



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

QUEDMA ROCHA CRISTAL

O PROCESSO DA MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO
REPERTÓRIO DO COTIDIANO NO PROJETO CASULO
MUSICAL

Salvador

2014

QUEDMA ROCHA CRISTAL

**O PROCESSO DA MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO
REPERTÓRIO DO COTIDIANO NO PROJETO CASULO
MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Concentração em: Educação Musical

Orientação: Prof. Dr. Jorge Sacramento

Salvador

2014

C933 Cristal, Quedma Rocha

O processo da musicalização através do repertório do cotidiano no Projeto Casulo Musical/Quedma Rocha Cristal. _ Salvador, 2014.

131 f. : il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

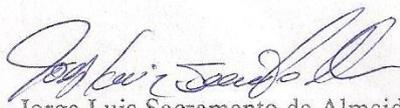
Orientador: Prof. Dr. Jorge Sacramento

1. Música - Instrução e ensino 2. Título

CDD 780.7

TERMO DE APROVAÇÃO

A Dissertação de Quedma Rocha Cristal foi aprovada



Jorge Luis Sacramento de Almeida
Orientador



Simone Marques Braga



Flávia Maria Chiara Candusso

Salvador, 30 de setembro de 2014

Aos alunos, que me fazem crescer a cada dia mais como pessoa e educadora!

Aos meus pais, que sempre estão ao meu lado e pela oportunidade em aprender com o exemplo das suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Eternamente grata:

A Deus, que com sua eterna fidelidade e amor tem me sustentado no decorrer desses anos. *“Meus dons e talentos são pra Ti servir, meus dons preciosos são Teus, não vejo razão da minha vida sem Ti, Tu és meu Senhor e meu Rei!”*

Aos meus pais, Jucelino Cristal e Josinéa Amparo Rocha Cristal, que com o carinho e amor de sempre puderam me dar forças e incentivos para continuar os estudos. Meu pai, que mesmo na distância e nos comunicando pelo telefone, me proporcionou momentos de alegria e aconchego, principalmente, quando queria um “colinho de pai”. Minha mãe, exemplo de mulher e educadora, meu espelho de vida que sempre teve como princípios a educação de qualidade e, com muita luta e amor, pôde proporcionar a nós, seus filhos. Amor e gratidão eterna a vocês!!!

Aos meus irmãos, pela atenção, carinho e amor demonstrados por mim. Em especial Cláudio, Quel e Nara me proporcionando momentos de alegria, é muito bom estar em suas companhias. Amo vocês!!

A Vinicius Amaro, meu amor meu, agradeço por ter embarcado junto comigo nessa caminhada me apoiando sempre. Os momentos de discussões e questionamentos foram fundamentais para a consolidação deste trabalho. Obrigada por ter sido paciente comigo! Sem você, esses últimos dias seriam complicados. Obrigada por fazer parte da minha vida, é uma honra tê-lo ao meu lado. Te amo, Flor!

Ao meu orientador, Jorge Sacramento, que acreditou neste projeto de pesquisa e pelas orientações.

Às professoras, Dra. Flávia Candusso e Dra. Simone Braga que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa.

Aos professores da PPGMUS-UFBA na pessoa da professora Dra. Leila Dias, grandes foram os momentos de aprendizagem.

Aos funcionários da PPGMUS-UFBA na pessoa da professora Dra. Diana Santiago, que com muita leveza e sabedoria conduz a coordenação deste Programa.

Às professoras Marineide Marciel Costa e Ângela Lühning, que me receberam com toda a atenção e carinho para as entrevistas e conversas, norteando esta pesquisa através de suas experiências.

Ao corpo docente e administrativo do CCVP, em nome da diretora Dra. Eleonora Pacheco, que abraçou o Projeto Casulo Musical, em destaque Lucrécia Calado, agradeço pelas informações sobre o contexto, e “Seo” Carlos, pela prontidão e paciência com os alunos.

Aos colegas e amigos de orientação, Neide Santos e Lucas Campelo, pelos momentos em que pudemos trocar experiências, amadurecendo juntos nossos projetos.

Aos colegas e amigos, Maria Luiza Barbosa, Luana Valentim, Elisama Santos, Anderson Brasil, Antônio Chagas, Letícia Bartholo, Davison Júnior, Rosa Eugênia, Cláudia Ferreira, Leandro Serafim. Estar com vocês é sempre gratificante!

A CAPES, pelo incentivo financeiro.

Às famílias Cristal, Rocha, Amaro e Santos pela atenção e carinho.

Aos alunos e pais pela confiança a mim depositada. Sem os alunos a minha busca pela sensibilidade não seria possível.

Eternamente grata a todos vocês!!!

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire, 1996)

CRISTAL, Quedma Rocha. **O processo da musicalização através do repertório do cotidiano no Projeto Casulo Musical**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de musicalização através do repertório musical da vivência dos alunos do Projeto Casulo Musical. O campo empírico se constituiu no Complexo Comunitário Vida Plena, projeto de Organização Não Governamental, situado no bairro Pau da Lima da cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Para tanto, buscou-se elucidar os desdobramentos da musicalização (Penna 1990, 2010; Costa 2013), as implicações da utilização do repertório do cotidiano (Souza, 2000) e a prática educacional em projetos sociais (Lühning, 2013). Metodologicamente, fez-se necessário uma abordagem qualitativa no estudo de caso, possibilitando a compreensão desse processo através das análises de dados coletados (Creswell, 2014; Yin, 2001; Stake, 2011). A partir da pesquisa de campo, foi constatado uma resistência, por parte dos alunos, em expressarem as músicas presentes em suas vivências. Com isso, a utilização de estratégias para o conhecimento da vivência musical dos alunos se tornou um fator determinante para a aquisição desse repertório, que serviu como base para a condução e realização dos objetivos propostos no processo de musicalização nas turmas. Assim, o presente trabalho busca contribuir para as reflexões, discussões e práticas que permeiam a musicalização e o uso do repertório musical no contexto de projeto social, tornando mais significativa as possibilidades de ensino-aprendizagem e suas interações sociais, no âmbito da educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização, Repertório do Cotidiano e Projeto Social.

CRISTAL, Quedma Rocha. **The process of musicalization through repertoire of everyday in the Casulo Musical Project**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of musicalization through the everyday life's musical repertoire of the students in Casulo Musical Project. The empirical field was constituted in Complexo Comunitário Vida Plena, a kind of Non-Governmental Organization, located in Pau da Lima, Salvador (BA), Brazil. To do so, we discussed the process of musicalization (Penna 1990, 2010; Costa 2013), the implications of using the repertoire of everyday life's (Souza, 2000) and the educational practice in social projects (Lühning, 2013). Methodologically, we use a qualitative approach in the case study, focusing on the understanding of this process through the analysis of collected data (Creswell, 2014; Yin, 2001; Stake, 2011). From the field research, it was found that students showed a resistance to express the songs present on their experiences. Thus, the use of strategies for knowledge of students' musical experience became a determining factor for the acquisition of this repertoire, which served as the basis for conducting and achieving the objectives proposed in the music education process in the classes. Thus, this work aims to contribute to the reflections, discussions and practices that permeate the musicalization, and the use of the musical repertoire in the context of social project, becoming more significant the teaching-learning possibilities and their social interactions within the music education.

KEYWORDS: Musicalization, Repertoire of Everyday and Social Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da região da RA-XIII	60
Figura 2 – Atividade berimbau	107
Figura 3 – Atividade instrumentos de corda	108
Figura 4 – Atividade de apreciação	109
Figura 5 – Atividade de composição	109
Figura 6 – Estrutura do jogo da velha musical	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos inscritos/participantes no ano de 2012 e 2013	75
Tabela 2 - Relação dos alunos que participaram e que continuaram	75
Tabela 4 – Atividades 03 e 04	91
Tabela 5 – Atividades 05 e 06	92
Tabela 6 – Atividades 07 e 08	93
Tabela 7 – Atividades 09	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Necessidades familiar atendidas no bairro

62

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Rua principal do bairro Pau da Lima	61
Foto 2 – Rua do bairro Pau da Lima	66
Foto 3 – Espaço Complexo Comunitário Vida Plena	67
Foto 4 – Espaço Educação em Saúde do CCVP	68
Foto 5 – Turma de Flauta doce	76
Foto 6 – Turma de Teclas	77
Foto 7 – Espaço refeitório	84
Foto 8 – Apresentação de 2012.2	116
Foto 9 – Público da apresentação 2012.2	116
Foto 10 – Apresentação final 2012	117
Foto 11 – Turma de flauta-doce	117
Foto 12 – Execução (<i>Vagalumes</i>)	118
Foto 13 – Aula instrumentos da orquestra	118
Foto 14 – Aula pública 2013.1	119
Foto 15 – Jogo “cobra-cega sonoro”	119
Foto 16 – Execução (<i>Frère Jacques</i>)	120
Foto 17 – Atividade de roda	120
Foto 18 – Atividade livre	121
Foto 19 – Instrumento musical - berimbau	121
Foto 20 – Jogo de copos (Escravos de Jó)	122
Foto 21 – Mobilizadora da paz – Lucrecia Calado	122
Foto 22 – Apresentação final 2013	123
Foto 23 – Apresentação final 2013	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira em Educação Musical

BA – Bahia

CCVP – Complexo Comunitário Vida Plena

CD – *Compact Disc* (Disco Compacto)

DVD – *Digital Versatile Disc* (Disco Digital Versátil)

ONGs – Organização Não Governamental

PL – Pau da Lima

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 REFLEXÕES ORAIS E TEÓRICAS (Revisão Bibliográfica)	22
1.1 O PROCESSO DA MUSICALIZAÇÃO.....	22
1.2 A ESCOLHA DE UM REPERTÓRIO	31
1.3 O EDUCADOR MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS	36
2 CONHECENDO E INTERAGINDO O CONTEXTO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA	43
2.1 UMA VISÃO GERAL DA PERSPECTIVA QUALITATIVA NO UNIVERSO DA PESQUISA	43
2.2 O CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA	45
2.2.1 Coletando dados	45
2.2.1.1 <i>Documentação</i>	45
2.2.1.2 <i>Registro em arquivos</i>	46
2.2.1.3 <i>Entrevistas</i>	46
2.2.1.4 <i>Questionários</i>	48
2.2.1.5 <i>Observação direta e participante</i>	49
2.2.1.6 <i>Artefatos físicos</i>	49
2.2.2 Análise das evidências da coleta de dados	50
2.3 CONHECENDO O PROJETO CASULO MUSICAL	50
2.3.1 Direções pedagógicas nas turmas de Flauta doce e Teclas	52
2.3.1.1 <i>Roteiro das aulas</i>	52
2.3.1.2 <i>Objetivos e conteúdos</i>	53
2.3.1.3 <i>A utilização dos métodos</i>	54
2.3.1.4 <i>O repertório do cotidiano dos alunos e seu uso</i>	57
3 PROJETO CASULO MUSICAL EM AÇÃO	59
3.1 SOBRE O (CAMPO DE PESQUISA) CONTEXTO	59
3.1.1 Aspectos do Bairro Pau da Lima	59
3.1.2 O Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP)	67

3.1.3 O Projeto Casulo Musical	71
3.2 SOBRE O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO REPERTÓRIO	74
3.2.1 Características das turmas de musicalização	74
3.2.2 Perfil social dos alunos	78
3.2.3 Relação entre os pais, a comunidade e o Projeto Casulo Musical	81
3.2.4 Relação professor-aluno e aluno-professor	83
3.2.5 Ensino e aprendizagem nas turmas de Flauta doce e Teclas	84
3.2.5.1 <i>A busca do repertório do cotidiano dos alunos</i>	86
3.2.5.2 <i>Construção de atividades relacionadas ao repertório</i>	89
3.2.5.3 <i>O processo de avaliação</i>	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107
APÊNDICE A– Atividades musicais.....	107
APÊNDICE B– Questionário 01.....	110
APÊNDICE C – Questionário 02.....	113
APÊNDICE D – Lista de repertório.....	114
APÊNDICE E – Referências de materiais didáticos.....	115
APÊNDICE F - Fotos.....	116
APÊNDICE G – Documento de autorização da entrevista	125
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e informado.....	126
APÊNDICE I – Programa 2012 e 2013	127
APÊNDICE J – Jogo da velha musical	131

INTRODUÇÃO

A música desde os tempos mais remotos foi considerada como um elemento indissociável da vida. A necessidade e a oportunidade de se expressar musicalmente fizeram com que essa linguagem tomasse proporções cada vez maiores, evoluindo assim em vários aspectos e fazendo com que as pessoas se desenvolvessem não apenas no âmbito técnico da própria música, mas também em suas relações sociais (SWANWICK, 2003).

Cada pessoa, seja ela musicista ou não, tem uma particularidade de se expressar musicalmente que é resultante de suas vivências e experiências acumuladas ao longo da vida. Essas experiências, que dependem de um contexto sociocultural, fazem parte da identidade local, que para alguns pesquisadores e sociólogos ainda está sendo desconsiderada na educação, inclusive no campo da música, em destaque: Souza (2000; 2004; 2009), Penna (1990; 2010), Green (1996), Marinho e Queiroz (2005), Ilari (2005), Pederiva e Tunes (2009), Santos (2011), Kleber (2009) e Callegari (2005).

A área da Educação Musical no Brasil tem crescido muito nas últimas décadas, principalmente com o surgimento, em 1991, da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM. Essa Associação tem representado, com muita responsabilidade, os professores de música do Brasil. Com isso, oportunizou muitas trocas de experiências de sala de aula, através dos congressos, revistas e artigos publicados por essa associação, principalmente no âmbito do terceiro setor, que tem crescido favoravelmente esses trabalhos.

A presente pesquisa terá como sujeitos crianças e adolescentes. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, decorrente da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, no Artº 2 diz: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL). Mesmo encontrando algumas discussões sobre a real faixa etária de cada fase, a pesquisa estabelecerá como ponto de partida o próprio estatuto.

A história da infância e do papel da criança na sociedade têm se modificado com o passar dos tempos, onde estão tendo o seu reconhecimento e importância, conseguindo assim a criança, em muitos lugares, exercer a sua função na sociedade e em sua própria família. (ANDRADE, 2010). A infância é uma etapa muito importante para a vida e também para a educação musical. Nela acontecem as primeiras

descobertas sonoras, e por isso precisam ser representativas, pois essas experiências acompanharão o indivíduo em outras fases da vida. Da mesma forma, a oportunidade de ter estudado música desde criança e, posteriormente, ter cursado a Licenciatura em Música, puderam me proporcionar um contato maior com música e o que permeia os aspectos relacionados ao querer ser educadora, por isso, a musicalização é considerada, por mim, um processo muito importante para o desenvolvimento musical e social, principalmente quando iniciada na fase da infância.

Em detrimento do descaso e da falta de uma urbanização planejada as cidades cresceram sem organização, gerando assim vários problemas que até hoje afetam a vida das pessoas, principalmente daquelas que estão à margem da sociedade. Esse fato não se diferenciou na cidade de Salvador e na formação dos bairros periféricos, como por exemplo, em Pau da Lima, local no qual foi realizada a pesquisa.

A preocupação com a população marginalizada e sem acesso a informação, educação, dentre outras coisas de caráter essencial à vida e a sobrevivência dela, fizeram com que ONGs, empresas e instituições nacionais e internacionais financiassem diversos projetos sociais. Partindo da mesma iniciativa, o Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP), tem realizado trabalhos em áreas distintas, e no ano de 2011 iniciou um projeto voltado à musicalização infantil que pretende ser permanente.

A pesquisa teve como fio condutor, no seu objetivo geral, em analisar como acontece o processo de musicalização utilizando como material primário as músicas do cotidiano dos alunos do Projeto Casulo Musical, do CCVP, projeto de uma Organização Não Governamental (ONG), situado na comunidade do bairro Pau da Lima. Para a realização desse objetivo geral, algumas etapas foram importantes como a investigação da vivência musical da comunidade local; o registro do repertório adquirido (áudio/partitura); a musicalização das crianças e adolescentes através do repertório; a coleta de depoimentos dos pais e dos alunos a respeito do contexto musical onde vivem e a importância do projeto de música em suas vidas; e a promoção da integração do projeto de musicalização com a comunidade.

Em busca da realização desses objetivos, a pesquisa se estruturou em três capítulos que propõem etapas importantes. No Capítulo I propomos uma fundamentação teórica e revisão de bibliografia sobre o que compete à musicalização, repertório musical e o terceiro setor, a partir de pesquisas e relatos no âmbito nacional, destacando autores como Penna (1990, 2010), Costa (2013), Souza (2000) e Lühning, (2013). Na parte da musicalização foi possível discutir sobre o conceito, os modelos didáticos e

objetivos importantes para uma prática ativa. Quanto ao item repertório, discute-se sobre a dificuldade em selecioná-lo, a interferência dos meios eletrônicos, as músicas de tradição oral e a utilização significativa nas aulas. No último tópico relata-se sobre o terceiro setor, do seu crescimento na sociedade e sobre os professores de músicas que estão inseridos nesse setor.

A metodologia da pesquisa, retratada no Capítulo II, se aporta na abordagem qualitativa com a utilização do estudo de caso, um referente a turma de Flauta doce para adolescentes e o outro realizado na turma de Teclas para crianças. Teve como base os autores Robert Stake (2011), John Creswell (2014) e Robert Yin (2001). Na coleta de dados foram utilizadas algumas fontes de evidências como: documentação, registro em arquivos, entrevistas, questionários, observação direta, observação participante e o uso de artefatos físicos. Com o foco mais descritivo apresentamos ainda algumas peculiaridades do Projeto Casulo Musical, o aporte pedagógico nas turmas de musicalização, o roteiro das aulas, os objetivos e conteúdos propostos, utilização de métodos de educação musical, repertório do cotidiano e o seu uso. Destacando o processo de coleta de dados assim como a importância do cruzamento desses dados para uma análise mais efetiva.

As ações do desenvolvimento dos objetivos propostos da pesquisa se encontram com mais ênfase no Capítulo III, que analisa o processo de musicalização através do repertório, destacando aspectos do contexto, comunidade do bairro de Pau da Lima, do CCVP e do Projeto Casulo Musical, e do próprio processo de musicalização. A partir do cruzamento de dados foi possível estruturar esse processo em alguns seguimentos como: nas características peculiares das turmas de musicalização, no perfil sociocultural dos alunos, na relação dos agentes envolvidos nessa prática de ensino e aprendizagem como o aluno, professor, pais e comunidade, na busca desse repertório e na construção de atividades relacionadas a eles, entre outros.

Nos apêndices podem ser encontrados exemplos de materiais utilizados em sala de aula, como o termo de consentimento, os questionários aplicados, lista do repertório referente às turmas e as referências dos materiais didáticos utilizados nas aulas de musicalização.

Pelo material pesquisado para esse trabalho, percebe-se a falta de documentos relatando as experiências dos projetos musicais voltados para a musicalização utilizando como objeto o repertório, ao considerar também o contexto em que estão inseridos. Como se dá esse processo utilizando a música do cotidiano dos alunos nas aulas de

música? “A música como fenômeno cultural constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam a vida” (MERRIAM, 1964 *apud* CARVALHO, 2005 p. 52).

Para tanto, a musicalização não deve ser praticada com base em modelos didáticos fixos, e sim adaptada aos interesses, necessidades e contextos culturais distintos para uma melhor aceitação e funcionalidade. É importante que os educadores musicais estejam abertos a estimularem os seus alunos, tendo em suas metodologias de ensino as práticas culturais como uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho visa fazer com que as aulas de musicalização através do repertório possam ser bastante representativas por estarem inseridas no contexto de vida de cada aluno, não se distanciando assim da realidade encontrada. A identificação com as músicas no processo de musicalização poderão trazer uma maior interação dos alunos para com o ambiente educacional, potencializando suas descobertas individuais e sociais.

1 REFLEXÕES ORAIS E TEÓRICAS (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

Nesse capítulo serão abordados o processo da musicalização, o repertório do cotidiano e a ação dos educadores musicais em projeto social, que de certa forma, se tornaram condutores dessa pesquisa, destacando a importância dessas reflexões para os questionamentos e discussões trazidas aqui. Em relação ao título, às reflexões orais, foi um momento de escuta aos mestres¹, que através de suas experiências, puderam contribuir significativamente quanto nas reflexões teóricas, oriundas de livros, teses, artigos entre outros materiais.

1.1 O PROCESSO DA MUSICALIZAÇÃO

A partir da inquietação e interesse em estudar o que permeia a infância e a adolescência, relacionado à educação musical, pesquisadores e educadores veem contribuindo significativamente a essas fases através de seus questionamentos e pesquisas, em destaque: Brito (2003); Ilari (2009); Joly, Santiago, Parizzi, Maffioletti, Freire, Broock, Ying, Mateiro, Oliveira (Santiago, Broock, Carvalho, 2011); França, Rodrigues, Arrais, Pacheco, Freire, Madalozzo (Ilari, Broock, 2013); entre outros, que aportam e buscam conhecimento de áreas como sociologia, filosofia, pedagogia e psicologia.

Pelos materiais consultados, percebe-se muito a utilização do termo musicalização e musicalização infantil, mas não foi visto previamente a definição dessa terminologia. Em detrimento desta falta, busquei pelo significado da palavra musicalização, mas não foi encontrado nos dicionários de língua portuguesa e inglesa e nas enciclopédias de âmbito geral e musical. Esses livros² são considerados de alta relevância no meio acadêmico, e, com base nisso, percebe-se que essa terminologia precisa ser mais discutida assim como as questões que a envolvem.

Mediante isso, serão expostos aqui alguns recortes de materiais encontrados que se referem à musicalização e seus desdobramentos. Para tanto, o presente trabalho utilizará a definição³ que se encontra no livro *Reavaliações e buscas em musicalização*

¹ Resultado das entrevistas realizadas com as professoras Marineide Costa e Ângela Lühning, em 2013.

² Dicionários e enciclopédias consultadas: ANDRADE, 1989; APEL, 1981; LAROUSSE, 1994; KENNEDY, 1994; RANDEL, 1999; SADIE, 1980 e 1994.

³ Definição discutida durante os debates do V Encontro Nacional de Educação Musical no Rio de Janeiro, outubro de 1986, destacado assim pela autora Maura Penna.

(1990) da autora Maura Penna, que também retrata esse tema no livro *Música(s) e seu Ensino* (2010). Segundo ela:

Musicalização: ato ou processo de musicalizar.

Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela (PENNA, 1990, p. 19).

A expressão “tornar-se sensível à música” pode remeter a diversos questionamentos como: O que seria ser sensível à música? Que sensibilidade é essa? A sensibilidade depende de quê? Como me torno sensível à música? Para quê ser sensível à música? Há diferenças entre pessoas que são sensíveis à música para as que não são? Consigo identificar uma pessoa que não é sensível à música? Existe alguém insensível à música? Qual seria a finalidade da musicalização? Para quê existe a musicalização?

Essa expressão pode ser questionável quando o educador musical se dispõe a conhecer o que permeia a musicalização. Propor a uma pessoa que se torne sensível à música não é uma tarefa simples. Um passo fundamental para que aconteça esse ensino e aprendizagem é a compreensão da sensibilidade musical e o que a envolve, para assim trilhar caminhos para a realização do “tornar-se sensível à música”, como discursa Maura Penna:

A compreensão da música, ou mesmo da sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado: um código para a organização dos sons numa linguagem artística que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola.

Com estas afirmações, torna-se mais claro que o “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razão de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, “não há nada para entender, basta escutar”, então tornará inútil o seu próprio trabalho (PENNA, 1990, p. 20 e 21).

Como destacado por Maura Penna (1990), a sensibilidade musical é algo adquirida, mesmo que inconscientemente, a partir da relação estabelecida com o meio em que se relaciona, seja comunidade, família ou escola, em que o educador musical precisa estar ciente para que possa desenvolver ainda mais as potencialidades de cada indivíduo.

Esse indivíduo pode estar classificado em qualquer faixa etária, a musicalização não se limita pela idade e nem pelo sexo. Qualquer pessoa está apta a ser musicalizada. As atividades musicais relacionadas com a prática de musicalização deverão ser adaptadas de acordo com o público alvo e com suas peculiaridades. Há musicalização para bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas de necessidades específicas entre outras modalidades.

Mesmo sabendo que a musicalização não se distingue pela faixa etária, ela se tornou um termo bastante direcionado às crianças. Como relata Maura Penna (2010, p. 43), “tampouco a entendemos como dirigida somente a crianças (o que é uma visão bastante comum)”. Em muitos trabalhos acadêmicos se percebe a limitação da faixa etária no termo, como musicalização para bebês, musicalização infantil, musicalização de jovens e adultos, entre outros.

O termo musicalização infantil está diretamente relacionado com a fase da infância e a importância de se desenvolver atividades musicais de forma lúdica, como relata Brito:

O termo “musicalização infantil” adquire então uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de atividades lúdicas, em que as notações básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (BRITO, 1998 *apud* JOLY, 2003, p. 116).

Em qualquer faixa etária, os estímulos dados pelo professor de música em sala de aula podem obter diversas percepções em cada aluno, mesmo eles estando no mesmo local e participando da mesma atividade. Assim como a musicalidade, a sensibilidade à música é algo particular de cada pessoa, pois é construída no decorrer da vida através de suas experiências. Cada indivíduo tem uma maneira de perceber, conscientemente ou não, as coisas que o cerca, tornando clara essa individualidade no que se refere à percepção da sensibilidade de cada pessoa. Essa diferença não significa saber mais ou menos do que o outro, ou ser mais sensível do que o outro, tudo depende da experiência adquirida e da evolução dessa maturidade, pois o indivíduo estará sempre em constante formação, aprendizado e mudança.

É interessante analisar o texto *Transformações da sensibilidade musical contemporânea* (1999) do etnomusicólogo e antropólogo, José Carvalho. Ele traz reflexões sobre quatro temas que estão interligados como a tecnologia, a prática musical

(*performance*), novos problemas da recepção musical e o mundo das identidades midiáticas, em que podemos observar as transformações que um indivíduo pode passar durante a sua vida em relação a essa percepção da sensibilidade musical, que serão brevemente explanadas.

Na tecnologia, ele destacada “os meios de comunicação e difusão cultural que provocam uma constante renovação na percepção do ouvinte” (CARVALHO, 1999, p. 3); a convivência de gêneros diferentes nunca antes vista; a equalização, que por sua vez tem resultado na homogeneização da intensidade e timbre, decorrente do gosto musical do produtor gerando gravações que tornam o gosto algo padronizado; a reverberação, que foi banalizada e generalizada como parte do formato de quase toda música comercial; a amplificação, colocando o papel dos técnicos tão importante quanto dos músicos e o uso em festas particulares e populares, como o carnaval.

Na prática musical (*performance*), que também não resistiu as transformações, é descrito que a execução dos intérpretes, algo almejado a ser impecável, se transformou em gravações e colagem de execuções, não procurando mais por uma apresentação pública perfeita e sim por uma gravação ou disco perfeito. “Esse deslocamento da realidade da execução para a da gravação que já é notável no caso de solistas, torna-se ainda mais complexo no caso de grupos musicais, pois já não há mais contato entre os músicos que aparecem tocando junto no mesmo disco” (Ibid., p. 8 e 9).

Destaca-se também na execução, a prática de profissionais em restaurantes e casas noturnas que, por exemplo, acompanhados de um teclado cantam músicas do repertório popular, eliminando muitas vezes as sutilezas das composições. A execução acaba perdendo a sua aura, pois a música não está sendo um motivo primário para a interação social, podendo gerar emoções negativas como descreve:

Contudo, em muitos casos, a música ambiente desperta emoções negativas, pois nada pode exercer maior violência estética à sensibilidade de algumas pessoas que ouvir gravações de suas obras preferidas em ambientes e horários descontextualizados, tocadas de um modo anódino, a ponto delas se verem obrigadas a ouvir e ao mesmo tempo serem forçadas a renunciar a escutar (CARVALHO, 1999, p. 10).

A utilização dessas gravações em aparelhos eletrônicos afetou também a sensibilidade musical, “ouvir não é mais ouvir com os outros, ou até ouvir para os outros, como o sonharam sempre os pensadores humanistas que refletiam sobre a música, mas ouvir para si e para ninguém mais” (Ibid., p. 11). Ele destaca também que

atualmente, qualquer pessoa vira cantor do dia pra noite, mesmo não tendo tais atribuições, pois o meio eletrônico ajuda alcançar notas que seriam desafinadas em afinadas, camuflando essa execução, o que não poderia ser feito pelos cantores de rádio de décadas atrás, que ocupavam um lugar dominante na formação da sensibilidade musical das massas, porque eram julgados pelos seus talentos vocais e sua musicalidade, sem a ajuda desses recursos (CARVALHO, 1999).

A falta de exposição a diversidades musicais também pode comprometer a sensibilidade musical, descrevendo:

Sintetizo brevemente minha posição da seguinte forma: nos contextos sociais em que a juventude participa cotidianamente de circuitos de tradições musicais e performáticas próprios, ela pode sem dificuldade absorver esse padrão musical midiático empobrecido e resignificá-lo e submetê-lo a re-apropriações e re-leituras idiossincráticas, rebatidas nos horizontes das tradições coletivas em que já foram iniciadas. Por outro lado, essa desmusicalização pode ser devastadora para a sensibilidade estética em formação quando essa cultura de massa descomprometida com o esforço pela superação do horizonte do banal na linguagem artística passa a ser a única referência para uma juventude urbana criada com baixíssima exposição à diversidade musical, à música ao vivo, às tradições regionais ou à educação musical formal (CARVALHO, 1999, p. 12).

No terceiro ponto, sobre os novos problemas da recepção musical, o autor propõe revelar as condições acústicas, ambientais e sociais do sujeito que se expõe a esses tipos de audições, destacando o quanto as inovações tecnológicas condicionaram também a recepção musical (CARVALHO, 1999). Ele ainda discorre sobre as gravações, que precisam ser cuidadosas para não descaracterizar o grupo a ser gravado. Como exemplo, grupos de capoeira, candomblé, indígenas ou manifestações regionais, que podem soar muito diferentes no contexto de um CD, perdendo assim sua originalidade.

No quarto e último item, o mundo das identidades midiáticas, o professor destaca o crescimento da cultura de massa, conhecidas também como tribos urbanas, e finaliza explanando sobre a “importância em se compreender as vicissitudes da música popular atual, pois ela se tornou um termômetro muito preciso das transformações dos valores e das experiências sociais em nosso mundo” (CARVALHO, 1999, p. 22), complementando que:

Assim, a sensibilidade musical, mesmo havendo perdido muito de sutileza e diversidade incomensurável, expandiu-se enormemente, como nunca talvez em toda a história conhecida e nos coloca grandes

dilemas ao tentarmos formular uma interpretação geral de como se sente e se entende a atividade musical no presente fim de século (CARVALHO, 1999, p. 22).

Esse texto remete à importância da compreensão da sensibilidade musical, algo que estará sempre em transformação, mesmo que imperceptíveis às pessoas que estão vivendo em uma determinada época. O cuidado na homogeneização do gosto musical é de suma relevância, pois as diferentes culturas precisam ser compartilhadas, permitindo que o sujeito tenha acesso e conhecimento a outro tipo de música, pois essas experiências são significativas e enriquecem o processo de musicalização.

Um aspecto bastante importante nesse processo é a sensibilidade musical do professor. Um professor de musicalização precisa ser musicalizado, primeiramente, como relata a professora Marineide Costa⁴ (2013):

Q.C.: O que é necessário o professor de música ter ou ser para musicalizar alguém?

M.M.: Antes de tudo ser musicalizado, porque ele não pode dar aquilo que ele não tem, né?! Ele tem que ter musicalização, ele tem que ter tido uma experiência de musicalização, ter tido essa vivência e saber o que tá fazendo, ter conhecimento teórico de música (Entrevista Marineide Costa, 2013).

Percebe-se que a musicalização não possui um modelo didático específico que deve ser seguido passo a passo, garantindo que um aluno seja completamente musicalizado. Na visão em classificar o que seria uma pessoa musicalizada, Feres (1989) contempla que para isso ela tem que possuir sensibilidade aos fenômenos musicais e se expressar através da música, observando ainda que:

A palavra musicalização extrapola o sentido de ensinar noções de leitura e escrita musical. Dizer que uma pessoa é musicalizada, observa a autora, significa dizer que ela possui sensibilidade para os fenômenos musicais e sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento etc. (FERES *apud* JOLY, 2003, p. 116).

⁴ Marineide Costa, atualmente aposentada. Atua como professora de Piano no Instituto de Educação Musical - IEM. É membro do conselho fiscal pedagógico da Sociedade Civil Hora da Criança, membro da diretoria da OMEP/Brasil/Ba/Salvador Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, sócia da ABEM Ass. Brasileira de Educação Musical e da APEMBA Ass. de Ed. Musical da Bahia, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação musical, psicolinguística, aquisição e ensino da língua materna, iniciação musical, ensino de instrumento em grupo e tutorial, consultoria e orientação pedagógico-musical.

Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4242319E8>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

Para tanto, o “ser musicalizado” consegue estar relacionado com o “onde quer chegar” através da musicalização. Salientando sobre os objetivos pressupostos que precisam ser contemplados no processo de musicalização, Costa (2013) destaca que:

M.M.: [...] você tem que ter os objetivos pra onde você quer chegar com essa musicalização. Porque, às vezes, você tem um nível de musicalização, eu quero que o aluno chegue até aqui, que ele saiba o básico, o que é som grave o que é som agudo, que ele bata palma no ritmo certo, que eu bata e ele reaja, que ele bate igual, que ele me imite, que ele crie em cima disso, que ele faça uma variação... Então, você diz que esse menino está musicalizado, ele começa também a pedir mais, aí ele diz assim: “Pró eu quero ler aquelas bolinhas que você ler, porque você lê isso e eu não leio?” Então aí começa a iniciação musical, realmente a leitura e a escrita da música (Entrevista Marineide Costa, 2013).

Através dessa explanação, pode-se compreender que “ser musicalizado” está diretamente relacionado com o objetivo pré-estabelecido para tal ação. A musicalização é cíclica e contínua, no sentido em que ela “nunca” terá fim, para se dizer que o indivíduo esteja “completamente musicalizado”, pois a sensibilidade musical não é algo esgotável, tudo depende da profundidade relacionada aos elementos e eventos musicais.

A musicalização é um momento de educação musical, mas, mesmo quando inserida em uma formação mais prolongada (que se quiser ser realmente eficaz deverá construir-se a partir dela), tem importante significado próprio, não se definindo por esta sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma, é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida (PENNA, 2010, p. 49).

Nessa perspectiva, a musicalização é um momento muito importante para a educação musical e que não pode ser vista apenas como um momento inicial dela e sim, que pode acontecer de forma mais prolongada, mas para isso é necessário que tenha uma estruturação dos objetivos. O eixo central para o desenvolvimento significativo da musicalização é essa estruturação dos objetivos do curso e de cada aula, podendo assim dizer que eles são amplos, ilimitados e dependentes dessa estrutura, na qual o professor dará importância ao que acredita ser necessário.

Mediante aos desafios relacionados à educação musical, os pioneiros dessa área puderam contribuir com a concepção e o desenvolvimento de conceitos, objetivos e práticas musicais através dos métodos ativos⁵. Essas contribuições trouxeram uma

⁵ Métodos ativos - surgiram no início do século XX, em destaque, nem todos podem ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas (FONTERRADA, 2008).

sistematização e detalhamento de conteúdos e atividades, que se fazem necessárias para um fazer musical efetivo a todos, podendo ser executados também na prática da musicalização.

Na tentativa de definir e compreender com mais clareza os objetivos da musicalização, busquei posicionamentos acerca do que deve ser contemplado como objetivo. Dentre eles, Costa destaca como objetivo a ser alcançado envolver os estudantes com atividades de apreciação, execução, criação, ao considerar o contexto social.

M.M.: [...] Então, eu digo que existe, na verdade é o triângulo de apreciar, executar e criar. Então uma musicalização sem esse triângulo não existe. A gente vê em Swanwick ele espicha esse três, esse triângulo em mais, a literatura que faz parte da execução, que faz parte da apreciação, e a criatividade tá aí também a técnica que está dentro da execução que está dentro da apreciação também, que a proporção que ele vai conhecendo mais tecnicamente, ele vai conseguindo apreciar melhor, ele vai conseguindo executar melhor. [...]

Q.C.: Esses seriam os objetivos principais da musicalização ou teria algo mais?

M.M.: Eu acho que esses são os básicos. Além disso, seria você inserir o contexto musical não só da comunidade que ele vive, mas da comunidade em geral. Abrir o leque pra conhecer outras coisas, a gente sempre incentiva que vão aos concertos que vão aos shows, que são diferentes. [...] Então tudo isso faz parte da educação musical e a musicalização consiste em conhecimento teórico, mas a educação musical faz parte disso tudo que é uma parte da musicalização, que é o complemento da musicalização, não só um conhecimento, mas também a vivência (Entrevista Marineide Costa, 2013).

Penna (1990) também ressalta a consideração do ambiente cultural (musical) do discente como o maior objetivo da musicalização, pois:

Nesse contexto, mais que nunca, não se pode perder de vista o objetivo maior da musicalização, que é promover uma ativa inserção do indivíduo no seu ambiente cultural. O primeiro desafio é, então, como alcançar o aluno, para construir as pontes que, apoiadas sobre a sua realidade de vida, possam leva-lo o mais longe possível, dando-lhe, inclusive, condições de compreender criticamente a sua própria vivência (PENNA, 1990, p. 73 e 74).

Também é possível contemplar objetivo extramusicais, destacando aqui a afetividade, a autodisciplina e o autoconhecimento, descritos por Brécia e Brito, respectivamente:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o

desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2007, *apud* CATÃO, 2011, p. 56).

É importante que no processo de musicalização a preocupação maior seja com o desenvolvimento geral da criança, assegurado pelas aprendizagens de aptidões complementares àquelas diretamente relacionadas às musicais. É importante também, segundo a autora, que a escolha de cada um dos procedimentos musicais tenha por objetivo promover o desenvolvimento de outras capacidades nas crianças, além das musicais, tais como: capacidade de integrar-se no grupo, de autoafirmar-se, de cooperar, de respeitar os colegas e professores, comporta-se de uma forma tolerante (respeitar opiniões e propostas dos que pensam diferente dela), de ser solidário e cooperativo em vez de competitivo, de ouvir com atenção, de interpretar e de fundamentar propostas pessoais, de comportar-se comunicativamente no grupo, de expressar-se por meio do próprio corpo, de transformar e descobrir formas próprias de expressão, de produzir ideias e ações próprias. Essas são, segundo a autora, algumas das aptidões que podem ser desenvolvidas por meio de procedimentos de musicalização (BRITO *apud* JOLY, 2003, p. 116).

Em análises desses objetivos, consegue-se extrair como principais segmentos, dentro da perspectiva musical e extramusical, o desenvolvimento da percepção, da apreciação, da criação, da execução, de considerar o ambiente cultural do aluno, da socialização, da relação inter e intrapessoal. Cabe ao educador musical estar aberto a essa prática com o intuito de conduzir da melhor forma a construção do conhecimento, fazendo com que o educando experimente, constituindo assim um crescimento musical e cultural significativo.

Para muitos, a musicalização só acontece quando a pessoa tem aulas de música, mas esse processo é iniciado desde quando o indivíduo tem o primeiro contato com a música, assim inicialmente no seio familiar, ocorrendo posteriormente também na rua ou na escola. “O ambiente familiar é fundamental para o desenvolvimento musical das crianças. Os pais são geralmente seus primeiros educadores musicais, já que são responsáveis pela criação do ambiente sonoro em casa, bem como por proporcionar a elas experiências musicais diversas” (ILARI, 2009, p. 27).

A partir dessas experiências de vida, o indivíduo começa desenvolver a sensibilidade e a musicalidade, mesmo que involuntariamente, diante a exposição dos diversos contextos culturais. Por isso, esses diferentes contextos precisam ser

conhecidos e relacionados com a proposta musical em sala de aula. Sobre isso Penna diz:

A musicalização, portanto, não deve ter um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno. [...] As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores (PENNA, 2010, p. 45).

A importância de se construir aulas que envolvam os alunos e que consigam estabelecer relações com a vivência de cada um é essencial para a musicalização.

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2010, p. 33).

Diante aos apontamentos acima mencionados, a musicalização, quando realizada significativamente pelos docentes, se constitui em uma ação de suma importância à formação musical e social, ampliando os horizontes educacionais.

Concluindo, concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Este é o objetivo final da musicalização, onde a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento de indivíduo, enquanto sujeito social (PENNA, 1990, p. 37).

1.2 A ESCOLHA DE UM REPERTÓRIO (NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO)

As músicas presentes no cotidiano têm contribuído significativamente para a musicalidade e o conhecimento musical de cada pessoa, mesmo que indiretamente. Assim como a musicalidade o repertório⁶ dos alunos também é construído ao longo de suas vidas.

⁶ De acordo com o dicionário Aurélio, entende-se repertório pelo: “5. O conjunto das peças teatrais ou das composições musicais pertencentes a um autor, uma escola, uma época, etc.[...] 6. O conjunto das obras interpretadas por uma companhia teatral, por um ator, por uma orquestra, por um solista, etc.”

Os aparelhos eletrônicos como televisão, rádio, computador (internet), mp3, mp4, DVD, aparelho de som, entre outros se tornaram um fator determinante para a formação de identidades musicais dos alunos, como relata Bozetto (2009, p. 68) “as músicas que circulam no repertório dos aparelhos celulares são indicadores de formação de identidades musicais não apenas do próprio usuário, mas também do grupo social do qual participa”. O fácil acesso a esses meios tem proporcionado um crescimento acelerado no acervo do repertório musical de cada aluno.

Em entrevista com a professora Ângela Lühning⁷ (2013), ela esclarece as músicas que podem ser consideradas do repertório dos alunos, o acesso rápido e o trabalho dos professores em utilizar esse repertório, em:

Q.C.: O que pode considerar como o repertório dos alunos? As músicas que estão presentes na atualidade, fazem parte desse repertório?

A.L.: Eu acho que sim. Eu inclusive teria até uma certa atenção. Eu acho que antigamente não era tão diferente, acho que a gente se engana. Na verdade, essa visão de repertório é uma visão que vem muito da educação, da educação musical, porque todas as crianças sempre ouviram tudo o que os pais cantavam, com ou sem recurso midiático. Quem tinha uma radiola em casa, ouvia o que tinha na radiola, quem não tinha ouvia talvez na casa do vizinho, mas também ouvia não sei quem cantarolando o que aprendia antes na radiola, entende?! Então, não é tão diferente, se tem hoje o acesso mais direto, mais constante, isso sim. Claro que isso também certamente a oferta hoje se aumentou, o cardápio ficou mais intensificado, mas não quer dizer que as pessoas se alimentam melhor ou pior. Isso é uma outra discussão, mas é uma diversidade. O que traz um desafio para o educador, porque, pelo contrário não adianta você agora dizer assim que vai ficar num repertório que eu considere que seja repertório infantil. Acho que esse é um grande desafio você conseguir trabalhar, em todas as pessoas, nas escolas conseguirem trabalhar, com a música do jeito que ela tá na rua (Entrevista Ângela Lühning, 2013).

(FERREIRA, 1986). Aqui para essa pesquisa, a palavra repertório estará relacionada com as músicas pertencentes às vivências musicais dos alunos.

⁷Possui doutorado em Vergleichende Musikwissenschaft - Freie Universität Berlin (1989) e graduação em Licenciatura de instrumento (violoncelo) - Musikhochschule Detmold/ Alemanha (1982). Atua desde 1990 no Programa de Pós-graduação em Música, PPGMUS, da EMUS/ UFBA, desde 2005 também no Programa multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos étnicos e africanos, Pós Afro, do CEAO/ UFBA. Pós-doutorado em História (UFBA), 2012. É professora titular da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia e diretora secretária da Fundação Pierre Verger, na qual também é responsável pela coordenação do Espaço Cultural Pierre Verger, voltado para a prática e inserção da cultura afro-brasileira nas comunidades vizinhas. Tem experiência na área de Artes e Cultura, com ênfase em etnomusicologia/ antropologia, atuando principalmente no âmbito dos seguintes temas: etnomusicologia participativa, cultura afro-brasileira, processos de transmissão, músicas brasileiras em contextos históricos e contemporâneos, culturas comunitárias urbanas, relações entre etnomusicologia e educação musical, relações escolas públicas e culturas comunitárias, além de Pierre Fatumbi Verger e sua obra. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780082J6>> Acesso em: 27 mai. 2015.

Mas, como utilizar em sala de aula esse vasto repertório musical? Selecionar repertório ainda é algo preocupante para alguns professores, “saber o que selecionamos e o que os alunos selecionam faz parte da nossa função de educar e aprender” (TOURINHO, 1993, p. 20). Além da importância dos professores na função de selecionar o repertório, a autora pontua também a responsabilidade das instituições de ensino:

As instituições de ensino têm a função de educar, ampliar e refinar o acesso aos bens culturais, fazendo desse acesso o que chamamos de “opção alcançada”. Têm também a responsabilidade por aquilo que selecionam ou legitimam, no caso da música, como repertório de estudo (TOURINHO, 1993, p. 21).

Mesmo sabendo que não é possível estudar todas as músicas que se pretende ou pensa ser necessário, é sempre importante estabelecer os objetivos que se deseja alcançar através do repertório a ser ensinado. O repertório precisa estar vinculado à aprendizagem musical. Como destacam Tourinho, Cruvinel e Brito, respectivamente:

Em termos de educação musical, uma seleção de repertório, por si só, não se justifica. O tratamento que se dará ao repertório é parte da justificativa para a seleção, tanto quanto a própria seleção. Os critérios de seleção obedecem, então, justificativas estéticas e prático-pedagógicas a um só tempo (TOURINHO, 1993, p. 23).

Nas experiências musicais do cotidiano dos alunos estaria a chance para o trabalho sócio-pedagógico, embasado em uma experiência estética real e musical do aluno, e não como propostas de atividades musicais que transmitem conhecimentos isolados sobre métodos pedagógicos e repertório desvinculado da prática (CRUVINEL, 2005, p. 62).

[...] a escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura. É aconselhável aproveitar as contribuições que as próprias crianças trazem, o que não significa trabalhar apenas com as músicas veiculadas pela mídia, que costumam ser, infelizmente, as menos indicadas para a realização do trabalho (BRITO, 2003, p. 94).

Para tanto, a seleção de repertório deve tratar-se de uma etapa do planejamento do educador musical em que ele consiga contemplar e estabelecer vínculos com a realidade do contexto cultural, a diversidade de alunos e a prática exercida em sala de aula, para isso é imprescindível a nitidez dos objetivos que serão alcançados através desse repertório selecionado.

Uma prática bastante relacionada às músicas presentes na vivência musical dos alunos é a da tradição oral, que está inserida no contexto da cultura infantil e da adolescência, de tal forma que as crianças começam a aprender as canções através dessa prática nos meios em que estão inseridas como: a família, a escola e a comunidade em que vivem. A música infantil, através de brincadeiras coletivas, pertencente a qualquer tipo de região, se tornou uma maneira divertida de construir e enriquecer as relações interpessoais, fazendo com que a criança se desenvolva tanto individualmente quanto socialmente.

O contato com a prática da música de tradição oral faz com que a criança imite e reproduza espontaneamente, a depender da faixa etária, o que está ouvindo e vendo, o que pode ser muito importante para o seu crescimento cognitivo e motor. “Quando atraímos sua atenção executando um instrumento musical, o fazemos sabendo que ela não só vai tentar imitar, mas principalmente, vai tentar entender o que significa o que estamos fazendo” (MAFFIOLETTI, 2011, p. 69).

O repertório adquirido através das músicas de tradição oral ou não, vivenciadas no contexto de cada aluno pode apresentar diferentes estilos e formações musicais (instrumental/vocal). A escuta dessas músicas pode desencadear na escolha e preferências musicais desde pequeno. Por isso é interessante propor uma diversidade aos alunos, para uma maior concepção da existência de estilos musicais diferentes, permitindo com que ele possa se identificar com algum diante de uma variedade, iniciando o seu gosto musical por determinadas canções/intérpretes/gêneros. Ilari descreve:

As crianças e adolescentes aprendem a gostar daquilo que mostramos a eles no dia a dia, seja através de conversas, de aulas específicas, de programas de rádio e TV ou CDs que ouvimos na companhia deles e até mesmo de comentários que fazemos quando achamos que eles não estão prestando atenção (lembre-se de que, conforme sugeriu Small (1998), eles são como esponjinhas que sugam informação, através de ouvidos e mente superatentos!). Tudo isso, além das experiências musicais vividas dentro e fora de casa, terá um papel fundamental na formação do gosto musical futuro de seu filho ou aluno (ILARI, 2009, p. 59).

Uma prática musical muito presente na cultura brasileira são as músicas conhecidas popularmente como folclóricas, que se destacam em: cantos, danças, reisados, parlendas, boi-bumbá, maracatus, cirandas, acalantos, baiões, cantos de trabalho, cantigas de samba de roda, repentes, frevos, bumba-meu-boi, cocos, batuques

entre outros. Canções essas que foram passadas pela tradição oral de pais para filhos e de filhos para os netos.

Por conta da globalização e da vida corrida do dia a dia, muitos pais têm deixado de transmitir oralmente as músicas que aprenderam em suas infâncias. Percebe-se isso mais ainda na sala de aula, pois quando um professor inicia uma música dita folclórica, presumindo que seus alunos já conhecem, por se tratar de uma música proveniente da tradição oral, verifica-se que muitos não conhecem. Isso tem sido constante em diferentes meios de ensino, intitulados como formal ou não-formal. Em diferentes contextos sociais, essa prática da música de tradição oral tem deixado de acontecer no seio familiar, ficando, muitas vezes, por conta das creches e escolas infantis, que as têm realizado com mais ênfase.

Destacam-se aqui algumas realidades negativas inseridas na cultura infantil, que também interferem na diminuição do uso dessas músicas de tradição oral: a impossibilidade de algumas crianças de comunidade brincarem na rua, de forma geral e também com esses tipos de canções, por causa da violência; o isolamento sofrido por algumas crianças, por parte de seus pais que, também pela violência, têm medo delas entrarem em contato com a rua, impedindo assim que elas experimentem brincadeiras que utilizam essas músicas; a falta de tempo dos pais de ensinar oralmente aos filhos o que aprenderam em suas infâncias; crianças que possuem mais contato com os adultos do que com as crianças da sua faixa etária, não havendo a troca de saberes musicais; crianças que ficam a maior parte do tempo em contato com os meios eletrônicos; entre outras situações rotineiras.

Mas, em meio a essas realidades, as crianças têm brincado e utilizado a música, improvisando, adaptando e transformando a suas práticas e objetivos, mesmo que informalmente, sem uma orientação ou sistematização. Os meios eletrônicos como televisão, DVDs, aparelho de som, computadores têm feito o papel de muitos pais na prática da tradição oral das músicas infantis. E, como resultado positivo, elas estão tendo o contato com essas canções.

Com isso têm surgido, cada vez mais, selos infantis que, em muitas vezes, inserem em seus repertórios músicas de tradição oral, como as canções ditas folclóricas de diferentes regiões. Mas ainda têm muitas músicas (infantis) que não estão catalogadas nos livros, muitas que já se perderam e outras que correm o risco de não existirem mais por conta da baixa socialização da tradição oral em algumas localidades.

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas alfabetizadas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural também é formado por um tesouro vivo de bens imateriais que são transmitidos oralmente de geração em geração, em diversas áreas do conhecimento [...] (PACHECO, 2006, p. 41).

Os educadores musicais têm que estar preocupados com essa prática da tradição oral, pois a partir da mesma, desenvolve-se a linguagem falada, o diálogo, a coordenação motora, a capacidade de criação e de improvisação, o conhecimento de mundo, a socialização, entre outros. O incentivo dessa prática deve crescer e ser estimulado cada vez mais com os pais, na escola, na comunidade local e até mesmo com as próprias crianças.

É de suma importância inserir no contexto de aula músicas que estão presentes no cotidiano dos alunos, mas também é relevante mostrar outro repertório que pode não ser conhecido por eles, como relata Jusamara Souza “ao incluir as vivências cotidianas sonoro-musicais da criança, portanto, não será preciso desconsiderar o repertório musical tradicional” (SOUZA, 2000, p. 175).

Toda e qualquer música pode fazer parte do repertório musical do aluno. As experiências e vivências musicais que estiveram presentes na caminhada deles contribuíram para a formação desse repertório musical, que podem ou não fazerem parte de suas preferências ou gosto musical. Todas essas músicas podem ser selecionadas e fazerem parte do repertório musical para as aulas de musicalização, desde que consigam ser significativas para as turmas e que os objetivos musicais e extra musicais sejam alcançados através dessa seleção.

1.3 O EDUCADOR MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS

Dialogando com as ideias marxistas e na tentativa de minimizar as diferenças de um sistema político gerador de desigualdades sociais, a sociedade civil obteve um crescimento de organizações independentes por volta dos anos 60 e 70, dando surgimento do que denominamos de Terceiro Setor. Esse termo é derivado do original, em inglês, *Third Sector*, que dá significado a iniciativas privadas com finalidades públicas, sem vínculos diretos com o Estado (Primeiro Setor) e com o Mercado (Segundo Setor), cujos principais programas têm interesse em atender os direitos sociais básicos e combater a exclusão social (FERNANDES, 1997 e SZAZI, 2006).

Dentro deste contexto estão as Associações, Fundações, ONGs (Organizações não Governamentais), sem fins lucrativos, dentre outros tipos de entidades que podem estabelecer, ou não, parcerias com instituições de âmbito nacional e internacional. Os programas e projetos desenvolvidos por essas organizações têm contemplado áreas como a educação, saúde, cultura, ciência, comunicação, geração de renda entre outros.

Os projetos sociais realizados no âmbito do Terceiro Setor têm conseguido alcançar lugares e pessoas que se encontravam em exclusão social, devido à ausência de um programa efetivo, por parte do Estado, que promovesse igualdade aos quesitos básicos de sobrevivência e acesso à cultura. Mesmo sabendo da importância e do alcance que se pode obter através de um Projeto Social, existem muitas críticas na natureza desses programas por parte de alguns especialistas como relata Beatriz Ilari:

Há muitas críticas a esses programas por parte de alguns especialistas, que criticam sua natureza assistencialista. Segundo alguns críticos, estes programas são paliativos e não resolvem o problema da injustiça social no Brasil. No entanto, um argumento forte para rebater estas críticas refere-se às diversas histórias de sucesso que emergem constantemente dos programas sociais, como relatos de ex-alunos que, através de programas sociais encontraram carreiras promissoras, no Brasil e no exterior. Além disso, diversas crianças encontraram nesses programas uma forma de expressão (ILARI, 2005, p. 91).

Nessa mesma perspectiva, Magali Kleber (2009) destaca resultados positivos relacionados aos projetos sociais e pontua a deficiência das políticas públicas que têm acentuado a desigualdade social, algo que não pode ser resolvido apenas pelos projetos sociais:

Traz-se à tona a deficiência das políticas públicas urbanas dominantes que acentuam a segregação territorial e social, uma vez que as áreas habitadas pela população mais pobre estão desaparelhadas de espaços para a cultura e o lazer, levando os jovens, por falta de opção, ao ócio desagregador, porta aberta para a cooptação, para o submundo do crime. As ações da sociedade civil, inclusive a otimização das organizações sociais em rede, muitas vezes, mostram-se insuficientes para dar conta de um contexto, marcado por uma extrema desigualdade social e um nível quase insustentável de vulnerabilidade, que deixa parte da juventude brasileira, indivíduos ainda em formação, exposta à sua própria sorte, quando deveria ser atendida pela rede de proteção das políticas públicas (KLEBER, 2009, p. 231).

De acordo com a pesquisadora Celina Souza (2006) foi registrado o ressurgimento da importância do conhecimento das políticas públicas nas últimas décadas. Visto que alguns fatores têm sido característicos nessa política, destaca-se que

os países da América Latina ainda não conseguiram “formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 21).

Este tem sido um grande impasse aqui no Brasil, onde a política pública tem tido inúmeros problemas em diversos setores, como a educação e também a cultura que encontram dificuldade em estabelecer comunicação e garantir resultados desejáveis. Em recorte de significados, para Souza (2006) não existe uma definição única e melhor sobre o que seja a política pública. Ela está relacionada à prática do governo no país e precisa instituir relações com o Estado, a política, a economia e a sociedade, destacando que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Pode-se dizer que um dos problemas encontrado na Política Pública no Brasil é a existência do jogo de interesses que acaba prejudicando os tramites desse segmento. A política pública é um fenômeno de longo prazo, por mais que tenha resultados em períodos curtos. A mudança de governo faz com que alguns projetos, que poderiam estar em processo e progresso, sejam interrompidos pelo simples desinteresse dos governantes, que muitas vezes estabelecem parcerias com algumas instituições, que também estão interessadas em algo maior.

Na direção dos contrapontos encontrados nos segmentos públicos, a cidade de Salvador teve um crescimento desordenado, na ausência das políticas públicas e com alto índice de pobreza e desigualdade social. Perante isso, o professor Paulo Costa Lima questiona se poderíamos estar imunes a esse quadro e destaca em sua fala o fato de que a própria cidade se desconhece, algo que é preocupante para a sua gestão:

[...] O tamanho do problema pode ser intuído a partir da constatação da ‘invisibilidade’ que atinge uma boa parte dos nossos territórios. Somos, em grande medida, uma cidade que se desconhece profundamente, em vários níveis. Esse desconhecimento daquilo que nos cerca, equivale a um julgamento de valor, uma atribuição de

pouca relevância. Apesar de tudo isso, há uma riqueza cultural incrível, espalhada pelos quatro cantos da cidade (LIMA, 2010, p. 99).

Os projetos sociais, de certo modo, estão interessados em aprender e mostrar essa riqueza cultural ainda ‘desconhecida’ por muitos. A oportunidade de desenvolver projetos relacionados às práticas cotidianas e características de uma comunidade, faz crescer, significativamente, a relação entre o indivíduo e sua cultura, e na valorização da mesma. Perante esses acontecimentos da sociedade civil, a arte, em destaque a música, tem estado presente, cada vez mais, nos projetos sociais, no âmbito do terceiro setor, com o intuito de diminuir a falta de ações representativas da política pública no campo da cultura.

É de suma importância salientar a função do educador musical que está inserido em projetos sociais. A maioria das universidades ainda não está preparada para capacitar, de forma mais abrangente este tipo de profissional, tendo em vista os diferentes contextos educacionais, como relata Alda Oliveira “como sabemos, a formação do educador musical ainda não inclui conhecimentos ou mesmo disciplinas que deem fundamentação e competências necessárias para tal. Aspectos desse mercado precisam ser discutidos e clarificados.” (OLIVEIRA, 2003, p. 96). Muitos licenciados em música chegam nesses contextos despreparados, tendo ali o seu primeiro contato, o que pode resultar em uma experiência negativa, desmotivante. E para outros tantos é motivador, pois estão se atualizando e estudando por conta própria.

Assim para atender as demandas sociais existentes fora do contexto escolar, as universidades, recentemente, começaram a incluir os chamados “saberes da diferença” nos seus currículos (FAVACHO, 2009). Através dessa reformulação curricular, oportunizará ao educador musical o entendimento da demanda existente em cada contexto. “Há que se considerar que o profissional nunca sairá pronto da academia, pois os saberes da experiência, construídos no cotidiano pelos professores, sempre andarão demãos dadas com os saberes disciplinares” (SANTOS, 2014, p. 129).

Por mais que seja árduo e difícil, os professores de música também têm que pesquisar e descobrir maneiras de dialogar com o contexto cultural dos alunos em suas aulas. Segundo Barosso (2004, p. 56) “[...] é preciso desenvolver uma perspectiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidade local no contexto escolar, mas essa questão se adequa a outros espaços extra-escolares, como nas ONGs”.

Em geral, os educadores que atuam em projetos sociais têm que saber a sua importância no processo de socialização do local em que ele e seus alunos estão inseridos, como afirma Müller:

A sociedade não deveria correr o risco de ter infiltrado em si um educador que não faça diferença, que não tenha sido formado, também, na noção da sua responsabilidade com a qualidade de vida do contexto onde atua, na necessidade de manter presente as dimensões históricas, tanto do meio em que vive como do universo da educação, no seu aspecto de construção de conhecimento atrelado e intrínseco ao processo de construção do sujeito (MÜLLER, 2004, p. 56).

Esses diferentes contextos, presentes no âmbito da educação musical, possuem características peculiares que através da prática profissional, os professores iniciam a compreensão e o que realmente se faz presente com mais ênfase em um ou outro espaço. Em relação a essas características resultantes de cada contexto, algo bastante presente nos projetos sociais é a questão da rotatividade dos alunos. A rotatividade foi originada do termo, em inglês, *turnover*, caracterizada pela “movimentação de entrada e saída de funcionários em empresas, admissões e desligamentos, de profissionais empregados de uma empresa, em um determinado período” (POMI, 2005). Autores destacam a importância em analisar as causas e consequências dessa rotatividade, nesses segmentos empresariais (POMI, 2005).

Essa característica da rotatividade não foi uma peculiaridade do Projeto Casulo Musical. Em conversas com outros profissionais do CCVP e em Grupo de Trabalhos (GTs) ou minicursos de alguns congressos (II FEMBA⁸ e XI Encontro Regional Nordeste da ABEM⁹), percebe-se que essa rotatividade é algo ainda questionado pelos professores e diretores de projetos. Em trabalhos consultados no campo da educação musical, há relatos, não muito descritivos, ou apenas o uso da palavra, sobre a rotatividade, destacando pontos positivos ou negativos (FIGUEREDO, 2004; ARROYO, 2005; TOURINHO, 2007).

Em relação à causa dessa rotatividade, pode-se destacar a falta do incentivo familiar e compromisso dos alunos frequentarem as aulas do projeto, de aulas que não

⁸ II FEMBA – Fórum de Educação Musical da Bahia, realizado na cidade de Salvador (BA), no ano de 2013. Eixo temático do Grupo de Trabalhos (GTs) foi “Educação Musical em projetos socioculturais”, orientado pelas professoras Dra. Ângela Lühning e Dra. Flávia Candusso.

⁹ XI Encontro Regional Nordeste da ABEM, realizado na cidade de Fortaleza (CE) no ano de 2012 com eixo temático do minicurso “Educação Musical em Projetos Sociais e o Terceiro Setor”, ministrado pela professora Dra. Magali Kleber.

têm relação com os alunos ou dos seus interesses, pela instabilidade do projeto entre outras, mas as consequências estão sempre relacionadas com o resultado da aprendizagem individual ou em conjunto e com a perda do crescimento das relações sociais e interpessoais. Para tanto é interessante que o educador esteja atento a essa característica, a rotatividade, entre tantas outras que são peculiares em diversos contextos.

Sendo assim, é válido que o educador musical esteja disposto a interagir com o contexto sociocultural em que está trabalhando, afim de facilitar e potencializar o aprendizado do seu aluno. Pois, quando une a vivência social deles com as propostas de educação, os resultados a serem alcançados terão maior êxito e maior identificação do aluno para realização das suas funções sociais no meio em que vive. Como relata Pederiva e Tunes (2009, p. 110), “as próprias estruturas musicais são também produtos e reflexões de processos sociais e não apenas musicais”. Souza complementa que:

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana (SOUZA, 2004, p. 10).

A utilização das vivências musicais nas aulas é de fundamental importância, pois é algo que os educadores de projetos sociais (ou não) precisam estar atentos e de certa forma, propostos a tais atitudes como relata a professora Lühning (2013):

Q.C.: Como investigar a vivência musical ou vida musical dentro da comunidade?

Â.L.: Têm dois ou três caminhos que pra mim são diferentes. Uma seria obviamente você estar perto ou até morando, aí você teria uma vivência de você mesmo, uma vivência como outra perceber no dia a dia o que você pode, mais ou menos, substituir talvez por músicas muito frequentes, a partir de fatos de pessoas/ memórias sempre tem isso não sei quando ou tem tal lugar (há algumas atividades que acontecem na comunidade), pra você ter uma noção ocular, auditiva mesmo do que é aquilo que as pessoas dizem que tem, que tipo de música, com quem, de que forma e etc. A outra seria você apenas se basear nos relatos de pessoas, você teria que fazer entrevistas com várias pessoas, adultos, porque crianças não iriam, quer dizer podem ser também adolescente, talvez pra você ter uma noção mais clara nas entrevistas e a terceira possibilidade seria os questionários, que lhe dariam uma cobertura maior e você poderia em menos tempo ter mais informações, mas muitas vezes também é porque a pessoa não se sente tão a vontade. Eu faria na verdade as três coisas para se ter uma noção

do que acontece exatamente na comunidade (Entrevista Ângela Lühning, 2013).

Os projetos sociais precisam estar voltados a uma prática de ensino que consiga agregar os alunos, professores, funcionários, pais, comunidade; que possam ter um projeto pedagógico e que tenham objetivos para atingi-los dentro do seu contexto; que consigam ser reflexivos, se desenvolverem dentro deles mesmos; que saibam estabelecer relações com o meio exterior; que sejam colaboradores e facilitadores de inteligências; que dialoguem; que experimentem; que trabalhem em conjunto. Assim, estarão no processo da construção, busca e formação da capacidade e qualidade de formação de indivíduos críticos.

À educação musical cabe, portanto, considerar o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos, ou seja, a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento “aula”. O essencial na condução metodológica é se dispor a ouvir os seus agentes a fim de verificar um currículo em música, implica sempre, tomar decisões sobre o que significa educar, quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos; enfim, quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiados (SOUZA, 2000, p. 177).

Dentro dessas perspectivas discursadas no âmbito da musicalização, do repertório musical e do educador em projeto social, a pesquisa foi se norteando assim como a minha ação como professora de música no Projeto Casulo Musical. Obtendo uma maior compreensão dos aspectos que permeiam a prática da musicalização através do repertório do cotidiano num projeto de cunho social, unindo teoria e prática para um processo significativo, principalmente aos alunos.

2 CONHECENDO E INTERAGINDO O CONTEXTO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa foi realizada no Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP), situado no bairro de Pau da Lima da cidade de Salvador – Ba. O processo de musicalização aconteceu com duas turmas, uma com instrumentos de teclas, com a participação de crianças dos 8 aos 10 anos de idade e a outra com flauta-doce, tendo a participação de adolescentes dos 11 aos 13 anos de idade. O período de ministração das aulas foi o ano de 2012 e 2013. As aulas foram de caráter voluntário.

A pesquisa se desenvolveu através das questões empíricas de como acontece o processo da musicalização utilizando as músicas do cotidiano e o porquê da musicalização ser algo importante para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos indivíduos participantes.

Este capítulo tem a intenção de relatar metodologicamente como se deu essa pesquisa no campo empírico, destacando o estudo de caso na pesquisa qualitativa, os procedimentos metodológicos, as evidências da coleta de dados e a importância da análise dessas evidências. Para Creswell (2014) a análise do estudo de caso “consiste em fazer uma descrição detalhada do caso e do contexto” (CRESWELL, 2014, p. 161).

2.1 UMA VISÃO GERAL DA PERSPECTIVA QUALITATIVA NO UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela investigação de algo presente em um indivíduo ou grupo de indivíduos, pontuando problemas de ordem humana ou social. Esse tipo de pesquisa tem crescido e se desenvolvido no âmbito científico, acompanhada de variadas perspectivas de acordo com diferentes pesquisadores. Este trabalho esteve baseado nos autores Robert Stake (2011), John Creswell (2014) e Robert Yin (2001).

Stake (2011) pontua características especiais do estudo qualitativo que são: interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. É interessante observar e analisar as sutilezas do pesquisador para essas ações que se destacam, respectivamente: na interação entre o pesquisador e os sujeitos; no enfoque nas observações feitas pelos participantes e o esforço para não interferir e manipular os dados; na defesa de que o

local e os momentos possuem características únicas, detalhista; e na busca de singularidades do que semelhanças, empático e ético (STAKE, 2011, p. 24 - 25).

Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa possui cinco abordagens de investigação: a pesquisa narrativa, a fenomenologia, a teoria fundamentada, a etnografia e os estudos de caso. Como metodologia em pesquisa aplicada, ele define a pesquisa qualitativa em:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 49 - 50).

Dentro dessas abordagens de investigação, a estratégia utilizada nessa pesquisa foi o estudo de caso. De acordo com Yin, “o estudo de caso representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos” (YIN, 2001, p. 35). Esses procedimentos serão explanados no decorrer deste capítulo.

Conduzindo o estudo de caso, a coleta de dados foi utilizada através de algumas fontes de evidências como: a documentação, registro em arquivos, entrevistas, questionários, observação direta, observação participante e o uso de artefatos físicos. Essa gama de técnicas para a coleta de dados é explanado por Creswell (2014), Stake (2011) e Yin (2001) que discursam sobre a importância da utilização de várias fontes de evidência, pois proporciona ao estudo de caso uma grande oportunidade de analisar esses dados e relacioná-los, dando mais veracidade à pesquisa.

Mesmo se tratando de uma pesquisa de caráter sociológico, analisou-se quantitativamente alguns pontos como a quantidade de alunos presentes em cada semestre e em cada turma, visto que a rotatividade deles foi um indício muito presente no projeto social

As características da pesquisa qualitativa como a interação pessoal do pesquisador com os indivíduos do campo empírico, utilização de diferentes formas de evidências de coleta de dados, a observação em diferentes contextos, a reflexão das

informações coletadas, as mudanças ocorridas no processo, entre outros também se fizeram presente durante o processo desse trabalho no projeto de característica social.

2.2 O CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores buscam por dados que representem algumas experiências pessoais nas situações específicas e não se limitam na utilização de diferentes tipos de coleta de dados com o propósito de conseguirem explicar fatos encontrados em diversas situações (STAKE, 2011). Aqui, para mim, não foi diferente. O meu contato com o campo de pesquisa foi estabelecido e assim surgiram questionamentos de como seria possível coletar os dados sem que pudesse ser invasiva e pretenciosa, assim como quais os procedimentos dessa coleta seriam mais adequados à situação do projeto. A partir desse ponto e dos estudos prévios dos procedimentos de coleta de dados, eles se adequaram na pesquisa de forma natural, sendo necessário obter a realização de entrevistas, questionários, diário de campo e a utilização de aparelhos eletrônicos para o armazenamento das informações coletadas, entre outros que serão explanados a seguir.

2.2.1 Coletando dados

De acordo com Yin (2001), a coleta de dados pode ser uma atividade muito complexa e difícil de realizar. No estudo de caso, os procedimentos de coleta de dados não seguem uma rotina fixa e é importante que o pesquisador tenha uma boa percepção e capacidade para aproveitar as oportunidades inesperadas, e ser cuidadoso para que a pesquisa não se proceda de forma tendenciosa (YIN, 2001).

As evidências de coleta de dados utilizadas foram:

2.2.1.1 Documentação

Os documentos utilizados foram os relatórios de algumas pesquisas realizadas pelo corpo docente e discente do CCVP assim como documentos administrativos do acervo dessa instituição, recortes de jornais publicados na mídia retratando aspectos sociais do bairro. Esses documentos auxiliaram no entendimento histórico e social do bairro de Pau da Lima e na compreensão da filosofia e dos objetivos pertencentes ao CCVP. Yin (2001) destaca a importância desses documentos na coleta de dados corroborarem nas

informações já obtidas, mas ressalta que os mesmos devem ser cuidadosamente utilizados.

2.2.1.2 Registro em arquivos

Foram utilizados dados oriundos de levantamentos como o censo demográfico do bairro de Pau da Lima, mapas geográficos do campo empírico e os registros pessoais como os diários, anotações e contato dos alunos. O mapa e o censo demográfico da região permitiram compreender melhor a estrutura e a população do bairro.

O diário de campo foi de suma importância nessa coleta de dados, pois ele pode garantir a fidelidade de alguns fatos acontecidos. Depois de cada aula foram feitas anotações das observações obtidas como o desenvolvimento musical e social dos alunos, a inquietação e alegria ao participar de alguma atividade, episódios de indisciplinas, formação de grupos e rejeição de alguns alunos perante esse(s) grupo(s), presença dos alunos nas aulas, acontecimentos inusitados, entre outros. Sobre o diário de campo, Stake explica:

[...] Nele, você deve fazer anotações sobre tudo relacionado à pesquisa: informações de contato, calendário, referências bibliográficas, riscos, tudo em um único lugar. Nesse mesmo diário, escreva todas as suas especulações, teorias, reflexões e perplexidade [...]. Escreva suas preocupações, porque você precisará delas mais tarde (STAKE, 2011, p. 112 - 113).

Sem o diário de campo não seria possível analisar posteriormente os escritos e perceber alguns detalhes preciosos deste campo empírico, pois quando estamos envolvidos diretamente com a pesquisa fica complicado lembrarmos de tais acontecimentos.

2.2.1.3 Entrevistas

De acordo com Stake as entrevistas são usadas para vários propósitos, dentre eles: “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada, coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas, descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos” (STAKE, 2011, p. 108).

Nessa perspectiva, foram realizadas algumas entrevistas com professores de música, pesquisadores, funcionários do CCVP, pais e alunos. O roteiro, de cada

entrevista, foi semiestruturado e o termo de consentimento (Apêndice G) de uso das entrevistas foi cedido pelos entrevistados.

Realizou-se entrevista com a educadora Marineide Costa, considerada uma pessoa apropriada para o entendimento do processo da musicalização, já que possui muita prática com o público alvo deste estudo e conhece a realidade de crianças e adolescentes participantes de projetos sociais. A sua explanação trouxe uma imensa contribuição e corroborou com os meus pensamentos, já que não foram encontrados muitos trabalhos relatando essa prática da musicalização com foco no repertório.

A entrevista com a professora e etnomusicóloga Ângela Lühning oportunizou os esclarecimentos de como ser um pesquisador em projeto social, o que podemos considerar sendo a música característica da comunidade pesquisada e como investigar a vivência musical dos alunos, entre outros segmentos. As suas explicações foram norteadoras perante a percepção e relação que se deve ter com alguma comunidade.

A entrevista com a pesquisadora e médica Eleonora Guimarães, atual diretora do CCVP, abordou informações históricas, administrativas e sociais que envolveram o campo empírico e da Sociedade Hólton, a ONG responsável pelo Projeto Complexo Comunitário Vida Plena.

A entrevista com a moradora do bairro e agente comunitária do CCVP, Lucrécia Calado trouxe uma visão real sobre o bairro de Pau da Lima. As perguntas tiveram o caráter de conhecer mais sobre o campo de atuação da pesquisa, já que ela é moradora antiga. Sua contribuição foi significativa, pois sem essa entrevista seria impossível relatar e fortalecer algumas observações feitas, e mostrar muitas peculiaridades da comunidade.

As entrevistas com alguns pais de alunos contribuíram no processo avaliativo e na interação dos alunos com a música. A participação dos pais foi de alta relevância, pois para muitos educadores é cabível que a escola ou projeto social, professor, aluno e pais estejam juntos para que se aconteça uma boa educação (musical). Essas entrevistas tiveram como objetivo o de conhecer mais a vivência musical dos alunos, destacar a importância das aulas de músicas e adquirir comentários de observações feitas pelos alunos em casa.

Para Yin (2001), a entrevista pode corroborar com alguns fatos já existentes na pesquisa e é considerada uma fonte essencial de evidências, pois também trata de questões humanas. Foi utilizado programa de computador para a gravação das entrevistas, tendo em todas um planejamento sistemático da escuta do conteúdo dessas

gravações e a transcrição de alguns trechos considerados importantes para a veracidade dos fatos descritos e discutidos neste trabalho.

Todas as entrevistas tiveram questões semiestruturadas, contemplando os tópicos principais para a condução da pesquisa. Perguntas de caráter improvisatório, não expressas no roteiro, contribuíram decisivamente para esclarecimento de questões levantadas pelos entrevistados.

2.2.1.4 Questionários

Foram aplicados alguns questionários no decorrer da pesquisa, que puderam dar uma visão externa, já que foram respondidos pelos pais/responsáveis dos alunos, funcionários, professores ou residentes do CCVP. Stake (2011) afirma:

Um questionário de pesquisa social é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados. Os dados são transformados em totais, médias, porcentagens, comparações e correlações, tudo se adaptando muito bem em uma abordagem quantitativa. [...] Em muitos estudos qualitativos, os itens do questionário são itens interpretativos, cada um sendo considerado separadamente (STAKE, 2011, p. 111 e 112).

Os questionários foram compostos de perguntas objetivas e discursivas. Tive a preocupação em não prolongar demasiadamente, mas no primeiro questionário (Apêndice B), voltado aos pais/responsáveis dos alunos, foi impossível que isso não acontecesse, visto a dificuldade da maioria de irem às aulas de música/reuniões. Por esse motivo, preferi assim aproveitar o momento que teriam esse contato comigo, por muitos o único, para responderem esse questionário e assinarem o termo de consentimento.

Nesse questionário, além do espaço para os dados de identificação do aluno, continham questões de ordem social, afim de conhecer o local de pesquisa, sobre a vivência na comunidade, a importância do CCVP no ambiente, finalizando com aspectos musicais e extramusicais dos alunos seu ingresso no Projeto Casulo Musical e a importância dele para as suas vidas.

O outro questionário (Apêndice C) foi aplicado na apresentação final do ano de 2013. O objetivo era conhecer melhor o público que participa das atividades do CCVP assim como os responsáveis, se conhecia o projeto de música e relatar se as pessoas

conheciam as músicas que foram apresentadas. Responderam esse questionário professores e residentes do CCVP, funcionários e pais/responsáveis dos alunos.

2.2.1.5 Observação direta e participante

Destaca-se, na observação direta, as visitas feitas ao campo empírico como idas à unidade central do CCVP, sala de aula, atividades de passeio na rua principal do bairro, visitas em lojas e mercadinhos locais, observações das condições físicas do bairro e do local da pesquisa. Em uma das visitas feitas em uma loja de roupa do bairro, a vendedora logo afirmou que eu não era dali e quis saber se era aluna nova do CCVP, disse então à ela que era professora de música de um projeto do CCVP, ela ficou extasiada e quis saber mais sobre essas aulas de música. As visitas e andanças pela rua principal do comércio do bairro tiveram uma importância extrema para o meu conhecimento e interação no contexto social vivido pelos alunos.

Já na observação participante, Yin (2001) descreve que essa ação é uma modalidade na qual o pesquisador não é apenas um observador passivo, ele pode assumir diferentes funções dentro do estudo de caso e participar dos eventos propostos pelo estudo. Essa observação se evidenciou nessa pesquisa porque me encontrei na função de professora das turmas de musicalização e pesquisadora. Visto essas condições a observação participante foi adequada a essa situação.

A oportunidade da participação ativa em atividades propostas pela pesquisa pode estreitar os laços e confianças estabelecidas entre a minha postura como professora, os alunos, os pais e a comunidade. A cautela de não tornar a pesquisa tendenciosa foi um requisito muito importante da observação participante, já que isso é um problema relatado desse tipo de observação, como analisa Yin (2001). Destacam-se os diários de campo que deram o suporte com as anotações feitas posteriormente às aulas, justamente pela falta de tempo em fazer essas observações durante as aulas.

2.2.1.6 Artefatos físicos

Foram utilizadas algumas ferramentas ou instrumentos de tecnologia, como máquina fotográfica, câmera filmadora, computador, programa de gravador de voz para a coleta de dados. Esses artefatos permitiram, posteriormente, diferentes análises das aulas gravadas, dos momentos fotografados e das entrevistas realizadas. Foi de suma

importância a utilização de alguns artefatos físicos, pois eles propuseram uma perspectiva mais ampla das diferentes situações encontradas nesse processo.

2.2.2 Análise das evidências da coleta de dados

O processo de análise das evidências da coleta de dados é uma fase muito importante e árdua para o estudo de caso. Para Yin (2001), “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (YIN, 2001, p. 131).

De acordo com a aquisição das evidências, elas foram sendo agrupadas pelos seus respectivos tópicos. Com a coleta de dados finalizada, foram examinadas todas as evidências coletadas, verificando a ordem cronológica, facilitando assim o manuseio.

Por se tratar de estudo de caso e que tiveram em seus procedimentos metodológicos diferentes formas de coleta de dados, destaca-se aqui a importância da utilização, comitadamente, de duas ou mais evidências da coleta de dados, complementando assim algum tópico estudado.

A interpretação dos dados estava sempre ligada às questões empíricas da pesquisa, analisando e correlacionando as evidências obtidas. A análise pôde proporcionar à pesquisa resultados satisfatórios e condizentes com a realidade encontrada através das evidências da coleta de dados, fortalecendo a veracidade dessa análise, já que todo cuidado foi tomado para não gerar resultados tendenciosos. A análise dessa coleta de dados se encontra no capítulo seguinte.

2.3 CONHECENDO O PROJETO CASULO MUSICAL

O Projeto Casulo Musical começou através da disciplina Prática de Ensino em 2011. Com o objetivo de continuar o ensino de música na instituição, o projeto de mestrado veio a calhar, justamente pela oportunidade de unir o ensino e pesquisa na ONG. Por parte da administração do CCVP, teve-se o interesse da permanência das aulas de música e o crescimento desse projeto.

Com o intuito do crescimento das turmas, o PCM conseguiu contatar mais duas professoras, uma que aproveitou a oportunidade para fazer o seu estágio, lecionando musicalização através do violão, e outra recém-formada em Licenciatura em Música pela UFBA, moradora do bairro, que queria contribuir com o ensino de música na sua comunidade a partir de aulas de canto coral.

Visto a possibilidade da permanência das aulas de música e a oportunidade de realização dessa pesquisa, fez-se em 2012 uma ficha de inscrição contendo os informativos do curso, horário e turmas disponíveis. Essas fichas estavam disponíveis na secretaria da instituição e foram distribuídas pelas mobilizadoras da Paz do CCVP e residentes do bairro durante visitas nas casas dos moradores. Avisos foram colocados nos espaços de aula, e no ano anterior foi realizada uma apresentação do projeto, na época do meu estágio da licenciatura, para os alunos residentes e professores da unidade. Essa divulgação foi realizada para que o corpo docente e discente pudessem ter conhecimento do Projeto Casulo Musical inserido na instituição, ajudando assim na inserção de novos alunos.

No ano de 2012, na ficha de inscrição, continha aulas de musicalização por instrumentos de tecla, flauta, violão e canto coral. Dentro dessas quatro opções oferecidas, as vagas foram sendo preenchidas, tendo o início do semestre no mês de abril. Por motivos familiares, a professora estagiária do curso de Licenciatura em Música acabou não realizando o seu estágio. Essa desistência provocou tristeza nos alunos que estavam inscritos para as aulas de violão. Foi feita uma tentativa de remanejamento desses alunos para outros cursos, mas alguns não puderam participar por causa da incompatibilidade nos horários.

O canto coral, realizado pela professora e moradora do bairro, teve duração de apenas um semestre. Em meados do mês de julho, a professora deixou de comparecer sem dar justificativas. Foram feitas tentativas de contactá-la, mas sem sucesso. Antes mesmo de terminar o primeiro semestre de 2012, a turma de canto coral já tinha acabado. Essa situação trouxe alguns questionamentos sobre: dificuldade de estabelecer comunicação com os colegas de trabalho; o compromisso profissional perante a instituição e, principalmente, aos alunos e suas famílias; a repercussão negativa de um projeto iniciante; o retorno da aprendizagem, até então construída, aos alunos. Tal acontecimento trouxe o pensamento de Freire:

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente (FREIRE, 1996, p. 142).

Aqui não tem a intenção de falar mal da professora, mas sim a de destacar a importância do compromisso firmado em alguma instituição. Mas, afinal, quais seriam os motivos que levaram a professora ter agido dessa maneira? Independente da

justificativa, atitudes similares podem desestabilizar um projeto iniciante perante a instituição, aos pais e a comunidade.

No ano de 2013 a forma de inscrição dos alunos procedeu da mesma maneira do ano anterior. Nesse ano, tiveram aulas de musicalização por instrumentos de Teclas e Flauta doce.

2.3.1 Direções pedagógicas nas turmas de Flauta doce e Teclas

Este tópico descreverá o processo das aulas de musicalização nas turmas de Flauta doce e Teclas que foram oferecidas, em ambos os anos, nos dias de quarta-feira, respectivamente, às 9hs e 10hs, com duração de uma hora cada e por mim ministradas. No segundo semestre de 2013, por falta de alunos na turma de Flauta doce aumentamos a duração da aula da turma de Teclas para uma hora e meia. Esse período contribuiu para o crescimento e enriquecimento da pesquisa, pois alguns fatos puderam ser analisados com mais veemência.

A estrutura apresentada a seguir trará algumas particularidades do processo de musicalização no projeto. Destacando o roteiro das aulas, os objetivos e conteúdos, as metodologias, a utilização do repertório do cotidiano bem como algumas atividades necessárias à busca desse repertório, o ensino e aprendizagem nas turmas, e por último a avaliação.

2.3.1.1 Roteiro das aulas

Nas aulas de musicalização alguns momentos foram definidos, estruturados em: *acolhimento, execução, atividades e jogos musicais, uso do repertório e momento livre*. A ordem dos momentos não era fixa, mas todos deveriam ser contemplados em cada aula.

O *acolhimento* era sempre a primeira atividade da aula, costumeiramente fazia uma roda no chão, na qual se conversava sobre o que aconteceu na semana, entregava avisos, entre outras orientações. Eram realizadas atividades de integração e relaxamento, trabalhando a respiração e movimento corporal.

A *execução* estava sempre voltada à prática instrumental, para a turma de Teclas, no metalofone e teclado, e na turma de Flauta doce, a flauta. Não necessariamente era obrigatório o uso apenas desses instrumentos nas turmas, também foram utilizados instrumentos de percussão.

Atividades e jogos/brincadeiras musicais era um momento muito esperado pelos alunos, a alegria estava sempre presente nessas brincadeiras. Como exemplo: jogo da memória de instrumentos musicais, jogos de tabuleiro, dominó de instrumentos musicais, jogo da velha (musical), jogo de copo (escravos de Jó), forca (com nome de instrumentos, música, estilos, entre outros), cobra cega musical, vivo ou morto (agudo e grave), dança das cadeiras, trilha musical (circuito), esconde-esconde (instrumentos). Atividades escritas também foram elaboradas (Apêndice A).

O *repertório* estava sempre relacionado com alguma atividade ou jogo musical, contemplando os conteúdos e objetivos propostos. A dificuldade em conhecer o repertório dos alunos ocasionou no uso de algumas brincadeiras, mesmo assim houve resistência, por parte de alguns, em expressar o gosto e seu conhecimento musical.

Os *momentos livres* ocorriam, sempre que possível, no final das aulas, deixava o aluno desenvolver atividades por conta própria como tocar algum instrumento, desenhar no quadro, brincar. O objetivo era fazer com que eles se sentissem mais à vontade nas aulas e que, por meio disso, pudesse observar diretamente fatos criados por eles, assim como suas preferências musicais.

No início de cada semestre, juntamente com os alunos, eram definidas ou redefinidas algumas regras de convivência para as aulas de música fluírem melhor, como: respeitar a professora, o porteiro, a mobilizadora e os colegas; não xingar e nem brigar em sala de aula; falar em voz baixa, sem precisar gritar; perguntar sempre se pode pegar ou mexer em algum instrumentos ou material da sala; esperar e respeitar o horário adequado de tocar os instrumentos; ser educado; tratar bem as pessoas; não jogar pedra nos carros do estacionamento; solicitar à professora quando quiser beber água, ir ao banheiro ou deixar a sala; entregar os comunicados aos pais e frequentar as aulas de música.

2.3.1.2 Objetivos e conteúdos

O desenvolvimento da prática educacional pode obter resultados significativos quando for construído com um planejamento consciente e concreto. Dentro desse planejamento, estão os objetivos e conteúdos, que são importantes no processo de ensino-aprendizagem e que precisam estar conectados um ao outro, pois o conteúdo será um instrumento de alcance dos objetivos propostos.

Um objetivo-conteúdo é significativo-concreto quando está diretamente relacionado a um contexto social determinado, ocorrendo a relação dialética texto-contexto. Esse contexto deve ser uma realidade concreta e não uma pseudo-realidade. A realidade concreta nada mais é do que a realidade socioeducacional em transformação em que escola e educandos estão inseridos. Daí a conexão fins pedagógicos/fins sociais ser um ato relevante na definição/redefinição dos objetivos e dos conteúdos das atividades escolares (RAYS, 2000, p. 18 - 19).

Alguns objetivos foram estabelecidos às aulas de musicalização destacando: ampliar a percepção musical; conhecer, identificar e discernir elementos sonoros; conhecer as diferentes manifestações artísticas brasileiras (local) e vida e obra de compositores brasileiros; improvisar musicalmente; expressar-se livremente; compor instantaneamente; executar nos instrumentos musicais; entre outros.

Os conteúdos trabalhados foram: propriedades do som (intensidade, altura, andamento e duração), história da música, nome das notas, história dos instrumentos musicais, confecção de instrumentos musicais, escala (ascendente e descendente), pausas (silêncio), postura, grau conjunto e disjunto, imitação (repetição), ostinato, símbolos musicais, pulsação, entre outros. Sobre a relação dos alunos com os conteúdos aprendidos, França afirma:

A partir do trabalho inicial de sensibilização musical, avança-se em direção à compreensão funcional dos conteúdos. A criança passa a operar com eles nas práticas musicais rotineiras e a estabelecer relações, discriminar, interpretar, avaliar e generalizar conceitos e conteúdos. Gradualmente, as conexões entre eles se tornam mais consistentes e as atividades, mais refinadas musical e tecnicamente (FRANÇA, 2013, p. 19).

Como descrito no primeiro capítulo, não existe uma fórmula que defina e garanta a musicalização de um aluno. Mas, compreende-se que é necessário estabelecer objetivos e conteúdos que contribuam com o fazer musical, ampliando e desenvolvendo a sensibilidade à música.

2.3.1.3 A utilização dos métodos

Em algumas situações no ambiente de sala de aula pude ser surpreendida por questionamentos, dúvidas ou curiosidades dos alunos que, aparentemente, nada tinham a ver com a proposta da aula daquele dia. Através dessas situações comecei a pensar em como conseguiria unir ou aproveitar essas indagações e sugestões para a proposta

daquela aula, destacando os seus reais interesses musicais. Diante de uma circunstância similar, o professor tem três alternativas: ignorá-la, protelá-la ou aproveitá-la como uma oportunidade de fazer com que o aluno se sinta pertencido ao processo de aprendizado, o que parece ter mais sentido educacional.

Para tanto, creio que o conhecimento de diferentes metodologias pode auxiliar nesses momentos que “não são planejados”, mas sabemos que acontecem muitas vezes em sala de aula. “Os métodos carregam uma concepção de música e mundo” (PENNA, 1990, p. 66), por isso é importante remanejá-los e adaptá-los às necessidades cotidianas e aos diversos contextos de sala de aula. É importante que o professor conheça diferentes métodos para ter um suporte pedagógico que consiga corresponder e alcançar aos objetivos supostos, tendo a criticidade sobre eles, como Penna relata:

O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que não, inclusive, o motor de um constante aprimoramento (PENNA, 1990, p. 66).

De acordo com Fonterrada (2008), muitos professores têm esquecido os métodos ativos de educação musical ocasionando um dano ao ensino de música no país. Ela destaca a importância de revisitar os pioneiros, “não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para as propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileira” (FONTERRADA, 2008, p. 120).

Livros escritos por Fonterrada¹⁰ (2008), Paz¹¹ (2013), Ilari e Mateiro¹² (2011) trazem as diversas metodologias, tendências, abordagens, propostas de educação musical, originadas desde o início do século XX, os métodos ativos, até a atualidade.

O objetivo maior em conhecer e vivenciar diferentes métodos é a oportunidade que se tem em utilizá-los nos mais diferentes contextos encontrados em sala de aula, principalmente quando os alunos sugerem algo e o professor poder aproveitar “a deixa” do aluno. Assim, o professor consegue partir da proposta dos alunos e chegar ao seu objetivo de aula. Isso deve passar a ser uma prática realizada sem anseios de fugir do

¹⁰De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª edição. Coleção Arte e Educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

¹¹ Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora MusiMed, 2013.

¹²Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Ibipex, 2011.

planejamento prévio, pois resultará em aulas interativas e participativas, na qual, os alunos serão verdadeiros agentes e mentores, mesmo que indiretamente, de propostas para a aula.

A partir dos objetivos propostos para a pesquisa, foram listados e organizados os métodos/abordagens/propostas que poderiam ser utilizadas, como: Swanwick, utilizando o modelo (T)EC(L)A¹³, tendo como destaque, em cada aula, a técnica nos instrumentos (teclado, metalofone, flauta doce e percussão); a execução, caracterizado pela construção da expressividade; a composição, através de atividades escritas e improvisações; a literatura, contemplando a história da música (instrumentação, gêneros, compositores, intérpretes, etc.) e apreciação, estimulando a escuta e ampliando a percepção e criticidade das músicas. Émile Jaques-Dalcroze, utilizando a linguagem musical através do movimento corporal, como atividades rítmicas (andar, saltitar, correr, etc.); Edgar Willems, baseando-se no desenvolvimento sensorial afetivo, batimentos dos ritmos, treinamento dos timbres, gráficos sonoros da propriedade do som em atividade de execução e composição, canções e movimentos corporais naturais; Carl Orff, focando nos elementos da linguagem, execução nos metalofones, prática em conjunto e improvisação melódica, movimentos, rítmica e idiomática; Murray Schafer, relação do som e silêncio, na organização do som, paisagem sonora e melhoria da qualidade sonora do ambiente; Jos Wuytack, utilizando a interação de todas as crianças na prática musical (comunidade), ostinato, expressividade e percussão corporal (SWANWICK, 2003, ILARI e MATEIRO, 2011) e a Pedagogia Griô, trazendo aspectos da música de tradição oral, os fazeres culturais e a valorização local (PACHECO, 2006).

É importante que o educador musical conheça diferentes metodologias e práticas de tradição oral, analisando-as criticamente e adaptando-as quando possível. Assim os objetivos e conteúdos a serem alcançados terão êxito e serão passados da melhor forma possível, pois “é necessário compreender não apenas os conteúdos, mas o próprio processo de ensino e aprendizagem (em suas múltiplas dimensões), para que se possa, realmente, promover tal processo de modo efetivo” (PENNA, 2011, p. 23).

¹³ T(E)C(L)A - Originalmente C(L)A(S)P, termo traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke. As atividades mais importantes são a composição, apreciação e execução, as que se encontram entre parênteses, literatura e técnica, embora importantes, são secundárias.

2.3.1.4 O repertório do cotidiano dos alunos e seu uso

O reconhecimento da vivência musical dos alunos pode ajudar o professor a implementar uma difícil tarefa que é montar o repertório de suas aulas. Sobre esse aspecto, é importante que os professores de música tenham consciência de que a globalização, a internet, as novas tecnologias e o acesso fácil a programações de TV e rádio fazem com que esse repertório seja vasto e diverso. Sendo assim, faz-se necessário, por parte do professor, um estudo sobre o que desse repertório pode ser aproveitado para ser englobado aos conteúdos propostos na sua linha pedagógica.

Como exposto por Penna, a escolha do repertório deve estar baseada nos interesses dos próprios alunos e que estejam ligadas as suas vivências. Numa exemplificação do canto coral como um instrumento privilegiado de musicalização, ela descreve algumas orientações a essa prática:

Em primeiro lugar, deveria incorporar um trabalho perceptivo claramente objetivado, voltado para a identificação dos elementos musicais, o que poderia ser empreendido sobre as peças do repertório. O seu caráter não deve ser teórico, mas sim prático, admitindo atividades com movimentos e gestos, percussão corporal etc. Por outro lado, propostas criativas – estruturas para improvisação coletiva, improvisações dirigidas sobre alguns elementos extraídos das próprias peças etc. – deveriam ser introduzidas, podendo ser uma forma de recriar e dar sentido pessoal às obras que se cantam. Além de tudo isso, a escolha do repertório deveria se basear nos interesses do aluno, podendo até incluir peças que retomem a música de sua vivência. A presença de diversas linguagens musicais é importante, para que se evite o padrão exclusivo da música tonal. (PENNA, 1990, p. 70).

Na pesquisa, o repertório considerado foi as músicas pertencentes da vivência da comunidade e as apresentadas em sala de aula pelos alunos, sendo o último com destaque maior. A investigação desse repertório se deu através das observações e visitas realizadas no bairro; das entrevistas com moradora e mobilizadora da Paz do CCVP, dos pais/responsáveis e direção do CCVP; dos questionários realizados pelos pais/responsáveis e público da apresentação no final do ano. A partir dessas coletas, algumas músicas ou estilos musicais foram sendo apresentados, dando característica de um repertório presente na comunidade do bairro Pau da Lima, bem como a vivência musical dos alunos.

Em destaque, alguns procedimentos foram cabíveis para a busca do repertório musical relacionado com a vivência dos alunos. Pois, por parte da maioria, houve uma

resistência em relatar com naturalidade as músicas que costumavam ouvir e que gostavam. Por isso, a busca desse repertório se tornou instigante para a pesquisa. Na qual se originou em atividades musicais que puderam, de forma lúdica e eficaz, trazer esse repertório desconhecido para as aulas e que seriam utilizados como meio de musicalização.

O conhecimento do contexto social e da vivência musical foi um dos primeiros passos a ser dado, e posteriormente fez-se necessário estabelecer algumas etapas para o uso desse repertório, já então adquirido, para ser significativa e capaz de alcançar os objetivos propostos nas turmas de musicalização do Projeto Casulo Musical.

Essas etapas se destacaram na organização, tomando nota de cada música explanada pelos alunos durante as atividades/ aulas; no conhecimento, identificando os intérpretes, compositores e audições de músicas; e no estudo, fazendo uma análise musical de cada música verificando a possibilidade de trabalhar os conteúdos musicais. Só após esse processo foi possível desenvolver o planejamento, analisando as possibilidades musicais e extramusicais do repertório para assim extrair os objetivos, que nessa prática foram sendo construídos paralelamente, ao uso do repertório. Nas Tabelas 3 a 7, pode-se observar alguns planos de atividades elaboradas a partir do repertório musical coletado, em destaque os objetivos específicos, as músicas utilizadas, o conteúdo trabalhado, a metodologia implantada e o desenrolar das atividades.

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

3 PROJETO CASULO MUSICAL EM AÇÃO

Neste capítulo estará exposto as análises dos tópicos oriundos da coleta de dados, que contribuíram para o desenvolvimento e entendimento de como aconteceu o processo de musicalização através do repertório nas turmas de Teclas e Flauta doce, destacando o contexto do bairro de Pau da Lima e as peculiaridades encontradas nesse processo de ensino e aprendizagem no Projeto Casulo Musical.

3.1 SOBRE O (CAMPO DE PESQUISA) CONTEXTO

Para uma educação efetiva, é de suma importância que tenha-se um entendimento do contexto onde estará acontecendo a troca de saberes. Como descrito pelos autores e mestres consultados, a vivência (musical) dos alunos precisam ser conhecidas para uma prática educacional em que realmente haja vínculos com a realidade encontrada. Para tanto, em busca dessa vivência realizei os três passos sugeridos pela professora Lühning (2013), sendo eles estar perto da comunidade, realizar entrevistas e questionários com pessoas do bairro. Além desses passos, informações expostas pela mídia e trabalhos do CCVP também contribuíram para o meu entendimento do campo de pesquisa, ou seja, do contexto de vida dos alunos participantes.

3.1.1 Aspectos do Bairro Pau da Lima

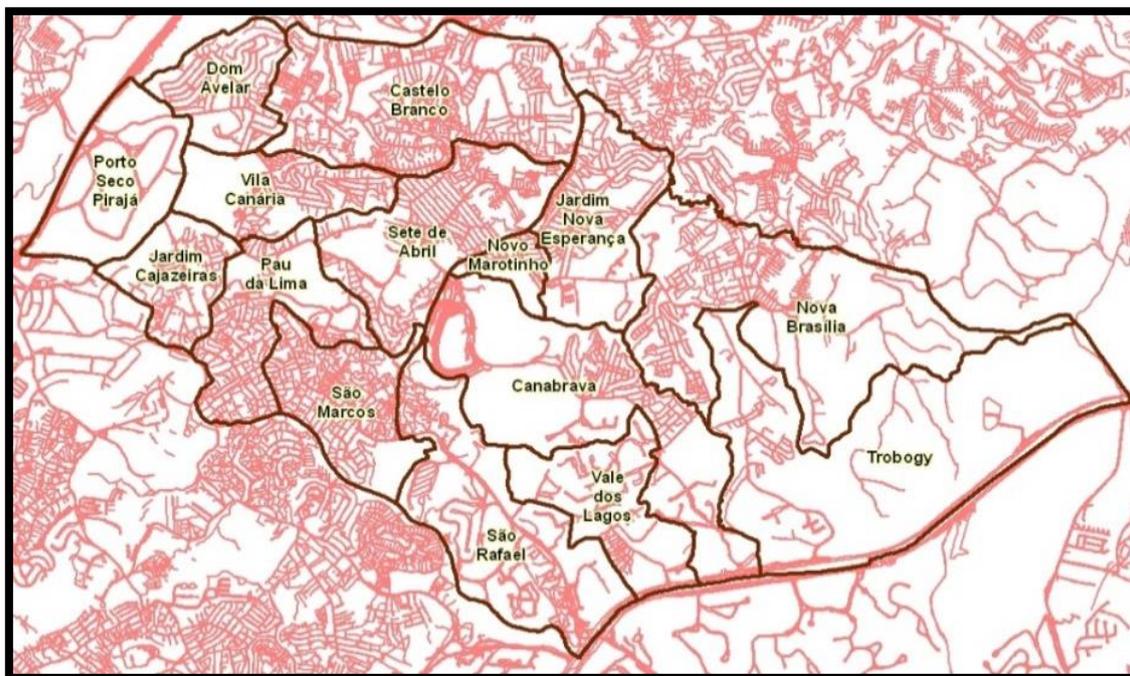
Oriundo de uma fazenda, a comunidade começou a se formar em meados da década de 1950, povoando lotes que ficaram de herança. Com o pensamento de garantir uma melhor condição de vida na capital, as pessoas vindas dos interiores começaram a lotear e também a invadir alguns locais, sem interferência do poder público.

Pau da Lima é um bairro da cidade de Salvador (BA), que é considerada a terceira cidade mais populosa do Brasil, com 2.675.656 de habitantes (Censo 2010-IBGE)¹⁴. O bairro está situado entre a Avenida Luiz Viana Filho (Avenida Paralela) e a BR – 324, atualmente possui 250.000 habitantes¹⁵. Abaixo encontra-se o mapa denominado pela prefeitura de Miolo Central.

¹⁴Fonte Censo 2010 Cidade de Salvador, disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

¹⁵ Fonte disponível em: <<http://www.bahia.fiocruz.br/arquivos/CronogramaAno.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

Figura 1 - Mapa da região da RA-XIII



Fonte: Gestão Social 16

A grande distância geográfica do bairro ao centro comercial da cidade fez com que os moradores buscassem alternativas para as suas vidas, influenciando assim no perfil profissional do bairro. Com isso houve um crescimento das atividades relacionadas ao comércio, atualmente forte e diversificado, que tem conseguido atender, em sua maioria, as demandas da população do bairro (Fundação Gregório de Matos).

¹⁶ Gestão social Mapa da Região RA-XIII – Porto Seco Pirajá, Dom Avelar, Jardim Cajazeiras, Vila Canária, Castelo Branco, Pau da Lima, Sete de Abril, São Marcos, Novo Marotinho, Jardim Nova Esperança, São Rafael, Canabrava, Nova Brasília, Vale dos Lagos, Trobogy. Disponível em: <http://www.gestaosocial.org.br/conteudo/nucleos/aguas/territorio-bairros/mapas-dos-airros/RA%20XIII_PaudaLima.jpg/view>. Acesso: 20 fev. 2013.

Foto 1 – Rua principal do bairro Pau da Lima



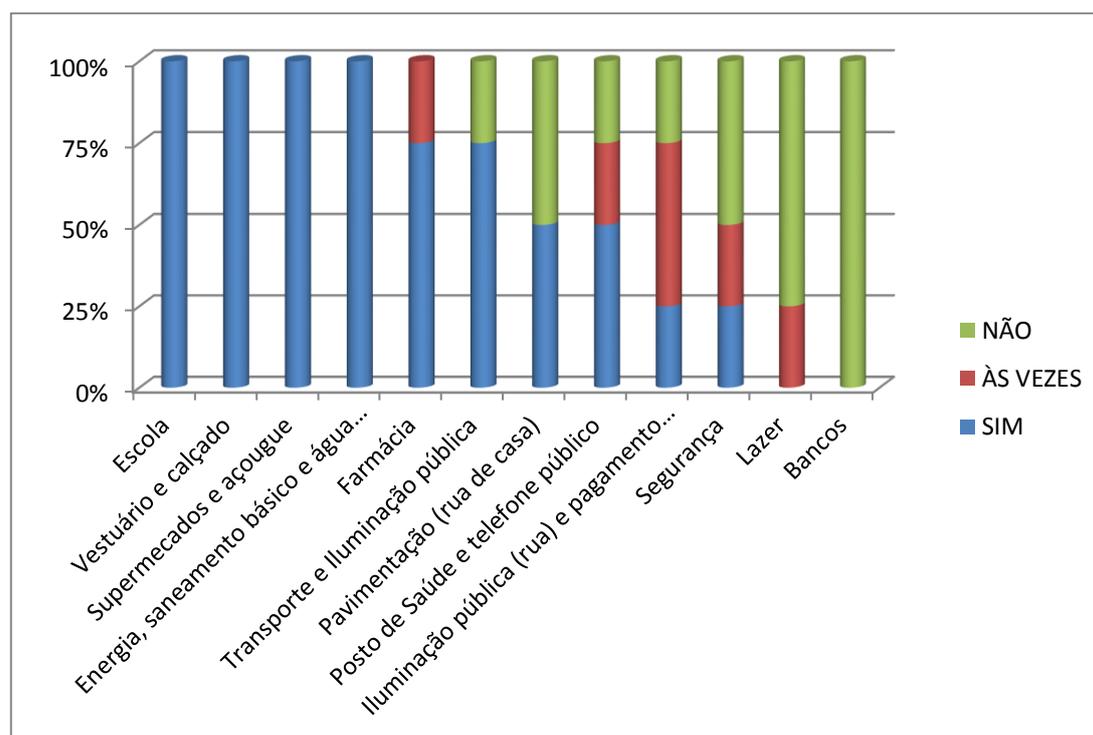
Fonte: Acervo pessoal

Na busca de se conhecer sobre alguns aspectos do bairro, em resultado do Questionário 01¹⁷ (Apêndice B), aplicado aos pais/responsáveis dos alunos participantes do PCM, em relação aos aspectos sociais do bairro, expõem-se alguns segmentos relacionados à educação, saúde, compras (alimento, roupa, calçado, remédios), entre outros, que conseguem suprir as necessidades locais dos moradores, destacando que não precisam se deslocar a outro lugar para realizar tais atividades.

Os dados explanados no Gráfico 01 não descrevem a satisfação dos segmentos pelos moradores, e sim a acessibilidade aos quesitos no bairro, entre os quais podem-se destacar: 100% dos moradores conseguem suprir a necessidade relacionada à escola, vestuário, calçado, supermercados, açougue, energia, saneamento básico e água encanada; 75% se dizem contemplados com o transporte público, iluminação pública e em compra de remédios; 50% conseguem ter acesso ao posto de saúde, telefone público e a rua de suas casas são calçadas; apenas 25% conseguem pagar suas contas, se sentem seguros e possuem iluminação na rua de casa; e 100% dos moradores nos itens ‘lazer’ e ‘bancos’ dizem que o bairro não consegue atender às necessidades de suas famílias.

¹⁷ Apenas quatro pais/responsáveis responderam a esse questionário, período de aplicação foi em Julho de 2013. Destaca-se aqui a dificuldade deles em participar de algumas reuniões, algo que será explanado, mais detalhadamente, no decorrer deste capítulo.

Gráfico 1 - Necessidades familiar atendidas no bairro



Fonte: Dados do acervo pessoal

Esses dados certificam-se ainda mais com entrevista realizada com uma moradora e Mobilizadora da Paz do CCVP, que destaca o progresso¹⁸ do bairro, em:

[...] hoje o bairro é praticamente comercial, pois antes só existia moradia, residência, mas agora tá um bairro comercial e a gente não precisa se deslocar para o centro da cidade, pois tem banco¹⁹, correio, já tem o SAC, os mercados, farmácias (Entrevista L. C., 2013).

O bairro cresceu sem nenhum projeto urbano e com isso vieram pontos negativos que foram surgindo nesse processo, como em qualquer outro segmento sem planejamento, o que é característico em outros bairros da cidade de Salvador (BA). Como explana o ex-secretário de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia, o professor Afonso Florence:

¹⁸Pode-se ver, como exemplo desse crescimento, a matéria do repórter Bruno Sales da TV Bandeirantes sobre o comércio no bairro de *Pau da Lima em Salvador, onde se encontra de tudo*. A reportagem foi exibida no programa Boa Tarde Bahia, apresentado por Rita Batista no dia 22 de julho de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qCCbIAQvodQ>> . Acesso em: 04 jun. 2014.

¹⁹A moradora destaca na sua fala que há banco, algo que não existia no período da realização do Questionário 01 com os pais/responsáveis dos alunos, por isso há essa divergência nos dados do Gráfico 01 e nessa citação.

A despeito das enormes diferenças culturais regionais, é possível afirmar que a dinâmica no Brasil propiciou condições de urbanização muito similares e a reprodução de características urbanas comuns: crescimento desordenado, segregação classista e étnica, baixa urbanização nas zonas urbanas ocupadas pela população de baixa renda, assim como a constituição de variantes urbanas da estratificação social determinada pela sociedade nacional (FLORENCE, 2010, p. 18).

Em relação a esse crescimento, destaca-se antigamente a liberdade dos moradores em ficar com suas portas abertas, conversando com a vizinhança na calçada de casa e a possibilidade das crianças brincarem à vontade na rua. A rua era um local de encontro da infância e da vida cotidiana do bairro, um local de aprendizagem e troca de valores, algo que tem deixado de acontecer com frequência pela necessidade das pessoas ficarem trancadas em casa, por diferentes motivos, como é destacado no trecho abaixo:

Como eu te falei, têm os pontos positivos e os pontos negativos. Era a tranquilidade, o pessoal fazia mais amigo, todo mundo ficava em suas portas sentados, ficavam a vontade na porta da rua, batendo papo, tinha mais harmonia. Hoje em dia todo mundo tem que ficar com sua grade, não tem lugar de se confraternizar. Final de ano mesmo era tão gostoso, a gente fechava a rua toda, brincava e hoje não tem mais isso. É em compensação, como eu falei, hoje a gente não precisa ir pra cidade pra fazer mais nada, temos tudo na comunidade (Entrevista L. C., 2013).

As ruas do bairro de Pau da Lima foram se modificando na estrutura física e nos aspectos sociais, daquilo que ela pode oferecer. As brincadeiras de ruas eram mais constantes e os pais não se preocupavam muito com filhos na rua, pois era mais tranquilo, em contraponto com atualidade já que muitas crianças não têm mais essa liberdade.

Q.C.: Você vê as crianças brincando na rua?

L.C.: Vejo, vejo, ainda vejo (voz baixa e triste). Por isso que eu gosto desse projeto aqui, que já resgata algumas crianças, tem que tá no colégio, tá. E ao invés de tá na rua, procurando o que não deixou lá, porque não tem nada de positivo para eles. Então tem esses programas para os jovens, adolescentes, crianças, as creches.

Q.C.: Na sua época você brincava na rua mesmo?

L.C.: É... de bicicleta. Por isso acho que deva ter esses programas pra conscientizar essas crianças, esses jovens da real situação de uma maneira que não venha afetar muito a mente deles, sei lá, porque ficam umas crianças sem esperanças, sem perspectiva de uma vida melhor.

[...] Eu não sei, mas eu acredito que na minha época era mais feliz, eu saía, eu ia para as festinhas, ficava despreocupado, pro carnaval, e hoje é muito preocupado, mas também não podemos impedir deles se divertirem, de procurar um lazer.

O crescimento é bom, melhora de um lado, mas piora de outro (Entrevista L. C., 2013).

Para muitas pessoas, as crianças da periferia possuem mais liberdade para brincar e se desenvolver na questão social por causa da facilidade de estarem em contato com algum vizinho, já que moram em lugares mais simples, diferentemente das crianças que moram nos condomínios fechados com segurança 24 horas por dia. Mas, a real situação é que elas também se encontram reféns do crescimento e da desordem social instalada em suas comunidades.

Antes nós tínhamos a liberdade de ir e vir a qualquer hora. Hoje você tem que saber como se dirigir a uma pessoa, como fazer isso. Porque de repente você dá um bom dia e a pessoa se sente até mal. (Com as próprias pessoas do bairro). Mas não vamos generalizar, pois tem muitas pessoas boas de bons corações. Eu acredito, vamos pensar positivo. Muitos programas estão aí, de desenvolvimento de crescimento, mas eu acho que primeiro tem que ter uma preparação uma conscientização (Entrevista L. C., 2013).

O nível de violência tem aumentado nas periferias e cada vez mais cedo as crianças e adolescentes têm se encaminhado para o tráfico de drogas, roubo, entre outras coisas. De acordo com a moradora, as crianças de 10 a 12 anos têm estado a frente do tráfico no bairro e na região. Não se tem nenhuma comprovação dessa informação, mas ela é destacada aqui pois, de certa forma é uma visão dos moradores do bairro, e se há essa conversa entre eles é porque algo assim ou semelhante deve acontecer.

L.C.: Eu acredito que os traficantes agora nem são os adultos, são as crianças de 10, 12 anos é que tão atuando aí nas drogas. Eu acredito que os meninos do bairro ainda mantém o respeito pelos moradores do bairro, mas há o intercâmbio de bairro coligados. Então o pessoal de São Marcos, menino mesmo, crianças, vem pra cá pra tomar conta do bairro e eles ficam nesse intercâmbio, um vai pra lá outro vem pra cá, então é difícil.

Q.C.: Então são as crianças, adolescentes que estão liderando o tráfico aqui?

L.C.: Sim. São as crianças, adolescentes que estão liderando o tráfico aqui no bairro em São Marcos. É triste, mas foi o que eu falei. Tem que começar dentro de casa, porque se for esperar essas crianças a chegarem a 10, 12, 15 anos aí vai ficar mais difícil de controlar. [...] Eu acredito que a base mesmo é dentro de casa. A luta é constante (Entrevista L. C., 2013).

Há relatos de que algumas mobilizadoras foram proibidas de entrar em alguma rua por determinação dos traficantes locais. O trabalho exercido pelo CCVP com os alunos de residência em visitação, assim como as mobilizadoras é feito com muita cautela e respeito aos moradores e as regras locais. Todos vão uniformizados, sem bolsas, joias, entre outros objetos de valor, para não chamarem a atenção e conseguirem fazer o trabalho com os moradores. Uma das avenidas mais perigosas é Av. Gal Costa, conhecida popularmente de Pistão.

O bairro possui um alto índice de assassinato que são noticiados exaustivamente, na maioria das vezes, por programas sensacionalistas, como o programa “Bocão”, “Balanço Geral” entre outros. A população cresce assistindo esses fatos, que são retratados com agressividade e imposição nas falas dos apresentadores e repórteres, que em muitos casos vão até o local do crime e acabam gerando mais curiosidade aos moradores. Em 2010 os bairros Dom Avelar, Castelo Branco, Porto Seco Pirajá, São Marcos, Pau da Lima ocuparam a quinta posição da região²⁰ com o maior número de homicídios (134) em Salvador. De acordo com o IBahia.com²¹, em 2012, Pau da Lima teve uma diminuição em 46,6% nos homicídios, latrocínios e lesão corporal seguida de morte.

Através desse crescimento sem controle, outro aspecto muito preocupante tem sido a questão do lixo no bairro. Como diz a moradora e mobilizadora da Paz, os *containers* não suportam mais a quantidade de lixo e é necessário ter um programa relacionado a essa questão.

Em conversa com a diretora do CCVP, eles já tiveram muitos avanços no bairro em relação à saúde e outras coisas, mas o que ainda não conseguiram solucionar é a questão do lixo, como relata:

Mas até agora o que nós não avançamos de acordo com as nossas expectativas foi a parte de mobilização comunitária que nos últimos dois anos nós estamos numa fase de crescimento, de ascensão. É que a comunidade se organize mais e cuide mais do seu bairro, como a questão do lixo. Há anos que nós realizamos investimentos com os líderes da comunidade, mas continua sendo um grave problema a questão da população contribuir nessa educação ambiental. Então, eu acho que a comunidade precisa, realmente, realizar essa identificação

²⁰ Dados Jornal do Correio, no dia 12/01/2011. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/top-10-da-violencia-grande-salvador-registrou-em-2010-media-de-quatro-homicidios-por-dia/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

²¹ iBahia.com, no dia 10/05/2013. Disponível em: <<http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/salvador-registra-reducao-de-30-no-indice-de-violencia-em-abril/?cHash=278bf6ed275141bd261816338901c84f>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

das suas lideranças, ter um grau maior de organicidade, a partir daí oferecendo mais, digamos assim, uma melhoria ao próprio bairro (Entrevista Eleonora Guimarães, 2013).

Foto 2 – Rua do bairro Pau da Lima



Fonte: Acervo pessoal

Diante desses acontecimentos históricos e sociais, o bairro de Pau da Lima cresceu e se tornou o lar de muitas pessoas que estão, em sua maioria, sempre buscando uma melhor qualidade de vida. Junto à população, a AMPL²², Associação dos Moradores de Pau da Lima, tem lutado desde 1962, ano da sua criação, na defesa das crianças e adolescentes, na assistência social e nos direitos humanos, com o intuito de contribuir no desenvolvimento do bairro através da educação e a valorização da história local e de vida dos moradores, se posicionando contra todas as formas de discriminação e violência, minimizando assim os problemas econômicos, políticos e sociais da comunidade.

²² AMPLI, Associação dos Moradores de Pau da Lima – Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zchH3fxzEtYJ:www.al.ba.gov.br/docs/Proposicoes2012/MOC_14_122_2012_1.rtf+&cd=11&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Facebook da AMPLI - <<https://www.facebook.com/www.Ampli?fref=ts>>. Último acesso em: 04 ago. 2014.

A preocupação com as pessoas marginalizadas e sem muitas oportunidades de vida fizeram com que ONGs, empresas e instituições nacionais e internacionais pudessem instalar seus projetos. Partindo da mesma iniciativa, a Sociedade Hólon no projeto CCVP tem realizado trabalhos em áreas distintas com a participação de alguns parceiros e, principalmente, a comunidade.

3.1.2 O Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP)

O Complexo Comunitário Vida Plena é uma unidade docente-assistencial de Saúde da Família, que atualmente atende 5.800 famílias, e que teve seu início como Projeto de Extensão Universitária da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública em 1997, sua primeira sede foi uma casa no fim de linha do bairro de Pau da Lima (Foto 3). Em 1998, obteve-se um vínculo com a Universidade Federal da Bahia através do professor Jorge Solla.

Foto 3 – Espaço Complexo Comunitário Vida Plena



Fonte: A Sociedade Hólon

A Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública passou por uma reforma curricular, e ao invés do CCVP continuar sendo um projeto de extensão, ele acabou se

tornando um local para a execução de disciplinas obrigatórias do curso de medicina, inserindo, assim, a saúde básica na grade curricular acadêmica.

Foto 4 – Espaço Educação em Saúde do CCVP



Fonte: Acervo pessoal

Em 2005, a Sociedade Hólon²³ abraçou o projeto do CCVP, inserindo-o no Projeto Hólon Comunidade. A Hólon é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, originada no Projeto Hólon criado em cinco de outubro de 1979. A ONG teve sua fundação em 13 de março de 1999, com base na filosofia espiritualista, na qual tem desenvolvido projetos relacionados à saúde, arte, educação, pesquisa, religião, entre outros. Os objetivos que têm acompanhado a Sociedade Hólon são:

GERAIS:

- A Sociedade Hólon objetiva facilitar o surgimento, na prática diária, da concepção do ser no mundo como fenômeno máximo do psiquismo em evolução que, na atualidade, necessita integrar suas diferentes potencialidades de percepção intuitiva, afetiva, racional e sensorial em si próprio e nas relações sociais, construindo uma experiência totalizante.

²³ Destaca-se aqui a informação de que a Sociedade Hólon e os projetos desenvolvidos por ela não possuem relação com a Mansão do Caminho, situada no mesmo bairro. As duas partem da mesma filosofia espiritualista e alguns dos seus membros têm ou tiveram experiências com ambas. O slogan que tem acompanhado a Sociedade Hólon é “Tecendo a teia da vida com o fio do amor!”. Disponível em: <<http://www.sociedadeholon.org.br/>>.

-Apreender a multidimensionalidade biopsicosocioambiental, palingenésica e interexistencial do ser humano, promovendo a sua integração, onde o saber e o fazer se constituam uma única unidade de expressão, possibilitando a ampliação da consciência através de reflexões e vivências de auto-aprimoramento na dinâmica de seu processo evolutivo.

ESPECÍFICOS:

- Realizar estudos e práticas de desenvolvimento do potencial humano em sua multidimensionalidade biopsicosocioespiritual, conforme declaração da UNESCO.
- Integrar o conhecimento científico, filosófico, artístico e religioso numa sabedoria de totalidade.
- Realizar atividades profissionais como expressão social da aprendizagem holística.
- Desenvolver projetos de promoção da cidadania, fundamentados em noções de espiritualidade e evolução (A SOCIEDADE HÓLON).

A Sociedade Hólon possui vinte e quatro atividades permanentes da Unidade docente-assistencial do Complexo Comunitário Vida Plena, que são: Humaniza SUS, Atendimento Ambulatorial por Ciclo de Vida, Ambulatório de Medicina e Ambulatório com Atendimento Exclusivo por outras Categorias Profissionais; Gerência Acolhedora; Demandas Emergentes; Linha de Cuidado e Clínica Ampliada; Ambulatório de Crescimento e Desenvolvimento da Criança Saudável; Encontro Pedagógico Multidisciplinar, Laboratório de Ações Integradas (Gerência em Saúde), Núcleo de Apoio às Famílias, Encontros sobre Saúde Coletiva e Sessão Interdisciplinar; Encontros Grupais de Qualidade de Vida; Educação Permanente com os Agentes Comunitários; Fórum Comunitário; Encontros Pedagógicos por Categoria Profissional; Organização de Eventos Comunitários, Reunião da Comunidade e Acolhimento em Saúde Bucal; Projeto Casulo; Projeto Escola; Serviço de Prevenção para Câncer de Colo de Útero; Planejamento Familiar; Imunização; Teste do Pezinho; Monitoramento da Pressão Arterial; Cartão do SUS; Núcleo de Vigilância Epidemiológica; Planejamento das Equipes; Busca Ativa de Artigo e Pesquisa.

O CCVP possui parcerias com algumas universidades de Salvador, a exemplo a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a participação de professores, e a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, que é a grande parceira no setor financeiro. Já teve como parceira por três anos a Secretaria Municipal da Saúde de Salvador e atualmente a Secretaria Estadual da Saúde (SESAB) fornece bolsas a alguns estudantes de pós-graduação.

Em entrevista com a doutora Eleonora Guimarães, atual diretora do CCVP, obtive dados da fundação do CCVP e das suas propostas perante a comunidade de Pau da Lima. Em relação à formação acadêmica, tem-se o objetivo de trabalhar aspectos diretamente relacionados com a saúde e a valorização de outros saberes que são trabalhados no Complexo, destacando o olhar generalista, interdisciplinar e humanista.

[...] Então é a formação de acadêmicos com esse olhar generalista, com esse olhar interdisciplinar e com a visão humanista, que é especial. O usuário ele precisa ser bem acolhido do cotidiano do profissional, tanto na formação como depois no exercício profissional. Fazer uma escuta sensível, uma escuta qualificada das demandas emocionais. [...] Então, ter esse olhar ampliado, que é muito importante, que é o olhar humanista (Entrevista Eleonora Guimarães, 2013).

Perante o trabalho exercido desde 1997, o Complexo se tornou um projeto respeitado e admirado pela comunidade local, gerando confiança e assiduidade nas atividades propostas pelo CCVP, como relata a diretora Eleonora Guimarães:

Existe um reconhecimento por parte da comunidade quando o trabalho é desenvolvido com a seriedade que é oferecida. Então, eles se sentem bem acolhidos aqui e foi possível essa construção veicular. Nós visitamos as famílias mediante critérios, que são oficiais, realizamos atendimento domiciliar, e assim que de certa forma, a comunidade nos protege em relação a esses picos que ocorrem aqui de violência e tudo. Penso que todos têm interesse na permanência do CCVP aqui. Eu acredito como produto deste trabalho nesses longos anos a adesão ao tratamento. Você percebe que eles realmente aderem a prescrição medicamentosa, principalmente, porque eles confiam na qualidade da assistência no processo. [...] É realmente desenvolver a cultura do saber multidisciplinar na comunidade (Entrevista Eleonora Guimarães, 2013).

O CCVP como projeto de cunho social tem conseguido, nesses anos, desenvolver essa cultura multidisciplinar na comunidade através das atividades e projetos propostos. A importância desse Complexo para o bairro de Pau da Lima é indescritível, pois pode-se perceber a seriedade do trabalho exercido nos diferentes segmentos, assim como a dedicação dos funcionários e voluntários. Analisamos na seguinte fala que:

Eu só quero agradecer a Deus, porque eu era uma pessoa caseira e me preocupava muito com as coisas familiar, minha vida era só aquilo ali. E o CCVP abriu as portas para o crescimento, eu era tímida, muito tímida, nada do que eu fosse falar, eu sentia aquilo tudo e não sabia como doar, como falar. E o CCVP abriu as portas pra mim, os

caminhos em geral, no social e até no material também. Antes eu buscava, só que eu não sabia buscar. E aí eu comecei a trabalhar como mobilizadora e agora eu sei o que é doação, o trabalho voluntário. Meu esposo fala assim, eu não sei o que você vai fazer lá, você trabalha sobe e desce, mas é uma coisa voluntária, eu gosto de fazer, eu descobri uma maneira de pensar e o CCVP me deu isso e eu acho muito positivo trabalhar as crianças, pois as crianças é o futuro do Brasil. Se você não trabalhar as crianças elas serão homens de amanhã, os jovens de amanhã. Então, pra mim é muito importante o CCVP de uma forma geral, que você cuida da sua saúde, da saúde mental, a saúde do corpo físico e psíquico. Sei lá, pra mim é muito lindo e gratificante fazer parte dessa família do CCVP e você também faz um papel muito importante, de grande importância, pois é um trabalho de prevenção de resgate, de crescimento, é tudo gente. Eu acho que a vida da gente se resume em mais isso aí do que no material, o nosso alimento espiritual. Se doar de verdade, e eu acho que é isso que Cristo nos ensinou. Você dar de graça aquilo que de graça você recebeu, não precisa cobrar, também não é necessário dizer que não precisa do dinheiro das coisas materiais. Mas eu acho que você trabalhando o espiritual tem como você correr atrás do material, sem precisar machucar, magoar, sei lá, fazer tudo só de uma forma positiva (Entrevista L. C., 2013).

3.1.3 O Projeto Casulo Musical

O nome Projeto Casulo Musical foi dado pela diretora executiva do Complexo Comunitário Vida Plena, Dona Elzenira Klippel, em 2011. O nome foi sugestivo, pois já existia no CCVP um projeto chamado Casulo. O Projeto Casulo iniciou no ano de 2005 e até hoje se encontra permanente tendo a coordenação do professor Solon Fontes Filho. Pelos trabalhos consultados do Projeto Casulo²⁴ não existe nenhuma explicação para seu nome.

O Projeto Casulo funciona através da relação de parceria com quatro creches do bairro Pau da Lima tendo proposta e ações “que busca uma interseção possível entre saúde e o lúdico na prática com crianças no ambiente de creche” (FONTES, 2013, p. 7), e o projeto age de acordo com o modelo previsto pela Estratégia de Saúde da Família. O Projeto é composto por uma equipe de estudantes e professores, com caráter multidisciplinar, abrangendo as áreas de medicina, enfermagem, odontologia, psicologia e nutrição. Através de atividades lúdicas o Projeto Casulo promove a saúde para as crianças de 03 até 10 anos de idade com: “oficinas de contação de histórias, vivências, construção de painéis e cenas teatrais, com o intuito de acessar o universo simbólico infantil e possibilitar a aproximação das crianças com experiências e temas relacionados

²⁴Slogan do projeto: “Há que se cuidar do broto para que a vida nos dê flor e fruto...” Milton Nascimento.

à saúde.” (FONTES, 2013, p. 7). A ludicidade é algo bastante utilizado e tem alcançado resultados significativos como descreve em seu relatório do ano de 2012:

As intervenções lúdicas realizadas pelo Projeto Casulo são operacionalizadas inicialmente a partir de temas-geradores, porque parte-se da premissa de que não apenas o adulto, mas também a criança deve ser percebida como sujeito do seu aprendizado, na medida em que percebe, interage e significa o mundo.
[...] O que aparece então, como resultado destas práticas desenvolvidas pelo Projeto Casulo é que a ludicidade aproxima as crianças do conteúdo e evoca também diferentes emoções, favorecendo o processo de comunicação e o aprendizado (FONTES, 2013, p. 7 e 8).

O Projeto Casulo Musical iniciou no ano de 2011 com o meu estágio na disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. O relatório final dessa experiência foi intitulado de “Musicalização Infantil no Complexo Comunitário Vida Plena – Pau da Lima” sob a orientação da professora Dra. Diana Santiago. Nesse ano o projeto teve aulas de Musicalização Infantil com instrumentos de Teclas (teclado e metalofone), com a participação de doze alunos.

Desde o ano de 2012, o Projeto Casulo Musical é um objeto dessa pesquisa de mestrado, onde pude continuar com as aulas de musicalização com instrumentos de Teclas, acrescentando aulas de Flauta doce. Teve-se ainda, apenas no primeiro semestre, aulas de canto coral, ministrada por uma professora de música, que é moradora do bairro.

Em 2013, as atividades musicais com as turmas de musicalização através dos instrumentos de Teclas e Flauta doce (pesquisa de mestrado) continuaram e pode contar com a presença de um bolsista do PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) ministrando aulas para idosos sob a orientação da professora Dra. Diana Santiago.

Existem semelhanças no nome do Projeto Casulo e o Projeto Casulo Musical além de alguns objetivos e direcionamentos, pois os dois veem o cuidado e dedicação que se deve ter com a infância e através de ações lúdicas que se podem proporcionar a elas, um contato diferenciado com a saúde e a música, oportunizando assim uma perspectiva de vida melhor.

O Projeto Casulo Musical não tem relações diretas com o Projeto Casulo, pois não possuem a mesma coordenação e suas atividades ainda não se encontram

interligadas. O Projeto Casulo Musical é recente no Complexo Comunitário Vida Plena e não contém um corpo docente e nem uma coordenação direcionada, por isso tive uma certa liberdade em inserir e adequar o modelo e conteúdos nas aulas de música. Foi notória a falta de comunicação da direção e administração do CCVP com o Projeto Casulo Musical. Dentro de uma instituição, em destaque social, as atividades exercidas por ela devem estar em total sincronia e ser conhecida por todos. Destaca-se aqui, que não participei de nenhuma reunião com nenhum coordenador de outros projetos e que de certa forma estava “sozinha” dentro da instituição. Observei que essa falta de comunicação e interação prejudicou o PCM, no sentido em que poderíamos ter expandindo e inserido algumas atividades do PCM em outros projetos existentes no CCVP e vice-versa, oportunizando assim aos alunos e pais um conhecimento maior sobre o trabalho exercido pelo CCVP.

Mesmo com as dificuldades administrativas encontradas, o Projeto Casulo Musical teve uma significância dentro do CCVP e da comunidade de Pau da Lima. A diretora explana sobre a importância da arte para a cultura da paz, algo que o CCVP tem acreditado e por isso a música se faz tão importante nessa busca, como reflete a diretora Eleonora Guimarães:

É de extrema importância a arte, eu só não diria a música, na formação da pessoa. Independente dessas habilidades que cada um desenvolve, você pode, é claro, alguns vão desenvolver com mais facilidade, mas quando eu olho o bairro de Pau da Lima, eu visualizo uma proposta nossa que é a cultura da paz. E uma maneira de tocar o sentimento do outro, digamos assim, abrir mais essa dimensão afetiva, é através da arte e a música entraria aí. [...] Eu acho que arte tem esse, digamos assim, essa capacidade das pessoas agregar as pessoas, de construir uma unidade de um jeito coletivo, eu acredito muito mais da arte quando eu tenho essa proposta de reunir a comunidade, as lideranças comunitárias. O jovem que participa de teatro, o jovem que está vinculado a uma banda, que tenha esse olhar educativo, não apenas assim “vou aprender aquele determinado instrumento”, mas que mexe na formação dos valores, mostrando como se trabalhar em equipe, da gestão em equipe isso é uma estratégia que possibilita reduzir a violência entre os adolescentes, entre as crianças. Então eu acho fundamental que todo o sistema educacional precisa, na realidade, valorizar a arte na formação do educando (Entrevista Eleonora Guimarães, 2013).

Para a mobilizadora e moradora do bairro, o Projeto Casulo Musical pode despertar a música como profissão mais tarde na vida desses alunos, destacando também, na sua visão de que, quem faz música leva para as suas vidas e às outras pessoas, a alegria e o amor.

Estão se ocupando. A oportunidade de despertar dentro deles, quem sabe, um músico mais tarde, um cantor, uma cantora, um baterista. Quem sabe, mais tarde fazer. Levar música é o que? Levar a alegria, o amor. É uma maneira de você passar a sua mensagem, é muito positivo. Se as mães tivessem essa consciência, o que é a base disso, poderiam salvar muitas crianças que estão fazendo aí o que não devem (Entrevista L. C., 2013).

3.2 SOBRE O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO REPERTÓRIO

Para o estudo do processo de musicalização através do repertório do cotidiano algumas etapas, descritas anteriormente, foram importantes para a compreensão de tudo que está relacionado com essa prática, como o estudo teórico e prático que envolvem a educação musical, o conhecimento do contexto sociocultural e de metodologias para o ensino da música, entre tantos outros. Com base nesses estudos e nas análises realizadas, esse processo resultou em alguns seguimentos como: nas características das turmas de musicalização, no perfil social dos alunos; na relação entre pais, comunidade o Projeto Casulo Musical; na relação professor-aluno e aluno-professor; do ensino e aprendizagem; na busca do repertório dos alunos; na construção de atividades relacionadas ao repertório e na avaliação, que estarão descritos com mais detalhes a seguir.

3.2.1 Características das turmas de musicalização

A fim de ilustrar a quantidade de alunos inscritos e alunos que participaram efetivamente dos cursos oferecidos pelo projeto nos anos de 2012 e 2013, logo abaixo consta a Tabela 1 que nos fornece esses dados com mais clareza.

Nem todos os alunos que estavam inscritos participaram das aulas. Visto a baixa quantidade de alunos, solicitei aos poucos alunos inscritos que convidassem colegas, amigos, familiares da mesma idade, para frequentarem as aulas de músicas e realizarem as suas inscrições. Depois dessa solicitação, o número total de participantes na turma Teclas aumentou. O mesmo não foi possível nas demais turmas onde notamos uma diminuição nos números totais, ocasionado, principalmente, pelo preenchimento equivocado dos pais/responsáveis nas fichas de inscrição, confundindo assim o turno e horário das aulas.

Tabela 1 - Quantidade de alunos inscritos/participantes no ano de 2012 e 2013

TURMAS	Alunos inscritos no ano de 2012	Alunos que participaram no ano de 2012	Alunos inscritos no ano de 2013	Alunos que participaram no ano de 2012
Teclas	5	13	9	12
Flauta-doce	5	4	3	1
Violão	3	—* ²⁵	—	—
Canto Coral	5	3** ²⁶	—	—

Fonte: Acervo pessoal

A tabela 2²⁷ ilustra a relação dos alunos que renovaram suas inscrições de 2012 para 2013. Vale lembrar que por causa impossibilidade da professora de violão lecionar no projeto não foi possível ter alunos participantes. No ano de 2013, por falta de professor, não foi possível oferecer as aulas de violão e canto coral à comunidade.

Tabela 2 - Relação dos alunos que participaram e que continuaram

TURMAS	Alunos que participaram no ano de 2012	Alunos que continuaram no ano de 2013
Teclas	13	6
Flauta-doce	4	1
Violão	—	—
Canto Coral	3	—

Fonte: Acervo pessoal

Uma informação importante que ultrapassa os dados fornecidos pelas tabelas é que os alunos que renovaram as suas matrículas foram os que mais se destacaram, em termos de desenvolvimento e participação ativa, durante todo o projeto.

A baixa quantidade de alunos (no máximo quatro) na turma de Flauta doce foi um fator preocupante para as aulas de musicalização, principalmente, porque existiam muitas faltas e, em muitas vezes, apenas uma aluna se fazia presente. Mesmo tendo cuidado com o planejamento e direcionamento dinâmico das atividades, algumas vezes

²⁵ * Alunos estavam inscritos, mas por problemas familiares a estagiária não pôde estagiar naquele ano.

²⁶ ** Duração de apenas o primeiro semestre do ano de 2012.

²⁷ Destaca-se aqui, apenas uma aluna que começou no início do projeto, no ano de 2011, continuou em 2012. Os outros alunos não puderam continuar pela maioria ter mudado o turno de aula na escola.

não foi possível evitar o caráter tutorial e cansativo das aulas. Identificamos que na aula de Teclas, por ter uma quantidade maior de alunos, a produtividade e aprendizado era maior. Destaca-se nesse diagnóstico a importância da troca de saberes entre esses alunos e construção coletiva em tudo que era descoberto e aprendido.

Como a quantidade de alunos em turma de musicalização é algo relativo. No caso aqui da turma de Flauta doce, pude observar que a baixa quantidade interferiu no processo de aprendizagem. Por outro lado, não é interessante que a sala esteja lotada de alunos, pois os problemas de comportamento e relacionamento podem ser mais intensos. “Verifique também o tamanho da turma. Turmas pequenas demais ou demasiado grandes podem ser desestimulantes” (ILARI, 2009, p. 155).

Nessas situações, pode ser muito difícil, controlar o número de alunos presentes em cada turma, tendo em vista também a dificuldade na detecção das individualidades de cada aluno. Ponderando o que pode ser prejudicial pela falta ou pelo excesso de pessoas envolvidas.

Foto 5 – Turma de Flauta doce



Fonte: Acervo pessoal

Uma característica muito marcante das turmas foi a rotatividade de alunos durante cada semestre. Nos materiais consultados, percebeu a falta de relatos sobre a

rotatividade relacionada aos educandos de projetos sociais, os materiais encontrados apontavam essa característica relacionada apenas aos docentes, profissionais de alguns segmentos das instituições regulares.

De acordo com alguns autores consultados (POMI, 2005; FIGUEREDO, 2004; ARROYO; TOURINHO, 2007), a rotatividade, em qualquer segmento, pode gerar alguns pontos positivos e negativos. Analisando a rotatividade dos alunos no Projeto Casulo Musical, nenhum ponto positivo pôde ser observado. Negativamente puderam ser destacados: o desenvolvimento musical e social, no qual o aluno perdeu muitas atividades musicais e a construção de uma relação amigável com os colegas mais assíduos; a não permanência no projeto, deixando de participar efetivamente sem dar nenhuma justificativa; e a falta da participação familiar, destacando que os alunos que fizeram parte dessa rotatividade eram os que possuíam pouco ou nenhum apoio de sua família, isso foi perceptível justamente pela falta de comunicação comigo e pela ausência deles nas apresentações.

Foto 6 – Turma de Teclas



Fonte: Acervo pessoal

As aulas normalmente eram bem animadas, mas os alunos muitas vezes passavam dos limites no que se refere às brincadeiras entre eles. O tempo dedicado ao aprendizado musical era, em muitas ocasiões, reduzido, devido à necessidade de parar a

aula para conversar com os alunos e reorganizar o ambiente pedagógico. Isso acontecia com mais frequência na turma de Teclas.

3.2.2 Perfil social dos alunos

Esse “passar dos limites” estava relacionado com o grau de intimidade que tinham uns com os outros, ou pelo simples fato de se achar melhor que outro. Nessa perspectiva, foi imprescindível conhecer mais sobre o perfil social dos alunos presentes no Projeto Casulo Musical. Para a aquisição desse conhecimento, através das entrevistas e questionários realizados com os pais/responsáveis dos alunos, foi possível coletar informações sobre esse aspecto.

Todos os alunos que participaram do projeto eram moradores do bairro de Pau da Lima. Como dados do Questionário 01, pôde-se observar que metade das famílias mora em casa de aluguel e a outra metade em moradia própria. Em relação à quantidade de pessoas que moram nas casas, variam de 2 a 5 crianças/adolescentes e de 1 a 3 adultos, tendo a quantidade mínima de 3 pessoas e a máxima de 7 pessoas em cada casa, sendo essa última com 5 crianças/adolescentes. A relação de parentesco dos alunos com os responsáveis de suas casas varia entre pai, mãe, avós e tios. Todos os alunos estudavam em escola pública, com renda total familiar de um salário mínimo e nenhuma família estava recebendo benefício do governo.

Em geral, os alunos não possuíam um comportamento muito bom entre eles, por se conhecerem da família, da escola regular ou do próprio bairro, e por isso já tinham um comportamento definido uns com os outros. Esse tipo de proximidade teve um lado positivo, o companheirismo, mas também um lado negativo, a liberdade de insultar e brigar de maneira agressiva. Mas, no decorrer das aulas, a convivência começou a se tornar mais respeitosa, mas com momentos de instabilidade.

Foi possível perceber a formação de dois grupos na turma de Teclas, um dos alunos que renovaram suas inscrições, que estavam no projeto desde 2012, e outro com alunos que entraram no projeto em 2013. A turma era formada basicamente de meninas, mas em 2013 contamos com a presença de um menino, que acabou virando o "rival" delas.

Para exemplificar o comportamento dos alunos, em alguns momentos realizei atividades de rodízio de instrumentos. Nessa atividade, cada aluno escolhia um instrumento e a partir de um comando eles trocariam de instrumento com o colega,

sempre na mesma ordem. Dinâmicas como essa eram propostas para que os alunos exercitassem a socialização, o respeito, a partir do ato de compartilhar a oportunidade de experimentar um instrumento. Mas, quando um aluno não queria trocar de instrumento com o outro colega, para fazer o rodízio, a confusão se instalava. Eles brigavam e discutiam a ponto de dizer que não iam mais participar da atividade, e em muitas vezes a atividade era impossibilitada de ser concluída. Para retomar a ordem no ambiente de aula demandava tempo, paciência e "pulso firme" por minha parte.

Nessas ocasiões, foi possível observar as personalidades fortes de alguns alunos. Muitos deles aparentavam estar dispostos a fazer apenas o que queriam e demonstravam um perfil de dominância muito intenso, no sentido em que as coisas só poderiam acontecer da sua forma. Tudo isso pode estar relacionado, evidentemente, com suas relações familiares e com a maneira como são ensinados a ver as outras pessoas e a interagir no ambiente em que vivem.

Esse perfil de dominância era refletido nas brigas, que tinham alto nível de agressividade verbal, chegando a haver xingamentos em manifestações de preconceitos por questões raciais, físicas e intelectuais. Para exemplificar, duas situações foram transcritas:

Situação 1: Duas alunas sentadas tocando no teclado, quando uma começa a bater na outra.

Aluna 1: *Ai! Isso dói!* (revidando o murro, batendo três vezes no braço da colega)

Aluna 2: *Oh, pró!* (bateu mais na colega)

Aluna 1: *Ai meu pai do céu!* (continua a bater)

Aluna 2: *Oh, pró! XXXX está me batendo! Ó pa isso!*

Aluna 3: *Briga! Briga! Briga!* (batendo palma)

Professora: *Parou!* (A professora vê e separa as mãos das alunas. E pede para que se separem).

Aluna 2 sai e vai em direção ao banheiro, enquanto a Aluna 1 levanta da cadeira e fica procurando pela outra e fala:

Aluna 1: *Eu vou embora! Vou embora!*

Professora: *XXXX, venha aqui...*

Aluna 1: *Não vou não!*

(Professora chama as duas alunas, mas elas se recusam a chegarem perto uma da outra. A professora olha para a Aluna 2 e ela está rindo).

Professora: *Eu não estou achando graça de nada, que coisa ridícula vocês duas brigando. Vocês são tão amigas e agora ficam brigando.*

Desfecho: Depois de algum tempo, a professora consegue conversar com as duas e elas ficam numa boa.

Situação 2: Durante uma atividade de rodízio no teclado, uma aluna estava tocando no teclado, mas estava com dificuldades. Algumas colegas que estavam atrás dela acabou atrapalhando-a um pouco.

Aluna 3: É XXXXXX!!!! Pô! Vou tirar XXXXX daqui, ela é muito perturbada! (Aluna 3, que estava no fim da fila vai até a Aluna 4, que era a segunda, e arrasta-a pelos braços, machucando-a, e volta para o seu lugar).

Professora: Oh XXXXX! (chamando a atenção da Aluna 3). Nisso a Aluna 4 vai em direção a Aluna 3 e arranha o seu braço.

Aluna 3: Óia! Tá vendo isso?!

Professora: Olha, ninguém mandou você ir lá nela.

Aluna 3: Mas eu peguei ela e não arranhei.

Professora: Sim, mas o que você foi fazer?

Aluna 3: Pegar ela!

Professora: É quem pediu pra você pegar ela?

Aluna 3: Eu! (risos das colegas)

Professora: Mas não tá certo isso não! Não precisa disso, né?!

Aluna 3: Mas se ela me bateu eu tenho que descontar!

Professora: Mas você que foi lá, eu já estava falando com ela para parar.

Aluna 3: Sim, mas ela não ia parar de fazer.

Professora: Sim, mas vocês não podem fazer essas coisas. Porque a pessoa vem e bate, aí ela vai lá e bate em você.

Aluna 3: Ela não vai bater nada, que eu vou lá e bato!

Professora: Pois, e isso nunca acaba. Não é nem pra começar! Como eu já falei para vocês não é nem pra começar!

Desfecho: A professora chama a atenção da outra da Aluna 4 e continua a atividade.

Em diversos momentos das aulas, procurei trabalhar elementos musicais que pudessem, de certa forma, auxiliar nessas características pessoais tão fortes. Para exemplificar como essa premissa funcionava descrevo a seguinte situação: executei uma atividade baseada na prática da improvisação, na qual todos os alunos se posicionavam em círculo, cada um com um instrumento na mão, e a partir do meu comando, apenas um aluno de cada vez, em um tempo determinado, improvisaria no seu instrumento, com toda liberdade possível, todos os outros deveriam permanecer marcando a pulsação no seu instrumento, tocando bem levemente, sem ofuscar o momento que o “solista” estaria improvisando. Nesse ambiente, cada aluno tinha o seu momento de improvisar. E assim trabalhei, por exemplo, com a ideia de respeito ao espaço do outro. Essa atividade teve muitos altos e baixos, em muitos momentos os alunos que não estavam marcando a pulsação e não respeitavam o momento do seu colega, mas na sua vez de improvisar exigia a todos os alunos, principalmente aos que estavam atrapalhando, que respeitassem o momento dele. Alguns alunos começaram a discutir, a perguntar quem era ele para dar ordem, entre outros episódios. Da mesma forma, atividades relacionadas ao repertório, tiveram uma boa atenção da minha parte, para a realização de objetivos

extra musicais, para que os alunos compreendessem mais sobre alguns valores pessoais e sociais (cidadania), que por alguns estavam esquecidos.

Através desses fatos e das observações, o perfil dos alunos, de maneira geral, teve uma melhora significativa do relacionamento uns com outros e isso teve algum resultado também em casa, como no relato de uma mãe *“ela só vive cantando e ensinando o irmão a cantar, e ela está mais amável”*.

3.2.3 Relação entre os pais, a comunidade e o Projeto Casulo Musical

Para um bom desenvolvimento do aluno, de acordo com as novas pedagogias, é importante que a escola consiga estabelecer a participação do corpo docente, dos pais/responsáveis e comunidade, pois quando esses agentes se unem e estabelecem relações de parceiros, o processo educativo terá maior êxito na esfera individual e social de cada aluno.

Muitas escolas têm conseguido solucionar alguns problemas a partir dessa relação de cumplicidade com os pais/responsáveis, mostrando-os a importância da participação no desenvolvimento intelectual e social dos seus filhos. Partindo desse princípio, no PCM também foi solicitada a participação dos pais no andamento das aulas, justamente para que fosse possível criar laços de confiança. Essa relação foi constituída através de conversas e pedido de sugestões em reuniões, e a partir da participação dos pais nas apresentações.

É triste relatar que a participação da maioria dos pais/responsáveis não foi muito ativa, não comparecendo às aulas, reuniões e nem nas apresentações. Em conversa com a diretora do CCVP, ela pôde informar que em outros projetos da ONG existe pouca participação dos pais/responsáveis, pois muitos ainda estão preocupados apenas com questões de sustento e a sobrevivência da família (Entrevista Eleonora Pacheco, 2013).

Certo dia, após o término da aula, no caminho para casa o Aluno 5 bateu na Aluna 2. Na aula seguinte, essa aluna estava determinada a revidar a agressão. Apesar do cuidado para fazer com que não acontecesse uma nova briga, os dois se agrediram novamente e a aluna machucou a testa. Separei essa briga e depois conversei individualmente com cada um sobre o mau comportamento que tiveram um com o outro. Nesta ocasião, a Aluna 2 relatou que não poderia chegar em casa "apanhada", pois os seus pais tinham dito que se ele chegasse de tal maneira, tomaria uma "surra" deles. Diante desse tipo de conduta familiar, como um professor deve proceder?

Depois desta aula, solicitei a presença dos responsáveis dos alunos envolvidos para uma conversa. Quem representou a Aluna 2 foi uma tia, que, inclusive, disse que os pais da menina eram "estourados", e queria evitar maiores problemas com o menino e seus pais. A tia teve uma boa compreensão do assunto, e acabou concluindo que a sua sobrinha não era "*flor que se cheire*". Realmente essa aluna tem um lado explosivo, mas também consegue ser participativa nas aulas e muito amigável com seus outros colegas.

Esse episódio trouxe à tona o incentivo, mesmo que inconsciente, ao revide, à violência, por parte dos pais aos filhos nesses contextos, visto que outros alunos puderam confirmar este tipo de conduta vinda de seus pais era normal. Mas como o professor deve encarar este tipo de problema? Como fazer como que seus alunos compreendam um comportamento adequado se os seus pais os educam de maneira contrária? Até que ponto o professor deve interagir na conduta familiar?

Sobre a relação dos pais com os alunos a mobilizadora da paz explica que:

Eu acho que os pais estão esquecendo um pouco do lar, do companheirismo, do desenvolvimento da família, da necessidade do crescimento da criança, do desenvolvimento psicológico. Eu acredito que os pais estão correndo só do poder aquisitivo, pra comprar o leite, tudo isso é necessário, mas estão esquecendo da educação. Porque eu acredito que a educação começa dentro do lar e não na escola. A escola já é o segundo passo. Então se não tiver aquela base, aquela orientação da família. Eu acho que tudo vem ajudar. Porque quando os pais saem ou a criança fica com o avô ou outra pessoa, você não sabe como elas estão lidando com cada comportamento daquela criança. Ele pode ser carinhoso, mas pode ser agressivo, de maneira, eu acredito, que o afeto, carinho e a atenção dos pais sejam mais importante do que o material. Acontece, ou a criança fica na rua com outras companhias, pessoas que tomam conta, ou creche ou escola ou eles vão para o computador, pra televisão, que tem alguns canais, que não tem nada que preste, nada de positivo para passar para essas crianças (Entrevista L. C., 2013).

Na observação dessas atitudes dos pais/responsáveis em relação a falta de assiduidade nas atividades dos PCM, percebi que a maioria dos filhos estavam sempre envolvidos ao mau comportamento em sala de aula e entre os colegas.

Mas, em meio a essa falta de apoio da maioria dos responsáveis, os que se fizeram compromissados com o projeto, deram algum retorno em relação ao que acharam do projeto e como o ensino de música contribuiu para a vida de seus filhos, em destaque: "*está sendo muito importante para eles, pois no momento é a única chance que eles têm*"; "*porque ela fica mais alegre e não vê a hora de chegar o dia e vim pra aula*". Relatos esses que motivam e instigam o professor em busca de um

aperfeiçoamento de sua atividade e uma aplicabilidade da mesma voltada à uma contribuição social.

3.2.4 Relação professor-aluno e aluno-professor

A relação professor-aluno foi bem estabelecida e respeitada. Tive uma boa comunicação com os educandos, conseguindo assim propor a eles uma prática musical construtiva. Existiu uma forte relação de comprometimento para com os alunos, apesar das dificuldades encontradas.

Na prática da minha atuação docente, procurei conhecer sobre a comunidade, passeando pela avenida principal do bairro de Pau da Lima e conhecendo algumas lojas do comércio local; pesquisando sobre aspectos sociais do bairro, da ONG, do CCVP; estabelecendo uma comunicação com os familiares e o corpo docente da instituição; entre outros fatores externos a aula de música.

O professor precisa estar sensível o suficiente para perceber e conhecer o contexto sociocultural em que o seu aluno está envolvido, afim de otimizar a sua relação com ele, criando assim um ambiente de construção de conhecimento adequado, no qual o aluno se sinta pertencido.

Pode-se observar que, apesar dos transtornos e brigas entre eles, os alunos gostavam de ir às aulas de música, pela oportunidade de estudar música, por poderem tocar algum instrumento, por ter um espaço para brincarem (Foto 07), pela companhia dos colegas, entre outros motivos. Destacado no trecho abaixo:

L.C.: Eles vêm cedo porque querem participar da aula, ver a professora.

Q.C.: E o que eles ficam fazendo até eu chegar?

L.C.: Brincando, brigando, dançando quadrado. Pra confraternizar, pois encontram os coleguinhas. [...] Eu acho que tem que trabalhar primeiro um ponto de equilíbrio, de harmonia, de amor pra despertar entre eles, que eles descubram que eles são todos iguais. Ninguém é melhor do que ninguém. Todos têm os mesmos direitos e as mesmas obrigações, e aí vai. A gente vai dando a nossa contribuição. Elas são crianças, mas acima de tudo elas têm que aprender que tem direitos, mas também tem deveres, desde criancinha. E dividir também (Entrevista L. C., 2013).

Foto 7 – Espaço refeitório



Fonte: Acervo pessoal

A relação entre o professor e aluno precisa ser bem desenvolvida para assim estabelecer um diálogo entre ambos e uma maior proximidade da realidade dos alunos, nessa direção Souza descreve:

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (SOUZA, 2004, p. 9).

3.2.5 Ensino e aprendizagem nas turmas de Flauta doce e Teclas

Dentro da perspectiva do processo de musicalização através do repertório, esse tópico descreverá algumas etapas, observações e exemplos de como as aulas se desenvolveram nas turmas de Flauta doce, no ano de 2012, e Teclas, no ano de 2013. Para maior fluidez falaremos das duas turmas conjuntamente, mas destacaremos as particularidades de cada uma.

Como exposto, no capítulo anterior, a estrutura das aulas estava definida em alguns momentos, que não necessariamente aconteciam na ordem apresentada: *acolhimento, execução, atividades e jogos musicais, uso do repertório e momento livre*. A ordem das atividades não era fixa, mas todas deveriam ser contempladas e com base nas filmagens, observações e no diário de campo as análises desses momentos puderam ser mais consistentes e verdadeiras, na qual destacarei alguns fatores.

No *acolhimento*, posso pontuar a ansiedade, resultando no baixo ou inexistente relaxamento, pois achavam engraçado, queriam tocar logo ou ficavam envergonhados, aos poucos foram entendendo e aproveitando o momento do relaxamento, mas ainda com baixa concentração.

Na *execução*, os alunos se sentiam muito a vontade e às vezes era complicado estabelecer alguma ordem ou que eles tocassem apenas em algum momento, por quererem desesperadamente tocar e experimentar o som dos instrumentos. Diante dessa situação posso ressaltar que eles não possuíam esses instrumentos em casa, e também por ser a primeira vez que teriam o contato com tais. Nesse momento, estava atenta a forma de manuseio desses instrumentos para obterem uma boa técnica e postura, para evitar possíveis dores musculares e danos aos instrumentos.

Nas *atividades e jogos* o entusiasmo e descontração estavam em alta, e sempre foi um dos momentos mais esperados. Como essas atividades eram de caráter lúdico, eles se sentiam muito livres e realmente aproveitavam para brincar, como sempre faziam antes de começar a aula.

O *uso do repertório* estava sempre vinculado aos momentos anteriores, apresentando-o de forma simples, organizada e objetiva. Os alunos estavam sempre motivados, primeiramente, por se tratar de músicas presentes em suas vivências, e o repertório levado por mim também teve uma boa receptividade. No *momento livre*, como o nome sugere, foi o momento em que os alunos poderiam fazer o que quiser, ou seja, tocar algum instrumento, brincar de alguns jogos, treinar alguma música, aqui pude perceber quais eram as atividades que estavam sendo mais apreciadas por eles e também um tempo que tive em conhecê-los mais, estreitando os laços entre professor e aluno.

Esses momentos tiveram uma grande importância na estrutura das aulas, pois mediante essa ação foi possível, através das observações, organizar alguns estágios ou etapas que puderam contribuir, significativamente, para o uso do repertório nesse processo.

Como apresentado, anteriormente, nos capítulos, a função educacional do professor é uma primazia, pois seu conhecimento, teórico e prático, podem levar à uma aprendizagem efetiva, partindo do pressuposto que se encaixa em um ser reflexivo. É importante destacar que a sensibilidade precisa estar aguçada e aberta aos horizontes dessa prática, pois nesse momento é possível se comunicar com o aluno; perceber as carências emocionais, o perfil sociocultural, as dificuldades de aprendizagem, o porquê de não querer participar das atividades naquele dia; compreender que o aluno pode estar passando por problemas; não deixar o aluno desmotivado e sem curiosidade; cumprir com os acordos feitos; entre tantas outras situações.

3.2.5.1 A busca do repertório do cotidiano dos alunos

Através da revisão bibliográfica e dos procedimentos metodológicos, até então apresentados aqui, se fizeram pertinentes o estudo e a análise do que permeiam a musicalização, o repertório e o contexto social. Mediante as observações e entrevistas relacionadas ao contexto, em relação a vivência musical da comunidade do bairro de Pau da Lima, foi possível perceber, com mais ênfase, músicas dos estilos como *funk*, pagode, arrocha e gospel. Não necessariamente se apresentaram nessa ordem, mas destaco aqui a predominância do *funk* e pagode.

Para a busca desse repertório foram utilizadas algumas estratégias que puderam contribuir com sua formação. Durante as aulas, principalmente, nas primeiras, pedi que os alunos trouxessem uma lista com o nome das músicas e/ou cantores que costumavam ouvir em casa. Os alunos da turma de Flauta doce trouxeram por escrito, mas nenhum aluno da turma de Teclas trouxe, apenas alguns falaram o que gostavam de ouvir música gospel e *Galinha Pintadinha*.

A partir desse acontecimento, vieram alguns questionamentos. Como conhecer as músicas da vivência dos alunos? As músicas escutadas no bairro fazem parte do gosto de cada um? Por que não queriam dizer o que costumavam ouvir? Qual música trabalhar? Como adquirir o repertório musical para as aulas de musicalização? A partir dessa problemática encontrada foram organizadas atividades que me ajudaram a conhecer as músicas do repertório dos alunos de forma mais natural e sem muitas interferências minhas.

Destaco aqui algumas dessas atividades trabalhadas em sala de aula que tiveram um bom resultado na busca do repertório, como: o “Jogo da Velha Musical²⁸”, poderia ter sido feita também com os gêneros/estilos/compositores, essa atividade teve uma boa aceitação e os alunos se sentiram motivados, fazendo o possível para que o seu grupo ganhasse; a brincadeira “Qual é a música?”, o professor toca no instrumento alguma parte da música e os alunos têm que adivinhá-la, é interessante que o professor toque músicas de gêneros diferentes, sendo, portanto, mais abrangente e estimulando o aluno para conhecer músicas novas; a brincadeira “Cante uma música²⁹”, é interessante que solicite ao aluno que estava no comando da atividade para cantar a música com a palavra que pensou, pois pode ser diferente do aluno que pegou o sino, assim dessa maneira o professor poderá ter acesso a duas músicas; e também descrito na Atividade 07.

Mediante essas atividades na turma de Teclas, foi marcante e instigante observar a falta de entusiasmo que alguns alunos tinham ao falar das músicas que conheciam ou gostavam. Pensei, primeiramente, que isso se devia à falta de confiança na nossa relação inicial de professor-aluno, mas, mesmo depois de alguns meses, após o estabelecimento de um bom relacionamento, esse bloqueio persistia ainda em alguns alunos.

A esse respeito, durante as atividades, foram perceptíveis olhares recatados, postura curvada com cabeça baixa, cochicho entre colegas ou ausência de fala. Essas atitudes puderam auxiliar nas minhas análises, destacando, por exemplo, que esses alunos não se sentiam à vontade para falar as músicas porque queriam evitar um constrangimento perante os colegas que, às vezes, ridicularizavam ou menosprezavam o gosto daquele repertório, evitando também possíveis julgamentos de minha parte, que estava na função de professora da turma, ou por terem como entendimento de que certas músicas não eram adequadas ao ambiente de sala de aula, fazendo assim os seus próprios julgamentos acerca do seu repertório. Nessa direção, Penna descreve:

²⁸ Jogo da velha musical, passo-a-passo: desenha no quadro o jogo da velha “#” (sustenido) e escreve algumas palavras dentro de cada quadro (ditas pelos alunos ou pelo professor), depois divide a turma em dois grupos, um representado pela cor amarela e o outro pela verde, com o objetivo de marcar na vertical, horizontal ou diagonal três palavras. Um grupo de cada vez, escolhe alguma palavra e tem que cantar alguma música que contem aquela palavra, circulando-a com a cor representada. Depois o outro grupo realiza e assim por diante até que algum grupo complete três palavras seguidas em uma das direções, ganha o grupo que completar primeiro alguma dessas direções.

²⁹ Cante uma música, passo-a-passo: os alunos ficam alinhados em um local da sala e a uma distância coloca-se um sino ao centro, o professor fala alguma palavra, o aluno que souber corre em direção ao sino, toca-o e canta uma canção que tenha aquela palavra dita pelo professor, esse aluno agora estará no comando da atividade e irá dizer alguma palavra para que os seus colegas fazerem a mesma coisa.

Sendo a música uma linguagem cultural, um tipo de música se torna significativo para nós na medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, com a sua poética. Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com “estranhamento” (PENNA, 2005, p. 11).

Visto essas situações e possíveis pensamentos em relação a elas, conversei com os alunos sobre a liberdade que deve existir nos gostos e preferências musicais e gerais. Os alunos participaram ativamente dessa conversa e foi possível observar, no decorrer das aulas, uma pequena mudança daqueles que se sentiam envergonhados, pois, de alguma forma, eles conseguiram identificar em outros colegas essa preferência em diversos assuntos, proporcionando assim uma prática mais integrada e colaborativa.

Através dessas atividades de busca do repertório a partir do gosto musical pertencente às vivências dos alunos, algumas músicas puderam ser coletadas, como: apenas na turma de Flauta-doce *Te esperando* – intérprete Luan Santana, *Sou humano* – Bruna Karla, *Bate o Sino* – Canção Natalina, *Vagalumes* – intérprete Pollo; apenas na turma de Teclas *O cravo brigou com a rosa*, *Atirei o pau no gato*, *Sai, sai, sai ó piaba* – Folclore Brasileiro, *Soco, bate, vira* – intérprete Xuxa, *Ai, se eu te pego* – intérprete Michel Teló, *Show das poderosas* – Anitta, *Sapatinho de Natal* - Canção natalina, *Fico assim sem você* – intérpretes Claudinho e Buchecha ou Adriana Calcanhoto, *Dança do Bole-bole* – Grupo Exaltasamba; em ambas *Parabéns pra você* – Domínio Público, *Pour Elise* – Beethoven.

Diante dessa lista do repertório coletado através das atividades e das observações, pude perceber que elas, de certa forma, estão um pouco distante das músicas ou estilos investigados na comunidade, destacando: no *funk* – *Show das poderosas* (Anitta), no pagode (baiano) e arrocha nenhuma, e na música gospel – *Sou humano* (Bruna Karla). Destaco também as músicas presentes na mídia no decorrer do ano em que aulas foram ministradas, que também fazem parte da vivência musical dos alunos, *Vagalumes* (Pollo), *Ai, se eu te pego* (Michel Teló), *Dança do Bole-bole* (Grupo Exaltasamba) e *Te esperando* (Luan Santana).

De acordo Penna (1990), Souza (2000, 2004) é importante inserir nas aulas músicas que não façam parte da vivência dos alunos. Pois, sempre é interessante partir do que os alunos conhecem e assim posteriormente inserir novas músicas, obtendo uma maior compreensão dos conteúdos e objetivos propostos.

Nessa perspectiva, em muitas das atividades explanadas, pude levar um pouco de outro repertório, que talvez não fossem conhecidos por eles. Algumas músicas

trazidas por mim foram: *Dorme a cidade* – Chico Buarque de Holanda, *Elalaelio* – Tradicional de Camarões, *Frère Jacques* – Folclore Francês, *O rabo do Tatu*, *Escravos de Jó*, *Boi da cara preta* – Folclore Brasileiro, *O berimbau* - Pierre Onassis e Germano, *O carnaval dos animais* – Camille Saint-Saëns, *O coqueiro da praia* – Cecília Cavaliere França, *Silêncio* – Marcio Coelho, *Clair de Lune* – Debussy, entre outras.

3.2.5.2 Construção de atividades relacionadas ao repertório

A partir do conhecimento desse repertório, algumas etapas foram importantes para o uso dele, ressaltando: a organização, tomando nota de cada música explanada pelos alunos durante as atividades/ aulas; o conhecimento, identificando os intérpretes, compositores e audições de músicas; o estudo, fazendo uma análise musical contemplando, o gênero, a tonalidade, a instrumentação, o andamento, o motivo, o ritmo e etc. Só após esse processo foi possível desenvolver o planejamento, analisando as possibilidades musicais e extramusicais do repertório para assim extrair os objetivos, que nessa prática foram sendo construídos paralelamente, ao uso do repertório.

Como exemplo de utilização desse repertório para o planejamento, tem-se a música *Dança do Bole-bole* do Grupo Exaltasamba. Essa canção era desconhecida por mim, então, primeiramente, fiz uma pesquisa sobre ela, conhecendo assim a melodia/harmonia e o grupo que a interpretava, em seguida, fiz um estudo desta canção ao piano, identificando também os momentos de repetição, o andamento, a tonalidade, as alterações, graus conjuntos e disjuntos, prosódia, uníssono, forma, ritmos, estilo, compasso, a letra entre outras. Tendo todo esse conhecimento, comecei a pensar nos objetivos e conteúdos que poderiam ser extraídos e contemplados através desse repertório, resultando, como exemplo na Atividade 02, na Tabela 02. É interessante mencionar, que cada repertório pode dar sugestões a mais de uma atividade diferente. Para mim, o exercício do planejamento das atividades e aulas a partir do repertório foi se tornando mais orgânico, cada vez mais tive a facilidade em identificar os conteúdos e objetivos que poderiam ser alcançados nas músicas coletadas e nas que sugeri.

A seguir contém algumas tabelas com planos de atividades elaboradas a partir do repertório musical utilizado em sala de aula. Nestas, podemos constatar com clareza os objetivos específicos, as músicas utilizadas, o conteúdo trabalhado, a metodologia implantada e o desenrolar das atividades.

Tabela 02 – Atividade 01 e 02

ATIVIDADE	OBJETIVO (S)	REPERTÓRIO (S)	CONTEÚDO (S)	METODOLOGIA	CONCLUSÃO DA ATIVIDADE
01	-Identificar os instrumentos das músicas propostas.	- <i>Meu lanchinho</i> (Galinha Pintadinha) - <i>Show das Poderosas</i> (Anitta) - <i>Fico assim sem você</i> (Adriana Calcanhoto) - <i>Assim você me mata</i> (Michel Teló)	- Timbres - Instrumentos musicais	-Inicia-se a atividade perguntando aos alunos se conseguem identificar de quem é a música ou quem interpreta; -Coloca-se as músicas para apreciar e identificar os diferentes timbres; -Discute-se sobre cada som identificado depois de cada música executada.	-Das músicas apresentadas, os alunos conheciam todas. Apenas na canção <i>Fico assim sem você</i> , interpretada por Adriana Calcanhoto, eles não sabiam quem estava cantando, mas um aluno lembrou que Claudinho (da ex-dupla Claudinho e Buchecha) também interpretava. Eles conseguiram identificar alguns instrumentos, visto que se repetiam. Essa atividade foi um pouco complicada de se realizar, pois os alunos queriam ficar cantando as músicas, principalmente no <i>Show das poderosas</i> , que teve até coreografia. Aos poucos foram se concentrando mais na atividade proposta.
02	- Compreender a forma musical; - Identificar os momentos de repetição.	- <i>Dança do Bole-bole</i> (Grupo Exaltasamba) - <i>Frère Jacques</i> (Folclore Francês) - <i>Meu Lanchinho</i> (Galinha Pintadinha)	- Forma - Imitação	- Escreve-se a letra da canção no quadro branco cantando-a junto com os alunos. - Identifica-se as repetições das frases musicais, separando-as em letras minúsculas (a, b, c) e depois agrupam-se as frases iguais colocando-as em uma “casa maior” (A, B, C), e estrutura a forma musical. - Ensina-se a nova canção <i>Frère Jacques</i> destacando a repetição e o deslocamento do texto com a utilização de diferente altura, intensidade e andamento.	- Para a proposição dessa atividade, a música <i>Dança do Bole-bole</i> foi apresentada primeiro, por se tratar de um repertório já conhecido. Depois que os alunos conseguiram compreender a repetição e forma, outra canção foi apresentada. - Essa atividade teve leveza e descontração, pois nos momentos de repetição as frases, cada aluno deslocou o texto em diferente andamento, altura e intensidade. - A música <i>Frère Jacques</i> foi identificada como o <i>Meu lanchinho</i> , que aprenderam na escola regular.

Fonte: Acervo pessoal

Tabela 3 – Atividades 03 e 04

ATIVIDADE	OBJETIVO (S)	REPERTÓRIO (S)	CONTEÚDO (S)	METODOLOGIA	CONCLUSÃO DA ATIVIDADE
03	-Reconhecer os graus conjuntos e disjuntos (saltos); - Executar as notas da canção.	- <i>Frère Jacques</i> (Folclore Francês) - <i>Meu lanchinho</i> (Adaptação brasileira)	- Grau conjunto e disjunto - Execução musical	- A professora solfeja o nome das notas da canção, de acordo com as frases, fazendo o gestual (subindo, descendo, saltando) e os alunos repetem da mesma forma; - Depois de ter ensinado as notas da canção, executa-se no metalofone, sempre por imitação.	- No solfejo e gestual os alunos conseguiram realizar a atividade. Sempre destacava os graus conjuntos e disjuntos (essa nomenclatura não era passada para os alunos); - No momento da execução, alguns alunos confundiram as notas e/ou o ritmo da canção.
04	- Apreciar a canção; -Identificar e expressar com movimentos livres cada frase.	- <i>O coqueiro da praia</i> (Cecília França)	- Apreciação - Frase musical - Relaxamento -Expressão corporal	-Pede-se para que os alunos deitem no chão e fechem os olhos enquanto escutam a música; -Lentamente, pede-se que se levantem e façam movimentos livres a vontade; -Depois, faz-se um círculo e a cada frase musical, um de cada vez, faz um movimento até acabar a frase, na qual o próximo colega da roda tem que continuar o movimento no lugar espacial aonde o colega anterior acabou.	- No primeiro momento, em que os alunos estavam no chão deitados apreciando a canção, foi realizado e logo depois de alguns minutos, um começou a pegar no pé do outro, fazer cócegas, entre outras coisas, na qual o clima de relaxamento e de apreciação logo se desfez. Pedi para que se concentrassem e aos poucos foram relaxando, mas acharam muito engraçado esse momento do relaxamento; - Na execução dos movimentos, estavam mais atentos e calmos, e sempre achavam engraçados ou faziam graça na hora dos movimentos. Alguns não conseguiam esperar a frase terminar e paravam antes os seus movimentos, pois ficavam com vergonha. A atividade conseguiu alcançar os objetivos.

Fonte: Acervo pessoal

Tabela 4 – Atividades 05 e 06

ATIVIDADE	OBJETIVO (S)	REPERTÓRIO (S)	CONTEÚDO (S)	METODOLOGIA	CONCLUSÃO DA ATIVIDADE
05	-Identificar as músicas apenas no instrumental.	- <i>Dança do Bole-bole</i> (Grupo Exaltasamba) - <i>Parabéns pra você</i> (Domínio Público) - <i>Marcha Soldado</i> (Folclore Brasileiro)	- Percepção - Memória musical	- Executam-se as músicas em alguns instrumentos, melódico ou harmônico, ou com o <i>playback</i> . Essa atividade se parece com a brincadeira do “Qual era a música”; - Identificam-se as músicas assim como os instrumentos executados (<i>playback</i>).	-Essa atividade exercita a memória musical fazendo com que o professor conheça mais do repertório do aluno, trazendo diversas músicas, sendo conhecida ou não. -Na música <i>Dança do Bole-bole</i> , apenas uma aluna conseguiu identificar quando chegou na parte do refrão. - A identificação dos instrumentos do <i>playback</i> teve uma boa resposta. - Algumas dessas músicas foram trabalhadas na sala de aula. - Foi uma atividade bastante animada!
06	-Compreender os sons ascendente e descendente; -Executar a escala ascendente e descente.	- <i>Dorme a cidade</i> (Chico Buarque de Holanda)	- Escala ascendente e descendente - Nome das notas - Execução	-Canta-se a escala de Dó Maior fazendo o gestual. Primeiro faz-se ascendente (subindo) e depois descendente (descendo); -Ensina-se a canção e de acordo com a subida e descida fazendo o movimento com as mãos e o corpo todo. Executa-se nos instrumentos de Teclas as notas da escala, no momento em que é cantada.	-Os alunos participaram ativamente. Eles demoraram um pouco para assimilar a descida, tendo dificuldade, principalmente na sequência das notas. -Na execução, alguns alunos tinham como nota de partida outra ao invés da nota dó, embolando o som. Tiveram dificuldade ao cantar o nome das notas e executar ao mesmo tempo.

Fonte: Acervo pessoal

Tabela 5 – Atividades 07 e 08

ATIVIDADE	OBJETIVO (S)	REPERTÓRIO (S)	CONTEÚDO (S)	METODOLOGIA	CONCLUSÃO DA ATIVIDADE
07	-Compor uma sequência sonora, com ritmo indefinido, utilizando os sons grave, médio e agudo, e relacioná-los com alguma canção conhecida.	- Livre	-Propriedade de som: altura (grave, médio e agudo) - Composição - Bordão/ ostinato	-Distribui-se uma folha com o desenho de três linhas, relacionando com o som grave (G), médio (M) e agudo (A), o espaço do título e do compositor (Apêndice B). -Pede-se para que os alunos componha uma sequência utilizando sons (G, M, A). -Pede-se para que executem a composição utilizando alguma parte do corpo ou com instrumento que desse diferença. -Depois pede-se que cantem a canção escolhida e executem a sequência de altura.	-Essa atividade pôde proporcionar a percepção das diferentes alturas e o estímulo à criação. -Depois que eles compuseram a sequência sonora de altura, pedi para que cada um executasse a sua composição e depois junto com os colegas. O ritmo da sequência acabou sendo livre, na qual pôde marcar a pulsação da música ou estruturou um bordão rítmico, repetindo até terminar a canção. -O objetivo foi alcançado e os alunos se sentiram motivados em estarem escrevendo uma música e executando-a depois, juntamente com os colegas.
08	-Internalizar os diferentes andamentos, de acordo com as músicas; -Sentir e marcar a pulsação com os passos.	- Livre - Músicas Demo do teclado	-Propriedade do som: andamento - Pulsação	-Pede-se para que os alunos façam uma roda com as cadeiras, tendo uma a menos em relação à quantidade de alunos. Essa brincadeira é conhecida como a “Dança das cadeiras”. -Coloca-se alguma música e andase de acordo com os andamentos, no momento em que para a música, eles têm que sentar na cadeira. Quem fica de pé, acaba saindo da roda.	-Os alunos ficaram muito motivados com essa atividade. No momento em que eles estavam rodando, de acordo com o andamento, nem sempre todos os alunos conseguiam andar no tempo proposto, pois estavam mais preocupados em conseguir o lugar para sentar. -Cada vez que um aluno ia saindo da roda, coloquei-o no comando de parar a música. Essa estratégia fez com que ficassem interagidos na atividade, mesmo não estando na roda, não se sentiram excluídos, pois tinham um papel importante na brincadeira.

Fonte: Acervo pessoal

Tabela 6 – Atividades 09

ATIVIDADE	OBJETIVO (S)	REPERTÓRIO (S)	CONTEÚDO (S)	METODOLOGIA	CONCLUSÃO DA ATIVIDADE
09	<p>-Explorar as intensidades nos instrumentos de percussão;</p> <p>- Marcar a pulsação e executar ritmos livres;</p> <p>-Improvisar durante uma parte.</p>	<p>-<i>Berimbau</i> (Marquinho, Pierre Onassis e Germano Meneguel).</p>	<p>-Propriedade do som: intensidade (forte e fraco)</p> <p>- Pulsação</p> <p>- Improvisação</p>	<p>-Apresenta-se a música <i>Berimbau</i>, conversa-se sobre o instrumento, sua origem.</p> <p>-Pede-se para que marquem a pulsação, juntamente com a professora, nos instrumentos de percussão que foram distribuídos.</p> <p>- Em momentos diferentes, pede-se que toquem forte ou fraco, dentro da pulsação. Depois cada aluno dá o comando das intensidades, sempre fazendo o rodízio, de instrumentos e de comando;</p> <p>- A partir do comando da professora, pede-se para que um aluno de cada vez, improvise livremente, enquanto os outros alunos permanecem na marcação da pulsação.</p>	<p>-Essa atividade teve um resultado sonoro muito bom. Os alunos criaram uma confusão na hora de receber os instrumentos, por haver mais de um tipo. Foi explicado que teria o rodízio e que todos tocariam em todos os instrumentos.</p> <p>- A pulsação não ficou muito bem marcada, mas a improvisação teve uma resposta muito eficaz. Eles não compreenderam, nesse momento, o tempo exato de ficarem improvisando, por isso fui dizendo o momento de cada um começar a sua improvisação.</p> <p>-Em relação à intensidade, o forte era sempre muito forte e rápido, e o fraco era sempre mais lento. Chamei a atenção em relação a esse quesito e também na pulsação que estava oscilando nesses momentos.</p>

Fonte: Acervo pessoal

A exemplo, outra música trabalhada em sala de aula, foi *Clair de Lune*, de Debussy. Essa peça foi tema do par romântico Nicole e Thales³⁰ da telenovela “Amor à Vida”³¹. Por se tratar de uma música que estava na mídia, em rede nacional, achei por bem anexá-la ao conjunto de músicas que estavam sendo encaradas como repertório da vivência, aproveitando a oportunidade para apresentar aos alunos outros gêneros musicais. A música foi disposta em sala a partir de um vídeo³², que através de um recurso gráfico, demonstrava a variação de alturas de toda a música. A mesma foi reconhecida pelos alunos, relatando que era a música da novela e se sentiram motivados pelo vídeo, solicitando que levasse outros do mesmo estilo, com os gráficos. A partir desse entusiasmo e curiosidade, trabalhei com outro vídeo similar, feito sob a 5ª *Sinfonia* de Beethoven³³ (primeiro movimento), e aproveitei a oportunidade para falar da orquestra sinfônica, dos seus instrumentos e timbres.

Outro aspecto importante foram as apresentações realizadas no fim de cada semestre. Quando anunciei a eles, no primeiro semestre de cada turma, que seria interessante fazermos uma apresentação das músicas para os pais e comunidade, a primeira reação deles foi de espanto e medo. Com o passar das aulas fui selecionando, juntamente com os alunos, algumas músicas que poderiam ser tocadas nessas apresentações. A apresentação em 2012.2 aconteceu junto com uma atividade desenvolvida pelos médicos residentes e as mobilizadoras da paz do CCVP, essa foi a apresentação que teve mais público (Foto 8, 9 e 10). Como relato, no final da apresentação uma mãe agradeceu pela oportunidade que sua filha teve em participar do PCM pontuando a alegria, concentração, respeito, desenvolvimento na fala que teve por causa das aulas de música. Com lágrimas nos olhos, ela lamentou que sua filha não faria mais parte do projeto, pois mudaria de turno na escola.

Na turma de Teclas na apresentação de final de ano, em 2013.2, apresentamos para o grupo professores, residentes, funcionários do CCVP, pais e convidados (Foto 22, 23 e 24). Nesse dia, o grupo iria fazer o encerramento de suas atividades na unidade

³⁰ Nicole e Thales foram representados pelos atores Mariana Ruy Barbosa e Ricardo Tozzi, respectivamente.

³¹ “Amor à Vida” foi uma telenovela brasileira, escrita por Walcyr Carrasco, com direção geral de Mauro Mendonça Filho e núcleo de Wolf Maya, foi uma produção da Rede Globo e exibida entre 20 de maio de 2013 e 31 de janeiro de 2014.

³² *Clair de Lune* de Claude Debussy (peça piano solo), tocado por Stephen Malinowski com pontuação gráfica. Enviado em 10 dez. 2005 ao site *youtube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LlvUepMa31o>>. Acesso em: 15 out. 2013.

³³ 5ª *Sinfonia* de Beethoven, primeiro movimento, com pontuação gráfica. Enviado em 15 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=rRgXUFnfKIY>> Acesso em: 18 out. 2013.

com um almoço, às 11hs. O Projeto Casulo Musical foi convidado a fazer a abertura desse encerramento que teve um atraso considerável, fazendo com que os alunos ficassem mais ansiosos. Mas tudo ocorreu bem ao final da apresentação e todos se mostraram satisfeitos com todo o projeto. A apresentação é sim uma etapa importante no processo de musicalização, pois nela os alunos têm a oportunidade de experimentar a sensação de estar num palco se apresentando e recebendo reconhecimento pelo seu desempenho, fomentando assim a importância de fazer parte de um determinado grupo.

3.2.5.3 O processo de avaliação

A avaliação não tem como função classificar o aluno em notas e conceitos, mas deve ser "um elemento pedagógico preciso que visa contribuir com o trabalho docente, com o desenvolvimento e aprendizagem do educando, subsidiando seu aprimoramento, sua melhoria" (RAYS, 2000, p. 23).

Durante todo o processo, trabalhamos com os tipos de avaliação processual e diagnóstica. Os objetivos tiveram um papel importante, pois através deles foi possível avaliar o desenvolvimento musical dos alunos. "A avaliação é o processo que determina até onde os objetivos de uma tarefa educacional foram atingidos" (LEONHARD e HOUSE *apud* HENTSCHE e SOUZA, p.13).

Outro ponto importante a ser mencionado foi a observação da participação e envolvimento dos alunos no processo de avaliação. A partir deste olhar pude perceber o comportamento deles em sala de aula, como eles se relacionavam com as regras estabelecidas, se eles estavam dominando o conteúdo que estava sendo ensinado e como eles se comportavam durante as apresentações feitas para a comunidade. Com os dados obtidos nessas observações foi possível orientá-los de maneira efetiva.

Teve também um momento específico onde eles tiveram a oportunidade de se autoavaliarem, exercitando assim o "olhar para si a fim de reconhecer acertos e desacertos", algo importante para qualquer indivíduo que vive em sociedade. A avaliação "é parte integrante do processo de ensino e do processo de aprendizagem e somente tem valor pedagógico se estiver a serviço da aprendizagem do aluno" (RAYS, 2000, p. 25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como fio condutor o uso de um repertório específico em aulas de música, com o objetivo de analisar um processo de musicalização através do repertório musical do cotidiano, vivenciados pelos alunos do Projeto Casulo Musical (PMC), na comunidade de Pau da Lima, na qual foi possível estabelecer estratégias para a aquisição de informações que envolveram essa prática.

Uma etapa de suma importância para a pesquisa foi a investigação da vivência musical da comunidade do bairro de Pau da Lima que, através das orientações da professora Ângela Lühning (2013), pude realizá-las com cautela e objetividade. Os três caminhos dessa investigação, sugeridos por ela, sendo eles o de estar perto ou morar na comunidade, realizar entrevistas e questionários como moradores do bairro, de certa forma foram cumpridos. Só depois desse primeiro passo foi viável identificar com mais veracidade a musicalidade existente nessa comunidade, descobrindo assim um possível repertório que poderia ter como ponto de partida para desenvolvimento dos objetivos e a realização dos planos de aula nas turmas de musicalização.

Nas análises desses dados consegui obter uma percepção real ou mais próxima do real sob o ponto de vista musical e também social dessa comunidade, fomentando assim pontos essenciais de uma prática educacional. Mediante essa investigação, pude perceber um contexto musical pautado, principalmente, no *funk*, pagode, arrocha e na música gospel. Mas, em contraposição, as turmas de musicalização do PCM não apresentaram essas referências musicais com clareza. E, fazer com que essas referências e outras se manifestassem com maior naturalidade passou a ser mais um desafio do processo.

A resistência, por parte de alguns alunos, em demonstrar os gostos ou preferências musicais me chamou muito a atenção e alguns questionamentos dessa observação se resultaram em: teriam eles vergonha de expor o tipo de música que gostavam? Se sim, por quê? Um professor de música pode transparecer uma figura que represente temor ou desperte algum sentimento de inferioridade por parte dos alunos em relação ao gosto ou preferências musicais? Caso isso seja um fato, como fazer para conhecer o que os alunos vivenciam, musicalmente, a partir da manifestação deles próprios? Em busca de respostas, diversas atividades com caráter lúdico como, por exemplo, 'Qual é a música?' foram implementadas em sala de aula na expectativa de que essas referências culturais viessem à tona sem nenhum tipo de pressão. No decorrer das

aulas, paralelamente a construção de um relacionamento de confiança com os alunos, essas informações foram sendo expressas aos poucos e naturalmente, e, de fato, algumas músicas puderam coincidir com as informações coletadas inicialmente sob o repertório musical presente na comunidade do bairro de Pau da Lima.

Com esse repertório em mãos, foi possível dar início a um programa de musicalização adequado, tornando-os assim mais sensíveis à música, com o conhecimento básico, na medida dos seus limites, de conteúdos como notas musicais, alturas, intensidade, ritmo/duração, intervalos, timbres, famílias orquestrais, improvisação, dentre outros tantos.

De acordo com as autoras Penna (1990, 2010), Costa (2013), Souza (2004) e Tourinho (1993), as músicas precisam estar conectadas às vivências dos alunos, pois tornam a aprendizagem mais eficaz e consegue se comunicar com os alunos de forma mais natural. De fato, esses aspectos puderam ser observados e contemplados nas aulas de musicalização do projeto. Vale ressaltar que partir de um repertório conhecido por eles foi de extrema importância motivacional. Durante as aulas, foi possível perceber como eles se sentiam pertencidos às propostas e instigados em contribuir com as mesmas, e obviamente, o projeto não se fechou a um pensamento local, durante o nosso amadurecimento como turma, tivemos acesso a novos estilos e gêneros musicais, chegando até a conhecer personalidades musicais, teoricamente incomuns ao contexto de Pau da Lima, como Beethoven, Debussy e Ravel. O reconhecimento de elementos estudados primeiramente com o repertório conhecido por eles em outro repertório trazido por mim ressalta ainda mais a relevância em partir sim de algo conhecido para o "desconhecido". As conexões trazidas pelos alunos foram surpreendentes, na qual pude observar que os objetivos propostos nas aulas de musicalização estavam sendo cumpridos e obtendo resultados positivos.

Outro ponto a ser destacado foi a descoberta da possibilidade de interação entre objetivos musicais e extra musicais no processo de musicalização, destacado pelas autoras Brito (2003) e Tourinho (1993). Como foi relatado, convivi, em sala de aula, com alguns problemas comportamentais principalmente relacionados a agressividade, a falta de respeito uns aos outros, o falar alto e gritando; e para solucionar ou pelo menos, minimizar esses problemas, mormente ao próximo, alguns conteúdos musicais foram utilizados estrategicamente, possibilitando a contemplação dos objetivos extramusicais.

É impossível deixar de mencionar como parte do processo as superações das dificuldades, inicialmente, encontradas como, por exemplo, a maneira adequada de lidar

com alunos em um contexto social de baixo poder aquisitivo e falta da atenção pública, onde as famílias nem sempre cumpriam com o seu papel educacional, onde existia muita rotatividade desses alunos no projeto, a falta de comunicação com os outros projetos do CCVP, dentre outros problemas. Todo esse aprendizado, permeado de descobertas, confirma a afirmativa de Moraes (2000, p. 150), quando diz que “quem educa, também aprende, transforma-se no próprio ato de educar, na relação que se estabelece entre professor e aluno. O aprendiz, por sua vez, ao aprender, também educa, com base na unidualidade existente na relação educador-educando e educando-educador”. Por mais que estivesse ali no papel de educadora musical, pude também aprender com todo esse processo da musicalização.

A partir da análise dessa pesquisa, no segmento da musicalização, podemos concluir que primeiramente o professor precisa também ter vivenciado essa prática, ele precisa ser musicalizado, pois assim, terá subsídios para exercer essa prática com mais veemência; a inexistência de guia didático na qual deva ser seguido nos dá um leque de possibilidades para essa prática, pois, da mesma forma que é interessante não haver esse guia, para o não engessamento da musicalização, de outro lado é um tanto arriscado a depender do direcionamento, por isso é de extrema importância que o educador conheça diferentes metodologias de ensino da música, que tenha criticidade e um conhecimento amplo do que a musicalização contempla, para que através dos objetivos musicais e extramusicais propostos ele consiga exercer essa prática da musicalização com mais veracidade. De acordo com Penna (1990, 2010) e Costa (2013) esses objetivos podem se resumir na prática da apreciação, execução, criação e deles estarem inseridos num ambiente musical do aluno para assim expandir a outros contextos.

O papel desenvolvido pelo educador pode nortear essas etapas da musicalização através do repertório. O querer fazer é uma atribuição desse papel que não pode ser engessado, justamente pela possibilidade de usar as vivências dos alunos em sala de aula, pois em cada contexto há de se encontrar novos contextos, e o trabalho não pode ser igual em todos. É notório que o professor traz consigo uma bagagem de conhecimento, mas essa precisa ser readaptada em cada situação. Utilizar as vivências dos alunos não é uma tarefa fácil, mas essa prática educacional tem que querer ser vivenciada pelos professores, pois mediante essa ação, tornará sempre a compreensão e, principalmente, o agir mais efetivo em cada realidade.

Toda essa experiência com a pesquisa foi de grande relevância, pois contribuíram diretamente para o meu crescimento pessoal e profissional, na visão

educacional em projeto social, analisando as sutilezas existentes nesse contexto. Destacando o processo de ensino e aprendizagem, a sensibilidade docente, o conhecimento do contexto dos educandos, o meio de coleta do repertório e o seu uso num planejamento pedagógico efetivo. Agradeço primordialmente a confiabilidade dada a mim pelo Complexo Comunitário Vida Plena, pelas mobilizadoras da paz, pelos alunos e alguns de seus pais que abraçaram o Projeto Casulo Musical.

Espero que este trabalho possa contribuir para a área da Educação Musical, oferecendo, principalmente, ferramentas e uma visão prática de como pode ser desenvolvido um projeto de musicalização que tenha como ponto de partida o repertório vivenciado pelos sujeitos a serem musicalizados. As atitudes e conhecimentos aqui envolvidos estão diretamente ligados às atividades desenvolvidas em projetos sociais que visam dialogar com uma prática educacional atual, reflexiva e atenta às individualidades e peculiaridades relativas aos diferentes campos de trabalho encontrados.

REFERÊNCIAS

A **SOCIEDADE HÓLON**. Disponível em: <<http://www.sociedadeholon.org.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP e Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

ANDRADE, MÁRIO. **Dicionário Musical Brasileiro**. Coordenação Oneyda Alvaranga [...]. Ministério da Cultura – São Paulo. Editora Universidade São Paulo, 1989. Coleção Reconquista do Brasil. 2ª série. V. 16 2 (?).

APEL, Willi. **Harvard Dictionary of Music**. Revised and Enlarged. Second Edition, 1981.

ARROYO, Margarete. **Música na Floresta do Lobo**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 17-28, set. 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Música na educação básica**. v. 1, nº 1. Porto Alegre, 2009.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. Termo In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo, SP. Editora UNESP, 2004, p. 49 – 60.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. IN: **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. Liane Hentschke e Luciana Del Ben (Orgs.). São Paulo, Moderna, 2003, p. 101 – 112.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G. e WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Tradução Henrique A. Rego Monteiro. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: **Aprender e ensinar música no cotidiano**. SOUZA, Jusamara (Org.). Porto Alegre - RS. Coleção Músicas. 2ª edição. Editora Sulina, 2009. p. 59 - 74.

BRAGA, S. e TOURINHO, C. **Um por todos ou todos por um**: processos avaliativos em música. Faria de Santana: UEFS Editora, 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03 abr. 2014.

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

CALLEGARI, Paula Andrade. A relação indivíduo - música na perspectiva dos significados musicais interssônicos e delineados de Lucy Green observada no projeto Cantadores do Vento, em Uberlândia - MG. In: **Ouvir ou ver**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU. n.1. Volume 6. Janeiro/Junho 2010.

CARVALHO, José Jorge de. Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea. In: **Horizontes Antropológicos**. Música e Sociedade. Org. Maria Elizabeth Lucas. Porto Alegre - RGS, ano 5, nº 11, out. 1999, p. 59 – 118. Disponível em <<http://www.dan.unb.br/corpo-docente?start=3/>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais**. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/FEPPGE, 2011.

COSTA, Marineide. **Entrevista**. 2013. (não publicado).

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e o projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

Dictionnaire de la Musique. Larousse, 1994.

FAVACHO, André M. Picanço. Da dicotomia entre teoria e prática ao cuidado de si na formação de educadores. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FERNANDES, Rubem César. O que é o Terceiro Setor? **Revista do Legislativo – Cidadania e direitos humanos: onde queremos chegar?**, Belo Horizonte. Editora Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, nº 18, p. 26 – 30, abr./ jun. 1997. Disponível em: <<http://dspace.almg.gov.br/xmlui/handle/11037/1091>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Revista e aumentada. Editora Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. NUPEART – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte: 2000 – 2005. IN: **Revista Nupeart**. V. 3. Florianópolis, SC, 2004.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª edição. Coleção Arte e Educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTES, Solon S. (Preceptor). ALMEIDA, Ive; ANDRADE, Ramon; SILVA, Rosana e VIEIRA, Tâmara (Residentes). **Relatório anual no Projeto Casulo 2012**. Salvador/BA, 2013.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**. Porto Alegre, V. 13, Nº 21, dez. 2002, p. 5 – 41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2009.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. 2ª edição. Coleção Ensaio Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Trad. Oscar Dourado. **Revista da ABEM**.v. 4, 1996, p. 25 - 35. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/artigoII.pdf>> Acesso em: 01 out. 2011.

HENTSCHKE, L. e SOUZA, J. (Orgs.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo, Moderna, 2003.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Série Educação Musical. Curitiba: Ibpe, 2009.

ILARI, Beatriz e BROOCK, Angelita (Orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras: regionalismo, estilo e identidade. In: **Anais do Colóquio Brasil Musical**. CHUEKE, Zélia (editora). Curitiba: Deartes- UFPR, 2005. p.79 - 106.

JOLY, IlzaZenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. IN: **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. Liane Hentschke e Luciana Del Ben (Orgs.). São Paulo, Moderna, 2003, p. 113 – 126.

KATER, C. Música e musicalidade, percursos em suas fronteiras. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical, São Paulo, ATRAVEZ – Associação Artístico Cultural, n.1, ago. 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/percursos.htm> Acesso em: 25 abr. 2014.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. IN: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, RS, V. 10, p. 43 – 51, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

KENNEDY, Michael. **Dicionário Oxford de Música**. Tradução de Gabriela Gomes da Cruz e Vera Vieira Nery com colaboração [...]. Publicação Dom Quixote, Lisboa. 1ª Edição, 1994.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música).

Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KLEBER, Magali Oliveira. Projetos sociais e educação musical. In: **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Org. por Jusamara Souza. Porto Alegre - RS. Coleção Músicas. 2ª edição. Editora Sulina, 2009. p. 213 - 235.

MAFFIOLETTI, Leda. Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. In: SANTIAGO, Diana. BROOK, Angelita e CARVALHO, Tiago (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011.

MARINHO, Vanildo Mousinho e QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). **Contexturas, o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2005.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2ª edição, 2000.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. **Revista da ABEM**, Porto Alegre. V. 10, p. 53-58, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo7.pdf> Acesso em 31 out. 2011.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 8, 93-99, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo16.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida**. Sistematização de vivências, invenções e pesquisas compartilhadas do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. 1ª Edição. Lençóis-BA, 2006.

PALOMBINI, Carlos. Nas favelas do Rio de Janeiro, Denise Garcia surpreende uma música em construção. In: **Revista Acadêmica de Música Per Musi**. n. 16. Jul.-Dez, 2007. p. 84 - 86. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/16/num16_cap_08.pdf> Acesso em: 20 set. 2011.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências**.

PEDERIVA, Patrícia e TUNES, Elizabeth. Musicalidade X Amusicalidade: Concepções e consequências para o ensino de música na escola. In: **Revista Música Hodie**. Volume 9. n. 2. 2009. p. 105 - 111. Disponível em: <http://www.musicaahodie.mus.br/9_2/92_07.pdf> Acesso em: 20 set. 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre - RS. Editora Sulina, 2010.

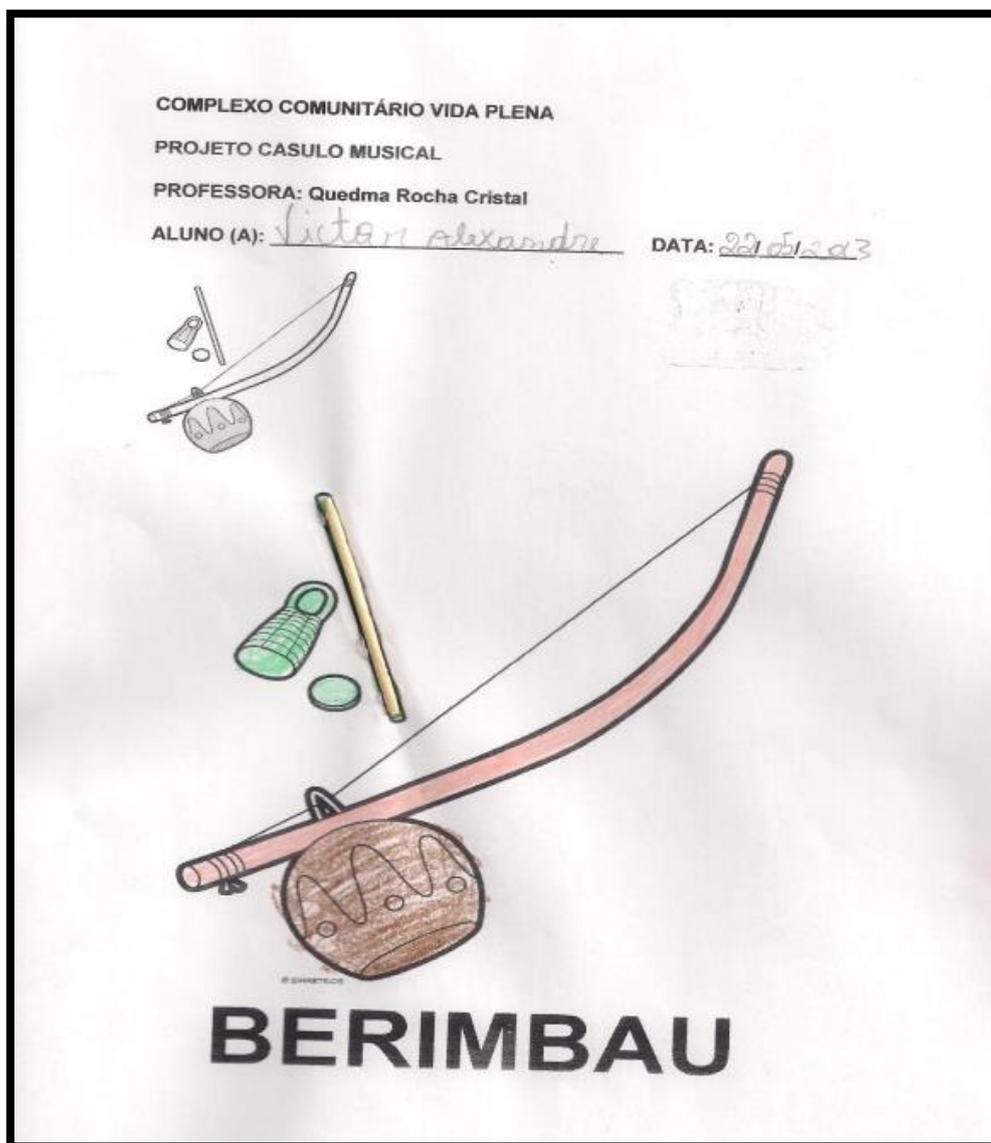
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. IN: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set. 2005.
- POMI, Rugenia Maria. **A importância da gestão do turnover**. Por Patrícia Bispo para o RH.com.br, 2005. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Relacao_Trabalhista/Entrevista/3998/a-importancia-da-gestao-do-turnover.html>. Acesso em: 11 jul. 2014.
- QUADROS JUNIOR, J. F.; QUILLES, O. L. e TOURINHO, A. C. G. **Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso Escola Pracatum**. Montes Claros: Unimontes, 2009.
- QUEIROZ, L. R. S.. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, nº 10, p. 99 – 107, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo12.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.
- RANDEL, Don Michael (Edited). **The New Harvard Dictionary of Music**. 19ª Edition, 1999.
- RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas e ROCHA, Renata (ORGS). **Políticas culturais para as cidades**. Textos adaptados das exposições no IV Ciclo de Debates em Políticas Culturais: Políticas Culturais para as Cidades, realizado de 11 a 14 de agosto de 2008. Coleção CULT. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SACRAMENTO de Almeida, Jorge Luís. **Ensino/aprendizagem dos Alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum Malê Rundó**. Tese (Doutorado em Educação Musical) Salvador, 2009.
- SADIE, Stanley (Editado). **Dicionário Grove de Música**. Edição Concisa Jorge Editor. Editora Assistente, Alison Latham. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1944.
- SADIE, Stanlye (Edited). **The New GROVE Dictionary of Music and Musicians**. V. 12, 1980.
- SANTIAGO, Diana; BROOCK, Angelita M. Vander e CARVALHO, Tiago de Quadros Maia (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador – BA: PPGMUS UFBA, 2011.
- SANTOS, José Eduardo. A periferia precisa se mostrar. In: **MUITO- Revista Semanal do Grupo A Tarde**. Salvador - BA. Número 181. Domingo 18 de setembro de 2011. p. 6 - 10.

- SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Educação Musical na escola e os projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre - RS, volume 12, p. 31 – 3. Mar. 2005. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo4.pdf>
Acesso em: 10 set. 2011.
- SANTOS, R. M. (Org.). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. **Educação musical em projetos sociais**: os saberes docentes em ação. Dissertação (Mestrado) PPGMUS - Universidade Federal da Bahia, 2014.
- SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre – RS. Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: **Aprender e ensinar música no cotidiano**. SOUZA, Jusamara (Org.). Porto Alegre - RS. Coleção Músicas. 2ª edição. Editora Sulina, 2009. p. 7 - 12.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre - RS, V. 10. p. 7 - 11, mar. 2004. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf>
Acesso em: 15 set. 2011.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis. Revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor**: regulação no Brasil. 4ª edição revisada e ampliada, São Paulo: Editora Fundação, Peirópolis, 2006.
- TORRES, Cecília, SCHMELING, Agnes, TEIXEIRA, Lúcia e SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. IN: **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. Liane Hentschke e Luciana Del Ben (Orgs.). São Paulo, Moderna, 2003, p. 62 – 76.
- TOURINHO, Cristina. Estudos exploratórios para a melhoria de atividades pedagógicas e administrativas: uma experiência com alunos do curso de graduação da Escola de Música da UFBA. IN: **Anais... XVII Congresso da ANPPOM, UNESP, São Paulo, 2007**. Disponível em:
<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CTourinho.pdf> Acesso em: 02 jun. 2014.
- TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino de música. **Revista Em Pauta**. Porto Alegre, v. 5, n.8, dez. 1993. p. 17 - 28.
- URIARTE, Mônica Z. e NUNES, Thales de G.. Aulas de Música em Projetos de Assistência Social. **Revista Nupeart**. V. 10, Nº 10, 2012, p. 88 – 104.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi, 2ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Atividades musicais

Figura 2 – Atividade berimbau



Fonte: acervo pessoal

Figura 3 – Atividade instrumentos de corda

COMPLEXO COMUNITÁRIO VIDA PLENA
 PROJETO CASULO MUSICAL
 PROFESSORA: Quedma Rocha Cristal
 ALUNO (A): MANU DATA: 24/07/08

1- Qual é o nome do instrumento que o sapo está tocando? viola
 2- Circule a classificação desse instrumento: sopro, (corda) ou percussão.

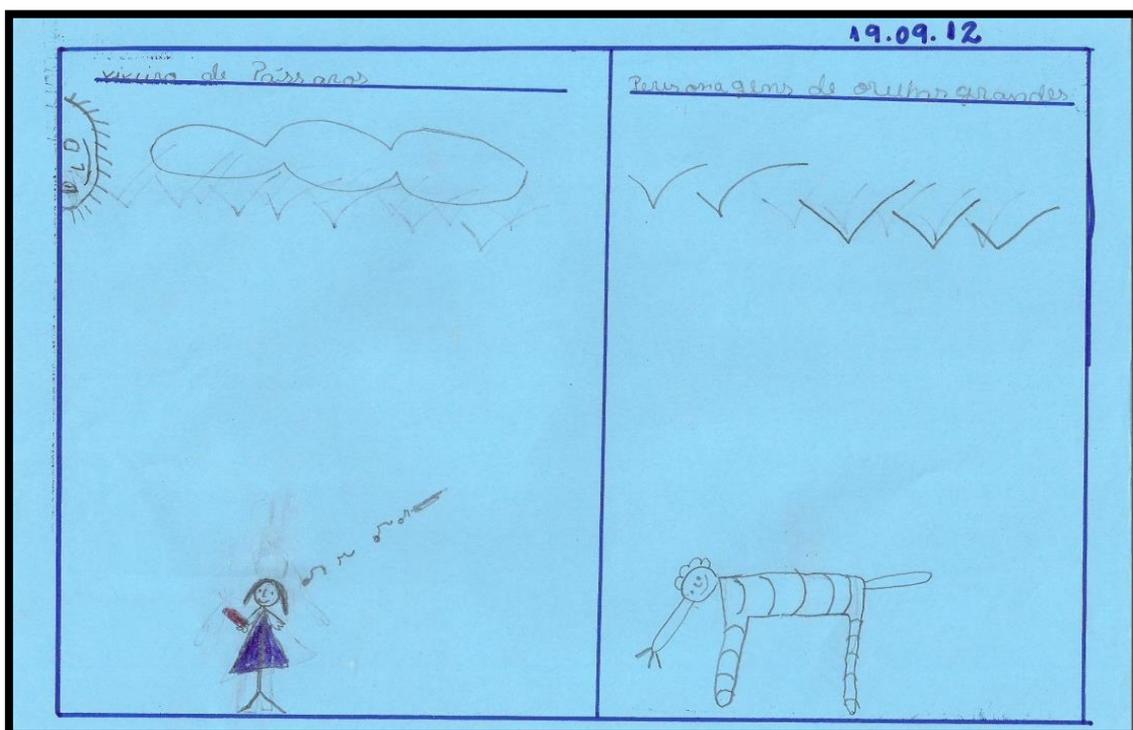
O SAPO NÃO LAVA O PÉ
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA LÁ NA LAGOA,
 NÃO LAVA O PÉ
 PORQUE NÃO QUER
 MAS QUE CHULÉ!



Bliss de
 MANU
 para
 PJO
 Sudo mo

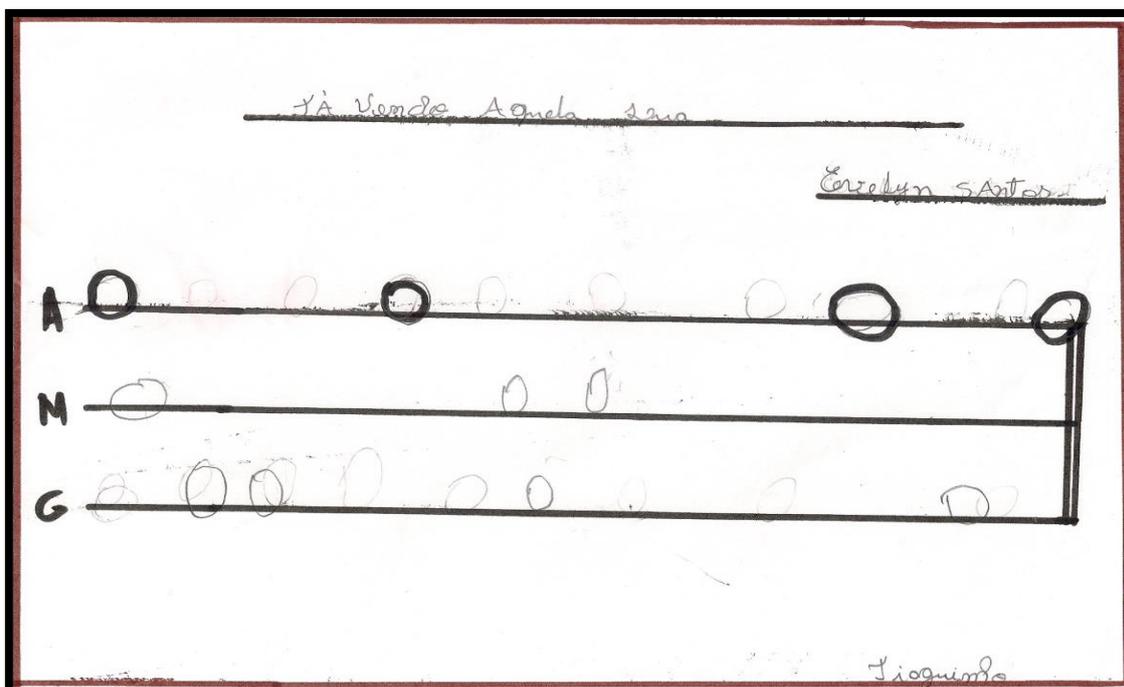
Fonte: acervo pessoal

Figura 4 – Atividade de apreciação



Fonte: acervo pessoal

Figura 5 – Atividade de composição



Fonte: acervo pessoal

APÊNDICE B– Questionário 01**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ALUNO (A):**

Nome do (a) aluno (a): _____

Nascimento: ____/____/____ Sexo: () masculino () feminino

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Nome da escola: _____

() particular () pública

DADOS SOCIAIS:1. Moradia: () própria () aluguel
2. Quantidade de pessoas na casa: ____ crianças, ____ adolescentes e ____ adultos

a) O que essas pessoas são do aluno? _____

3. Quantas pessoas da casa trabalham? _____

4. Quantas pessoas da casa possuem renda fixa/ carteira assinada?

5. Renda total: () menos de um salário mínimo () um salário mínimo

() até dois salários mínimo () mais de três salários mínimo

6. Recebe algum benefício do governo? () sim () não

a) Se sim, qual benefício é esse?

7. Quais desses aparelhos eletrônicos têm em sua casa?

() televisão () DVD () aparelho de som () aparelho de rádio

() mp3/mp4 () aparelho celular () vitrola () computador

8. A rua que mora tem saneamento básico (esgoto)? () sim () não

9. A rua é calçada? () sim () não

10. A rua tem iluminação pública? () sim () não

11. Possui energia em casa? () sim () não

12. Possui água encanada? () sim () não

13. Quantos anos é morador (a) do bairro Pau da Lima? _____

14. Gosta de morar no bairro? () sim () às vezes () não

15. O bairro consegue atender as necessidades da família com:

a) Loja de vestuário () sim () às vezes () não

b) Loja de calçado () sim () às vezes () não

c) Farmácia () sim () às vezes () não

d) Pagamento de contas () sim () às vezes () não

e) Bancos () sim () às vezes () não

f) Supermercados () sim () às vezes () não

g) Açougue () sim () às vezes () não

h) Escola () sim () às vezes () não

i) Lazer () sim () às vezes () não

j) Transporte público () sim () às vezes () não

k) Posto de saúde () sim () às vezes () não

- l) Iluminação pública () sim () às vezes () não
 m) Segurança () sim () às vezes () não
 n) Telefone público () sim () às vezes () não
 o) Trânsito () sim () às vezes () não
 16. Você acha o bairro barulhento? () sim () às vezes () não
 17. Seus vizinhos costumam ouvir som alto? () sim () às vezes () não
 18. Você já pediu para abaixar o volume do som? () sim () às vezes () não
 19. O barulho te incomoda? () sim () às vezes () não
 20. Gostaria de morar em outro lugar? () sim () às vezes () não
 21. Qual lugar seria esse? Por quê?
-
-

COMPLEXO COMUNITÁRIO VIDA PLENA

22. Qual a importância do CCVP para o bairro de Pau da Lima e para sua família?

23. Você participa de mais alguma atividade do CCVP? Qual?

ASPECTOS MUSICAIS E EXTRA-MUSICAIS - Projeto Casulo Musical (PCC)

24. Alguém da família sabe tocar algum instrumento? () sim () não
 25. Se sim, essa pessoa é o quê do aluno? _____
 26. Na escola que seu filho estuda tem aula de música? () sim () não
 27. Qual ano de ingresso do seu filho (a) no PCM? () 2012 () 2013
 28. Como ficou sabendo do Projeto Casulo Musical?
 () pelo CCVP/ assistente social () familiares () vizinhos () outros meios
 29. Você acha o ensino da música importante, por quê?
-
-

30. Você já ensinou alguma canção de quando era criança para o seu filho?

a) () sim. Quais canções foram essas? _____

b) () não. Por que não ensinou? _____

31. Qual tipo de música você costuma ouvir em casa?

32. Por qual meio você costuma ouvir música?

() televisão () DVD () CD () rádio

() mp3/mp4 () aparelho celular () vitrola () computador

33. Você costuma ouvir música em som baixo? () sim () às vezes () não

34. Você já comprou algum CD, DVD para o seu filho ouvir/ver em casa? _____
a) Qual?

35. Você tem percebido alguma mudança no seu filho por causa das aulas de música?
() sim () às vezes () não

a) Por quê? _____

36. O que você acharia se esse projeto acabasse?

Salvador-BA, ____/____/____

Assinatura do responsável

Grau de parentesco do aluno

APÊNDICE C – Questionário 02

QUESTIONÁRIO 02 - Apresentação do dia 19 de dezembro de 2013 - Projeto Casulo Musical

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO :

Nome: _____ Nascimento: ___/___/___ Sexo: () M () F

Cargo/função que exerce no CCVP: _____

Parentesco com algum aluno: _____ Morador(a) do bairro? () SIM () NÃO

PROJETO CASULO MUSICAL

1. Você conhecia o Projeto Casulo Musical do CCVP? () SIM () NÃO

a) Se sim, como conheceu? _____

2. É a primeira vez que assiste a uma apresentação desse projeto? () SIM () NÃO

3. Quais músicas apresentadas que você já conhecia e em qual período de sua vida conheceu-as?

() Escravos de Jó -(Domínio Público) _____

() Sai, sai, sai ó piaba - (Cantiga Popular) _____

() Frere Jacques e Meu lanchinho (Canção Francesa) _____

() Berimbau – (Pierre Onassis e Germano) _____

() Sapatinho de Natal -(Domínio Público) _____

5. De que forma conheceu essas canções?

6. Qual a importância desse projeto para os alunos, pais, CCVP e o bairro de Pau da Lima? _____

APÊNDICE D – Lista de repertório

REPERTÓRIO	INTÉRPRETE / COMPOSITOR
Atirei o pau no gato	Folclore Brasileiro
Bate o sino	Canção Natalina
Berimbau	Pierre Onasis
Boi da cara preta	Folclore Brasileiro
Bota o pezinho	Folclore Brasileiro
Cai, cai balão	Folclore Brasileiro
Clair de Lune	Debussy
Claust	Domínio Público
Dança do bole-bole	Grupo Exaltasamba
Bolero	Ravel
Minha Canção	Chico Buarque
Escravos de Jó	Folclore Brasileiro
Fico assim sem você	Claudinho e Buchecha / Adriana Calcanhoto (Cacá Moraes e Abdullah)
Frère Jacques	Folclore Francês
Clair de lune	Debussy
Elalaelio	Tradicional de Gana
Ai, se eu te pego	Michel Teló
O coqueiro da praia	Cecília França
O cravo brigou com rosa	Folclore Brasileiro
Parabéns para você	Domínio Público
Rabo do Tatu	Folclore Brasileiro
Sai, sai, sai ó piaba	Folclore Brasileiro
Sapatinho de Natal	Canção Natalina
Show das poderosas	Anitta
Soco, bate, vira	Xuxa
Sonda-me Senhor	Gospel
Sou humano	Bruna Karla
Te esperando	Luan Santana (Bruno Caliman)
Vagalumes	Pollo (Ivo Mozart, Adriel, Luiz Tomim)
Ziguiriguidum	Filhos de Jorge

APÊNDICE E – Referências de materiais didáticos

- BEINEKE, V. e FREITAS, S. P. R. **Lengalenga**: jogos de mãos e copos. 1ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.
- BOSH, A. (Coord.) **Instrumentos Musicais**: trompete. São Paulo: Editora Salvat do Brasil Ltda, nº. 27, 2012.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CARVALHO, L. R. A. S. **Música africana na sala de aula**: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. 1ª edição. São Paulo: Duna Dueto, 2010.
- CASCARELLI, C. **Oficinas de musicalização**: para Educação Infantil e Ensino Fundamental. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- COELHO, M. e FAVARETTO, A. **Batuque batuta**: música na escola. 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2010.
- FRANÇA, C. C. **Para fazer música**. Coleção Música Editada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FRANÇA, C.C. **Trilha da música**: orientações pedagógicas. 1ª edição. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013
- GRIMSHAW, C. **Conexões! Música**. São Paulo: Callis, 1999.
- HENTSCHKE, L. [et. al.] **A orquestra tim-tim por tim-tim**. São Paulo: Moderna, 2005. Acompanha CD.
- JENKINS, L. (Org.) e BERKLEY, R. [et. al.] **Manual ilustrado dos instrumentos musicais**. Tradução de Denis Koishi e Danica Zugic. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.
- MASCARENHAS, M. **O tesouro do Pequeno Pianista** (o sonho do jovem pianista). 10ª edição. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1971.
- MED, B. **Teoria da música**. 4ª edição revisada e ampliada. Brasília: Musimed, 1996.
- MOURA, I. C.; BOSCARDIN, M. T. T. e ZAGONEL, B. **Musicalizando crianças**: teoria e prática da educação musical. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes. 2012.
- PAZ, E. **500 Canções brasileiras**. 2ª edição revista. Brasília: MusiMed, 2010.
- PROSSER, E. S. **Vem comigo tocar flauta doce!**: manual para flauta doce soprano. Brasília: Musimed Editora, v. 1, 1995.
- WEILAND, R.; SASSE, A. e WEICHSELBAUM, A. **Sonoridades brasileiras**: método para flauta doce soprano. Edição revisada. Cadernos de educação musical 2. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008

APÊNDICE F - Fotos

Foto 8 – Apresentação de 2012.2



Fonte: Acervo pessoal

Foto 9 – Público da apresentação 2012.2



Fonte: Acervo pessoal

Foto 10 – Apresentação final 2012



Fonte: Acervo pessoal

Foto 11 – Turma de flauta-doce



Fonte: Acervo pessoal

Foto 12 – Execução (*Vagalumes*)

Fonte: Acervo pessoal

Foto 13 – Aula instrumentos da orquestra



Fonte: Acervo pessoal

Foto 14 – Aula pública 2013.1



Fonte: Acervo pessoal

Foto 15 – Jogo “cobra-cega sonoro”



Fonte: Acervo pessoal

Foto 16 – Execução (*Frère Jacques*)

Fonte: Acervo pessoal

Foto 17 – Atividade de roda



Fonte: Acervo pessoal

Foto 18 – Atividade livre



Fonte: Acervo pessoal

Foto 19 – Instrumento musical - berimbau



Fonte: Acervo pessoal

Foto 20 – Jogo de copos (Escravos de Jô)



Fonte: Acervo pessoal

Foto 21 – Mobilizadora da paz – Lucrécia Calado



Fonte: Acervo pessoal

Foto 22 – Apresentação final 2013



Fonte: Acervo pessoal

Foto 23 – Apresentação final 2013



Fonte: Acervo pessoal

Foto 24 – Apresentação final 2013



Fonte: Acervo pessoal

APÊNDICE G – Documento de autorização da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu, _____, portador (a) da identidade de n° _____, residente e domiciliado no endereço _____, na cidade de _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Quedma Rocha Cristal, brasileira, portadora da identidade n° -----, SSP/BA, residente e domiciliada na Rua Antônio Justino Soares, Conjunto dos Bancários, STIEP, CEP 41.770-770, na cidade de Salvador (BA), estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Área de Concentração em Educação Musical, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/_____, na cidade de Salvador (BA), que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, editada ou não, após passar por um processo de textualização, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudo, pesquisas e publicações de quaisquer naturezas a partir da presente data.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____

 Assinatura do (a) entrevistado (a)

 Assinatura da mestrandia Quedma Rocha Cristal

APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Eu, _____, responsável do aluno (a)
 _____, residente e domiciliado
 no endereço _____
 _____, na cidade
 de Salvador (BA), estou ciente das aulas de música ministradas no Projeto Casulo Musical, uma atividade pertencente do Complexo Comunitário Vida Plena (CCVP) e que as mesmas fazem parte de um projeto de pesquisa, ora denominado “Musicalização infantil por meio do repertório: dois estudos de caso no bairro Pau da Lima”, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Quedma Rocha Cristal, estudante do curso de Mestrado em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Sacramento, que poderá utilizar os registros fotográficos, produções escritas, imagens e áudio, questionário com os alunos e pais/responsáveis, entrevista com alunos e pais/responsáveis, resultado das aulas de musicalização e apresentações para a comunidade, bem como os encontros propostos para a realização dos questionários e das entrevistas, para fins de estudo, pesquisas e publicações de quaisquer naturezas, desde o início desse projeto de mestrado, em 2012. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado. Nestes termos, assino a presente autorização.

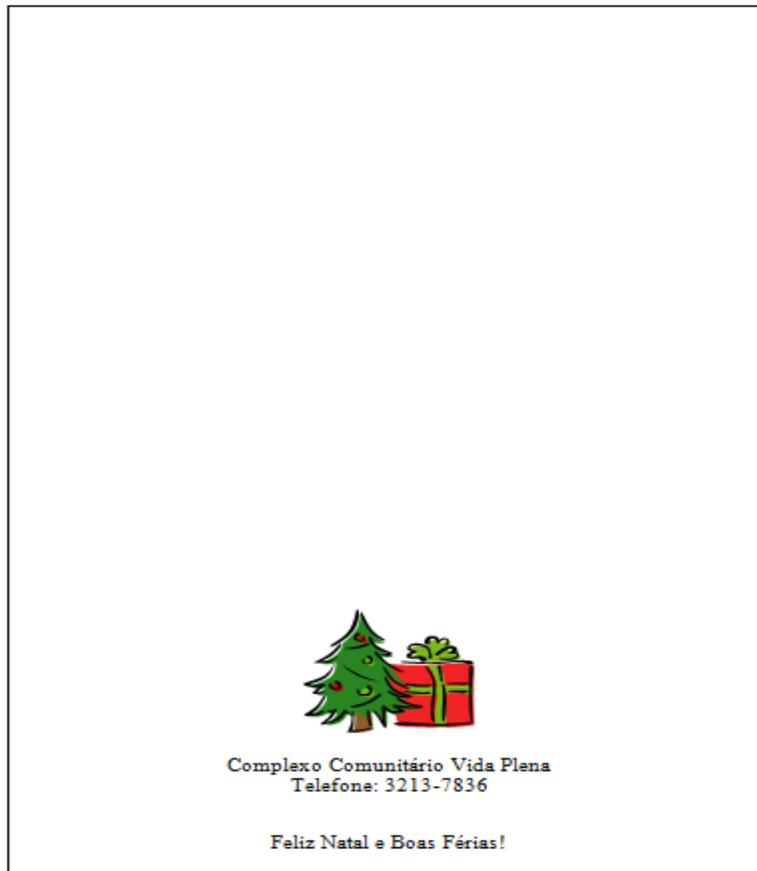
Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

 Assinatura do (a) responsável

 Assinatura da mestrandia Quedma Rocha Cristal

APÊNDICE I – Programa 2012 e 2013



COMPLEXO COMUNITÁRIO VIDA PLENA

PROJETO CASULO MUSICAL

Música de tradição oral



Professora Quedma Cristal

Mestranda em Educação Musical (UFBA)

Orientador: Professor Dr. Jorge Sacramento

Turmas: Musicalização Infantil/Teclas e Conjunto de Flautas
Local: Complexo Comunitário Vida Plena
Dia/horário: 15 de Dezembro de 2012 às 14hs

An illustration of five children in colorful clothing dancing in a circle, holding hands. The style is simple and cartoonish.

Fonte: Acervo pessoal

FOLCLORE é um repertório cultural criado por um sujeito coletivo as classes populares -, e que se constitui na sua tradição, no seu entendimento de mundo, na descrição da sua realidade. Esse saber do povo ou folclores vem armazenado em lendas, contos, músicas, histórias, apólogos e provérbios, nos divertimentos e nas comemorações. Exemplo de canções folclóricas: Boi, boi/ O cravo brigou com rosa/ Fui morar numa casinha dentre outras.

*Boi, boi, boi/ Boi da cara preta
Pega essa menino que tem medo de careta
Não, não, não/ Não pega ele não
Ele é chorão, mas é muito bonitinho*



*Bate o sino pequenino/ Sino de Belém
Já nasceu o Deus-menino para o nosso bem
Paz na terra, pede o sino/ Alegre a cantar
Abençoe Deus-menino este nosso lar*

Essa tradição não deve ser pensada, entretanto, como algo estático, permanente, fixo, mas vista como algo dinâmico, mutável, um processo, uma transformação constante. Afinal de contas, como aprendemos com nossos pais e avós, “quem conta um conto aumenta um ponto”. Isso acontece porque o folclore não existe num vácuo social. Ele existe dentro de um contexto sócio-histórico. Assim, as práticas culturais que associamos ao folclore são constantemente recriadas, reelaboradas, readaptadas às novas formas assumidas pela sociedade.



(Fonte: NAIRZINHA. *Cirandando Brasil*. Coleção clave de sol. Série espaço musical. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.)

PROGRAMA

♪ FUI MORAR NUMA CASINHA - (Domínio Público)

♪ BOI, BOI - (Domínio Público)

♪ SOL SOL SOL - (Domínio Público)

♪ PARABENS PRA VOCE - (Domínio Público)

♪ JINGLE BELLS - (James Lord Pierpont)

ALUNOS:

♪ MUSICALIZAÇÃO INFANTIL/TECLAS ♪

XXX

♪ CONJUNTO DE FLAUTAS ♪

XXX

XXX

XXX

Jingle Bells



BOAS FESTAS!!





Complexo Comunitário Vida Plena
Telefone: 3213-7836

Feliz Natal e Boas Férias!

COMPLEXO COMUNITÁRIO VIDA PLENA

PROJETO CASULO MUSICAL

Musicalização por meio do repertório



Professora Quedma Cristal

Mestranda em Educação Musical
Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia

Orientador: Professor Dr. Jorge Sacramento

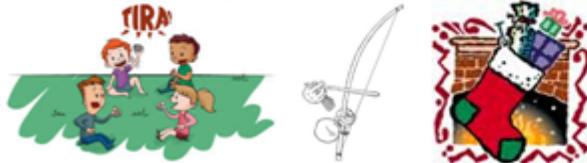
Turma: Musicalização Infantil/Teclas
Local: Complexo Comunitário Vida Plena
Dia/horário: 19 de Dezembro de 2013 às 12hs

Fonte: Acervo pessoal

Musicalização por meio do repertório

Musicalização é o ato ou processo de tornar-se sensível a música. O processo da musicalização se dá quando o indivíduo tem o contato com a música, podendo ser na rua, em casa, na escola; ou seja, a partir das suas vivências, não as desconsiderando no processo da aprendizagem musical. E falando em música, você conhece alguma dessas?

*Sai, sai, sai ó piaba! Saia da lagoa
Bote a mão na cabeça! Outra na cintura
Dá um remelexo no corpo! Dá uma umbigada na outra*



*Deixe meu sapatinho, na janela do quintal
Papai Noel deixou, meu presente de Natal
Como é que Papai Noel, não se esquece de ninguém
Seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem! (bis)*

O material cultural que se traz da experiência de vida é fundamental para a musicalidade, que é construída ao longo de nossas vidas! A musicalização não deve ser praticada com base em modelos didáticos fixos, e sim adaptada aos interesses, necessidades e contextos culturais distintos para uma melhor aceitação e funcionalidade.

A música está em constante transformação. Afinal de contas, como aprendemos com nossos pais e avós, “quem conta um conto aumenta um ponto”.



“Vamos fazer música, vamos fazer arte! Faremos dessa vida, uma vida tão linda como uma canção!” (Carmen Metig)

PROGRAMA

- ♫ ESCRAVOS DE JO - (Domínio Público)
- ♫ SAI, SAI, SAI Ó PIABA - (Cantiga Popular)
- ♫ FRERE JACQUES E MEU LANCHINHO - (Canção Francesa)
- ♫ BERIMBAU - (Pierre Onassis e Germano)
- ♫ SAPATINHO DE NATAL - (Domínio Público)

ALUNOS:

♫ MUSICALIZAÇÃO INFANTIL/TECLAS ♫

XXX
XXX
XXX
XXX
XXX
XXX
XXX
XXX
XXX

Jingle Bells

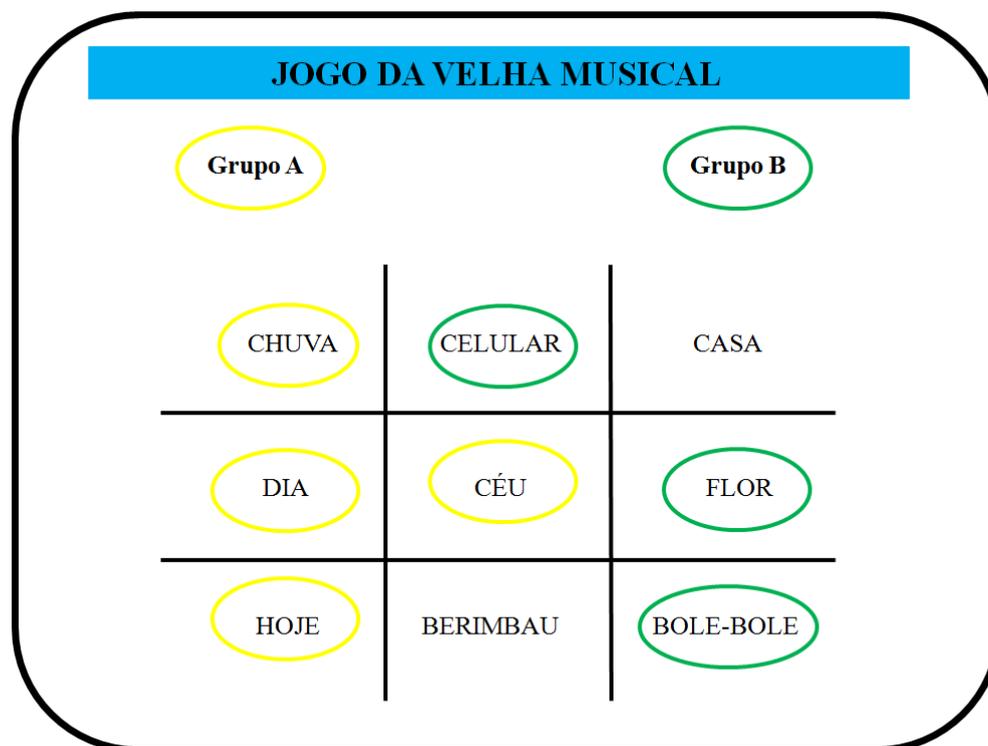


BOAS FESTAS!!



APÊNDICE J – Jogo da velha musical

Figura 6 – Estrutura do jogo da velha musical



Fonte: Acervo pessoal