
The background of the cover features a dark purple gradient with several musical staves and notes rendered in a metallic, reflective style. A large treble clef is prominent on the right side. The scene is filled with soft, out-of-focus bokeh lights in shades of orange, yellow, and white, creating a warm and artistic atmosphere.

As Práticas e a Docência em Música 2

Cláudia de Araújo Marques
(Organizadora)



As Práticas e a Docência em Música 2

Cláudia de Araújo Marques
(Organizadora)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P912 As práticas e a docência em música 2 [recurso eletrônico] /
 Organizadora Cláudia de Araújo Marques. – Ponta Grossa, PR:
 Atena, 2020.

 Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-86002-83-6
 DOI 10.22533/at.ed.836200204

 1. Música – Instrução e estudo. 2. Prática de ensino.
 3. Professores de música – Formação. I. Marques, Cláudia de Araújo.

 CDD 780.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A coleção “As Práticas e a Docência em Música 2” é uma obra que tem como objeto de reflexão científica por intermédio de trabalhos diversos que compõe seus capítulos. O volume abordará de forma categorizada e interdisciplinar trabalhos, pesquisas, relatos de casos e/ou revisões que transitam nos vários caminhos da educação musical e das práticas musicas.

O objetivo central foi apresentar de forma categorizada e clara estudos desenvolvidos em diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Em todos esses trabalhos a linha condutora foi o aspecto relacionado à musical nas suas relações de ensino-aprendizagem, práticas musicais, música e cultura. A música em seus diversos campos de conhecimento tem avançado em fazeres integrando ações que venham aperfeiçoar o pluralismo musical, seja na pesquisa, na educação musical ou na interpretação.

Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres e todos aqueles que de alguma forma se interessam pela música em seus aspectos multifacetado. Possuir um material que demonstre evolução de diferentes estudos sobre o fazer musical com dados substanciais de regiões específicas do país é muito relevante, assim como abordar temas atuais e de interesse direto da sociedade.

Deste modo, a obra *As Práticas e a Docência em Música* apresenta uma teoria bem fundamentada nos resultados práticos obtidos pelos diversos professores e acadêmicos que arduamente desenvolveram seus trabalhos que aqui serão apresentados de maneira concisa e didática. Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores exporem e divulguem seus resultados.

Cláudia de Araújo Marques

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ASPECTOS CULTURAIS DE ESCOLAS DE MÚSICA PÚBLICAS DA BAIXADA LITORÂNEA DO RIO DE JANEIRO: ENTREVISTA A EX-ALUNOS QUE ATUAM PROFISSIONALMENTE	
Fabiano Lemos Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.8362002041	
CAPÍTULO 2	11
MÚSICA FOLCLÓRICA E EDUCAÇÃO MUSICAL	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.8362002042	
CAPÍTULO 3	23
ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA EXPERIÊNCIA COM TURMAS INICIAIS E INICIADAS SOB O VIÉS DO TRADICIONAL E DA LINGUAGEM MUSICAL	
José Simião Severo	
DOI 10.22533/at.ed.8362002043	
CAPÍTULO 4	37
GRUPO CHORINHO NA PRAÇA: APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PARA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL COLETIVA DA RODA DE CHORO - JARDIM CAMBURI / VITÓRIA - ES	
Marcelo Rodrigues de Oliveira	
Michele de Almeida Rosa Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.8362002044	
CAPÍTULO 5	47
O USO PEDAGÓGICO DO <i>SOFTWARE</i> MUSIBRAILLE: PROFESSOR E ALUNOS INICIANTES NA MUSICOGRAFIA BRAILLE	
Leonardo Souza	
DOI 10.22533/at.ed.8362002045	
CAPÍTULO 6	60
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À NOÇÃO DE MÚSICA	
Leandro Augusto dos Reis	
Francismara Neves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.8362002046	
CAPÍTULO 7	74
DESPIQUE TROPICAL - A RIVALIDADE NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DAS BANDAS FILARMÔNICAS PORTUGUESAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	
Antonio Henrique Seixas de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.8362002047	
CAPÍTULO 8	89
O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLÊSA : PROPOSTA METODOLÓGICA COM APLICAÇÃO NA MÚSICA	
Eliel Viana Rodrigues	
Anne Louise Fernandes de Medeiros	
Poliana Silva Costa	
Rilma Ferreira de Araújo	

Oselita Figueiredo Corrêa
Armando de Nazaré Fayal Barra
João Batista Santos de Sarges
Maria da Trindade Rodrigues de Sarges
José Francisco da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.8362002048

CAPÍTULO 9 103

PERFORMA: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DA PESQUISA EM MÚSICA

Joyce Maria dos Reis Santana
Simone Marques Braga
Sílvia Azevedo de Oliveira
Wellington Nonato dos Santos
Vanessa Victória Silva Pereira
Paulo Roberto Simões Torres
Maria Vanessa Brito de Oliveira Quade
Camilo de Jesus Nascimento
João Vitor Oliveira Sodré Alencar Machado
Laís de Souza Silva
Alan Silva de Souza

DOI 10.22533/at.ed.8362002049

CAPÍTULO 10 115

O USO DOS SONS, DOS RITMOS E DAS RIMAS NO TEXTO LITERÁRIO COMO UM RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LITERATURA

Maria Beatriz Licursi Conceição

DOI 10.22533/at.ed.83620020410

SOBRE A ORGANIZADORA..... 123

ÍNDICE REMISSIVO 124

ASPECTOS CULTURAIS DE ESCOLAS DE MÚSICA PÚBLICAS DA BAIXADA LITORÂNEA DO RIO DE JANEIRO: ENTREVISTA A EX-ALUNOS QUE ATUAM PROFISSIONALMENTE

Data de aceite: 27/03/2020

Fabiano Lemos Pereira

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PFFH) pela UERJ, Mestre em Música pela UFRJ e Licenciado em Música pela UFRJ. Professor tutor do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, Professor da Escola de Artes Maria José Guedes (Macaé) e Escola de Música Maestro Álvaro de Souza (Casimiro de Abreu).

Título original do artigo: Visões de cultura em escolas públicas de música: A formação do músico profissional em escolas de música da região das baixadas litorâneas do Rio de Janeiro.

RESUMO: A região da baixada litorânea do Rio de Janeiro possui 5 escolas de músicas públicas em 4 municípios. Esta pesquisa parte de um relato de experiência. Foram entrevistados ex-alunos que atuam profissionalmente como Músico e Instrutor de Música da Escola de Música Maestro Álvaro de Souza em Casimiro de Abreu e da Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) em Armação dos Búzios. A partir dessas entrevistas, foram abordados aspectos de visões de cultura, religião e formação do professor de música e músico a partir da formação inicial nessas

escolas. Como referencial teórico, o conceito de habitus, capital cultural e capital religioso de Pierre Bourdieu (2007, 2000), tal qual a derivação habitus conservatorial (PEREIRA, 2012), e a interculturalidade crítica (CANDAU, 2010) nortearam o trabalho. Os entrevistados destacaram que ensinar música requer reflexão sobre os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, diferentemente da atuação como músico, em que apenas aspectos técnicos são valorizados. A religião cristã configurou-se presente todos os entrevistados. A partir do relato de uma ex-aluna que declarou apenas aprender música gospel em sua formação em escola de música, observou-se a conversão de capital cultural em capital religioso, questionou-se a priorização de uma religião sobre as demais e se propôs a interculturalidade crítica como elemento a orientar a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas. Conclui-se que mais estudos serão necessários para se compreender a influência da religião em escolas de música públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Capital cultural, Educação musical, Escolas de música.

CULTURAL ASPECTS OF PUBLIC
MUSIC SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO'S

COASTAL LITTORAL: INTERVIEW WITH FORMER STUDENTS WHO WORK PROFESSIONALLY

ABSTRACT: The lowland coastal region of Rio de Janeiro has 5 public music schools in 4 municipalities. This research is based on an experience report. We interviewed alumni who work professionally as Musician and Music Instructor of the Álvaro de Souza Music School in Casimiro de Abreu and the Villa-Lobos Music School (Tom Jobim Advanced Center) in Armação dos Búzios. From these interviews, aspects of visions of culture, religion and formation of music teacher and musician were approached from the initial formation in these schools. As a theoretical reference, the concept of habitus, cultural capital and religious capital of Pierre Bourdieu (2007, 2000), like the habitus derivation conservatorial (PEREIRA, 2012), and critical interculturality (CANDAU, 2010) guided the work. The interviewees emphasized that teaching music requires reflection on the contents to be transmitted to the students, unlike the performance as a musician, in which only technical aspects are valued. The Christian religion was set up to present all the interviewees. Based on the report of a former student who declared only to learn gospel music in her formation in music school, the conversion of cultural capital into religious capital was observed, the prioritization of one religion over the others was questioned and it was proposed to critical interculturality as an element to guide the construction of a Political Pedagogical Project (PPP) of these schools. We conclude that more studies will be necessary to understand the influence of religion in public music schools.

KEYWORDS: Cultural capital, Music education, Music schools.

RESUMEN: La región de la bajada litoránea de Río de Janeiro posee 5 escuelas de música pública en 4 municipios. Esta investigación parte de un relato de experiencia. Se entrevistó a ex alumnos que actúan profesionalmente como Músico e Instructor de Música de la Escuela de Música Maestro Álvaro de Souza en Casimiro de Abreu y de la Escuela de Música Villa-Lobos (Núcleo Avanzado Tom Jobim) en Armação dos Búzios. A partir de esas entrevistas, se abordaron aspectos de visiones de cultura, religión y formación del profesor de música y músico a partir de la formación inicial en esas escuelas. Como referencial teórico, el concepto de habitus, capital cultural y capital religioso de Pierre Bourdieu (2007, 2000), tal como la derivación habitus conservatorial (PEREIRA, 2012), y la interculturalidad crítica (CANDAU, 2010) guiaron el trabajo. Los entrevistados destacaron que enseñar música requiere reflexión sobre los contenidos a ser transmitidos a los alumnos, a diferencia de la actuación como músico, en que sólo aspectos técnicos son valorados. La religión cristiana se ha confeccionado presente a todos los entrevistados. A partir del relato de una ex alumna que declaró apenas aprender música gospel en su formación en escuela de música, se observó la conversión de capital cultural en capital religioso, se cuestionó la priorización de una religión sobre las demás y se propuso interculturalidad crítica como elemento a

orientar la construcción de un Proyecto Político Pedagógico (PPP) de esas escuelas. Se concluye que más estudios serán necesarios para comprender la influencia de la religión en escuelas de música públicas.

PALABRAS CLAVE: Capital cultural, Educación musical, Escuelas de música.

1 | INTRODUÇÃO

A região da baixada litorânea do Rio de Janeiro abrange 13 municípios. Destes, 4 possuem 5 Escolas de Música públicas: Armação dos Búzios, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras e São Pedro da Aldeia.

A escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) de Armação dos Búzios é um projeto que surgiu no ano de 2002 mantido pela Secretaria de Cultura, Turismo e Patrimônio Histórico da Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios.

O município de Casimiro de Abreu é o único da região que conta com duas Escolas de Música, a Escola de Música Maestro Álvaro de Souza e a Escola de Música Eliseu Tinoco Miranda, em diferentes distritos e ambas vinculadas a Fundação Cultural Casimiro de Abreu (FCCA). Ambas escolas foram polos da Escola de Música Villa-Lobos desde 2003; no ano de 2008 o convênio foi extinto e foram vinculadas à FCCA.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa parte de um relato de experiência resultante da atuação como Professor das escolas de Música Maestro Álvaro de Souza e Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim). Como forma de seleção dos entrevistados, foi feito um contato inicial com os professores atuantes nas duas escolas de música no ano de 2017 através de um aplicativo mensageiro. Foi pedido a um grupo de professores indicar o contato de ex-alunos que atuavam profissionalmente como músicos. foram feitas entrevistas através de questionário semiestruturado, que seguem roteiro com perguntas referentes à formação inicial e atuação profissional.

Para a Escola Maestro Álvaro de Souza foram indicados dois ex-alunos, que, após contato telefônico responderam à Entrevista: Jair e Luiza. Para a Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) foram indicados pelos professores o nome de seis alunos, mas por falta de informação, o contato inicial ocorreu através de redes sociais. Dois alunos não foram localizados. Dos 4 alunos encontrados, apenas 2 responderam ao contato da pesquisa em tempo hábil: Alan e Adolfo. Os entrevistados podem ser identificados pelos nomes fictícios conforme o quadro 1.

Nome	Escola de Música	Instrumento	Locais de atuação
Adolfo	EMVL	Bateria e Percussão	Igrejas, bares e aula de música
Alan	EMVL	Violão e Guitarra	Igrejas e aula de música
Jair	Maestro Álvaro de Souza	Violão	Igrejas e aula de música
Luiza	Maestro Álvaro de Souza	Teclado	Igreja e aula de música

Tabela 1. Identificação dos entrevistados

Fonte: Autoria própria.

Todos os entrevistados já trabalharam como instrutor de música e músico. Jair é formado em Licenciatura em Música e atualmente é professor de uma escola de música ligada a FCCA.

3 | ASPECTOS SOBRE A CULTURA MUSICAL

3.1 Visões sobre estética musical

Adolfo: Quando você está aprendendo por ‘contra própria’ entre aspas, né?, você procura aquilo que você gosta de ouvir. Então, me dificultou muito! E a primeira vez que eu tive que tocar samba, meu irmão! Nossa! Eu tive que ouvir assim: Olha, você tá com uma pegada aí de ... de músico de churrascaria. Vamo melhorar isso aí que eu quero você seja um bossanovista fino. (...). Então, ali foi um choque muito grande de realidade. Sair daquela coisa que todo mundo achava muito bom, o drive ligado no máximo ali na igreja, e tal, metendo o dedo na guitarra... pra ir tocar um samba. Que mal você encontra espaço pra fazer uma graça. É harmonia! E os acordes tem que ser bem tocado. Os acordes têm que ser certos. E você tem que fazer a pegada certinha, porque há um contexto maior a ser preservado e respeitado. E foi um choque muito grande. Muito grande mesmo.

Habitus é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Partindo do conceito de habitus de Bourdieu e o adjetivando como conservatorial para relacionar a instituição histórica do conservatório, Pereira (2012) aponta o habitus conservatorial como presente na formação de professores de Música, caracterizando-se por ser a matriz das ideias e procedimentos expressos pelo currículo. É determinado pela cultura escolar, que legitima a música erudita europeia como a arte autêntica e caracteriza a fruição de seu próprio campo estético. Assim, toma a escrita musical e as disciplinas teóricas como indispensáveis e as separa da prática, tal qual ocorre na Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) e na Escola de Música Maestro Álvaro de Souza.

Santos assevera que “o currículo é lugar de produção de identidades. E atribuir identidades é sempre uma operação de diferenciação” (SANTOS et. al,

2012, p. 241). No caso de escolas de música voltadas para a música popular, a identidade a ser absorvida pelo aluno é a prática de música instrumental, bossa-nova e samba, que constituem o gênero musical dominante, diferente da música erudita europeia apontada por Pereira (2012) nos conservatórios.

Tais gêneros musicais, embora corriqueiramente sejam enquadrados como música popular, são legitimados pela classe dominante e muito valorizados entre músicos dessa região. Logo, os *músicos professores* (PEREIRA, 2012) que detêm esse capital cultural são legitimados como dominantes nesse *campo*, a ponto de configurar uma identidade estruturada. Nesse sentido, “a transmissão escolar desempenha sempre uma função de legitimação” constituindo obras “dignas de serem admiradas” e contribuindo para “definir as hierarquias dos bens culturais válida em determinada sociedade, em determinado momento” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 236).

Alan: Até fora da escola, a questão da qualidade dos professores, como influencia na, na... Quando agente sai pra fazer um trabalho, que perguntam assim: Quem... onde você estudou? Com quem você estuda? Quando você fala o nome do professor que tem uma qualificação, que são os professores da Villa-Lobos, né, cara. Vocês tem... [risos] Você tem o quê? Doutorado já?

Entrevistador: Não, mestrado só.

Alan: Aí, mestrado! Quando agente fala que... não, eu estudo com um professor que o cara tem mestrado de, de... música. Pô! Pra quem você fala até às vezes num palco mesmo, uma vez eu tava conversando com um técnico de som.. quem é seu professor? Eu falei fulano. É? É, da Villa-Lobos. O cara tem mestrado, os caras já fica... já é outra coisa. O nosso currículo enriquece não só pela matéria que agente estudou, mas pela qualidade...

Bourdieu (2000) identifica três formas distintas de capital cultural: capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural institucionalizado ocorre na forma obtenção de títulos acadêmicos, que certifica a seu portador um valor duradouro e com validade legal de forma intransferível. Através desse diploma, ocorre o reconhecimento do capital cultural possuído por determinada pessoa. Dessa forma, “através da magia coletiva (...) se institucionaliza uma diferença essencial entre o último candidato aprovado e o primeiro reprovado, que separa a competência oficialmente reconhecida e garantidora do simples capital cultural”. (BOURDIEU, 2000, p. 147, tradução nossa). Alan aponta um reconhecimento desse capital cultural institucionalizado fora da academia, invadindo o campo de sua prática musical.

3.2 Visão sobre o trabalho do músico e instrutor de música

Adolfo: Uma vez, ele [professor Milton] falou assim: Velho, imagina que agente tá num jantar. Agente vai servir a música como um... a refeição da noite. Eu posso ser um músico de 70 anos de história, que estudei na Berklee, vim pra cá e tô

aqui, e você ser um aluno que estudou aqui na Villa-Lobos, entrou, tá agora no primeiro período. Eu tenho que tocar contigo e fazer a comida ficar boa, mano! A comida tem que ficar boa! Não adianta vocês virem aqui pra aula, ver que eu sou um professor, sabe... estudei... ah.. estudei com o Fulano, chega aqui eu te trato com desrespeito, bloqueio o seu aprendizado e você sai daqui um músico aposentado já, desiste de tocar.

Diferente da fala de Alan sobre o prestígio de se estudar com professores diplomados, Adolfo aponta que na prática do músico, a importância de sua qualificação profissional pouco importa. Infere-se a ideia de que apenas a capacidade técnica de performance seja a única competência necessária para ser músico de restaurante, pois o ensino de música “deve também sua situação subalterna ao fato de que a sociedade burguesa que exalta o consumo das obras atribua pouco valor à prática das artes recreativas e aos produtores profissionais de obras de arte” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 99).

Ao se objetivar uma formação musical focada em execução musical, pode ser gerar um currículo voltado para uma atividade mecânica e repetitiva, sem a preocupação com o raciocínio crítico e estudos de aspectos culturais ou mesmo de criação musical – não diferente do currículo vigente nas duas escolas de música.

3.3 Visões sobre religião

Luiza frequentou a escola Maestro Álvaro de Souza somente durante o curso infantil: dos 8 aos 12 anos. Não houve nenhum contato com História da Música ou outra disciplina que tratasse de expor outras culturas. Desde o fim do convênio com a escola Villa-Lobos que a escola deixou de oferecer a disciplina Apreciação e Panorama Musical (APM). Já a escola Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) ofereceu esta disciplina até 2017, mas em 2018 realizou uma reforma curricular que excluía essa disciplina. Nenhuma das duas escolas de música oferecem outra disciplina similar que discuta sobre movimentos musicais ou história da música, assim como as ementas das demais disciplinas não contemplam esses assuntos.

Sendo assim, fundamentando-se na grade de disciplinas de prática musical e teoria musical e leitura e escrita musical, infere-se que a preocupação com a execução musical venha desacompanhada de uma formação que contemple alguma perspectiva crítica sobre se discutir sobre música.

Quando perguntada sobre os gêneros musicais que aprendeu no curso, Luiza responde:

Luiza: Sempre foi o gospel. Sempre foi a música evangélica. No máximo que foi assim foi o MPB, assim, né? A música mais clássica, né? Mas sempre foi o gospel mesmo...

Entrevistador: E aqui você aprendeu esse tipo de música?

Luiza: Também. Eu pedi, né, a professora na época. Aí eu falei com ela que eu

gostava desse estilo de música, que eu era já evangélica desde pequenininha. E daí ela foi me ensinando pelas músicas evangélicas mesmo. Foi indo. Bom...

Entrevistador: E teve algum tipo de música que você se descobriu aqui na escola? Que você tocou...

Luiza: Não. Só as clássicas mesmo que agente aprende. Asa Branca, essas músicas assim. Mas eu foquei mais mesmo no gospel.

O professor correspondeu ao gosto musical do aluno. Em contrapartida, se rompeu com a laicidade do ensino e houve pouco contato com músicas externas a música gospel, que caracteriza uma desconexão com a diversidade musical presente na música cotidiana da região.

Não se pode substituir a pedagogia musical por entretenimento ou impor o gosto do educador aos alunos, mas sim entreter com fantasia e humor, a ponto de satisfazer a necessidade a qual eles têm direito: a necessidade de empolgação, tensão e relaxamento. Pois afinal de contas, não só as crianças, mas também os adultos e jovens querem se divertir com a música, e não 'aprender' (...). (SOUZA, 2009, p. 11).

Nas duas escolas de música não há nenhum documento oficial que aponte para os objetivos da formação dos alunos, o que caracteriza uma crise identitária dessas escolas, cabendo a interpretação individual de cada diretor, que muitas vezes não tem nenhuma formação em música ou docente por se tratar um cargo comissionado sem pré-requisitos.

Luiza: A música pra mim começou lá desde o início e tá hoje trabalhando com a música é sensacional. Ainda mais, trabalhando pra Deus, né? Pro reino, como eu faço. E ajudando as pessoas sem cobrar. Porque hoje o que mais tem é o pessoal dando aula particular, cobrando, acho que muitos um pouco mais, alguns um nível legal. É muito gratificante. É muito bom poder, eu particularmente, Luiza, adorar a Deus com algo que é tão intenso pra mim, com algo que é tão íntimo, tão particular, de poder adorar a Deus por isso e poder levar outras pessoas a adorar e outras pessoas a curtirem a música.

O que importa para Luiza no campo religioso não é a aquisição de capital financeiro, mas sim a transmissão de um *corpus* estruturado para difundir os bens religiosos ou capital simbólico ao grupo pertencente: o capital religioso (BOURDIEU, 2007). Bourdieu aponta a existência de uma divisão social do trabalho dentro desse campo:

A gestão do depósito do capital religioso (ou sagrado), produto do trabalho religioso acumulado, e o trabalho religioso necessário para garantir a perpetuação desse capital para garantir a perpetuação deste capital garantindo a conservação ou a restauração do mercado simbólico em que o primeiro se desenvolve, somente podem ser assegurados por meio de um aparelho de tipo burocrático que seja capaz, como por exemplo a igreja, de exercer de modo duradouro a ação contínua (ordinária) necessária para assegurar a própria reprodução ao reproduzir os produtores de bens de salvação e serviços religiosos, a saber, o corpo de sacerdotes, e o mercado oferecido a estes bens, a saber, os leigos (em oposição aos infiéis e aos heréticos) como consumidores dotados de um mínimo de competência religiosa (*habitus religioso*) necessária para sentir a necessidade

Ainda que não seja objetivo de uma escola de música transmitir um capital religioso, podemos vislumbrar que alunos procuram a música como forma de obter ganho dentro da igreja. Reck (2011) aponta que o mercado fonográfico passou a se relacionar com a música gospel da mesma forma que a música secular, ou seja, visando o consumo e, partindo disso, o gênero gospel americano passou a se fundir com gêneros locais da música antes considerada “impura”. Assim, a aprendizagem de outros gêneros musicais, que inicialmente se configura capital cultural, converte-se em capital religioso por meio da música.

A diversidade de formas em que a música gospel passou a ser produzida, distribuída e consumida oferece um quadro complexo da influência dessas condições na construção da identidade musical gospel. Dizer que um músico é gospel é ao mesmo tempo dizer muito e dizer pouco. Se por um lado significa que ele faz parte de uma unidade de valores e crenças de caráter religioso que lhe estabelece uma identidade generalizante com outros músicos gospel, ao mesmo tempo essa categoria não dá conta das inúmeras influências musicais que lhe atravessam o cotidiano (as vivências musicais em família, a escolha por determinado instrumento ou gênero musical, as mídias) e como esses valores musicais são ressignificados e negociados, a partir de uma cultura gospel. (RECK, 2011, p. 82).

A diversidade e a diferença no currículo precisa apontar para um diálogo inter-religioso. É sabido que laico não é sinônimo de ateu. Porém, dar voz apenas a determinada religião específica não deve significar permitir que esta monopolize o espaço escolar, mas sim participar de um diálogo com outras religiões. A escola pública moderna não pode ter como objetivo reproduzir as peculiaridades identitárias de seus alunos.

Como forma de diálogo inter-religioso, a perspectiva da interculturalidade crítica:

(...) Focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social. (CANDAU, 2010, p. 164).

Candau (2010) aponta a colonialidade do poder como os padrões de poder baseados numa hierarquia – racial ou sexual – e na formação de identidades – brancos, mestiços, índios, negros –, tendo na colonialidade do saber eurocêntrico ocidental como única forma de penetração de uma forma de pensamento válida. A prática de uma interculturalidade decolonial visa romper com a estrutura de um sistema já arraigado em nossa prática, que inclui a religião cristã como dominante – ainda que cristã católica.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos entrevistados foram caracterizados por sua prática de música ligada à religião cristã como elemento propulsor do despertar da aprendizagem de música. Observou-se a música como forma de conversão de capital cultural em capital religioso, transferindo os saberes da escola de música para a igreja.

Há um apontamento sobre duas visões distintas de profissionais a serem formados nessas escolas: o Músico para igrejas e restaurantes e o Instrutor de Música. O currículo das escolas de música estudadas apontam somente para a formação do músico.

A música religiosa não pode ser ignorada nas escolas de música sob o pretexto de ser laico. Por outro lado, a música oriunda de uma determinada religião não pode figurar a maior parte do repertório de um aluno. É necessário um diálogo com outras religiões não cristãs e músicas “do mundo” de diversos gêneros e uma reflexão acerca disso. Se o currículo atua como produtor de identidades apontado por Santos (2012), este precisa se fazer presente através de um diálogo inter-religioso, afim de não se configurar uma visão única, que caracteriza a continuidade de uma visão colonial.

Ainda que não haja uma disciplina específica para se realizar a discussão sobre música, criar espaço em outras disciplinas pode ser parte da construção coletiva de um PPP amplamente discutido com os professores que objetive tanto a prática musical quanto o perfil crítico sobre as práticas musicais locais.

Se na educação básica o acesso à escola foi se universalizado sem se universalizar a escola, o acesso a essas escolas de música públicas sequer foi universalizado¹ e sua evasão continua corroborando com uma educação tradicional e elitista. Cabe aos gestores debaterem com os professores soluções alternativas para reconfiguração do currículo afim de atender às necessidades dessas escolas².

A presente pesquisa não pretende esgotar o assunto. Serão necessárias mais pesquisas para uma melhor caracterização do músico e professor de música formados em escolas públicas de música, assim como a influência da religião nessas escolas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

1. Uma vez que há processos seletivos de ingresso, como prova de ingresso ou sorteio das vagas, configurando grande fila de espera entre alunos.

2. No caso da Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim), por ser polo da Escola de Música Villa-Lobos, vislumbrar tal prática nos parece muito difícil, tendo em vista que não houve – ao menos nos últimos seis anos – nenhum diálogo direto entre professores do polo e seus coordenadores de sua sede, fazendo que com a prática da escola não dialogue com a realidade local.

_____. **Poder, derecho y classes sociales**. 2ª ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 2000.

_____. DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2ª ed. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. RUSSO, Kely. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, nº 29, p. 151-169, jan.-abr. 2010. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3429&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 19 Jun. 2018.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **Ensino superior e as Licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares curriculares nacionais 2004)**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 279 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2012.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel**: um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2011. 144 p.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Et. Al. Pensar música, cultura e educação hoje. in: SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 2ª ed.

SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**: pesquisas e reflexões. in: SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

MÚSICA FOLCLÓRICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –
Departamento de Música
Montenegro – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

FOLK MUSIC AND MUSIC EDUCATION

ABSTRACT: This essay deals with aspects related to folk music and its insertion in music education, considering the possibilities that the pedagogical-musical work, in dialogue with the teaching of music can bring. It also presents some suggestions for activities, both in Basic Education and in a more specific work with music teaching, as in schools specialized in this teaching. Focusing on folklore and its importance in people's lives and teaching, the text proposes the use of various folk music genres, particularly songs, weaving historical and musicological explanations, in order to support the planning of possible pedagogical-musical activities.

KEYWORDS: Folklore. Music Teaching. Musical Genres.

RESUMO: Este ensaio trata de aspectos relacionados à música folclórica e sua inserção na educação musical, tendo em vista as possibilidades que o trabalho pedagógico-musical, em interlocução com o ensino de música podem trazer. Apresenta, também, algumas sugestões de atividades, tanto na Educação Básica quanto em um trabalho mais específico com o ensino de música, como em escolas especializadas nesse ensino. Tendo como foco o folclore e sua importância na vida das pessoas e no ensino, o texto propõe a utilização de diversos gêneros musicais folclóricos, particularmente de canções, tecendo explicações históricas e musicológicas, com vistas a subsidiar o planejamento de possíveis atividades pedagógico-musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Folclore. Ensino de Música. Gêneros Musicais.

1 | INTRODUÇÃO

A música, uma das formas de expressão artística, sempre foi profundamente admirada por toda a humanidade, tanto por pessoas diretamente ligadas ao seu fazer, quanto por leigos. Porém, independentemente da profissão, existe uma unanimidade, por assim dizer, em relação à importância que a música

tem na vida das pessoas. E, se há esta grande relevância na vida em geral, muito maior na educação, pois a música traz, além de uma grande riqueza conceitual inerente à arte sonora propriamente dita, uma vasta gama de elementos culturais que enriquecem a vida das pessoas.

É nesse sentido que o presente ensaio pretende traçar uma discussão, na medida em que objetiva abordar a importância do folclore e, em especial, da música folclórica na educação musical. Todavia, antes de centrar a análise da música folclórica na educação musical, cabe esclarecer alguns pontos específicos sobre o folclore, bem como sobre a música folclórica.

O folclore, de acordo com o conceito proposto no VIII Congresso Brasileiro de Folclore, “é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995).

A música folclórica, por sua vez, guarda aspectos do folclore em geral, e possui algumas particularidades próprias a esta maneira de expressão. Portanto, a música folclórica “é aquela que corresponde aos impulsos criativos espontâneos de um grupo. É a música que se transmite e se preserva oralmente; por isso, expande-se com naturalidade, simplicidade e possui uma aceitação coletiva” (LAMAS, 1992, p. 15).

2 | A MÚSICA FOLCLÓRICA E O ENSINO DE MÚSICA

Tendo em vista estes dois importantes conceitos citados anteriormente, o professor, ao se propor a trabalhar com elementos folclóricos com seus alunos deve, é importante que este esteja ciente de seus objetivos e da seriedade desta proposta. Desse modo, é possível pensar em diferentes realidades nas quais é possível realizar um trabalho de educação musical com ênfase no folclore, que poderá ser no ensino regular – público ou privado – onde a música apareça como uma das disciplinas oferecidas pela escola. Aqui, o objetivo de sensibilizar os alunos quanto aos elementos musicais, pode incluir os parâmetros sonoros, por exemplo, como a altura a intensidade, o timbre e a duração, utilizando elementos do folclore.

Inicialmente, no entanto, pode parecer difícil chegar à alfabetização musical propriamente dita, pois não haveria tempo para tal proposta em uma escola não específica de música. No entanto, é viável realizar algumas propostas relacionadas aos rudimentos da música, mesmo que não seja o objetivo final o aprendizado mais específico, como a leitura de partituras musicais e outras finalidades inerentes ao processo de conhecimento da arte musical. Pode-se, no caso da Educação

Básica, realizar trabalhos muito interessante, incluindo as práticas do canto, por exemplo, valendo-se da cultura local. Outra possibilidade para o ensino da música pode ser uma escola especializada no ensino de música, na qual os alunos são alfabetizados musicalmente e aprendem a executar um ou mais instrumentos musicais. Cabe salientar que, tanto numa quanto noutra realidade, é perfeitamente possível desenvolver um trabalho de resgate da música folclórica. Ratificando o valor do resgate das raízes culturais e do folclore, é oportuno lembrar o que indica a Carta do Folclore Brasileiro, especialmente no III Capítulo, que trata do Ensino e Educação. O documento recomenda que se considere a “cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo” (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995).

Na Educação Básica, por exemplo, é fundamental que a educação musical também considere os elementos folclóricos nos objetivos e estratégias pedagógico-musicais. A fim de exemplificar esta afirmação, é oportuno descrever alguns tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Uma das possibilidades é o incentivo quanto à investigação, por parte dos alunos, quanto às canções que seus parentes ou com quem convivem no meio familiar, entoavam quando eram pequeninos ou mais jovens. Esta atividade, além de ser um início da prática da pesquisa, na medida em que prevê a entrevista com os familiares, portanto a coleta dos dados e a conseqüente análise, oportuniza a maior integração entre as pessoas, bem como a valorização e o respeito em relação à cultura de cada um. Outro aspecto a salientar é o estabelecimento do diálogo em família, algo que, em muitos casos tem sido deixado de lado nos tempos atuais.

Conforme Osório (1996), o papel que a família exerce na vida das pessoas é extremamente importante, muitas vezes sendo um modelo ou padrão cultural presente nas várias sociedades existentes e que sofre transformações no decorrer do processo histórico-social. Do mesmo modo, a importância das relações familiares, quaisquer que sejam as configurações dessa família, é muito grande. Como explicam Pratta e Santos (2007, p. 248), “[...] a estruturação da família está intimamente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas”.

Salienta-se que este tipo de prática permite, além de todos os aspectos positivos que as atividades que relacionam alunos e suas famílias trazem, a comparação das canções do cotidiano dos alunos em relação aos cantos que seus familiares entoavam em épocas anteriores. Isso também é muito produtivo em se tratando do aprendizado e da prática da pesquisa.

Neste trabalho de resgate das canções, é muito interessante que os alunos, ao entrevistarem seus familiares, também façam o registro sonoro. Para tanto, é ilustrativo gravar as diversas cantilenas coletadas. Porém, caso isso não seja viável, por diversos problemas, principalmente os de ordem financeira, o aluno que entrevistou poderá memorizar a(s) canção(ões) e reproduzi-la(s) de memória em aula. Neste particular, até, torna-se bastante interessante a atividade, na medida em que se incentiva o desenvolvimento da memória musical.

A temática da memória musical tem sido pesquisada há anos, e não somente na área da música. Nas reflexões deste artigo importa-nos tratar da educação musical. Benenzon, Gainza e Wagner (1997), nesse sentido, contribuem com a análise, explicando o caráter multidimensional da experiência sonromusical. Conforme os autores, o contato com os sons e, em especial, a música, desde a vida intrauterina, provoca no ser humano uma série de processos como absorção, assimilação e expressão sonora de grande complexidade e riqueza. Os estímulos sonoros e musicais representam para pessoas, animais e vegetais, uma fonte de energia que, aos poucos, constituindo em uma linguagem própria, capaz de transmitir muitas sensações e sentimentos (BENENZON; GAINZA; WAGNER, 1997).

Outro aspecto que parece importante no trabalho pedagógico-musical e, em particular, no que se está tratando neste ensaio, é prever um tempo para que os registros sonoros provenientes das gravações dos alunos com seus familiares, é que estes sejam escutados pela turma de alunos, sendo este um momento de conhecimento de novos dados – quando cada um irá realizar a audição de canções que provavelmente lhe sejam desconhecidas. Além de conhecer novas canções, como já enfatizado, os alunos terão a oportunidade de analisar as semelhanças e diferenças entre os exemplos recolhidos. Assim, ao final do trabalho, os alunos, e toda a turma, terão passado por importantes passos inerentes a uma pesquisa, ou seja, a coleta de dados, a análise e a síntese.

Caso exista interesse em fazer uma proposta semelhante em uma escola de música, entende-se que os mesmos passos possam ser trilhados, cuidando-se para acrescentar a transcrição para a partitura musical, das canções coletadas, seguindo-se a etapa da análise musical da mesma.

Em se tratando do registro da canção em uma partitura musical, mesmo que não se objetive esse trabalho, tendo em vista que a atividade tenha sido realizada na Educação Básica, e a música seja uma das disciplinas, portanto não possibilitando a especificidade do aprendizado musical, ainda assim há possibilidades de realização do registro escrito. Rodhen (2010), em sua investigação, procurou entender a notação musical realizada pelas crianças. A utilização da notação não convencional na sala de aula é uma das atividades incentivadas pela autora como recurso didático atrativo para as crianças, que “expressam suas experiências musicais, através de

signos e símbolos, inventando grafias criativas e atribuindo significados a tudo o que fazem” (RODHEN, 2010, p. 18).

Além do resgate de canções folclóricas, pode-se propor um trabalho de coleta de alguns elementos da literatura oral, como contos, lendas, ditados populares, trava-línguas, adivinhas ou parlendas. Após coletar esse material, a tarefa a ser desenvolvida pode ser relacionada à criação musical – tanto em uma escola regular, quanto em uma escola de música – propondo-se que os alunos formem grupos e inventem uma pequena música, a partir de um componente da literatura oral. Como foi mencionado anteriormente, os alunos podem ser de qualquer realidade educacional. A diferença no trabalho consistirá no aprofundamento das criações, no sentido musical propriamente dito, sendo que os estudantes de música terão condições de apresentar uma composição com o uso de mais elementos musicais, devido ao conhecimento da área que possuem.

As cantigas de ninar têm, também, um lugar de destaque junto ao trabalho educacional. Não importa se a faixa etária relaciona-se à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. O importante, neste tipo de canto, é que também apareça como maneira de aprendizado. Uma atividade pode exemplificar o que se está preconizando.

Se estivermos pensando na Educação Infantil, pode-se propor um relaxamento corporal utilizando canções de ninar. Para tanto, solicita-se que os alunos procurem ficar o mais confortável possível. Neste momento oportuniza-se a escuta de uma cantiga de ninar do folclore, solicitando às crianças que fechem seus olhinhos suavemente, fazendo um relaxamento com esta canção. Se acaso o professor souber tocar um instrumento musical, esta prática será muito importante no momento do relaxamento, oportunizando uma escuta musical significativa que, segundo Swanwick (2003), é uma das atividades mais importantes na educação musical. Para França e Swanwick (2002, p. 12), a “apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão”. Silva e Pereira (2018, p. 4) corroboram a análise, enfatizando o objetivo da apreciação musical, que “é dar sentido ao aprendizado musical e proporcionar o desenvolvimento do potencial perceptivo e imaginativo do estudante, ampliando sua capacidade de escuta e de acesso à produção musical historicamente valorada”.

3 | GÊNEROS DA MÚSICA FOLCLÓRICA: CANÇÕES

Outra atividade interessante de ser realizada pode ser, novamente, a busca na família em relação às cantigas que os pais cantavam às crianças, embalando-os nos momentos preparatórios do sono. Se houver o interesse de tratar o assunto da

música folclórica brasileira no Ensino Médio, é extremamente oportuno desenvolver este estudo acompanhado da escuta musical dos diferentes gêneros da música folclórica, incluindo o vocal e o instrumental. Na música vocal, como um exemplo, pode-se desenvolver a análise, tendo em vista os gêneros das canções, como sentimentais, lírico-narrativas, brejeiras, religiosas, satíricas, cantos de trabalho e cantos infantis.

As cantigas sentimentais são aquelas que, na música gaúcha, por exemplo, representam “o andar lento das carretas, da solidão do campeiro, da imensa planície pampeana, da saudade da querência”. É bastante semelhante à “modinha brasileira, em sua dolente melancolia e andamento” (BANGEL, 1989, p. 40). Um exemplo a ser mencionado deste gênero é a canção Prenda Minha, que tem a seguinte letra (FUNDAÇÃO INSTITUTO GAÚCHO DE TRADIÇÃO E FOLCLORE, 1984).

Prenda Minha

Vou-me embora, vou-me embora,

Prenda minha,

Tenho muito o que fazer.

Tenho de ir parar rodeio,

Prenda minha,

No campo do bem-querer.

Noite escura, noite escura,

Prenda minha,

Toda a noite me atentou.

Quando foi de madrugada,

Prenda minha,

Foi-se embora e me deixou.

Troncos secos deram frutos,

Prenda minha,

Coração reverdeceu.

Riu-se a própria natureza,

Prenda minha,

No dia em que o amor nasceu.

As modinhas também fazem parte do gênero sentimental, tendo como principais características musicais o compasso binário ou quaternário (simples

ou composto) e o modo menor (SIQUEIRA, 1979). A melodia, se comparada ao paladar, é bastante doce, com os sentimentos à flor da pele. Além disso, é importante destacar, redominam as linhas melódicas descendentes, e a presença se “suspiros”, como se fossem pequenas paradas nas melodias. Como exemplo deste gênero, vale lembrar a modinha A Casinha Pequeninina (SIQUEIRA, 1979, p. 39-40), cuja autoria já é desconhecida, sendo folclorizada.

A Casinha Pequeninina

Tu não te lembras da casinha pequeninina

Onde o nosso amor nasceu;

Ai!

Tu não te lembras da casinha pequeninina

Onde o nosso amor nasceu.

Tinha um coqueiro do lado

Que coitado

De saudades já morreu.

Tu não te lembras das juras, ó perjura

Que fizeste com fervor;

Ai!

Tu não te lembras das juras, ó perjura

Que fizeste com fervor.

Daquele beijo demorado

Prolongado

Que selou o nosso amor

No gênero lírico-narrativo se encontram canções como romances, xácaras e modas de viola.

Os romances, ou rimances, como também podem ser denominados, são formas lítero-musicais, geralmente em modo menor, compasso ternário, que apresentam um texto dialogado ou narrativo. Sua origem remonta a Idade Média, tendo seu apogeu no século XV, principalmente na Espanha e em Portugal. No folclore brasileiro, os romances ainda existem, sendo cantados como modinhas ou como toadas, ou até como cantigas de ninar e de roda. O Boi Barroso, ligado “à antiga tradição luso-brasileira dos ‘romances’ cantados... foi o mais representativo do cancionário rio-grandense. A melodia, fácil, é rapidamente aprendida e o estribilho convida ao coro: Meu boi barroso, ai! Meu boi pitanga, o teu lugar, ai! É lá na sanga”. (FUNDAÇÃO

INSTITUTO GAÚCHO DE TRADIÇÃO E FOLCLORE, 1984, p. 15).

As xácaras, de acordo com Luis da Câmara Cascudo (1984), é um romance que se canta à viola em som alegre. Ainda, a diferença entre ambos reside no fato de no, romance, predominar a forma épica, na qual conta e canta o poeta. Na xácara, prevalece a forma dramática; ao invés de falar o poeta, seus personagens falam muito mais. Como a xácara é uma canção narrativa, eis aí um aspecto que pode confundi-la com o romance.

A moda de viola também é um canto lírico-narrativo, porém trata de fatos mais ligados ao cotidiano. Além disso, outra importante particularidade é o fato de ser entoada a duas vozes, em terças e sextas sucessivas, apresentando o acompanhamento da viola. As formas mais comumente adotadas para as estrofes das modas são sextilhas e oitavas, algumas vezes aparecendo quadras e, pouco frequentemente, as décimas.

No gênero brejeiro encontram-se, por exemplo, as emboladas, os lundus e as chulas, canções de cunho mais maroto e malicioso.

As emboladas, originárias da região nordeste do país, possuem uma melodia quase declamatória, com um ritmo bastante movido. Os textos são cômicos, satíricos ou descritivos, muitas vezes sendo, apenas, uma sucessão de palavras repletas de aliterações e onomatopéias. Outro aspecto bastante característico das emboladas é a rapidez com que são entoadas, o que é dificultado ainda mais devido à dicção bastante complicada que a letra apresenta. Aos poucos, este gênero musical acabou caindo no domínio dos cantores sofrendo, sem dúvida, algumas modificações. Contudo, a complicação verbal e a rapidez, foram ainda mais acentuadas. Para ser possível avaliar o resultado, é oportuno conhecer ao menos o estribilho de uma embolada paulista, cujo registro data de 1949 (LIMA, 1985): “Olha o rojão, olha o rojão. Toma cuidado que explode na sua mão!”.

O lundu, ou as variantes deste nome, lundum, landu, landum, londu ou londum, conforme Cascudo (1984), é dança e canto de origem africana, tendo sido trazido de Angola para o Brasil. Descende, portanto, do batuque dos negros, entendendo-se genericamente como batuque os gêneros musicais que tenham sua produção à base de percussão. Dentre as principais características, destacam-se o predomínio do compasso 2/4 e do modo maior. As linhas melódicas descendentes aparecem muitas vezes, sendo os fragmentos melódicos mais curtos, às vezes entre pausas. Em outras ocasiões, contudo, os fragmentos são maiores. Porém, apesar destas características, o que mais caracteriza o lundu é a presença marcante da síncope interna, que lhe confere um gingado bem característico, constituído pelas figuras musicais caracterizadas pela seguinte sequência: semicolcheia-colcheia-semicolcheia, as quais são constantes, também, no samba. Pode-se perceber, portanto, que as raízes do samba estão ligadas ao lundu. Além destas considerações, cabe salientar que o

lundu surgiu, primeiramente, como uma dança, sendo trazida ao Brasil pelos negros africanos. Paulatinamente, ocorreu o fenômeno da ascensão social do lundu-dança, com o aparecimento do lundu-canção. Ainda, a origem do lundu-canção, bem como da modinha, está ligada à figura de Domingos Caldas Barbosa, um padre mulato, cantor, compositor, poeta e tocador de viola (KIEFER, 1977).

A chula, muito semelhante ao lundu, também se expressa como dança e canção. Sua origem é portuguesa, tendo sofrido influência africana. Possui compasso binário, modo maior, e apresenta o esquema de estrofe e refrão. O texto também é caracterizado pelo gracejo, pela zombaria, como mostra este trecho colhido na Amazônia: “As mulheres por natureza, ‘carrega’ sua fé segura: Quanto mais ‘mente’ mais ‘fala’, quanto mais “fala” mais ‘jura’” (ALVARENGA, 1982, p. 182).

Outro gênero de canção bastante presente na cultura musical brasileira é o religioso. Dentre as canções relacionadas à religiosidade, quer sejam católicas ou de outras religiões, existe uma grande variedade de exemplos.

As cantilenas católicas são aquelas ligadas à prática desta religião, quer seja de forma popular ou litúrgica. Selecionou-se um exemplo dentro da prática popular que, talvez, seja do conhecimento das pessoas, mais particularmente no Rio Grande do Sul. É um bendito extraído de um Terço Cantado ocorrido na região de Montenegro: “Bendito, louvado seja, o Santíssimo Sacramento, da puríssima Conceição. Da Virgem Maria, Senhora nossa, concebida sem pecado original do primeiro instante, do Seu seio, Senhor, Amém, Jesus”. (WOLFFENBÜTTEL, 2000, p. 37).

Os cantos ligados aos cultos de outras religiões são, também, inúmeros, incluindo a menção a diversas entidades religiosas. Acompanhando os cantos aparecem, normalmente, os instrumentos de percussão, que fazem os “toques”, além destes, as danças também estão presentes. Normalmente os textos são em dialetos africanos, como nesta cantiga de Xangô: “Xangô-Ogum-Dolodê, ó seu Ogum belê”. (LAMAS, 1992, p. 74).

As canções caracterizadas como satíricas são aquelas ligadas ao cômico; são cantorias engraçadas e satíricas que incluem os desafios em geral, bem como os martelos nordestinos. Uma importante particularidade nestes gêneros musicais é o fato de serem improvisados. No caso dos desafios no Rio Grande do Sul, por exemplo, existem algumas modalidades de trovas que se diferenciam devido à estrutura em particular de cada uma. Dentre as trovas podem ser destacadas a Trova em Mi Maior de Gavetão, a Trova de Martelo e a Trova por Milonga. De modo genérico, a estrutura básica é uma sextilha, sendo que as rimas aparecem nos segundos, quartos e sextos versos. Existe uma introdução musical em todos os tipos; porém, o interlúdio, que é a parte instrumental entre as estrofes, não aparece na Trova de Martelo, o que, pode-se imaginar, a torna mais difícil, pois os trovadores

não têm muito tempo para criar sua resposta para o adversário. Além disso, ainda na Trova de Martelo, não é o próprio trovador quem faz toda a estrofe, mas é o outro quem a finaliza e, por consequência, completa a ideia do outro. É necessário salientar, ainda, a respeito das trovas, que o modo maior predomina na Trova em Mi Maior de Gavetão e na de Martelo. Na Trova por Milonga predomina o modo menor, sendo que a música que acompanha, em geral, é uma milonga.

Os cantos de trabalho são extremamente interessantes de serem utilizados com os alunos, pois podem ser encontrados no cotidiano das pessoas, mesmo que, em princípio, possa se pensar ao contrário. Fazem parte deste gênero os pregões, que são cantos utilizados por vendedores ambulantes para anunciarem seus produtos. Os aboios, outra modalidade deste gênero, são mais encontrados na região rural e constituem-se de longas melopéias baseadas em vogais, feitas de improviso, entoadas pelos vaqueiros para ordenarem o gado. Além destes exemplos, todas as cantorias utilizadas para o labor podem ser consideradas de trabalho, o que abre uma vasta gama de possibilidades a serem estudadas.

Por fim, os cantos do gênero infantil sejam, talvez, os mais conhecidos dentre as crianças e adolescentes, justamente por estarem tão próximas a esta faixa etária. Fazem parte as cantigas de roda, as cantigas de ninar e das brincadeiras em geral. Como uma atividade de aula, torna-se bastante interessante investigar quais as canções que os alunos recordam passando, a seguir, para uma comparação, verificando quais as mais conhecidas dentre os alunos da turma ou da série. Um aspecto bastante interessante de se levar em consideração, e que reforça a importância dos cantos infantis, é o fato de ser através deles que, primeiramente a criança vai conhecendo a realidade cultural da sua região.

Além destes cantos que foram citados e brevemente apresentados, resta mencionar os cantos de bebida, que auxiliam nos momentos de maior descontração, cujos textos citam o hábito de beber louvando, individual ou coletivamente, a bebida. No Brasil não são muito utilizados, aparecendo mais em países da Europa. Um destes cantos bastante conhecido é: “Vira, vira, vira, vira, vira, vira, virou!”

Os cantos capoeira e de jogos também podem entrar nas propostas de estudo, pois agradam bastante aos alunos na faixa da pré-adolescência e adolescência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, são tantas e diversificadas as maneiras de se utilizar o folclore e, em especial, a música folclórica na escola, que estas poucas linhas não conseguem, nem de longe contemplar. Ainda, estas maneiras podem – e certamente isso ocorrerá – ser modificadas, de acordo com as ideias de cada professor. É importante, também, durante estas atividades, procurar contemplar os desejos dos alunos, pois estes

irão auxiliar na construção e enriquecimento das aulas. Ainda, é fundamental que o professor tenha bastante conhecimento sobre os conteúdos para poder utilizar, no melhor momento e o mais indicado, um ou outro dado folclórico.

Que o folclore, em todo o seu sentir, pensar, agir e reagir permeie as ações em sala de aula, quer seja na Educação Básica ou em outras modalidades de ensino, contribuindo com o desenvolvimento da musicalidade de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Oneyda. *Música popular brasileira*. São Paulo: Duas Cidades, 2ª ed., 1982.

BANGEL, Tasso. *O estilo gaúcho na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1989.

BENENZON, Rolando; GAINZA, Violeta Hemsy de; WAGNER, Gabriela. *Sonido, comunicación, terapia*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1997.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 5ª ed., 1984.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. *Carta do folclore brasileiro*. Salvador, Bahia, 16 de dezembro de 1995. Disponível em: <<http://culturadigital.br/setorialculturaspopulares/2010/02/04/carta-do-folclore-brasileiro-cnf/>>. Acesso em 3 jan. 2020.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 13, n. 21, dez. 2002.

FUNDAÇÃO INSTITUTO GAÚCHO DE TRADIÇÃO E FOLCLORE. *Assim cantam os gaúchos*. Porto Alegre, IGTF, 1984, p. 13.

KIEFER, Bruno. *A modinha e o lundu: duas raízes da música popular brasileira*. Porto Alegre: Movimento/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977. Coleção Luís Cosme.

LAMAS, Dulce Martins. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro: D. M. Lamas, 1992.

LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê de folclore*. São Paulo: Ricordi, 6ª ed., 1985.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>>. Acesso em 3 jan. 2020.

RODHEN, Sandra Mara. *O sentindo e o significado da notação musical das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SIQUEIRA, Batista. *Modinhas do passado*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1979.

SILVA, Luciana Costa e; PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Apreciação musical e processos formativos:

uma análise na revista da ABEM e com professores de música. XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos. *Anais...* Goiânia/GO - 25 a 27 de outubro de 2018. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/co2018/regco/paper/viewFile/3275/1722>>. Acesso em 3 jan. 2020.

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

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Terço cantado: a religiosidade popular na região de Montenegro*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak, 2000.

ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA EXPERIÊNCIA COM TURMAS INICIAIS E INICIADAS SOB O VIÉS DO TRADICIONAL E DA LINGUAGEM MUSICAL

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão 12/02/2020

José Simião Severo

Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN)
Natal-RN

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4401984H6>

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência de ensino na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), Natal-RN. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso feita no componente curricular 1 e 3 de Percepção Musical no semestre 2015.1. Através de um levantamento bibliográfico o trabalho se fundamenta nos autores: Otutumi (2008); (2011); (2013); Bernardes (2001); Silva (2014); Fonterrada (2008); Penna (2008); Panaro (2010); Bozzetto (2008) e Morin (2003). Tece considerações referente a *interface* entre Percepção Musical e Educação Musical. Por último relata os caminhos percorridos nas turmas de supracitadas para se chegar ao objetivo esperado evidenciando estratégias metodológicas que permeiam as vertentes de

ensino tradicional e ensino como linguagem. Os resultados mostram que faz-se necessário refletir e buscar caminhos metodológicos para alcançar a consolidação do aprendizado. Conforme se pôde constatar através de adaptações referentes aos procedimentos metodológicos utilizados, houve interação entre alunos e construção de conhecimentos neste ambiente acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Percepção Musical. Didáticas variadas.

MUSICAL PERCEPTION TEACHING: AN EXPERIENCE WITH INITIAL AND INITIATED CLASSES ON TRADITIONAL AND MUSICAL LANGUAGE

ABSTRACT: This work is a experience report related to teaching practises held at the Escola de Música at the Federal University of Rio Grande do Norte in Natal-Brazil. The research is a case study of qualitative nature. It considered the Musical Perception curricular component 1 and 3 of the first semester of 2015. Thus, a bibliographical survey was done considering authors such as Otutumi (2008); (2011); (2013); Bernardes (2001); Silva (2014); Fonterrada (2008); Penna (2008); Panaro (2010); Bozzetto (2008); and Morin (2003). The research deals

with the interface present between Musical Perception and Music Education. The work points out all the pedagogical decisions taken in the aforementioned curricular component in order to attend the expected objectives. It also acknowledges the methodological strategies that are present in traditional teaching and teaching as language. Results show that it is necessary to reflect and seek adequate methodological alternatives in order to consolidate learning. Through adaptations related to the methodological procedures used, it was possible to perceive interaction amongst students that in turn, enabled knowledge in this environment.

KEYWORDS: Music Education. Musical Perception. Didactic approach.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Percepção Musical é parte integrante da matriz curricular dos cursos de música na Graduação e Técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). Desse modo, possibilita agregar na formação do estudante de Música, desenvolvimento musical de cunho prático e teórico. Mediante este fato, cabe mencionar que cada aluno carrega consigo sua cultura e seu próprio nível de desenvolvimento. Nessa perspectiva, é imprescindível uma reflexão que nos traga como resultado estratégias que proporcionem habilidades em lidar com turmas iniciais e iniciadas na referida disciplina, com ênfase na efetivação do aprendizado mútuo.

Levando em consideração que a disciplina mencionada abrange alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música, foi constatado que a heterogeneidade se fez presente no contexto em questão. Na realidade, existem diferenças de desenvolvimento e aptidão em uma turma de alunos. Essa realidade de desigualdade ou experiência trazida por cada aluno se torna desafiadora para o professor.

Este trabalho trata de um relato de experiência das aulas ministradas pelo autor deste artigo como professor substituto nas turmas de Percepção Musical 1 e 3, do curso de Graduação (Bacharelado) em Música da EMUFRN no semestre 2015.1. Os referidos escritos é um recorte do trabalho final da monografia do curso de licenciatura em Música na mesma instituição. Pretendemos neste trabalho evidenciar estratégias utilizadas para que o desenvolvimento das turmas fosse alcançado. Desse modo, discorro os caminhos e desafios percorridos durante a atuação, evidenciando soluções e propostas para lidar com turmas iniciais (Percepção Musical I) e iniciadas (Percepção Musical III) oriunda de outros professores.

Deve-se, pois, antes de tudo, salientar que não é objetivo desse trabalho colocar em evidência tudo o que foi realizado durante as aulas lecionadas, mas sim, apenas uma parte que consideramos importante para sanar a problemática do

ensino aprendido em turmas heterogêneas.

A escolha do tema surgiu pelo interesse pessoal em relatar e compartilhar as experiências no âmbito do ensino de Música, assim como em pesquisar e descrever sobre o processo de ensino e aprendizagem percorrido durante as aulas. Mediante este fato, busca-se responder a seguinte pergunta: de que forma é possível adaptar novas estratégias de ensino aprendizagem a uma ementa de Percepção Musical já consolidada em uma instituição de ensino?

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal relatar o processo de adaptação metodológica e pedagógica no programa de Percepção Musical da EMUFRN, tendo como objetivos específicos: o levantamento de bibliografia a respeito de Percepção Musical, a relação entre Percepção Musical e Educação Musical, relatar a experiência adquirida no período 2015.1 frente às turmas de Percepção Musical 1 e 3; demonstrar a importância do referido aprendizado para a vivência do instrumentista e professor de Música, e, por último, organizar os resultados de forma a contribuir para futuras pesquisas.

Foi utilizado como processo metodológico o método da pesquisa qualitativa. Neste sentido, Godoy (1995, p. 21) comenta que “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Desse modo, não se trata de um método de pesquisa fechado, logo, remete-nos também a levantamento de informações que impulsiona um grupo para atingir seu objetivo.

Barros ([2010], p. 4) afirma que, para o professor, os relatos de experiências “[...] podem contribuir na formação da identidade profissional, revelando valores e crenças, fazendo-o posicionar-se como ser humano, suscetível às mais complexas experiências com o público estudantil”. Logo, entendemos que um relato de experiência é uma forma de documentar as ações vivenciadas, situando-as no tempo. Assim procedendo, Marziale e Rodrigues (2002, p. 575) nos mostra que:

Relato de experiência consiste em analisar e compreender variáveis importantes ao desenvolvimento do cuidado dispensado ao indivíduo ou a seus problemas, sendo o pesquisador um observador passivo ou ativo, e relatar, de forma clara e objetiva, suas observações.

O relato de experiência nesse trabalho envolve estudo de caso, o qual também é uma opção em evidenciar ocorridos em realidades diferentes, sobre estudo de caso, Gomes (2008, p. 1) discorre que: “O estudo de caso tem sido escolhido, de forma recorrente, como alternativa para pesquisas sobre o fenômeno educativo”. Assim, pois, trata-se de um procedimento utilizado para a realização de uma pesquisa. Portanto, “[...] o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse

em casos individuais” (VENTURA, 2007, p. 384). Nesse sentido, os resultados dos processos utilizados mencionam um caráter comparativo.

Neste íterim, para uma melhor compreensão, dividimos este trabalho em 3 partes: Na primeira, iniciamos com a parte introdutória referente ao objetivo desse trabalho e seu processo de composição. A segunda parte traz um levantamento bibliográfico da pesquisa. A terceira, tece considerações sobre a disciplina de Percepção Musical e Educação Musical. Finalmente, por último, discorre sobre as experiências vivenciadas em sala de aula com turmas heterogenias, mencionando também, o desafio em lecionar em turmas oriundas de vários professores onde a Percepção Musical já está bem instituída. Desse modo, colocando em evidências estratégias percorridas e expectativas dos alunos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão bibliográfica deste trabalho se deu inicialmente através de levantamento de material que atendessem às questões relacionadas ao ensino da disciplina de Percepção Musical. A partir de textos disponíveis na internet, livros, teses, dissertações, monografias, trabalhos publicados em Anais como, por exemplo, Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), foi feito um levantamento bibliográfico.

Diante da pesquisa, de modo geral, foi constatado alguns trabalhos que mencionam o assunto sobre Percepção Musical, assim como o ensino de Música e Educação Musical, tais como: Otutumi (2008), (2011), (2013), Bernardes (2001) e Silva (2014); sobre o ensino de Música e Educação Musical, destaca-se: Fonterrada (2008), Penna (2008), Panaro (2010), Bozzetto (2008) e Morin (2003).

Observamos com mais profundidade o trabalho de Otutumi (2008), sua dissertação de mestrado intitulada - **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de Música - tem por finalidade a investigação em que se encontra a disciplina no momento da pesquisa desenvolvida, bem como aspectos didáticos metodológicos que contribuem para a melhoria do referido ensino.

Verificamos também a tese de doutorado de Otutumi (2013a) que menciona a auto-regulação do aprendizado com intuito de melhoria do referido ensino nas universidades. A este propósito, discorre sobre a heterogeneidade, motivação dos alunos e aspectos tradicionais problemáticos citados por autores da área.

Já o trabalho de Otutumi (2013b) intitulado - **O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical**: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos - publicado na revista *Vórtex*, expõe os principais problemas que

predominam na disciplina, contrapondo-se ao ensino **tradicional** sob a perspectiva de uma nova proposta.

O artigo de Borges e Penna (2015) discorrem sobre as relações entre a Percepção Musical no currículo, e estratégias adotadas para um diálogo entre fatores envolvidos com o aprendizado amplo e musical do aluno.

Bernardes (2001) através do artigo - **A Percepção Musical sob a ótica da linguagem** - nos mostra sobre a importância da disciplina como pilar nas universidades para formação do músico. A autora também discute sobre as pedagogias que servem a tais modelos de ensino no currículo, evidenciando questões pedagógicas e metodológicas consideradas importantes para a disciplina. Já Panaro (2010) menciona em seu trabalho - **Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas** sobre as metodologias de ensino seguidas e suas possíveis eficácias, apresentando uma breve realidade da disciplina.

Segundo Borges e Penna (2015) a literatura evidencia preocupação em propor abordagens inovadoras, porém as práticas efetivas encontradas em disciplinas de Percepção Musical continuam restritas a atividades que têm sua eficácia questionada. Mediante este fato, faz-se necessário buscar práticas metodológicas que direcionem conteúdos próprios da disciplina a um aprendizado que tenha vínculo à experiência trazida por alunos, e que, evite a pragmática tendência do referido ensino ao modo **tradicional** e fragmentado.

3 | PERCEPÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO MUSICAL

Nos dias de hoje, o desenvolvimento da musicalidade é abordado a partir da percepção de timbres e alturas, independente de um instrumento musical. Nessa perspectiva, tive a necessidade de buscar caminhos que trouxessem resultados relevantes para a prática de assuntos, tais quais: solfejo, ditados melódicos, ditados rítmicos e leituras rítmicas.

O desenvolvimento da capacidade do aluno para a prática da reflexão e o sentir a música antes de sua execução, deve ser levado em consideração. Portanto, não podemos centralizar conteúdos na mente do aluno sem a consideração dessas questões (FONTERRADA, 2008). Desse modo, faz-se necessário, primeiramente, adicionar ao aprendizado do educando, o sentir a música antes de sua execução. Pode-se dizer que o bom desenvolvimento pode ser alcançado independentemente de um instrumento musical, embora, sendo este último, utilizado como ferramenta para tal fim.

Para Bernardes (2001, p. 73) “[...] o modelo tradicional de ensino e aprendizagem dessa disciplina não comporta esse tipo de abordagem, na medida em que se vale

de práticas pedagógicas que alienam a música entendida como linguagem”. A autora ainda relata que:

Ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como as práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno a leitura e a escrita musical. Atente-se aqui para o fato de que essas práticas ainda são costumeiramente realizadas como procedimentos de reconhecimento e reprodução, sendo referendadas e muitas vezes compreendidas [...] (BERNARDES, 2001, p. 74)

Compreendemos, portanto, que o ensino dito como **tradicional**, pode ser relevante nos cursos de formação musical nas universidades. Nessa direção, Otutumi (2013, p. 185) discorre que “[...] considerando as perspectivas da educação musical brasileira de hoje, acredito que se devam redimensionar as afirmações tendo em vista que sabemos da importância do conhecimento técnico e da leitura e escrita musical no ensino superior”. Portanto, faz-se necessário buscar interação e equilíbrio com propostas inovadoras as quais estão ligadas a um determinado campo empírico, seja ele voltado para a Educação Musical (licenciatura em música), ou para formação direcionada para músicos instrumentistas (bacharelado e técnico).

A tendência pela vertente tradicional se destacou pelo fato de ser um aspecto também fortemente mencionado, mas na literatura brasileira relativa à Percepção Musical e com dada relevância aos seus pontos negativos – sendo que ainda vem a ser o modelo pedagógico mais utilizado de ensino na disciplina. (OTUTUMI, 2013, p. 8)

Desse modo, o que tem se questionado, versa sobre o ensino da percepção musical fragmentado e desvinculado do contexto do aluno. Vale também mencionar que a repetição é algo que prevalece no modelo pedagógico tradicional. Neste sentido, Sales (2013, p. 221), afirma que a repetição “[...] pode ser considerada como um dos recursos favoráveis à memorização e retenção dos conteúdos aprendidos”. Entretanto, desde que seja envolvida no todo, especificamente, no contexto de uma obra (música) pronta, pois, o ensino como linguagem direciona o entendimento dos aspectos intrínsecos a relação com seu contexto.

Compreendo, portanto, que a Educação Musical em um sentido mais amplo, estar relacionada a qualquer contexto do ensino e aprendizagem de música. Logicamente, não podemos descartar as vantagens e desvantagens de determinados modelos de ensino. Entretanto, a efetivação de um aprendizado significativo, por vezes, vai depender para qual contexto o aluno vai ser inserido, embora, acredito que o aprendizado da disciplina supracitada seja válido para qualquer perfil de profissional, e que, não é salutar negligenciar o ensino da música como linguagem, mesmo que por alguns momentos seja necessário buscar algo do tradicional, o qual pode ser adaptado.

4 | ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL 1 E 3 NA EMUFRN: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Diante da trajetória como professor da disciplina Percepção Musical, discorro aqui sobre as mais relevantes experiências vivenciadas, desde as primeiras aulas, aos principais caminhos percorridos. Partindo dessas premissas, convém enfatizar que, a utilização de dinâmicas para com os conteúdos das disciplinas foi um fator existente nas aulas, embora também tenha utilizado procedimentos metodológicos do modelo tradicional.

4.1 Estratégias utilizadas

Levando-se em consideração a dinâmica como um ponto importante para as aulas não serem rejeitadas pelos alunos, a ponto de dificultar o aprendizado, iniciou-se na medida do possível, adaptações necessárias com conteúdos estudados as quais descrevo algumas abaixo:

- **Tríades / tétrades** – escolher 3 alunos, combinar para cada um cantar uma nota. Nesse caso, os discentes escolhidos saíram da sala de aula para que os demais não soubessem a nota que cada um iria emitir. Na sequência, os mesmos voltaram para sala de aula cantando a nota escolhida. Desse modo, os demais alunos teriam que descobrir quem estava cantando a Tônica, terça ou quinta do acorde. Essa dinâmica deu bons resultados, a aprendizagem ocorreu naturalmente. Utilizou-se também, a escrita de uma nota na pauta (escrita na lousa) para que cada aluno solfejasse a partir da mesma, tríade maior, menor, aumentada e diminuta, de acordo com a determinação do professor, o mesmo processo foi repetido para as tétrades;
- **Solfejos** – dividir a sala em, no máximo 4 alunos por grupo. Em seguida, sortear para cada grupo um solfejo escrito previamente pelo professor. Na continuidade, quando o solfejo sorteado já não era considerado novidade, os grupos trocavam os solfejos que haviam sorteado. A criação de melodias para solfejo também foi utilizada como tarefa prática em sala de aula, ou seja, cada aluno cria seu solfejo para, em seguida, escolher um colega para solfejar. Na realidade, seria o próprio que deveria executar sua criação (o professor não fala que seria o próprio aluno que teria que executar a sua criação, fala apenas quando o mesmo termina de escrever). Uma das aulas que gerou bastante entrosamento, foi quando escrevi um solfejo simples na lousa e, em seguida, pedi para a turma solfejar. Na continuidade, pedi a um aluno que fosse à frente solfejar, e, em seguida fazer alguma alteração nas notas, ou seja, colocar sustenido ou bemol, conforme a sua vontade. Na sequência, convidava um colega para seguir com a dinâmica.

Em relação aos procedimentos em sala de aula para alcançar o desenvolvimento absoluto das turmas, utilizei sob orientação da professora Maria Clara (Professora Dra. nas disciplinas de Piano e Percepção Musical da EMUFRN), os critérios explicitados abaixo:

- **Ponto de referência / referência tonal (uma nota como ponto inicial)**

- Observar em que tom se encontra e se existe modulação decorrente à melodia. É importante identificar notas que iniciam nova tonalidade, desvinculando-a do trecho musical até então executado. Em alguns casos de solfejos mais avançados, existem trechos ou notas que não estão escritas, mas podem ser imaginadas com base na referência tonal ou relação intervalar para o cálculo da altura da(s) nota(s) seguinte(s). Cabendo assim, o estudante se apoiar na nota pela qual está emitindo por último, para então cantar a conseqüente. Convém observar que o “golpe” de visão deve estar sempre presente, ou seja, enquanto se canta uma nota, visualiza a seguinte, e assim por diante. Chamo isso também de ponto de apoio (se existe arpejo). Para tanto, o aluno já deve ter em sua mente os solfejos das tríades e tétrades;



Fig. 1 - Solfejo em Ré Menor harmônico.

Podemos observar na Figura 1, no primeiro compasso, o intervalo de quinta descendente entre a nota Lá e a Ré. No terceiro compasso, Sol e Dó sustenido descendente. Quinto compasso, Lá e Fá ascendente, e, no sexto compasso, Ré, Lá e Dó sustenido descendente. O solfejo mencionado acima, foi exercitado em sala de aula na disciplina de Percepção Musical 3. Naturalmente, percebe-se dificuldades de raciocínio por parte de alguns alunos. Contudo, a saída encontrada para sanar com a dificuldade, foi introduzir ao pensamento do aluno as notas que estão ocultas entre a de partida e a nota alvo, as quais podemos chamar de notas invisíveis.

- **Relação intervalar (quais intervalos existentes)** – Considero a consciência dos intervalos relevante para o desdobramento melódico. Sendo assim, cabe observar quanto a intervalos conjunto e disjunto (identificação). Logo, ao estar consciente das alturas de cada intervalo, o aluno, conseqüentemente, executa um solfejo, conforme explicitado nas Figuras 1 e 2.
- **Enarmonia (pensar nas notas enarmônicas)** - É algo que pode sanar com a dificuldade de leitura do estudante.

Primeiramente, o estudante deve refletir e ter a tonalidade na mente, nesse caso era tocada a escala da tonalidade em questão. Em seguida, cantava-se a nota Sol no primeiro compasso, e se o praticante tivesse dúvida na segunda nota (Ré), o professor pedia para que imaginasse e cantasse mentalmente as notas que estão entre o Sol e o Ré, o que a professora Maria Clara chama de cálculo da escala ou notas **invisíveis** (não escritas) que estão entre as notas na pauta.

Em relação ao estudo e consolidação rítmica, foi colocado trabalhos de escrita envolvendo o repertório folclórico brasileiro, por exemplo: **Atirei o pau no gato, Boi da cara preta, Cai cai balão, Ciranda cirandinha, Samba lê lê, Marcha soldado**

(FOLCLORE..., 2014, documento online não paginado) dentre outras (os alunos deveriam escrever a melodia da música folclórica que continham na memória). Desse modo, os alunos transcreviam a rítmica, sendo que, por se tratarem de músicas folclóricas conhecidas, os discentes iniciavam a reflexão a partir de seu conhecimento prévio. Para alguns que não as conheciam, pedi que se juntassem a quem os conhecia, de modo a ajudar na escrita do ritmo. Esse processo também foi utilizado para escrever as melodias dessas composições, bem como do repertório popular brasileiro. Cabe enfatizar que durante as aulas, nos deparamos com alunos que apresentavam bastante facilidade em melodia e com certas dificuldades em ritmo. Contudo, a prática coletiva foi um fator relevante para sanar tal situação.

Baseado nessa perspectiva, antes do exercício ser executado pelo aluno, priorizamos a percepção de relação intervalar entre as notas de um solfejo exposto para prática, priorizando a preparação auditiva que deve anteceder a prática musical (FONTERRADA, 2008) a qual também deve ser relacionada às experiências que os alunos carregam consigo. Nesse sentido, “[...] de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?” (MORIN, 2003, p. 116).

Assim procedendo, ao propor exercícios de solfejo melódico para os alunos, optamos por um momento de análise para identificação de intervalos existentes, bem como a tonalidade em questão. A partir de então, os solfejos foram executados partindo sempre da relação intervalar entre as notas e da tonalidade.

Sobre o ritmo, foi colocado como proposta de execução: manter o andamento marchando, divisão da sala em grupos, cada um executando dois compassos, e ao término da execução logo entrava outro grupo de alunos dando continuidade ao exercício.

Além da prática constante em grupo, a criação de ritmos contendo células rítmicas explicadas durante as aulas, foi um fator relevante para o entendimento por completo de divisões como a do Samba e Baião. Focando sempre na criação e execução em grupo por se acreditar que a prática coletiva pode sanar muitas dificuldades.

Acreditamos que alguns objetivos são realmente alcançados quando utilizamos a metodologia **tradicional**. Contudo, devemos ficar atentos para não cairmos no erro o qual Panaro (2010: p. 365) nos coloca: “[...] o escrever música torna-se fundamento do saber música, e o representante torna-se mais importante que o representado. Em consequência, cria-se a idéia de que saber escrever música é saber música”. Desse modo, o trabalho de composição envolvendo determinados intervalos, bem como apreciação de músicas dos mais diversos estilos, também fizeram parte das aulas.

Portanto, unir ou equilibrar o ensino tradicional com o que Borges e Penna

(2015) chamam de “ensino musical de música”, ou seja, com uma orientação voltada para a criação, execução, arranjo e apreciação, é fundamental para uma possível inovação e quebra de paradigmas.

Em virtude da necessidade de estimular os alunos a estudarem, e tendo em vista ser uma disciplina prática, foram utilizados como recurso auxiliar para o desenvolvimento do aluno aplicativos fáceis de encontrar na internet, tais como: *Ear perfect pro* e *Pitch improver*, encontrados em versões grátis e pagas, todos para utilização no celular. Desse modo, levando em consideração que “De aparelho telefônico móvel, o celular passa a estar lado a lado com instrumentos tradicionais e a ocupar a função de tocar música, tal como um instrumento musical” (BOZZETTO, 2008, p. 63). Esses recursos passam a ser parte das estratégias de ensino e aprendizado. Visto que, sem esses recursos, os alunos necessitam de um instrumento que disponibilize as tais práticas. Além disso, também utilizamos o *blog* da professora Dra. Cristiane Otutumi que dispõe de *links* com exercícios voltados para a prática da percepção musical (OTUTUMI, [201-]) e o *blog* do professor Dr. Ticiano D’Amore também disponível na internet (D’AMORE, [20--?]).

Em meio às expectativas e críticas que rodeia a disciplina de Percepção Musical, no sentido de repertório desvinculado da realidade do aluno, enveredei na pesquisa referente à música brasileira como um dos caminhos para o ensino de rítmica e melodia. Logo, é oportuno lembrar, que na maioria das universidades do Brasil priorizam somente a predominância do ensino fragmentado da disciplina (BORGES; PENA, 2015), falo do ensino originado dos conservatórios europeus. Portanto, na experiência obtida do autor deste trabalho na disciplina mencionada, também foi dado ênfase a conteúdos que ao menos pudesse se comprometer com o aprendizado do que é realmente nosso (brasileiro), no sentido rítmico e melódico. Nessa perspectiva, a utilização de ritmos tais como: frevo, baião, samba, bossa nova e maracatu, foram assuntos mencionados e estudados em nossas aulas. Assim procedendo, foi utilizado métodos como por exemplo: Cordeiro (2012) **Musica Popular Brasileira: ritmos nordestinos**. Pereira (2007) **Ritmos brasileiros, para violão**. Faria (2012) **O livro do violão brasileiro: samba, bossa nova, choro e frevo**, bem como músicas diversas do repertório popular brasileiro.

Sob este enfoque, acredita-se que o aprendizado do ritmo brasileiro em alguns aspectos pode ser complexo, no sentido da divisão rítmica. Contudo, ao sanar as tais dificuldades, o aluno terá mais facilidade para a execução de qualquer célula rítmica, isso por se tratar de ritmos que requerem o descolamento do tempo forte.

Ao término de cada aula, solicitamos aos alunos estudos diários de solfejo e leitura rítmica, relacionado à prática desenvolvida em sala o qual seria atribuído valores para a nota final de cada unidade. Naturalmente, foi possível comprovar que

a prática do desenvolvimento de atividades práticas, está relacionada literalmente a vivência do estudo diário.

Em relação à avaliação, priorizamos como parte importante, a participação e desenvolvimento dos alunos em sala, levando em consideração que a maioria dos discentes não se dedicava ao estudo da matéria fora do horário de aula. Nestas condições, para tentar sanar esse problema, decidi que em quase todas as aulas, a turma teria trabalhos para casa, por exemplo, solfejos, composições de melodias, sempre atribuindo como parte da avaliação final, a qual esta última, seria feita de forma escrita referente a reconhecimento dos conteúdos estudados em aulas, tais como: solfejos, ritmos, acordes, tríades e intervalos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que a disciplina de Percepção Musical demonstra ser um excelente caminho para o desenvolvimento perceptivo dos alunos. Posso dizer que, os procedimentos das aulas mencionadas trouxeram práticas interativas, de modo a desenvolver e aproximar para a reflexão e vivência prática criativa dos aspectos referentes à formação do músico.

Conforme pude constatar, os alunos demonstraram empenho e desenvolvimentos almejados. Cada um dentro de seu aprendizado particular, o qual este último foi sanado com plantões e aulas extras com atendimento individual. Logo, os resultados superaram as expectativas.

Diante dos resultados obtidos, percebi que houve crescimento nos discentes referente às habilidades requeridas na disciplina, bem como o meu crescimento profissional como professor. Tive a oportunidade de refletir e me apaixonar cada vez mais pela profissão, algo que, desde muito cedo, carrego comigo. Portanto, a satisfação em poder contribuir para a formação musical de alunos, é imensurável.

Assim, pois, acredito que as aulas lecionadas trouxeram contribuições não somente de conteúdos, mas também de interação, amizade e respeito entre os envolvidos, de tal modo que, mesmo terminando o período como professor da disciplina, ainda sinto o respeito por parte dos alunos, fato este que considero muito gratificante.

Diante do exposto, à intensa pesquisa dos métodos e suas aplicabilidades denota crescimento pessoal na área. Ao que concerne à problemática de como lidar com turmas iniciais e iniciadas, foi constatado que adaptações de dinâmicas oriundas de outras disciplinas, ou até mesmo de métodos específicos de Percepção Musical, foram fatores primordiais para sanar e responder a problemática desta pesquisa. Faz-se necessário ressaltar que, cada turma tem seu próprio desenvolvimento de aprendizagem, nesse sentido, não cabe o aproveitamento de dinâmicas sem que

haja uma pesquisa peculiar do aprendizado.

Considero, portanto, que as aulas lecionadas para a turma de Percepção Musical 1, foram ponto inicial relevante para que os alunos seguissem adiante com uma base bem fundamentada, a ponto do autor desta pesquisa ser parabenizado por outros professores da disciplina. Procurei, sempre que possível, ser flexível em relação ao que o plano de Curso descrevia, sempre levando em consideração o aprendizado e nível da turma. Em relação à turma de Percepção Musical 3, certamente a situação não foi diferente. Tal informação pode ser assegurada devido os alunos terem se matriculado em Percepção Musical 4 no semestre 2015.2, além das confirmações nas avaliações contínuas feitas pelos discentes no final do semestre.

Depreende-se que, o trabalho ora apresentado, seja útil para novas experiências na disciplina de Percepção Musical, levando sempre em consideração a realidade particular de cada contexto, assim também, de cada aluno com seu aprendizado peculiar. Dito isto, tenciono que o presente estudo contribua com o ensino de música em diversas dimensões.

REFERÊNCIAS

BARROS, Patrícia Santos de. **Monitoria**: experiência da pesquisa em sala de aula no curso de Licenciatura em Pedagogia. [2010]. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/1135-07082010-215434.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

BERNARDES, Virginia. A Percepção Musical sob a ótica da linguagem. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 9, n. 6, p. 73-85, set. 2001. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/444/371>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

BORGES, Suelena; PENNA, Maura. **O estudo da percepção musical em um curso técnico em instrumento musical**: um projeto de pesquisa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: EMUFRN, 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1305/340>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BOZZETTO, Adriana. **Música na palma da mão**: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 59-74. (Coleção Musicais).

CORDEIRO, Raimundo Nonato. **Musica Popular Brasileira**: ritmos nordestinos. Fortaleza/ CE: Banco do Nordeste, 2002.

FOLCLORE: relembre a infância com 18 cantigas de roda. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/folclore--relembre-a-infancia-com-18-cantigas-de-roda.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre Música e Educação. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. (Arte e educação).

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, may-jun. 1995.

- GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de caso: planejamento e métodos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan.-dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/187/257>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- MARZIALE, Maria Helena Palucci; RODRIGUES, Christiane Mariani. A produção científica sobre os acidentes de trabalho com material perfurocortante entre trabalhadores de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 10, n. 4, p. 571-577, jul.-ago. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1693/1738>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NASCIMENTO, Frederico do; SILVA, José Raymundo da. **Método de solfejo**. São Paulo: Ricordi Brasileira, c1978.
- FARIA, Nelson. **O livro do violão brasileiro**: samba, bossa nova, choro e outros estilos. São Paulo: Irmãos Vitale, c2012. 130 p.
- OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Estudo online**. [201-]. Disponível em: <<https://cristianeotutumi.com/percepcao-musical/estude-online/>>. Acesso em: 6 jul. 2016.
- _____. **Percepção musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436215&fd=y>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- _____. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EMBAP, 2011. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simpósio/violao2011/artigos/consideracoesiniciaisobre.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- _____. **Percepção musical e a escola tradicional no Brasil**: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. 2013a. 345 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000912343>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- _____. **O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical**: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 1, n. 2, p.168-190, dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.revistavortex.com/otutumi2.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- PANARO, Pablo. **Percepção Musical**: principais críticas e propostas metodológicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 360-369. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2708/2031>>. Acesso em: 5 ago. 2016.
- PENNA, Maura L. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.
- PEREIRA, Marco. **Ritmos brasileiros, para violão**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Garbolights Produções Artísticas, 2007. 96 p.
- SALES, Maria Betânia Medeiros Maia. **A influência da utilização da repetição como artifício mnemônico no processo de ensino-aprendizagem musical pelo Método Suzuki**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis, GO. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB, 2013. p. 219-228. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set.-out. 2007. Disponível em:< http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

GRUPO CHORINHO NA PRAÇA: APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PARA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL COLETIVA DA RODA DE CHORO - JARDIM CAMBURI / VITÓRIA - ES

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Marcelo Rodrigues de Oliveira

Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/8695690967202845>

Michele de Almeida Rosa Rodrigues

Faculdade de Música do ES Maurício de Oliveira
Vitória – ES

<http://lattes.cnpq.br/6099082461466478>

RESUMO: Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado, em andamento, de um dos autores, sobre a dicotomia entre o ensino erudito e o ensino popular com foco na formação em música. Neste trabalho, a abordagem gira em torno do grupo *Chorinho na Praça* em Jardim Camburi / Vitória – ES. Trata-se da principal atividade musical no Estado do Espírito Santo, nesse seguimento em praça pública. Atualmente, os autores são participantes efetivos desse grupo. A pesquisa constará de um relato pessoal cedido pelo responsável do grupo e informações coletadas dos músicos que tem participação efetiva. Os resultados apontaram diferentes interesses

que indicaram o grau de satisfação das inter-relações, das aprendizagens musicais e da apreciação musical do repertório que mantém, em sua exclusividade, grandes compositores da história do choro.

PALAVRAS-CHAVE: Roda de choro. Grupo Chorinho da Praça. Inter-relações.

CHORINHO IN THE SQUARE:
APPROPRIATION OF THE PUBLIC
SPACE FOR THE REALIZATION OF THE
COLLECTIVE MUSICAL PRACTICE OF THE
CHORO ROD - JARDIM CAMBURI / VITÓRIA
- ES

ABSTRACT: This article is a cut of the master's dissertation, in progress, of one of the authors on the dichotomy between the teaching erudite and the teaching popular focusing in the formation in music. In this paper, the approach revolves around the group '*Chorinho na praça*' in Jardim Camburi / Vitória- ES. It's about the main music activity in the state of Espírito Santo in this segment in public square. Currently, both authors are effective participants of this group. The research will consist of a personal report given by the responsible of the group and information collected from the musicians who

has effective participation. The results showed different interests that indicated the degree of satisfaction of interrelations, of the musical learnings and of the musical appreciation of the repertoire that keeps in its exclusive, large composers in the history of 'Choro'.

KEYWORDS: Roda de choro. Group Chorinho da Praça. Interrelations.

1 | INTRODUÇÃO

Os autores deste artigo são músicos com formação acadêmica que se propuseram estudar o repertório do choro a partir das vivências que são oriundas do ambiente informal que realiza essa prática musical coletiva. A descrição se refere a roda '*Chorinho na Praça*' que ocorre aos domingos das 10 horas às 14 horas no bairro Jardim Camburi / Vitória – ES. Nosso primeiro contato foi com o Sr. José Leandro da Silva que nos recebeu muito gentilmente. A intenção era nos aproximarmos para conhecer o trabalho que é considerado o único, em todo Estado do Espírito Santo, que mantém a exclusividade do re-pertório do choro realizado em praça pública.

Após algumas visitas, decidimos ingressar com a condição de que as ausências seriam avisadas antecipadamente. Isso ocorre com os demais veteranos, sendo o diferencial que caracteriza o perfil de um músico efetivo do visitante ou voluntário (aquele conhecido que, estando presente, recebe o convite para dar uma 'palhinha').

Nossa justificativa se dá pelo fato de que as aprendizagens informais são constituídas de modo propiciar a convivência entre diferentes perfis de músicos e, os motivos dessa identificação podem ser atribuídos por diversos fatores. O momento para esta averiguação é oportuna, haja vista que se trata de uma pesquisa em andamento e as perspectivas advindas deste artigo serão importantes na continuidade do trabalho principal que é a dissertação de mestrado (em andamento).

Disso posto, nosso objetivo geral é investigar o grupo *Chorinho na Praça* em Jardim Camburi / Vitória – ES; como objetivos específicos, temos: revisar literatura que discorre sobre a roda de choro em espaço público; descrever a história do grupo *Chorinho na Praça* com relato pessoal de seu responsável e coletar informações dos músicos que tem participação efetiva, averiguando o grau de interesse que eles têm por estarem na roda de choro.

A organização do texto apresentou uma síntese do locus da pesquisa, seguida da escolha do tema e objetivos a serem alcançados neste artigo. Na revisão de literatura, discorreremos sobre a utilização do espaço que sedia a roda de choro (SILVA, 2014), seguindo outro assunto que trata das inter-relações (extra) musicais que se dão neste ambiente informal (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011). Com base no relato histórico do grupo Chorinho da Praça e das informações dos músicos

efetivos, explicamos nossa metodologia, a análise e apresentamos os resultados obtidos.

2 | A RODA DE CHORO: TERRITORIALIDADE

Para introduzirmos este tópico, partimos da pesquisa realizada por Silva (2014) intitulada *O Choro, a Praça e a Feira: Apropriações do território no Rio de Janeiro*, que investigou o trabalho do grupo de choro ‘Pixin-Bodega’. O grupo é o responsável pela roda de choro ao longo dos últimos quinze anos, situado na Rua General Glicério no bairro das Laranjeiras, Rio de Janeiro. Após um período interrompido por questões políticas e culturais, envolvendo os músicos, a comunidade e o poder público, decidiu-se pelo retorno das atividades naquele espaço público.

Para Silva (2014), o choro redefiniu a forma de utilização da praça de uma área de passagem para um local de apreciação musical. Ele explica que o espaço público se fragmenta e suas particularidades são ocupadas por grupos sociais que se apropriam e alteram a forma móvel do local com uma ocupação dinâmica. As pessoas vão em direção ao movimento cultural que, nesse caso, é a roda de choro oportunizada pelo grupo “Pixin-Bodega”. Este ambiente tornou-se um elemento cultural e singular de determinado território pela capacidade de agrupar a comunidade de moradores, músicos e ouvintes num delimitado espaço público.

3 | A RODA DE CHORO: INTER-RELAÇÕES (EXTRA) MUSICAIS

O ambiente informal da roda de choro compõe aspectos musicais e extramusicais que ocorrem no decorrer da prática musical coletiva. Para melhor compreensão, discorreremos a abordagem partindo do trabalho realizado por Lara Filho, Silva e Freire (2011), na qual os autores fizeram um estudo etnográfico nas rodas de choro em cidades de Brasília – DF, coletando relatos de chorões e observando a importância delas para manutenção e recriação do tradicional repertório do choro.

Os autores tomam por base a concepção de Blacking (1995) de que é possível aprender música, naturalmente, por ser parte de uma coletividade humana que se expressa, entre outros, na música dessa própria coletividade. Tal pensamento é convergente entre os autores de que a interpretação é o modo como a individualidade do músico influi na particularidade da obra. Ademais, é dito que a música é compreendida como som organizado que, naturalmente, reflete a organização social nela inserida e sua interpretação deixa explícita a personalidade quanto à realidade do indivíduo.

Lara Filho, Silva e Freire (2011) fizeram menção a Moura (2004), este autor, compreende que o ambiente musical da roda de choro está indissociável do modo de vida das pessoas, seja na maneira de vestir, de comer, de beber, das formas de se expressarem, etc. Denota que os fatores descritos trás a tona uma configuração que pressupõe uma marca identitária dos indivíduos que frequentam o ambiente informal da roda de choro.

É mencionado o 'círculo', por ele evidenciar as características das pessoas que o institui, sendo os músicos (que se posicionam envoltos de uma mesa); os interessados (que apreciam a música que está sendo tocada) e os frequentadores (público transeunte). Para Lara Filho, Silva e Freire (2011), é um fator que, por vezes, não é observada pelo incorrer das relações que fazem misturar músicos, apreciadores e transeuntes.

Essa mudança de papel de quem está tocando e, em dado momento, é parte da audiência (expectador), explícita a interação social que advém do meio. É dito que a participação como a de algum músico externo, vai depender da condição do instrumentista, limitadas as participações de percussões auxi -liares com exceção de pandeiro e surdo. Para os autores, mesmo considerando um ambiente informal, a marca da informalidade não está dissociada dos aspectos sistematizados, há regras de quem irá tocar, quando, como, etc. É trazido como exemplo o caso de um violonista, cuja performance não agradara e automaticamente notada pelas expressões faciais, sendo que, caso fosse um trombonista, a suposta projeção de som contribuiria para a não continuidade na roda de choro.

Outro aspecto mencionado por Lara Filho, Silva e Freire (2011) está à noção de jogo que automaticamente é instituído no decorrer da prática musical e tido como exemplo a capoeira, mas em forma de duelo musical entre os músicos. A brincadeira em forma de jogo oportuniza que sejam manifestadas as habilidades que são reverenciadas na roda de choro pelos solistas. Sobretudo, o clima de descontração não exclui o plano de organização previsto na roda de choro.

4 | GRUPO *CHORINHO NA PRAÇA*: UM BREVE RELATO PESSOAL

Para descrição da roda de choro *Chorinho na Praça*, obtivemos informações por meio de um relato pessoal do Sr. José Leandro da Silva, violonista (sete cordas), responsável desse trabalho.

No dia 15 de marco, de 2013, um grupo de amigos liderados pelo Sr. Marcos Berger, começaram uma brincadeira na Praça Domingos (Jardim Camburi/ Vitória-ES), formado por: Marcos Berger (clarinetista), Bené (violão), Zé Roberto (violão), Bernardo (violão), Bruno (pandeiro), José Carlos (tamborim) e Armando (logística de divulgação). Após dois meses, ingressaram Genaro (cavaquinho), Vitor (pandeiro)

e Walterlei (violão oito cordas); e três meses depois, ingressa o Sr. Leandro (violão sete cordas).

A roda de choro entrou em recesso no dia 21 de dezembro de 2015 para retornar após um mês. Todavia, uma nota pública informava que o evento não retornaria com as atividades no ano seguinte, de 2016. Logo, alguns músicos se mobilizaram na expectativa de continuar com a prática musical regularmente. Fizeram uma reunião na casa de Paulo Tessarolo (atual solista/saxofonista), que contou com a presença de alguns chorões, tais como: Artur, Edu, Ivan, Vitor, Amando e o próprio Sr. Leandro com sua esposa, que também é cantora, Sra. Sônia Silva. Decidiram pela continuidade do trabalho, mas com novo nome, grupo *Chorinho na Praça*. Para tanto, foi preciso providenciar nova estrutura, já que anteriormente o material pertencia ao Sr. Marcos Berger que não continuou no grupo.

O Sr. Leandro assume o trabalho que teve início no dia 31 de janeiro de 2016. Ele considera que serão dois anos (ele cita dezembro de 2018) de um período de muitos desafios. É explicada a estrutura exigida para que o evento ocorra semanalmente, e isso o tem sobrecarregado. Ele menciona o transporte do material, a montagem do som e das barracas, a manutenção dos equipamentos, dentre outras questões mais complexas, ministrar a ausência daqueles músicos (fixos) que são tidos como essenciais para que a roda de choro de fato aconteça. Mesmo diante de tudo isso, afirma que é muito feliz.

Dentre alguns momentos críticos que o Sr. Leandro vivenciou na sua gestão, um fato marcante que ocorreu no ano passado (2017), por iniciativa de alguns moradores recorrendo à justiça para impedir o evento na praça. Porém, não houve êxito, o apoio obtido propiciou que a roda de choro se mantivesse no mesmo lugar. A mobilização a favor do grupo *Chorinho na Praça* motivou um abaixo assinado com mais de 2000 (duas mil) assinaturas, inclusive dos comerciantes ao entorno da praça que se manifestaram a favor, pois era evidente a importância do evento para circulação de transeuntes que movimenta o comércio local. Esta parceria com os comerciantes resulta em contribuições diferenciadas (ele cita alguns valores mensais em torno de R\$ 100,00; R\$ 90,00 e R\$ 80,00) para eventuais despesas que ultrapassam as doações recebidas.

Segundo o Sr. Leandro, os músicos que optaram pela permanência no grupo ajudavam como podiam. É citado o Darcy que promovia rifas para arrecadação de valores. É mencionado um valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) que não eram suficientes para a aquisição da aparelhagem que incluía: caixa de som, mesa amplificadora, pedestal, microfones e móveis (mesas e cadeiras). Esse período era de muita dificuldade, lamenta o Sr. Leandro. Sobretudo, a força de vontade o fez tomar uma decisão emergencial, que foi a de utilizar seu próprio cartão na compra de uma mesa de som e duas caixas (ativa e passiva) que somaram um valor de

R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais). Uma contribuição vinda dos expositores no valor de R\$ 100,00 (cem reais) que quitou a primeira parcela da dívida que fora contraída.

Dentre os convidados que já estiveram no local, é citado o Vice-governador, o Prefeito da capital, deputados, senadores, vereadores, secretários, etc. Dos músicos conhecidos que já participaram do grupo *Chorinho na Praça* é mencionado Antônio Paulo (Sax), Alexandre Araújo (Bandolim), Almir Paulo (Sax), Isac do Acordeon, Eduardo do Acordeon, Alfredo do H20, Raimundo Machado (cavaquinho), Rodrigo Rosenfeld (cavaquinho, bandolin e violão), Bruno Manguiera (Violão), Adner Costa (violão), Neguinho (violão sete cordas), Luís C. Salles (violão sete cordas e baixo acústico), entre outros que não se recorda. Atualmente, a equipe é constituída por músicos fixos e, também, músicos convidados que inclui o Sr. Leandro, Magno, Renato, Walterlei (violão sete cordas); Luís Gaúcho e o Ivan (cavaquinho); Arthur (bandolim), Paulo Tessarolo (saxofones: alto e tenor); Bruno, Bacalhau, Edgar (pandeiro); Wilson (surdo); Marcelo Rodrigues (trompa) e Michele Rodrigues (flauta transversal). (Relato pessoal de José Leandro da Silva, responsável pelo grupo Chorinho da Praça, junho de 2018).

5 | METODOLOGIA

Considerando o espaço geográfico que concentra a estrutura da prática musical coletiva da roda de choro, estamos fazendo o registro fotográfico, acrescida da coleta de informações com músicos que tem participação efetiva. Para este artigo, utilizamos o questionário semiestruturado com questões objetivas. Isso se justifica, tendo em vista o fato desse procedimento permitir maior rapidez no preenchimento e agilidade na interpretação dos dados (GIL, 2008). Além das questões fechadas, foi acrescida uma alternativa para o entrevistado se manifestar sobre algum assunto que julgasse relevante comentar. Antes do envio, explicamos, pessoalmente, detalhes da pesquisa. O questionário foi postado no grupo online para os músicos com participação efetiva responderem.

5.1 Análise: coleta de dados

A coleta de informações se restringiu aos músicos que tem participação efetiva e a análise terá por base averiguar o perfil do músico e seu interesse por estar frequentando a roda de choro. Os gráficos foram utilizados a fim de melhor compreensão na descrição da interpretação dos questionários que chegaram a tempo em que a pesquisa requereu. Seguindo o critério de escolha, optamos de considerar nove participantes (efetivos) que receberam os questionários, sendo que

seis músicos retornaram na data proposta.

O primeiro quesito para análise é o perfil do músico que nos apresentou o seguinte resultado:

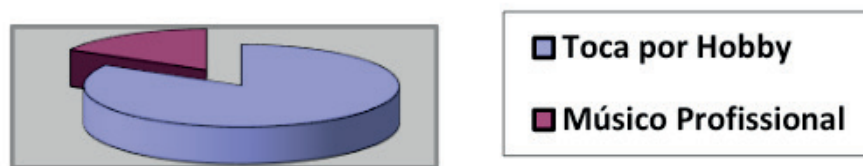


Gráfico 1. Perfil do músico

Fonte: Informações retirados do questionário.

Os dados mostram o que revisamos na pesquisa de Lara Filho, Silva e Freire (2011), que a roda de choro é marcada pela informalidade e pelo profissionalismo. Aqui ficou entendido que, mesmo a maioria não compondo o perfil do músico profissional (que trabalha majoritariamente com música), indica que o repertório do choro interessa suas práticas musicais. Percebe-se que o grau de satisfação é advindo de pessoas, a maioria, com outras ocupações profissionais. Rezende (2009) destaca que no início do século XX a classe média urbana era que consumia e apreciava o choro, sendo formado por funcionários públicos (militares e civis), pequenos comerciantes e músicos 'amadores' que vieram da informalidade, um contexto em que nasceu e viveu Pixinguinha.

Na sequência, vemos como se dão as aprendizagens desses músicos, ficando explícito que as fontes dos conhecimentos musicais, em sua maioria, não advêm dos ambientes formais de ensino, sendo conferido que:

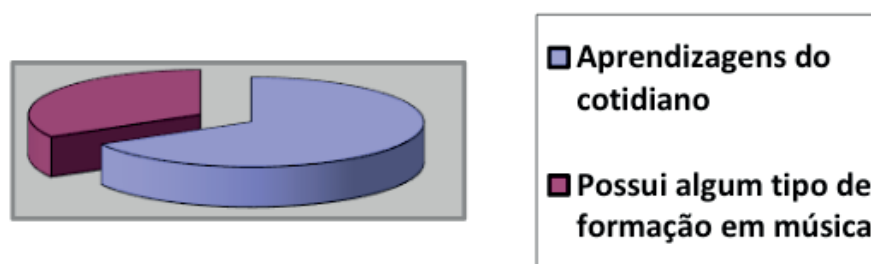


Gráfico 2. Formação musical

Fonte: Informações retiradas do questionário.

A referência de maior destaque vai ao encontro dos pressupostos de um ensino informal, sendo que:

[...] aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos (GOHN, 2006, p. 28).

Vale esclarecer que a parte que indica “formação em música” não inclui o nível de graduação em música, sendo constatado que não é o caso dos músicos que efetivamente participam desta roda de choro. Então se optou por “algum tipo de formação em música” para enquadrá-los no entendimento que, a priori, observou ser o modo como alguns se identificam.

Na continuidade, temos um assunto tão complexo ao envolver questões de leitura de partitura e o tocar de ouvido, conferindo essa estratégia que, mesmo evidente no ato da prática musical, serviu-nos para comprovar como os músicos se comportam ao serem indagados.

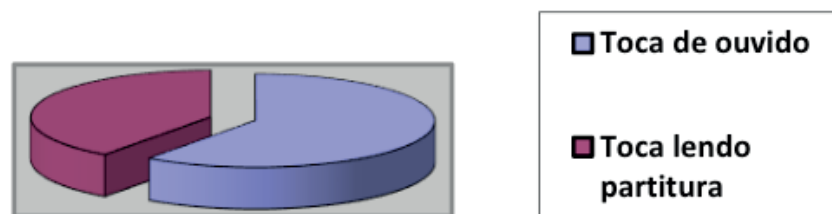


Gráfico 3. Modo de tocar choro

Fonte: Informações retirados do questionário.

Como havíamos dito no preâmbulo deste assunto, a complexidade propicia outras abordagens que neste trabalho não foi possível maior aprofundamento. É percebido o fato de se orgulharem pela habilidade de tocar de ouvido, improvisar, entre outras habilidades que não faça depender da leitura da partitura. Na época dos “regionais”, Cazes (1998) investigou que “[...], sendo uma formação que não necessitava arranjos escritos, tinha a agilidade e o poder de improvisação para tapar buracos e resolver qualquer parada no que se refe-risse ao acompanhamento de cantores” (p. 83).

O assunto, também, demanda de uma pesquisa mais apurada, sendo que: “Afiml, quem ‘sabe’ música? Não ‘sabe’ música o seresteiro que usando brilhantemente seu ouvido, acompanha seus parceiros para que tonalidades forem?” (ASSANO, 2001, p. 6). Esse comentário evidencia um pensamento que converge com Penna (2003), o aspecto cultural que fora historicamente construído, marcando a primazia da música notada com a consequente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura” (p. 72).

Por fim, quando falamos da roda de choro, naturalmente nos referimos aos

músicos, repertório, visitantes, relações pessoais, as performances. Bezerra (2014) menciona que a expressão 'choro' fora usada de maneiras diversificadas, tais como: a maneira de tocar, as festas, os encontros informais, as reuniões dos chorões, os agrupamentos musicais e a própria identificação de um instrumentista que tocava choro. Isso nos incitou na averiguação quanto ao grau de preferência dos músicos:



Gráfico 4. Interesse pela roda de choro

Fonte: Informações retirados do questionário.

O interesse pela roda de choro com a perspectiva de desenvolver habilidades musicais apresentou considerável concordância dos instrumentistas. Mesmo assim, não superou a preferência deles que priorizaram as inter-relações. Ademais, pressupõe que o repertório agrada de modo geral aos músicos. O fato é que, geralmente, o músico da roda de choro gosta de estar constantemente tocando, aqui se percebeu que uma parcela demonstrou que frequenta a roda, mesmo sem fazer questão de tocar.

6 | CONCLUSÃO

Essa proposta requereu experimentos com nossa inserção em ambientes não comuns a nossas práticas musicais eruditas. Além disso, motivou-nos às novas leituras sobre a prática musical coletiva do choro e coleta de informações na qual os resultados apontaram diferentes interesses dos envolvidos. Constatamos o grau de satisfação das inter-relações, das aprendizagens musicais e da apreciação musical do repertório que mantém, em sua exclusividade, grandes compositores da história do choro.

Ademais, vimos que o choro permite uma grandeza de abordagens em pesquisas acadêmicas pela dimensão de seus aspectos musicais e extramusicais. Essa prática musical é eficiente para agrupar a comunidade de moradores, músicos e ouvintes num delimitado espaço público, redefinindo a forma de utilização da praça, uma área de passagem para um local de apreciação musical.

REFERÊNCIAS

- ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, 2001, Uberlândia. **Anais**, Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.
- BEZERRA, Daniela Moura. Retóricas identitárias no circuito do Choro de Aracaju. **Boletim Historiar**, n. 02, mar. /abr. p. 19-34, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2125/1848>>. Acesso em: 10 de jun. 2018.
- CAZES, Henrique. **Choro: do quintal ao municipal**. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Ed. 34, p.224, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de; SILVA, Gabriela Tunes da; FREIRE, Ricardo Dourado. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Per Musi**, 23, 148-16, 2011.
- PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.9, p.71-79, set.2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/402/329>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- REZENDE, Gabriel Sampaio Souza Lima. O choro: caminhos e sentidos da tradição. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – **Anais**, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=14887>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- SILVA, Pedro. O Choro, a praça e a feira: apropriações do território no Rio de Janeiro. **Revista Extraprensa (USP)**, Ano VIII, nº 14 junho/2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/viewFile/85189/88040>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

O USO PEDAGÓGICO DO SOFTWARE MUSIBRAILLE: PROFESSOR E ALUNOS INICIANTE NA MUSICOGRAFIA BRAILLE

Data de aceite: 27/03/2020

Leonardo Souza

Universidade Federal da Paraíba

leonardosouzamus@gmail.com

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa de graduação¹, cujo objetivo foi compreender como se desenvolve o processo pedagógico musical dos alunos com deficiência visual em contato com o Musibaille, a partir de uma ação realizada com dois alunos de música do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) situado na cidade de João Pessoa-PB. Tendo em vista o aspecto experimental da presente ação, tanto para os alunos quanto para o professor, foi escolhido o método de pesquisa-ação, que em sua essência consiste em uma forma de investigação que visa uma melhora da prática pedagógica. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas se referem a um dos capítulos da pesquisa que trata sobre as possibilidades de utilização pedagógica do Musibaille, contribuindo para uma melhor compreensão do seu uso no processo de ensino-aprendizagem musical.

PALAVRAS-CHAVE: *software* Musibaille;

1. Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2. Coordenado pela profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame.

processo de ensino aprendizagem; utilização pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se notado um aumento significativo na discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem musical (FRITSCH et al., 2003; MILETTO et al., 2004; GOHN, 2010). Vislumbrando o uso do computador como uma das ferramentas que facilitam a produção e transmissão musical (ver: GOHN, 2010), discute-se aprendizagem e autonomia do aluno na exploração de alguns softwares e aplicativos musicais.

Buscando conhecer com maior profundidade essa temática, em 2011, passei a fazer parte do Grupo de Estudos Tecnologias Digitais e Educação Musical (TEDUM)², que tem como objetivo [...] “proporcionar a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em contextos de ensino e aprendizagem musical, visando uma reflexão teórico-prática acerca dos impactos das novas tecnologias

na pedagogia musical” (ARALDI et al., 2012).

Através da participação no Grupo, comecei a frequentar eventos científicos relacionados à mesma temática, onde durante uma mesa redonda sobre Educação e Tecnologia, foram exemplificados recursos tecnológicos utilizados para proporcionar o acesso do computador aos alunos com algum tipo de deficiência. Após esta experiência, iniciei um processo de leitura e reflexão, pensando de que modo as TDICs poderiam auxiliar no ensino de música para esse público e foi durante uma das reuniões do grupo que conhecemos o Musibraille.

Trata-se de um software de Musicografia Braille que visa [...] “criar condições favoráveis à aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual que sejam equivalentes às dos colegas de visão normal” (BORGES; TOMÉ). O mesmo foi idealizado pela professora Dolores Tomé³, especialista em Musicografia Braille e desenvolvido pelo professor Antônio Borges⁴ especialista em Tecnologia Assistiva.

De modo geral, a Musicografia Braille [...] “é um sistema de leitura e escrita universalmente adotado por pessoas cegas. Pressupõe-se que seu ensino seja um elemento fundamental para a inclusão⁵ dos cegos ao campo da música” (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 1).

Ao revisar a literatura sobre o uso do Musibraille em contextos de ensino-aprendizagem musical, foram encontrados Carvalho (2010), que trata sobre o Sistema Braille e sua história; os criadores do Musibraille e a Musicografia Braille; o público cego e as adaptações realizadas no Musibraille, e, Cucchi (2011)⁶ que trata sobre o uso do software Musibraille na intermediação educador leigo em Musicografia Braille e um educando cego. Além desses, foram consultados trabalhos sobre a Musicografia Braille (TOMÉ, 2003; BONILHA, 2006, 2010; KROLICK 2004) e sobre o uso das TDICs no ensino de música (FRITSCH et al., 2003; MILETTO et al., 2004; GOHN, 2010).

Diante do exposto essa pesquisa, teve-se como objetivo geral: compreender como se desenvolve o processo pedagógico musical dos alunos com deficiência visual em contato com o Musibraille, a partir de uma ação realizada com dois alunos de música do ICPAC.

Dentre os motivos que justificaram a realização desta pesquisa, pode-se citar o fato de o Musibraille ser o primeiro software brasileiro capaz de escrever e imprimir em Musicografia Braille e estar disponível para download online⁷; a necessidade de verificar as contribuições do seu uso para uma possível implementação no ensino

3. Professora da Escola de Música de Brasília.

4. Professor do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

5. “[...] processo pelo qual todo e qualquer aluno esteja inserido ao sistema escolar, independente de sua condição física, intelectual, social ou cultural” (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2).

6. Trata-se de seu projeto de pesquisa de mestrado. Apenas após o término da minha pesquisa tive acesso à sua dissertação defendida em 2013 (Ver CUCCHI, 2013).

7. Disponível para download em: <http://www.musibraille.com.br/download.htm> Acesso em: 27 set. 2012.

de música (em cursos de graduação, educação básica e escolas específicas); assim como a possibilidade de me familiarizar com o Musibraille e a Musicografia Braille em virtude da ausência desse conhecimento na minha formação. Além disso, na época da pesquisa não foram encontrados registros sobre o ensino da Musicografia Braille no Estado em que resido, o que poderia impossibilitar a inclusão dos alunos com deficiência visual em uma instituição regular de ensino de música.

A seguir apresento a metodologia da pesquisa e o capítulo que traz os resultados principais.

2 | METODOLOGIA

2.1 Escolha e caracterização do campo de pesquisa

Para realização desta pesquisa foi escolhido o ICPAC por dois motivos: primeiro por estar situado na cidade de João Pessoa, o que facilitou o acesso ao espaço, e segundo devido à disponibilidade do Instituto e do professor de música que não era familiarizado com a Musicografia Braille. Nesse sentido, propus a realização de um projeto piloto onde me inseri enquanto professor e pesquisador, para verificar as possibilidades pedagógicas do software Musibraille.

Ao conversar com o professor de música do Instituto sobre o espaço destinado a música naquele contexto, ele afirma que a sua função está mais relacionada com a reabilitação terapêutica do que com finalidades artísticas, no entanto, os alunos que mostram interesse pela música, são direcionados para uma Escola Especial de Música (EEM) mantida pelo Governo do Estado. Outro aspecto importante a ser destacado é que a aula de música nesse contexto é caracterizada pelo ensino individual de instrumento (flauta doce, violão, teclado e canto) e é chamada de atendimento.

Além da familiarização com a instituição foi necessário conhecer os alunos que participariam da presente pesquisa, de modo, a propor uma ação a partir do contexto observado.

2.2 Participantes da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com dois estudantes de música cegos, que foram selecionados a partir da indicação do professor de música do Instituto. Esses alunos foram escolhidos por terem participado de um curso de iniciação a Musicografia Braille promovido em 2011. Sendo assim, participaram os alunos: Fábio⁸, 14 anos, estudante de violoncelo, e, Wesley, 19 anos, estudante de piano. Ambos cursavam a educação básica em escola pública, sendo que o Wesley estava cursando o 3º

8. Todos os membros serão chamados pelos seus pseudônimos, preservando suas identidades.

ano do ensino médio, enquanto o Fábio estava cursando o 9º ano.

Sobre a iniciação musical desses alunos, é importante destacar que eles são irmãos, e por esse motivo, possuem algumas semelhanças nas suas iniciações musicais. A iniciação musical de Wesley se deu aproximadamente aos 7 anos de idade. Como havia um teclado em casa, ele começou a explorar o instrumento sozinho. A partir dessa iniciativa, ele estimulou seus irmãos a estudarem música também. Com o auxílio do Wesley, a iniciação do Fábio se deu da mesma forma, no entanto ele afirma que aprendeu mais de ouvido. Posteriormente, em momentos diferentes, ambos passaram a estudar teclado em uma Igreja Batista que frequentavam, e tempos depois, passaram a estudar na EEM, o Wesley, piano, e o Fábio violoncelo, onde estudaram durante três anos. Na época, devido às várias atividades desempenhadas pelos alunos na escola regular e no Instituto, ambos não estavam frequentando aulas de instrumento regularmente.

Sobre a Musicografia Braille, eles comentam apenas sobre um curso de Musicografia Braille que fizeram em 2011, com duração média de um ano, nesse sentido, eles consideravam conhecer somente o básico e sobre o Musibraille, apenas Fábio já tinha ouvido falar, e tentou utilizar, no entanto não conseguiu passar da tela de abertura.

Essas informações foram suficientes para a criação de um curso que atendesse tanto as necessidades da pesquisa, quanto as necessidades desses alunos.

2.3 O plano de ação

A partir da caracterização do espaço e do conhecimento do perfil dos alunos foi planejado um curso de teoria e percepção musical que foi realizado no laboratório de informática do Instituto, na intenção de viabilizar o contato dos alunos com o software Musibraille. Para tanto, foram utilizados quatro computadores com sistema operacional Windows, todos com caixa de som, que era requisito mínimo para que o curso fosse realizado.

O curso teve duração de sete encontros de duas h/aula cada, que ocorreram semanalmente as terças-feiras no período de 23/04 a 18/06 de 2013. Para a criação do plano de ação que direcionou esta prática, foi necessário estudar sobre a Musicografia Braille e conhecer o funcionamento do software⁹. A concepção pedagógica do curso teve como base os autores: França e Swanwick (2002); França (2009); Souza (2004); Tomé (2003) e Bonilha (2006; 2010). Nesse sentido, os assuntos desenvolvidos seguiram a sequência exposta no Quadro 1.

9. Por não ter participado de nenhuma formação relacionada ao Musibraille e a Musicografia Braille, para compreender melhor o funcionamento de ambos, entrevistei o professor Antonio Borges antes da entrada em campo.

1	Iniciação aos fundamentos da escrita musical em Braille a partir do <i>software</i> Musibraille.
2	Escrita e leitura musical em Braille.
3	Transcrição musical a partir da percepção melódica, harmônica, rítmica e timbrística.
4	Leitura da Musicografia Braille a partir do que foi escrito/transcrito durante as aulas.
5	Performance musical através da flauta doce a partir da leitura do que foi escrito/transcrito no Musibraille e impresso em Musicografia Braille.

Quadro 1 – Assuntos desenvolvidos.

Fonte: Criado pelo autor.

2.4 O método de pesquisa

Tendo em vista o aspecto experimental da presente ação, tanto para os alunos quanto para o professor, foi escolhido o método de pesquisa-ação, que consiste em [...] “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Todos os tipos de investigação-ação seguem um ciclo que se baseia na repetição das seguintes etapas: planejar, agir, descrever e avaliar a ação, na intenção de obter uma melhora da prática.

Assim, durante esta pesquisa os ciclos foram realizados a cada uma ou duas aulas, onde eram produzidos os dados necessários para o planejamento da aula seguinte.

Outro aspecto fundamental no ciclo da pesquisa-ação é a reflexão, apesar desta não estar explícita em nenhuma das etapas, ela deve se fazer presente durante todo o ciclo de pesquisa.

2.5 As técnicas de coleta de dados

Durante o planejamento para a implementação da ação, foi escolhida a observação participante como principal técnica de coleta de dados. Esta técnica permite a inserção do pesquisador enquanto participante, possibilitando uma maior percepção com relação às situações surgidas no campo a partir das ações propostas.

Com relação às entrevistas realizadas, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada individual e em grupo. A entrevista semiestruturada foi utilizada em dois momentos distintos durante a pesquisa. Primeiro, ainda na fase de planejamento da ação, com o professor Antonio Borges, na intenção de esclarecer alguns aspectos sobre a utilização do *software*, que surgiram após a formulação do projeto de pesquisa. E posteriormente, durante a ação, com os alunos Fábio e

Wesley para que fosse possível a implementação de uma mudança na prática¹⁰.

Sobre o registro dos dados, em virtude da minha inserção enquanto professor e pesquisador, todas as aulas foram gravadas em áudio para que fossem, posteriormente, transcritas e analisadas. O mesmo ocorreu com as entrevistas.

Após as transcrições, das aulas e das entrevistas, os dados foram organizados em dois cadernos: Caderno de campo (CC) e Caderno de Entrevistas (CE).

Com relação à análise dos dados, esta foi iniciada após o término da ação, quando o material coletado foi organizado e categorizado com base nas regularidades e recorrências encontradas em campo considerando os objetivos propostos.

3 | UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MUSIBRAILLE

A partir da entrevista com Antonio Borges foi possível perceber que o foco do Musibraille estava mais voltado para a facilitação da transcrição de partituras em Braille pelo professor vidente do que para uma utilização pedagógica sistemática.

Esta facilitação na produção de partituras estava sendo atribuída a duas atualizações realizadas no *software* na versão lançada durante esta pesquisa, como pode ser observado a seguir.

[...] na versão 1.9 do Musibraille, você escreve a música utilizando um programa de edição convencional como por exemplo o Finale, aí você pede pra exportar para o formato chamado *Music xml*, e aí ela entra direto no Musibraille e produz o Braille e nem precisa digitar, ela já é produzida (C.E – Antonio Borges, p. 7-8)¹¹.

Além da possibilidade de importar arquivos em formato *music xml*, esta versão lançou uma ferramenta de transcrição chamada *pianinho*, que [...] “é uma ferramenta que apresenta o desenho de um piano na tela e você com o mouse vai clicando ali ou mesmo com o teclado, e ele vai produzindo o Braille a partir de suas tecladas” [...] (C.E – Antonio Borges, p. 5).

A partir dessas considerações, apesar dos dados produzidos nesta pesquisa poderem ser utilizados para a criação de novas ferramentas de utilização pedagógica ou para a realização de melhorias no próprio *software* (como sugerido pelo entrevistado), a ação se ateve a utilização das ferramentas já existentes no Musibraille, discutindo sobre o seu potencial pedagógico a partir da interação dos alunos com o mesmo durante as aulas desta pesquisa.

3.1 O desenvolvimento das aulas

Ainda nessa fase de planejamento, foi pensada uma abordagem metodológica na qual o uso do *software* possibilitasse uma aprendizagem o mais abrangente possível, não se limitando a atividades voltadas apenas para a escrita e leitura

10. Algumas dúvidas com relação ao Musibraille e a Musicografia Braille, foram sanadas a partir do *musibraille-groups* – uma lista de discussão utilizada para divulgação e discussão sobre o Musibraille.

11. Esse padrão será utilizado para as referências ao caderno de entrevistas.

musical em Braille. Nesse sentido,

Seja qual for o tipo de *software* para uso em Educação Musical, é importante que sejam observados pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que o mesmo propicie o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível (MILLETTO *et al.*, 2004, p. 2).

Em seguida, foi realizada a fase de implementação nas duas primeiras aulas, cujos dados produzidos foram obtidos a partir da análise das mesmas, enfatizando os comentários dos alunos sobre o uso do *software* e sobre os assuntos trabalhados. A partir dessas aulas, foi percebido que a familiaridade com o computador não seria um problema para os alunos, uma vez que os computadores eram equipados com o sistema DOSVOX¹² e os alunos tinham pleno domínio do seu uso.

Diante do exposto, os dados gerados durante o primeiro ciclo da pesquisa-ação foram avaliados, possibilitando a tomada de algumas decisões que direcionaram a prática durante as aulas seguintes. Como pode ser observado adiante.

Sobre a utilização do Musibraille na escrita musical, percebeu-se que a familiarização dos alunos com o *software* se deu de forma simples. Apenas as informações imprescindíveis para o uso do *software* foram explicadas antes do seu manuseio, tais como: o uso da tela de abertura guiada pelo sintetizador de voz, o modo de digitação *perkins*¹³ e as informações referentes à escrita musical em Braille, como a duração das notas, pausas e o uso obrigatório dos sinais de oitava no início da escrita. Tal necessidade foi também pelo fato de que o conhecimento anterior dos alunos referente à Musicografia Braille se restringia as sete notas musicais escritas em colcheia.

Com relação à leitura da Musicografia Braille, percebeu-se que os alunos realizavam uma leitura fragmentada, identificando caractere por caractere, falando o nome e a duração das notas, não atribuindo nenhum sentido musical ao que estavam lendo. Essa constatação indicou a necessidade de dedicar uma aula exclusivamente voltada a esta prática.

Diante desse primeiro ciclo também foram percebidas algumas formas de utilização pedagógica do *software* e nesse sentido nas aulas que se sucederam foi iniciado um trabalho de transcrição musical a partir da percepção melódica, e rítmica, como pode ser observado a seguir.

Início a aula pedindo aos alunos para abrirem um novo arquivo no Musibraille com o Título: “A barata diz que tem” – compositor: nome do aluno, Compasso: 2/4, e as demais informações poderiam se manter. Eles seguiram tranquilamente. Em seguida, explico que realizaríamos um ditado onde o som seria tocado pelo *software* Encore e eles iriam transcrever no Musibraille, logo peço para eles ficarem atentos que iríamos começar a transcrição. Comunico a eles que a nossa

12. Sistema utilizado no computador para dar acesso as diversas funcionalidade do mesmo às pessoas com deficiência visual.

13. Equivalente à escrita na máquina de escrever em Braille.

música inicia com o sinal de 4ª oitava¹⁴ e em seguida uma pausa de semínima. Nesse momento, reproduzo os três primeiros compassos, eles descobrem que começa com a nota sol e seguem com a transcrição (CC – Aula 3, p. 13)¹⁵.

Durante essa atividade as principais dúvidas dos alunos estiveram relacionadas à duração das notas e a quantidade de notas por compasso, ou seja, aspectos estritamente musicais, não demonstrando nenhuma dificuldade com o Musibraille. Ainda durante esta atividade o Wesley se incomodou com o andamento do Musibraille que estava diferente do andamento do Encore, nesse sentido, apesar de ambos os *softwares* estarem configurados para reproduzirem a 100 BPM, não estavam reproduzindo exatamente como deveriam e assim passei a utilizar o Musibraille também para a reprodução das músicas. Posto isso, a possibilidade de reprodução no mesmo andamento e a possibilidade de escolha do timbre dos instrumentos possibilitou uma atividade de reprodução simultânea a duas vozes em uma aula posterior.

A partir das possibilidades pedagógicas citadas anteriormente foi realizada uma atividade de transcrição a duas vozes, onde foram trabalhados os assuntos: pulsação, harmonia e timbre através da transcrição da introdução da música Asa Branca de Luiz Gonzaga, interpretada por Elba Ramalho, Geraldo Azevedo e Zé Ramalho – no CD O grande encontro.

A parte a ser transcrita pelos alunos era executada por uma flauta transversal e por um acordeom, conservando entre si uma relação de terças.

Iniciei esta atividade reproduzindo a música para que os alunos descobrissem quais eram os instrumentos que formavam o dueto, em seguida solicitei que os alunos colocassem as informações básicas da música na tela de abertura. Título: Asa Branca, Autor: Luiz Gonzaga, Tonalidade: Ré maior, compasso: 2/4, Andamento: 100, Instrumento: flauta ou sanfona. Ajustados os *softwares*, pedi que eles colocassem uma pausa de colcheia no início da música e o Wesley já pediu para eu fosse lembrando a ele qual era esse sinal. Na intenção de ajudar seu irmão, Fábio já responde 1, 3, 4 e 6¹⁶, logo reproduzi novamente para que os alunos iniciassem a transcrição.

Durante esta atividade, percebeu-se que apesar dos alunos apresentarem algumas dúvidas relacionadas aos caracteres da Musicografia Braille, inclusive a partir do aparecimento de informações novas, como o uso do bequadro, a percepção deles era bastante desenvolvida e identificavam facilmente sua parte no dueto. Ao final da transcrição, chegamos ao momento que considero mais significativo da atividade proposta: a reprodução simultânea. Nesse sentido, passei a marcar uma pulsação em compasso binário, para que os alunos reproduzissem as duas

14. O Musibraille só permite iniciar a escrita após a colocação do sinal de oitava.

15. Esse padrão será utilizado para as referências ao caderno de campo.

16. Fazendo referência aos pontos da cela braille.

vozes ao mesmo tempo e fizemos alguns testes até acertar a entrada. Em seguida, combinamos de apertar a tecla de reprodução (F6)¹⁷ depois da contagem de dois compassos em branco e da pausa de colcheia. Após algumas tentativas, os alunos conseguiram acertar a entrada e escutaram a reprodução a duas vezes. Esta atividade proporcionou um elevado nível de satisfação aos alunos.

Diante do panorama da ação apresentado, é possível perceber o quanto cada aula foi importante para desvelar as funcionalidades do *software*, trazendo novas abordagens nas aulas seguintes. Nesse aspecto, a participação ativa dos alunos foi fundamental e, partindo das experiências vivenciadas em cada aula, foi possível delinear outras funções para o *software* que, embora tenha como função principal a transcrição, mostra-se como um importante recurso para o ensino-aprendizagem musical.

3.2 Da leitura fragmentada à fluência na Musicografia Braille

Apesar da leitura musical em Braille estar presente em apenas dois momentos durante esta ação, desde a primeira atividade de leitura, percebeu-se que os alunos realizavam uma leitura fragmentada, semelhante à leitura feita pelo sintetizador de voz do Musibraille, identificando o nome e a duração das notas, caractere por caractere, impossibilitando uma noção global da partitura estudada.

Ao discutir sobre este assunto, Bonilha (2010) afirma que, “Não basta que eles conheçam os mecanismos de funcionamento, nem que eles decorem todos os símbolos musicais. É preciso que eles se tornem capazes de assimilar partituras por meio dessa notação, o que constitui uma tarefa de maior complexidade” (BONILHA, 2010, p. 43). A autora ainda destaca que existem [...] “dois níveis de aprendizado: o primeiro se refere ao conhecimento da simbologia musical em braille bem como de suas regras de utilização e o segundo se refere à capacidade de aplicar tal conhecimento à leitura de peças musicais” (BONILHA, 2010, p. 43-44).

Nesse sentido, a leitura realizada pelos alunos naquele primeiro momento, estava relacionada com o primeiro nível de aprendizado citado, sendo logo percebido que esta falta de habilidade poderia estar relacionada à falta de prática, uma vez que a fluência na Musicografia Braille é resultado de uma prática constante e orientada.

Ao voltarmos para a atividade de leitura da Musicografia Braille, foi proposta a realização da leitura à “primeira vista”¹⁸. Para tanto, foi entregue uma partitura aos alunos contendo três músicas (*Clementine – Connie Francis; Michael, Row the boat Ashore – Highwaymen; e Old MacDonald - Elvis Presley*) que continham os assuntos trabalhados durante a ação. Eles deviam escolher uma para realizar a atividade.

17. Reprodução total (toda a música de uma só vez).

18. Termo comumente utilizado para as pessoas de visão normal.

Durante o primeiro contato com as partituras, os alunos ficaram um pouco apreensivos e seguiram realizando uma leitura ainda fragmentada, não conseguindo dar um sentido musical ao que estavam lendo. Nesse momento percebe-se que os alunos ainda não possuíam uma “capacidade de abstração”, o que segundo Bonilha (2010), é um pressuposto básico para que “[...] o aluno possa organizar as informações presentes na partitura, de modo a apreender, com autonomia, a peça a ser lida” (BONILHA, 2010, p. 44). Desse modo, foi entregue uma flauta doce para que eles pudessem verificar a representação sonora daquilo que estavam lendo, assim como foi liberado o uso do Musibaille para que as dúvidas relacionadas aos caracteres da Musicografia Braille fossem solucionadas.

A partir desse momento os alunos Fábio e Wesley passaram a solicitar menos a minha ajuda, pedindo apenas para avaliar se aquilo que já tinham conseguido tocar estava correto. Assim, eles seguem com a leitura, dando um maior sentido a leitura musical em Braille, demonstrando pela primeira vez uma situação diferente da leitura fragmentada exposta anteriormente.

Em alguns momentos durante a leitura, após o uso da flauta doce e do Musibaille, foi observado que Wesley passa a solfejar a música batendo com o pé no chão para se orientar ritmicamente, no entanto, ele só consegue esse feito após uma leitura inicial, quando já havia dado um sentido musical àquilo que estava escrito.

Desse modo observa-se que o leitor de uma partitura Braille não obtém, à primeira vista, uma visão global ou panorâmica da peça, já que sua leitura é linear e fragmentada. Faz-se necessário, portanto, que o leitor memorize cada parte separadamente para que depois possa juntá-las e assim formar a noção do todo, dentro da peça (BONILHA, 2006, p. 28).

Sobre Fábio, este me surpreendeu ao ler toda a música *Old MacDonald*, inclusive realizando as variações rítmicas sobre uma nota só, a partir da flauta doce, tirando algumas dúvidas com o *software* Musibaille, quase sem minha orientação.

Nesse sentido, é importante destacar que o *software* Musibaille não era utilizado para a escrita e reprodução da música inteira, uma vez que esta prática inviabilizaria a avaliação da leitura, que era o propósito da atividade. Ao invés disso, ele era utilizado estritamente para sanar as dúvidas relacionadas aos caracteres que os alunos não lembravam, uma vez que o *software* fala o nome do caractere, assim como reproduz o som no caso das notas¹⁹. Este recurso possibilitou uma maior independência aos alunos durante a leitura musical em Braille.

Após ler toda a música e tocar na flauta doce, Fábio começa a transcrever o que estava impresso para o Musibaille, realizando esta atividade com tranquilidade, uma vez que já manuseia o *software*.

19. Dependendo do objetivo do professor, é possível pedir para o aluno habilitar ou desabilitar o som das notas assim como do sintetizador de voz para melhor avaliação das atividades propostas.

A partir da realização das atividades relacionadas à leitura musical em Braille, ficou evidente que o desenvolvimento de cada aluno se deu de forma diferenciada, em virtude das suas experiências anteriores, assim como da autonomia demonstrada. Sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura, estas estiveram ligadas a identificação da duração e dos caracteres que não estavam diretamente relacionadas às notas em colcheia, como ligadura, ponto de aumento, sinais de alteração, etc. No entanto, quando esclarecidas essas informações, os alunos conseguiram executar a leitura, musicalmente, a partir da flauta doce.

Nesse sentido, avalio como positivas as ações relacionadas à leitura, uma vez que foi possível relacionar durante toda ação, as atividades de leitura, escrita, audição e performance musical. Assim como foi possível notar um desenvolvimento significativo na leitura dos alunos, conseguindo passar de uma leitura fragmentada, à uma primeira fluência na Musicografia Braille. Nesse processo, o uso do Musibraille foi fundamental no desenvolvimento da leitura musical em Braille pelo próprio aluno, descentralizando a função do professor e possibilitando ao aluno uma maior autonomia na construção do seu conhecimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões propostas ao longo deste trabalho a partir da ação realizada, procuraram elucidar algumas possibilidades de utilização pedagógica do Musibraille contribuindo para uma melhor compreensão do seu uso no processo de ensino-aprendizagem musical, identificando aspectos que potencializaram a sua utilização pedagógica.

No que se refere à aprendizagem musical dos alunos através da interação com o Musibraille, foi observado que o mesmo possibilitou uma aprendizagem abrangente, relacionando os fundamentos da escrita musical em Braille às atividades de leitura e performance musical através da flauta doce. Além disso, foi desenvolvida a percepção auditiva a partir dos seus aspectos melódico, harmônico, rítmico e timbrístico através de atividades de transcrição e reprodução musical. Desse modo, a ação pedagógica foi de desenvolvimento dos aspectos relacionados à teoria e a percepção musical através do uso do *software*, evidenciando as potencialidades e as especificidades do uso do computador para a construção do conhecimento musical do aluno com deficiência visual.

Sobre os conhecimentos necessários ao professor para a mediação pedagógica por meio do Musibraille, apesar da sua *interface* ser adaptada para que o professor possa acompanhar as atividades realizadas no *software* a partir da exposição do que é escrito pelo aluno em um pentagrama na parte inferior da *interface*, os conhecimentos relacionados à transcrição de partituras em tinta para

o Braille, aos fundamentos da Musicografia Braille, à utilização pedagógica do computador, foram fundamentais para a concretização dessa mediação.

REFERÊNCIAS

ARALDI, Juciane; CHAGAS, André; SILVA, Antonio Manoel; SOUZA, Leonardo; PEREIRA, Raquel; SOUZA, Tuball; ARAUJO, Wilame. Grupo de estudos TEDUM: aproximando tecnologias digitais e Educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABEM, 2012.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Ensino de musicografia braille: um caminho para a educação musical inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MUSICA, 17., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas, 2007. p. 1-6. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_FBonilha_CCarrasco.pdf Acesso em: 07 abr. 2012.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa; **Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores.** 2006. 233 f. Dissertação (mestrado-música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380211&fd=y> Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Do toque ao som: o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva.** 280 f. Tese (doutorado-música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: http://www.musicografia.net/uploads/1/1/2/4/11245254/bonilhafabianafatorgouvea_d.pdf Acesso em: 10 out. 2012.

BORGES, Antônio; TOMÉ, Dolores. **Musibraille: manual de operação versão – 1.4.** Disponível em: <http://www.musibraille.com.br/textos/> Acesso em: 23 abr 2012.

CADERNO DE CAMPO (CC). Relatórios. p. 1-26.

CADERNO DE ENTREVISTAS (CE). Entrevistas. p. 1-26.

CARVALHO, Maressa Miquelino de. **O ensino específico de música para deficientes visuais: o método Musibraille.** 2010. 33f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Musical) - Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, 2010.

CUCCHI, Kátia Daniela. O uso do software Musibraille na intermediação educador leigo em musicografia braille e um educando cego. In: CONGRESSO BAIANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2011, Bahia. **Anais...** Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.3cbei.ufba.br/modulos/submissao/Upload/37116.pdf> Acesso em: 23 abr. 2012.

CUCCHI, Kátia Daniela. Software musibraille: a interface entre educador leigo em musicografia braille e educando cego. 128 f. Dissertação (Mestrado-Música) - Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/dissertacao_katia_cucchi.pdf Acesso em: 10 abr. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Música na educação básica.** Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 23-35, 2009. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/revista_musica_educacao_basica.pdf. Acesso em: 31/03/2012.

FRANÇA, Celília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica. **Em pauta**, 13, 21. p. 5-41, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948> Acesso em: 25 Mar. 2013.

FRITSCH, Eloi Fernando; FLORES, Luciano Vargas; MILETTO, Evandro Manara; VICARI, Rosa Maria; PIMENTA, Marcelo Soares. *Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música*. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141-157.

GOHN, Daniel. **Tecnologias digitais para educação musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KROLICK, B. (Comp.) **Novo manual internacional de musicografia braille**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103365. Acesso em: 10 maio 2013.

MILETTO, Evandro M; COSTALONGA, Leandro L; FLORES, Luciano V; FRITSCH, Eloy F; PIMENTA, Marcelo S; VICARI, Rosa M. Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. **Revista da Abem**, UFRGS, p. 2-10, 2004.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 10, 7-11, 2004.

TRIPP, David. Pesquisas ação: Uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v 31, n.3, p. 443-466, set. 2005.

TOMÉ, Dolores. Musicografia braille: instrumento de inserção e formação profissional. In: TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille**. São Paulo: Global, 2003. p. 21-34.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À NOÇÃO DE MÚSICA

Data de aceite: 27/03/2020

Leandro Augusto dos Reis

Universidade Estadual de Londrina

ars_leandro@uel.br

Francismara Neves de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina

francis.uel@gmail.com

RESUMO: Apresentam-se neste artigo dados de pesquisa¹, dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação que objetivou analisar os processos envolvidos no ato criativo em oficinas de jogos musicais. O recorte que fizemos priorizou os significados atribuídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental à noção de Música. Ancorada no método clínico crítico piagetiano, no aporte da Epistemologia Genética, a pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná, e contou com a participação de 12 alunos. Os resultados indicaram que as noções de música estão atreladas à compreensão da realidade social construída pelos participantes. Levar em consideração tais processos construtivos oportuniza pensar ações músico-pedagógicas favorecedoras da

ampliação da ideia de música e seus domínios. Favorece ainda, o desencadear de construções por meio das quais a realidade social pode ser constantemente significada pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: <Noção de Música>, <Epistemologia Genética>, <Ensino Fundamental>.

AFINAL, O QUE É MÚSICA?

Partimos da concepção da música como fenômeno social. Não se tem registro de qualquer sociedade que não realize experiências musicais como expressão e representação de aspectos simbólico-culturais. No entanto, tal característica não torna a música uma “linguagem universal”. “Fenômeno universal” está claro que sim, mas “linguagem universal”, até que ponto? Moraes (1983) ao tratar dessa questão tece o seguinte comentário:

1. REIS, L. A. *Música como jogo: significados atribuídos por alunos do ensino fundamental ao vivido nas oficinas de música*. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

É verdade que a linguagem oral é passível de ser traduzida: toda língua existente ainda hoje, apesar da sua margem de especificidade, da sua maneira de “atualizar” toda uma visão do mundo, pode ser passada para uma outra sem danos excessivos, quando cuidadosamente recriada. **Isso não acontece com a música.** A manifestação de um povo em particular, estrato que dá a impressão de estar voltado sobre si mesmo, perde a maioria dos seus traços característicos e fundamentais quando “traduzida” para a de uma outra comunidade. Haveria algo de mais falso do que a transcrição para piano de uma canção de ninar cantada, nas florestas do Xingu, por uma mãe da tribo de javaé? (p. 14 – grifo nosso).

Tal fenômeno nos dá mostras de que cada cultura possui modos distintos e bastante particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música (MORAES, 1983; QUEIROZ, 2004). Isto nos leva a crer que, sendo as manifestações musicais bastante distintas e plurais, é muito difícil a existência de apenas um sentido, quanto mais que ele seja universal. Destarte, assumimos que a música é uma prática social composta por diferentes “linguagens” sem a intenção de uma comunicação universal. Como nos aponta Moraes (1983), ao tratar do poema “À música” de Rainer Maria Rilke (1875-1926), “a música é uma ‘Língua’ que se dá no ‘Espaço’ e no ‘Tempo’, do ‘Sentimento’” (p. 25).

Ou seja, sendo a música uma prática social, ela agrega em sua constituição aspectos não estéticos que transcendem suas dimensões estruturais estéticas. Tal constituição a caracteriza como um complexo sistema cultural que congrega aspectos estabelecidos e compartilhados pelos seus praticantes, individual e/ou coletivamente. Desse modo, a estreita relação com a cultura, dentro de cada contexto social, confere à música um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam, de acordo as especificidades do universo que a rodeia (QUEIROZ, 2004; MORAES, 1983).

Swanwick (2003) corrobora essa ideia, ao assumir a música como uma forma de discurso de grande relevância para a educação musical. Desse modo, o autor propõe, em um dos princípios do discurso musical, a necessidade de considerar a fala dos alunos relevando também sua bagagem musical durante o processo de aprendizagem. Essa postura é uma forma de estimular o envolvimento e a integração dos alunos com o processo educativo e também uma maneira de estimular a manutenção da curiosidade tão necessária à aprendizagem.

Passamos a analisar a seguir três definições de música, da mais restrita a mais abrangente, visando a compreensão de suas relações com o contexto social de modo geral e a reflexão acerca de como estas definições implicam no processo de ensino e aprendizagem de música.

Num primeiro momento, como é comum quando queremos saber a definição de algo, recorreremos ao dicionário de língua portuguesa. Este traz as seguintes definições:

- 1) Arte de combinar harmoniosamente os sons; combinação de sons a fim de torná-los harmoniosos e expressivos;
- 2) Ação de se expressar através de sons, pautando-se em normas que variam de acordo com a cultura, sociedade etc.;
- 3) Ato de entender/interpretar uma produção musical;
- 4) Execução de uma composição musical, por diversos meios (DÍCIO, s/d).

Para a reflexão que nos propusemos realizar, destacamos a primeira e a segunda definições encontradas no dicionário *online*. Sendo a primeira: “arte de combinar harmoniosamente os sons; combinação de sons a fim de torná-los harmoniosos e expressivos”. Dela declinam algumas proposições: O que é combinar harmoniosamente os sons? Se eles não forem “harmoniosamente combinados”, então não será música?

Evidentemente, levantamos tais questões de forma provocativa entendendo que os significados aqui encontrados referem-se a um gênero atinente a um determinado contexto sócio-histórico-cultural o qual não constitui foco de nossa discussão. Ao adotar tal definição, certamente, o ensino de música implicará em ações bastante excludentes. Ou seja, por não apresentar uma definição suficientemente abrangente de modo a incluir todos os objetos ou atividades pertinentes à categoria, desconsidera-se toda a diversidade atrelada ao discurso musical e presente em boa parte das músicas orientais e da vanguarda do século XX, por exemplo. Assim sendo, precisa-se levar em conta, conforme sugere Schafer (1991), que o dicionário tem a função de definir “coisas”. Quando as “coisas” mudam, as definições devem mudar também. Portanto, estando nossos dicionários desatualizados, nossas discussões não devem estar.

A segunda definição encontrada no dicionário *online*, a saber: “ação de se expressar através de sons, pautando-se em normas que variam de acordo com a cultura, sociedade etc.”, tem, de algum modo, mais consonâncias com o que foi anteriormente apresentado (QUEIROZ, 2004; SWANWICK, 2003; MORAES, 1983). No entanto, estes autores ampliam esta definição no sentido de compreender que a música cria diferentes universos que se estabelecem não como territórios diferenciados pelas linhas geográficas, mas como mundos distintos dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo.

A terceira definição trata-se da indagação feita por Murray Schafer (1933-) ao compositor estadunidense John Cage (1912-1992) acerca do que vem ser música. Eis a resposta de Cage: “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (SCHAFER, 1991, p. 120). A definição dada por Cage é abrangente o suficiente para abarcar o que era impensável considerar em definições restritas, como a expansão dos instrumentos que tivemos nos últimos anos, muitos dos quais produzem sons sem altura definida; a legitimação de todas as expressões musicais de diferentes tempos e espaços; e, claro, pelo fato de permitir todo um universo sonoro como possibilidade de música. Isto traz um alívio

àqueles que, como nós, não encontravam nas definições mais restritas relações com as constantes transformações das atividades musicais, pois, compartilhando do sentimento de Schafer (1991) antes da resposta dada por Cage, “não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível” (p. 120).

METODOLOGIA DA PESQUISA

No aporte teórico da Epistemologia Genética, de acordo com a forma construtiva de compreender como os sujeitos elaboram as noções sobre a realidade social, emprega-se o método clínico-crítico. Como explica Delval (2002):

[...] a essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação ou organiza sua ação (p.53).

O sujeito é colocado a todo momento em situações problematizadoras que devem ser resolvidas ou explicadas por ele. Cabe ao pesquisador observar o que acontece e buscar compreender seu significado. O experimentador deve se perguntar a cada momento qual o significado da conduta observada e, nas respostas dadas pelo sujeito, inferir os processos construtivos envolvidos (DELVAL, 2002). Desse modo, o método clínico-crítico permite que o pesquisador acesse o pensamento do sujeito por meio da análise da ação, das condutas lúdicas e, como é o caso deste estudo, por meio de textos, produções pictóricas e suas significações.

Para a identificação dos participantes da oficina, optamos por utilizar a nomenclatura da escala dodecafônica, já que se trata de um grupo de doze sujeitos, o que permite a preservação do sigilo dos nomes dos participantes. Optamos por utilizar, para a maioria dos sujeitos do sexo feminino, os nomes das notas naturais da escala dodecafônica e uma nota “bemolizada” – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si e Si Bemol; e, para os sujeitos do sexo masculino, optamos por utilizar os nomes das notas acidentadas – Dó Sustenido, Ré Sustenido, Fá Sustenido e Sol Sustenido. O quadro a seguir demonstra essa organização.

SUJEITO	IDADE (ano/mês)	SEXO
Dó	12/9	Feminino
Ré	12/9	Feminino
Mi	12/11	Feminino
Fá	13/10	Feminino
Sol	13/2	Feminino
Lá	12/5	Feminino
Si	12/11	Feminino
Si Bemol	12/8	Feminino
Dó Sustenido	12/11	Masculino
Ré Sustenido	12/7	Masculino
Fá Sustenido	12/5	Masculino
Sol Sustenido	12/0	Masculino

Quadro 1: Perfil dos participantes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para compreendermos o modo como eles significavam o conceito de música, solicitamos que produzissem um desenho, tendo como base a questão: O que é música para você? Em seguida, solicitamos uma legenda para o próprio desenho. Para facilitar a leitura, adotaremos a letra (F), para designar a fala dos participante, e (L), para designar a legenda elaborada por eles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins de relatos reunimos as respostas dadas pelos participantes, frente às situações problematizadoras, em três categorias que elucidam os diferentes modos de compreender a noção de música, sendo: 1) música como expressão da afetividade; 2) música como valor social; e 3) conceito ampliado de música. Apresentamos, a seguir, os relatos dos participantes que exemplificam as diferentes noções.

Categoria 1 – Música como expressão da afetividade

Esta categoria reuniu significados que mesclaram desde a localização da música no ambiente, mas sem uma relação com a atividade desenvolvida pelo sujeito, até aqueles que revelaram ligação afetiva com um estilo musical, um cantor preferido, enfim, com o conjunto de elementos musicais aos quais os participantes têm acesso.

Dó, ao escrever sobre a música na sua vida, relata: “Eu escuto música na minha casa quando eu vou limpar a casa. Eu escuto música na escola no celular. Quando eu estou mexendo no computador também escuto música” (L). É possível

inferir nesse relato a função da música para o participante Dó, ligada à realização de uma atividade. Ao representar o conceito de música, Dó fez o seguinte desenho:

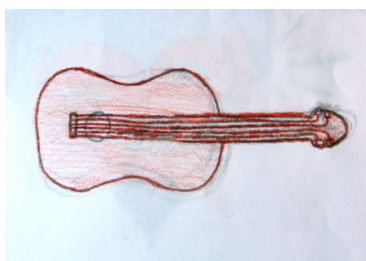


Figura 1: Representação de Dó para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta de Dó revela a relação que ela possui com a música. Há, intuitivamente, uma aproximação da música com as vivências cotidianas, relacionando a música à atividade de tocar um instrumento musical. É como se a música ocupasse um lugar significativo porque constitui o cotidiano e está presente diariamente, porém ligada à dimensão de “música ambiente”. As atividades, portanto, não estão necessariamente relacionadas à música. Dó Sustenido, ao relatar a música em sua vida, escreveu a seguinte legenda: “Eu gosto de sertanejo, funk. [...] Eu odeio ‘JustiBiber’ e ‘Restar’ rock, forró das antigas” (L). Para Dó Sustenido, a música está relacionada às suas preferências musicais. Em sua representação, ele reforça o gosto e o estilo preferido:



Figura 2: Representação de Dó Sustenido para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar a necessidade de os participantes, nessa faixa etária, estarem propensos a sua preferência musical como forma, inclusive, de criarem sua própria identidade e como forma de aceitação no grupo. Deixam claro o que gostam e o que não gostam, revelam uma organização afetiva na relação com uns e não com outros, valores e posicionamento perante o grupo social. Essa relação da música com as preferências de estilos musicais, pode ser observada na resposta de Ré Sustenido:

Ré Sustenido (T): Bem, ela é um bom passatempo. Os estilos que mais gosto são: sertanejo, eletrônico, hip-hop e eletrônica. Ouço quase todo o meu tempo livre. Gosto de conviver e curtir a música na minha vida!

Ao representar o conceito de música, esse participante desenhou:

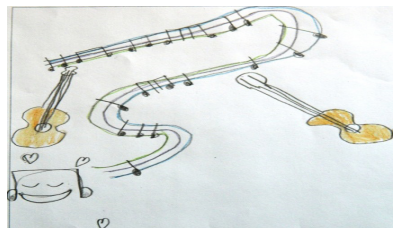


Figura 3: Representação de Ré Sustenido para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na representação do significado da música, Ré Sustenido utiliza elementos da escrita musical além de apresentar o violão como um instrumento característico de um dos estilos musicais apontados por ela como preferido – o sertanejo. Como trabalhamos com adolescentes, há uma grande relação da música com as atividades cotidianas: ir à escola, passear, praticar esportes, namorar. Além disso, apresentam uma concepção da música atrelada aos estilos e aos cantores preferidos.

Lá, ao representar o conceito da música, produziu o seguinte desenho:



Figura 4: Representação de Lá para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Lá (F): O meu desenho é para mostrar que... Quando a gente vai escutar uma música, às vezes, você tem os problemas. Você esquece os problemas. Com a música você fica mais alegre. E é algo assim, colorido.

O significado da música para Lá é revelador de componentes afetivos (resolução

de problemas, alegria, cor). Nessa mesma direção, Ré declara:

Ré (L): Para mim a música é fundamental na vida de qualquer pessoa, pois a música relaxa, faz você imaginar coisas, faz você cantar! Meu irmão tocava violino e eu sempre achei isso uma coisa muito legal. Ele me dizia sempre que também gostava de música.

Percebemos, na resposta de Ré, também a ideia de afetividade atribuída à música. A representação dela com relação ao conceito de música reforça o que ela escreveu acima.



Figura 5: Representação de Ré para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao significar sua produção, Ré declara: “Escrevi música aqui em cima, sinais aqui em baixo, algumas notas. Por que eu gosto muito de música. Música faz a gente pensar nas coisas” (F).

A representação do conceito de música realizada por Ré traz alguns elementos específicos da grafia musical, o que provavelmente tenha ligação com suas experiências vividas na relação familiar, tendo em vista o fato de seu irmão ter estudado violino – conforme relata em seu texto. Tal concepção também é percebida na representação e no significado da música em sua vida percebida no desenho de Si:



Figura 6: Representação de Si para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Si (F): O meu desenho representa assim bastante felicidade. Às vezes você pode estar passando por aquela situação, aquele problema e quando você começa escutar uma música começa uma alegria no seu coração. Não tem como explicar a música.

Si Bemol atribui uma importância significativa à música em sua vida:

Si Bemol (L): A música é uma coisa muito importante. Quando pequena minha mãe queria que eu fizesse violino, mas quando estava na sexta série me identifiquei mais com a flauta doce. Quero fazer flauta transversal. A música está diariamente na minha vida. Ouço música quando acordo, na escola e fora da escola também. Gosto também de bateria, guitarra e um pouco de violão. Mas a flauta é a minha preferida entre todos esses instrumentos.

O texto revela a estreita relação de Si Bemol com a música por meio de seus cantores preferidos e pelo gosto especial por alguns instrumentos. Tal relação afetiva com a música evidencia-se, também, em sua representação do conceito de música. Na legenda produzida ela atribui o seguinte significado: “a música me inspira para fazer várias coisas” (L).



Figura 7: Representação de Si Bemol para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fá atribui um sentido religioso à música:

Fá (L): A música na minha vida é simplesmente ouvir e conseguir prestar atenção no que a letra desperta e me distrair. Enquanto eu escuto música de Deus, eu consigo refletir sobre minha vida e me alegra só por estar ouvindo. Músicas que podem sim tocar no meu coração, como músicas tristes quando eu estou triste isso me faz ficar ainda mais mal. Música importante, eu escuto toda hora.

Essa concepção da música atrelada à religiosidade expressa sentimentos ambíguos presentes na representação do conceito de música: “fico triste”, “fico feliz”, “me alegra só por estar ouvindo”, “eu choro”, que podem ser confirmadas por meio do desenho, conforme veremos a seguir:



Figura 8: Representação de Fá para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fá (F): Eu desenhei o que eu sinto mesmo. Na minha rotina eu coloco uma música. Eu choro sabe? Ouvindo aquela música... pensando nas coisas da vida que acontece, que eu não gostaria que acontecesse, mas acaba acontecendo. Coisa normal da vida. Aí, penso e, ao mesmo tempo que fico triste, fico feliz com a música. As músicas “Penso em mim”, “Deus na minha vida” e “Pensando em você”.

Sol compartilha significado semelhante no que concerne a religiosidade, mesmo apresentando diferentes estilos musicais conforme revela seu texto:

Sol (L): Eu, particularmente prefiro rock católico e alguns funks e alguns pops. Rock católico: Rosa de Saron. [...] Eu acho que as músicas em instrumentos são legais também. [...] Música faz parte da minha vida, algumas músicas cristãs que chamam a refletir. Mas, hoje em dia é difícil viver sem música.

Com relação ao desenho, Sol fez a seguinte representação:

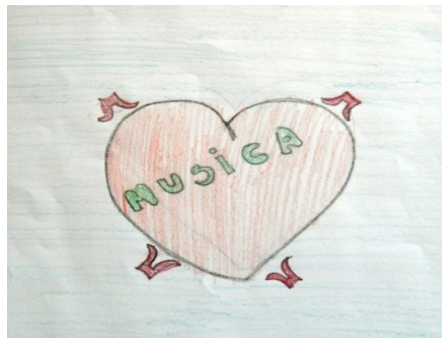


Figura 9: Representação de Sol para o conceito de música.

Fonte: Dados dos autores.

Sol Sustenido, diferentemente dos outros participantes, estuda um instrumento musical – violão. Entretanto, o papel atribuído por ele à música revela a uma relação semelhante a dos demais participantes nesta categoria. Ao representar, por meio do desenho, o conceito de música, ele revelou suas duas paixões – a música e a bola:



Figura 10: Representação de Sol Sustenido para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao significar o desenho, Sol Sustenido diz: “Eu desenhei um coração porque não tem como viver sem a música. Você não tem felicidade sem a música. Você não vive sem” (F). Essa resposta é reveladora do grau da afetividade envolvida na relação que o sujeito estabelece com a música, expressa literalmente, no desenho que apresenta, um coração simbolizando a felicidade que a música proporciona.

Categoria 2 – A Música como valor social

A segunda categoria apresenta os dados de apenas um participante, que atribuiu um valor social à música. A representação de Fá Sustenido revela a alegria das pessoas ao produzirem música juntas:

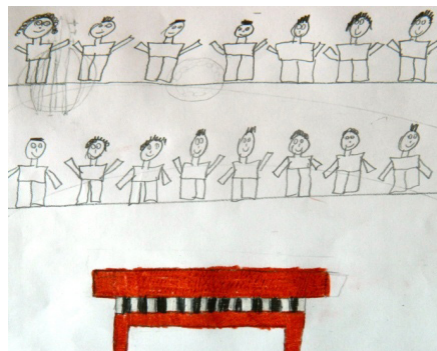


Figura 11: Representação de Fá Sustenido para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao significar o próprio desenho, Fá Sustenido diz: “Música é alegria! As pessoas ficam felizes quando fazem música juntas!” (F). Embora mencione o sentimento de alegria, ao representar e ao significar o próprio desenho, Fá Sustenido atribui à música um valor social porque considera a produção coletiva de música como fonte de alegria. O sentimento é resultante do “fazer junto”, da produção com o outro.

Categoria 3 – Sentido Ampliado de Música

A terceira categoria também apresentou apenas um participante e, nela, levamos em consideração os significados que atribuiu à música, como um conceito

abrangente, ou seja, uma compreensão que inclui sons não convencionais. Nesse caso, destacamos o texto de Mi:

Mi (L): Eu ouço muitas músicas. Gosto de tudo um pouco. Rock, eletrônicos, sertanejo e etc. Na minha família só uma pessoa toca algum tipo de instrumento que na casa é a bateria. Gosto muito de música, pois está em todo lugar na chuva, no ventilador, em você, simplesmente em tudo. Acho muito importante a música na minha vida por que foi a partir da música que meu irmão que tem deficiência mental conseguiu falar e escrever.

Mi percebe como possibilidade de música o que os outros participantes não apontaram – os sons dos objetos e os da paisagem sonora. Evidentemente, sem atribuir nomenclatura aos conceitos, ela trouxe à tona conceitos importantes para pensar a música de modo ampliado. Sua representação gráfica do conceito de música assemelha-se ao texto, incluindo sons não tradicionalmente relacionados à música.



Figura 12: Representação de Mi para o conceito de música.

Fonte: Dados da pesquisa.

Mi (F): Eu desenhei o ventilador, uma pessoa, uma árvore, um pássaro e um violão, por que eu acho que a música está em tudo. Não só em um instrumento musical, mas no barulho do ventilador, dentro de uma pessoa, na árvore quando bate algum vento e um pássaro cantando. Eu quis destacar isso nesse desenho.

Tal diferença em seu processo de pensamento musical não a torna melhor ou pior em relação aos outros. Tais diferenças do desenvolvimento não impedem um trabalho criativo, pois elas se completam e se ampliam na interação com o outro e com o próprio objeto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiro, na percepção do discurso musical elaborado por nossos alunos, faz-se necessário compreendermos como eles significam o objeto a ser estudado, nesse caso, especificamente, a própria música. Ao professor ter a possibilidade de acessar tais significações, terá condições mais favoráveis para selecionar objetivos e conteúdos musicais visando a ampliação dessa noção e da própria realidade social

implícita. Em tal caso, não basta o professor propor conceitos “prontos” aos alunos, mas criar espaços para que estes construam tais noções por meio de sucessivas tomadas de consciência.

Num processo de ensino e aprendizagem de música pautado no construtivismo piagetiano, como proposto nesse artigo, o sujeito é estimulado a pensar acerca do objeto em questão, tendo a oportunidade de preencher possíveis lacunas pela tomada de consciência que possibilita a formação de elementos responsáveis por compor a estrutura cognitiva. Ao sujeito se deparar com uma situação nova, como o fato de ter que pensar a noção de música e como esta se faz presente em sua vida, a estrutura mental sofreu desequilíbrio, provocado pela insuficiência dos elementos já adquiridos para a realização de tal situação. Nesse caso, as oficinas representam uma estratégia significativa para a educação musical, pois propiciam flexibilidade, desafio e exigência de raciocínio, elementos característicos para uma aprendizagem construtivista.

Ademais, compreendemos que tais concepções tem implicações diretas no modo como esses sujeitos se relacionam com a música seja por meio da escuta, da execução ou da criação musical. Partindo de uma concepção abrangente do conceito de música, ou seja, já que tudo pode ser música – e por que não?, todos, indistintamente, podem ser músicos. Pensar a música para além de padrões devidamente catalogados por determinada tradição, nos permite (re)pensar e (re)definir as noções da própria Arte, de Músico e do papel a ser desempenhado pela Educação Musical no contexto escolar.

Ao abriremos as “janelas” das salas de concerto, ou melhor dizendo, as janelas das salas de aula, somos encorajados a admitir que todos os sons, incluindo aqueles “agradáveis”, “desagradáveis”, os que vem das ruas, dos corpos, dos objetos mais variados, os chamados ruídos, que por tanto tempo foram considerados indesejáveis, podem, afinal, vir a ser música.

REFERÊNCIAS

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DICIO – *Dicionário Online de Português*. S/d. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/musica/> Acesso em: 26/09/2019.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

MORAES, J.J. *O que é música*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa T. Fonterrada; Magda R. G. da Silva; Maria L.

Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

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

DESPIQUE TROPICAL - A RIVALIDADE NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DAS BANDAS FILARMÔNICAS PORTUGUESAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 27/03/2020

Antonio Henrique Seixas de Oliveira

Doutor em Memória Social pela UNIRIO

Rio de Janeiro - RJ

Investigador do projeto “A Nossa Música, o nosso mundo – Associações musicais, bandas filarmônicas e comunidades locais (1880-2018)” - PTDC/CPC-MMU/5720/2014, financiado pela FCT, POCI-01-0145-FEDER-016814.

RESUMO: O presente artigo discute, em uma abordagem interdisciplinar, fundamentada no campo da memória social, de que forma as rivalidades operam entre as bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro. Descreverei, na primeira seção, a relevância das bandas filarmônicas em Portugal e sua atuação nas festas religiosas naquele país. Na segunda seção apresentarei o referencial teórico que embasa o presente trabalho baseado nos conceitos de memória e narrativas em um paradigma socioconstrucionista. Na terceira seção analisarei periódicos locais e segmentos narrativos de experiências pessoais colhidas em entrevistas individuais com sujeitos que atuam nas bandas portuguesas em atividade, procurando identificar de que forma a rivalidade opera como componente de manutenção

e aprimoramento nas bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Bandas Filarmônicas Portuguesas. Migração. Rio de Janeiro. Memórias. Rivalidade.

ABSTRACT: This article discusses, through an interdisciplinary approach, based on the field of social memory, how rivalries operate between the Portuguese philharmonic bands of the city of Rio de Janeiro. I will describe, in the first section, the relevance of philharmonic bands in Portugal and their performance in religious *festas* in that country. In the second section, I will present the theoretical reference that supports the present work relating memory and narratives in a socioconstructionist paradigm. In the third section, I will analyze local newspapers and narrative segments of personal experiences collected from individual interviews with subjects who still participate in active Portuguese bands, attempting to identify how rivalry operates as a component of maintenance and improvement in the Portuguese philharmonic bands of the city of Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Portuguese Philharmonic Bands. Migration. Rio de Janeiro. Memories. Rivalry.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo integra meu o trabalho de doutoramento, cujo foco dirigiu-se ao processo de construção das memórias das bandas filarmônicas fundadas pelos migrantes portugueses na cidade do Rio de Janeiro, a partir de 1920, e da compreensão da sua realidade atual.

Antes de abordarmos os temas elencados para esta Introdução, acredito ser fundamental o estabelecimento do conceito de “banda filarmônica” a fim de se obter uma melhor compreensão sobre o assunto. As *bandas filarmônicas* são bandas de música civis amadoras, em Portugal, cujo modelo organizacional foi inspirado nas antigas Sociedades Filarmônicas - sociedades sem fins lucrativos constituídas de sócios que pagam anuidades e que compõem uma Assembleia Geral e um Conselho Administrativo que é responsável pela gerência de suas atividades em conjunto com um maestro ou com uma comissão artística, segundo Granjo (2005).

O primeiro grupo do gênero fundado por migrantes portugueses na cidade do Rio de Janeiro foi a Banda do Centro Musical da Colônia Portuguesa, em 1920. Desde então, outras bandas foram criadas, a partir de cisões nas bandas pré-existentes, e encerraram suas atividades como a Banda Lusitana e a Banda União Portuguesa. Foi possível constatar a existência destas bandas, fundadas na década de 1920, através de pesquisa em periódicos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e, também, no Álbum da Colônia Portuguesa no Brasil, publicado em 1929.

Até meados da década de 1990, estavam em atividade no estado do Rio de Janeiro quatro bandas filarmônicas portuguesas: Banda Portugal (1921), Banda Lusitana (1923), Banda Portuguesa de Niterói (1929) e Banda Irmãos Pepino (1958). Atualmente só restaram a Banda Portugal e a Banda Irmãos Pepino atuando, ainda assim, de forma bastante precária se compararmos ao apogeu que vivenciaram até o início da década de 1990.

A pesquisa nos periódicos revelou que estes grupos musicais cumpriam um papel cultural relevante na sociedade carioca do século XX, apresentando-se em batalhas de confetes, teatros, retretas, solenidades cívicas e religiosas, além de realizar festivais e atividades beneficentes. A Banda Portugal, com sua sede na extinta Praça XI, foi umas das sociedades recreativas mais importantes da cidade do Rio de Janeiro e sua banda de música, por muitos anos, vencedora dos principais concursos de bandas realizados no estado do Rio de Janeiro servindo como referência e elevando o nível das bandas de música da região.

A fim de construir as memórias destes grupos musicais e procurar compreender os motivos que levaram à sua situação de declínio atual adotamos, também procedimento metodológico, além da pesquisa em periódicos locais, a realização de entrevistas individuais com sujeitos que ainda fazem parte destes grupos musicais.

Utilizaremos, no presente artigo, entrevistas realizadas com os maestros das duas bandas que ainda estão em atividade além de uma musicista.

A partir das memórias trazidas à tona pela pesquisa documental e pelas entrevistas nas suas narrativas de experiências pessoais a propósito da rivalidade entre estes grupos musicais, evidenciaremos, no presente estudo, como esta opera entre as bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro.

Na próxima seção explicitaremos a relevância das bandas filarmônicas nas festividades religiosas em Portugal, sobretudo, no norte do país e nos Arquipélagos dos Açores e da Madeira, e como opera a rivalidade entre elas nos chamados “despiques”.

2 | BANDAS FILARMÔNICAS EM PORTUGAL E OS DESPIQUES

Através de pesquisa no site português www.bandasfilarmônicas.com, mantido pela loja de instrumentos musicais Cardoso & Conceição, localizada em Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro, e dedicado às bandas filarmônicas em Portugal, pudemos obter diversas informações sobre estes grupos musicais naquele país. A parte do site que mais nos chamou a atenção, no tocante ao presente estudo, foi a catalogação das bandas filarmônicas em Portugal por distrito, além das bandas filarmônicas em atividade no espaço da migração portuguesa em países como Brasil, Estados Unidos, Canadá, França e Austrália.

Segundo Salwa Castelo-Branco (1997), a vida das bandas filarmônicas em Portugal está intimamente ligada ao ciclo anual de festas religiosas e profanas, nas quais, desempenham um papel fulcral, sobretudo, nas regiões centro e norte do país, além dos Arquipélagos dos Açores e da Madeira. As *festas* são a denominação dada às celebrações públicas em honra de um santo ou da Virgem Maria associada a uma determinada localidade, normalmente uma Freguesia (Paróquia) ou Concelho (Município). A grande maioria das *festas* é realizada durante o verão Europeu, no período entre os meses de junho e setembro e, para inúmeras comunidades a *feira*, também conhecida como romaria, é o evento mais importante do ano, inclusive com significativas implicações econômicas, pois neste período - que coincide com as férias - muitos migrantes retornam às suas terras natais com suas famílias, o que contribui para a atividade econômica das localidades.

A autora afirma que antes do advento dos microfones e meios elétricos de amplificação, em meados do século XX, as bandas filarmônicas, presentes em todos os momentos mais importantes das *festas*, eram responsáveis por assegurar a sua paisagem sonora. Os instrumentos de sopro possuem maior projeção sonora e, por esse motivo, Reily e Brucher (2013) observam que são preferidos em eventos públicos ao ar livre em todo o mundo, além da sua capacidade de execução em

movimento, ideal para atuações em desfiles. André Granjo (2005) afirma que, ainda hoje, as *festas* continuam a ser os locais mais importantes para as apresentações destes grupos musicais.

Durante minha observação participante, realizada entre maio e final de agosto de 2017, junto à Banda Nova de Fermentelos, como músico/pesquisador, pude constatar que estas *festas* têm duração de, praticamente, um dia inteiro. As bandas se apresentam em diferentes momentos como na “arruada” (desfile matinal para saudar o local da festa e seus organizadores, também conhecidos como “mordomos”), na missa, na procissão e nos concertos realizados durante o dia. É comum, nestas *festas*, a participação de, pelo menos, duas bandas num mesmo dia, o que evoca um tema muito comum na relação entre as bandas filarmônicas em Portugal - a rivalidade.

Brucher (2010), considera que no centro e no norte de Portugal as bandas filarmônicas constroem suas reputações em apresentações chamadas *despiques* nas quais, duas bandas se revezam apresentando números musicais como parte do entretenimento secular durante a *festa*. A autora atesta que, embora um *despique* não seja, oficialmente, uma competição, não tem valor se não for competitivo. Os membros das bandas filarmônicas consideram um “despique ideal” quando este inflama tanto o entusiasmo dos músicos como do público enquanto as bandas travam um “duelo sonoro”. Durante o verão as bandas se apresentam em *despiques* quase todo fim de semana.

A competição se desenrola dentro de certas convenções nas quais a chamada “*banda da festa*” inicia a apresentação e a banda convidada executa, a seguir, obrigatoriamente, uma obra do mesmo gênero da executada pela banda anterior. Repetir uma peça já executada ou mudar de gênero musical da obra apresentada pela “*banda da festa*” viola as “regras do *despique*”. Depois de cada peça, os fãs da banda que termina de tocar, posicionados à frente da sua respectiva banda, aplaudem enquanto a outra banda posiciona uma placa anunciando sua próxima música. Os *despiques* podem se estender até a madrugada e, normalmente, são encerrados pelas duas bandas tocando uma peça em conjunto, em geral, uma marcha.

Na próxima seção apresentaremos o referencial teórico que embasa o presente estudo, evidenciando as relações entre memória social e narrativas.

3 | MEMÓRIA E NARRATIVAS

Conforme destacamos, na Introdução, o processo de construção das memórias das bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro foi realizado, em parte, através das narrativas colhidas em entrevistas individuais realizadas no

decorrer da pesquisa com sujeitos que fazem parte destes grupos musicais, tais como músicos e maestros das bandas. Neste sentido é importante ressaltar que o arcabouço teórico para tal análise será fundamentado nos conceitos de memória social e narrativas de experiências pessoais, entendendo-os como construções sociais que acontecem na interação entre as pessoas.

Bastos (2005) observa que contamos histórias em diferentes contextos sociais e situações e que estudar essas histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade, transmitindo o sentido de quem somos e construindo relações com os outros e com o mundo que nos cerca. Neste sentido Bruner (1997) afirma que as narrativas são construídas quando são violadas as crenças constituintes do senso comum, ou seja, contamos histórias sobre o que é extraordinário, incomum e Spink e Frezza (2004), complementarmente a Bruner (1997), consideram que é o senso comum que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir.

Bastos (2008) explica que o estudo da narrativa, na Sociolinguística, foi introduzido pelos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), que o definiram como um método de recapitular experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (presume-se) ocorreram de fato. Na percepção da autora, as narrativas

“[...] não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos.” (BASTOS, 2008, p. 94).

Desta forma, Bastos (2008), afirma que falamos sobre nossas experiências passadas guiados pelo filtro de nossas emoções o que faz com que transformemos e recriemos a nossa experiência.

Esta análise está em consonância com autores da memória social como Gondar (2016) que afirma, com relação às memórias e emoções, que não existem lembranças fora de um contexto afetivo, e destaca que a memória configura um contínuo embate entre lembrança e esquecimento. A autora considera que se, como artifício explicativo, o processo de produção mnemônica pudesse ser desdobrado em etapas, o afeto deveria ser considerado a primeira de todas, pois, das experiências que vivemos no presente, selecionamos, como impressões ou lembranças, aquelas que nos afetam em um campo de relações, e o que nos afeta é o que rompe com o lugar comum em que vivemos. Desse modo, completa Gondar (2016), se a memória é um processo, o que o deflagra são relações e afetos – em outros termos, são jogos de força, considerando, ainda que “existem algumas situações em que o afeto e a lembrança se fundem num complexo indissolúvel” (GONDAR, 2016, p. 38). Farias (2011) acrescenta à análise anterior a dimensão criativa no processo de construção da memória, considerando que existem traços referentes às experiências vividas,

que concernem à produção de diferentes arranjos subjetivos, mas que não podem ser pensados como um mero armazenamento, ou seja, um arquivo do passado e sim uma espécie de virtualidade passível de atualização.

Na próxima sessão apresentarei três matérias obtidas através da pesquisa em periódicos locais e três segmentos narrativos extraídos das entrevistas com os maestros e músicos das bandas em atividade, analisando como a rivalidade opera nas relações entre as bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro.

4 | MEMÓRIAS NA IMPRENSA E NARRATIVAS SOBRE A RIVALIDADE ENTRE AS BANDAS FILARMÔNICAS PORTUGUESAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

A metodologia utilizada para o presente trabalho, com a pesquisa em periódicos e a realização de entrevistas individuais, teve o objetivo de revelar e construir as memórias das bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro com vistas à compreensão da sua realidade atual. Nesta seção, apresentarei e analisarei estes dados à luz do referencial teórico exposto anteriormente.

4.1 Memórias na imprensa

A seguir, nesta seção, exporei dois anúncios de jornais da década de 1920 e uma matéria da década de 1960, que demonstram como a rivalidade entre as bandas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro já era fomentada, em especial, pelos próprios migrantes portugueses que moravam na cidade, replicando o modelo dos despiques realizados em Portugal.

A pesquisa em periódicos da década de 1920 nos permitiu observar que, em 1924, já se realizavam disputas para saber qual era a melhor banda como podemos observar na divulgação abaixo:



Figura 1 - Festival na Quinta da Boa Vista anunciando o Concurso de Bandas Portuguesas

Fonte: A Noite, 04 jul. 1924 - p. 5

A matéria acima, publicada no jornal *A Noite* de 04 de julho de 1924, informa que foi realizado um festival na Quinta da Boa Vista em benefício do Patronato Agrícola Sete de Setembro que, dentre as diversas atrações, promoveu um concurso entre a Banda do Centro Musical da Colônia Portuguesa e a Nova Banda da Colônia Portuguesa - que posteriormente viria a denominar-se Banda Portugal - no qual, as bandas deveriam executar a Abertura da Ópera "O Guarany", de Antonio Carlos Gomes e uma outra obra à escolha da comissão nomeada pelo Centro Musical do Rio de Janeiro. O primeiro prêmio do concurso, uma medalha de ouro, foi atribuído à Banda do Centro Musical da Colônia Portuguesa, que se apresentou sob a regência do maestro Arlindo Pastor, e o segundo prêmio coube à Nova Banda da Colônia Portuguesa que recebeu uma medalha de prata. O júri foi composto por uma comissão de músicos, conforme publicado no jornal *A Noite* do dia 10 de julho de 1924.

Na Figura 2, a seguir, podemos observar a realização de um novo concurso entre as bandas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro, publicado no jornal *Crítica* de 23 de junho de 1929, no âmbito da Festa de São João, no Bairro de Fátima, região central da cidade do Rio de Janeiro. Participaram deste certame a Banda do Centro Musical da Colônia Portuguesa, a Banda Portugal e a Banda Lusitana. A escolha da melhor banda se deu por votação popular e a vencedora recebeu como prêmio uma medalha de ouro e seu maestro uma valiosa batuta.

Grandes Festas Joaninas

RUA DO RIACHUELO, 221

HOJE, 23 — VESPERA DE S. JOÃO

FESTAS IMPONENTES

— Zulmira Miranda —:— Medina de Souza —
 — Grupo de Guitarristas — Grupo de Tritanas —
 — NOVO FOGO DE ARTIFICIO —

todo preço, que só poderá ser admirado dentro do campo — Notavel
 trabalho do grande pyrotecnico NARCIZO RAMALHEDA

Banda do Centro Musical da Colonia Portuguesa

— Grande Fogueira de S. João no meio do campo —
 Grande Arraial á Minhota — Feerica iluminação

Amanhã 24-Dia de S. João

GRANDE CONCURSO das Bandas Portuguezas

QUAL A MELHOR E MAIS SYMPATHICA DAS TRES BANDAS
 PORTUGUEZAS ?

Banda do Centro Musical da Colonia Portuguesa

BANDA LUSITANA e BANDA PORTUGAL

Em tres coretos tocarão, alternadamente, as tres Bandas. Depois de cada
 uma tocar 2 peças do seu repertorio e de sua escolha, o publico collocará
 na urna o seu voto para a Banda que mais lhe agradou.

NAO HAVERA' JURY — O PUBLICO — SERA' O GRANDE JUIZ
 — CADA ENTRADA TEM UM VOTO —

PREMIOS — Uma riquissima medalha de ouro para a Banda. Uma
 artistica e valiosa batuta para o maestro.

Continuação das mesmas festas da vespera — ZULMIRA MIRANDA —
 MEDINA DE SOUZA — NOVO FOGO DE ARTIFICIO e outras
 grandes atrações.

— ENTRADA GRATIS A GRUPOS DE TOCADORES —
 e creanças acompanhadas.

— ENTRADA 3\$000 —

Figura 2 - Concurso de Bandas Portuguezas realizado na Festa de São João na Rua do Riachuelo

Fonte: *Crítica*, 23 jun. 1929 - p.7

A Figura 3, a seguir, foi extraída de uma matéria publicada no jornal *Correio da Manhã* de 02 de outubro de 1966 no qual o Sr. José Rodrigues Pinho, português, músico, fundador da Banda Portugal e seu regente entre 1941 e 1948 é entrevistado. Na matéria o Sr. Pinho, como era conhecido, destaca a rivalidade entre as bandas portuguesas inclusive fazendo referência ao concurso realizado na Festa de São João no Bairro de Fátima, apresentado na Figura 2.

PROFESSOR

Aluno de um conterrâneo, Luís Augusto de Lima, quando ainda era menino em Portugal, "seu" Pinho ensinou muita gente no Brasil, inclusive maestros que regeram as bandas do Corpo de Bombeiros e dos Fuzileiros Navais. Por ter vencido um concurso de que participaram a Banda Portugal e sua congênere, a Lusitana, no Bairro de Fátima — antigo reduto de festas juninas portuguesas — ele recebeu como prêmio uma batuta de ouro.

"Sinto saudades do tempo em que nossas bandas se desafiavam em público, cada uma com a sua torcida, que ia esperar a sua saída da sede e acompanhava até o local do encontro" — conta o maestro: "A cada número respondiam as palmas e por vezes eram feitos concursos em que a platéia tinha o direito de votar, ao sair, colocando sua opinião sobre a melhor, na urna."

RIVALIDADE

A rivalidade, entretanto, era só musical, pois os integrantes das duas bandas sempre foram amigos e, em determinada ocasião, quando da visita ao Rio do piloto português, Sarmiento de Beires (que fez o primeiro voo Lisboa-Macau), "seu" Pinho teve a oportunidade de reger os dois grupos interpretando melodia composta por ele para o dia da festa no antigo Zoo, de Vila Isabel.

Com oito netos e um filho — Flávio — o substituído na Banda Portugal, como músico, o maestro Pinho não gosta de falar de *it-it-it* e *bossa-nova*: "Gosto da arte e de música séria. Entretanto, os tempos mudaram e não condeno ninguém." Apesar disso, sua saudade do passado está expressa quando diz: "Hoje não existe mais aquela alegria sadia do passado. Acho tudo muito forçado."

Figura 3 - Trechos da entrevista com o Sr. José Rodrigues Pinho, fundador e maestro da Banda Portugal entre 1941 e 1948 nos quais o maestro fala sobre a rivalidade entre as bandas portuguesas.

Fonte: *Correio da Manhã*, 02 out. 1966 - p. 13

O maestro Pinho exalta, com certo saudosismo, a disputa entre as bandas, mas ressalta que a rivalidade entre os grupos se restringia à esfera musical e que a relação entre as bandas e os músicos era amistosa, como podemos observar na Figura 3.

Na próxima seção evidenciaremos como a rivalidade entre as bandas foi abordada nas entrevistas com os maestros e uma musicista das bandas portuguesas ainda em atividade.

4.2 MEMÓRIAS E NARRATIVAS

As entrevistas com os maestros das bandas que ainda estão em atividade foram realizadas, separadamente, por mim em 2016. A entrevista com a Sra. Graça foi, também, realizada por mim em 2017.

Optei, como fundamentação teórica para a análise dos segmentos narrativos, o conceito de análise temática proposto por Riessman (2008). Para a autora, toda investigação sobre narrativas é focada, obviamente, no conteúdo, "o que" é dito, escrito ou visualizado, contudo, na análise temática o conteúdo é o foco exclusivo de interesse. Riessman (2008) afirma que, na análise temática o objetivo

é escavar práticas concretas ou maneiras de trabalhar com as narrativas nas quais a atenção primeira esteja no “o que” é dito, ao invés do “como”, “para quem” ou “com que propósito”. Segundo a autora, a abordagem temática é adequada para uma ampla gama de textos narrativos e a análise temática pode ser aplicada a histórias que se desenvolvem em conversas de entrevistas e reuniões de grupo, e aquelas encontradas em documentos escritos. Para Riessman (2008), vários exemplos ilustram como as histórias podem ter efeitos além de seus significados para narradores individuais, criando possibilidades para identidades sociais, pertencimento a grupos e ação coletiva.

Na análise temática há um foco mínimo no como a narrativa é falada (ou escrita), em estruturas de linguagem que um narrador seleciona ou complexidades de transcrição, segundo Riessman (2008). As narrativas colhidas nas entrevistas são “limpas” até certo ponto, pois seus textos apagam as disfluências, as interrupções e outras características comuns das conversas nas entrevistas. Na análise temática das narrativas, a ênfase está no “contado” - os eventos e cognições aos quais a linguagem se refere (o conteúdo da fala). Consequentemente, a linguagem falada “confusa” é transformada para torná-la facilmente legível. Ainda de acordo com Riessman (2008), na análise temática a linguagem é vista como um recurso, e não como um tópico de investigação.

O primeiro segmento narrativo que apresentarei a seguir, foi transcrito a partir da entrevista realizada com o maestro José Soares, regente da Banda Portugal desde meados da década de 1990. Português, nascido em Viseu, alfaiate de profissão o Sr. José Soares migrou para o Brasil em 1955.

Neste segmento narrativo, perguntei-lhe a propósito da relação entre as bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro e o maestro descreve, do seu ponto de vista, como se davam estas relações.

Segmento 1

José Soares: A relação entre elas é normal, eram pessoas normais. Só que havia aqueles portugueses antigos, que pegavam e iam no despique de uma pra outra, né? Na Penha especialmente havia. Só quando tocava mais ou menos. Cada um era um, não tinha problema nenhum. E eu, e eu sentia que havia aquele, como é o Flamengo e o Vasco. Uma rivalidadezinha...

Maestro Soares confirma que havia rivalidade entre os grupos, sobretudo, quando se apresentavam em despiques e destaca os que aconteciam na tradicional Festa da Penha. A Festa da Penha é uma festa católica, de origem portuguesa que, em 2019, completou 384 edições e é realizada, anualmente, do primeiro ao último domingo de outubro na Basílica de Nossa Senhora da Penha, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O santuário possui uma grande escadaria com 382 degraus que conduzem à Basílica e, no sopé da escadaria, no Largo

dos Romeiros, existem dois coretos, nos quais, nos domingos da festa, duas das bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro se apresentavam nos moldes dos despiques realizados em Portugal. Interessante observar que Sr. José Soares faz referência aos “portugueses antigos” como pessoas que fomentavam a disputa e a rivalidade entre as bandas, o que denota uma hierarquização entre os migrantes. Por fim o Sr. Soares compara a rivalidade entre as bandas com a rivalidade entre clubes de futebol citando dois dos maiores clubes de futebol rivais do Rio de Janeiro - Flamengo e Vasco, e minimiza a questão classificando-a como uma “rivalidadezinha”, salientando que, fora do ambiente das bandas, todos eram pessoas normais e se relacionavam bem. Neste sentido observamos uma mitigação da força por meio do uso do diminutivo ao referir-se à rivalidade entre as bandas reiterando a coesão do grupo em detrimento da disputa.

Outros entrevistados também destacaram a Festa da Penha como o contexto performativo onde a rivalidade era reconhecida como mais acirrada, como no segmento narrativo a seguir extraído da entrevista com Sra. Graça, esposa do ex-presidente da Banda Portugal, Sr. Arlindo Schovinder (*in memorian*). Sra. Graça iniciou sua relação com a banda como frequentadora dos bailes promovidos na antiga sede da Praça XI, e acabou por tornar-se musicista da banda, onde atua como percussionista há alguns anos. Quando lhe perguntei como era a relação entre as bandas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro, ela assim relatou:

Segmento 2

Graça: O bicho pegava feio! Nossa! Quando a banda tocava lá na Penha que o bicho pegava, né? Era uma no coreto e outra no outro. Aí, ali todo mundo dava o melhor. E tinha uma rivalidade. Sempre teve. Tem até hoje, né? Até hoje tem. Hoje, a gente estava falando hoje mesmo, eu e Pedro Paulo, é os “pepinento” querendo ser Banda Portugal. Mas é nunca!

A rivalidade entre as bandas existia, mas se tornava ainda maior na Festa da Penha. Graça enfatiza que a rivalidade persiste por meio da repetição “Tem até hoje, né? Até hoje tem”. Curiosamente a entrevistada acaba por salientar que a rivalidade operava de forma positiva, pois “ali todo mundo dava o melhor” o que contribuía para o aprimoramento musical das bandas. Graça também exalta a superioridade da Banda Portugal com relação à Banda Irmãos Pepino ao referir-se de forma pejorativa à outra banda como “os pepinento”.

Abaixo apresento uma foto dos coretos da “Igreja da Penha”, como é coloquialmente referida pelos participantes da pesquisa.



Figura 3: Coretos da Basílica Santuário de Nossa Senhora da Penha (RJ)

Fonte: site da Basílica Santuário de Nossa Senhora da Penha. Disponível em <<https://www.basilicasantuariopenhario.org.br/>>. Acesso em 20 set. 2018

O segmento narrativo 3, a seguir, foi extraído da entrevista com o Sr. José Ferreira, português, nascido em Trás-os-Montes, açougueiro de profissão que migrou para o Brasil em 1958 e foi um dos fundadores da Banda Irmãos Pepino naquele mesmo ano. É regente desta banda desde meados da década de 1990. Estávamos num determinado momento da interação quando, espontaneamente, emergiu a questão da rivalidade entre as bandas a partir do próprio entrevistado, quando, então, aproveitei para me aprofundar na questão, à qual o Sr. José Ferreira respondeu, conforme transcrito a seguir:

Segmento 3

José Ferreira: Então, era considerado assim: a 'rainha da sucata' era a Banda Portugal. Então, havia aquele negócio: banda mesmo era só a Portugal. O resto era tudo... resto. Nem a Lusitana tinha vez, porque eles se achavam os grandalhões, os melhores de tudo, e aquilo começou a me incomodar. Então, quando foi aquela rivalidade, eu comecei não gostando do tratamento e da maneira como se discutia a coisa entre as bandas de música. Aí comecei me afastando e ficando na minha aqui. Só ia lá porque o Catarino se dava muito bem comigo, eu e a mulher íamos almoçar na casa dele, ele vinha na minha, havia aquela amizade, mas, na banda, só quando ele me chamava. Quando ele me chamava, aí eu ia, quando não chamava, eu não ia. Então havia aquela rivalidade. E aí... eu fiquei aqui e naquele tempo na Banda Portugal era um peso muito grande... que aquela patriçada toda... era igual Vasco e Flamengo. Aquela patriçada era tudo Banda Portugal... aqueles patrícios velhos e era aquela rivalidade era... aqueles caras maduros ali que seguravam a coisa.

Neste segmento narrativo podemos observar que o Sr. José Ferreira relata,

que os músicos da Banda Portugal consideravam a sua banda superior às outras, ou nas suas palavras, “a rainha da sucata” o que denota que o entrevistado não era afeito a como as relações eram estabelecidas por eles, inclusive quando cita que “eu comecei não gostando do tratamento e da maneira como se discutia a coisa entre as bandas de música”. Neste sentido podemos observar que a rivalidade não tinha somente o lado positivo como evidenciamos nos segmentos narrativos da Sra. Graça. O Sr. José Ferreira relata, também, que possuía uma boa relação pessoal com o maestro Heitor Catarino, então regente da Banda Portugal, mas quando o assunto eram as bandas não era da mesma forma. Por fim, da mesma forma que Sr. José Soares no segmento narrativo transcrito anteriormente, Sr. José Ferreira caracteriza a relação entre as bandas como a relação entre “Vasco e Flamengo” referindo-se, também como Sr. José Soares, aos portugueses mais antigos utilizando expressões como “aqueles patrícios velhos”, “patriçada” e “caras maduros” que denota uma relação de superioridade destes migrantes com relação ao demais e pareciam nutrir de forma mais acentuada esta rivalidade.

5 | CONCLUSÕES

O processo de construção das memórias das bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro tendo, como procedimentos metodológicos, a pesquisa em periódicos locais e a realização de entrevistas com atores deste processo, revelou características importantes destes grupos musicais, dentre elas, a questão da rivalidade entre as bandas, objeto de estudo deste artigo.

As narrativas de sujeitos das bandas em atividade permitiram a compreensão de como a rivalidade é essencial para a própria existência das bandas filarmônicas portuguesas na cidade Rio de Janeiro, assim como nos despiques em Portugal, no olhar destes atores. Observou-se que o tema da rivalidade entre as bandas foi recorrente e emergiu antes mesmo de realizarmos qualquer pergunta neste sentido na entrevista com o Sr. José Ferreira.

Os segmentos narrativos evidenciaram que a rivalidade trazia um sentimento de pertencimento aos músicos de cada banda e foi o motor para que estes grupos musicais estivessem constantemente motivados a se apresentar melhor explicitando, também, a questão afetiva dos músicos e maestros para com as bandas, comparada à paixão dos torcedores de futebol por seus clubes. É possível perceber, também, que ambos os maestros se referem à rivalidade entre as bandas como algo fomentado pelos portugueses mais antigos, tradição herdada dos despiques realizados em Portugal.

Os despiques entre as bandas filarmônicas portuguesas na cidade do Rio de Janeiro eram os contextos performativos mais aguardados pelos músicos e fãs das

bandas em ocasiões como a Festa da Penha, colaborando na elevação do nível artístico dos grupos por conta das disputas entre eles.

A grande redução do número de músicos portugueses nas bandas, por conta do envelhecimento da colônia migrante e do desinteresse dos luso-descendentes em seguir com esta manifestação cultural, fez com que estes grupos musicais começassem a contratar músicos brasileiros para completar os naipes deficitários. Este momento dá início ao gradativo declínio das bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro, pois começa a perda do afeto e da memória, uma vez que, para um músico brasileiro, tocar em uma banda portuguesa é apenas um trabalho, e, portanto, não têm as lembranças das características que tanto motivaram a rivalidade entre estes grupos musicais, sobretudo, entre aqueles que vivenciaram as disputas musicais nos despiques em Portugal.

A Banda Portugal, que já chegou a possuir duas sedes, foi incorporada, em 2012, ao Liceu Literário Português, seu atual mantenedor, e não possui mais existência autônoma nem qualquer patrimônio. Dentre seus integrantes, só há dois migrantes portugueses - o maestro e um músico. A Banda Irmãos Pepino sobrevive do aluguel de sua quadra para atividades desportivas e tem sérios problemas para pagar as despesas mais básicas, uma vez que não possui mais associados no seu quadro social. O único migrante português na banda é o maestro.

Ambos os maestros estão na casa dos 80 anos de idade e, apesar de todas as dificuldades e muitos músicos de uma banda tocarem na outra, ainda mantêm viva a chama da rivalidade. O Liceu Literário Português chegou a propor uma fusão das duas bandas que foi recusada pelos dois maestros.

No final de 2018, presenciei mais uma, dentre as inúmeras situações vivenciadas ao longo de mais de trinta anos de convivência nos seios das bandas filarmônicas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro, nas quais, foi possível observar que a rivalidade ainda opera e motiva ambos os grupos musicais, através de seus regentes: organizei, como Presidente da Associação de Bandas de Música do Estado do Rio de Janeiro (ASBAM-RJ), a Maratona de Bandas de Música Cívica do Estado do Rio de Janeiro, evento de caráter não competitivo, que reuniu, em dois dias, quatorze bandas de todo o estado do Rio de Janeiro. Foi realizado um sorteio prévio para definir a ordem de apresentação em cada dia do evento, e o maestro José Ferreira, da Banda Irmãos Pepino, recusou-se a tocar no mesmo dia da Banda Portugal, contudo foi assisti-la, no primeiro dia. No segundo dia de apresentações, eu estava na porta da Escola de Música da UFRJ, local onde foram realizadas as apresentações naquele dia, e o maestro José Soares, da Banda Portugal, chegou atrasado, um tanto quanto esbaforido, e, ao me ver, a primeira coisa que disse foi: “A Banda Irmãos Pepino já tocou?”.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais - uma introdução ao estudo da narrativa. In: **Calidoscópio**, v. 3, n. 2. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2005, p. 74-87.
- _____. Histórias, Vida Cotidiana e Identidade - Uma Introdução ao Estudo da Narrativa. In: COULTHARD, C.R.C e CABRAL, L.S (Org.). **Desvendando discursos: conceitos básicos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 79-111.
- BRUCHER, Katherine M. **A Banda da Terra: Bandas Filarmônicas and the Performance of Place in Portugal**. 2005. 312 f. Tese (Doutorado em Música) - University of Michigan, Ann Arbor, 2005.
- BRUNER, Jerome. Atos de Significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 39 - 64.
- CARINHAS, Teóphilo. **Álbum da Colônia Portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Theóphilo Carinhas, 1929.
- CASTELO BRANCO, Salwa El-Shawan. **Voix du Portugal**. Cité de La Musique, Actes Sud, 1997, p. 62-73.
- FARIAS, Francisco Ramos de. Apresentação. In: _____. (Org.) **Apontamentos em Memória Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 7-9.
- GONDAR, Jô. Cinco apontamentos em Memória Social. In: DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco Ramos de; GONDAR, Jô. (Org.). **Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 9, p. 19-40, 2016.
- GRANJO, André. **The Wind Band Movement in Portugal: Praxis and Constrains**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música). Zuid-Nederlandse Hogeschool voor Muziek, Maastricht, 2005.
- OLIVEIRA, Antonio Henrique Seixas de. **Acordes filarmônicos ecoam na Guanabara - memórias e narrativas das bandas portuguesas da cidade do Rio de Janeiro**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- REILY, Suzel Ana; e BRUCHER, Katherine. "Introduction: The World of Brass Bands", in: Suzel Ana Reily; Katherine REILY, S. A. e Brucher , K. M. (Org.), **Brass Bands of the World: Militarism, Colonial Legacies, and Local Music Making**. New York: Routledge, 2013, p. 1-31.
- RIESSMAN, Catherine Koehler. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.
- SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. (2004). Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano**. São Paulo: Cortez. p. 17- 39.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLÊSA : PROPOSTA METODOLÓGICA COM APLICAÇÃO NA MÚSICA

Data de aceite: 27/03/2020

Eliel Viana Rodrigues
Anne Louise Fernandes de Medeiros
Poliana Silva Costa
Rilma Ferreira de Araújo
Oselita Figueiredo Corrêa
Armando de Nazaré Fayal Barra
João Batista Santos de Sarges
Maria da Trindade Rodrigues de Sarges
José Francisco da Silva Costa

RESUMO: Este artigo procura mostrar a importância do ensino e a aprendizagem da língua inglesa com a música. A razão que leva a ensinar a língua inglesa é que com a música, o aluno aguça melhor as atividades sensoriais, motivando-se, emocionando-se e fixando de forma muito mais rápida o vocabulário. Através da música é possível expor aos alunos os diversos tipos de Inglês. O Inglês Britânico, o Inglês Americano, o Inglês Caribenho que estão amplamente difundidos através das músicas da atualidade e seus respectivos sotaques são bem representados por músicas de diferentes regiões e a uma enorme variedade de estilos musicais. Vale salientar que o papel da música na vida das pessoas e, em especial, em sua educação é ressaltado, além de dois estudos

de natureza exploratória: um sobre a origem e trajetória da música na vida do ser humano, com ênfase no seu uso na aprendizagem de línguas, e o outro que sistematiza a pesquisa de Oxford (1990) sobre as estratégias de aprendizagem de línguas e sua relação com o uso da música. Para constatar influência da música no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, realiza-se uma atividade na escola EMEIF Helio Satiro. Dessa forma, a aplicabilidade da pesquisa de caráter exploratória é demonstrada através de um estudo descritivo que apresenta proposta sobre como trabalhar com atividades musicais nas aulas de língua inglesa, de modo a estimular o desenvolvimento das quatro habilidades de aprendizagem – a compreensão auditiva, a leitura, a compreensão oral e a compreensão escrita. Conclui-se a pesquisa mostrando que a aprendizagem foi significativa para os alunos em que conseguiram pronunciar melhor o vocabulário da Língua Inglesa. Acredita-se ainda que com a metodologia desenvolvida se torna possível ampliar a aprendizagem para as escolas do município, considerando a música como um recurso auxiliar no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e em geral o que representa o estudo nesta pesquisa é o fato de inferir que a música, pelas suas características, faz-se presente em várias

outras estratégias de aprendizagem, podendo, portanto, ser trabalhada com mais eficácia pelos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem., Música, Língua Inglesa.

ABSTRACT: This article seeks to show the importance of teaching and learning the English language with music. The reason for teaching the English language is that with music, the student sharpens his sensory activities better, motivating, moving and fixing vocabulary much faster. Through music it is possible to expose to students the various types of English. British English, American English, Caribbean English which are widely spread through today's music and their accents are well represented by songs from different regions and a huge variety of musical styles. It is noteworthy that the role of music in people's lives and, in particular, in their education is emphasized, in addition to two exploratory studies: one on the origin and trajectory of music in human life, with emphasis on its use in language learning, and the other that systematizes Oxford (1990) research on language learning strategies and their relationship to the use of music. To see the influence of music on teaching and learning the English language, an activity is held at EMEIF Helio Satiro school. Thus, the applicability of exploratory research is demonstrated through a descriptive study that proposes how to work with musical activities in English language classes, in order to stimulate the development of four learning skills - listening comprehension, reading, oral comprehension and written comprehension. The research concludes by showing that learning was significant for students who could better pronounce English language vocabulary. It is also believed that with the developed methodology it becomes possible to expand the learning for the schools of the municipality, considering music as an auxiliary resource in the teaching and learning of the English language and in general what represents the study in this research is the fact of inferring that music, due to its characteristics, is present in several other learning strategies and can therefore be worked more effectively by educators.

KEYWORDS: Teaching-Learning., Music, English Language

1 | INTRODUÇÃO

A língua inglesa é imprescindível nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo fundamental. O Inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, enfim, a língua da comunicação com todo o mundo. Todos os dias se convivem com uma série de palavras em inglês, o que se percebe a importância e a influência que exerce sobre a cultura. Veja abaixo alguns exemplos de palavras em Inglês que se usam no cotidiano: jeans, shopping center, pet shop, lan house, pit stop, pen drive, notebook, laptop, palmtop, internet, web site, windows, word, download, big, delivery, baby, stress, look, fast food, fashion, e-mail, messenger, outdoor, hot dog, milkshake, light, hamburger, drink, happy hour,

diet, light, fitness, crazy, show, rock, design.

No mercado de trabalho, o inglês virou atributo essencial para a conquista da maioria das vagas de nível universitário. quantas vezes você já ouviu alguém dizer: “perdi a oportunidade, pois não sei inglês”. Pois é, mesmo que o candidato não vá utilizar o inglês ou vá utilizar muito pouco em seu novo emprego, somente o fato de saber inglês, é um diferencial em seu currículo. pesquisas salariais revelam que o salário de uma pessoa que tem um segundo idioma é de 30% a mais em relação ao salário de outra que tenha apenas um idioma. Com a globalização, muitos brasileiros têm ido ao exterior para estudos, negócios e férias. da mesma forma muitos estrangeiros também têm vindo para o brasil com as mesmas finalidades. nestas horas qual a língua mais comum que utilizamos para se comunicar com os estrangeiros?

Apesar de haver muitos profissionais com inglês, a maioria se enquadra no nível básico para o intermediário, portanto ter fluência nesta língua ainda é um diferencial bastante competitivo para conseguir postos mais altos. por isso se você quer entrar no mercado de trabalho e ganhar bem, dedique-se a aprender o inglês ou outra língua estrangeira. devido ao mercosul o espanhol também tem ganhado bastante importância nos últimos anos, contudo por ser um idioma parecido com o português, a fluência não é tão exigida como no inglês.

Não existem métodos e nem escolas excepcionais que o tornarão num “expert” em Inglês em pouco tempo. Na realidade é um estudo longo que dependerá apenas de seu esforço e vontade de querer aprender cada vez mais (RAMOS, 2003). Minha dica é utilizar diferentes métodos para estudar outro idioma, como filmes, músicas e livros que sejam de seu interesse, ou seja, algo que você goste e que dê prazer em estudar, pois somente uma sala de aula com livro didático e um professor, em minha opinião, não é o suficiente.

Em Inglês, inúmeras músicas estão disponíveis com temas adequados, vocabulários de todos os níveis, apresentando complexidade ou simplicidade na linguagem, dependendo do nível dos discentes. A maioria das músicas tem um tema recorrente ou uma história. Excluindo os elementos culturais é sempre possível introduzir as canções como um recurso favorável. Através das músicas é possível expor aos alunos os diversos tipos de Inglês. O Inglês Britânico, o Inglês Americano, o Inglês Caribenho que estão amplamente difundidos através das músicas da atualidade e seus respectivos sotaques são bem representados por músicas de diferentes regiões e uma enorme variedade de estilos musicais.

As músicas têm sido utilizadas como veículos de protesto pelos direitos civis, dos direitos dos trabalhadores e de inúmeras outras causas. Elas tratam sobre a poluição, a criminalidade, a guerra, o amor e de todos os temas sociais. Fazem parte da vida de todos e não devem ser ignoradas no processo educacional.

A possibilidade de usar uma língua estrangeira para se comunicar se constitui numa necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também porque o aprendizado de uma língua estrangeira tem contribuído na formação educativa daquele que aprende (KLEIMAN, 2002)

O ensino de língua inglesa propicia ao discentes a oportunidade de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, humano), e também o fazem entrar em contato com outras civilizações e culturas. Competência enfatizada como um dos principais eixos do ensino.

Assim sendo, o artigo procura trazer como objetivo geral, Proporcionar aos alunos uma condição melhor de trabalhar com eficiência os conceitos propostos neste projeto, objetivando-os e estimulando-os a adquirir novos conceitos e conhecimentos em relação a música como um processo de apreensão da Língua Estrangeira, proporcionando-lhes através de atividades lúdicas que facilitem o aprendizado. Para alcançar esse objetivo, traçam-se como objetivos específicos: Incentivar a prática da pronúncia e leitura de uma forma dinâmica e criativa; Conscientizar e motivar os discentes para a importância de aprender a Língua inglesa; Despertar o interesse do educando relacionado à pronúncia, através de diálogos e conversações diretas explícitas nas músicas e demonstrar aos alunos, através da prática, a importância da pronúncia das palavras.

Para tanto é necessário incentivar o estudante, desde o princípio, a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a compreensão de textos, diálogos, histórias, mensagens eletrônicas, etc., podendo o entendimento de essas diferenças interferir de forma positiva ou negativamente na comunicação e harmonia entre os povos ou até mesmo entre os grupos sociais de um país, pois a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores. Esse enfoque interacional da música e língua inglesa permite uma melhor compreensão da importância e percepção na pluralidade cultural que hoje direciona a música e a língua. Além de comunicar-se em inglês, o aluno precisa inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas.

Integral dos indivíduos dentro da sociedade atual e representa muito mais do que uma simples aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Ao mesmo tempo em que aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento, também desenvolve uma maior consciência da própria língua portuguesa. Por meio da língua inglesa, ampliam-se as possibilidades de o indivíduo agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais e sociais próprias de outros povos.

Além disso, a aquisição de habilidades comunicativas em outras línguas

representa, para o indivíduo, o acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas turísticas, política, artística, comercial, etc.), favorecendo as relações pessoais. O domínio de outros idiomas, como a língua inglesa permite ainda o intercâmbio científico e comercial, por proporcionar acesso tanto à bibliografia quanto ao conhecimento científico divulgado em outras línguas. A utilização de redes de informações, como a internet, por exemplo, fica favorecida pela competência comunicativa em diferentes línguas estrangeiras.

É preciso considerar, ainda, a importância do domínio da língua inglesa no mercado de trabalho atual que prioriza candidatos fluentes num idioma estrangeiro para efeito de admissão contratual. Compreender a língua inglesa como fenômeno mundial, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Hoje em dia a língua inglesa é uma língua internacional. A língua que une povos, que é usada em viagens, negócios, empresas, internet, estudos, e para outras mais finalidades, enfim, a língua inglesa é a língua da comunicação em todo o mundo, é a língua da globalização.

2 | APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.

Torna-se importante aprender uma língua estrangeira, ou seja, significa ainda ter uma experiência emocional de comunicação. Entender e ser entendido, não se sentir frustrado quando uma situação de comunicação se apresenta, sentir o progresso e vencer o desafio de ler, escrever e falar algo significativo em inglês – tudo isso pode conotar um crescimento pessoal muito positivo ou negativo, se não for bem conduzido. Como se pode observar na concepção de Glória Poedjosoedarmo:

“Hoje em dia o inglês é cada vez mais usado como língua internacional. Ou seja, quem está estudando esta língua irá utilizá-la mais freqüentemente com outras pessoas que se encontram na mesma situação, em não com “falantes nativos”. Nesse caso, pose-se até perguntar por quê, então, se deveria ensinar pronúncia? Costuma-se citar duas razões para o ensino de pronúncia. A mais óbvia é a melhoria da inteligibilidade. Mesmo que a maioria dos alunos de um idioma vá utilizá-lo para conversar com outros estrangeiros, se cada um resolver seguir seu próprio rumo em termos de pronúncia, não haverá comunicação. A segunda razão para o ensino de pronúncia, particularmente em níveis mais avançados, é propiciar que os alunos causem uma impressão mais favorável em determinadas situações: por exemplo, numa entrevista para emprego que venha ser conduzida total ou parcialmente no idioma sendo estudado. **GLÓRIA POEDJOSOEDARMO** (2004: p.01)

É útil e motivador para sua aprendizagem que o aluno tenha consciência, por exemplo, do quanto o idioma inglês já faz parte de seu cotidiano. Essa consciência da utilização do conhecimento da língua inglesa na vida real certamente torna o aprendizado mais próximo, familiar e eficaz. O aluno se tornará mais confiante e participativo ao verificar que pode realmente utilizar o idioma

em situações do dia-a-dia, como ler um e-mail, escolher e analisar anúncios de empregos, desenvolver projetos envolvendo temas da atualidade (reciclagem de produtos, utilização racional de energia, clonagem), organização de exposições, competições, invenções e debates.

O educador que compartilha do processo de aprendizagem com os alunos participa das atividades, troca idéias, motiva, questiona, inova, está antenado com as mais novas tecnologias, etc., leva os alunos a uma independência maior e à responsabilidade por seu aprendizado e atuação no mundo como cidadão. Quando se aprende uma língua não se aprende apenas um sistema de signos. Aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Assim, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade com outros olhos através da inserção do aluno num universo de práticas culturais.

É nesse sentido que o ensino de uma língua estrangeira tem uma função educativa que extrapola os aspectos meramente lingüísticos e adquire relevância na formação global do aluno de hoje. Independentemente de reconhecer-se à importância do aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), consideramos necessário apontar algumas justificativas do porque de mesclar-se a Língua Inglesa e Música, conforme ressalta os PCNs (1998: p. 23):

“O caso típico, é o papel que o Inglês, representa em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final de século. O Inglês, hoje, é língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades” **PCNs** (1998: p. 23).

Com base nesse pressuposto, este projeto de ação didática e pedagógica esta sendo elaborado para atender alunos da Escola de Música na aula de canto, e tem como preocupação principal os interesses, as necessidades e a realidade dos alunos que irão participar desse projeto.

2.1 Os efeitos da música à mente e o corpo

A música é considerada uma arte milenar que está presente em praticamente todos os momentos da vida do homem, em nosso cotidiano somos constantemente bombardeados por diversos tipos de sons, que estimulam diferentes efeitos e reações em nosso corpo de tal modo que, estudos indicam que a utilização da música como instrumento na aprendizagem apresenta grandes benefícios na melhoria da qualidade do ensino, pois nos afeta tanto fisicamente quanto emocionalmente, podendo ser usada como grande facilitadora na aquisição de uma nova língua, ela é capaz de motivar e interessar o indivíduo, além de tornar o aprendizado mais prazeroso.

Tal arte está presente em nossas vidas desde os primórdios da humanidade, trata-se de uma forma de expressão, que em diferentes épocas foi utilizada de diversas formas e objetivos, como em rituais e celebrações; pode ser considerada uma linguagem universal, tanto que através da música é possível difundir uma ideia ao longo dos anos sem que seja necessário escrever quaisquer sinais gráficos para representá-la. Segundo Ferreira (2010) essa é a transmissão verbal-oral-cantada do conhecimento, processo que foi constatado em tribos primitivas africanas, brasileiras etc.

A música tem a capacidade de atingir o corpo do indivíduo de duas maneiras, diretamente onde o efeito do som age sobre as células e os órgãos, e indiretamente, agindo sobre as emoções, que podem influenciar vários processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxamentos em diferentes partes do corpo. Eu queria evitar citações, para o texto não ficar com um aspecto acadêmico, mas este fragmento foi o que terminou por abrir minha mente para o que eu estava tentando buscar e compreender sobre a música e seus efeitos sobre nós.

STEFANI (1987), a música afeta as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora respira-se a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo.

2.2 Aquisição de vocabulário

Em relação à aquisição de vocabulário, sendo este um dos itens mais importantes no aprendizado de língua inglesa, podemos dizer de que a música facilita a memorização de vocabulário de uma forma não intencional, facilita a escrita e é um meio viável de aquisição de uma segunda língua tanto para crianças quanto para adultos. Uma informação de extrema importância e em seguida explico o motivo: Para Gainza (1988), a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza por meio da melodia consegue atingir a afetividade e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento.

Percebeu a palavra afetividade destacada? Sim, afetividade é um dos pontos mais importantes para quem está estudando/ aprendendo uma nova língua e que infelizmente não vejo o pessoal da área dando a devida atenção. Você já ouviu falar em Filtro Afetivo? Pois aí vai uma bomba para você; sabia que se o filtro afetivo estiver alto em relação à aquisição/aprendizagem de língua inglesa dificilmente o estudante atingirá êxito em tal, o que muitas vezes o leva ao abandono de seus estudos. Mas acalme-se, se você ainda está lendo esse texto, significa que está

empenhado em sua jornada, sendo assim está com seu nível afetivo ao seu favor.

Filtro afetivo: é uma barreira imaginária que é colocada entre um aluno e a língua. Esse bloqueio ocorre por causa de ansiedade elevada, baixa auto-estima ou pouca motivação. Geralmente está associado à cobrança intensa por resultados rápidos e impecavelmente perfeitos tanto com relação à estrutura gramatical quanto à pronúncia. Para os mais curiosos deixo o link de um artigo que fala mais detalhadamente sobre o que é filtro afetivo: A teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo.

2.3 A necessidade da língua inglesa no mundo globalizado da juventude

A educação está voltada para a formação de cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade melhor, um cidadão consciente de seus direitos e deveres, o mesmo tem que ser preparado para enfrentá-lo o mercado de trabalho e o este mundo globalizado, cheio de informações, tecnologias, inovações, internet, onde a toda hora a cada comunicação está cada vez mais rápida, e onde surge a extrema necessidade de se ter uma língua unificada, um idioma onde todos possam entender um ao outro.

Como confirma os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira que fornece um embasamento teórico onde orienta quais os caminhos seguir para concretizar a prática juntamente com a teoria. O ensino de uma língua estrangeira cria nos alunos expectativas e incertezas com relação ao estudo, ao seu uso, e isso faz com que os professores busquem a melhor maneira de desenvolver o seu trabalho em relação ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira

Sabe-se que a língua inglesa contribui para o processo de formação integral de qualquer indivíduo e representa muito mais do que uma mera aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente. Ao mesmo tempo em que aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento, também desenvolve uma maior consciência da própria língua materna. Por meio da língua estrangeira, ampliam-se as possibilidades de o indivíduo agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos.

3 | METODOLOGIA

3.1 Metodologia e avaliação

Entende-se que a forma de interagir com o objeto mencionado anteriormente é uma relação em que se busca nele um entendimento mais eficaz. Dessa forma, não poderá ser qualquer metodologia adotada que nos permitirá realizar este objetivo, mas sim um método que seja definido a partir do próprio objeto. Pois como disse

Habermas (1980: p.279): “Sacrificada nos alteres de uma metodologia geral, a estrutura do objeto condena a teoria à insignificância”.

Na fala de Almeida Filho:

“(...) o ensino de Língua Estrangeira equivale a método comunicativo, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes (...), para que o aluno se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”. ALMEIDA FILHO (1993: p. 36)

Essa abordagem por sua vez, se compõe de um conjunto de disposições para que o professor possa orientar todas as ações de ensinar uma língua estrangeira. A metodologia utilizada para a aplicabilidade na execução desse projeto se dará através da Abordagem Comunicativa, utilizando o método Áudio-Lingual, também não descartamos a possibilidade de estar utilizando, ou seja, dando ênfase em outras abordagens e métodos, pois haja vista que os procedimentos de ensino da língua inglesa vão muito além de uma simples aula formal, no entanto as abordagens e métodos que contribuem para compor esse cenário metodológico são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

Pretende-se também estar utilizando no início das atividades a serem desenvolvidas, dinâmicas relacionadas ao conteúdo, visando desinibir os alunos para que haja durante as atividades propostas, interação tanto com os alunos e com professor também. De acordo com os PCNs (1998), a avaliação é parte importantíssima no processo educacional, que vai muito além da realidade tradicional, focalizando o próprio controle externo do aluno por meio de notas e também os conceitos que não poderíamos deixar de abordá-los.

Na fala de Luckse:

“A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou para transformá-lo. Em primeiro lugar, ela é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, por tanto se funda nas demarcações “físicas” do objeto. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação). Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto. São os “sinais” do objeto que eliciam o juízo”. (LUCKSE, 1998: p.33)

Nesse mesmo sentido encontramos no livro “Escola Ciclada de Mato Grosso” a seguinte afirmação:

“A avaliação, assim entendida, reforça sua natureza de ser inerente à ação, à ação intencional característica exclusiva do ser humano que deverá conduzi-lo progressivamente a constituir-se num sujeito autônomo, liberto para o conhecimento, um pensador livre, crítico, criativo e responsável perante o contexto sócio, econômico, político e cultural em que está inserido”. (2000: p. 179)

Com base nessa concepção a avaliação torna-se uma atividade indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Devemos ressaltar que o decurso de avaliação em “Inglês na Música”, deverá ser levado em consideração o desempenho de cada aluno durante a execução e empenho nas atividades propostas, tanto a prática oral, o interesse e a participação de cada um. Portanto e de acordo com os PCNs (p.79):

“a função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível de conhecimento do aluno... torna-se deste modo uma atividade iluminada e alimentadora do processo do ensino, aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar a qualidade do ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento” PCNs (p.79).

Após essa breve afirmação inserida nos PCNs, a avaliação ocorrerá através da efetuação do processo gradativo e contínuo, em que estaremos analisaremos possíveis falhas e oportunizando as correções necessárias, dessa forma as atividades realizadas no decorrer do curso, ou seja, a participação tanto individual como coletiva dos alunos serão objetos de avaliação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Roteiro da atividade

Para mostrar a importância do ensino e aprendizagem da música, considerou a seguinte tabela (**Quadro 1**)

Material utilizado	Tempo (min)	Atividade
Papel A4	5	Cantar a música
Caneta esferográfica	10	Pronunciar frase por frase
Data show	10	Traduzir a música
Quadro branco	5	Preencher as lacunas da música com as palavras que já conhecem
Violão	10	Completar a música (depois que a música parar o aluno deverá continuar a cantar a músicas)
	10	Construir frases a partir das que estão na música
	55	Tempo estimado para a realização da atividade.

Quadro 1: Material, tempo e atividade desenvolvidas para o ensino e aprendizagem da LI.

Fonte: Acervos dos autores

4.2 Plano de Aula realizado na pesquisa

- **Ementa: Músicas no inglês.**

Para a realização dessa atividade, utilizaram-se as música:

• **Objetivo geral:**

Promover oportunidades para que os 12 alunos aprendam uma segunda língua, a Língua Inglesa, desenvolvendo as quatro habilidades: a escuta, a fala, a leitura e a escrita (listening, speaking, reading and writing), através da música.

- **Conteúdos aplicados:** Música “My Lover’s Gone” – Dido;
- Procedimentos das aulas.

Foram consideradas quatro (4) aulas para que os alunos pudessem absorver melhor a teoria e aplicasse o ensino e aprendizagem da LI

1ª aula: Reconhecimento da Música:

- A Turma assiste ao vídeo da música;

2ª aula: Praticando o vocabulário:

- Ouvir a música, visualizando a letra, com o professor indicando onde a letra está sendo cantada;
- A turma ouve a música novamente, acompanhando a letra sozinha.

3ª aula: Atividade:

- Pedir aos alunos, em posse da letra, que sublinhe as palavras que conhecem;
- Que circulem as palavras que não conhecem;
- Que façam uma lista das palavras que não conhecem;
- Traduzir, com o dicionário, as palavras que não conhecem;
- Com a letra das músicas, lê-la, o professor com a turma, traduzindo as palavras, perguntando uma a um o significado, na sequência da letra.
- Correção da atividade, chamando um aluno para escrever no quadro uma das palavras, corrigindo se estiver errada;

4ª aula: Prática:

- Em sequência os alunos, um por um, lê uma linha da letra, cantando se possível.
- Avaliação
- Sugere-se um ditado, com palavras apresentadas na letra da música;
- Observar o grau de satisfação da turma com a idéia da aula utilizando músicas.

A avaliação acontecerá durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, de forma contínua e de observação dos interesses e participação dos alunos nas atividades; com a intenção fundamental de dinamizar a prática pedagógica, possibilitando o estímulo aos alunos para desenvolverem suas potencialidades levando em conta, principalmente, os avanços individuais dentro da coletividade e

o estímulo a expressões e espontaneidades oral de acordo com as peculiaridades de cada turma e com as individualidades de cada aluno.

4.3 Atividade realizada sem a música

Os alunos que foram submetidos a essa atividade, não tiveram contato com a música, sendo que a aula aconteceu apenas com base na teoria. Com a teoria realizada, passou-se um teste para os alunos, obtendo como resultados de acordo como mostra o gráfico (**Gráfico 1**)

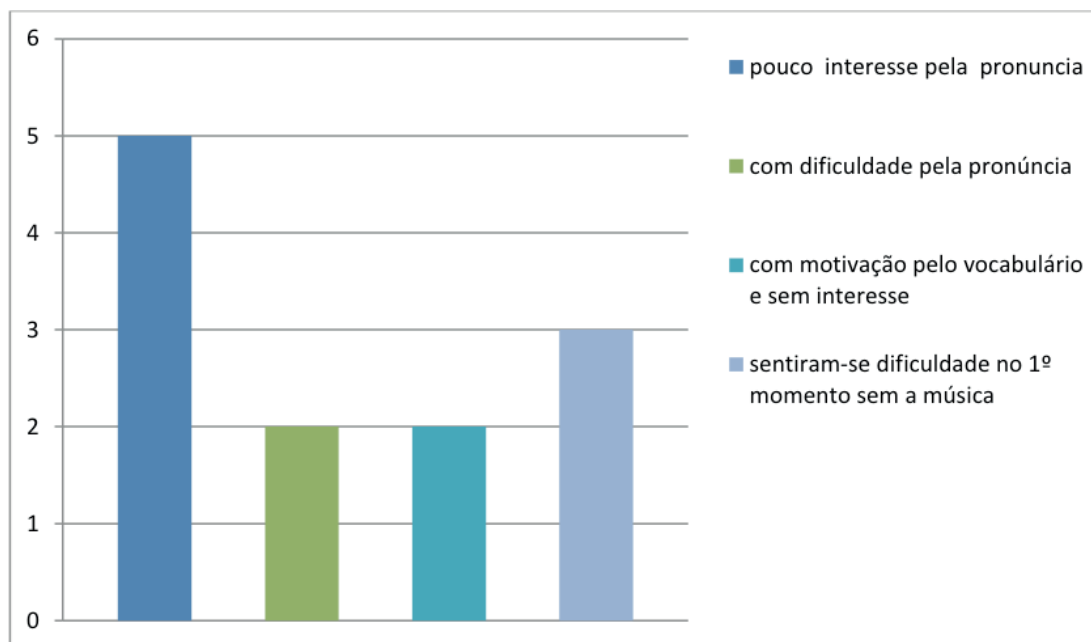


Gráfico 1: Atividade de ensino e aprendizagem da LI Sem a música.

O gráfico aponta que dos 12 alunos, apenas cerca de 42% se mostraram ter pouco interesse pela LI. 17% sentiram dificuldade pela pronuncia, 17% apesar de terem tidos motivação pelo vocabulário, porém não demonstraram interesse pela LI. Os restantes, isto é os 26% sentiram dificuldade no 1º momento que aconteceu com a pronuncia sem a música.

Os alunos que foram submetidos a essa atividade apenas do ponto de vista teórico não aguçaram o devido interesse pelo ensino e aprendizagem da LI, pois as aulas que aconteceram sem nenhum recurso metodológico, impossibilitou por parte do professor estratégia que pudesse fazer que ops alunos se envolvesse pelas aulas.

4.4 Atividade realizada com a música.

A realização dessa atividade com 12 alunos da escola teve como resultados (**Gráfico 2**) uma aprendizagem muito mais significativa com o recurso da música .

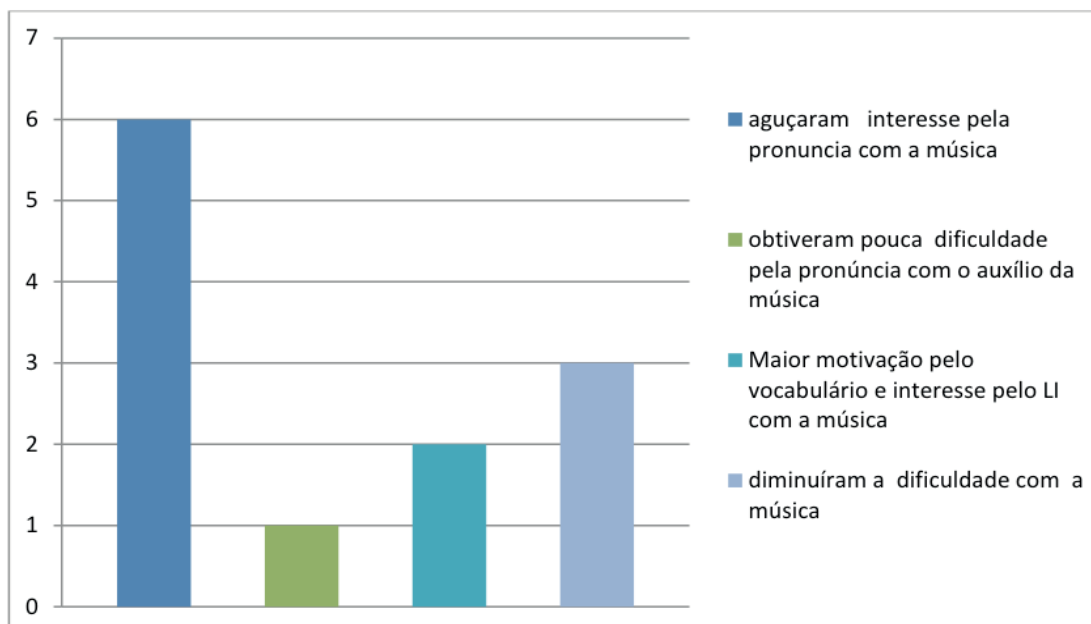


Gráfico 2: Atividade de ensino e aprendizagem da LI com a música

O gráfico aponta que a metade dos alunos (50%) aguçaram pela pronúncia da LI com a utilização da música como recurso, sentindo-se muito mais interesse em aprender a música e ao mesmo tempo pronunciá-la. 25% teve uma considerável diminuição na dificuldade de aprendizagem, pois além de despertar interesse, a música foi capaz de fazê-los se envolver o que os levou a ter uma aptidão pelo aprender.

Os restantes que correspondeu aos 25%, apresentaram pouca dificuldade pela pronúncia com o auxílio da música e e uma maior motivação. O que se observa com a aplicação das duas atividades, a primeira sem a música e a segunda com a música é o fato de que quando se tem um recurso que intercala o processo de ensino e aprendizagem, os alunos apresentam um maior interesse e acabam se envolvendo e aprendendo melhor.

4.5 Propostas e Procedimentos Futuros

O desenvolvimento dessa pesquisa, mostrou que houve um ensino e aprendizagem no grupo de alunos que realizaram a pesquisa. Dessa maneira, a música como recurso metodológico, possibilita uma aproximação maior pela LI e concerne na aplicação de atividades que leve em consideração este recurso. Considerando que houve um resultado satisfatório entre os 12 alunos, coloca-se como proposta a ser aplicado em aulas de LI os seguinte momentos a serem inseridos juntamente com os conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor:

- 1º- momento:** Apresentação da proposta aos alunos.
- 2º- momento:** Leitura de diversos textos;
- 3º- Momento:** pesquisa (individual e coletiva);

4º- Momento: trabalhar revistas e jornais;

5º- Momento: interpretação de textos;

6º- Momento: produções de cartazes, utilizando palavras inglesas que se usam no cotidiano;

7º-Momento: exposições de trabalhos realizados em sala;

8º-Momento: aplicabilidade com o ensino e aprendizagem da LI através da música, que poderá acontecer com instrumentos ou cantada através de vídeos aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.7.ed.

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

STEFANI, Gino. **Para entender a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

PERFORMA: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DA PESQUISA EM MÚSICA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 08/01/2020

Joyce Maria dos Reis Santana

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras
Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/9305982979656059>

Simone Marques Braga

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/9255918788752985>

Sílvia Azevedo de Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/3602507986182513>

Wellington Nonato dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/5144793713256823>

Vanessa Victória Silva Pereira

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/7811888830542009>

Paulo Roberto Simões Torres

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/2869394665966917>

Maria Vanessa Brito de Oliveira Quade

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/2174935663543428>

Camilo de Jesus Nascimento

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/5289584867047229>

João Vitor Oliveira Sodré Alencar Machado

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/6594847385472222>

Laís de Souza Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/9215917717216996>

Alan Silva de Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana,
Departamento de Letras e Artes
Feira de Santana, Bahia.
<http://lattes.cnpq.br/5436307588820317>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar ações extensionistas e o diálogo que as mesmas estabelecem com atividades de ensino e pesquisa. Promovidas pelo “PERFORMA: Programa de Extensão de Formação e Práticas Performáticas Musicais”, vinculado a Universidade Estadual de Feira de Santana. O diálogo da extensão com o ensino se efetiva por meio da realização de atividades de formação. Já o diálogo com a pesquisa acontece através realização das investigações intituladas “O Piano a 4 Artes e a popularização do piano” e “JAM na UEFS e as contribuições para a formação de professores de música para o contexto escolar”. Fundamentado em diversos autores (ASSIS & BONIFÁCIO, 2011; CERQUEIRA, 2010; FUCCI AMATO, 2006; KLEBER, 2011), nota-se como resultados o impacto na comunidade local, ao possibilitar a acessibilidade a prática musical, sobretudo, instrumental, que influencia no fomento da pesquisa local na subárea de Performance.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Música. Pesquisa.

PERFORMA: FROM UNIVERSITY EXTENSION TO SCIENTIFIC RESEARCH

ABSTRACT: This article aims to present extension actions and the dialogue they establish with teaching and research activities. Promoted by the “PERFORMA: Extension Program of Training and Performing Musical Practices”, linked to the State University of Feira de Santana. The dialogue of extension with teaching takes place through training activities. The dialogue with the research takes place through the research entitled “The Piano to 4 Arts and the popularization of the piano” and “JAM at UEFS and the contributions to the formation of music teachers for the school context”. Based on several authors (ASSIS & BONIFÁCIO, 2011; CERQUEIRA, 2010; FUCCI AMATO, 2006; KLEBER, 2011), the results show the impact on the local community, by allowing accessibility to musical, especially instrumental practice, which influences in fostering local research in the Performance.

KEYWORDS: Extension. Music. Search.

1 | INTRODUÇÃO

A ação extensionista é um recurso da Universidade que contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos envolvidos, seja de ordem pessoal, cultural, científica ou profissional, mas também contribui para o desenvolvimento local, pois através do contato com a comunidade externa é que há uma troca que possibilita aos estudantes universitários vivenciarem elementos históricos, sociais e culturais do ambiente externo no qual a instituição se insere.

Essa troca tanto pode contribuir para a formação discente quanto interferir de forma diferenciada em seu contexto sociocultural. Nesse sentido, Assis e Bonifácio (2011, p. 4) defendem que “mais do que profissionalizar, formar na universidade

significa desenvolver no indivíduo a capacidade de entender e transformar a sua realidade”. Contudo, para que este entendimento e, conseqüentemente, a transformação da realidade se efetive, é imprescindível que a universidade desenvolva o diálogo entre atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Assim, esse artigo tem por objetivo apresentar as ações extensionistas “JAM na UEFS” e “Piano a 4 Artes” e o diálogo que as mesmas estabelecem com atividades de ensino e de pesquisa, através de eventos realizados e das investigações intituladas “O Piano a 4 Artes e a popularização do piano” e “JAM na UEFS e as contribuições para a formação de professores de música para o contexto escolar”. As ações são promovidas pelo “PERFORMA: Programa de Extensão de Formação e Práticas Performáticas Musicais”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

2 | AS AÇÕES EXTENSIONISTAS: JAM NA UEFS E PIANO A 4 ARTES

As ações extensionistas apresentadas a seguir fazem parte de um programa de extensão ao qual se inserem planos de trabalhos de estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UEFS (Licemus) enquanto bolsistas de extensão, vinculados ao PERFORMA, com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da UEFS (PROEX/UEFS).

No que se refere ao programa, este busca oportunizar espaço para que os estudantes do Licemus e demais interessados pertencentes à comunidade interna e externa possam potencializar o fazer musical por meio da performance. Para um professor de Música a prática musical é uma das ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que para um aprendiz/estudante das diversas modalidades de ensino musicais, a performance oportunizará o seu aprimoramento. Assim, os planos em questão promovem performances musicais mensais com temáticas em diálogo com outras artes.

Os espaços em que ocorrem são diversos, contudo, as performances pianísticas ocorrem majoritariamente em locais externos ao campus, em contraste com as *jam sessions*, que exploram os diversos espaços da universidade. Vale mencionar que, para fim de registro e uso posterior, cada performance é fotografada, além de serem realizadas gravações de vídeos e áudios, tanto dos ensaios quanto das apresentações. Essa atividade serve para compor o banco de memória do PERFORMA, que poderá ser utilizado em pesquisas posteriores.

Sobre os participantes de ambas as ações performáticas, há uma variação significativa entre músicos e artistas de formação variada, a exemplo da Dança, do Teatro, das Artes Visuais, entre outros. Cada plano conta com um grupo fixo cujos membros variam conforme sua disponibilidade para as performances. Além

disso, as apresentações também contam com participações especiais de membros provenientes de outros Programas e projetos de extensão, instituições culturais, profissionais e estudantes de diversas artes locais. Essas participações dependem muito dos objetivos dos planos, descritos a seguir.



Fig. 1. Divulgação das inscrições para os participantes.

O plano “Piano a 4 artes Vai a Escola”¹ dá continuidade a planos anteriores e tem chamado a atenção de jovens na cidade. Além de aproximar esse público do piano, instrumento musical que por muito tempo foi estigmatizado como instrumento utilizado apenas em apresentações musicais vinculadas à música erudita, a ação tem contribuído para desmistificar práticas musicais que envolvam esse instrumento.

Com apoio e orientação docente, os participantes da ação, composta em sua maioria por estudantes egressos do Licemus, escolhem a temática e a partir daí, o repertório. É de suma importância que o repertório seja diversificado, com músicas contemporâneas e/ou tradicionais, na tentativa de agradar gostos variados, senão, pelo menos, fazer com que algumas músicas sejam conhecidas, reconhecidas e/ou ressignificadas por meio de novos arranjos. Com o repertório elencado, inicia-se a busca, adaptação e/ou produção de partituras das músicas escolhidas. Essa atividade é geralmente realizada pela coordenadora do programa². Com as partituras em mãos, começam os ensaios. A proposta é que todo o grupo saiba executar o repertório completo, contudo, nas apresentações, são selecionadas peças para serem tocadas a 2, 4 e até a 6 mãos.

1. Simone Gonçalves da Silva foi a primeira estudante a conceber um plano de trabalho voltado para a execução pianística coletiva em diálogo com outras artes. A estudante desenvolveu dois planos em anos consecutivos. Já o terceiro plano, elaborado por Vanessa Victória da Silva Pereira, agrega a concepção da execução coletiva em diálogo com outras artes e a popularização do piano por meio de um repertório popular. Já o quarto e atual plano, de autoria de Wellington dos Santos, volta-se para o espaço escolar.

2. Tarefa realizada pela Professora Doutora Simone Marques Braga, docente do curso de Licenciatura em Música da UEFS e responsável pelo “Piano a 4 Artes.”

Sobre o objetivo geral, o plano busca promover performances pianísticas em escolas da Rede Pública local, apesar de também realizar apresentações em eventos da UEFS e comunidade local. A promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), recentemente substituída pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), estabelece a Música como um conteúdo obrigatório a ser desenvolvido no componente Artes nos currículos da Educação Básica. Porém, fica evidente que a junção de decretos, leis e outros documentos oficiais ainda não são suficientes para a implementação do ensino de Música na escola. Essa ineficiência se dá em virtude de diversos fatores, como a falta de profissionais e poucos concursos públicos para a área. Dito isso, sabe-se que nem todas as escolas públicas de Feira de Santana têm oportunizado o ensino de Música. Até pode-se destacar a iniciativa da Prefeitura Municipal de Feira de Santana ao realizar o primeiro concurso público para professores das diversas linguagens artísticas (2018) e o desenvolvimento do Programa Música na Escola³, contudo, este último não abrange todas as escolas municipais. Assim, o plano de trabalho “Piano a 4 artes Vai a Escola” apresenta-se como uma alternativa para a inserção da prática musical sistematizada em escolas onde não há o seu ensino, por meio da realização de performances musicais mensais.

Os objetivos específicos do plano são: 1) evidenciar o piano e a Música nas escolas públicas de Feira de Santana; 2) tornar o piano mais acessível à comunidade estudantil do Ensino Fundamental; 3) pesquisar repertório para compor a história do piano; 4) contemplar um repertório de piano com gêneros musicais diversificados para a sua popularização; 5) fazer adaptações de peças variadas para a execução coletiva ao piano; 6) incentivar a formação de novos pianistas na cidade; 7) impulsionar pianistas a contemplar diferentes repertórios na execução do instrumento; 8) propor performances instrumentais diferenciadas; 9) propagar na cidade de Feira de Santana o curso de Licenciatura em Música da UEFS; 10) dialogar com Programas e Projetos de extensão da UEFS.

3. Prefeitura Municipal de Feira de Santana através da Secretaria Municipal de Educação implantou o Programa Música na Escola, como primeira iniciativa para fomentar o ensino de música nas escolas municipais de Feira de Santana. Iniciativa esta que promove aulas de música para alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação para Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação, desde o ano de 2015, sendo beneficiados três mil alunos distribuídos em 53 escolas. Para ministrar as aulas, o programa conta com a participação de 46 monitores escolhidos em um processo seletivo. Informações disponíveis em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?id=7&link=seduc/musica19.asp>



Fig. 2. JAM na UEFS em evento na universidade.

O plano de trabalho “JAM na UEFS: um passeio musical no universo da prática e da formação” dá continuidade aos dois planos já desenvolvidos em torno da JAM na UEFS (2017; 2018)⁴, visto que a ação tem fomentado junto aos estudantes do Licemus espaço para a performance musical no campus. Sobre a participação dos estudantes, percebe-se durante as aulas de alguns componentes curriculares, a exemplo de Teoria Musical e Percepção e Tópicos Especiais em Música II (com ênfase em improvisação e criação), que os estudantes de Música necessitam de espaços para colocarem em prática as teorias e as técnicas que aprendem nessas aulas. Dessa forma, o plano fomenta espaço na universidade para promover a apreciação, a prática musical e o aperfeiçoamento da técnica, da criação e da improvisação.

Todavia, acerca da participação discente nos planos anteriores, nota-se que alguns estudantes tinham dificuldades de tocar em grupo, outros não se posicionavam com desenvoltura no palco, ao dificultarem a interação entre os músicos, indo de encontro a uma das características da *jam session* que é a interação entre músicos, estudantes e público. Assim, a intenção deste plano é dar continuidade a JAM na UEFS, já que a ação já faz parte da programação da Universidade como um agente na promoção da cultura para toda comunidade interna e externa. Entretanto, em paralelo a realização das performances, o plano propõe a realização de atividades formativas que possam favorecer o desenvolvimento de habilidades artísticas e de habilidades extramusicais para a profissionalização em Música, sobretudo, na forma de se apresentar e organizar apresentações, tão importante para o músico como para o futuro professor de Música.

Dessa forma, o objetivo geral do plano é promover o diálogo entre a prática musical e a formação inicial dos licenciandos em Música da UEFS, através da articulação entre execução, criação e improvisação musical e atividades formativas.

4. Primeiro plano que idealizou a JAM na UEFS, de autoria de Anderson Nascimento da Silva, intitulado “Jam Na UEFS: uma proposta de formação, socialização musical e integração das artes”, desenvolvido em 2017. O segundo plano foi elaborado por Vanessa Oliveira, intitulado “JAM na UEFS: fomentando encontro e reencontros entre música, pessoas e artes” e desenvolvido em 2018.

Nessa perspectiva, é necessário que o licenciando seja estimulado a desenvolver determinadas habilidades por meio da performance musical. Segundo Swanwick (2003) as práticas instrumentais e o exercício de tocar colaboram significativamente para o desenvolvimento de habilidades musicais e da liberdade de expressão musical. Esse exercício favorece o músico a aprimorar cada vez mais sua técnica, podendo aguçar também o prazer no seu processo de criação.

Esses aspectos são considerados nos objetivos específicos, quais sejam: 1) Incentivar a participação da comunidade externa e acadêmica nas apresentações musicais; 2) Potencializar a participação dos professores, técnicos e estudantes de outras áreas a divulgarem seus trabalhos artísticos nas mais variadas manifestações artísticas; 3) Incentivar o desenvolvimento da apreciação musical e o gosto pela música vocal e instrumental entre os participantes e o público; 4) Promover entre os estudantes do Licemus um olhar mais crítico sobre a sua formação enquanto músico e futuro professor; 5) Motivar comunidade acadêmica e externa a apreciar repertórios musicais variados através das temáticas propostas; 6) Manter o diálogo com outras artes e eventos da UEFS para que a atividade possa acontecer; 7) Incentivar o encontro de todos estudantes, funcionários, professores da UEFS e comunidade externa a se socializarem e interagirem entre si e com a artes, sobretudo a Música.

3 | PERFORMANCES E ENSINO

Além das performances, o PERFORMA também realiza atividades de formação voltadas para os seus participantes, comunidade acadêmica e externa. Essas atividades tem o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à prática musical, seja direcionada para o seu ensino, como também para a aprendizagem. Assim, os eventos “Série Painéis Ilustrados sobre Ensino de Instrumentos Musicais” e “Jornada Pedagógica Musical” são voltados para a formação inicial e continuada de professores de Música, atuantes em diversos contextos educacionais. Já os *workshops* musicais, têm temas variados, são direcionados para a prática musical.



Fig. 3. Atividades de formação para fomentar a prática musical

Sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes de cursos de Licenciatura em Música, Queiroz e Marinho (2009) defendem que devem ser fomentadas competências que possibilitem aos egressos lidarem tanto com conteúdos específicos da(s) música(s) quanto com dimensões metodológicas fundamentais para trabalhá-las na realidade educacional do país. Enquanto que Albino e Lima (2008) afirmam ser necessário desenvolver uma formação instrumental mais sólida em detrimento da formação pedagógica, afinal, antes de professores, somos músicos.

Assim, as temáticas dos eventos pensadas para desenvolver essas competências são selecionadas a partir do diálogo com atividades de ensino, através da parceria com alguns componentes curriculares pertencentes à matriz curricular do Licemus, quais sejam: 1) Pedagogia do Instrumento, que fomenta os temas contemplados nos painéis sobre ensino de instrumentos; 2) Teclado I, II, III; Estruturação Musical e Teoria e Percepção I, II, III e IV, que sinalizam os conteúdos que são trabalhados e que podem ser contemplados nos workshops musicais, a exemplo da improvisação através do uso da escala de Blues e do modalismo presente, sobretudo, na música nordestina ou escala de Blues.

4 | PERFORMANCES E PESQUISAS

Atualmente, os planos e as performances musicais são objetos de investigação em duas pesquisas discentes, sendo uma desenvolvida através da bolsa do Programa de Iniciação Científica (IC), com o apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e a outra como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvida no componente curricular Pesquisa Musical I.

As duas pesquisas surgem a partir de indagações de dois participantes do PERFORMA acerca de aspectos intrínsecos nas referidas ações. O primeiro questiona se o formato das apresentações do “Piano a 4 Artes”, ao articular a Música

com outras artes, pode favorecer uma maior acessibilidade local a performance pianística, enquanto que o segundo indaga se as habilidades musicais desenvolvidas ou potencializadas entre os participantes da “JAM na UEFS” podem influenciar em sua atuação docente.

A primeira pesquisa tem como objetivo investigar se o formato adotado das performances pianísticas pode influenciar na popularidade do instrumento, enquanto que o objetivo da segunda é investigar entre os participantes da JAM se as práticas musicais vivenciadas contribuem e de que maneira para a atuação na escola, seja enquanto professores já formados, estagiários e/ou bolsistas de atividades vinculadas ao contexto escolar.

Sobre a performance pianística, devido ao contexto em que o piano surgiu e a sua utilização realizada durante séculos por instrumentistas importantes da música erudita como Mozart e Beethoven, o instrumento foi associado à performance e à formação de plateias. Durante o histórico dessas performances foram sendo desenvolvidas convenções acerca de alguns elementos, a exemplo do figurino usado pelo pianista, formas de agradecimento para a plateia e a execução de um repertório voltado para peças eruditas.

Logo, o piano foi sendo associado a certo formalismo e intelectualismo musical. Segundo Cerqueira (2010) essa eruditização e nobreza em volta do instrumento na o foi construída apenas pelo repertório erudito, mas através da formação tradicional que envolveu os pianistas, podendo aplicar o mesmo de uma pedagogia conservadora para uma formação pautada em um repertório popular. Segundo Fucci Amato (2006), no Brasil essa proposta pedagógica era voltada à técnica e o repertório baseado em peças europeias, onde o instrumento muitas vezes foi associado à educação feminina (PARAS, 2001), sendo “elemento de diferenciação social, com sua prática relacionada a classes sociais materialmente ricas e politicamente privilegiada” (CERQUEIRA, 2010, p.1).

Porém, mesmo diante dessa realidade, pouco a pouco pianistas foram em outra direção, ao contemplarem outros gêneros musicais e também ao propor performances diferenciadas, como a proposta do “Piano a 4 Artes”. Este faz uso de um repertório direcionado para a prática coletiva, tendo gêneros musicais variados em diálogo com outras artes, e se propõe a possibilitar acessibilidade à apreciação e à execução pianística. Acredita-se que a promoção de performances pianísticas no contexto escolar pode auxiliar na acessibilidade ao instrumento. Contudo, ao voltar-se para a performance na escola, a segunda pesquisa indaga sobre as habilidades pedagógicas musicais necessárias para esse espaço.

Isso nos faz pensar que atuar no espaço escolar requer um conhecimento que ultrapasse saberes pedagógicos, visto que a matéria prima do ensino musical é o ‘fazer música’, ao envolver a performance musical. Nesse sentido, Kleber (2011),

s/p defende que “a Performance Musical é essencial para se ensinar Música. O processo pedagógico musical se dá na e pela performance musical”. Dessa forma, para um professor tão importante quanto fazer música é buscar promover a prática musical no espaço escolar.

Assim, a prática musical deve ser consolidada entre os licenciandos para que saberes práticos musicais possam ser desenvolvidos e articulados com saberes pedagógicos. Segundo Swanwick (2003) as práticas instrumentais e o exercício de tocar colaboram significativamente para o desenvolvimento de habilidades musicais e da liberdade de expressão musical. Esse exercício favorece o músico a aprimorar cada vez mais sua técnica, podendo aguçar também o prazer no seu processo de criação.

Entretanto, em se tratando da profissionalização, tão importante quanto desenvolver o fazer musical por meio da performance também é importante possibilitar que os estudantes desenvolvam outras habilidades a exemplo da interação com o público e a gestão de apresentações. Acerca da produção performática, ao futuro professor de Música é essencial que esse vivencie performances na sua formação para posteriormente gerenciá-las em sua atuação. Nessa perspectiva, Sales (2014, p. 21) defende que a “performance musical escolar pode motivar o aluno e fazê-lo socializar sua aprendizagem, compreender aquilo que conheceu ao longo do processo”. Assim, surge a necessidade de se investigar sobre o desenvolvimento dessas habilidades práticas junto a JAM na UEFS e as suas contribuições para a atuação na escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das ações extensionistas apresentadas nota-se o impacto das mesmas na comunidade local, ao possibilitar a acessibilidade à prática musical, sobretudo, instrumental. O impacto dessas performances para a comunidade ocorre em vários aspectos. No caso do “Piano a 4 Artes”, pode-se notar: 1) parcerias estabelecidas — oportuniza o diálogo com centros culturais locais ao contribuir para que a comunidade se aproximasse desses espaços (MRA e Biblioteca Central da UEFS); 2) formação e consolidação de plateia — possibilita o contato diferenciado com a música instrumental através do diálogo da música/piano com outras artes (artes visuais, circense, cinema, poesia, literatura); variedade de repertórios apresentados; 3) escolas de educação básica — oportuniza que estudantes desses espaços possam ter contato com a música pianística; 4) formação de pianistas: permite aos pianistas agregar músicas diferenciadas em seu repertório, a exemplo de músicas infantis, populares brasileiras e de outras nacionalidades.

As apresentações de ambas as ações extensionistas trouxeram repertórios

e gêneros musicais com muita variação e novidades. O contato e a socialização do público externo com a comunidade acadêmica, professores, alunos e servidores, através dessa apreciação musical, possibilitou o acesso democrático às apresentações musicais ao vivo e isso potencializou a cultura no campus da UEFS. Outro fator importante, notado a partir da “JAM na UEFS”, é que houve uma maior interação dos estudantes do Licemus e de estudantes de outros cursos como participantes e ouvintes. Alguns estudantes de outras áreas tiveram a oportunidade de mostrar sua arte por conta da existência dessas ações.

Vale destacar que a JAM na UEFS também participou em alguns eventos acadêmicos de outras áreas, oportunizando o diálogo com outros cursos, Projetos e Programas de extensão. Além disso, as apresentações movimentaram e potencializaram a economia local das cantinas e de alguns estudantes que venderam seus produtos para o público no decorrer das performances. Ou seja, o impacto foi realmente satisfatório e relevante para a comunidade envolvida.

Para a comunidade universitária foi oportunizado a participação ativa nas apresentações na condição de músicos, musicistas ou em outra forma de arte (Dança, Teatro, Artes Visuais), como também desfrutar das apresentações como apreciadores. Nesta direção, as atividades de extensão trouxeram a comunidade local para a universidade, transformando-se em laboratórios para abordagens, teorias e práticas pedagógicas musicais. A partir desse laboratório, algumas questões passaram a ser contempladas nas atividades de ensino, ao se dirigirem para a realidade local e, conseqüentemente, impulsionarem pesquisas, visto que situações vivenciadas na Extensão e consolidadas no ensino podem ser investigadas.

É esperado, a partir dessas investigações, identificar as relações existentes entre as ações extensionistas com e a formação/atuação de professores de Música. E com as informações obtidas, pretende-se fortalecer e consolidar a formação musical junto aos licenciados, sobretudo ao voltar-se para a atuação no contexto escolar. Sobre esse contexto, espera-se contribuir com as práticas musicais a serem promovidas ao verificar junto aos participantes os desafios e possibilidades em torno da promoção da performance na escola.

Por fim, nota-se o amadurecimento dos estudantes, sobretudo, dos bolsistas extensionistas, em relação a sua formação inicial, pois as ações possibilitam que desenvolvam habilidades variadas desde a gestão ao desenvolvimento de apresentações. Essas habilidades também se voltam para a sua formação enquanto instrumentistas de variados instrumentos, além de oportunizar a ampliação da sua execução, leitura e improvisação instrumental.

REFERÊNCIAS

ALBANO, César LIMA, Sônia Albano de. **A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória**. Opus, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.

ASSIS & BONIFÁCIO. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011.

BRAGA, S.M. **PERFORMA: Programa de Extensão de Formação e Práticas Performáticas Musicais**. Feira de Santana, 2019.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano**, Revista Eletrônica de Musicologia, Volume 13, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios**. Música Hodie, v. 6, no1. Goiânia: UFG, 2006, p.75-96.

KLEBER, Magali. **Ensino de performance nas Licenciaturas em Música**. Lista de discussão Grupo Professores de Música do Brasil. Acesso em 18 de outubro de 2011.

PARAKILAS, James. **Piano Roles: Three Hundred Years of Life with the Piano**. New Haven: Yale University Press, 2001.

PEREIRA, V.V. S. **Plano de Trabalho Piano a 4 Artes e a Popularização do Piano através da Música Popular**. Feira de Santana, 2018.

O USO DOS SONS, DOS RITMOS E DAS RIMAS NO TEXTO LITERÁRIO COMO UM RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE LITERATURA

Data de aceite: 27/03/2020

Maria Beatriz Licursi Conceição

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Departamento de Musicologia e Educação Musical.

Rio de Janeiro

Lattes: 6427.7671.-2595-1833

RESUMO: Motivar os alunos na compreensão dos textos literários é um grande desafio para os docentes de Literatura em diferentes segmentos de ensino. Esse artigo, apoiado em uma pesquisa bibliográfica, teve o objetivo geral de verificar como a exploração dos sons, dos ritmos e das rimas pode ser um recurso metodológico em sala de aula para a promoção do ensino-aprendizagem de Literatura. Verificou-se que ensinar os sons literários intrínsecos nos textos pode ser uma estratégia para a promoção do ensino, motivando os alunos a buscarem a compreensão e o significado. Ensinar uma poesia exige planejamento e intenção. O ritmo é o pulso da poesia e a rima é o seu eco. Estes elementos são importantes para ajudar a tornar a poesia uma experiência emocional e musical. Dessa forma, valorizar o ritmo e a rima ajuda o aluno a receber informações implícitas no texto que o ajudarão no processo de

assimilação dos gêneros literários promovendo a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sons- Ritmos- Rimas- Literatura

THE USE OF SONS, RHYTHMS AND RHYMES IN LITERARY TEXT AS A METHODOLOGICAL RESOURCE FOR LITERATURE EDUCATION

ABSTRACT: Motivating students to understand literary texts is a major challenge for teachers of literature in different teaching segments. This article, supported by a bibliographic research, had the general objective of verifying how the exploration of sounds, rhythms and rhymes can be a methodological resource in the classroom to promote the teaching and learning of literature. It was found that teaching intrinsic literary sounds in texts can be a strategy for the promotion of teaching, motivating students to seek understanding and meaning. Teaching a poetry requires planning and intention. Rhythm is the pulse of poetry and rhyme is its echo. These elements are important in helping to make poetry an emotional and musical experience. Thus, valuing rhythm and rhyme helps the student to receive implicit information in the text that will help him in the process of assimilation

of literary genres promoting learning.

KEYWORDS: Sounds- Rhythms- Rhymes- Literature

INTRODUÇÃO

Os estudantes não são capazes de conceber um mundo sem música; dessa forma trabalhar o som, o ritmo e a rima pode ser um grande aliado na sala de aula. Todos nós, imersos na cultura do audiovisual, temos registrado na memória certos esquemas de sons, ritmos e rimas que nos remetem a estados emocionais, pois existem músicas que falam de amor, suspense, medo ... Quando o ritmo e o som é utilizado em sala de aula para o ensino de Literatura, o ambiente torna-se descontraído e alegre. Os alunos sentem que pertencem ao universo literário, e conseguem expressar melhor suas compreensões e entendimentos.

Esse estudo parte do pressuposto que o ritmo e a rima são literalmente o coração de um poema, eles servem como um pano de fundo, onde as ideias e as imagens literárias podem fluir. Rima, aqui, será compreendida como a musicalidade por trás das palavras e a forma como as frases vêm juntas. Estes dois elementos representam o quadro de poemas e as técnicas que estabelecem a poesia além de outros escritos em prosa. Acredita-se que quando o docente, no ensino de Literatura, explora as vertentes do som, do ritmo e da rima a compreensão dos alunos acerca ao conteúdo literário dos poemas fica melhor oportunizado.

Dentro dessa vertente, esse estudo tem o objetivo geral de verificar como a exploração dos sons, dos ritmos e das rimas nos textos literários pode ser um recurso metodológico em sala de aula para o ensino de Literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

O som

Existem muitos mitos sobre a criação do universo sonoro. O homem primitivo atribuía à música uma origem sobrenatural. “Ritos e curas mágicas empregavam ritmo, canções e dança” (TEZZA, 2003, p.115). Na Grécia antiga, Orfeu foi um cantor, músico e poeta por excelência. Com a música em sua lira ele era capaz de apaziguar até mesmo os deuses infernais, fato esse que ocorreu quando ele desceu ao inferno em busca de sua amada Eurídice (TINHORÃO, 2000).

Pitágoras referiu-se à música como a “Medicina da Alma”, de acordo com ele, o universo se constituía em um conjunto de harmonias e números proporcionais que poderia ser expresso em uma sequência de sons. Ele, em seus estudos, ainda refletiu sobre os sons provenientes de corpos celestes inaudíveis para os seres

humanos. Estes sons expressariam a harmonia matemática do Cosmos (BAKHTIN, 2003). Aristóteles, por sua vez, referiu-se a capacidade da música para facilitar a catarse emocional (SOUZA, 2000).

Desde os tempos antigos até o presente, a música e o som têm sido usados nos atos religiosos e políticos para criar certos humores. Lembre-se do canto gregoriano, o som das taças tibetanas, marchas militares, o uso da música em circos, etc. Em todos os casos, o som procura colocar o ouvinte em um estado receptivo para que ele seja capaz de desfrutar a música, ou se sentir motivado para praticar uma determinada ação (OLIVEIRA, 2002; PAES, 1997).

Atrás da motivação dos alunos na aprendizagem de Literatura, estudos tem sido direcionados para o uso do som como estratégia. O aluno ao ler poemas, poesias, prosas se coloca em três perspectivas de compreensão, ou seja, do ponto de vista do autor, do texto propriamente dito e dele mesmo como leitor. Mas para a nossa discussão ser mais frutífera, devemos estar na posse de certas ferramentas retóricas, que nos permitem aproximar a poesia de uma forma metódica. De um modo geral, podemos classificar essas ferramentas ou recursos em quatro categorias: as que se referem a versificação, som (fonética), gramática (gramatical) e o léxico.

Estudos mostram que essas categorias ajudam o aluno na compreensão do texto literário (OLIVEIRA, 2002, FAUSTINO, 2003). Outros estudos em oposição indagam se seria preciso o domínio dessas categorias para a compreensão dos poemas (CANDIDO, 2000; TINOCO, 2002); acredita-se que tecnicamente não, mas o entedimento delas ajuda o aluno a ter percepções diferentes dos gêneros literários que está sendo estudado, ajudando-o no processo de valorização da literatura e no ingresso da análise literária. De acordo com a segunda categoria, o docente precisa tentar explorar os sons textuais para possibilitar que os alunos “sintam” os textos, criando assim um significado cultural, para o qual o leitor deve estar na posse dos artifícios retóricos utilizados pelo poeta na construção do poema.

O texto escrito encontra-se inerte e sem expressão diante de nossos olhos. Nada lá está vivo, apenas características desligadas, uma tentativa de ser um poema, somente há paredes de barro e um pote vazio, mas a leitura é um recipiente. Os sons tornam os poemas lugares habitáveis. Se a leitura de qualquer forma é uma entidade intangível, ler em voz alta exige um ato de criação. Uma ilusão de som que pode ser lida, mas não vista. A exploração dos sons em textos literários é um evento que ultrapassa uma mera consideração de signos. O aluno ao ler um poema em voz alta, por exemplo, busca os sinais de volumes tangíveis para respirar, e mover-se livremente no desafio de ver a história ouvida (DGHALIAN, 1985; BANDEIRA, 1996; BAKHTIN, 2003; TRAVASSO, 2007; LIRA, 2008; JOURDAIN, 1998).

O Ritmo

O ritmo cria o padrão da linguagem em uma linha de um poema, marcado pelas sílabas tônicas e átonas das palavras (MORICONI, 2002). O ritmo é essencial para a poesia, porque é um espelho da vida. A natureza espera sempre um ritmo, cadenciado pela mudança do dia para a noite, ou a ordem das estações. Isso contribui para o prazer do leitor; ritmo é o que esperamos de música, da natureza, e, certamente da poesia (TRAVASSOS, 2007; ANDRADE, 1991; ZIMMERMAN, 1996; MORICONI, 2002).

A poesia tradicional tem geralmente ritmos regulares que definem um padrão, tornando-a mais fácil de lembrar para a recitação. Estes ritmos são especialmente agradáveis, porque refletem o movimento natural do corpo humano. É por isso que poemas com ritmos regulares são muitas vezes musicados para marchar e dançar, e amplificam o efeito da batida (BAKHTIN, 2003; PERRONE, MOISÉIS, 1998; JOURDAIN, 1998; KIEFER, 1982). Muitos poemas aparecem com verso livre, o que significa que não aderem a rigorosos ritmos. No entanto, nestes poemas também há um ritmo bem trabalhado que acrescenta um prazer estético e emocional (GRIFFITHS, 1998; BOSSI, 1997; BOSSI, 1996).

A palavra ritmo é derivada do *rhythmos* (gregos), que significa “medida de movimento”. O ritmo é um artifício literário que demonstra os padrões de sílabas tônicas e átonas longas e curtas nos versos (AVERBUCK, 1994).

O ritmo atua no poema como a batida faz na música. O uso do ritmo na poesia surge da necessidade que algumas palavras possuem de serem mais fortemente destacadas do que outras. Elas podem estar estressadas em um longo período, ou podem ser empregadas repetidamente produzindo um efeito rítmico que soa agradável para a mente, bem como para a alma (BRADBURY e MCFARLANE, 1989; HUTCHEON, 1991, HARNONCOURT, 1993). Nessa vertente, o ritmo é usado inconscientemente para criar padrões identificáveis. Além disso, o ritmo cativa a audiência dos leitores, dando efeito musical para um discurso ou uma peça literária.

Muitos autores estudam o ritmo na linguagem em geral e especialmente em textos literários. Há uma percepção generalizada de que o ritmo é mais do que apenas medir o número de sílabas e da distância entre os acentos. O poeta mexicano Octavio Paz diz: “... O ritmo é mais do que a medida, mais do que o tempo dividido em porções. A sucessão de pausas revela uma intenção. O ritmo provoca, desperta saudade. Se interrompido, sentimos um choque (...). Assim, o ritmo não é exclusivamente uma medida de conteúdo vazio, mas um sentido, um significado” (PAZ, 1956, p.132).

O autor francês Henri Meschonnic (1982, p.132) dá esta definição: “Eu defino

o ritmo na linguagem como a organização das palavras, onde os significantes linguísticos produzem diferentes semânticas do significado léxico...Significante, eu chamo os valores para um único discurso”. Apesar dessas definições, observa-se que há uma dificuldade na compreensão de como o ritmo pode ser empregado para promover a compreensão de textos literários.

Ao ensinar o ritmo aos alunos, o docente precisa prestar atenção na valorização de aspectos, tais como: a repetição de palavras, o tamanho dos versos, aliterações e pausas(BRADBURY e MCFARLANE, 1989; HUTCHEON, 1991, HARNONCOURT, 1993). O ritmos dos textos podem ajudar o aluno na compreensão dos gêneros literários, bem como, no entendimento das características das escolas literárias as quais eles estão associados(GRIFFITHS, 1998; BOSSI, 1997; BOSSI, 1996). Trabalhar o ritmo em sala de aula é abrir uma nova possibilidade para a compreensão dos textos sob uma outra perspectiva, onde o som e a música abrem um novo sentido que certamente polarizará o significado do texto e a compreensão do discente (TRAVASSOS, 2007; ANDRADE, 1991; ZIMMERMAN, 1996; MORICONI, 2002).

A Rima

Rima é a correspondência de sons e sílabas, geralmente no final das linhas. A rima mantém o poema em harmonia (TEZZA, 2003), um esquema de rimas ajuda o leitor a entender o que está por vir. Um esquema de rimas pode ser notado ao observarmos a última palavra em cada linha e atribuindo uma letra. A última palavra na primeira linha recebe um “a”. A última palavra na segunda linha também recebe um “a”. Se uma palavra não rima, ele recebe a próxima letra, “b”. Discernir o esquema de rimas é importante, porque o padrão traz o poema à vida e ajuda o leitor a sentir conectado com o texto literário (PAES, 1997).

Rima é a repetição do som ou sons de uma palavra. Por exemplo, podemos “dizer” que “amor” rima com “calor”. As palavras podem rimar dentro da mesma linha; isso é chamado de rima interna. Mais frequentemente, as rimas ocorrem nas extremidades das duas linhas; isso é chamado de rima externa (SOUSA, 2000). No verso tradicional, estas rimas finais, muitas vezes, formam padrões que se repetem (OLIVEIRA, 2002).

A Rima juntamente com a métrica ajuda a tornar um poema musical. Na poesia tradicional, uma rima regular ajuda na recitação e dá um prazer previsível da leitura. Um padrão de rima também ajuda a estabelecer a forma (LYRA, 2008).

O ensino da rima em textos literários podem focar algumas vertentes quanto a: 1- Acentuação tônica (métrica) com a verificação das palavras agudas, graves e esdrúxulas; 2- Fonética, chamando atenção para a coincidência sonoras das palavras que rimam, trabalhando as palavras perfeitas ou soantes e imperfeitas

ou toantes; 3- Morfologia analisando nos textos a configuração e a estrutura das palavras. Em relação a esse aspecto, as palavras podem ser avaliadas tendo classes gramaticais diferentes (ricas), tendo a mesma classe gramatical (pobres), palavras quase sem rima (preciosa) e as que ocorrem no mesmo verso (coroadas); e 4- Posição da estrofe, nesse aspecto deverá ser observada se as palavras encontram-se emparelhadas ou paralelas (A...A...B...B), **Cruzadas ou alternadas (A...B...A...B)**, *Opostas*, **Continuadas e Misturadas (TRAVASSOS, 2007)**.

CONCLUSÃO

A escrita poética intrinsecamente guarda em seu âmago a materialidade dos sons e entonações, ela abarca ritmos sequenciais melódicos e reais, repletos de imagens acústicas correspondentes às unidades distintivas. A poesia expressa a beleza, o estilo e o sentimento utilizando o som e as figuras de linguagem para tornar a linguagem dos poemas mais clara para os leitores. Compreender uma poesia exige planejamento e intenção. O ritmo é o pulso da poesia e a rima é o seu eco. Estes elementos são importantes e devem ser explorados pelos docentes no ensino dos textos literários com o intuito de fazer que a compreensão desses textos se tornem uma experiência emocional e musical única para os alunos.

Existe uma sinergia poética entre o ritmo e rima. Muitos elementos adicionais combinam o ritmo e a rima produzindo o efeito global de um poema. Mesmo que as palavras tenham um significado literal no dicionário, as figuras de linguagem as modificam concedendo-lhes emoção. Palavras podem emanar imagens sensoriais virtuais que expressa, sabor, tato ou cheiro evocando memórias. Ler valorizando o ritmo e a rima ajuda o aluno a receber todo o impacto dos seus muitos dispositivos, incluindo o seu som. Compreender um poema não é apenas a decodificação de um significado, é ter uma experiência.

A poesia possui uma virtualidade sônica que deve ser explorada em sala de aula, através da compreensão do ritmo e das rimas que a compõe. Compreender os sons literários pode ser uma estratégia para a promoção do ensino de Literatura, motivando os alunos, a buscar a compreensão e o significado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da música brasileira**. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

AVERBUCK, Lúcia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BANDEIRA, Manuel; AYALA, Walmir (orgs.). **Antologia dos poetas brasileiros: fase moderna**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____ (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996.
- BRADBURY, Malcolm; McFARLANE, James. **Modernismo**— guia geral (1890-1930) Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- DAGHLIAN, Carlos (org.). **Poesia e música**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão (orgs.); Beth Brait et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: EdUFPR, 2001.
- FAUSTINO, Mário (BOAVENTURA, Maria Eugênia - org.). **De Anchieta aos concretos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- GRIFFITHS, Paul. **A música moderna**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **O diálogo musical**: Monteverdi, Bach e Mozart. Trad. Luiz Paulo Sampaio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**— como a música captura nossa imaginação. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**— dos primórdios ao início do século XX. 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1982.
- LAFETÁ, João Luiz. **1930**: a crítica e o modernismo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- LYRA, Pedro. **Literatura e ideologia**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MESCHONIC, H. **Critique du Rhyme**. Lagrasse: Verdier, 1982.
- MORICONI, Ítalo. **A poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Literatura e música**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- PAES, José Paulo. **Os perigos da poesia**— e outros ensaios. Rio de Janeiro: Toopbooks, 1997.
- PAZ, O. **El arco y la lira**. FCE: 1956.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- SCHLEGEL, Friedrich. **Conversa sobre a poesia(e outros fragmentos)**. Trad., prefácio e notas de Victor-Pierre Stirnimann. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- SOUSA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **A música popular no romance brasileiro**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Ed. 34, 2000.

TINOCO, Robson Coelho. “Literatura e ensino: proposta para uma leitura dialógica do mundo na (da) sala de aula”. In: **Anais do encontro internacional** – Mikhail Bakhtin. Curitiba: EdUFPR, 2002 (cd-room).

TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ZIMMERMANN, Nilsa. **A música através dos tempos**. São Paulo: Paulinas, 1996

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA DE ARAÚJO MARQUES - Pianista radicada no Espírito Santo, especializada em música de câmara e em acompanhamento de grandes nomes do cenário da música nacional e internacional, Claudia Marques domina uma grande extensão de gêneros do repertório disponível para seu instrumento, versatilidade que levou a artista a atuar como solista orquestral, reger ensaios de óperas e participar de diversos grupos, entre inúmeras outras atividades. Atualmente doutoranda em práticas interpretativas na área de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Mestre pela mesma instituição - UNIRIO, sob orientação da professora Dr^a. Lucia Barrenechea. Desenvolveu pesquisa sobre redução orquestral para piano da obra de Radamés Gnattali, que culminou no livro: “Radamés Gnattali - Fantasia Brasileira em Dois Pianos” lançado em 2015. Idealizadora e coordenadora da pós-graduação lato sensu, intitulada: *Pianistas Acompanhadores* da Alpha Cursos. É professora da FAMES - Faculdade de Música do Estado do Espírito Santo nas cadeiras de História e Música III; Laboratório de Performance; Instrumento Harmônico; Transposição e Acompanhamento; Metodologia da Pesquisa; Seminários de Pesquisa. Foi professora do Centro Educacional Leonardo da Vinci, diretora da Academia Cultura. Atuou como professora substituta da UFES – Universidade do Espírito Santo, além de participar por nove anos como pianista da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo. Membro da comissão tutorial da *Semana de Pesquisa em Música*/ FAMES e da Comissão editorial da Revista Atenas. Participa como professora e camerista de cursos, concursos e Festivais de Música. Atualmente, Claudia Marques desenvolve um trabalho de pesquisa sobre Leitura Musical à Primeira Vista para pianistas. Essa pesquisa teve o prêmio da FAPES – Fundação de Apoio a Pesquisas do Espírito Santo.

ÍNDICE REMISSIVO

B

Bandas Filarmônicas 74, 75, 76, 77, 79, 83, 84, 86, 87, 88

C

Capital Cultural 1, 2, 3, 5, 8, 9

Chorinho 37, 38, 40, 41, 42

Chorinho da Praça 37, 38, 42

Cognições 83

Criatividade 25

D

Desenvolvimento 14, 15, 21, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 52, 53, 57, 71, 89, 95, 98, 99, 101, 104, 107, 108, 109, 112, 113

Didáticas Variadas 23

E

Educação Fundamental 102

Educação Musical 1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 46, 47, 53, 58, 59, 61, 72, 115

Ensino-Aprendizagem 35, 47, 48, 55, 57, 90, 96, 102, 115

Ensino da Música 13, 28

Ensino Fundamental 15, 60, 102, 107

Epistemologia genética 60, 63

Escolas de Música 1, 3, 5, 6, 7, 9

Extensão 104, 105, 106, 107, 113, 114, 123

F

Folclore 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 31, 34

G

Gêneros Musicais 5, 6, 8, 11, 18, 19, 107, 111, 113

Grupo Chorinho da Praça 37

I

Inter-relações 37, 38, 39, 45

L

Linguagem 14, 23, 27, 28, 34, 60, 61, 83, 91, 92, 95, 96, 118, 119, 120

Língua Inglesa 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99

Literatura 15, 27, 28, 38, 48, 112, 115, 116, 117, 120, 121, 122

M

Memórias 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 86, 88, 120

Migração 74, 76

Movimento 21, 39, 77, 118, 121

Musibaille 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

N

Noção de Música 60, 64, 72

P

Pedagogia Musical 7, 48

Percepção Musical 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 50, 57

Pesquisa 1, 3, 9, 13, 14, 21, 23, 25, 26, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 78, 79, 84, 86, 89, 98, 101, 103, 104, 105, 110, 111, 115, 123

Práticas pedagógicas 28, 113

R

Rimas 19, 115, 116, 119, 120

Rio de Janeiro 1, 2, 3, 21, 34, 35, 36, 39, 46, 48, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 102, 115, 120, 121, 122, 123

Ritmos 31, 32, 33, 34, 35, 115, 116, 118, 119, 120

Rivalidade 74, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

Roda de Choro 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

S

Software 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59

Sons 14, 62, 71, 72, 94, 95, 115, 116, 117, 119, 120

U

Utilização pedagógica 47, 52, 53, 57, 58

 **Atena**
Editora

2 0 2 0