *suyá*, ao criarem *akias*-miniatura, imitando as *akias* dos adultos. Podemos reconhecer a prática dessa cultura lúdica entre as diversas manifestações da cultura musical urbana em nosso país, em que os adultos são peritos em relação às crianças iniciantes, da mesma forma como as crianças mais velhas o são em relação às mais novas. A ludicidade vem combinada com intervenções, como jogo cooperativo e sócio-educativo, espaço aberto de experimentação e comunicação com os outros e com o seu meio cultural, onde as regras podem ser mantidas ou transgredidas. A garantia desse ambiente de ludicidade é reivindicada por adolescentes e jovens nos países que nas últimas décadas se propuseram a fazer as reformas nacionais da educação e revisão da música no currículo. No seu estudo de música na escola, esses alunos desejam ter maior autonomia no desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem musical, com mútua ajuda entre os colegas, ouvindo e voltando a ouvir as gravações e tocando juntos, em grupo, sem muita intervenção do professor (GREEN, 2008).

(3ª): Ao defender que a brincadeira seja incorporada no currículo, superando a dicotomia entre brinquedo e trabalho “sério”, estamos diante do que já se denominou de “o paradoxo da brincadeira” - “espaço de aprendizagem fabuloso e incerto” (WAJSKOP, 1997, p. 31). Na construção de um projeto pedagógico, de pouco nos vale hoje a divisão dicotômica de um espaço em “sala de aula” (com “trabalho sério”) e o “lá fora” (espaço livre, da brincadeira e convivência). Alguns alegarão que não se pode organizar, a partir da brincadeira, um programa pedagógico preciso. Contudo, nesse momento histórico da institucionalização ou disciplinarização da música na escola, no Brasil, nosso posicionamento requer uma escolha fundamentada sobre modos de lidar com planejamento, especificamente sobre modos de organização que impliquem maneiras de lidar com variados graus de previsibilidade, controle, enquadramento – o liso e o estriado¹³.

3. Objetivos pedagógicos da aula de música na escola: “formar músicos” ou “formar ouvintes”?

USP e a direção de um programa de formação consagrado à brincadeira e ao brinquedo, desenvolvido no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-Norte.

¹³ Sobre liso e estriado, ver SANTOS, Regina Marcia Simão. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2006. CD ROM

O que parece sustentar projetos voltados para “formar músicos” ou “formar ouvintes” - formar “platéia”?

Estamos diante de uma proposta cuja natureza é dicotômica. Na escola, quem são os destinados a um projeto ou outro? A partir de que ponto se faz a separação entre esses dois supostos grupos de sujeitos? A partir de que critério?

A instituição de fronteiras entre “músicos” e “ouvintes” no projeto de formação/educação musical traz consigo a figura de um avaliador que, na prática pretensiosamente inequívoca e soberana da avaliação, talvez pré-destine uns e outros para percursos distintos. Isso contrasta com o desafio atual feito aos educadores, sobre promover projetos de inclusão e a busca de caminhos que cedo demais não excluam tais sujeitos de “fazer a vida vibrar”¹⁴ a partir de experiências educacionais e culturais coletivas. Lembro do depoimento de um ex-aluno, concluinte de um Curso de Bacharelado em Música, reportando-se à sua experiência em aulas de música quando criança: “ali começou a minha profissionalização”.¹⁵

Supondo um projeto para formar músicos e outro para formar ouvintes, que competências e saberes são excluídos deste, que recorte é feito e como é justificada a escolha dos sujeitos?

Retomo a questão dirigida à mesa, analisando-a sob duas perspectivas:

(1ª): Qual é a motivação para formar “ouvintes”? Significa informar sobre a obra e ensinar a estar num ritual de performance (saber aplaudir na hora certa)?¹⁶ Significa suprir o sujeito de algo que lhe falta – o gosto musical? No projeto de Villa-Lobos falava-se em educar, treinar, construir “o gosto” musical ou gosto estético (VILLA-LOBOS, 1971, p.96, 98, 106, 107)¹⁷. Significa formar um consumidor admirador de um determinado bem cultural, assegurando a platéia para a “sobrevivência” dos que vivem desse ritual cultural?¹⁸

¹⁴ Ver o texto SANTOS, Regina Marcia Simão. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para *dentro e fora* da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, 2004.

¹⁵ Trata-se de um projeto de musicalização / formação musical desenvolvido com crianças em uma comunidade eclesial e realizado nas dependências da Terceira Igreja Batista na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, RJ, anos 1980-90. Fui coordenadora e docente desta ação.

¹⁶ Essas são algumas das respostas obtidas em pesquisa de campo, quando do meu estudo de doutoramento, a propósito do projeto de “formar ouvintes” desenvolvido por uma orquestra. Cito: “Um indicador de que se está ‘formando platéia’ no BarraShopping é o fato de que o público manifesta-se cada vez mais conforme as regras que regem o modo de estar num ritual de concerto em sala convencional”. (SANTOS, 1999).

¹⁷ Texto inicialmente publicado no *Boletim Latino-Americano Musical*, 1946. p. 95-130

¹⁸ Em outras palavras: aumentar a fatia do público consumidor, na expectativa de se ver cumprir o desejo do músico de vender sua mercadoria, ver a “casa cheia” e de que seus CDs “vendam”.

(2ª) Queremos um projeto que tenha potência para produzir o *devoir* ouvinte e o *devoir* músico, ou o *devoir* músico no ouvinte e no executante¹⁹? Produzir o *devoir* músico no ouvinte e no executante significa desenvolver as qualidades de músico na situação de escuta (capacidade de produzir escutas, jogos de conectar, e não só a escuta guiada e obediente) e na situação de performance (envolvendo execução e composição). Como fazer um projeto curricular de música sem a admissão imediata à experiência de tomar parte no fazer musical que é escuta-apreciação (audience-listening), composição, execução, aquisição de conhecimento (técnico, notacional, perceptivo) e aumento do conhecimento da literatura (repertório, obras, estilos)? Como fazer um projeto curricular de música sem explorar um meio na situação de escuta e na situação de execução e criação e produzir questões e conhecimento sistematizado? Swanwick (1999; 2003) e David Elliott (1995) afirmam que não basta a centralidade da performance. Aprende-se música fazendo música, mas é preciso transformar programas baseados em produtos (projetos corais e instrumentais) em práticas musicais reflexivas, nas quais o conhecimento nasce e se desenvolve de situações musicais que significam “musical problem finding” e “musical problem solving” num contexto musical genuíno ou próximo a uma prática musical real (ELLIOTT, 1995, p. 64).

4. Finalizando:

Os discursos que nos constituem no processo de formação do educador ainda hoje guardam uma ênfase binária e prescritiva. Que desafio permanece, quanto a realizar “aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista” (KOELLREUTTER, 1997, p.54)?

2.1. Inventar um cotidiano marcado pela produção de conhecimento que é atravessada pelo espírito do jogo, por “aquilo que nos força a pensar”, que desafia e faz pensar, por seu caráter interessante, importante, notável – da ordem da paixão (do grego *pathos*). Conforme influência deleuziana nas palavras de Larrosa (2002): o exercício do pensamento como “um modo da sensibilidade e da paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa.” (p. 127); e

2.2. Inventar um cotidiano que tenha potência para produzir o *devoir* músico na situação de ouvinte e executante.

¹⁹ Remeto à idéia deleuziana aqui já exposta: *devoir* como algo da ordem de uma aliança, qualidades, fluxos, dimensões.

Podemos ter o componente “música” no currículo e o *devoir* música lhe escapar. Fica a indagação: música - quais são seus limites? Música em cada escola: quais são as possibilidades de pensá-la fora dos padrões dicotômicos que foram até aqui herdados? Essa é a contribuição que o momento atual espera de cada um de nós, e como coletividade.

Referências Bibliográficas:

- BRASIL, Congresso Nacional. Lei 5692. *Diário Oficial*, 12 agosto 1971.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm acesso em: 20 out 2010
- BRASIL. Lei no. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p.1, 19 ago. 2008.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm
<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>
acesso em: 20 out 2010
- BROUGÈRE, Gilles. O que é brincadeira? Gisela Wajskop entrevista Billes Brougère. *Revista Criança*, MEC, n. 31, p. 3-9, 1998.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* trad. Bento Prado Jr. E Alberto A Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992
- _____. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir- Imperceptível. In: _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, p. 11-114
- ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. Nova York / Oxford: Oxford University Press, 1995.
- FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Institute of Education, University of London, England: Ashgate, 2008.
- KISHIMOTO, Tisuko M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, ANPEd, 2000, versão eletrônica.
- KOELLREUTTER, Hans J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, v. 6, p 53-59, 1997.
- KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP, EDUSF, 2.000

SANTOS et all. Música: uma forma de pensamento, conhecimento e expressão. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, UERJ, 2008, versão eletrônica.

SANTOS, Jane B O. *Igreja e Escola na perspectiva das práticas musicais em colégios históricos americanos de confissão protestante (São Paulo: 1870-1920)* Tese doutoramento. Faculdade de Educação. USP, 2009.

SANTOS, Regina M S. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v.2, p. 07-112, 1994.

_____. O Funcionamento Enunciativo de um Acontecimento Musical Urbano e a Geração de Sentido. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1999, Campinas. *Anais...* Campinas, ANPPOM, 1999, p. 339-343.

SEEGER, Anthony. *Música indígena: a arte vocal dos suyá*. São João del Rei, Tacape (encarte do disco), 1982

SERAFINE, Mary L. *Music As Cognition: the development of thought in sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

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

_____. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical - comentários e considerações. *Presença de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro, n. 6, p. 95-129, 1971.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na Pré-Escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Material didático para Bateria e Percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material didático inédito para o ensino coletivo desses instrumentos

Rodrigo Gudín Paiva

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
rodpaiva@floripa.com.br

Rafael Cleiton Alexandre

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
baterafa007@hotmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre materiais didáticos para bateria e percussão. Em uma primeira etapa, um levantamento bibliográfico foi realizado, seguido de análise, onde livros escritos por autores brasileiros e editados no Brasil, a partir do ano 2000, foram categorizados e questões sobre a forma e seus conteúdos foram levantadas. Este levantamento possibilitou identificar que o número de materiais didáticos para bateria e percussão disponíveis no mercado nacional aumentou significativamente nos últimos anos, apontando para uma maior facilidade e acesso a materiais de boa qualidade que possam auxiliar professores e estudantes brasileiros na pesquisa e no estudo desses instrumentos. Em uma segunda etapa, um material didático inédito foi desenvolvido com a finalidade de estabelecer um diálogo efetivo com o professor e privilegiar o ensino coletivo e a prática de conjunto, reunindo composições para bateria e percussão em grupo.

Palavras-chave: Bateria e percussão, material didático, ensino coletivo de instrumento.

Introdução

No Brasil de alguns anos atrás, professores e estudantes de música encontravam muitas dificuldades para o ensino e para o estudo da bateria e da percussão brasileira, visto que a oferta de materiais didáticos voltados para essa área era muito escassa. Em razão dessa carência, o ensino e aprendizado ficavam limitados ao uso de materiais estrangeiros ou apenas de gravações em discos da época.

Quando tomei a decisão de me tornar músico profissional – e lá se vão quase trinta anos -, esbarrei na enorme dificuldade em conseguir material didático que possibilitasse o meu aprimoramento. O que se via nas prateleiras especializadas eram métodos e mais métodos vindos de fora. Eram trabalhos voltados para o rock ou para o jazz e que davam ênfase à aplicação dos

rudimentos de caixa da escola americana. Para um músico jovem interessado nos ritmos brasileiros, pouco ou nada havia. (BOLÃO, 2003, p. 5).

Bateristas e percussionistas brasileiros sempre foram conhecidos por sua criatividade e, apesar das dificuldades em se conseguir materiais didáticos no Brasil até por volta do final dos anos 80, esses músicos sempre buscaram alternativas para o seu aprendizado e desenvolvimento musical. Talvez essa característica se deva à forma de estudo e às condições de informação da época.

Segundo Rosas (2006), o músico brasileiro Arismar do Espírito Santo relata sua experiência:

Comecei a tocar bateria em Santos, aos 17 anos. Aprendi tocando junto com meus discos: Som 3 (Toninho Pinheiro), Oscar Peterson Trio (Ed Thigpen), Quincy Jones (Grade Tate) e outros LPs de Trios (Tamba Trio, Zimbo Trio, Airto Moreira) (ROSAS, 2006, p. 49).

Tocar junto com gravações, tendo como um modelo o estilo de grandes músicos, é uma prática musical e de aprendizagem que ainda é muito utilizada, inclusive pelas novas gerações, como é o caso do baterista Cuca Teixeira. Ele relata que tocar junto com discos foi a sua grande formação, pois, com esse tipo de estudo pode-se desenvolver ritmo, musicalidade, e ajudar a simular uma prática de conjunto¹.

A partir dos anos 2000, com o maior acesso à tecnologia, uma grande quantidade de materiais didáticos surgiu no mercado brasileiro, pelas mais variadas formas de mídia, tais como: livros, livros que acompanham CDs ou DVDs, CD-ROMs, vídeos-aula e sites da internet. Ou seja, uma verdadeira revolução aconteceu para o professor e o estudante de música devido às novas alternativas tecnológicas.

Podemos afirmar, sem dúvida nenhuma, que nos dias de hoje esse quadro mudou para melhor. A percussão e a bateria brasileira estão sendo registradas em livros didáticos e de forma significativa, podendo contribuir para a educação musical. A principal questão a ser refletida no momento é como os professores podem utilizar tais materiais?

¹ Depoimento do músico Cuca Teixeira em um workshop realizado na Casa da Cultura Dide Brandão na cidade de Itajaí em 15/03/2006.

1. Primeira Etapa: Levantamento Bibliográfico

Primeiramente realizamos um levantamento das publicações de autores brasileiros e editados no Brasil a partir dos anos 2000. Foram encontrados 28 livros destinados a essa área, além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet.²

Após o levantamento e a análise realizada, alguns problemas foram encontrados. Observamos que apesar de uma grande quantidade de títulos disponíveis no mercado atual, apenas 10% dessa produção está voltada para o ensino da bateria e da percussão de forma integradora. Ou seja, em sua grande maioria tais materiais didáticos ainda não privilegiam o ensino coletivo desses instrumentos, mas sim, o ensino individual, existindo, portanto, uma lacuna com relação à prática de conjunto.

Outro problema encontrado é que os materiais didáticos ainda são, em sua maioria, resultado de estudos baseados na vivência do próprio autor, não sendo desenvolvidos, portanto, com uma metodologia clara de ensino ou um diálogo mais efetivo com o professor que poderá utilizar esse material.

No caso específico da música, encontramos obras que, mesmo sem pretensão explícita de se caracterizar como método, apenas descrevem uma infinidade de atividades e exercícios que supostamente dariam conta do ensino e levariam ao aprendizado da matéria. (TOURINHO, 1994, p.16).

Também constatamos que 75% dos livros encontrados estão acompanhados de CDs, DVDs ou CD-ROMs. Portanto, julgamos ser uma tendência do mercado atual os materiais estarem acompanhados de novas mídias, contendo áudio ou vídeo.

Este fator pode ser muitas vezes decisivo para a aquisição desses materiais, pois, (...) tocar junto com gravações auxilia os músicos em geral, e incluímos aqui os autodidatas, a complementarem suas fontes de estudos (PAIVA; ALEXANDRE, 2009, p.4.).

Outro aspecto relevante é que 32% dos materiais didáticos estão em formato bilíngüe, o que demonstra a intenção de atingir o mercado internacional. Consideramos que este aspecto possa contribuir na divulgação da percussão e da bateria brasileira de forma mais ampla, inclusive no exterior.

² Esta primeira etapa foi publicada na íntegra nos Anais do XII Encontro Regional da ABEM Sul, em 2009, sob o título: A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil.

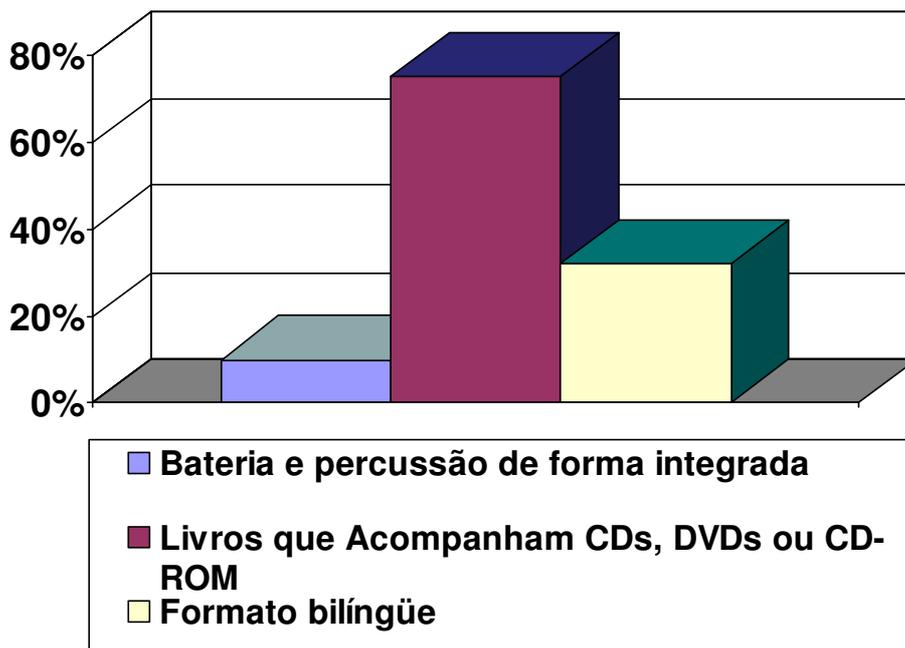


Figura 1 – Principais pontos encontrados na primeira etapa da pesquisa

Tais constatações demonstram, portanto, uma grande evolução na produção de materiais didáticos na área da bateria e da percussão brasileira, porém existem também alguns aspectos que merecem maior atenção por parte dos autores que pretendem contribuir mais amplamente para a área da educação musical, principalmente no que diz respeito ao diálogo com o professor que atua com o ensino coletivo de música.

Assim, surgiu a intenção de elaborar um material didático que estivesse comprometido com a integração entre a bateria e a percussão, principalmente no que se refere à prática de conjunto e que da mesma forma trouxesse um diálogo claro com o professor que porventura viesse a utilizá-lo.

2. Segunda etapa: elaboração de um material didático

Com base nos pontos expostos anteriormente, idealizamos a elaboração de um material didático que auxilie professores de música, abordando questões como: prática de conjunto e integração entre a bateria e os instrumentos de percussão.

Constatamos que existe repertório para instrumentos na área da percussão, mas nem sempre esse repertório está organizado em um material didático. Alguns autores como Meireles (2003), Lacerda (2005), Sampaio (2008), incluíram composições para bateria ou percussão em seus livros.

Também é fácil encontrarmos grupos onde, composições para bateria ou percussão ocupam um lugar de destaque. Podemos citar como exemplo o trabalho de artistas como: Barbatuques³, Casa de Marimbondo⁴, Bateras 100%⁵, Brazilian Duet⁶ entre outros.

Além disso, a percussão está presente de maneira muito forte na nossa cultura popular em grupos como: Escolas de Samba, Nações de Maracatu, Congado, por exemplo. Vários desses grupos também atuam em projetos sócio-educacionais através de ONGs, associações comunitárias, projetos culturais, etc.

Por isso a nossa preocupação foi organizar em um livro, repertório com finalidade didático-pedagógica. A ênfase principal desse trabalho consiste num conjunto de peças que formam um repertório para bateria e percussão, valorizando a prática musical em grupo. Todas as composições elaboradas estão acompanhadas de comentários, com sugestões para o professor de música, dicas de atividades para sala de aula, além das gravações em áudio e vídeo.

Para o processo de composição e formação das peças, todo e qualquer tipo de idéia musical que surgia era registrada, mesmo que por ventura essas idéias fossem descartadas posteriormente. Optamos nesta fase, que o ato de compor fosse um processo experimental, onde as composições fossem testadas e ajustadas até a sua conclusão.

3. Conhecendo o material elaborado

O livro reúne doze composições direcionadas aos níveis iniciante, intermediário e avançado. Quanto à instrumentação, as peças utilizam percussão corporal, instrumentos não convencionais, bateria e diversos instrumentos de percussão. A seguir descreveremos algumas das composições que formam o material didático elaborado.

Sempre Dez

Essa composição, direcionada aos alunos de nível iniciante ou intermediário, tem o objetivo de desenvolver a habilidade de executar ritmos em compassos alternados e de apresentar uma escrita musical não convencional, com a utilização de números. Possui

³ Trabalho voltado para percussão corporal, <http://www.babatuques.com.br>

⁴ Composições para quarteto de bateria, <http://www.casademarimbondo.com.br>

⁵ Trabalho voltado para encontro de bateristas, <http://www.baterasbeat.com.br/bateras100.php>

⁶ Vídeo aula com composições para duo de bateria com a utilização da percussão (CUNHA, Alexandre & MONTANHAUR, Ramon. Brazilian Duet: ultrapassando limites 1, 1998).

característica mais aberta, flexível, fazendo com que possa ser executada com qualquer instrumentação.

Samba Lelê

Para essa composição utilizamos a melodia da canção folclórica Samba Lelê para aplicarmos alguns conceitos sugeridos por Ezequiel (2008), tais como, execução melódica, associação de timbres, dinâmica natural da melodia. Esta peça está direcionada ao nível iniciante, podendo ser aplicada nas séries iniciais. Como conteúdo principal, apresenta a síncope característica da música brasileira.

Contrastes

O objetivo desta composição é reproduzir uma das primeiras manifestações musicais do homem: a imitação dos sons da natureza. Está direcionada ao nível iniciante, podendo-se utilizar diferentes tipos de apitos, pau de chuva, tambor grave e tambor agudo. Outra opção é a instrumentação poder ser construída a partir de materiais recicláveis.

Como é que é?

Composição que vai explorar divisões rítmicas em compassos simples e compostos, com ritmos que podem ser interpretados tanto nas fórmulas de compassos 3/4 quanto em 6/8. O objetivo principal é o desenvolvimento da polirritmia e a instrumentação sugerida envolve a percussão brasileira, com a utilização de instrumentos como: pandeiro, tamborim, agogô e surdo. A peça é direcionada a estudantes de nível intermediário e avançado.

Samba em Série

Esta peça é direcionada ao nível avançado e foi inspirada na música Hai Kai II do grupo Uakti, gravada no disco intitulado 21. É uma composição baseada em uma série descendente aonde o número de tempos dos compassos vai diminuindo. A série começa com sete tempos e diminui até um tempo por compasso, sempre com repetições de quatro em quatro compassos. A instrumentação utilizada é da percussão brasileira: ganzá, tamborim, agogô, pandeiro, caixa e surdo.

Tribom

Composição para três percussionistas, direcionada ao nível intermediário ou avançado, que vai trabalhar com a instrumentação de tambores grave, médio e agudo.

Tem por objetivo desenvolver a habilidade de executar frases que apresentem deslocamento rítmico em diferentes dinâmicas, abrindo também espaço para improvisação, onde cada músico deve respeitar a forma, ou seja, o número de compassos destinados ao improviso, finalizando com uma convenção executada por todos.

Três amigos

Composição destinada para trio de baterias, utilizando figuras rítmicas de semínimas, colcheias e semicolcheias, além da aplicação de rudimentos básicos. A peça está destinada para nível iniciante e tem o objetivo de desenvolver a leitura rítmica e a técnica básica do instrumento, através de ritmos e viradas aplicadas ao Rock.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado, constatamos que nos dias de hoje há uma relevante produção de materiais didáticos brasileiros voltados ao estudo da bateria e da percussão. Uma grande quantidade de livros destinados a essa área, além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet foram levantados e analisados.

Salientamos que os conteúdos expostos pelos autores nos materiais analisados estão muito bem elaborados, não restando dúvida sobre a qualidade dos mesmos.

Porém, o que se percebe é que, embora alguns desses materiais apresentem composições voltadas para a integração dos instrumentos de bateria e percussão, essas composições são apresentadas apenas como complemento desses materiais. Ou seja, o foco principal da maioria dos livros analisados ainda é o ensino individual, havendo uma lacuna com relação ao ensino coletivo e à prática de conjunto.

Outro aspecto observado é que esses materiais nem sempre estabelecem um diálogo efetivo com o professor de música, ou seja, os autores estão mais comprometidos com a divulgação de ritmos, técnicas e ideais do que com a forma com a qual os professores poderão utilizar esses conceitos para a educação musical.

Dessa forma, surgiu a idéia deste trabalho que foi a elaboração de um material didático inédito voltado para o ensino coletivo e integrado dos instrumentos de bateria e percussão. Também procuramos estabelecer um diálogo efetivo e direto com professor de música através de textos explicativos sobre como utilizar o material em sala de aula.

No decorrer do processo, foram elaboradas composições musicais, tendo em vista o grau de dificuldade, faixa etária dos estudantes e instrumentação. Todas as composições apresentam um texto explicativo com, conteúdo, objetivo, metodologia, e partituras. O material inédito também inclui gravações em áudio e vídeo em CD e DVD que acompanham o livro.

Para concluir gostaríamos de ressaltar que o ensino de forma coletiva pode ser uma das melhores maneiras de motivar os alunos no processo de aprendizado e também ajudar o professor de música a alcançar os objetivos expostos no que diz respeito à educação musical.

Por fim, esperamos que o professor de música possa utilizar esse material inédito em suas aulas e que o mesmo possa contribuir com a educação musical no momento em que ela volta ao currículo escolar nacional obrigatório.

Referências Bibliográficas

BOLÃO, O. *Batuque é um privilégio: percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2003.

EZEQUIEL, C. *Interpretação melódica para bateria*. São Paulo: Editora Espaço Cultural Souza Lima, 2008.

LACERDA, V. *Pandeirada brasileira*. Curitiba: Edição do autor, 2005.

MEIRELES, P. *Bateria musical*. São Paulo: Editora Vitale, 2003.

PAIVA, R. G.; ALEXANDRE, R. C. A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12, 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Abem, 2009. 1 CD-ROM.

ROSAS, P. Arismar do Espírito Santo: na trilha da espontaneidade. *Modern Drummer em Português*, São Paulo, n. 48, p. 48 – 51, out. 2006.

SAMPAIO, L. R.; CARVALHO, G. V. S. *Estudos e peças para pandeiro brasileiro: composições para um, dois, três e quatro pandeiros com diferentes níveis de dificuldades*. Florianópolis: Editora Bernúncia, 2008.

TOURINHO, I. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Abem, 1994. p. 16-17.

A Música em diálogo com o Cinema: possibilidade de aprendizagens musicais

Glauber Resende Domingues

UFRJ

glauber.rd@ibest.com.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões a respeito das relações da educação com o cinema e, para ser mais específico, das possíveis relações do cinema com o ensino de Música. O viés utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa foi o da análise da trilha sonora do cinema, utilizado como fonte de possibilidades de conteúdos musicais para serem discutidos pelos atores do processo - o(s) professor(es) e os alunos - e para serem vivenciados e apreendidos pelos alunos. Vale a pena ressaltar que a ideia é a de não instrumentalizar o cinema, no sentido de torná-lo um mero recurso audiovisual para exemplificar o conteúdo da sala de aula (ALMEIDA, 2004). Na verdade o movimento aqui é ao contrário: o filme é o gerador de discussões e de aprendizagem dos conteúdos musicais. O filme no processo educativo ainda é considerado como uma hipótese de alteridade (BERGALA, 2008) e como uma possibilidade de aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007). O estudo da trilha sonora é uma rica possibilidade de aprendizagem musical e que é pouco explorada. Parte-se da proposta de uma análise da paisagem sonora, conceito este que é proposto por Schafer(1991). Com relação às possibilidades educacionais em Música, Gonçalves(2009) aponta que o filme é um objeto cultural que pode contribuir muito para o cotidiano da aula de Música. Num momento concomitante/após a pesquisa do referencial teórico, a pesquisa foi colocada em prática na Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ, projeto este que é de responsabilidade da orientadora deste trabalho. A prática da pesquisa foi a execução de uma aula de Música na Escola de Cinema a partir da exibição do filme 'Rio, Zona Norte', do diretor brasileiro Nelson Pereira dos Santos.

Palavras-chave: cinema e educação; música de cinema; som no cinema; educação musical.

1. Sobre o cinema, a educação e a música: uma breve fundamentação teórica

A sociedade do século XXI vive uma era onde a cultura visual é muito presente. A mídia de cultura visual mais antiga é o cinema, mas o cinema além de ser uma mídia é sobretudo uma arte. Em princípio, o cinema era mudo, mas o som sempre acompanhou as películas, desde as primeiras com uma música de fundo, geralmente executada por um piano. O cinema é a arte que dialoga mais e melhor com outras artes (AUMONT & MARIE, 2003), dentre elas as artes visuais e a Música. Habitualmente, quando na escola se fala a expressão “- Vamos ver um filme hoje!”, normalmente os alunos fazem festa. Infelizmente, o motivo da alegria não é o que aprenderão com a sessão. Há uma cultura instaurada na instituição escolar

que associa o lugar do cinema com o lugar do “nada a fazer”, da ausência de trabalho, de planejamento, de sentido até. Seja do gênero que for, comédia, drama, ficção científica ou um romance para fazer as meninas se emocionarem e suspirarem pelos heróis, ou para os meninos curtirem os “bang-bang’s” em filmes de ação... O mote chato para os filmes pedagógicos cria a priori uma resistência e tédio que sequer permite a comprovação. As limitações físicas das salas de aula – entrada de luz, barulho, etc.- aumenta a lista dos fatores que atentam contra o sucesso de atividades como estas em sala de aula.

O uso indevido de vídeos na escola (MORAN, 1995, p. 30) é algo muito comum e que, infelizmente, permeia a relação da escola com o cinema. Como toda prescrição de adequação ou inadequação ele aparece como faca de dois gumes. Para todos os pontos poderíamos ter exceções, porém a discussão é interessante para levar em conta na análise de diversas situações que sabem se instalar como modelos de procedimentos pouco reflexivos e produtivos no cotidiano escolar.

O primeiro uso inadequado sugerido por Moran (1995) é o *vídeo-tapa-buraco*, no qual os alunos assistem a um filme porque um professor se ausentou ou porque os alunos estão de tempo “vago”. Um outro modo seria o *vídeo-enrolação*, vídeo este em que o professor passa um filme para os alunos sem ter muita ligação com a matéria. Isto pode ser até positivo se o professor tem uma intenção estética, ética, psicossocial ou de qualquer outra natureza em particular se for promover um momento de experiência estética para além de qualquer planejamento. O problema da “enrolação” é o preenchimento de um tempo do não fazer. O problema grave neste caso não é o filme e sim o que o professor está escondendo com ele (seu desinteresse, a falta de motivação para seu trabalho, o desamor pelo que faz, etc.). Um terceiro modo é o *vídeo-deslumbramento*, que é a situação na qual o professor acaba de descobrir o uso do vídeo e só quer passar filmes para os alunos, sem utilizar outras possibilidades de aprendizagem em sala de aula. O penúltimo modo seria o que o autor chama de *vídeo-perfeição*, pois é representada por aqueles professores que são extremamente criteriosos na escolha do filme, analisando por demais os defeitos de informação ou estéticos, ao invés de partir deles como referência para discutir com os alunos essas questões. No pessoal, considero desnecessário levar um filme para sala de aula para mostrar “erros”. O tempo é ouro na escola, e as poucas experiências de encontro do aluno com o cinema deveriam ser momentos privilegiados nos quais ele pudesse ter um encontro com o melhor que o cinema tem para lhe oferecer, em particular. Este cinema que não é fácil de ser achado no circuito comercial. E o

último seria o *só vídeo*, classificação que faz alusão a aquele professor que só utiliza o vídeo para simplesmente ver sem integrá-lo com o assunto da aula, sem estabelecer relações com o contexto da sua sala de aula. Neste ponto, me atrevo a dissentir do autor. Trazer um filme que não guarde relação nenhuma com o planejamento, se tem uma intenção estética, ética ou afetiva é uma forma de estar sempre sensibilizando o intelecto, abrindo os olhos da razão para o que é invisível. Aspectos éticos, estéticos e afetivos são difíceis de tratar na escola e esta pode ser uma forma, episódica até, de trazer para o coletivo algumas questões e vivências de uma forma outra, tão interessantes e pertinentes de se aprender na escola quanto uma aula de matemática, música ou biologia.

Esta é uma realidade bastante comum na escola contemporânea. Professores sem preparo adequado para se utilizar das novas possibilidades que a tecnologia oferece – dentre elas o cinema, alunos sem perspectivas de futuro e, ambos os lados (professores e alunos) imersos num mundo de tecnologias, mas sem usar dessa tecnologia de maneira consciente e proveitosa.

O professor e cineasta francês Alain Bergala (2008) ao escrever sobre o cinema na escola, aborda o cinema, propõe que o cinema seja enxergado “como aquilo que é radicalmente outro” (p. 29). Ele ainda afirma que a escola é um espaço privilegiado para este encontro com o cinema desde os primeiros anos, e em alguns casos, o único lugar para esse encontro.

É possível afirmar que o cinema é uma possibilidade de conhecer novas culturas, novas músicas, novas escutas, a partir da experiência fílmica e sobre tudo de um autoconhecimento. Esta experiência é capaz de construir conceitos, sentimentos, significados e sentidos, desconstruir outros ou ainda reconstruí-los. O cinema amplia as possibilidades de se aprender, desaprender e ainda reaprender (FRESQUET, 2008).

Há correntes contemporâneas acerca do estudo do currículo que consideram espaços/meios não convencionais como possibilidade de estratégia em sala de aula, pois

existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum (GIROUX e McLAREN, 1995, p. 144).

Deste modo, então, é possível afirmar que o cinema afirma-se como espaço, e não meio, de pedagogia, de aprendizagem. Voltando à questão da discussão dos achados sobre

possíveis relações do cinema com a música pretende-se fazer uma exposição de cada um destes achados. A primeira visão a respeito do cinema em diálogo com a aula de Música é a do autor Marcos Napolitano. Em sua obra “Como usar o cinema na sala de aula”, apesar de não tratar especificamente de ensino de Música, Napolitano (2009) sugere algumas atividades para serem executadas na aula de Música a partir de alguns filmes. Elas partem de uma análise criteriosa do filme a partir de esquemas previamente decididos, o que não é bem aceito. Este tipo de análise não motiva o aluno a fazer uma análise criativa do filme, fator este que é proposto por Bergala (2008). A análise criativa não só pode como deve fazer parte também da música do filme, pois ela é um dos elementos de constituição desta arte. Pensar nos processos composicionais de uma peça, o porquê de o compositor ter utilizado um violino e não uma flauta, o porquê de a textura ser monofônica e não homofônica ou polifônica, o porquê de o andamento ser mais movido do que lento. Estas questões permeiam uma composição musical. Uma análise criativa da música do cinema poderia propor pensar com os alunos como seria se ele (o aluno) fosse o compositor e ele experimentasse criar. Músico é um ser criterioso, metucioso, que presta atenção em cada detalhe de uma obra musical. Neste sentido, todo músico é um compositor em potencial, assim como “para apreciar um quadro é preciso ser um pintor em potencial, senão não se pode apreciá-lo” (JEAN RENOIR *apud* BERGALA, 2008, p. 128).

Uma visão é bem interessante a respeito do cinema na aula de Música é proposta por Gonçalves (2009) numa coletânea sobre o ensino de Música no cotidiano escolar. Ao fazer uma pesquisa sobre a aula de Música na escola a partir do filme “Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento”, ela chega à conclusão de que é possível tratar o filme como

um objeto cultural capaz de circular conhecimentos avalizados ou não pela área de educação musical, criando, instituindo e divulgando pensamentos pedagógicos compartilhados ou não pela comunidade acadêmica. (GONÇALVES, 2009, p. 169)

A autora propõe que o cinema tem uma dimensão pedagógica extremamente importante para a produção de sentido. Ela ainda afirma que a Educação Musical tem mudado visivelmente nos últimos anos, e o cinema figura-se como uma nova maneira de olhar os conteúdos dessa Educação Musical.

Uma terceira possibilidade de diálogo com o cinema é a partir de sua trilha sonora. Para tanto, se põe em discussão o conceito de paisagem sonora, proposto pelo educador

musical canadense Murray Schafer em sua obra “A afinação do mundo” (2001). Ele aponta que

a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente acústico como paisagens sonoras. (...) Todavia formar uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual (SCHAFER, 2001, p. 23)

Observando este fragmento do texto, pode-se observar a relação entre som e imagem que o autor aponta e que, de certo modo, hierarquiza, dizendo que a paisagem sonora é mais difícil de ser perceber do que uma paisagem visual, neste caso a cena.

2. Relatando a prática de pesquisa

Para experimentar a pesquisa tomou-se a decisão de fazer uma atividade na Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ, que é fruto do projeto de ensino, pesquisa e extensão “Cinema para aprender e desaprender”, sob coordenação da professora Adriana Fresquet. O filme escolhido para a atividade foi “Rio, Zona Norte”, de 1957, de Nelson Pereira dos Santos. Nelson é um cineasta brasileiro de genialidade e singularidade imensuráveis. Sua obra figura como um marco no cinema brasileiro. Ele é o precursor do cinema novo no Brasil e a pessoa que começou a repensar o uso das relações entre a música diegética e extra-diegéticas dos filmes (GUERRINI JÚNIOR, 2009). O filme, por sua vez, conta a história de Espírito da Luz, um compositor de samba que morava no subúrbio e que, ao cair do trem, próximo à estação da Mangueira, começa a lembrar dos fatos ocorridos em sua vida. Estes fatos compreendem principalmente cenas a respeito de sua relação com a Música e dos “aborrecimentos” que esta relação trouxe a ele. Diz-se aborrecimentos pelo fato de Espírito ser constantemente enganado por falsos co-autores, que em princípio se apresentavam assim, mas na verdade roubavam seus sambas, gravavam, sem dar oficialmente qualquer quantia a Espírito, a não ser que o mesmo fosse atrás deles, o que acontecia constantemente. O filme tem várias questões que podem ser abordadas numa situação de discussão após a visualização do mesmo. Questões sociais como: pobreza, falta de transportes

adequados, apropriação ilícita de bens (no caso, as músicas). Uma outra informação importante é que o filme é todo narrado em flash back¹.



fig. 1: cartaz do filme



fig. 2: Grande Otelo, o protagonista do filme

Após a exibição do filme, foi feita uma discussão a respeito dos elementos do filme, do diretor, da estética, da época, dentre outras questões. A próxima etapa seria a de executar uma aula sobre Música e Som a partir da experiência deste filme.

Características da turma na qual a aula foi dada

A turma é composta de adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de alguns poucos alunos do Ensino Médio. São adolescentes participativos, mas que às vezes são vencidos pelo sono, não porque o filme ou a aula é chata, mas por conta do horário em que a Escola de Cinema funciona, que é de 13:30 às 15h. A idéia aqui não é a de questionar o horário da aula, mas a de dizer que os alunos ficam sonolentos após o almoço e a impressão que se tem é a de que eles não participam porque estão nestas condições.

A idade varia entre 11 anos e 16 anos. As relações entre eles são bem pacíficas, não percebe-se disparidade de comportamento entre eles. Aquelas brincadeiras que os adolescentes mais velhos fazem com os mais novos não foram vistas, pelo menos nas aulas que foram observadas.

Competências e conteúdos musicais

Na aula seguinte à exposição do filme, a proposta seria pensar numa atividade que fosse interessante para eles e que atendessem à proposta dos referenciais teóricos discutidos

¹ É uma interrupção de uma sequência cronológica de uma cena pela interpolação de eventos ocorridos anteriormente, ou seja, o filme se passa em memórias, o personagem fica lembrando de fatos passados.

neste trabalho. Após alguns recortes, por causa da quantidade de conteúdos elencados (ver tópico 4.2), o caminho possível para uma aula seria o de perceber a paisagem sonora do filme. Então os conteúdos musicais mais destrinchados do que a paisagem sonora (a paisagem sonora é um conceito e seus elementos precisam ser dissecados) foram: percepção auditiva de diferentes fontes sonoras, altura, duração e timbre. A competência que os alunos deveriam ter após a aula era justamente a de começar a “ver o filme com um ouvido diferente”, de modo a conseguir analisar os elementos da trilha sonora do filme. Uma outra competência seria a da criação, que também é um conteúdo musical. Este conteúdo será melhor descrito no próximo ponto, em que serão descritos os procedimentos e as atividades da aula.

Procedimentos e atividades: descrição

A aula começou com uma pequena discussão ainda sobre o filme e sobre seu diretor, o cineasta Nelson Pereira dos Santos. Após este momento, o pesquisador deste trabalho tomou a frente da turma e começou uma discussão a respeito da paisagem visual que as pessoas são comumente acostumadas a ver e sem se preocupar em ver o filme com os ouvidos, prestando atenção aos sons que colaboram para ambientar as cenas do filme. Quando se falou disto, foi apresentado o conceito de paisagem sonora à turma e elucidou-se também o conceito de trilha sonora, que não é só a música do filme, como já descrito anteriormente neste trabalho.

Após isto se experimentou ver, com o projetor tampado, a cena do filme em que Espírito da Luz está no trem, de volta para casa. Nesta cena, o personagem canta uma música *a cappella*², porém ao fundo há um som contínuo: é o som do trem.

Após a cena terminar, começou-se uma discussão a respeito da paisagem sonora, de uma descrição dos sons que os alunos ouviam. Depois que a paisagem sonora foi descrita, foi escutada a Bachiana Brasileira nº 2, o “Trenzinho Caipira”, do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, já citado neste trabalho. A peça é uma peça de concerto, mas que busca reproduzir sons que para a música tradicional ocidental são considerados ruídos. A proposta era justamente a de mostrar para a turma como que um som que, em princípio não tem representação, pode virar uma obra orquestral conhecida e respeitada internacionalmente.

Após este momento, era a vez dos alunos criarem. A criação é um conteúdo musical e é pouco difundido nas aulas de música. Normalmente os alunos são acostumados a reproduzir músicas, mas não de criá-las. No entanto, a ideia da atividade proposta neste momento era a

² Termo da música que quer dizer que alguém está cantando sem nenhum acompanhamento instrumental.

de os alunos se organizarem em grupo e decidirem juntos em que espaço da escola fariam uma tomada para que o outro grupo pudesse analisar em sala de aula. A escolha, em grupo, reforça a ideia de respeito e acolhimento à alteridade do outro indivíduo e do outro escolha de local para a tomada (BERGALA, 2008).

Após uns 20 minutos os alunos voltaram à sala e um grupo era desafiado a interpretar a paisagem sonora do que o outro grupo tinha gravado. As discussões foram bastante proveitosas no sentido de que os conceitos de trilha sonora e de paisagem sonora foram elucidados e experimentados.

A avaliação consistiu em observar qualitativamente os processos de ensino-aprendizagem a respeito dos assuntos em questão. Os resultados foram bastante positivos pois os alunos puderam experimentar fazer análise de uma cena já pronta, a partir do filme “Rio Zona Norte” e de uma cena e que eles foram os atores.

A partir do relato, percebe-se que o diálogo com o Cinema nas aulas de Música é algo bem contemporâneo e se propõe como uma alternativa (não o cinema, mas o diálogo) aos professores de Música nesta nova cultura oral. Sendo assim, com uma boa dose de paciência, de boa vontade e de interesse investigativo o professor pode selecionar filmes (ou produzi-los, talvez) que sejam de importância significativa, cinematograficamente falando. É necessário fazer uma reflexão do filme sem ser *In rem verso*. A ideia é criar situações que possam, num estágio posterior à exibição, fazer com que o filme seja um catalisador de discussões e conteúdos para a aula de Música e acima de tudo, um elemento transformador na vida dos alunos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico do cinema*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de cinema dentro e fora da escola*. Trad. Mônica Costa Netto & Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinema para aprender e desaprender. In. FRESQUET, Adriana Mabel Fresquet (org.) *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

GONÇALVES, Lília Rosa. A aula de Música na escola: reflexões a partir do filme “Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento”. In: SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar Música no cotidiano*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

GUERRINI JÚNIOR, Irineu. *A música no cinema brasileiro: os inovadores anos sessenta*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

A formação de protagonistas sociais através da música

Rossely Spejo Ferreira
rossely_comp@yahoo.com.br

Resumo

Esse trabalho propõe uma reflexão sobre uma alternativa de ensino musical. Ensinar um conteúdo é mais que promover sua fixação, é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao educando a formação de sua bagagem cognitiva. Foi percebido pela escola que do outro lado dos muros, existem recursos complementares que atuam na formação humana. Esses estão disponíveis nos espaços onde o Terceiro setor desenvolve duas funções, ou seja, além de atuar como área geradora de empregos, atua também através da educação e capacitação de profissionais, reinserindo-os no mercado de trabalho. Tendo em vista as oportunidades geradas pelos incentivos fiscais, as instituições do terceiro setor tiveram a oportunidade de expandir suas ações através da captação de recursos, viabilizando o desenvolvimento de projetos através destes recursos. E essa foi a oportunidade proporcionada ao Centro Social Romília Maria para a realização do projeto “Fortalecendo relacionamentos sociais na infância, capaz de gerar ressonância criativa”, que contou com a integração de profissionais da fonoaudiologia, pedagogia, psicologia e música trabalhando em conjunto com a escola, família e posto de saúde na formação de protagonistas sociais.

Palavras-chave: artes, música, educação musical.

Introdução

A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, tendo em vista o enfrentamento da pobreza, e assim prover condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

No município de Campinas, a educação não-formal pode contar com o investimento público que provém da Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social (SMCAIS) e da Fundação de Entidades Assistências de Campinas (FEAC), que é uma fundação privada e há 45 anos apóia entidades que atendem comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social.

As entidades assinam anualmente um termo de parceria e entregam um Plano de Trabalho, onde são registradas todas as atividades que serão desenvolvidas e seus respectivos custos para a execução e solicitação dos recursos humanos e financeiros dando assim início ao projeto.

Após firmarem o convênio de cooperação, fica estabelecido, que a entidade receberá 12 parcelas mensais, do valor considerado apropriado, para a realização das atividades propostas. As entidades devem comprovar as despesas realizadas, através de prestação de contas mensal e recebem visitas técnicas e de monitoramento, a fim de garantir a qualidade e idoneidade do serviço prestado à comunidade e assumido perante os órgãos municipais e privados. Esse convênio abrange consultoria nas áreas Jurídica, Financeira, Marketing e Contábil e demais ramificações de abrangência organizacional, sem custo algum. Somado a isso, existem as equipes multidisciplinares e profissionais de diferentes áreas do conhecimento que permanecem à disposição das entidades conveniadas a fim de contribuir com suas respectivas ações para o atendimento ao público-alvo através de cursos, capacitações e encontros sobre diversos temas.

A atuação das instituições conveniadas à FEAC, como o Centro Social Romília Maria, têm a inclusão social, espaço protetivo de aconselhamento e encaminhamento ao serviço social como prática. Identificadas de acordo com serviços prestados, as entidades têm suas atividades organizadas de acordo com níveis de proteção social, hierarquizadas como proteção social: básica ou especial de média e alta complexidade.¹

O Centro Social Romília Maria é classificado como um local de Proteção Básica e localiza-se na Região Sul da cidade de Campinas, mais especificamente na Vila Ipê a qual está rodeada por bolsões populacionais de pobreza e apresenta graves problemas de exclusão social, tráfico de drogas, evasão escolar e homicídio juvenil.

Viver em sociedade significa estar em constante conflito entre valores individuais e sociais. Segundo Norbert Elias, não é possível pensar em indivíduos e sociedade como coisas distintas, pois não existe sociedade sem indivíduos e nem indivíduos sem sociedade, ou seja, nossa identidade enquanto sujeito é definida pelo lugar que ocupamos no interior dos grupos, ora estamos no lugar do líder, ora no lugar do liderado, enfim, conviver socialmente ou em grupo faz parte da condição de nossa existência, entretanto, nosso grande desafio e talvez nossa grande razão de viver é buscar o equilíbrio entre exigir nossos desejos e direitos e nos submeter aos desejos e valores do grupo. Essa nossa condição se torna ainda mais complexa, pois participamos de diversos grupos e nem sempre temos o mesmo poder de decisão. Assim, nossa existência é demarcada pela angústia da escolha. Sempre temos que escolher, e escolher significa estar sempre diante de um luto - como diz Cecília Meireles (1990):

¹ Informações dispostas pela fundação através do site: http://www.feac.org.br/site/pasta_1_0_quem-somos.html

(...) Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranqüilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Desse modo, ao participar de diferentes grupos, que possuem diferentes sistemas de valores as pessoas precisam fazer opções: ou isto ou aquilo e, escolher é uma condição ética. Pois, o que considerar para efetuar nossas escolhas? Que critérios usar? O que é o melhor? Mas, melhor para quem? Apesar de talvez como Cecília Meireles sempre ficarmos com a dúvida se sobre o que o melhor, faz parte de nossa condição humana arriscar e escolher e para isso crianças e jovens precisam ser preparados, precisam construir princípios, sonhos e expectativas para suas vidas. Isso faz parte do amadurecimento humana. Porém tais princípios e valores podem estar centrados de forma egoísta no próprio sujeito ou podem buscar o desafio do convívio social.

Entretanto, um convívio social solidário, pautado em respeito e compromisso ético com o outro exige dos sujeitos um alto grau de sensibilidade e, é a partir dessa compreensão que o Centro visa desenvolver atividades que proporcionem o desenvolvimento das potencialidades dos participantes e também a aquisição e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Sua ação se estende às diversas áreas de atuação e programas educativos. Assiste a 80 crianças e adolescentes, 87 idosos (Terceira Idade) e 200 famílias da Comunidade (Vila Ipê e Região). Além disso, entre alguns de seus programas educacionais, destacam-se as 41 Famílias atendidas pelo Programa distribuição de Leite e as mais de 30 mulheres que participam do Projeto Arte e Cidadania Romília Maria. A entidade conta ainda com uma Biblioteca Pública, onde até o primeiro semestre de 2008 havia cerca de 15 mil títulos catalogados e a disposição dos quase 2.000 Sócios cadastrados.²

As atividades com música tiveram início em março de 2006 com o desenvolvimento da proposta de educação musical. Em 2007, o projeto foi contemplado com recursos financeiros vindos do “Fundo de Investimento Cultural de Campinas” (FICC). Com isso foi possível efetuarmos a compra de instrumentos e outros materiais viabilizando a continuidade e a ampliação das atividades de música.

² Informações dispostas pela entidade através do site: <http://www.romiliamaria.org.br/centro/quem.php>

E em 2009, o Instituto EPTV de Campinas tornou possível a continuidade do projeto com um financiamento que permitiu a contratação de profissionais e a melhoria da estrutura da biblioteca da entidade e ainda foi possível desenvolver uma réplica do projeto no contra turno escolar em uma das escolas do bairro onde encontravam-se 70% dos alunos atendidos pela entidade.

A FEAC por sua vez, atuou diretamente com os encontros do “Leitura em foco”, projeto que contribuiu para o incentivo e melhoria dos profissionais que buscavam estratégias e materiais para despertar e desenvolver o prazer pela leitura nas crianças e adolescentes que faziam parte do projeto.

O grupo de profissionais contratados pelo projeto era composto por uma fonoaudióloga, psicóloga, bibliotecária e educadora musical, que trabalhavam em conjunto com os profissionais que já faziam parte do quadro de funcionários como a pedagoga e as monitoras dos grupos. As crianças e adolescentes de 6 a 14 anos nos períodos da manhã e da tarde, foram assistidos pelo projeto no horário inverso ao horário escolar de segunda à sexta-feira intercalando as diversas frentes do projeto.

Assim, esse projeto desenvolveu atividades educacionais, mas, distintas daquelas desenvolvidas nas escolas. A instituição escolar tem como meta a educação em várias esferas como a aprendizagem de conteúdos formais através dos trabalhos realizados por todos os níveis de ensino, a qualificação dos indivíduos para o trabalho, práticas voltadas para a comunidade, aprendizagem política de direitos e deveres, e a educação para a vida, garantindo assim, a qualidade de vida de cada cidadão, etc.

Por outro lado, atividades como as desenvolvidas no projeto inserem-se num outro campo que denominamos por educação não-formal. A educação não formal é entendida aqui como aquela que define-se como uma tentativa educacional organizada e sistemática (assim como a educação-formal), porém que ocorre fora dos muros da escola e que possibilita ao indivíduo vivenciar e compartilhar outros saberes que muitas vezes não circulam no contexto escolar.

Foi esse o olhar pedagógico que direcionou a fundamentação e a existência dos dez meses em que o projeto foi realizado em 2009. Além de todos os aspectos citados acima, o projeto buscou proporcionar a construção da autonomia dos sujeitos participantes, processo desenvolvido através de duas estratégias importantes.

A primeira eram as Assembléias nas quais todas as decisões eram tomadas em conjunto e todas as posturas eram discutidas, e a segunda foram as rodas de conversa, momentos em que as

práticas exercitadas eram o ouvir e o comunicar, tudo de maneira tranquila, trabalhando valores e juízos.

1. Método:

Tendo em vista que os recursos materiais disponíveis na entidade eram 20 flautas-doce soprano e instrumentos de bandinha rítmica (vinte instrumentos divididos entre pandeiros, tambores, triângulos e côcos), não pareceu adequado adotar uma só metodologia e, portanto, para cada atividade utilizamos diversos recursos atendendo a perspectiva do do pensamento pedagógico musical de: Dalcroze, Gainza, Gazzi de Sá, Orff, Swanwick e Willems.

Desse modo, iniciamos com atividades de apreciação musical, com o objetivo de despertar e formar um público apreciador do um repertório que seria trabalhado posteriormente. Além dessas atividades, no decorrer do projeto foram trabalhados temas relacionados com: a história da música ocidental, elementos da música e instrumentos da orquestra moderna.

A atividade de apreciação musical visava expor a diversidade de estéticas musicais e artísticas existentes através dos vídeos apreciados. Entre os artistas apreciados estavam Igor Stravinsky com *Petrouchka*, o musical Blast com *Malageña*, *Drumline Battery Battle* e *Bolero* e Stomp com *Basketballs and Kitchen*.

Após as atividades de apreciação musical iniciamos as atividades por grupos. No primeiro semestre eram dois grupos: o das crianças (6 a 10 anos) e dos adolescentes (11 a 14 anos); e no segundo semestre, além dos grupos que já estavam trabalhando, formou-se um grupo com as flautas-doce soprano no período da manhã e outro no período da tarde.

Nesse início, após as atividades de apreciação musical, desenvolvemos também trabalhos de sensibilização musical, com grande quantidade de exercícios com parâmetros sonoros e elementos da música (principalmente com o grupo das crianças). Foram desenvolvidos exercícios de leitura rítmica e melódica e cada aluno tinha uma pasta onde organizava todo o material recebido.

É importante salientar o espírito de coletividade desenvolvido entre os participantes. Era muito claro para todos os educandos que o trabalho era sempre coletivo e caso um indivíduo do grupo falhasse, o grupo todo, de certa forma, havia falhado naquele dia. Com isso, eles desenvolveram um senso de responsabilidade, autonomia, poder de decisão e cuidado que não tinha sido visto antes na entidade.

Além desse trabalho dentro da sala de aula, houve o mês da biblioteca. Neste período, atividades diversas como teatro, música e leitura aconteceram, interagindo o conteúdo dos profissionais e os grupos de crianças e jovens assistidos pelas entidades. Foi através do teatro que o prazer pela leitura foi despertado e cultivado nas crianças.

Havia também atividades paralelas as que aconteciam na biblioteca. Quando os grupos estudaram Montero Lobato e suas histórias, por exemplo, as atividades na aula de música abordavam o mesmo tema, e o repertório escolhido enfatizava todo o movimento realizado pela leitura, num trabalho interdisciplinar, pois entendia-se que as crianças e jovens poderiam dessa forma estabelecer mais relações e portanto adquirir saberes e valores tornando essa experiência mais significativa para suas vidas.

Para enfatizar ainda mais o poder e o valor da leitura, os alunos recebiam as letras das canções que faziam parte do repertório das aulas de música, e estudando-as acabavam por conhecê-las intimamente ou até memorizá-las, o que tornava possível a boa realização das atividades de expressão corporal. Com o passar dos meses de trabalho, essa prática da leitura foi se tornando cada vez mais forte e os grupos aprendiam as letras cada vez mais rápido, como de uma aula para outra.

2. Resultados:

Para avaliar os resultados do projeto de maneira global, foi proposto o “Mês da Música”, momento em que todos os profissionais atuavam com fins estritamente de conteúdo musical.

Com o auxílio da fonoaudióloga e das monitoras dos grupos, foram realizados dois trabalhos muito distintos de tudo que a realidade dos grupos havia vivenciado. O grupo das crianças trabalhou com a confecção dos instrumentos da orquestra e os adolescentes com a biografia de compositores da música erudita.

Foram divididos em grupos e levados para dentro da biblioteca, buscando nos livros as informações necessárias. Todo o trabalho de compreensão da leitura dos textos e expressão escrita para confecção de suas resenhas foi realizado com o apoio da fonoaudióloga.

Todos os trabalhos eram realizados às quintas-feiras, pois as terças-feiras deste mês grupos contemplados pelo FICC³ realizaram apresentações didáticas como contrapartida social de seus projetos, enriquecendo sem precedentes qualquer atividade artística anterior.

Além do mês da música os alunos realizaram duas apresentações. Uma delas o encerramento das atividades de música do projeto vigente no ano de 2009, com a participação dos três grupos e a apresentação do grupo de flautas no 7º Encontro da Cidadania da Rede CDI⁴ de Campinas, onde os educandos foram protagonistas desta apresentação, resultado de um trabalho multidisciplinar, que ficou pautado nestes parâmetros: afetividade, compreensão e confiança são palavras chave para o saber.

3. Conclusão:

Esse projeto foi pioneiro e audacioso, pois contou com o apoio de profissionais de diversas áreas (fonoaudióloga, pedagogas, psicóloga, bibliotecária e educadora musical) para incentivar a leitura e formação de protagonistas sociais através de todas as áreas.

Houve no decorrer do projeto uma ampliação no olhar que os usuários tinham em relação ao mundo. Para os educando, participar do projeto foi uma oportunidade única de poder produzir, expressar seus pensamentos e sentimentos, trabalhar em equipe e ver, ao fim de tudo, a importância de um trabalho em equipe para o crescimento individual.

É sabido que havia uma outra escolha para cada um deles e escolher seguir com o grupo e participar do projeto foi uma das demonstrações de amadurecimento e envolvimento, pois eles tinham o compromisso de estudar e se dedicar ao que acontecia não só na escola mas na entidade também. O compromisso e a responsabilidade de cuidar das pessoas a sua volta foi uma outra demonstração dos frutos deste trabalho.

Os educandos tiveram a oportunidade de ver e ouvir músicos que desenvolveram seu trabalho com paixão e comprometimento, reforçando todos os valores constantemente trabalhados com os todos e suas respectivas famílias.

³ Fundo de Investimento Cultural de Campinas – dentre as várias categorias existentes que são financiadas pelo fundo, uma delas é gravação de CD. Com isso, os grupos contemplados recebem uma quantia em dinheiro pré determinada que deve ser empregada na produção, gravação, prensagem do CD e contrapartida social que são apresentações gratuitas realizadas em qualquer bairro do município.

⁴ Comitê para Democratização da Informática – no ano de 2008, o grupo dos adolescentes também foi convidado a se apresentar no encontro, e dentre as doze entidades participantes eles realizaram uma atividade de expressão corporal que não era o hip hop, o que nos dá indícios que a pluralidade do repertório que vinha sendo trabalhado e autonomia do grupo lhes proporcionou escolher e realizar uma apresentação com uma música de Georges Bizet (Habanera).

Foi uma iniciativa que verdadeiramente fez com que os recursos destinados para ambos os projetos⁵ se complementassem. Esse encontro produziu resultados mais eficazes do que se os grupos tivessem se apresentado em praças públicas com um público menos estimulado a participar.

Ao longo dos dez meses de trabalho em equipe desenvolvido neste projeto, as crianças e os adolescentes tiveram a oportunidade de ser agentes construtores de seu conhecimento, tiveram espaço para buscar informações e fazer bom uso delas, realizar trabalho em equipe e observar como as equipes fazem, e além de tudo, que não estão fadadas ao destino de ninguém que cada um faz a sua escolha e traça o seu caminho.

Referências Bibliográficas:

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. *Educação não-formal*. Ciência e Cultura vol.57 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2005, São Paulo, SP. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Nov. 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 01 Novembro 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social*. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 Novembro 2010.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. *Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio*. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/03.pdf>>. Acesso em: 01 Novembro 2010.

CSRM - CENTRO SOCIAL ROMILIA MARIA. Disponível em : <<http://www.romiliamaria.org.br/centro/quem.php>>. Acesso em: 01 Novembro 2010.

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas>>. Acesso em 01 Novembro 2010.

EPTV - Emissoras Pioneiras de Televisão, Campinas, SP. Disponível em: <<http://eptv.globo.com/institutoeptv/>>. Acesso: em 27 Outubro 2010.

⁵ Recursos destinados ao projeto “Fortalecendo relacionamentos sociais na infância, capaz de gerar ressonância criativa” pela EPTV e aos músicos pelo Fundo de Investimento Cultural de Campinas (FICC).

EDHUCCA - Escola de Desenvolvimento Humano Casa do Caminho. Disponível em: <<http://www.edhucca.org.br/ultimasnoticias/47-noticias-da-edhucca/124-responsabilidade-social-deducao-do-imposto-de-renda.html>>. Acesso em: 27 Outubro 2010.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos Indivíduos. Jorge Zahar Editora. RJ. 1994

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo, Editora Nova Fronteira. RJ. 1990

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente. Disponível em: <<http://cmdca.campinas.sp.gov.br/index.php?section=1>> . Acesso em: 27 Outubro 2010.

FEAC - Fundação das Entidades Assistenciais de Campinas. Disponível em: <http://www.feac.org.br/site/pasta_1_0__quem-somos.html> . Acesso em: 27 Outubro 2010.

SMCAIS - Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/cidadania-assistencia-e-inclusao-social/estrutura.php>>. Acesso em 27 Outubro 2010.

Sobre a música nas escolas e a experiência de estar trabalhando com o Projeto Pibid na área de Música

Luiz Francisco de Paula Ipolito

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
ipolitoluiz@yahoo.com.br

Maria Carolina Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
maroljoly@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresentará um breve histórico do processo de ensino e aprendizagem da Música no ambiente escolar até a aprovação da lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas. A partir disto, será abordado o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para Licenciaturas de universidade em parceria com as escolas da rede pública de ensino com o intuito de aproximar os futuros professores da realidade das escolas através da vivência prática.

Palavras-Chave: Educação Musical, Música na escola, Pibid.

Abstract: This article will present a brief history of music's teaching and learning process in the school environment until the approval of the law that obligates teaching of music in schools. From this, we will address the Institutional Project for Teaching Initiation (Pibid), an initiative of the Ministry of Education and Culture (MEC) for Undergraduate University in partnership with public schools with the aim of bringing future teachers of the reality of schools through practical experience.

Key Words: Music Education, Music in the school, Pibid

Apresentação

Em meados de 1998 tive meu primeiro contato com a música. Incentivado pela minha mãe, principalmente, entrei na escola de música da Orquestra Sinfônica de Rio Claro onde através das aulas de flauta doce iniciei minha musicalização. Durante esse período percebi que realmente gostava desse ambiente da escola que além de oferecer ensinamentos sobre a música também era um ambiente familiar e amistoso. Acompanhado de meus pais, passei a freqüentar os concertos da orquestra. A cada concerto, me familiarizava com os instrumentos de sopros e principalmente com um deles que ficava atrás de uns instrumentos cumpridos de metal. Somente depois fui saber que este instrumento se chamava clarinete. Portanto, a partir

do ano 2000, surgiu o interesse de passar da flauta doce para o clarinete. E após este período, não abandonei mais esse universo musical.

Uma vez engajado nos estudos com o clarinete, as oportunidades surgiram na própria escola de música. Ampliei o meu contato com vários músicos e aconteceu o convite para tocar na Orquestra Sinfônica de Rio Claro, no ano 2000. Isto me fez passar da condição de expectador para músico concertista.

Entre os anos de 2002 e 2003 devido a minha dedicação aos estudos de música e após um concerto com a orquestra, fui convidado a fazer parte da banda centenária União dos Artistas Ferroviários de Rio Claro. Hoje, prestes a comemorar 113 anos de atividades ininterruptas, mantém uma Escola Gratuita de Música para iniciação em instrumentos de banda com o intuito de preservar a arte musical, e além de oferecer cultura a seus alunos, também apresenta uma nova perspectiva profissional na música. A Banda tem como objetivos a divulgação da cultura e música em todas suas vertentes, preparando repertórios que contemplam os mais diferentes estilos da música popular e erudita. Assim sendo tenta sempre levar o melhor de seu trabalho em eventos que vão desde atividades cívicas, apresentações de cunho social e até grandes concertos.

Com a vivência no clarinete e incentivado pelo meu professor, comecei a participar de festivais para saber o que estava se pensando em música no Brasil e no mundo, esta foi uma oportunidade também de trocar experiências com alunos e professores de diversas partes do nosso país, através de master-classes e palestras. Portanto, passei a me interessar e procurar informações sobre cursos de Educação Musical nas faculdades do Estado de São Paulo.

Após diversas apresentações no coreto, concertos e inaugurações realizadas em Rio Claro surgiram pessoas interessadas em ter aula de clarinete. Neste momento, comecei a ministrar aulas particulares que exigiram de mim ainda mais estudos e dedicação no instrumento. Portanto, no ano de 2006 iniciou uma nova etapa na minha vida: ser professor. Oportunidade essa que despertou em mim a vontade de ensinar as pessoas a gostarem de música como eu e não ficarem somente na teoria. Depois de dar aulas particulares e de muito conversar com o regente da banda fui convidado a ministrar aulas de clarinete na escola desta instituição. Com isso comecei a ter a oportunidade de trocar experiências com outros professores e também conhecer e ensinar música para mais pessoas.

Meu ingresso na faculdade se deu de maneira muito curiosa, pois o desejo dos meus pais era de que eu cursasse uma faculdade em São Paulo, devido a fato de eles estarem

morando na capital. Após algumas tentativas, em 2009 resolvi prestar na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na primeira oportunidade passei no vestibular, e por fim conquistei um sonho que antes era tão distante e impossível de cursar uma faculdade pública.

Na faculdade tenho contatos com professores(as) que têm me direcionado e auxiliado nessa nova empreitada através de reuniões, conversas e cursos da qual um dos principais objetivos é o processo de ensino e aprendizagem musical no ambiente escolar que se fortaleceu com a Lei nº. 11.769/2008, cujo assunto é o retorno do ensino de música nas escolas e a problemática gerada em torno disso. No final de 2009 surgiu a oportunidade de integrar um grupo de professores(as) e alunos(as) para participar de um projeto nacional que visa a ida de alunos(as) de cursos de licenciaturas para atuarem nas escolas não somente como ouvintes, o que normalmente acontece nos estágios curriculares, mas de maneira mais ativa, tal como ajudar os professores a planejar, discutir e ministrar aulas na rede pública de educação, colaborando assim com a nossa formação teórica e prática como futuros educadores(as). E o projeto em questão é o Pibid o qual será apresentado a seguir.

Introdução

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa no qual oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, pois quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (MEC, portal.mec.gov.br/07, de maio de 2010)

Neste projeto o objetivo pelo qual foi criado é:

Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica.

Esse programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a

superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (Capes, www.capes.gov.br/ 07, de maio de 2010)

Sua proposta é realizar parceria com as instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior, que possuam cursos de licenciatura plenamente legalizada, constituída e que tenham sua sede e administração no país.

Quais são os tipos de bolsas oferecidas e para quem são disponíveis:

A de iniciação à docência, para estudantes dos cursos de licenciatura plena, a de bolsistas de supervisão, para professores das escolas públicas estaduais ou municipais e bolsistas coordenadores institucionais de projeto e coordenadores de área de conhecimento, para docentes das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. (Capes, www.capes.gov.br/ 07, de maio de 2010)

1. Música na Escola: Do Canto Orfeônico até a aprovação da Lei 11.769/2008.

Sobre a Educação Musical no Brasil, é necessário considerar antes de qualquer coisa uns dos maiores movimentos, se não o maior movimento para o ensino de música nas escolas públicas que é o canto Orfeônico pelo qual reuniu milhares de pessoas que se ligava ao ideário escolanovista¹ e tem sua imagem profundamente ligada ao governo de Getúlio Vargas, período em que esse movimento se constituiu e ganhou força e teve a frente, o maestro Heitor Villa Lobos. (Wikipédia, 2010)

O Canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, momento em que desapareceu paulatinamente da educação. Isto aconteceu, entre outros motivos, depois da promulgação da Lei 5.692/1971, a qual tornou obrigatório o ensino de artes instituindo a chamada polivalência na disciplina Educação Artística.

A polivalência no ensino de artes refere-se a ideia de que um mesmo profissional poderia dar conta de ensinar Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Aliou-se a isto a formação superior precária deste

¹ Movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Seu objetivo era que as escolas deixassem de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades.

profissional nos chamados cursos de "Licenciatura Curta"², muito comuns na década de 1970. Como resultado desta política e do caráter tecnicista da educação no período da [Ditadura Militar](#), percebemos a predominância do ensino das Artes Visuais e o desaparecimento gradual das artes coletivas, como o Teatro, a Dança e a Música, do currículo.

Porém, é importante ressaltar que na esteira da Lei 5.692/1971, diversos cursos superiores foram criados para a formação de professores de artes. Com o passar dos anos, as universidades brasileiras foram aperfeiçoando estes cursos. A partir da década de 1980, os profissionais da área de artes começaram a questionar a polivalência e um outro quadro foi se configurando. A ideia de especialização em uma determinada área artística foi ganhando terreno.

A partir da Lei 9.394/1996, foi possível perceber um gradual retorno das artes coletivas ao currículo das escolas brasileiras. Uma interpretação possível desta Lei apontava justamente para a presença diferenciada das diversas manifestações artísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³, publicados nesta época e ainda em vigor, citam as quatro modalidades no Ensino de Artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Estas modalidades deveriam estar presentes no currículo. Alguns sistemas escolares perceberam um aceno legalizado para a especialização destas áreas e algumas universidades começaram a oferecer cursos de Licenciatura específicos. Na área de Música, vimos surgir os cursos de Licenciatura Plena em Música, suplantando os antigos cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação na área.

A Lei 11.769, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 19 de agosto de 2008 alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas brasileiras. Com esta Lei, a Música volta a ser um componente curricular obrigatório. (Wikipédia, 2010)

2. Reflexão: A experiência de estar no PIBID.

² As licenciaturas curtas surgiram no país em um contexto em que se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos, deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores. Porém, esses cursos, que deveriam ter uma vida curta, se proliferaram por todo o País. Podia ser concluída em dois anos.

³ Conjunto de textos serve para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas são propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino.

Através da aprovação do Projeto Pibid da UFSCar na área de Música, possibilitou-se a ida à escola de alunos(as) do curso de Licenciatura em Música, como uma experiência para sua futura atuação profissional. Inicialmente os(as) bolsistas selecionados passaram a organizar encontros semanais e assim vivenciar e discutir quais atividades poderiam ser levadas às escolas. A partir desta experiência, os(as) futuros(as) educadores(as) musicais puderam experimentar, discutir adaptações e dificuldades para depois levar estas atividades para a escola. Esta iniciativa de vivenciar e discutir procedimentos na universidade antes de ir para a escola proporcionou um suporte importante para a atuação destes em sala de aula. Além de uma experiência significativa para a formação profissional, o Projeto Pibid, pode proporcionar a volta da Música no ambiente escolar de forma prazerosa tanto para alunos(as) da escola quanto para os(as) futuros(as) professores(as). Sobre isso, Silva Sobreira (2008), diz:

Por outro lado, se levarmos em consideração que as escolas não serão reformadas e que também não serão oferecidas verbas extras para viabilizar a obrigatoriedade do ensino da música, cabe a nós buscar estratégias que viabilizem o ensino de música a partir da realidade de cada escola. Nesse sentido, a questão da formação docente deverá ser estruturada para poder atender a essa demanda específica. Essa é uma tarefa difícil, mas algumas possibilidades têm sido apontadas. Uma delas, já mencionada nesse texto, está relacionada às parcerias das instituições universitárias com projetos envolvendo a escola pública em vários seguimentos da formação docente. Nesse sentido, já ocorrem iniciativas do governo, como é o caso do projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Capes, que oferece bolsa para professores da universidade, da escola e para os alunos de licenciatura envolvidos, estimulando o estreitamento dos laços entre universidades e escolas públicas. *(Sobreira, 2008, p50)*

As reuniões com os bolsistas e professoras, a meu ver, serviram para se ter uma noção das pessoas que, de alguma forma, se interessaram na idéia de ministrar aulas em escolas públicas de uma maneira mais ativa que nos estágios obrigatórios da graduação. Esta pode ser uma oportunidade para desenvolvermos e apresentarmos nossas sugestões antes de terminar a graduação, tornando-se de grande proveito a divergência de opiniões e formas de pensar sobre a música e seu ensino no ambiente escolar.

Com o tempo, além de professoras e alunos(as) do Pibid formou-se um grupo de estudo para a discussão e aprofundamento das teorias e vivências do cotidiano, o qual é

composto por alunos de graduação, mestrandos e professores de Educação Musical com ênfase do processo de ensino e aprendizagem da música na escola.

Paralelamente às atividades práticas realizamos discussões sobre bibliografias que construirão a base teórica e nos ajudarão nessa empreitada, como por exemplo, “Pedagogia dos sonhos possíveis” de Paulo Freire, na qual ele dialoga com alunos de 7º e 8º séries e dessa forma buscar o que eles pensam dos professores, da escola e o que pode ser feito para melhorar o ensino em geral; “O Tempo Vivo da Memória – ensaios de psicologia social” de Ecléia Bosí, em que a autora discute e oferece algumas sugestões para novos pesquisadores e Carlos Rodrigues Brandão nos livros: “O Que É Folclore”, em que se discute desde o surgimento do termo até as influências na cultura, “*A Educação Como Cultura*” abordando sobre o desafio de aprender e de ensinar.

Com o grupo de estudo formado buscou-se aprofundar e discutir sobre como poderíamos, a partir da leitura desses textos, ampliar nosso conhecimento e aprendermos novos valores a fim de nos tornarmos bons educadores no futuro. Outro intuito destes estudos foi o de conhecer a opinião desses pensadores e não ficar somente nas atividades práticas, mas nos dedicarmos a formação teórica igualmente.

Quanto aos procedimentos práticos vivenciados, estes deram a oportunidade de absorver ainda mais o que foi ensinado no nosso dia a dia da graduação, pois dessa forma pôde-se aplicar os conceitos discutidos em aula através das atividades realizadas no ensino nas escolas. Entretanto, os professores que já atuaram nas unidades escolares puderam partilhar experiências com nós alunos(as) que ainda iremos atuar nesse mundo um pouco obscuro e desconhecido, por não possuímos tanto contato e prática no ambiente escolar. Como ressalta Silva Sobreira (2008) quando defende essa parceria para atuarmos em escolas e estabelecermos essa relação entre faculdade e escolas públicas:

O empenho das instituições formadoras em constituir parcerias com as escolas da rede pública poderia ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam naqueles contextos: (Sobreira, 2008, p.50).

Um exemplo de nossa atuação, a primeira experiência dos(as) participantes do Pibid foi um evento realizado em um bairro periférico de São Carlos em parceria com a prefeitura. O grupo realizou uma oficina para todas as idades aplicando experiências vividas nos encontros realizados do grupo de estudo, dentre elas a exploração da música folclórica

brasileira e ritmos brasileiros. Essa atividade prática contou com o auxílio das professoras devido ao curto tempo em que o trabalho vem sendo desenvolvido o qual não possibilitou ainda uma inserção mais objetiva na escola. Entretanto, considerando o público diversificado, tal experiência poderá ser facilmente desenvolvida nas escolas, uma vez que o público participante apresentou grande interesse. A importância desta vivência enquanto oficina musical é ressaltada pelos professores Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB) e Vanildo Mousinho Marinho (UFPB):

Vale destacar que o termo “educação musical” surgiu pela primeira vez, na legislação educacional brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir desse período, as mudanças estético-musicais, embasadas nas perspectivas pós-modernas, trouxeram novas configurações pedagógicas para o campo da música. Surgem, nessa época, propostas como as das oficinas de música, e as definições para a educação musical passam, então marco para o ensino de música no Brasil. (Queiroz, Marinho, 2007, p.70 e 71).

Com isso puderam-se aplicar muitas atividades estudadas em nossas reuniões e deparar com pessoas que não conhecíamos, fazendo com que nossa atividade ficasse ainda mais desafiadora, pois a questão era motivar essas pessoas a se interessar pelo o que nós levamos a elas.

As discussões acerca da volta da Música na escola e como ela será trabalhada ao longo do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar é largamente discutida, porém quando a sala de aula se apresenta para nós, depois de formados, o ambiente escolar não é muito convidativo, tanto pela distância em que as universidades estão da sala de aula quanto pela inexperiência prática e teórica de nós alunos. Por isso, acredito que um projeto tal como o Pibid, além das leituras e discussões de textos da área de Educação e Educação Musical, assim como a prática de atividades pode nos proporcionar uma preparação para uma atuação mais rica, prazerosa e segura tanto neste momento de formação quanto no futuro, em que poderemos considerar a escola um lugar em que desejamos atuar. Este é um dos principais objetos do Projeto Pibid, que além de proporcionar atividades diversificadas para as escolas, visa aproximar os futuros educadores do ambiente escolar.

Pessoalmente, esta experiência enriqueceu tanto o meu repertório de músicas e atividades musicais quanto ampliou as possibilidades de atuação profissional. Este é um

projeto que na área de Música da UFSCar está apenas nos primeiros passos, mas acredito que no futuro teremos experiências significativas para nossa vida pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

CAPES. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 07, de maio de 2010

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, Set. 2002. (Artigo publicado na Revista da ABEM [Associação Brasileira de Educação Musical] Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, setembro 2002.).

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

WIKIPEDIA. Disponível em:< <http://www.pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 07 de maio de 2010.

Multiculturalismo musical: una experiencia para el aula

Carla Lopardo
UFRGS
carlalopardo@gmail.com

Resumen

Esta propuesta fue llevada a cabo con alumnos de entre 9 y 10 años de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. El foco de este trabajo está en la enseñanza-aprendizaje de la música de diferentes culturas a partir de los diversos ejes del quehacer musical en la escuela: la percepción (audición activa), la producción (interpretación instrumental) y la contextualización (ubicación socio-geográfica) de las obras musicales trabajadas. Uno de los aspectos importantes a considerar es la coherencia interna en la construcción de una unidad didáctica y su evaluación, para garantizar el aprendizaje, mejorar la práctica docente y avanzar en la enseñanza de los contenidos musicales.

Palabras clave: unidad didáctica, multiculturalismo musical, enseñanza básica.

Abstract: This proposal was developed with students of 9 and 10 years in a private school education, in the city of Buenos Aires, Argentina. The focus is on teaching and learning of music from different cultures from the various strands of music that making at schools: the perception (listening), production (instrumental interpretation) and background (socio-geographic location) of musical works worked. One important aspect to take under consideration is the internal coherence in the construction of a teaching unit and its evaluation to ensure learning, improve teaching practice and advance the education of new musical contents.

Keywords: teaching unit, musical multiculturalism, basic education.

Introducción

Como profesores de música tenemos el deber y el desafío pedagógico de brindar a los alumnos los espacios necesarios para una educación musical integradora, articulada con otras áreas de conocimiento y capaz de ofrecer estímulos que permitan desenvolver destrezas y habilidades musicales a partir de experiencias musicales enriquecedoras. Para tal propuesta resulta fundamental que las decisiones didácticas se aproximen a la realidad de los alumnos, a la realidad educativa, al contexto en el cual se desarrollan los aprendizajes, sin dejar de proporcionar espacios para abrir las fronteras del conocimiento musical. Justamente, al brindar estímulos musicales diversificados y variados logramos quebrar esas fronteras. Como?

Por ejemplo, a partir de esta experiencia, acercando a los alumnos a las manifestaciones musicales del mundo, a una visión multicultural de la música y de cómo ella es entendida por las diferentes culturas.

Se ha tomado como modelo de Unidad Didáctica la siguiente estructura:

MODELO DE UD

ASIGNATURA:

PROFESOR:

NIVEL:

CICLO :

DESTINATARIOS: alumnos de (AÑO/DIVISIÓN /GRADO/ SALA / GRUPO)

TÍTULO DE LA UNIDAD: (que introduzca al tema central de unidad)

DURACIÓN ESTIMADA: (cantidad de clases de tantos minutos)

TEMPORALIZACIÓN : (Fechas aproximadas , desde/ hasta)

OBJETIVOS (de la Unidad) **o EXPECTATIVAS DE LOGROS** (a alcanzar por parte de los alumnos)

REQUISITOS PREVIOS: (conocimientos necesarios que deben poseer los alumnos para poder abordar los nuevos)

CONTENIDOS A REFORZAR o PROFUNDIZAR (si se los hubiera detectado en evaluaciones previas)

CONTENIDOS A TRABAJAR: [según la adecuación del Diseño de Jurisdicción realizada en la Institución] o del Programa de la Materia en Instituciones especializadas. Indicar que ejes organizadores y / o taxonomías se utilizaron.

ESTRATEGIAS PREVISTAS: Nombrar

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

RECURSOS: (materiales, humanos, etc.)

TIPO DE EVALUACIÓN A APLICAR : (formativa, sumativa, observación, otras)

INSTRUMENTO/ S DE EVALUACIÓN A UTILIZAR: (pruebas, fichas, otros)

Bibliografía: propuesta al alumno y aquella utilizada por el docente

Esta Unidad Didáctica fue diseñada pensando en su implementación, su aplicabilidad en grupos de alumnos del segundo ciclo de enseñanza básica y, en lo referente a su

evaluación, ha incluido la fundamentación de la elección del tipo de evaluación propuesto y un análisis de las características de la misma en cuanto a tipo de validez y utilidad de las herramientas de uso, además del diseño cumplimentado de las mismas. Los alumnos participaron activamente de cada actividad propuesta, acompañando el desarrollo de las mismas con materiales de apoyo (como fotocopias para actividades de aplicación, partituras, mapas, etc.) así como también se ha filmado cada una de las clases que componen la unidad trabajada con el objetivo de llevar un control paso-a-paso de los procesos musicales realizados; observando para evaluar los resultados tanto de las *performances* de los alumnos como de la práctica del docente.

Esta Unidad Didáctica fue implementada en el “Instituto Santa María del Rosario” ubicado en el barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Título de la unidad didáctica: “En la mochila un mapa y una guitarra”

Destinatarios: alumnos de segundo ciclo de educación básica

Duración estimada: 5 clases de 45’

Fundamentación: *“El segundo ciclo tiene la responsabilidad de continuar la labor iniciada en el ciclo anterior al ofrecer a todos los alumnos ricas y variadas oportunidades para expresarse a través de la producción de música y para formarse como oyentes reflexivos capaces de disfrutar, emocionarse, comprender y apreciar la música de su propia cultura y la de otros grupos culturales”.*

Este párrafo que introduce el apartado “Enfoque para la Enseñanza – Música” del Diseño Curricular de la Ciudad de Bs. As. sintetiza la intención de esta Unidad Didáctica cuyo tema central serán los diferentes tipos de concertación y texturas a través de las músicas de diversas culturas.

La elección del tema se sustenta en la necesidad de formar alumnos capaces de describir y comparar la música de diferentes culturas empleando vocabulario musical específico que irán adquiriendo a partir de las diversas situaciones de audición a lo largo de la unidad.

Objetivo expresado en término de competencias:

- Comprender las manifestaciones artísticas multiculturales a partir del análisis de sus elementos.

Objetivos específicos:

- Identificar auditivamente las diferentes combinaciones de texturas en obras musicales, analizando sus elementos en función de los planos sonoros y las fuentes vocales y/o instrumentales.
- Denominar, con términos musicales específicos, las fuentes sonoras y el tipo de textura: solista, a “capella”, dúo con acompañamiento instrumental, cuarteto.
- Analizar versiones de una misma obra con rasgos diferentes de interpretación e instrumentación.
- Describir el contexto geográfico/social o realidad cultural que enmarca una obra musical.
- Interpretar arreglos instrumentales alternando diversos roles, partes instrumentales, proyectando diferentes juegos de concertación.
- Identificar las características musicales que determinan el estilo de las obras escuchadas e interpretadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, etc.

Contenidos:

- Textura y concertación:
 - melodías superpuestas
 - homofonía, polifonía
- Tipos de concertación:
 - tutti, solista, pequeños grupos
 - dúo, trío, cuarteto, coro y orquesta
- Fuentes sonoras: instrumentos de la orquesta e instrumentos tradicionales de diferentes culturas.

Requisitos previos: (ver nota al llegar al 4º encuentro)

Actividades:

1º encuentro “A comenzar el viaje...”

En la música de diferentes épocas, pueblos, lugares nos encontramos con una amplia variedad de “modos” de hacer música. Realicemos, entonces, una búsqueda auditiva para encontrar las similitudes y diferencias a partir de los siguientes ejemplos:

(Las diferentes ubicaciones en el mapa serán guiadas por el docente)

- Escucha estos ejemplos musicales y trata de discriminar la presencia o ausencia de melodía en cada ejemplo.

1) “*Falahí*” ritmos que se ejecutan en la parte norte del Delta de Egipto (Grupo Atef)

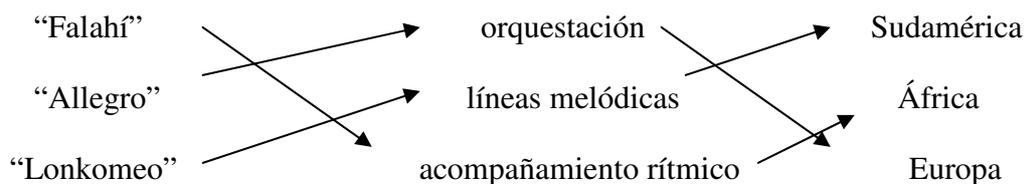
2) “*Allegro*” del Concierto N°2 para flauta travesa de Mozart (Vienna Mozart Ensemble)

3) “*Lonkomeo mapuche*” de M.Berbel (Grupo Munay Pukuna)

- Con la ayuda de tu maestro, ubica geográficamente cada ejemplo e intenta aproximarte a la cultura de proveniencia.

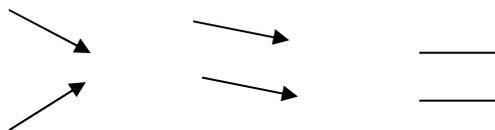
- Describe oralmente cada fragmento escuchado considerando y agrupando los siguientes términos: acompañamiento rítmico, melodía a una voz, a dos voces, alternancia de voces, tutti, orquestación, danza, etc.

- Confecciona un cuadro uniendo flechas y conectando cada columna siguiendo el orden de la secuencia: (ejemplo cumplimentado)



- Escucha nuevamente los ejemplos y presta atención a los planos sonoros: ¿qué grupos de instrumentos reconoces?, ¿hay instrumentos solistas?, ¿cuáles?

- Ahora piensa en las partes melódicas: ¿se entrecruzan, se alternan o son paralelas? ¿Las voces entran en diferentes momentos? Relaciona las respuestas con estas grafías:



- Y en el ejemplo de las percusiones ¿escuchas cambios de planos sonoros? ¿Dónde?
- Dibuja esos cambios según tus apreciaciones.

2° encuentro “*Seguimos el viaje...*”

Actividades:

(Al iniciar la clase se entregarán las fotocopias de actividades para los alumnos)

- Compara los resultados obtenidos en la clase anterior con 3 nuevos ejemplos musicales, prestando atención a los planos sonoros y la búsqueda de la melodía en cada uno de ellos.

Material: 1) “Roque en Arabia” 2) “Roque en Austria” 3) “Roque en Bolivia”

(temas incluidos en el CD “Me río de la Plata” del grupo Caracachumba)

- Escucha los tres ejemplos seguidos y trata de cantar la melodía en cada uno de ellos, primero con la banda sonora y luego “a capella”.
- Ahora, puedes decir qué ocurre con el tema a lo largo de los tres fragmentos: ¿se transforma o permanece invariable?
- Asocia las tres versiones a un lugar de procedencia y define con tus palabras los estilos de cada ejemplo: música árabe, música clásica europea, música folklórica sudamericana.
- Guiado por tu maestro, ubica en un planisferio los tres países a los cuales hace referencia el título de cada uno: Arabia, Austria, Bolivia.
- Si hablamos de texturas musicales y tipos de concertación: ¿el segundo ejemplo corresponde a música orquestal o música de cámara?
- Enuncia los instrumentos que reconoces en dicho ejemplo y define con tus palabras el significado de música de cámara.
- Establece semejanzas y diferencias en el tratamiento de los planos sonoros en cada fragmento y en perspectiva con el posible contexto cultural.
- Marca con una X donde corresponda:

	Roque en Arabia	Roque en Austria	Roque en Bolivia
Solista con acomp. Rítmico	X		
Duos			X
Trios		X	

3° encuentro “Y llegamos a...”

A fines del siglo XVII en Europa se adoptó el término de “*Concerto Grosso*” para designar una composición en la que un grupo pequeño de cuerdas solistas alternaban con el grupo numeroso de cuerdas de la orquesta. El grupo más numeroso se llamaba *ripieno o tutti* y el más pequeño *concertino o soli*. Ambos se alternaban o combinaban en la ejecución.

Actividades:

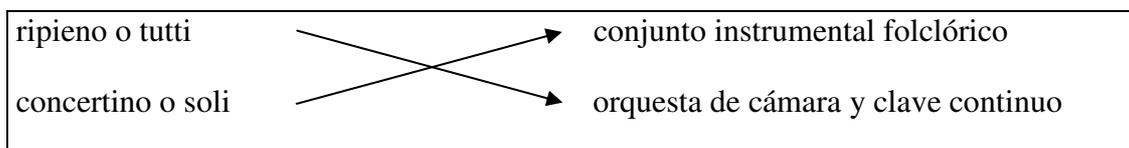
- ¿Recuerdas el fragmento que escuchamos en la primera clase? Vuelve a escuchar el concierto de Mozart e intenta describir lo que escuchas pensando en estos nuevos términos: **polifonía y homofonía.**
- Con la ayuda del docente, explica el significado de cada uno de estos términos relacionando: **poli- muchos / homo-uno / melodía / superposición.**
- Si la obra escuchada pertenece a una determinada cultura y época... en Argentina ¿qué formas musicales folklóricas nos representan? Viajemos hasta la Puna y piensa qué instrumentos encontramos allí: nombra un **aerófono**, un **cordófono** y un **membranófono.**
- Escucha este carnavalito y describe los juegos concertantes que discriminas entre los diferentes instrumentos: **solistas con acompañamiento, dúos, tríos...**

Material: “*La vi por vez primera*” (J. Torres Aparicio – Grupo Munay Pukuna)

- Completa: Los aerófonos ejecutan en forma de (**dúos-tríos**), mientras los cordófonos realizan el (**acompañamiento**)
- Escucha el siguiente ejemplo musical y reconoce los elementos que lo constituyen, relaciona con las obras escuchadas hasta ahora.

Material: “Concertino Puneño alla Rustica” (de Les Luthiers)

- Une con flechas el grupo instrumental con la función que cumple dentro de la obra:



- ¿Puedes reconocer los instrumentos que conforman cada grupo?
- Identifica cada conjunto instrumental con la cultura de pertenencia. Justifica.
- Escucha nuevamente el ejemplo y discrimina sus partes: ¿cuántas secciones escuchas?
- Construye un “mapa de audición” de la primera parte a medida que transita la obra:

1° parte

	SOLI		SOLI		SOLI		SOLI
TUTTI		TUTTI		TUTTI		TUTTI	

- Escucha la segunda parte de la obra y realiza el “mapa de audición” en forma oral, reconstruyendo a medida que transita la obra, la alternancia de las partes: tutti, soli...
- En esta obra, participan instrumentos folklóricos e instrumentos de la orquesta: ¿cuáles de ellos ejecutan en forma homofónica, polifónica, en tríos, etc.?
- Selecciona dentro del repertorio de obras que hayas interpretado con anterioridad en las clases de música, una que se identifique con lo académico y otra con lo folklórico, a partir del ejemplo musical trabajado.

4° encuentro “Y ahora a tocar...”

Actividades:

- Ejecuta grupalmente las obras seleccionadas y analiza las ejecuciones reconsiderando todos los elementos que has aprendido hasta ahora: texturas, concertación, solistas, acompañamiento en los diferentes instrumentos, etc.

Material propuesto:

- 1) “Lonkomeo mapuche” (arreglo de la autora para conjunto de flautas dulces, sikus pentatónicos, guitarra y percusión) ver partitura N°1 en anexo.

2) “Minuet N°4” de J. S. Bach (arreglo de la autora para conjunto de flautas dulces, violín y piano) ver partitura N°2 en anexo.

- Responde: ¿qué elementos en común tienen las dos obras ejecutadas? Piensa en alternancia de partes, relaciones internas entre las voces melódicas...

- Sugiere modificaciones o cambios en la interpretación de estas dos obras desde una óptica crítica-constructiva.

Nota: las partituras anexadas corresponden a dos obras ejecutadas con anterioridad por los alumnos. El fragmento del Minuet de Bach (partitura N.2) es un arreglo para violín, flauta y piano; la línea melódica es interpretada por el grupo de flautas dulces, los compases en silencio corresponden a la melodía ejecutada por el violín como en la versión original. En la obra folklórica (partitura N.1) las líneas melódicas son interpretadas por grupo de flautas dulces y sikus pentatónicos (los cuales fueron construidos por los mismos alumnos), en forma alternada, a modo de pregunta-respuesta. Las obras elegidas pueden ser sustituidas por cualquier otra obra que represente características similares, con el fin de trabajar los conceptos de textura, estilo, género, instrumentación, etc. Deben ser obras que los alumnos ya conozcan y hayan ejecutado previamente, para poder focalizar en el análisis de las obras seleccionadas y no en su ejecución concertada.

5º encuentro “Qué aprendí...?”

La concordancia entre lo escrito con la práctica, la evaluación continua llevada a cabo y la autoevaluación del propio trabajo con sentido crítico resultan una síntesis completa y necesaria en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

El tipo de evaluación propuesta es el de evaluación sumativa (ver diseño a continuación). Este diseño reúne todos los contenidos trabajados durante las cinco clases de la unidad. La evaluación fue utilizada sólo como una propuesta más dentro de las actividades normales, no necesariamente vista como una evaluación de resultado ya que durante el desarrollo de la unidad se han realizado diversos momentos de observación directa e indirecta a partir de los cuales se han ido evaluado las diferentes producciones de los alumnos, desde la apreciación hasta la contextualización e interpretación de las obras.

Material Auxiliar:

- partituras y mapas
- hoja de actividades para el alumno
- fotocopia de evaluación
- fotografías e imágenes de diferentes conjuntos instrumentales e instrumentos vistos en la unidad didáctica.

ACTIVIDADES UNIDAD DIDÁCTICA

(hoja para el alumno)

1er. Encuentro: marca en el mapa la posible localización de los ejemplos musicales escuchados



2do. Encuentro: Marca con una cruz donde corresponda en cada audición.

	Roque en Arabia	Roque en Austria	Roque en Bolivia
Solista con acomp. rít.			
Duos			
Trios			

Partitura N°2:



Materiales de consulta:

GUÍA DE AUDICIÓN: Ejemplos Musicales trabajados en esta unidad didáctica.

N° 1 “Falahí” (en “Passion for Percusión” de Atef Mitkal Kenawy)

N° 2 “Allegro” del Concierto N°2 en D, K314 (de W. A. Mozart)

N° 3 “Lonkomeo de amor mapuche” (de M. Berbel – Grupo Munay Pukuna)

N° 4 “Roque en Arabia” (en “Me Río de la Plata” – de Grupo Caracachumba)

N° 5 “Roque en Austria” (ídem)

N° 6 “Roque en Bolivia” (ídem)

N° 7 “La vi por vez primera” (de J. Torres Aparicio – Grupo Munay Pukuna)

N° 8 “Concertino Puneño alla Rustica” (de Les Luthiers)

N° 9 “Raga Adaná” (del “Concierto para Sitar y orquesta” de Ravi Shankar) frag.

N° 10 “Tema de María” (de Astor Piazzolla – Quinteto de Vientos Argos) frag.

N° 11 “A primeira vista” (de Chico Cèsar)

Algunas reflexiones

La finalidad de una unidad didáctica, como organización de las actividades en las clases de música en la escuela, permite al profesor visualizar más claramente cuáles son los

caminos por recorrer y alcanzar los objetivos a partir de actividades organizadas en forma gradual y progresiva. Uno de los aspectos importantes a considerar es la coherencia interna en la construcción de una unidad didáctica y su evaluación, para garantizar el aprendizaje, mejorar la práctica docente y avanzar en la enseñanza de los contenidos musicales.

Esta propuesta, en consecuencia, presenta una experiencia escolar determinada, dentro de un contexto determinado, trabajando con algunos conocimientos previos que posibilitan desarrollar las actividades propuestas. Esta manera de trabajar en el aula intenta ofrecer a los profesores de música una herramienta más para la organización de los materiales, una opción didáctica a ser aplicada en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje de la música en las escuelas. Cabe a cada profesor adaptar y moldear esta estructura de “unidad didáctica” a su realidad educativa, destacando el tipo de enfoque adoptado, los recursos utilizados y la flexibilidad de una planificación que permita re-direccionar los caminos elegidos para llegar a los objetivos planteados.

Bibliografía

- AGUILAR IBAÑEZ, M.J; Ander Egg, E. *Como elaborar un proyecto*. Buenos Aires: Ed. Lumen/Humanitas, 1998.
- BIXIO, C. *Como construir proyectos en EGB*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens, 1996.
- DE KETELE, Jean-Marie. *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica docente*. Madrid, Ed. Visor: 1984.
- FREGA, A. L. *Didáctica de la Música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Ed. Bonum, 2005.
- FREGA, A.L.; Sabanes, I. *Música en el aula. Unidades didácticas en acción*. Buenos Aires: Ed. Bonum, 2007.
- Gobierno de la Ciudad de Bs.As. *Las Artes. Evaluación en el Segundo Ciclo*. Diseño Curricular para la Educación General Básica, Tomo 2. Dirección de Currícula, 2004.
- MARTINEZ CERÓN, V.; MARTINEZ SOTO, A. *La unidad didáctica en la educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- NETTL, Bruno. *La etnomusicología y la enseñanza de la música del mundo*. En *La transformación de la Educación musical a las puertas del siglo XXI*, compilación de trabajos

presentados en dos congresos de la ISME (entre 1992 y 1994), V.H. de Gainza (editora).

Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1997.

PRIME, L.; NOLI, Z. *Música en Construcción. Músicos del siglo XX para jóvenes del siglo XXI*. Buenos Aires, Ed. Taller 4: 2003.

A melhoria da Percepção Musical no ensino superior: estudo e proposta em andamento

Cristiane H. Vital Otutumi

Doutoranda Música – UNICAMP

Bolsista FAPESP

cristianeotutumi@yahoo.com.br

Resumo

Esta comunicação tem o objetivo de apresentar as diretrizes iniciais de minha tese de doutorado, estudo este vinculado ao programa de pós-graduação em música da UNICAMP. O aprofundamento de questões ligadas às dificuldades encontradas no ensino da Percepção Musical no Brasil é uma das ações dessa pesquisa e justifica-se, grosso modo, a partir de dados apontados em minha dissertação de mestrado e observando as discussões mais recorrentes sobre a matéria, ou seja, a influência da escola tradicional na disciplina. Autores como Grossi (2001, 2003), Bernardes (2000, 2001), Bhering (2003), Barbosa (2005, 2009), há alguns anos, enfatizam elementos problemáticos dessa linha, advertindo a importância de mudanças. Partindo dessas reflexões, investigo princípios defendidos por autores de referência na educação musical, com vistas a buscar aspectos passíveis de melhoria. No campo das propostas será elaborado e desenvolvido um seminário de estudos com alunos de graduação em música. Sob o enfoque da pesquisa qualitativa, serão utilizadas as técnicas de análise documental e categorial segundo Bardin (2002).

Palavras chave: 1. Percepção Musical; 2. ensino superior; 3. melhoria no ensino.

Introdução

Esta comunicação tem o objetivo de apresentar sucintamente os aspectos estruturais da minha tese de doutorado, pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em música da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob orientação do prof. Dr. Ricardo Goldemberg e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

A investigação caminha em busca da melhoria da disciplina Percepção Musical no contexto universitário, cuja motivação se estabeleceu há alguns anos, a partir de minhas experiências com classes de alunos e no desenvolvimento de atividades integradas com monitoria e projetos de extensão.

Foram os dados levantados em minha dissertação de mestrado¹, um panorama da disciplina no Brasil, que tornaram hoje ainda mais oportuna a questão 'como otimizar esse ambiente de aprendizagem?' já que dialoguei com professores² da disciplina de todo o país, através de entrevistas e de questionários, numa abordagem qualitativa e quantitativa. Resumo abaixo alguns itens (OTUTUMI, 2008):

a) *Dificuldades principais*: - heterogeneidade de conhecimento dos alunos; - motivar alunos ao estudo; - não se influenciar pela tendência mecanicista da disciplina; - definir critérios de avaliação;

b) *Aspectos agravantes*: - falta de base musical dos estudantes; - professores não exclusivos na estrutura da universidade e tom de segundo plano para a disciplina; - pouco estudo dos alunos; - problemas na seleção do vestibular;

c) *Da atuação dos docentes*, destaque para: - linha metodológica adotada: tradicional 'contextualizada'³ (58,3%), tradicional (20,1%), atuação com material didático próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos (11,7%), mescla de duas ou três linhas pedagógicas (9,9%); - piano como instrumento referencial (68,3%); - esforços extraclasse destinados especialmente à preparação das aulas (40%) em contraposição à pesquisa acadêmica (6,7%);

d) *Da estrutura da disciplina*: alto índice da Percepção Musical como componente curricular obrigatório, desenvolvida em três frentes de conteúdo (rítmica, melódica e harmônica), com cerca de 20 alunos nas turmas e dois docentes atuantes nas IES; entre outros.

A partir dessas informações vi a necessidade de aprofundar reflexões sobre as dificuldades encontradas, bem como no aspecto da linha pedagógica tradicional, já que as discussões de maior frequência no campo da Percepção Musical dos últimos anos, estão no relacionamento do tradicionalismo às práticas fragmentadas no ensino; e, nitidamente observado como pouco positivo⁴. Embora haja argumentos significativos nessas falas, de devido reconhecimento, noto que a ideia de melhoria deva se construir num diálogo entre a

1 Intitulada: Percepção Musical – situação atual da disciplina nos cursos superiores de música, defendida em março de 2008, Programa de pós-graduação em música da UNICAMP.

2 Participaram 60 professores universitários de 52 Instituições de Ensino Superior – IES, por meio de questionários, revelando um índice de 89,65% das IES que ofereciam cursos de bacharelado e/ou licenciatura em música no ano de 2007; além de outros 5 docentes entrevistados, sendo 4 deles vinculados a IES de destaque e 1 docente idealizador de curso preparatório para vestibular.

3 Chamamos de 'tradicional contextualizada' a abordagem com diretrizes tradicionais como, por exemplo, estudo de intervalos isolados, solfejos e ditados de alturas fixas, aliada a aspectos ou conteúdos de outras disciplinas como coral, análise, composição.

4 Ver Grossi (2001, 2003), Bernardes (2000, 2001), Bhering (2003), Barbosa (2005, 2009).

realidade 'tradicional' e as modificações que se almeja conseguir, de forma a evidenciar a busca de soluções.

Por isso, parto desses dados e queixas, trazendo princípios de educadores de referência como parâmetros, para então, de forma mais concreta, traçar propostas e considerações que acredito relevantes como contribuição.

1. Objetivos

Num âmbito geral, vejo que o norte principal dessa busca seja aprofundar aspectos do ensino da Percepção Musical nos cursos superiores de música, por meio de uma argüição teórico-reflexiva somada a algumas propostas que permitam ações de otimização e/ou melhoria na área. Dessa forma, os três pilares são:

- Elencar e discutir os principais itens trazidos como dificuldades no ensino da disciplina Percepção Musical (Brasil), especialmente os destacados por docentes especialistas e diagnosticados em minha dissertação de mestrado;
- Investigar e refletir acerca dos princípios educativos de autores do universo musical (educação musical), seja nacional ou internacional, numa movimentação comparativa com a realidade brasileira, implicando, possivelmente, em apontamentos de aspectos passíveis de atualização no âmbito da disciplina;
- Planejar e desenvolver proposta prática, através de um seminário de estudos com alunos da graduação, coordenados por mim, que possibilite o compartilhamento de saberes, habilidades e possa promover um olhar diferenciado sobre a matéria.

2. Metodologia

A pesquisa qualitativa será o suporte metodológico principal desse trabalho, ou seja, permitindo o centro no processo, atenção ao contexto, às opiniões e ao comportamento dos participantes; já que “ligam-se intimamente na formação da experiência” (MOREIRA, 2002, p.57). As demais justificativas para essa predileção estão a flexibilidade na condução da pesquisa e a possibilidade de aproximação do pesquisador com o objeto de estudo (MOREIRA, 2002; NEVES, 1996).

Para tanto, as duas técnicas mais apropriadas são: 1. a *análise documental*, que trata da verificação de documentos, está vinculada às ações de revisão de literatura e tem como procedimentos de base: a leitura e o resumo de ideias (GÜNTHER, 2006); 2. a *observação participante*, que prevê a integração do pesquisador com o grupo estudado. Nesse perfil de atuação o pesquisador pode variar sua função ou assumir diferentes papéis; entretanto, para fins desse trabalho, destaco o de 'participante como observador', que, segundo Moreira (2002), tem o consentimento prévio do grupo, há ciência do estudo realizado e o acerto de acordos desde o início.

Portanto, a organização da pesquisa pode ser descrita, brevemente, pelas seguintes etapas⁵:

1) Fase de revisão bibliográfica e fundamentação teórica

Investigação e estudo de materiais de referência, além da discussão relativa às dificuldades encontradas no ensino da Percepção Musical – com especial atenção aos dados oriundos da dissertação;

2) Fase de desenvolvimento (propostas)

Destaque de aspectos relevantes no contexto de ensino da disciplina, a partir das reflexões anteriores; estruturação e realização de um Seminário de Estudos sobre Percepção Musical com alunos de graduação em música da Universidade Estadual de Campinas.

3) Fase de organização, análise de dados, fechamento

Dar-se-á por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), nas seguintes fases:

1) Pré-análise: organização, por meio da *leitura flutuante*, escolha de documentos, formulação de hipóteses/objetivos, elaboração dos índices, indicadores e preparação do material – para operar documentos e sistematizar ideias;

2) Exploração do material: etapa de *codificação e categorização* dos conteúdos, ou seja, a transformação do material bruto, por recorte, por enumeração, por classificação, para, então, reagrupá-lo por categorias;

3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: apresentação de características particulares, na qual a inferência é realizada a partir do índice (tema, palavra, etc.); porém, esse tipo de análise não rejeita quantificação, da qual faremos uso caso necessário.

5 As três etapas podem, grosso modo, ser entendidas como fases anuais da pesquisa.

3. Considerações finais

Espero que essa pesquisa possa contribuir para descoberta de possibilidades dentro da disciplina, estimulando e oferecendo informações que colaborem para novas reflexões e sua melhoria. Que a aproximação com a realidade dos alunos acrescente (e até mesmo também confirme) dados trazidos nos depoimentos e discussões dos docentes acerca da matéria, e assim, ajude a ampliar a ótica de todos os seus agentes envolvidos: aluno, professor, pesquisador e instituição de ensino.

Atualizar ou otimizar a ambiência da Percepção Musical tem uma relação importante com o ‘consolidar bases e habilidades’ do músico, com o ‘como se aprende’ e com o ‘como se ensinará música’. Por isso, é uma ação importante não apenas para a condução da própria disciplina, mas na reconsideração do aprender a ouvir, ler, escrever, cantar, fazer música; sobretudo no momento de efetivação da volta da música na escola regular⁶.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. *Revista Música Hodie*, Goiânia, UFG, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

_____. *Percepção Musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

BERNARDES, Virgínia. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 73-85, setembro de 2001.

⁶ Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.

BHERING, Maria Cristina Vieira. *Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira*. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 240p. Dissertação (mestrado em música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Musicalização para Bebês: A importância da Educação Musical em Creches e Pré Escolas

Ana Elisa de Almeida Silva

anaelisaclarineta@hotmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

Este estudo tem interesse em apresentar a importância da educação musical em creches e pré-escolas, aproveitando a nova realidade da educação musical no Brasil com a lei 11.769/2008, mostrando as contribuições da música para o desenvolvimento global da criança num período de grande plasticidade nervosa e conseqüentemente, de profundas e duradouras fixações. Visa atingir não apenas o público do ambiente universitário relacionado à educação musical propondo atividades musicais para criança de 3 meses à 3 anos, mas, principal a sociedade como um todo para o investimento nesta área. O presente trabalho pretende revisar os estudos já existentes e apresentar as propostas de atividades para esse ambiente educacional.

Palavras chave: desenvolvimento, bebês, creches, musicalização.

Introdução

Com as mudanças ocorridas na sociedade, com a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, o papel dos pais sofreu grandes transformações, não tendo hoje todo o tempo necessário para suprir as necessidades de seus filhos, ficando então as creches ou pré-escolas com um papel muito importante na construção do ser humano. E de certo para que essa construção seja completa precisamos sim de música nas creches e pré-escolas.

Devemos lembrar a existência da música em todas as culturas humanas, destacando assim que a música é um elemento insubstituível na vida das pessoas, sendo por tanto, de fundamental importância sua presença na formação escolar. De acordo com pesquisas feitas por Bastian (2000), os estudantes que se submeteram a experiências musicais alcançam níveis mais elevados de sociabilidade, sentindo-se emocionalmente mais seguros, menos agressivos e integrados em suas salas de aula. Se lembrarmos da “teoria das inteligências múltiplas” de Howard Gardner (1995), onde ele diz:

“Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.”

São a princípio sete: a inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. Assim, mesmo sendo destacado por Gardner (1995) que essas inteligências são parte de uma herança genética (não relacionada à hereditariedade), há uma necessidade de serem exploradas e estimuladas, papel este que fica em grande parte a cargo das escolas. Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está dando oportunidade para que os alunos se destaquem em pelo menos uma delas, ao contrário do que acontece quando se privilegiam apenas as capacidades lógico-matemáticas e lingüísticas. Sendo assim as escolas devem considerar as habilidades de cada um e também proporcionar o contato com atividades que trabalhem outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

No momento em que temos no Brasil, a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da música nas escolas, na educação básica, é oportuno tratarmos da música no desenvolvimento global de crianças de três meses a três anos, já que, conforme pesquisas realizadas nessa área, temos comprovações expressivas que a educação musical, aplicada durante vários anos, produz efeitos positivos no desenvolvimento infantil, como a socialização e o desenvolvimento do intelecto, além é claro do próprio desenvolvimento musical.

De um modo geral as creches e pré-escolas visam incentivar o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, lingüísticos, psicomotores e sócio-afetivos, ao mesmo tempo em que garante a aquisição de novos conhecimentos e dá iniciação ao processo de escolarização. Por seu poder libertador e criador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado com essa faixa etária (Weigel,1988).

No cenário mundial, a partir das duas últimas décadas do século XX consistentes estudos sobre a cognição musical foram elaborados, no exterior e no Brasil. No cenário nacional se destacam os trabalhos de Beyer e Ilari, como também a inauguração dos Simpósios Internacionais de Cognição e Artes Musicais (SINCAMs) realizados pela

Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM) e Encontros sobre Educação Musical.

Assim, colocando em questão a influência da música nesta faixa etária, como acontece a percepção da criança ao ambiente musical ao qual ela é exposta, as várias áreas de desenvolvimentos que abordamos através do ensino da música de forma adequada desde bebês, mostrando o ganho econômico para o país em se investir em uma educação completa e de qualidade.

Quanto ao processo metodológico, foi feito um levantamento teórico sobre o tema, além de coleta de dados com diferentes profissionais que já atuam com esta faixa etária na cidade do Rio de Janeiro, analisando atividades que serão citadas como elementos auxiliares na construção de um plano de curso com perguntas que o profissional deve se fazer para avaliação de seu trabalho e propostas de atividades que trabalham diferentes áreas de desenvolvimento.

1. A influência da música nos primeiros anos de vida (crianças de 3 meses a 3 anos)

“A música favorece o impulso da vida interior e as principais faculdades humanas: a vontade, a sensibilidade, o amor, a inteligência e a imaginação criadora. Por tudo isso, a música é considerada como um fator cultural indispensável.” (E.Willems)

Pesquisas mostram que, durante a infância, o cérebro humano é mais maleável e o aprendizado é mais eficaz do que em qualquer outra fase da vida (Brook,2006).

As crianças precisam de música, o som, o ritmo, a melodia faz parte de sua vida, a voz da mãe nas canções de ninar, no chamar para casa, ao ensinar as primeiras palavras; a voz do pai e dos irmãos, ao falarem seus nomes, contarem histórias ou interromperem suas “aventuras”. Práticas musicais das crianças podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais quanto no desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, sistemas de ordenação seqüencial e espacial, além de ajudar a fortalecer a relação afetiva entre as pessoas. (Ilari, 2005).

Os sons e o ritmo (ritmo é movimento) estão presentes na vida do ser humano antes mesmo do seu nascimento, através do corpo da mãe e de suas respectivas funções cerebrais.

Os neurônios do cérebro de um recém-nascido estão conectados de maneira bastante desorganizada. Em meio ao caos, eles estão procurando contato uns com os outros, e apenas mais tarde são capazes de operar como redes neurais interativas. Muitas operações cognitivas como atenção, memória, aprendizagem e certos estados de sono baseiam-se em interações rítmicas de redes neurais. Por um longo tempo os pesquisadores se interessaram em encontrar o estágio de desenvolvimento do cérebro no qual as características funcionais e as interconexões estivessem suficientemente desenvolvidas para estas sutís funções cerebrais. (Science Daily, 16 de maio de 2010).

A porção mais significativa do conhecimento de um indivíduo é aprendida na infância. Despertar estas funções nos primeiros anos de vida do ser humano se torna uma atividade que dará maior desenvolvimento ao cérebro humano, já que as estruturas mentais de uma criança, apesar de rudimentares precisam ser estimuladas para se desenvolverem (Jean Piaget,).

De acordo com Walter Howard, autor de “A música e a criança” citado por Leila Yuri Sugahara, no texto publicado na Revista Cover Teclado ano 2/nº 10, educar significa despertar. Howard realizou experiências com bebês onde os exercitavam movimentando-lhes as pernas, cantando ou falando ritmicamente, onde o objetivo era proporcionar alegria à criança. Ele variava os tempos e os timbres (pedindo à mãe, ao pai ou por assobios cantar uma mesma melodia), evitando assim, o perigo de adestrar a criança. Os exercícios com as pernas tiveram naturalmente por resultado, o aumento da destreza manual, e, por conseguinte, crianças observadoras, rítmicas, falantes, mostrando todas as faculdades motoras e técnicas bem desenvolvidas.

É preciso estar alerta para estimular o bebê, responder a ele e interagir com ele a fim de ajudá-lo a crescer de modo sadio e equilibrado, tendo o cuidado essencial de respeitar seu percurso individual, lembrando que estímulos sensoriais podem acelerar o desenvolvimento do bebê e aumentar sua inteligência.

2. Dados Históricos

A história da música imerge na história do Homem. Em termos concretos, o que se sabe dos primórdios da nossa atividade musical provém essencialmente de alguma iconografia que sobreviveu a milhares de anos, as pinturas rupestres na gruta de “Les Trois Frères”, consideradas como o mais antigo testemunho da nossa história musical e que parecem

evidenciar que o Homem pré-histórico já usava os sons de forma intencional. (Margarida Azevedo,2006.).

Ainda do período paleolítico também se conhecem instrumentos de sopro, feitos de osso, e.g. a flauta encontrada na Eslovénia (em 1995), que se calcula datar de aproximadamente 45 000 anos atrás. Contudo, a importância da figura de “Les Trois Frères” é particularmente significativa, porque, ao mesmo tempo em que parece retratar um instrumento de corda (fig.01), o arco musical também mostra uma associação da música (no caso, execução instrumental) e a dança com uma situação conotada com aspectos transcendentais, ritualistas e mágicos (fig.02).



fig.1



fig. 2

Provavelmente, os primeiros escritos sobre a ação da música no corpo humano tem origem nas civilizações egípcias (papiros médicos descobertos pelo antropólogo inglês Flandres Petrie, em Kahum (1899), de c.1.500 a.c., também há referências importantes nas lendas mitológicas gregas, como também no Antigo Testamento atribui-se poderes idênticos à música. As referências do uso da música na infância datam desde a Grécia antiga (West,2000).

Platão descreveu em sua obra intitulada “Leis”, o processo no qual o pranto de um bebê é acalmado e transformado em sono através de uma canção de ninar, acompanhada pelo gesto materno do balanço (Ilari,2002).

3. A percepção e o desenvolvimento infantil no ambiente musical

O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço, revela o modo como percebem, aprendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia. A estimulação dos sentidos do bebê através da música como dito no início deste capítulo, pode ser vista com bastante significado nos seus primeiros anos de vida, visto que os sentidos da visão e audição já fazem parte de sua vida mesmo antes do seu nascimento. Apesar do uso da música na infância ser universal, há ainda quem pense no bebê como um ouvinte passivo e pouco sofisticado (Ilari,2002). Estudiosos da área de percepção e cognição musical na infância revelam que antes mesmo de completar um ano de idade, os bebês são ouvintes bastante sofisticados (Trehub,2001; Trehub, Bull e Thorpe, 1984).

Antes mesmo da mãe saber que está grávida, o nervo óptico do bebê (a estrutura que transmite sinais do olho para o cérebro) está formado. (Mcclure,1997). Contudo, o aparelho auditivo do bebê já está completamente formado desde a trigésima segunda semana de gestação, quando o feto já escuta relativamente bem e responde a estímulos sonoros ainda no útero. (Ilari,2002).

Pesquisas apontam a preferência dos bebês pelos sons agudos, devido ao som produzido pela fala da mãe, apesar de do período da gravidez aos 3 meses de vida os bebês preferirem ouvir notas ou sons graves, por ainda não ter a sua audição para sons agudos semelhantes a de um adulto, porém isso muda com o tempo. O começo da aprendizagem da linguagem pode ser visto na forma como o bebê move o seu corpo em ritmo e sintonia com os padrões da fala de sua mãe. O som que a mãe faz inclusive o tatibitate ou as cantigas ritmadas e rimas infantis apelam diretamente para o hemisfério direito do bebê, que é mais altamente desenvolvido nesse estágio. (Mcclure,1997)

A partir do terceiro mês de vida a criança começa a reagir ao mudo que o cerca. Quando há um ruído, por exemplo, ele virá a cabeça, como se estivesse procurando o som, usa os reflexos e olha as pessoas (Lévy, 1978). O bebê é capaz de interagir com os sons que são dirigidos a ele, tendo preferências ao contorno melódico musical, como contornos ascendentes e descendentes por serem característicos da fala da mãe. Fica claro através desses estudos que os contornos melódicos presentes tanto em canções infantis quanto na fala,

exercem um papel importante na comunicação entre o bebê e seu responsável (Ilari, 2002). Segundo Ilari (2005), o desenvolvimento cognitivo musical normalmente está associado a diversas funções psico-sociais como comunicação, inclusive a emoção, entre crianças e adultos.

Como já foi dito, o estudo da música pode auxiliar tanto no desenvolvimento musical, como, no desenvolvimento das habilidades auditivas, motoras, cognitivas, sociais, da atenção, da memória, sistemas de ordenação seqüencial e espacial, além de ajudar a fortalecer a relação afetiva entre as pessoas (Ilari, 2005). Sendo assim se torna extremamente importante a concepção de um ambiente musical rico e estimulante, com atenção aos estímulos produzidos que irão direcionar a vida musical dos bebês, bem como seus outros processos de desenvolvimento, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, utilizando a música não somente como fim, mas, também como meio capaz de contribuir na formação de cidadãos. O ambiente musical deve proporcionar um momento lúdico e de descontração, propiciar o desenvolvimento integral da criança, possibilitando progressos neurológicos, afetivos, motores e lingüísticos. Visa também contribuir para o desenvolvimento de um vínculo do bebê com seus pais ou responsáveis por meio da música (BEYER, 2004).

4. **Áreas que podem ser estimuladas e desenvolvidas através da atividade musical**

As vivências rítmicas e musicais, que possibilitam uma participação ativa quanto a ver, ouvir e tocar, também favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança.

Habilidades Auditivas: Nas primeiras horas de vida o bebê escuta tanto quanto um adulto, pesquisas indicam que eles são capazes de discriminar sons que diferem em altura, duração, direção e frequência. Com o aperfeiçoamento da sensibilidade da audição a criança passa a separar melhor diversos tipos de sons. A informação do bebê está baseada em contornos melódicos. Formas ascendentes e descendentes são características da fala da mãe usadas para captar a atenção da criança ou em canções de brincar. Já as notas sustentadas e depois descendentes estão ligadas as canções de ninar ou o ato de acalmar.

Os bebês chegam ao mundo com uma grande capacidade de percepção auditiva, sendo capazes inclusive de perceber relações de desafinação em escalas, por exemplo, devemos incentivar esse desenvolvimento, porém, com cuidado para que a criança não perca a habilidade cognitiva inata em relação à audição com o processo de aculturação.

Habilidades lingüísticas: Os bebês não apenas prestam atenção às vozes, como também são capazes de discriminar sons básicos de fala – fonemas – muito precocemente (por exemplo, ba e pa, vogais a e i). O vocabulário musical que requer a pronúncia correta das letras das cantigas de roda ou o balbuciar dos bebês propiciam o desenvolvimento da linguagem oral. O trabalho com canções folclóricas, eruditas, MPB, visam incentivar a linguagem oral. As crianças têm preferência por sons agudos devido à semelhança com a voz da mãe, devemos usar músicas com intervalos melódicos pequenos, ritmos simples com bastante repetição das frases musicais.

Habilidades motoras: Um dos desenvolvimentos mais importantes nos primeiros anos de vida é sem dúvida o progresso impressionante que os bebês realizam ao controlar seus movimentos e aperfeiçoar suas habilidades motoras. As atividades musicais podem oferecer inúmeras oportunidades para a criança aprimorar sua habilidade motora, controlar os seus músculos e mover-se com desenvoltura. O desenvolvimento do senso rítmico dá maior agilidade e precisão aos movimentos da criança. As experiências musicais ajudam a criança a controlar melhor o seu corpo, melhorando a coordenação motora grossa (grandes movimentos) e fina (pequenos movimentos). Sempre que a coordenação motora se desenvolve, a expressividade rítmica melhora. Assim, o desenvolvimento rítmico prepara a criança naturalmente para a leitura e a escrita que farão parte do processo de escolarização.

Habilidades cognitivas: As atividades rítmicas em conjunto levam a criança a identificar as diferenças e semelhanças entre sons, instrumentos e ritmos, exercitando a sua compreensão e raciocínio. O pensamento vai se organizando, desenvolvendo mais a sua inteligência. Lembrando que a formação das sinapses, responsáveis pela capacidade de aprendizagem, entendimento e comunicação são baseadas em estruturas ou encadeamentos rítmicos.

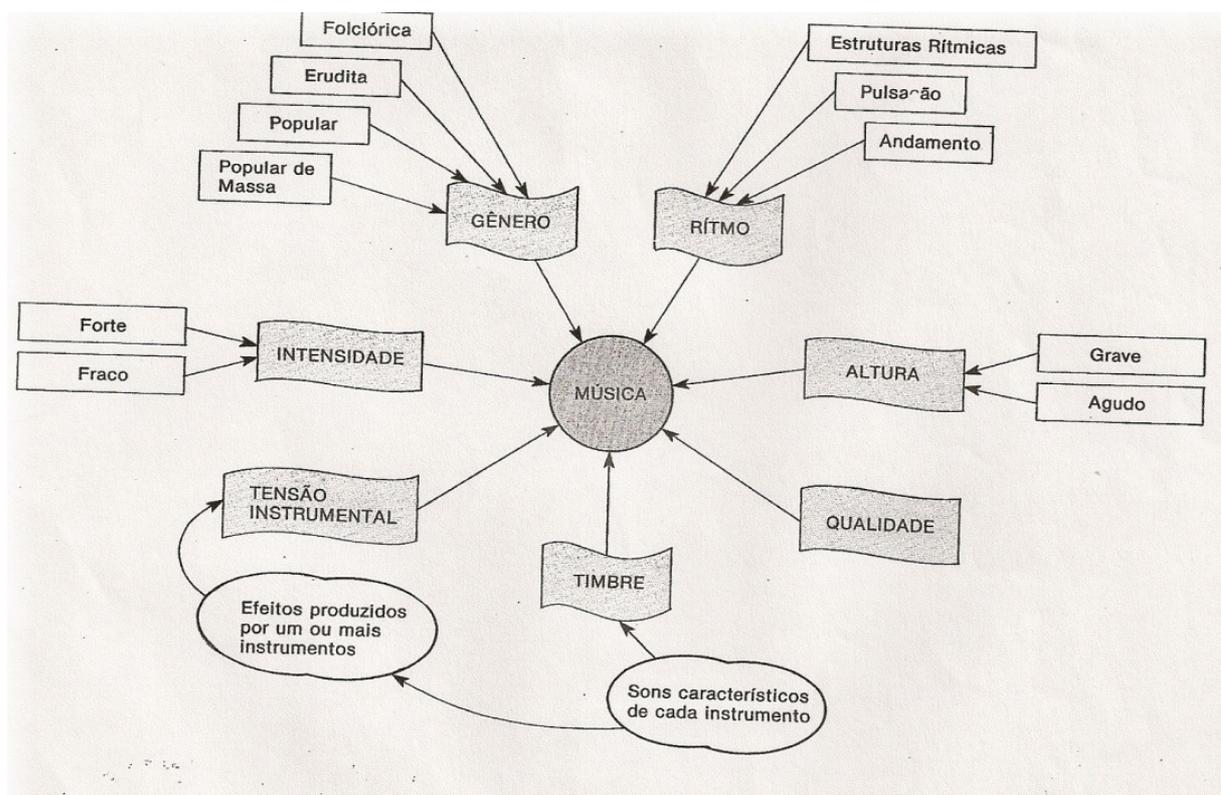
Habilidades sócio-afetivas: No processo de desenvolvimento sócio-afetivo, a criança, pouco a pouco, vai formando sua identidade, ao mesmo tempo, ela busca formas de comportamento que lhe vão permitir agir de maneira mais integrada na sociedade em que vive.

Na formação dessa identidade, destacam-se o papel que a auto-estima e auto-realização desempenham no desenvolvimento sócio-afetivo da criança. A auto-estima é a capacidade de nos aceitarmos em todos os sentidos, entendendo, assim, nossas limitações e

capacidades. Essa estrutura do “eu” se constrói a partir do contato com as outras pessoas. Visa também o desenvolvimento de um vínculo do bebê com seus pais ou responsáveis.

Mesmo a criança tímida ou inibida sente-se encorajada ao cantar em grupo, e o ajustamento ao grupo desenvolve um sentimento de segurança.

Esquema de demonstração de escolha de repertório



(Suzigan e Suzigan, 1986)

Quadro de Atividades:

A) De ± 3 meses à ± 1 ano:

Canto: Como expressão livre

Como reflexo de elementos sócio afetivos.

Músicas: Como fundo de atividades, para a formação do repertório de memória, como parte de jogos lúdicos, como motivo de estimulação ao trabalho corporal livre.

Sons: Relação e descoberta (direção, sons de objetos para identificação simples).

B) De ± 1 ano à ± 2 anos:

Canto: Como expressão livre

Como reflexo de elementos sócio afetivos.

Músicas: Como fundo de atividades, para a formação do repertório de memória, como parte de jogos lúdicos, como motivo de estimulação ao trabalho corporal livre. Como centro de organização do grupo.

Produção de Sons: Objetos, instrumento e o próprio corpo.

Sons: Relação e descoberta (direção, sons de objetos para identificação simples).

Desenvolvimento Rítmico: Palmas, pés, voz, acompanhamento de simples pulsações de música (pode-se utilizar de instrumentos de percussão simples).

C) De ± 2 anos à ± 3 anos:

Canto: Como expressão livre

Como reflexo de elementos sócio afetivos.

Música: Como formação de repertório (MPB, Folclore, Erudito, Infantil). Como organização de pequenos grupos. Formação do repertório de memória, estimulação corporal e centro de organização de grupo.

Produção de sons: Objetos, Instrumentos e Próprio Corpo.

Elementos Musicais: Noção de forte fraco, Noção de rápido e lento, Noção de alto e baixo (fino e grosso, agudo e grave).

Sons: Timbre dos objetos, animais, etc, Representação gráfica simples (representar os sons do seu universo como ela quiser e puder).

Desenvolvimento Rítmico: Palmas, pés, voz, acompanhamento de simples pulsações de música (pode-se utilizar de instrumentos de percussão simples).

5. Aspectos Econômicos

Novos estudos mostram que as crianças que vão para a escola antes de 6 anos se desenvolvem mais. É uma lição que o Brasil ainda tem de aprender. O Brasil ainda trata as carências da educação infantil como se fosse um problema menor diante das dificuldades nos ensinos fundamental e médio. De todos os ciclos, é o que menos recebe investimentos. Os países desenvolvidos têm uma estratégia diferente. Eles investem na educação infantil, cada criança nascida na Inglaterra ou nos Estados Unidos começa a vida escolar com sete vezes mais recursos que as nossas. Esses países investem porque várias pesquisas mostram que os primeiros anos são importantes. A idade em que o cérebro mais produz sinapses é de 2 aos 6

anos, é a melhor hora para aprender. A educação infantil é a base de tudo, quem explica é a neurociência. Nos primeiros anos de vida ocorrem a maior parte das ligações cerebrais, as sinapses.

6. Cinco Razões para se Investir na Educação Infantil:

- * O investimento se paga: Quanto mais cedo o governo investe na educação menos aquela geração vai custar na vida adulta com tratamento de saúde, seguro desemprego e segurança.
- * É o melhor momento para aprender: Estudos neurológicos revelam que a fase de maior produção de sinapse, vai dos 2 aos 6 anos.
- * Tem outras funções sociais: Famílias de baixa renda que trabalham durante o dia não têm com quem deixar seus filhos. As creches e pré-escolas evitam que a criança fique exposta a perigos e libera a mãe para trabalhar ou estudar.
- * Melhora o rendimento escolar: Estudos mostram que, quanto mais estímulos nessa fase, melhor é o desempenho do aluno no ensino fundamental e no médio.
- * Aumenta o poder aquisitivo: Pesquisas internacionais revelam que a criança pobre que passa pela educação infantil ganhará mais que seus pais.

A maior parte dos responsáveis por crianças com menos de 6 anos trabalham e necessitam deixar seus filhos em creches e pré-escolas.

7. Conclusão

O ambiente musical deve proporcionar um momento lúdico e de descontração. Além de poder desenvolver a musicalidade das crianças é possível também desenvolver as partes sociais, construindo jovens mais seguros e realizados.

Reunião de procedimentos metodológicos eficazes à essa faixa etária que poderá incentivar alunos de licenciatura em música à trabalhar nessa área, que será importante ao desenvolvimento infantil brasileiro.

Mostrar para a sociedade a importância do investimento na educação infantil de qualidade e é claro com a música fazendo parte deste currículo não só a partir do 1º ano de escolarização, mas também, nas creches e pré-escolas.

Referências Bibliográficas

- BASTIAN, Hans Günther – “A música na escola” (2009)
- LÉVY, Janine – “O despertar para o mundo – Os três primeiros anos da vida” (1993)
- MATOS ROCHA, Filipe de – “Música e Cognição: a percepção musical do ritmo em crianças entre 3 e 7 anos numa perspectiva piagetiana” (2010)
- Revista época – “Quanto menor melhor – Ana Aranha” 12 de março de 2007
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e Suzigan, Maria Lucia Cruz – “Ensinando e Aprendendo – Cadernos Brasileiros de Educação” (1986)
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves – “Brincando de Música” (1988)
- Revista Cover Teclado ano2/nº10 – coluna musicalizando – Leila Yuri Sugahara
- BROOCK, Angelita Maria Vander – “Curso de Musicalização para bebês da UFBA” (2006)
- GARDNER, Howard – “Teoria das Inteligências múltiplas” (1995)
- ILARI, Beatriz – “Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.” (2005)
- ILARI, Beatriz – “Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro anos de vida.” (2006)
- BEYER, Esther – “A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios” (2004)
- BEYER, Esther – “Abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget” (1988)
- SCHAFFER, David R. – “Psicologia do Desenvolvimento” (2005)

O RESGATE DA CIDADANIA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL – ESTUDO DE CASO COM A INCLUSÃO DA LEITURA MUSICAL EM BRAILLE.

Adriano de Cássio Beli Tonon
adriano_tonon@globocom.com,

Profº Wandir Rudolfo Schäffer

Resumo

O estudo demonstrou como são poucas as opções de ensino de música para alunos com algum tipo de deficiência visual. O que o estudo mostra é que existem profissionais isolados, preocupados com a causa, e dedicam todo seu tempo, conhecimento e pesquisas, para oferecer ensino adequado aos alunos que apresentam necessidades visuais. A pesquisa foi um relato de experiência com o aluno Luciano Aparecido de Oliveira, no Projeto Guri, Pólo Estiva Gerbi, SP. O aluno estudado deu grande demonstração do potencial que os deficientes apresentam, e muitas vezes ficam excluídos, por falta de oportunidade e profissionais especializados na área.

Palavras-Chave: Inclusão, Musicografia Braille.

Introdução

O presente trabalho tem o intuito de promover algumas reflexões sobre os poucos profissionais especializados na educação e na reabilitação de pessoas cegas ou com algum tipo de deficiência visual na nossa sociedade. A proposta deste trabalho é disponibilizar ferramentas para o professor de música desenvolver as habilidades inerentes da docência no resgate de alunos considerados “especiais” devido a algum sentido alterado de sua capacidade física.

Temos como objetivo promover o *insight* para os alunos com algum tipo de deficiência visual, desenvolvendo sua capacidade musical, a escrita e leitura em Braille. O aluno em estudo se chama Luciano Aparecido de Oliveira e é natural de Mogi Guaçu, São Paulo. Ele teve glaucoma congênito desde seu nascimento, fato esse que o faz sentir a perda de sua dignidade como cidadão, devido à exclusão social pela perda da acuidade visual. A história se repete como o que aconteceu com Louis Braille no final do século XIX, que através de sua cegueira precisou passar por muitos desafios até aprimorar e desenvolver a escrita e leitura para cegos.

O método Braille consiste em seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas paralelas, que permite realizar 64 combinações diferentes, proporcionando às pessoas cegas as possibilidades de escrita e leitura das palavras. A concepção do Sistema Braille gerou a gratidão daqueles que até então não tinham um sistema que lhes permitisse ler e escrever todas as obras de literatura clássica ou contemporânea e todas as informações sobre descobertas científicas do passado e do presente.

Os cegos são as criaturas mais solitárias do mundo. Aqui em casa posso distinguir um pássaro do outro pelo canto, mas jamais poderei aprender o que existe fora do meu ouvido e do meu tato. “Só me libertarei com os livros” (TOMÉ, 2003, p. 13).

Os procedimentos metodológicos que envolvem esta pesquisa acontecem no Projeto Guri - Pólo Estiva Gerbi, onde a missão é “a inclusão sociocultural através da música”.

O desafio que sucede é promover o ensino aprendizado incluindo o aluno com esta necessidade especial com um grupo que não a apresenta, primar pela coesão do entendimento sem atraso no conteúdo programático e plano de aula, desenvolvendo a co-responsabilidade entre o grupo. Pois como seria para o aluno com necessidades visuais participar normalmente das atividades musicais, onde os outros alunos não são portadores de necessidades especiais? Qual seria a estratégia adotada para inserir esse aluno no meio musical? Como trabalhar leitura e escrita musical? Como deve ser o comportamento do professor com o aluno com necessidades especiais?

Este trabalho terá como referencial teórico as contribuições de TOMÉ (2003). As ocorrências e experiências vividas no dia-a-dia serão comparadas com um questionário de questões abertas. Essa pesquisa tem caráter descritivo e qualitativo.

1. Conhecendo a vida do aluno em estudo

Luciano Aparecido de Oliveira é natural de Mogi Guaçu - SP, filho de Suely da Cunha e José Carlos dos Santos. Luciano vem de uma família simples, onde a mãe trabalhava na zona rural para criar seus três filhos sem a ajuda do pai. Luciano, assim como sua irmã Adriana Aparecida de Oliveira, nasceu e desenvolveu um glaucoma congênito nos olhos e quase não tem mais capacidade visual. Mesmo fazendo tratamento desde criança não

conseguiu melhoras, ao contrário da irmã que com tratamento e uso de óculos adequados possui uma visão razoável.

O glaucoma é uma afecção que, por suas características clínicas e prognóstico visual, requer a aderência do paciente ao tratamento e a realização de ações de auto-cuidado (atitudes favoráveis à sua própria saúde). O desconhecimento sobre a doença e a elaboração de idéias falsas tendem a manter a pouca participação do paciente no tratamento, agravando o seu prognóstico visual (CINTRA, 1998, p. única).

Consta no prontuário médico do paciente como acuidade visual de: sem percepção luminosa/conta dedos a 50 cm de visão no olho esquerdo e 0% de visão no olho direito.

O interesse pela música na vida de Luciano foi por volta dos 8 anos, queria aprender a tocar violão, a partir desse momento sempre procurou estudar música, corria atrás, mas se deparava com uma grande barreira, professores que não sabiam lidar com sua necessidade visual. Em consequência disso nunca o estimulavam a continuar na música.

No ano de 2007 essa história mudou, após obter informações de que havia vagas disponíveis no Projeto Guri, da cidade de Estiva Gerbi. Resolveu, meio desacreditado, dar mais uma chance para a realização do seu sonho: aprender música. Mas o projeto não oferecia vagas para violão, então ele optou pelo curso de percussão. Como sempre, entrou meio desconfiado, já pensado que não ia dar certo, mas para sua surpresa isso não aconteceu. Ele foi recebido por profissionais que já tinham experiências na situação e souberam conduzi-lo para seu desenvolvimento musical, e também pelos próprios alunos que deram todas as assistências que ele necessita para realização das aulas. O processo da perda de visão na vida de Luciano, só alterou seu significado quando encontrou algo diferente no Projeto Guri, a forma como foi acolhido, sendo depositado nele a esperança que sua deficiência visual não seria uma barreira para realização de seu sonho: aprender a tocar um instrumento musical.

Passando por dificuldades sociais e não tendo uma educação escolar apropriada, para sua necessidade visual, Luciano, então fortalecido por essa confiança, foi incentivado a procurar uma escola de Ensino Médio que desse o suporte ideal para explorar suas virtudes, pois onde estava estudando não tinham o suporte técnico para sua deficiência visual.

O artigo 9.º da Lei Federal n.º 5.692/71, que delega aos Conselhos Estaduais de Educação a atribuição de fixar normas para a educação de excepcionais, revela nas diretrizes da educação nacional a

preocupação de dar a cada aluno a oportunidade de desenvolver-se de acordo com suas possibilidades, o que constitui a essência da educação especial (ISNARD, 1977, p. 10).

Amparado e encorajado pela lei, Luciano procurou uma escola especializada, na cidade de Mogi Guaçu, que lhe oferecesse um desenvolvimento acadêmico regular. Ele encontrou isto na Escola Estadual Almerinda Rodrigues, que oferece vagas aos alunos com DV (deficiência visual), trabalhando com o Sistema Braille. Com o aprendizado do Braille por Luciano, criou-se a expectativa de oferecer a ele um ensino adequado de escrita e leitura de música, a Musicografia Braille, pois a música também sempre teve o grande interesse de Louis Braille, tanto assim que a transcrição de música foi a primeira e grande utilização do sistema em relevo. Louis Braille realizou a primeira musicografia baseada em seu sistema. Em 1829, na obra “Procédé pour écrire lês paroles et la plaichant au moyen de points” (Método para escrever as palavras, a música e o cantochão por meio dos pontos), Braille propunha com o alfabeto, um sistema de caracteres musicais baseado em seis pontos.

2. A simbiose entre os alunos e a capacidade do desenvolvimento da equidade

Luciano começou sua vida musical no Projeto Guri no ano de 2007. Desde o princípio foi observado pela equipe do Projeto Guri que o aluno possuía algum tipo de limitação visual, mas até o momento de sua entrada, sua deficiência não foi motivo para tantas preocupações, pois no seu tempo ele conseguia realizar as atividades propostas. Como todo aluno que participa do Projeto Guri, entrou na turma de iniciantes, chamada de Turma A, mas seu desenvolvimento foi tão rápido que logo passou para Turma B, e em pouco tempo já estava participando da turma avançada, Turma C. Inserido num ambiente musical, seu potencial musical foi destacado, realizando com perfeição os exercícios propostos. Porém, algo diferente aconteceu com Luciano após o retorno das férias em 2008; ele, que sempre foi bem descontraído, alegre, apresentou comportamento estranho em relação ao ano de 2007: sempre quieto, cabisbaixo, sem muito diálogo. Tal comportamento foi percebido, e me aproximei dele para saber o motivo da mudança de seu comportamento. Então, em uma conversa, ele relatou que sua capacidade visual piorava, ficando difícil ou quase impossível realizar as atividades propostas para as aulas. Baseado nas informações relatadas foi preciso adequar as aulas, motivando-o a seguir em busca de seu sonho, aprender a tocar um instrumento. A primeira alternativa adotada foi a de não usar constantemente partituras, mas passado o tempo foi

observado que não seria a melhor solução, pois ele frequentava uma sala de aula onde outros alunos liam partituras.

A metodologia encontrada foi a de memorização das notas, recurso que surpreendeu a todos os participantes das aulas, pois ele decorava com muita facilidade os exercícios. No início eram decorados trechos pequenos, como dois ou três compassos, mas com o uso dessa prática, ele foi desenvolvendo uma capacidade enorme de decorar, passando agora a decorar trechos grandes, chegando a decorar 28 compassos em duas aulas. Com essa ferramenta em mãos, poderia participar normalmente das atividades musicais do Projeto Guri, sendo exemplo de superação pelos colegas de turma, e principalmente, alguém para se espelhar, pois sua dedicação para suprir sua falta de visão, contagiou a todos.

Entretanto, o fato de uma criança cega estudar e viver ao lado de crianças não cegas surpreende os que, por preconceito ou sentimentalismo, ainda julguem que o indivíduo portador de cegueira seja incapaz e, na maioria das vezes, por absoluta desinformação no processo de educação desta população (TOMÉ, 2003, p. 23).

A partir do reconhecimento da importância da música na vida de Luciano, propõe-se um maior aprofundamento no estudo da música, como ferramenta de inclusão sociocultural para pessoas com alguma limitação física, apesar de que a música por si própria proporciona a inclusão de todas as raças, religiões, políticas e demais diferenças humanas num mesmo ambiente de convivência.

3. As conquistas musicais e sociais do aluno em estudo

Luciano define como é a relação da sociedade perante um deficiente visual: “ainda não são todos da sociedade que tratam bem um deficiente visual, ainda é muito comum pessoas olharem com certo preconceito para um deficiente, colocando apelidos maldosos, duvidando de sua capacidade. Mas em contrapartida tem pessoas que se sensibilizam com a situação, e estão dispostos a ajudar na maneira que estiver a seu alcance, ex: atravessar a rua, pegar ônibus, etc.”. A vida de Luciano foi marcada por muitos obstáculos, teve dificuldades no decorrer de sua vida, passando por muitos desafios.

A música como agente transformador de cidadãos foi ferramenta importante na história de Luciano, pois foi através dela que ele pôde se expressar e voltar a ter sonhos como cidadão brasileiro, que tem direitos e deveres como todos perante a sociedade e as leis que

regem o país. A música foi algo muito importante na vida de Luciano: “A música pra mim é tudo, pois foi através dela que saí da rua, parei de pensar em besteira, mas acima de tudo a esperança de um futuro para minha vida”. Entre seus planos de vida, está o sonho de poder ingressar em uma faculdade e a de música está em primeiro plano. A música deu a ele a possibilidade de um futuro promissor, inclusive com a esperança de em breve lhe dar um retorno financeiro, pois hoje vive com a ajuda da mãe e dos irmãos.

O Projeto Guri foi determinante em sua vida: “fui bem recebido, e em relação aos outros lugares em que participei de aulas, foi pouca a diferença que houve entre mim e os outros alunos”. Foi dada a ele oportunidade de conviver num ambiente musical, de aprendizagem, possibilitando principalmente o convívio social, importante processo na inclusão de portadores de necessidades especiais.

É dando oportunidades iguais no processo pelo qual se adapta e se transforma a inclusão nas escolas do ensino regular, inserindo em suas classes pessoas com necessidades especiais que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício de cidadania (TOMÉ, 2003, p. 22).

O nome de Luciano foi citado em várias capacitações que o Projeto Guri realizou com seus funcionários. É exemplo de superação, como outros alunos com limitações físicas que o Projeto Guri atende. O Projeto Guri também destinou uma matéria especial em seu *site* sobre a sua vida, ele foi a história do mês de maio de 2009; provavelmente seu nome chegou, mesmo que de uma forma simples, aos mais de 340 pólos que existem no estado de São Paulo. Após a matéria, outros educadores se interessaram na sua história, e principalmente na utilização da Musicografia em Braille. Participou no encontro regional de pólos que foi realizado em Julho de 2009, na cidade de Aguai, SP, Mostra 15 Anos 2010, em Vinhedo SP.

Segue agora dois depoimentos de colegas de música de Luciano no Projeto Guri:

“O Luciano é um aluno muito compreensivo, inteligente, acho que pela sua dificuldade visual, ele tem muita facilidade de aprendizado” (Rafael Freitas, 2009).

“O Luciano é um aluno que compreende bem o que se fala o que se passa. Ele tem uma capacidade de decorar e tocar as frases musicais que ninguém consegue. Ele decora as coisas com muita facilidade, ele é um aluno muito bom naquilo que faz” (Matheus Quintilhano, 2009).

Segundo os depoimentos citados, podemos concluir que o aluno Luciano, mesmo com todas suas dificuldades, está incluído e apto a participar das atividades musicais propostas,

servindo como alicerce e exemplo de superação para os demais alunos, professores e auxiliares.

4. Conclusão

A postura da sociedade perante uma pessoa com deficiência passou por diversas fases no decorrer da história da humanidade. Em relação aos cegos ou deficientes visuais, viviam como mendigos, sendo muitas vezes vendidos ou alugados para trabalharem em pesados serviços de cargas. Mas com o passar do tempo, a sociedade passou a se preocupar mais com os deficientes. A partir de então, iniciativas em prol da educação e reabilitação das pessoas com deficiência aumentaram gradativamente.

Atualmente, a pessoa com necessidades especiais é vista com muito mais dignidade do que em tempos remotos, bem como inclusão é um tema muito presente em nossa sociedade. Mesmo assim, há ainda muito preconceito contra as pessoas com necessidades especiais, o que faz com que elas não participem da sociedade com as mesmas chances que um não deficiente.

Em relação às questões que foram levantadas sobre a participação do aluno Luciano, num ambiente musical onde os outros alunos não são cegos ou deficientes visuais, as conclusões foram:

1) Valorizar suas potencialidades e não focar na sua deficiência visual; desenvolver conteúdos que ele possa realizar respeitando o seu limite; demonstrar para os outros alunos a importância de dar o máximo de auxílio ao aluno em estudo. Fazer com que os alunos percebam que cada um tem seu limite, onde devem manter respeito nas dificuldades dos companheiros de aula;

2) A estratégia adotada para inserir Luciano foi desenvolver com ele a prática da memorização dos exercícios, das peças para grupo de percussão e o repertório do tutty. Algo chamou a atenção: Luciano começou decorando trechos pequenos, mas hoje tem facilidade nessa prática, chegando a decorar 28 compassos em apenas duas aulas, sendo que dificilmente erra a sua parte. Mas sem dúvida a melhor estratégia para sua inserção foi convencer e provar pra ele que acreditasse no seu potencial. Isso fez crescer o seu desejo pela música, que por si proporciona a inclusão de todas as raças, religiões, políticas e demais diferenças humanas num mesmo ambiente de convivência;

3) O método ideal para essa prática é desenvolver com o aluno a técnica da musicografia em Braille;

4) Ter conhecimento clínico básico sobre a deficiência dos alunos e o processo de aprendizagem que circunda as deficiências; ter visão ampla do fazer musical e não somente focar na performance instrumental; saber promover adaptações metodológicas, instrumentais e musicais. Ter metas bem definidas com cada aluno ou grupo. Ex: para quem é a aula (público/perfil do aluno, deficiência que ele tem), para que serve tal atividade, ou tal conteúdo (o que se pretende trabalhar com cada aluno ou com a atividade proposta), como fazer, como atingir os objetivos Respeitar o tempo e os limites dos alunos, mas sem deixar de trabalhar as dificuldades e nem de exigir boa qualidade musical.

Portanto, cabe a nós educadores, entre outros profissionais envolvidos com as pessoas com deficiências, quebrar os pré-conceitos que existem em relação a esse assunto. Se o professor ficar atento às questões acima, é bem provável que terá um bom resultado na suas aulas. A conquista de bons resultados musicais com alunos com deficiências, colaborará cada vez mais para a quebra dos preconceitos.

A inclusão de Luciano Aparecido de Oliveira no Projeto Guri demonstra a importância de investir no ser humano e valorizar suas potencialidades de desenvolvimento e não suas limitações. Aprender música é apenas um fato dentro de todas as outras possibilidades que o Projeto Guri trouxe para a vida deste jovem, sobretudo a geração de oportunidades de convivência e o compartilhamento coletivo de um espaço de aprendizado. Acima de tudo o grande destaque é a possibilidade criada, pois através de seu talento musical, poderá tirar seu próprio sustento e viver como um digno trabalhador do nosso país. Afinal de contas: “a vida não é só isso que se vê”.

Referências Bibliográficas

CINTRA, Fernanda A.; COSTA, Vital P.; TONUSSI, Jane A. G. e JOSE, Newton Kara. **Avaliação de programa educativo para portadores de glaucoma.** *Rev. Saúde Pública* [online]. 1998, vol.32, n.2, pp. 172-177. ISSN. doi: 10.1590/S0034-89101998000200011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101998000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 de Setembro de 2009.

CUNHA, Suely. **Filhos com deficiências Visuais.** Entrevista concedida em: 28 de novembro de 2009. Estiva Gerbi, SP.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 - de 20 de dezembro de 1999** - DOU DE 21/12/99, Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/1999/3298.htm>, Acesso em: 29 de Novembro de 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança do Adolescente Comentado**, Secretária Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Assessoria de Comunicação Social. Brasília, 9ª Edição, Ed. Malheiros Editores Ltda, 2009.

GORGULHO, Silvestre. **Musibaille – Novas perspectivas para inclusão de Deficientes Visuais na Música**, Rio de Janeiro 2009

ISNARD, Luiza Banducci e outros. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para implantação de programas de educação especial no sistema educacional de Estado de São Paulo**, São Paulo, SE/CENP, 1977.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Ed. do autor, 2006.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes/ – [et al.] organizadores**. – 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Projeto Música Braille. Disponível em: www.intervox.nce.ufrj.br/musibaille/>. Acesso em: 21 de Setembro de 2009.

OLIVEIRA, Luciano Aparecido. **Dificuldades de um Deficiente Visual**. Entrevista concedida em: 28 de novembro de 2009. Estiva Gerbi, SP.

REILY, Lucia. **Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte**, Cad. CEDES v.28 n.75 Campinas maio/ago. 2008 doi: 10.1590/S0101-32622008000200007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622008000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 28 de Setembro de 2009.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille / Dolores Tomé**. – São Paulo: Global, 2003.

**J-J. Rousseau e Shinichi Suzuki:
Os Fundamentos Filosóficos da Educação Musical e o Ensino do Violino**

Tristan Torriani
(IA/UNICAMP)
ttorr@hotmail.com

Resumo

O propósito desta comunicação é fornecer uma comparação entre as concepções filosóficas de J.-J. Rousseau e o método Suzuki.

Abstract: In this paper I draw a comparison between the philosophical ideas of J.-J. Rousseau and the Suzuki method.

Desde a reflexão filosófica sobre a música entre os antigos gregos, uma complexa imbricação tem subsistido entre aspectos por um lado físico-matemáticos (a tradição pitagórica), por outro lado poético-linguísticos (a tradição órfica) e por fim morais-educacionais (a tradição de Dâmon). Apesar de suas ênfases diferentes, estas três tradições concordam que o estudo e o ensino da música permite ao ser humano se situar no cosmos e, assim, seguir o lema socrático do "conhecer a si mesmo".

Entre os modernos, esta situação se transforma sobretudo a partir do século XVII com a consolidação do mecanicismo: rompem-se as finalidades naturais e o dualismo cartesiano entre corpo e alma procura em vão dar conta do funcionamento das paixões. A concepção da música é afetada por essa concepção dualista, pois por um lado apresenta estrutura físico-matemática mas ao mesmo tempo não deixa de ter um forte efeito passional (e, portanto, também moral). O instrumentista cartesiano pode ser visto como um autômato que ao mesmo tempo é habitado por um espírito (como sugere G. Ryle com sua famosa metáfora do "fantasma na máquina").

O *Emile* de J.-J. Rousseau se insere neste contexto problemático próximo ao fim do Antigo Regime e constitui uma das mais significativas tentativas de compreender a causa dos problemas sociais a partir da questão educacional, contendo por isso inclusive seções sobre o contrato social e a célebre *Profissão de fé do vigário saboiano*. Como é bem sabido, Rousseau procura re-encontrar o vínculo do ser humano com a natureza. "Educação segundo a natureza" não significa, porém, ignorar ou eliminar os refinamentos da civilização. Civilização e natureza não são para ele mutuamente excludentes ou incompatíveis. *Emile* não deve se tornar artista mas deve adquirir um gosto refinado e estar informado sobre as convenções artísticas de seu tempo. Como civilizar sem corromper? E qual seria o lugar das artes e, em particular, da música na educação para Rousseau?

Esta questão é especialmente interessante porque Rousseau se ocupou de música até como meio de sustento (como copista mas também como educador). Distinguindo entre três etapas fundamentais do desenvolvimento humano, o filósofo genebrino enfatiza a necessidade de levarmos em consideração as características de cada fase. No Livro II, ele trata da educação da sensação e da motricidade imediata. O Livro III versa sobre a educação com relação às consequências menos imediatas de nossas ações sobre os objetos e introduz o princípio da utilidade e da racionalidade tecnocientífica. O Livro IV discute então a educação das paixões suscitadas pela socialização, trazendo à tona a questão das regras de convivência e da moralidade.

Ora, sabemos que na educação musical contemporânea tem havido uma forte tendência nas últimas décadas a antecipar cada vez mais o início do ensino do instrumento enquanto distinto do ensino musical geral, sobretudo na área de violino (mas também em instrumentos como o saxofone, com alunos começando aos oito anos de idade (Delangle & Bois 1997, p.3)). É comum vermos violinistas solistas que se iniciaram no método Suzuki (ou Suzuki com elementos tradicionais, como a leitura) aos três ou quatro anos. Dada a precocidade com que se dá esse início, várias questões se colocam que requerem reflexão. Por um lado, neurologicamente há uma justificativa para tal antecipação. Mas do ponto de vista psicológico e moral, assim como educacional em sentido lato, há um risco de se criar um descompasso entre os desenvolvimentos físico, mental e emocional.

O propósito desta comunicação é, portanto, examinar em que medida se pode buscar uma compatibilização entre as concepções filosóficas de Rousseau e o método Suzuki. Inicialmente recordarei os dez princípios básicos defendidos por Suzuki. Após isso,

discorrerei sobre a educação musical em Rousseau. Por fim, concluirei com uma comparação entre ambos, tentando determinar até que ponto há continuidade e compatibilidade teórica entre ambos.

1. Suzuki

Já de início é importante deixar claro que seria errôneo enfatizar as diferenças entre Rousseau e Suzuki, pois há um ponto fundamental que é compartilhado por ambos: a necessidade de se reconhecer as características próprias da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra. Esta consciência desenvolvimentista é sabidamente talvez a principal contribuição de Rousseau para a filosofia da educação, e Suzuki é tributário desta concepção ausente no pensamento oriental tradicional.

Como é bem sabido, Suzuki toma como ponto de referência teórico o desenvolvimento linguístico humano para servir de modelo para um método de ensino do violino, que, cumpre insistir, é um instrumento particularmente delicado e extraordinariamente rico em recursos expressivos sutis. Tendo em vista o modo em que a língua materna é adquirida, o pedagogo japonês procurou reformar o ensino para aproximá-lo o máximo possível ao processo natural do desenvolvimento infantil.¹

Sanford Reuning (Reuning 2010) formula o que seria um decálogo dos princípios suzukianos, que seriam:

- (1) começar muito cedo, a partir dos três anos ou mesmo antes;
- (2) aprender tudo de cor sem leitura, por pequenos passos, permitindo incrementos graduais da memória como aprendemos a língua materna;
- (3) repetir o mesmo material criativamente como no aprendizado da língua materna;
- (4) manter o repertório ativo das peças aprendidas;
- (5) ouvir gravações do mesmo modo como ouve os pais falar;
- (6) envolvimento dos pais, que assistem a aula com os filhos, ajudando-os a praticar todo dia;
- (7) reforço positivo, sem repreensões contraproducentes;
- (8) domínio gradual, passo-a-passo, tendo por base uma análise dos movimentos e habilidades a serem adquiridas;

¹ Infelizmente não me é possível neste momento discutir com maior profundidade a filosofia de Suzuki, devendo portanto me limitar a indicar livros como (Suzuki 1983), (Suzuki 1998) e (Hermann 1981).

(9) aprender a ler após ter controle físico do instrumento, seguindo o modelo da aquisição da língua materna; e

(10) evitar a competição e considerar que toda criança pode aprender.

Um ponto bastante central para Suzuki é negar que o talento tenha alguma base hereditária. Em seus *Discursos e Ensaios* (Suzuki 1998, p. 1), o educador japonês se propõe a provar a falsidade da concepção comum segundo a qual (a) o talento seria inato; (b) cada indivíduo teria seu caráter e talento individual inato que seria superior ou inferior; e (c) que esse talento inato não poderia ser desenvolvido se fosse inferior desde o início. A melhor refutação dessas teses seriam os casos de crianças que ele conseguiu educar com sucesso. Segundo Suzuki, o talento não seria uma habilidade inata, geneticamente herdada, mas o efeito de uma força vital (*life force or energy*). Esta tese vitalista está associada a uma tese ambientalista, expressa pelo que ele denomina a lei da habilidade:

"Um organismo adquire talento ao reagir a estímulos ambientais externos e adaptando-se a todas as coisas que o cercam. O talento é um produto da força vital; portanto, não há talento sem estímulo que venha de fora."² (Suzuki 1998, p. 2).

Suzuki se apóia em observações cotidianas sobre a adaptabilidade de crianças a condições ambientais diversas. Ele também reconhece a importância da capacidade da criança de imitar o adulto. Assim, o que chegamos a ser enquanto adultos dependeria primariamente do ambiente.

Infelizmente, a pesquisa científica atual tem mostrado cada vez mais que fatores hereditários não podem ser simplesmente descartados como faz Suzuki em favor de fatores exclusivamente ambientais. Considera-se uma posição equilibrada reconhecer que ambos tipos de fatores podem ser igualmente importantes, havendo, conforme o caso, predominância seja da genética seja do ambiente. E, mais especificamente na questão linguística, tem-se geralmente aceito a posição defendida por Noam Chomsky de que a rapidez do aprendizado linguístico só pode ser explicado com base no pressuposto de que haveria uma capacidade inata. Por isso chega a ser curioso que Suzuki tenha tomado uma posição anti-inatista. Quanto ao vitalismo, trata-se de um conceito há muito abandonado nas ciências da vida, pois não se

2 "A living organism acquires talent responding to the environmental stimulation from the outside and adapting itself to all things surrounding it. Talent is the production of the life force; therefore, there is no talent without stimulation which comes from the outside." (Suzuki 1998, p. 2).

aceita a idéia de que haveria alguma força ou energia demonstrável além dos processos bioquímicos envolvidos no nosso funcionamento orgânico.

Segundo Pesetsky (2010), Suzuki estava "100% errado sobre a linguagem", mas felizmente isso tudo teria sido inócuo, pois ele teria meramente sobreposto uma teoria falsa sobre conhecimentos bem fundados no senso comum sobre como crianças podem aprender a tocar o violino. Ainda segundo Pesetsky, o mérito real da idéia sobre a língua materna seria a de iniciar crianças cedo no estudo de instrumentos com altas expectativas para todos, o que comprovadamente rende melhores resultados. Ou seja, em parte Suzuki teria tido sorte, pois sua teoria, embora cientificamente falsa, se baseava tanto no senso comum quanto em boas intenções humanitárias. Voltamos então à questão notada por Platão: uma teoria educacional cientificamente falsa pode funcionar como uma "mentira nobre" que estimula os seres humanos à autossuperação, enquanto que uma teoria cientificamente defensável (por ex., que ponha peso justificado mas excessivo nos fatores hereditários) pode produzir desânimo e resultados inferiores.

2. Rousseau

Como observa José Oscar de Almeida Marques (Marques 2007), não é fácil determinar o ponto inicial em que a educação propriamente dita musical se iniciaria para Rousseau. Por um lado temos o despertar para o mundo dos fenômenos sonoros. Por outro lado, temos a rede de relações que já na mais tenra infância se estabelece entre os sons (ou tons em sua dimensão construída e subjetiva) e as emoções. A função do educador seria servir-se destas associações para estimular seu desenvolvimento em um indivíduo culto mas não desnaturado ou corrompido. Já no Livro I Rousseau comenta que a superação do espanto causado por barulhos inesperados pode ajudar Emilio a se acostumar mais tarde ao som de armas de fogo. O choro então é ainda mais importante porque se vincula a expectativas de dependência e de poder.

Marques destaca então no Livro II as observações de Rousseau sobre o desenvolvimento dos sentidos enquanto primeiras faculdades a se formar. O filósofo genebrino nos lembra que exercer os sentidos não se limita a saber usá-los mas a também saber bem julgar por meio deles e, assim, aprender a sentir. O movimento corporal só pode ser

desenvolvido com o auxílio da visão e da audição. A criança deve aprender a medir suas forças de acordo com a resistência esperada. O juízo então se desenvolve com essa capacidade de antecipação e familiaridade com os processos físicos naturais. Rousseau também reconhecia o potencial oculto nas nossas faculdades e que ficam atrofiadas por falta de estímulo. Os cegos seriam um exemplo de como o tato e a audição de fato poderiam render mais do que normalmente fazem. Ao ter que buscar seu caminho no escuro, Emilio seria levado a desenvolver tais habilidades adormecidas. Marques destaca que pelo lado ético, tal desenvolvimento visa, além do aspecto utilitário, superar a preguiça e ineficiência. E, pelo lado estético, o desenvolvimento dos sentidos estimula o gosto pelas proporções justas, pela elegância e pela expressão direta.

No que diz respeito especificamente à audição, Marques distingue entre o seu uso utilitário para localização espacial, que pesa mais para o lado quantitativo, e o seu uso qualitativo, que inclui a vinculação de tons com sentimentos e formas refinadas de expressão humana. No Livro II, contudo, a ênfase de Rousseau é sobre o uso do desenho e do canto para o desenvolvimento sensoriomotor sem se preocupar ainda com a dimensão estética. Ele rejeita o ensino do desenho pela cópia de outros desenhos e insiste na observação direta da natureza. Como Leonardo da Vinci, Rousseau prefere conceber a pintura como meio de conhecimento, e não de mera imitação.

E a posição do educador? Segundo Rousseau, o preceptor deve parecer a Emilio como aprendendo junto com ele e saber vincular atividades lúdicas com lições morais. O desenho exercita a coordenação entre mão e olho, enquanto que o canto e a dicção coordenam a vocalização e a audição. Rousseau distingue entre três tipos de voz: (a) a voz falada ou articulada, (b) a voz cantante ou melodiosa, e (c) a voz patética, passional ou acentuada. A criança possui esses três registros de fala, mas não sabe articulá-los ainda. A música perfeita, sugere Rousseau, está fora do alcance da criança, pois ela seria uma combinação ideal dessas três vozes. Ademais, a criança precisa ter experiência de vida antes de tentar interpretar papéis dramáticos que envolvem sentimentos de adultos, senão ela adquirirá o vício da afetação e do fingimento.

Sobre a "música perfeita", Marques destaca que ela deve ter (a) texto, (b) melodia e (c) uma boa coordenação entre ambas. A estética musical de Rousseau sustenta portanto: (1) a rejeição da música pura instrumental, (2) a crítica das línguas com vogais fechadas por serem

inadequadas para o canto, (3) a crítica às óperas de Rameau devido à ausência de uma melodia expressiva e por conter harmonia complexa e pesada.

Mais preocupante talvez seja a afirmação de Rousseau de que a criança seria incapaz de exprimir essa música perfeita. No entanto, a intenção dele é de expor a criança a emoções para as quais ela ainda não está preparada (como um drama trágico). Inicialmente, a criança deveria se concentrar no desenvolvimento de habilidades puramente corporais de coordenação entre emissão vocal e audição.

Enquanto que no desenho a imitação da natureza seria a regra soberana, no canto, Rousseau a proíbe. Ele entende que a imitação musical estaria relacionada com o universo das paixões, acessíveis à nossa percepção interior imediata, enquanto que os fenômenos naturais só podem ser observados pelos sentidos externos. A melodia não imita apenas, mas "fala", expressa ou demonstra estados subjetivos.

Do ponto de vista pedagógico, então, como não se espera que as crianças já consigam ter sensibilidade do adulto, os primeiros exercícios de canto deveriam ser jogos lúdicos de percepção e memória melódica e rítmica, e não de expressão. Neste estágio Rousseau (assim como Suzuki mais tarde) valoriza a memória auditiva para o aprendizado das canções sem a habilidade de leitura. Rousseau espera porém que Emílio também consiga criar suas próprias canções. Ele inclusive prescreve que as frases devem ser "regulares, bem cadenciadas", simplesmente articuladas e jamais com expressão passional.

Com relação ao solfejo, Rousseau defende o solfejo móvel, em que os nomes das notas designam lugares sequenciais na escala. Após uma extensa defesa desta idéia, o autor finaliza o Livro II com a indicação de que a música pode ser ensinada como se queira, mas sem que seja vista como algo mais que um entretenimento (*amusement*).

O Livro III cobre o período dos 12 a 15 anos, em que Rousseau entende que há uma intensidade maior de força vital ou pujança, sendo por isso orientado mais para conhecimentos práticos do que teórico-especulativos. O princípio de utilidade é de importância central. Enquanto que na fase anterior o foco estava na própria coordenação sensoriomotora, agora ele se desloca para a cognição do meio exterior e de seus objetos nas suas relações de causa e efeito, assim como o desenvolvimento da habilidade de exercer uma ação metódica sobre eles para obter resultados visados. Marques a define como uma propedêutica prática ao ensino da ciência. Este período não seria de socialização, que ficaria para depois. Supostamente, Emile ficaria concentrado no estudo mais científico da realidade,

sem ainda ter desenvolvido uma sensibilidade adequada nem para apreciar espiritualmente o nascer do sol, quanto menos apreciar música enquanto arte. No máximo, Emilio e seu preceptor poderiam explorar os aspectos físicos do som, por ex., ao examinar um cravo. Outro elemento central do Livro III é a educação profissional, que Rousseau discute vinculando-a à crítica social. A profissão recomendada para Emilio é a de carpinteiro (e lutier) e, como ressalta Marques, trata-se de uma profissão que inclui sensibilidade estética.

É no Livro IV então que Rousseau trata da educação erótica-passional, reconhecendo na sexualidade o eixo que conduz à vida adulta, com a perda definitiva do equilíbrio das paixões que havia na fase anterior. Trata-se de um processo de abertura para dores e alegrias totalmente novas que por sua vez são indispensáveis para a apreciação estética. As relações de Emilio agora não são apenas com coisas, mas com pessoas. O processo de socialização se intensifica enormemente.

Marques destaca a seção sobre o desenvolvimento do gosto em sua relação com a reflexão moral e histórica. Rousseau define o gosto como "a faculdade de julgar aquilo que agrada ou desagrade ao número mais elevado". Ele admite que, tomadas individualmente, a maioria das pessoas não desenvolve um gosto geral sofisticado mas é a soma de seus gostos particulares (restritos a alguns objetos) que forma o bom gosto geral. Rousseau reconhece que o nosso gosto não é regido pelo princípio da utilidade e se aplica a objetos não vinculados às nossas carências. Esta desconexão entre o gosto e tanto a razão por um lado quanto os apetites por outro dificulta a compreensão do que seriam as supostas regras do gosto, tão variáveis e arbitrárias historicamente. O ponto crucial para Rousseau, porém, é que o conhecimento do que agrada às pessoas é indispensável não só para quem depende delas mas também para lhes ser útil. Emilio precisa, portanto, cultivar seu gosto para melhor inserir-se na sociedade.

Nesse processo de aculturação, algumas condições são inescapáveis: (a) a sociedade deve ser numerosa para que muitas comparações possam ser feitas, (b) o ócio e o lazer devem ser possíveis, (c) a desigualdade não deve ser tão grande, nem deve haver tirania da opinião geral, e a vaidade não deve predominar sobre o desejo, pois senão a moda subjuga o gosto e procura-se mais o que diferencia do que o que nos agrada. Agora também vem o momento de Emilio se confrontar com o perigo das tentações corrompedoras do meio urbano, Paris, sendo segundo Rousseau o lugar ideal. Ele recomenda que se parta do lugar onde a cultura já está em declínio e não onde ela ainda está por vir, logo, sugerindo um caminho inverso. A justificativa disso seria que o gosto se corrompe por meio da delicadeza excessiva, que por

sua vez leva a discussões infundáveis, o que estimula a reflexão e o pensamento. Emilio irá assistir às discussões filosóficas mas não participará delas. Ele frequentará o teatro e a ópera para tomar contato com a vivência da música perfeita e da linguagem expressiva. Seu aprendizado de um instrumento musical lhe permitirá enriquecer seu mundo afetivo e social. Algo similar ocorre com a leitura, que jamais deve ser vista como obrigação e nunca deve se tornar um fim em si mesma, mas deve estar sempre subordinada à formação do caráter.

Marques lembra a diferença entre educar um cidadão (segundo Rousseau impossível na época dele) e educar um ser humano. Enquanto o cidadão existe em um contexto particular de sua nação, o ser humano, na figura de Emilio é absoluta, universal e natural.

3. Considerações finais: Comparação e Compatibilidade

Quais são os pontos de proximidade entre Rousseau e Suzuki? Eles são:

- (1) ambos reconhecem a necessidade de se respeitar o desenvolvimento natural da criança;
- (2) ambos concordam que o ensino do instrumento não deve ou pode ser direcionado na maioria dos casos em modo profissionalizante (Hermann 1981, p. 39);
- (3) ambos reconhecem a necessidade do aluno experimentar livremente para poder encontrar soluções pessoais para suas dificuldades;
- (4) ambos vinculam música e linguagem;

Quais são os pontos de diferença entre Rousseau e Suzuki? Eles são:

- (1) Rousseau rejeitaria o ensino de um instrumento "difícil" como o violino por acreditar que haveria necessidade de ter tempo para outras coisas;
- (2) Rousseau concebe a fase em que a criança começaria o método Suzuki com um momento de explorar a movimentação física geral, sem se preocupar com aspectos estéticos ou coordenação fina;
- (3) Emilio é órfão, por isso não teria acompanhamento dos pais nas aulas dadas pelo preceptor;
- (4) Suzuki está focalizado no ensino de música para crianças afetadas pelo imediato pós-guerra, fornecendo-lhes algo positivo em que se concentrar (Hermann 1981, p. 39), enquanto que Rousseau insere sua discussão da educação em todo um projeto de crítica e reforma política de sua época;

(5) Rousseau insiste que a música é uma forma de diversão socialmente edificante mas não mais do que isso, de modo que ele provavelmente não reservaria tanto espaço para a aprendizagem de um instrumento musical como Suzuki consideraria necessário;

(6) Enquanto Suzuki dá mais ênfase para a proximidade da música com a linguagem, Rousseau põe mais peso na dimensão afetiva e social da vivência musical.

Referências Bibliográficas

DELANGLE, C.; BOIS, C. *Méthode de saxophone pour débutants*. Paris: Editions Henry Lemoine, 1997.

HERMANN, E. *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*. Miami: Warner Brothers Publications, 1981.

REUNING, S. Ten Key Elements in the Suzuki Philosophy. Disponível em <http://www-scf.usc.edu/~twoo/suzuki_10ele.htm> e acessado em 27 de Outubro de 2010.

MARQUES, José O. A. L'Education musicale d'Emile. *Etudes J.-J. Rousseau*, n. 17, 2007-2009: (Dialogues de Rousseau). Montmorency: Musée Jean-Jacques Rousseau.

PESETSKY, D. The Battle for Language: From Syntax to Phonics. Disponível em <http://web.mit.edu/linguistics/people/faculty/pesetsky/USC_talk.pdf> e acessado em 27 de Outubro de 2010.

ROUSSEAU, J.-J. *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

SUZUKI, S. *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. W. Suzuki, tradutora, Miami: Warner Brothers Publications, 1983.

SUZUKI, S. *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*. Van Nuys, CA, USA: Alfred Publishing Co., Inc., 1998.