



SÉRIE
**PARA
RA
LA
XE**

3



**ENSINO COLETIVO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS:
CONTRIBUIÇÕES DA
PESQUISA CIENTÍFICA**

Tais Dantas e Diana Santiago
Organizadoras

*Celso Benedito, Cristina Tourinho, Fabrício Dalla Vecchia,
Joel Barbosa, Luan Sodré, Marcelo Brazil, Marcos dos Santos
Moreira, Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos
e Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro*



EDUFBA

SÉRIE
PA
RA
LA
XE

3



ENSINO COLETIVO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS:
CONTRIBUIÇÕES DA
PESQUISA CIENTÍFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



E D U F B A

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Comitê Científico da Coleção Parallaxe

Heinz Schwebel

Lucas Robatto

Paulo Lima

SÉRIE **Paralaxe** 3

ENSINO COLETIVO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS:
CONTRIBUIÇÕES DA
PESQUISA CIENTÍFICA

Tais Dantas e Diana Santiago
Organizadoras

Salvador
EDUFBA
2016

2016, Autores.

Direitos para essa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Gabriela Nascimento

Revisão

Alassol Queiroz

Normalização

Cíntia Oliveira Gonzaga

Catálogo na publicação elaborada pela Bibliotecária Neide Maria Jardimete Zaninelli / CRB-9/884.
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E59 Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica. /
Tais Dantas e Diana Santiago (organizadoras). – Salvador : EDUFBA, 2017.
212 p.: il.; 24 cm.

ISBN 978-85-232-1572-9

I. Aprendizagem instrumental. 2. Educação musical. 3. Ensino coletivo. I.
Dantas, Tais. II. Santiago, Diana. III. Título.

CDU: 78:37

Editora filiada à:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

Salvador – Bahia CEP: 40170-115 Tel/Fax: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

Agradecimentos

Foi uma grande satisfação organizar este livro, cujos textos nasceram no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, fruto de pesquisas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, uma modalidade de ensino que, em diversos modelos e formatos, tem estado presente na Escola de Música dessa Universidade há várias décadas, seja nos cursos livres ali oferecidos, em sua graduação e pós-graduação.

Agradecemos à Prof^a. Dr^a. Flavia Cruvinel, por ter aceito nosso convite para escrever o prefácio, aos Professores Drs. Joel Barbosa e Heinz Schwebel, pelo incentivo para que fosse publicado, e a todos os professores que se dedicam ao ensino coletivo.

Além disso, ambas agradecemos às nossas famílias; em especial, a primeira organizadora agradece à sua filha Beatriz Dantas e a segunda organizadora agradece à sua irmã Cybèle Celestino Santiago e a seu esposo, Carlos Alberto Monsorens da Fonseca.

A você, leitor, votos de uma prazerosa e produtiva leitura.

Tais Dantas e Diana Santiago
Feira de Santana e Salvador, 2016

SUMÁRIO

Prefácio ... 9

Flavia Maria Cruvinel

Filarmônica UFBA: cinco anos de pesquisa, ensino e extensão em bandas de música ... 13

Celso Benedito

Uma proposta de sistematização de conteúdos para educação musical coletiva com instrumentos de banda ... 45

Fabrcio Dalla Vecchia e Joel Luis da Silva Barbosa

A criação de exercícios e repertório para aulas coletivas de violão ... 65

Marcelo Brazil

Formação de violonistas solistas por meio do ensino coletivo: isso é possível? ... 81

Luan Sodr e e Cristina Tourinho

Ensino coletivo de violão na UFBA: um estudo sobre fatores de influência do desenvolvimento musical ... 103

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro

Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motiva o e intera o es em sala de aula ... 121

Tais Dantas

Memória autobiográfica e processos de cria o : práticas em teclado em grupo ... 137

M nica Vasconcelos

O método Da Capo: ensino coletivo e aprendizagem instrumental inicial da Filarmônica do Divino, do estado de Sergipe ... 159

Marcos dos Santos Moreira

Mulheres em filarmônicas: pioneirismos e busca de igualdade no Nordeste do Brasil e Norte de Portugal ... 173

Marcos dos Santos Moreira

Sobre os autores ... 205

Prefácio

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) ou ensino de instrumento em grupo vem sendo difundido de forma crescente no Brasil nas últimas décadas. Apesar de se ter notícias das práticas musicais coletivas desde o Brasil Colonial, pouco se sabe sobre os processos históricos de ensino-aprendizagem nas diversas formações musicais em grupo.

Podemos arriscar afirmar que o Canto Orfeônico foi uma das primeiras tentativas de sistematização do Ensino Coletivo no país. Além da iniciativa de Villa-Lobos, podemos destacar pioneiros como José Coelho de Almeida no Ensino Coletivo de Sopros, Alberto Jaffé no Ensino Coletivo de Cordas, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves no Ensino de Piano em grupo, entre outros.

A partir da década de 1990, com o aparecimento das Organizações Não Governamentais no Brasil, a música torna-se elemento propulsor das atividades dessas entidades e o ECIM passa a ser disseminado em larga escala. Na cidade de Salvador, Bahia destacam-se dois importantes projetos sociais: o Axé e o Pracatum, que tem nas artes e sobretudo na música seu foco central de ação formadora.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi pioneira na institucionalização das metodologias e das práticas de ECIM dentro de uma universidade brasileira, por meio da criação das Oficinas de Música, Projeto de Extensão ligado a Escola de Música, em 1989, sendo essa experiência responsável pela

sua aceitação no meio acadêmico e científico. As primeiras oficinas oferecidas foram: “Iniciação Musical com Introdução ao Teclado” (IMIT), com Alda de Oliveira, “Oficina de Piano” com Diana Santiago, “Oficina de Violão” com Cristina Tourinho e Robson Barreto, “Oficina de Sopros” com Joel Barbosa e “Orquestra de Cordas” com Oscar Dourado, entre outras; e sedimentaram as diversas propostas metodológicas relacionadas ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical, que constituíram-se em processos de formação musical na extensão universitária, tornando-se modelo para outras experiências, como a criação das “Oficinas de Música” da Universidade Federal de Goiás (UFG), na cidade de Goiânia, em 2000.

Outra contribuição da UFBA para o desenvolvimento do ECIM se dá pela produção apresentada no Programa de Pós-Graduação em Música, que traz o maior número de dissertações e teses sobre o tema no Brasil, tornando-se referência na construção do conhecimento ligado ao tema e na sua consolidação como campo de pesquisa.

A presente obra, “Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: contribuições de pesquisas”, é resultado desse processo acumulado e apresenta-se como uma coletânea de artigos oriundos das pesquisas sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical realizadas no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA nos últimos anos.

No artigo “Filarmônica UFBA: cinco anos de pesquisa, ensino e extensão em bandas de música”, Celso Benedito apresenta as implicações educacionais, culturais e sociais das práticas de ensino-aprendizagem das bandas tendo como objeto a Filarmônica UFBA, que articula ensino, pesquisa e extensão.

Em “A criação de exercícios e repertório para aulas coletivas de violão”, Marcelo Brazil traz sugestões de criação e ampliação de exercícios técnicos e repertórios que estimulem a criatividade não só dos alunos, mas dos professores, apresentando um programa que torna as aulas mais dinâmicas e motivadoras.

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro apresenta no artigo “Ensino Coletivo de violão na UFBA: um estudo sobre fatores de influência do desenvolvimento musical”, os resultados de pesquisa realizada nas turmas de instrumento complementar nos cursos de música da Universidade Federal da Bahia, onde comprovou-se o desenvolvimento musical dos alunos a partir do Ensino Coletivo de violão e seus desdobramentos no âmbito das relações interpessoais, por meio das dinâmicas de grupo e aprendizagem colaborativa.

No artigo “Formação de violonistas solistas por meio de Ensino Coletivo: isso é possível?”, Luan Sodré e Cristina Tourinho apresentam as “Estratégias de Interação com a classe”, que podem ser utilizadas para a formação de violonistas solistas em uma disciplina de seminários em instrumento do curso de bacharelado em instrumento/violão na UFBA, identificando as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor na condução da aula e atendendo as especificidades de cada aluno no contexto coletivo.

No artigo “Uma proposta de sistematização de conteúdos para educação musical coletiva com instrumentos de banda”, Fabrício Dalla Vecchia e Joel Luis da Silva Barbosa expõem a proposta de sistematização de conteúdos didáticos, com o intuito de trabalhar a educação musical coletiva por meio de instrumentos de banda, a partir da análise de 13 livros didáticos brasileiros e internacionais, otimizando materiais didáticos de Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão em variadas formações instrumentais e classificando o repertório de acordo com o nível didático.

No trabalho “Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motivação e interações em sala de aula” Tais Dantas traz reflexões sobre os aspectos psicossociais do Ensino Coletivo de Instrumentos de Cordas Friccionadas, bem como as influências desses nos processos de formação pessoal e de desenvolvimento musical dos alunos, abordando aspectos como motivação, auto-estima e desenvolvimento social nas relações interpessoais proporcionadas pelo ambiente grupal.

Mônica Vasconcelos apresenta em “Memória autobiográfica e processos de criação: práticas em teclado em grupo” resultado de pesquisa realizada com alunos de três turmas de Teclado presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) com objetivo de investigar como se dá o desenvolvimento cognitivo musical individual nas aulas de teclado em grupo que têm como foco a criação. A autora partiu da compreensão da ontogênese de cada sujeito pesquisado, bem como da investigação dos processos cognitivos, emocionais e físicos dos envolvidos.

Por fim, Marcos dos Santos Moreira apresenta dois trabalhos: “O Método Da Capo: ensino coletivo e aprendizagem instrumental inicial da Filarmônica do Divino, do estado de Sergipe” e “Mulheres em filarmônicas: pioneirismos e busca de igualdade no Nordeste do Brasil e Norte de Portugal”. No primeiro trabalho, o autor aborda o processo de aprendizagem por meio do Ensino Coletivo

de Instrumento musical, a partir do método Da Capo mesclado com as concepções trazidas por Kodaly, Swanwick e Vigotsky, no Projeto Filarmônica Coral e Escola de Música de Indiaroba. No segundo, discorre sobre a presença feminina nas bandas e suas conexões políticas, históricas e sociais, a partir de meados do século XX.

A partir dessa breve apresentação, podemos constatar que os artigos presentes no corpus dessa obra retratam a riqueza de enfoques, metodologias e espaços para a atuação do educador musical que trabalha com Ensino Coletivo, em um momento em que o país investe em Políticas Públicas de ampliação do acesso à educação e a formação em diversos níveis e áreas de conhecimento para aqueles que historicamente são excluídos desses ambientes.

Parabenizo as editoras dessa obra, Tais Dantas e Diana Santiago, pela iniciativa de publicação dos trabalhos especializados na área da educação musical, especificamente, do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, contribuindo para a socialização das pesquisas e o fortalecimento desse campo como científico.

Flavia Maria Cruvinel

Goiânia, março de 2016



Filarmônica UFBA: cinco anos de pesquisa, ensino e extensão em bandas de música

Celso Benedito

INTRODUÇÃO

Podemos definir a Filarmônica UFBA como um laboratório e a continuidade dos saberes que afirma ser o mestre de banda, um educador musical. Em busca de desafios e propostas pedagógicas esse núcleo de estudos teve origem no objeto de tese dentro da área de Educação Musical. A pesquisa, iniciada em 2007, investigou a prática de ensino-aprendizagem dos mestres de filarmônicas da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Joel Barbosa (PPGMUS-UFBA). Portanto, a aplicabilidade da pesquisa e sua ação prosseguem nesse repositório de vivências.

Muitos dos procedimentos didáticos utilizados nessas euterpes podem proporcionar uma valiosa contribuição à Educação Musical Brasileira. Dessa maneira, reconhecer suas práticas musicais, acompanhar e criar alternativas de ensino em *performance* nessa formação, oportuniza a disseminação de tais me-

todologias. Criada em 2009 como atividade de extensão, a Filarmônica da UFBA passou a integrar desde então, as atividades de ensino e de pesquisa da Escola. Sua atividade se funda na prática musical, no conhecimento, na preservação e na divulgação, de aproximadamente 150 anos, de bandas do estado da Bahia. Ela se constitui de alunos e ex-alunos da Escola de Música da UFBA, integrantes de filarmônicas da cidade e músicos de outras comunidades soteropolitanas, muitos oriundos de filarmônicas do interior. Objetiva valorizar essa tradição dentro da comunidade universitária e impactar as políticas públicas voltadas a ela com atuações musicais, didáticas, acadêmicas e sociais:

1. Atividades musicais: ensaios, apresentações musicais públicas e divulgação pela internet;
2. Atividades didáticas: relatos de experiências dos mestres, palestras e práticas de ensino-aprendizagem relacionadas à filarmônica;
3. Atividades acadêmicas: fórum, pesquisa, debates e mesas redondas;
4. Atividades sociais: participação em eventos na cidade.

Conta com ensaios semanais em que se trabalha o repertório de filarmônica, principalmente de compositores baianos. Prevê atividades musicais e educacionais na cidade de Salvador, na UFBA e em diferentes cidades do estado da Bahia.

O caminho utilizado para investigar a prática do mestre de filarmônica foi o de acompanhar em campo suas atividades artístico-pedagógicas em diversos momentos do cotidiano musical dessas corporações. Durante minha pesquisa, estive em contato com 82 filarmônicas de 46 municípios do Estado. Isso se fortaleceu ao observar 56 mestres em um curso de capacitação voltado para filarmônicas da FUNCEB,¹ em que tive a oportunidade de participar como aluno e professor.

A pesquisa-ação, sob a perspectiva metodológica, proporcionou-me a possibilidade de interagir com os atores sociais dentro do próprio ambiente natural filarmônico, em busca do processo de conhecimento. O mérito foi o de ampliar, juntamente com os mesmos, a compreensão sobre a interação entre mestre, alunos e músicos, além de demonstrar qual o significado de fazer música para as sociedades ora abordadas. Com o discurso de seus respectivos protagonistas,

¹ Fundação Cultural do Estado da Bahia

conseguimos traçar um cenário atual do processo de ensino-aprendizagem nessas sociedades musicais.

Prontamente dentro dessa perspectiva, a investigação apreendeu as seguintes questões: quais competências ou requisitos musicais e extramusicais os mestres de filarmônica necessitam para exercer sua função atualmente? Quais e como são os processos de ensino? Como o corpo musical concebe a formação do mestre de filarmônica na Bahia? Quais as dificuldades para sustentar essa prática musical nos dias de hoje? Seria possível inseri-las nas escolas públicas?

Com a intenção de responder as questões levantadas, esse trabalho buscou transcrever os dados coletados entre os mestres sobre sua prática de ensino, os procedimentos pedagógicos em suas filarmônicas e as estratégias e técnicas de ensino no cotidiano, a partir das observações em campo.

Há e não há uma seriação do processo didático para o preparo de seus instrumentistas. Os mestres elaboram um programa misto de aprendizagem da música instrumental que possui diferentes formas de ensino. O calendário (período letivo) da filarmônica é artístico.

Observam-se no campo da arte musical das filarmônicas alguns aspectos ou princípios básicos para a didática: o aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é tocar na banda. Geralmente, o treinamento de leitura musical antecede a prática instrumental. Esse programa possibilita a adequação do treinamento à realidade de cada aprendiz, respeitando seu desenvolvimento sem imposição de um modelo pedagógico padronizado. Grande parte desse aprendizado também se dá através do relacionamento com os músicos mais antigos, tanto na fase de iniciação quanto após o seu ingresso como membro oficial da banda. Esse processo insiste na convivência diária de seus integrantes e na rotina musical da entidade. Isso funciona como meio de ampliação e continuidade da formação musical de seus membros, além de influir diretamente na renovação do contingente de cada corporação. (BENEDITO, 2011, p. 68) Essas características são os princípios que norteiam toda a construção didático-pedagógica dos mestres.

Uma filarmônica é composta pelo mestre, contramestre, professores, discípulos, o corpo musical, os aprendizes e iniciantes. Segundo Fred Dantas (2007, p. 23), “[...] o corpo musical é o conjunto de instrumentistas que viabiliza o serviço musical da sociedade”.

Durante a pesquisa, chegamos a outros questionamentos e contextualizamos algumas características a mais desse aprendizado. Com o objetivo de coligar as particularidades do processo de ensino-aprendizagem nas filarmônicas baianas, estabelecemos junto aos mestres e músicos cinco pontos ou temas: 1) a sua formação; 2) a sua pedagogia; 3) os cursos que participam; 4) como pretendem ensinar após essas capacitações; 5) o mestre e o seu meio musical e social, ou seja, a importância da filarmônica no seio da comunidade e o senso de pertencimento.

A FIGURA DO MESTRE

O caminho de aprendizado dentro de uma filarmônica é provido de inúmeras vertentes. Para Widmer (apud LIMA, 1999, p. 25), um professor deve cultivar uma atitude pedagógico-musical que permita que “[...] o singular em cada um se manifeste e se desenvolva” em prol do aluno e da instituição.

Deve o mestre perceber como deverá tratar cada aluno. É proposto um elo de confiança entre ele e o discípulo. Essa consideração traz um acréscimo significativo quanto ao procedimento e comportamento dos mestres em relação ao “jeito de ensinar”.

É preciso destacar que os objetivos do mestre (o responsável pela parte musical) e da filarmônica (a instituição) interagem dentro do seu processo de ensino-aprendizagem. Baseado em Geertz (1989), convém trazer os aspectos dessa prática musical através de reflexões ligadas ao contexto cultural dessas euterpes, a fim de obter respostas às questões levantadas. Selecionamos alguns componentes importantes para a compreensão dessa didática.

A FORMAÇÃO MUSICAL DO MESTRE

O eixo central da formação musical dos mestres é a prática da música na filarmônica. Vem desde seu ingresso como aprendiz, passando pelas atividades como músico da corporação: iniciante, aluno, ingresso no corpo musical, discípulo, professor, contramestre, até assumir a função de mestre. Conforme afirmou Mitanael de Jesus Santos (Lira Ceciliana, 19 anos): “a filarmônica prepara o músico para tocar pra ela”.

Existe um direcionamento do mestre em relação aos alunos que se sobressaem acima da média. Eles são aproveitados como monitores, alguns com ênfase na área de execução e outros na escrita musical. Verifica-se aí a responsabilidade do mestre em recrutar os estudantes e direcioná-los para as tarefas do corpo musical na filarmônica. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram um ou vários mestres durante o seu aprendizado. O mestre é o responsável pela transmissão dos conhecimentos. É fonte do saber musical na sua comunidade. Para a sociedade musical, o mestre necessita ser competente em: saber reger (condução), tocar (referência), compor (necessidade), arranjar (atualização de repertório), ensinar teoria, instrumento, disciplina e ser músico. Precisa ter princípios de liderança, filosofia, religião e história.

A DIDÁTICA ATUAL NAS FILARMÔNICAS: PRÁTICA SEM PRECONCEITOS E CORAGEM DE BUSCAR

Ao contemplar suas atitudes didáticas, podemos identificar a maneira pela qual o mestre obtém a motivação e o interesse de seus alunos para o aprendizado do instrumento. A origem dos musicistas, antes do ingresso nas bandas, se relaciona com a presença física e musicalizadora de uma filarmônica na comunidade. Isso determina um fator de motivação e interesse dos alunos a participarem da corporação. Comprova também a importância das filarmônicas e sugere que, em muitas cidades da Bahia, elas sejam sinônimas da própria música e de escolas preparatórias para um aprofundamento de conhecimentos musicais.

Geralmente, as aulas acontecem de duas a três vezes por semana, em horários que favoreçam a todos que estão dispostos a aprender. O momento de aula se estende durante o cotidiano da corporação musical,² pois sempre há movimento de pessoas na sede da instituição. O aluno pode solicitar a chave da sede

2 É comum depois dos ensaios ou das aulas, o mestre continuar seu trabalho didático com alunos e músicos que ficam para uma conversa mais informal sobre várias questões musicais e outros assuntos. São nesses encontros que comentam sobre execução, arranjos, administração da filarmônica, casos particulares de algum músico, a situação das contas, novas tocatas, dentre outras. Dentro desse contexto, o mestre percebe a inclinação de alguns componentes para a composição, execução entre outras qualidades musicais.

para a prática de seus estudos (comportamento muito comum, segundo vários mestres e alunos).

Muitos dos princípios da pedagogia do ensino do instrumento e leitura musical se assemelham nas diversas filarmônicas. Sua forma constitui-se em: leitura rítmica (“bater as lições”), solfejo (cantado ou falado) e, por fim, prática instrumental (“pegar o instrumento”). As técnicas e atividades para a musicalização do aluno consistem em noções de pauta, claves, notas e valores, ligadura, pontos de aumento, noções de escalas maiores e menores, acidentes e armadura, compassos simples e compostos, sinais de repetição, leitura métrica e musical dosada gradualmente até a prática do instrumento.

O princípio é do “aprende-se fazendo”, pois o objetivo do mestre é o ingresso mais rápido do aluno no grupo. A presença do mestre é importante para tomar lições, ministrar, repetir exercícios e certificar-se da possibilidade do avanço de cada aluno para outros níveis. Somente o mestre pode se assegurar das necessidades do aprendiz. As lições no início do aprendizado são curtas e, de modo geral, abordam um único assunto.

ENSINO COLETIVO E TUTORIAL (INDIVIDUAL)

As aulas podem ser ministradas tanto de forma individual quanto coletiva. A prática individual ou coletiva é adotada conforme a necessidade e situação de cada instituição. Algumas circunstâncias podem ser destacadas: 1) caso a banda esteja no início de sua formação, o mestre irá preparar todos de uma só vez; 2) se a filarmônica já tem o corpo musical estruturado e necessita apenas da reposição e preparo de novos integrantes para o grupo, as aulas geralmente se dão de forma individual.

Normalmente, no início de cada ano, meninos e meninas procuram a banda de música para aprender um instrumento somando-se aos estudantes veteranos. No entanto, nada impede que durante o decorrer do ano-calendário, outros possam ingressar na corporação para “tomar” os primeiros rudimentos da música. O mestre começa o ensino coletivamente ao se deparar com um grupo de mesmo nível de aprendizagem. Depois, disponibiliza tratamentos individuais conforme o desenvolvimento de cada aluno. Segundo Pleeth (1992, p. 176), “[...]assim como não existem duas impressões digitais idênticas, não existem

duas personalidades e talentos iguais, e cada aluno deve ser tratado de acordo com a sua característica e talento”.³

“QUEM NÃO ERRA E NÃO DUVIDA, NÃO APRENDE...” – O MESTRE COMO REFERÊNCIA TÉCNICA

Quanto à questão da persistência para a aquisição de técnica instrumental, o próprio mestre pode se tornar uma ferramenta de referência. Quando o mestre toca um trecho musical para os alunos em um instrumento que não é o seu principal, corre o risco de errar (e normalmente erra). Buscando corrigir-se, ele repete o trecho várias vezes, demonstrando a importância da persistência e da repetição. Serve de modelo a ser imitado pelos alunos quanto à prática do instrumento. Ou seja, “às vezes os erros são melhores do que os acertos”.

É de grande valia para os alunos músicos presenciarem o mestre “embocar” (se adaptar) em seus instrumentos. Com isso, ele se aproxima do aprendiz (artifício pedagógico) e proporciona confiança, paciência e coragem para cometer erros que fazem parte do aprendizado. Às vezes, um aluno mais adiantado o auxilia na demonstração. De qualquer forma, o aluno se sente menos inibido ao “soprar o instrumento”. Embora pareça contraditório, ressalto que no início da aprendizagem tanto a experiência dos “erros” do mestre é incentivadora (confiança, persistência) quanto o contato com bons instrumentistas (foco, prazer) é de extrema importância. Ambos geram motivação.

O TEMPO E O MODO DE CADA UM

É bem diferente a disponibilização de tempo do mestre para o aluno iniciante em relação aos veteranos, fato que também gera motivação. Ele sabe que será atendido da mesma forma e que terá seu tempo prolongado quando chegar sua vez.

3 “just as there no two fingerprints alike, there are no two personalities and talents alike and each pupil has to be nurtured according to his temperaments and talents”. (PLEETH, 1992, p. 176)

As primeiras lições, por serem curtas, acabam sendo decoradas⁴ e, se os alunos “batem direito”, o mestre certifica e “passa” outras lições para a próxima aula. O mestre explica ao aluno como “dividir” cada nova lição, sem deixar dúvidas ou pendências para outro dia. Na maioria das vezes, esse aluno acaba por acompanhar a sabatina dos outros colegas e alunos que estão mais adiantados, o que, de certo modo, já o familiariza com outros conhecimentos.

Pode acontecer das aulas coincidirem com o dia dos ensaios da filarmônica. Nesse caso, o mestre chega antes do horário e “toma” as lições dos mais novatos ou de quem já se encontra presente. Ao se aproximar do horário de ensaio, os mais adiantados e que já pegaram o instrumento, aparecem para dar continuidade ao seu aprendizado. Tal fato causa uma situação bastante curiosa: quando o aluno novato apresenta a lição corretamente ele recebe novas lições e fica liberado para ir embora. Porém, o tempo que ele passou na banda e junto ao mestre é curto, já que suas lições não são longas. Para valorizar seu deslocamento da casa para a sede, ele acaba por demorar um pouco mais e naturalmente acompanha as aulas e a atenção do mestre com seus colegas. Se prestar atenção e ficar em silêncio, o mestre o deixa apreciar o momento. Caso contrário, é convidado a ir pra casa estudar. Portanto, outro artifício pedagógico que produz motivação.

Outra circunstância ocorre com os aprendizes que não se saem bem com a lição a ser tomada. O mestre, após orientá-los em suas dúvidas, os manda para a última estante, normalmente perto da percussão, para estudarem novamente a lição e apresentá-la ao final da aula. Para o mestre, o aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que está fazendo. Como consequência dessa ação, ou o aluno estuda aquela lição para reapresentá-la ao fim da sessão, ou se perde completamente na “viagem” de acompanhar os outros estudantes com suas respectivas tarefas. É muito interessante tudo isso, pois de um jeito ou de outro, ele acaba por presenciar e absorver várias atitudes adotadas pelo mestre no decorrer do ensino.

O comportamento dentro da própria filarmônica faz com que o aprendizado seja dinâmico, rápido e competitivo (pelo fato de não ter instrumentos para todos), porém totalmente saudável, onde muitas atividades se entrelaçam dentro de um mesmo espaço, rico em exemplos metafóricos e sonoros (a sala de ensaio como sala de ensino em diferentes níveis).

4 Este “decorar lições”, mais na frente ajuda na memorização das peças do repertório das filarmônicas. A expressão “tocar de cor” tem sua origem no tocar de coração.

Nesse espaço podem ocorrer vários tipos de imersão. Sempre haverá um discípulo mais adiantado para dar uma “ajudazinha” ao colega enquanto não chega o momento de estar na frente da estante com o mestre. Outros aprendizes se “perdem” com os sons de outros estudantes que vão chegando para o momento do ensaio. Estes começam a “esquentar” seus instrumentos e tocar o repertório a ser ensaiado. Alguns brincam com temas de rádio, novelas, álbuns de canções e assim fica preparado o ambiente. Antes de findar a aula, o mestre confirma se todos os alunos foram sabatinados.

A integração de todas essas experiências musicais no dia a dia das lições e exercícios realizada com o rodízio dos alunos favorece a competência dessa prática de ensino e proporciona a formação de um programa pedagógico. Dentro desse contexto está inserida a aprendizagem social.

Muitas vezes, os próprios alunos se deliciam com as dificuldades e “apertamentos” dos colegas, quando estão para passar suas lições, pois não muito raro, nessas “aulas coletivas de observação individual”, o mestre despeja nos alunos todos os tipos de manifestações, tanto para elogiar quanto para criticar o desenvolvimento dos seus discípulos.

Durante a aula, quando um aluno está passando bem uma lição, o mestre pede para aqueles alunos que têm dificuldade na mesma lição ou em conteúdo semelhante que observem como o colega faz. Ele usa o aluno como modelo. A intenção do mestre o tempo todo é tentar associar a teoria com a prática.

Desde o início do aprendizado musical, os mestres usam nos seus discursos as metáforas tão vislumbradas por Swanwick (2003):

- *Mestre?! Pergunta o aluno.*
- *O que é a escala cromática?*
- *É o colorido da música, menino!* Responde o mestre.
- *Olha a divisão menino!*
- Conforme lê! Conforme toca!*

Esse direito popular empregado pelos mestres é um relevo especial que se encontra no corriqueiro, nas lendas, nos usos, nos provérbios e que se transforma numa importante ferramenta pedagógica das filarmônicas.

Antes ser colorido do que ser “Kraumática...” E para o momento, a escala colorida é o que basta para o aluno. A pluralidade no discurso musical, segundo Swanwick (2003, p. 15), é alcançada quando, através de outros significados,

a imaginação é aplicada no ensino. Como parte dos seus fundamentos de ensino, o anedotário e as comparações dos mestres formam uma ferramenta cumplice no fazer e lecionar música dentro da filarmônica.

O respeito dado a cada aluno promove certa liberdade de tempo para a apreciação de como o mestre e aprendiz atribuem valor em relação ao despontar da vocação e o entusiasmo no ensino-aprendizagem.

O caminho de aprendizado é provido de inúmeras vertentes. O aprendiz pode navegar com certa “liberdade” entre os naipes devido à interação entre o corpo musical. Pode começar tocando sax-horn ou percussão e, se possui boa leitura, pode ir direto ao clarinete, tornando-se responsável pelo canto.⁵

Dentro dessas características, outros comentários coletados, tais como o de Gleidson Souza da Filarmônica São José, relata a variação desse próprio método de aprendizado:

Devido à necessidade de músicos, que era muito carente na banda, o mestre na época partiu logo para a nomenclatura das notas e depois apresentou as figuras de notas. Daí, batíamos a lição em solfejo com figura por figura separadamente e, quando já estava hábil, ele começava a mesclar as figuras em variados tipos de compassos. Passando daí, iríamos para a outra etapa, que era o aprendizado do instrumento. Passava a escala natural e logo depois a escala cromática e, em seguida, vinha pequenos estudos elaborados pelo próprio mestre. Quando ele percebia que o aluno estava capacitado para 'ir para a estante', como chamamos, o aluno começava a integrar vagarosamente a banda, desenvolvendo-se assim dia a dia com a banda, já tocando dobrados, valsas, frevos etc.

Complementa afirmando que tudo vai da necessidade de cada banda:

Às vezes, as filarmônicas aderem métodos mais rápidos de ensino, para fazer o músico capaz de integrar a banda, não se preocupando muito com a parte técnica ou outros itens que venham aprimorar o músico de verdade, ficando isso por conta de cada um. Esse método, que deixa o músico com vícios, adquiridos no jeito apressado, digamos assim, de ensinar. Isso faz com que a filarmônica não dê todo o conhecimento técnico ao aluno. Conhecimento esse que estará sendo adquirido no dia a dia, como troca de experiência, diálogo etc.

5 Canto ou melodia é uma das quatro funções enfatizadas nas formas de composição para a música de banda.

Por confiar e primar o ensino musical na figura do mestre, a didática nas filarmônicas pode ser muito boa ou muito ruim. Tudo vai depender de “quem está à frente”. Segundo Paulo Alencar (informação verbal),⁶ Presidente da União dos Ferroviários Bonfinenses, “*é preciso também levar em conta o apoio e atuação da direção, do presidente e da sociedade ao redor da filarmônica*”. O mestre aprende quando ser flexível, articulado e firme, a depender da situação.

Contudo, problemas como esse não desfavorecem a prática de ensino-aprendizagem e a realização musical nessas agremiações. Segundo Swanwick (2003, p. 112):

Mesmo em condições menos que perfeitas, é uma enorme vantagem saber o que estamos buscando, de modo a compreender que tipo de atividade é a música e a que princípios de ensino se coadunam... Essa é minha tese.

MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO

Vários métodos foram mencionados. Porém, a Artinha, confeccionada pelos mestres são as campeãs. Ela é elaborada para cada aluno, em seu caderno. É quase um material pedagógico personalizado a esse aprendiz, apesar das artinhas de um mesmo mestre serem semelhantes.

Nessa didática artesanal, o músico de filarmônica primeiramente precisa tocar. Já dizem os mestres: “*Conforme lê, conforme toca!*”. Isso faz muita diferença na sua vida de estudante. De forma intensa, o aluno se “abriga” na prática da filarmônica, que se apresenta como a “escola do fazer”, dispensando muitas vezes técnicas aprimoradas de uma *performance* “perfeita”. Afinal, segundo alguns músicos “*se quiser perfeição, vá buscar Jesus...*”. Os estudantes, nas lições e enunciados musicais das artinhas e cadernos dos mestres, acessam de uma maneira instrutiva, “instante musicais” de compositores como Beethoven, Francisco Manuel da Silva (o “Chico dos Hinos”, conforme um dos respondentes), Carlos Gomes (o “padrinho das bandas de música”), além de vários trechos de dobrados como os de Estevam Moura e de tantos outros que retratam uma mesma linha regional do tamanho do Brasil.

6 Entrevista concedida ao autor, na sede da filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, em Senhor do Bonfim/BA, em 7 de novembro de 2009. 1 fita de vídeo VHS (50 min.).

Constata-se que o mestre de filarmônica possui um programa de ensino bem estruturado, com livros e vasto material para ensinar. São esses apontamentos, essas criações próprias de exercícios, frutos da criatividade e dos grandes acervos que os mestres construíram durante sua permanência na prática musical dentro da comunidade. Essa didática objetiva promove um processo de cognição no desenvolvimento músico-instrumental e instaura o bem-estar coletivo nos alunos.

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS

Ainda que as filarmônicas apresentem características básicas no seu esquema de ensino-aprendizagem, cada mestre insiste em dizer que diferencia e reconhece uma metodologia própria no momento de passar o conhecimento musical para seus alunos. Talvez, essa qualidade particular na transmissão do ensino da música dessas agremiações, resulte justamente do processo didático ao qual os mestres foram submetidos, quando ingressaram ainda meninos na corporação, no que tange ao respeito pela individualidade de cada aluno.

As várias respostas obtidas sobre as diferenças no processo de ensino entre as filarmônicas envolvidas na pesquisa permitiram a constatação de quase um empate técnico. Os que disseram não haver muita diferença somaram 30 e os que alegaram sim foram 25.

Quando o aluno se torna mestre, a banda de música assume características diferentes, ligadas ao estilo do mestre novato. Pelo menos duas influências moldam o estilo do mestre. A primeira é a figura musical de seu(s) mestre(s) e da(s) filarmônica(s) que pertenceu. Como é seu temperamento? Gosta de uma banda mais marcial, mais “furiosa” ou mais refinada? A filarmônica é mais tradicional? Tem um repertório voltado mais para obras clássicas das bandas de música? Preza o refinamento, as peças populares, o entretenimento, a música para dança?

Um segundo ponto trata da pedagogia dos entrevistados: como ele ensinava antes do curso e que problemas enfrentava? A maneira de lecionar; as aulas individuais e coletivas; o coletivo entre os alunos; o uso do material didático e as ferramentas de instrução são alguns itens abordados dentro da pedagogia da banda.

Embora pareça haver uma semelhança com o primeiro tópico (sua formação), esse considera e expande o estilo e o discurso dos mestres. Entramos então

no âmbito do trabalho e do cotidiano do professor: seus princípios, crenças, resultados que esperam e as frustrações com sua prática de ensino-aprendizagem.

Podemos confirmar que, salvo raríssimas exceções, todos os envolvidos com filarmônicas reclamam da carência e dificuldades na aquisição e manutenção de instrumentos. Tais anseios geraram, em suas respostas, certo desvio do foco da questão apresentada; no entanto, a abordagem é condizente, pois a falta de material e o descaso provocam consequências na forma do ensino.

DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO E A PESQUISA-AÇÃO

“Para ensinar, preciso aprender. Segurança nas palavras e saber é essencial. A história me dá essa comprovação”, relata Abimael de Oliveira (Lira Castro Alves, 30 anos).

Todos os sujeitos da pesquisa (mestres e músicos) afirmam que muito do que aprendem nos cursos que participam pode trazer benefícios para o aprimoramento do modo de ensinar utilizado nas filarmônicas. Anderson Rocha Marques (Sociedade Filarmônica Minerva, 16 anos) lança uma dúvida no ar “deixar métodos antigos para inovar?”. Valter Pedro Rodrigues Nascimento (União dos Ferroviários, 20 anos) comenta que “com o curso percebi que, para cada aluno, tem-se uma maneira de ensino, ou seja, é preciso analisar o aluno, entendê-lo e perceber qual será a melhor forma de proporcionar o conhecimento e tal”.

A pesquisa-ação motivou a discussão de princípios e da conscientização do fazer musical com os mestres e músicos líderes a partir de sua própria prática. Os assuntos abordados foram ministrados para o aperfeiçoamento técnico como um fator de informação aos mestres. Foram considerados como princípios básicos para se tornar um bom instrumentista: som, afinação, ritmo, técnica e interpretação. As múltiplas funções envolvidas no ato de tocar: físicas, psicológicas e acústicas foram trabalhadas. Questões sobre o funcionamento do instrumento, o repertório da filarmônica, o fraseado e outros aspectos gerais da música foram ampliados. Foi preciso saber ouvir e saber tocar dentro do pensamento filarmônico de “*toca mais, quem ouve mais*”. O treinamento no instrumento como fonte principal de progresso foi importante para o aprimoramento da técnica.

Apoio de ar, exercícios de escalas e arpejos e um “bom álbum de canções”, segundo os mestres, formam a receita para o domínio do instrumento. A de-

monstração do professor e do estudante e a ferramenta da mídia (fotos, áudio e vídeo, entre outros), buscaram desenvolver melhorias nos conceitos musicais. O objetivo era mostrar aos alunos-mestres não apenas como distinguir diferentes técnicas musicais no instrumento, mas também como definir os objetivos do aprendizado da música, do modo como eles vivenciam: “Isso é! Isso não é!”

Enfim, o estímulo, a motivação, a economia do tempo, a postura, a frase, afinação, melodia, ritmo, expressividade, forma, a posição da mão, a energia, harmonia, posição do instrumento, articulação, entonação, estilo, atitude, técnica, embocadura, dinâmica, o tempo, o timbre e a história da música, com ênfase nas filarmônicas, eram empregadas e exercitadas para a boa prática da banda de música.

A FORMA DE ENSINO

Em resumo, a forma de ensino nessas agremiações musicais constitui-se primeiramente de leitura rítmica: “Conforme lê, conforme toca” e o “bater as lições”. Podemos dizer que a leitura necessária para a banda não leva anos para ser dominada. Na banda integra-se a partitura com a audição, para os mestres “o ouvido pensa”.

Quanto ao Solfejo, segundo Bispo (1972) “[...] nossos verdadeiros mestres populares são músicos no sentido pleno da palavra. É condição fundamental para um músico o saber solfejar e o povo tem consciência disso”.

Finalmente, temos a prática instrumental “pegar o instrumento” e o consequente ingresso no grupo “passado à estante”. As artinhas e vários métodos estão presentes no ensino-aprendizagem. O mestre utiliza-se dos recursos disponíveis adaptados ao perfil de cada aluno. Não importa o método a ser empregado (individual ou coletivo), ele será uma ferramenta adequada ao procedimento da prática de ensino da filarmônica, ou seja, será usada conforme a concepção pedagógica do mestre. Esse processo de ensino-aprendizagem tende a tornar tudo o mais natural possível. A ausência do preocupar-se em ajeitar a embocadura ou trabalhar a respiração com elucubrações técnicas de como soprar persiste conforme o bom senso do mestre. Afinal, não é somente o aprendizado que está em jogo, mas também a motivação e a socialização. O aluno vai adquirindo o despertar de sua capacidade e per-

cepção ao dialogar com o grupo na construção de sua própria *performance*; inclusive com liberdade de trazer seu próprio repertório para dentro do espaço da filarmônica.

Conforme observado, não foram encontrados nessas corporações músicos com grandes problemas de tensão, nervosismo, dores e stress.

Portanto, nas filarmônicas baianas se aprende a ler por partitura e também se “toca de ouvido”. Para os mestres de banda a leitura é autonomia, independência. Na literatura instrumental, segundo Colwell e Goolsby (1992, p. 34), a leitura é “a chave do prazer na participação musical”. Quando se torna capaz de compreender uma partitura sem ajuda do professor, o aprendiz, por meio de sua própria leitura, adquire e enriquece sua liberdade musical.

O MESTRE E A FILARMÔNICA COMO AGENTES DA EDUCAÇÃO MUSICAL

As filarmônicas cumprem bem sua função de educação musical e suas finalidades vão muito além da formação de um músico. Sendo assim, disseminam a formação de outras bandas, emprestam músicos e instrumentos, promovem e participam de eventos cívicos e projetam seus membros dentro da comunidade. Desse modo se processa o recrutamento de novos integrantes dentro das sociedades musicais pesquisadas. Suas metas se entrelaçam com as finalidades (objetivos) da comunidade, da sociedade musical e dos seus estudantes. Concordo com Geertz (1989, p. 8) que “[...] não é muito bom quando as experiências se afastam das imediações da vida social, pois é atento ao comportamento da ação social que as formas culturais se articulam”.

A maior parte das apresentações das filarmônicas acontece na realidade da vida social de sua comunidade (procissões, desfiles, retretas, eventos cívicos e esportivos, encontros de filarmônicas, entre outros) e, portanto, dentro de um contexto cultural configurado no seu modo de ser e pensar. Por serem centenárias e atuantes, as filarmônicas possuem uma cultura solidificada, porém não estagnada. Elas renovam e transformam seus repertórios e atividades com base nas suas funções de entretenimento. Nessa direção, por exemplo, ao escolherem as músicas para fazerem arranjos, os mestres são bem criteriosos em relação ao repertório atual. A não atualização do repertório com novos

arranjos ou rodízios do próprio acervo, implica no risco de perderem parte da atenção do público.

A intenção do processo educativo é o ingresso do músico na banda; logo, o espaço musical é democrático, onde convivem juntos aprendizes e músicos. É assim que a leitura musical se desenvolve dentro do próprio grupo. O mestre sabe que aluno quer formar. Nesse sentido, a pedagogia ou o exercício pedagógico do mestre está a serviço da instituição musical. Isso quer dizer que teoria e prática não estão dissociadas na filarmônica. Constata-se que os objetivos do programa de ensino-aprendizagem adotado pelo mestre são decididos para o “fazer musical”. Tal afirmação apresenta consonância com conceitos de Colwell e Goolsby (1992, p. 13) quando dizem que “[...] é a partir dos objetivos que o professor decide o que será pensado, quando e como”.

A instrução caminha no sentido do fazer, muito mais que no da verbalização de conceitos, afinal de contas “[...] não se precisa conhecer tudo para saber de alguma coisa”. (GEERTZ, 1989, p. 30) Os conceitos são compreendidos mais pelo fazer do que pelo teorizar. Essa decisão do mestre, aliada a uma construção cuidadosa, resultará em grande diferença para a vida dos estudantes, principalmente quando chegarem à fase adulta. Voltada para o aprender fazendo, o resultado desse aprendizado tornar-se-á significativo quando da busca de uma fonte de renda dentro do mercado atual, que exige eficiência na técnica e execução musical. Isso confirma as palavras de Colwell e Goolsby (1992, p. 13) que “[...] somente através de uma construção cuidadosa o ensino musical pode ser significativo”.

Como avaliação, essa prática do fazer musical das filarmônicas se aproxima do que pondera Swanwick (2003, p. 94) ao dizer que, “[...] qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo”.

“DE UM CANTO A OUTRO CANTO, CENTRO E MARCO”. GOL!

As funções das texturas musicais, as vozes e a instrumentação do repertório tradicional de filarmônica são ferramentas de ensino e de compreensão da música. Todo aluno deve saber o que é o Canto (melodia), o Contracanto (a resposta que trabalha enquanto o canto “descansa”, o contraponto), o Centro

(acompanhamento rítmico-harmônico que identifica o gênero da composição) e a Marcação (combinação do baixo e “pancadaria”, ou percussão). Com isso, os alunos aprendem naturalmente sobre o movimento das vozes, o contraste, o estilo, os gêneros e a forma, dentre outros elementos. Familiarizam-se com esses elementos na prática musical das filarmônicas e falam sobre como é bonito o canto no dobrado tal, o centro em determinada polaca ou o tanguado em certos trios.

Cabe mencionar aqui a importância das seguintes motrizes do crescimento musical proposto por Diana Santiago (2004): experimentação, vivência, interação e persistência. Todas essas motrizes são espontâneas no âmbito da banda de música. Apesar da leitura em primeira instância, o aprendiz entra em contato com o instrumento por meio do espaço da banda. Ele pega o instrumento do colega mais avançado e experimenta. Com o instrumento na mão, já se junta aos colegas e interage com eles. É com esse comportamento motivacional que a filarmônica propicia um lugar-comum que sintetiza gestos, costumes e caráter musical de sua população.

A relação social e a aproximação com os colegas impera nesse contexto. É com os veteranos que o avanço pedagógico da “cria de filarmônica” irá ocorrer. Desse modo, a idade não importa. O importante é o desenvolvimento da capacidade particular de cada um, seja integrante de 10, 20, 60 ou 80 anos... É nesse contexto histórico, sesquicentenário e atual, que o ensino e prática musical da banda são construídos e reinventados. A individualidade respeitada nesse cenário “bandístico” se transfere para a sociedade e para a (in)corporação musical do grupo.

A FIGURA DO MESTRE COMO EXEMPLO DE EDUCAÇÃO

O exemplo do mestre dentro das euterpes como coadjuvante na educação acaba por transmitir qualidades extramusicais importantes para a prática musical, tais como disciplina, cooperação, liderança, amizade e responsabilidade individual. (COLWELL; GOOLSBY, 1992, p. 15) Para Higino (2006, p. 82) “[...] o mestre é um modelo (tem que ser) de músico e amigo, animador cultural e cidadão engajado. Sua vida é um exemplo para os mais jovens. Este exemplo é sua principal ferramenta como educador”. Daí a importância de Granja (1984, p. 99) ao citar que é “o maestro quem faz a banda”.

UMA PRÁTICA DE ENSINO ABERTA À PLURALIDADE

Na prática de ensino das filarmônicas é necessária, por vezes, a ausência de regras, limites, padrões e respostas “corretas”. Existe uma ligação hereditária entre o mestre, a filarmônica e o meio, que resulta numa singularidade de valor cultural. Maria Amélia Viegas (2001) nos oferece uma bela argumentação sobre a eficiência desse modelo de escola oferecido pelas bandas de música civis, onde a avaliação não é somente do professor.

É preciso destacar que não se está aqui querendo desmerecer o ensino dito formal, seus métodos e exigências. As próprias bandas analisadas possuem também elementos do ensino formal, como a utilização de métodos tradicionais para o ensino de teoria musical e solfejo. Importa aqui ressaltar o elo que essas entidades mantêm com a vivência musical intensa, e o laço com a comunidade até como sua própria ‘juíza’, pois aqui quem avalia não é o professor, lançando uma nota, mas a própria comunidade é que se encarrega de render ‘louros’ ou não à determinada corporação

Isso se confirma nas filarmônicas e na filosofia praxial de Elliott (1995), que ressalta a importância do fazer musical inserido dentro da própria comunidade. A partir dessa integração, o sistema de gestão cultural das bandas se consolida na totalidade de um ambiente propício e aflui para que a compreensão plena e prazerosa da música ocorra dentro da sua própria situação cotidiana.

Ainda que as filarmônicas apresentem características básicas no seu esquema de ensino-aprendizagem, cada mestre insiste em dizer que diferenciam e reconhecem uma didática própria no momento de passar o conhecimento musical para seus alunos. Essa qualidade individual na transmissão do ensino da música resultou justamente do processo didático ao qual foi submetido quando ingressou ainda menino na corporação, onde o tempo individual e a personalidade de cada um foram respeitados. A própria natureza dessas euterpes garante a defesa dessa individualidade, conforme referem os irmãos Grimm (séc. XIX): “ela faz crescer flores e frutos de aspectos e formas diferentes”. Em algumas cidades baianas, onde o contato musical se mostrou mais tradicional, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa são mais vivos e conservados.

Assim, enquanto os professores de música, seja pelo método coletivo ou pelo individual, não considerarem cada aluno, o resultado não será bom. Todo

o ensino ou sabedoria é transmitido tanto de geração para geração quanto entre indivíduos da mesma geração. Para Chada (2008),⁷

As pessoas aprendem os procedimentos com olhos e ouvidos. O desenvolvimento cognitivo-musical nesse contexto ocorre através de processos, principalmente, de imitação e repetição ostensiva e, normalmente, está associado a diversas funções psicossociais como a comunicação, inclusive de emoção, entre os participantes, o endosso de normas culturais e étnicas e o entretenimento.

Em certas cidades, as bandas são realmente sinônimas da própria música. Para Bispo (1972):

De fato, as bandas constituem, normalmente, os únicos centros de uma ‘erudição’ musical nas pequenas cidades. Encarnam em si toda uma tradição local ou regional, têm vida e lastro cultural próprios, organização e critérios artísticos particulares... Assim, quando nos dedicamos ao estudo da realidade da vida musical nas nossas cidades do interior, o primeiro caminho de pronto a se apresentar é o das bandas, o das filarmônicas do interior.

Ainda conforme Chada (2008), a aprendizagem musical é uma absorção em contexto, gradual e lenta, realizada nos encontros, sendo a participação, a condição básica para o aprendizado. É um processo de socialização que tem como ponto de partida procedimentos para iniciação ao instrumento.

UMA LIGAÇÃO AFETIVA

Constatamos uma forte ligação afetiva dos entrevistados com a música. As filarmônicas além de proporcionarem aos participantes a aquisição de técnicas de execução e leitura, também os tornam grandes apreciadores de música. Para o acordeonista Toninho Ferragutti, filho de mestre de banda da cidade de Socorro/SP, “a música dessas corporações é pra todo mundo”. Russo (2007, p. 58) ressalta que, na banda, a integração parte:

De uma atitude amadora e voluntária, por amor à música e pelo interesse e motivação que essa prática desperta. O músico pelo facto de ser amador,

⁷ Entrevista com Sonia Chada, por correio eletrônico, em setembro de 2008.

não quer dizer que não tenha empenho ou que não se entregue com convicção a essa actividade, antes pelo contrário, os músicos que depois de um dia de trabalho ainda encontram tempo para aprender a tocar um instrumento e para participar nos ensaios, só mostram ser uns verdadeiros filarmônicos.

Nesse sentido, a filarmônica pode agrupar diversas ferramentas das duas principais matrizes da Educação Musical: a tradicional do conservatório e a alternativa. (FONTERRADA, 1994) Essa situação de tradicional ou alternativa se define bem nas palavras de Russo (2007, p. 7), pois “[...] as bandas de música estão associadas a um espaço indefinido, no sentido de estar presente e pertencer tanto ao mundo rural e urbano, daí a dificuldade de identificá-la”. Sua identidade se forja tanto em traços da cultura tradicional quanto da cultura erudita. Diz a autora que, pelo tipo de instrumentos e o repertório (e acréscimo aqui o aprendizado), sua música “parece” estar mais relacionada com o erudito; contudo, em relação à sua organização, elas demonstram uma dinâmica social que se enquadra numa cultura mais popular.

REPERTÓRIO

Além de diversificado, conta com um importante acervo musicológico. Essa imensa variedade de gêneros musicais revela e explica os dois tipos de funções que exerciam as bandas de música na segunda metade do séc. XIX:

1. Música para dança;
2. Música para banda propriamente dita.

O repertório, então, se constitui num aspecto preponderante para a formação musical das filarmônicas, devido à riqueza de estilos composicionais, o que afeta emocionalmente a comunidade.

ACERVO INSTRUMENTAL E EVASÃO

A falta de um acervo instrumental se constitui em significativa dificuldade enfrentada por essas escolas de música. A outra, o descaso. A evasão de alunos se dá, em grande parte, pela carência de instrumentos, existentes em quantidade

insuficiente para todos. O tempo para o acesso a um instrumento é problema constante. Caso o aluno tenha instrumento próprio, já deu um passo adiante, pois será menos um aprendiz a “competir” por um instrumento. Felizmente, existem muitas crianças e adolescentes querendo aprender. Isso se deve ao fato das filarmônicas preencherem a lacuna gerada pela inexistência de escolas públicas de música nas comunidades. Dentro dessa realidade, elas proporcionam através de seu espaço, um local onde as pessoas possam tocar em grupo e adquirir conhecimentos musicais. Nessas sociedades musicais, o ensino e o empréstimo do instrumento são, em geral, gratuitos. Frente a um país onde a maioria das famílias tem problemas financeiros, essas agremiações não restringem o aprendizado musical a pessoas que possam comprar um instrumento.

A BANDA E O ENSINO FUNDAMENTAL

Podemos aludir que parte da didática praticada nas filarmônicas pode ser inserida nos cursos regulares de música nas escolas.⁸ O perfil atualmente observado nas filarmônicas brasileiras é o de um corpo musical bastante jovem, pois nele integram alunos a partir dos 8 anos com grau de escolaridade do ensino fundamental em diante. Participam da banda de forma ativa e entusiasmada, convivendo com os adultos e promovendo assim a constante renovação dos integrantes.

As bandas civis de música desempenham em suas sedes a função de centro de formação e integração sociomusical. Porém, sempre foram deixadas à margem de qualquer menção nos projetos de Educação,⁹ instituídos no país desde 1961, quando o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Artística, através da Lei nº 4024/61, a LDB nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), até a LDB de 20/12/1996. Apesar de estar à margem de projetos educacionais do poder público, a filarmônica vem desenvolvendo muitos dos objetivos gerais, conteúdos e compreensão da Música como produto cultural e histórico, enunciados nos Parâmetros de Currículos Nacionais (BRASIL, 1997) do ensino básico.

8 Na cidade de Maragogipe/BA a escola de música da Filarmônica Terpsícore Popular passou a ser também escola de alfabetização em convênio com a Prefeitura Municipal.

9 A banda de música somente é reconhecida pelo Ministério da Cultura. Aí, podemos considerar os apoios da FUNARTE.

Se a finalidade da educação é permitir ao indivíduo o direito de desenvolver suas aptidões naturais, por em debate um parecer a favor da cooperação das bandas de música com a Educação Musical formal seria uma inteligente estratégia, uma vez que a Lei nº 11.679/2008 obriga a Música no ensino básico. A ideia não é que a filarmônica seja aproveitada para um direcionamento pedagógico do ensino musical, mas com certeza, algumas técnicas e procedimentos dos mestres poderiam contribuir para a educação musical no ensino básico. Por outro lado, equipar os mestres de filarmônicas com as novas propostas cognitivas, técnicas e pedagógicas de ensino musical seria estender os tentáculos da Educação pela Música nos diversos rincões do país. Desse modo, um trabalho conjunto entre a escola pública e as bandas de música contribuiria para uma expansão do acesso à informação atualizada de ambos os lados. Como exemplo, algumas bandas poderiam utilizar os espaços físicos da escola pública.¹⁰ Isso promoveria uma colaboração entre comunidade e escola ao estabelecer novas relações de instrução que romperiam com os muros da instituição de ensino.

A MÚSICA DESENVOLVIDA COM NATURALIDADE

Nas filarmônicas, na maioria das vezes, o músico está se divertindo quando toca. Este “trunfo” se deve ao ingresso rápido dentro do grupo, como parte de seu desenvolvimento musical, além do total apoio e paciência dos músicos mais antigos.¹¹ Isso é essencial, pois assegura a confiança para tocar em conjunto e a própria continuidade da filarmônica. Na maioria dos casos, os novos alunos tendem a se posicionar no meio da banda (filas do meio), durante apresentações paradas ou em marcha, como uma forma de amparo para os iniciantes e “proteção” para a banda e para os ouvintes. O compositor Pedro Amorim revela sua impressão sobre esse aprendizado:

10 Muitas bandas de música cívica no Brasil não possuem sede própria, utilizando uma série de locais ligados a outras instituições.

11 Diferentemente de muitas escolas de música, onde os estudantes ao entrar no grupo se sentem inseguros, por presunção dos profissionais despreparados que acabam por não ampará-los e duvidam que eles sejam capazes de acompanhar e executar o repertório. Isso acarreta problemas e frustrações.

Eu fiquei fascinado pelo funcionamento dos organismos que são as bandas filarmônicas, na breve experiência que tive viajando e dando aula de teoria no interior do estado. Não só a flexibilidade quase anárquica (belamente anárquica) do trânsito dos aprendizes – o cara pode entrar tocando bumbo, passar pro bombardino, virar clarinetista, compor, reger, tudo depende das condições, aptidões, necessidades, desejos, pulsões... Nada é pré-fabricado como nos nossos contextos educacionais mais ortodoxos – como também as belezas da paisagem sonora de uma banda filarmônica me fascinaram. Talvez alguém não entenda (sobretudo as pessoas muito bem treinadas para louvar a profilaxia sonora “erudita”, a frase “limpa”, a gravação de estúdio impecável etc...), mas é de uma beleza indescritível ouvir um grupo de sopros e percussão com músicos de diversos níveis técnicos tocando juntos. A precisão rítmica e afinação precisa em frases melódicas, às vezes bem intrincadas, somada a um fundo de notinhas meio fora do tom e do tempo, para mim são um grande exemplo de beleza REAL, o som do aprendiz elevado à categoria de música, e não a eterna frustração de “não estar preparado”, ou de ser comparado ao virtuose europeu (ou japonês) da orquestra ou ao virtuose americano, ou japonês, ou europeu, ou venezuelano,... “globalizêixon-xon”, do jazz [...]. (Informação verbal)¹²

Nas escolas de música percebemos que muitos alunos não se sentem preparados para tocar em grupo ou sozinhos.

Brota também dessa observação o fato de que, na filarmônica, a música não é removida da realidade. Isso torna o músico de banda afetivo e expressivo, o que refuta, a meu ver, a ideia de que a interpretação fique em segundo plano. Todas essas atividades no calendário anual filarmônico¹³ favorecem, segundo Ross (apud SWANWICK, 2003, p. 20), “[...] a experiência estética, a boa educação estética desenvolvida na plenitude da vida”. A estética dentro do contexto da cultura popular da banda de música, para os mestres, seria buscar “o belo da música” e, por enquanto, isso basta para o aluno, pois, segundo Colwell e Goolsby (1992, p. 17), “[...] mesmo não chegando ao nível artístico desejável, a música tanto na escola quanto na banda simboliza os sentimentos da espécie humana”. De 10 apresentações musicais das filarmônicas, 9,5 estão inseridas no contexto

12 Entrevista concedida ao autor, na Escola de Música da UFBA, em Salvador/BA, em 10 de novembro de 2009. 1 fita de vídeo VHS.

13 Conforme o Presidente da Sociedade Orphéica Lira Ceciliana de Cachoeira/BA Raimundo Cerqueira, há muita disposição, festas, música e eventos o ano inteiro.

social da realidade de suas comunas, ou seja, experiências reais e não *in vitro*. Tais experiências acabam tornando-se acontecimentos memoráveis, tão buscados pelas escolas de música, que almejam transformar seus padrões e objetivos educacionais em momentos “celebratórios” e pulsantes da vida.

Estando na atmosfera do tocar, no cotidiano da comunidade, a expressividade se manifesta e se define de forma espontânea. Ao estar acompanhando um enterro, por exemplo, o músico, seja ele aprendiz ou “tarimbado”, quando executa a marcha fúnebre na filarmônica tentará passar, através de seu instrumento, todo o sentimento de pesar em solidariedade à família do defunto. Emoções outras deflagram em momentos de acontecimentos marcantes, onde o lúdico coletivo e o simbólico clamam por emergir da música sentimentos mais profundos.

Isso favorece momentos para a improvisação, memorização (despreendimento da partitura), liberdade no fraseado e audácia na desenvoltura do instrumento. Essa lógica de contentamento e de alegria proporciona aos alunos a chance de se expressarem com sua musicalidade. Se isso não fosse verdade, Chico Buarque não parava para *Ver a banda passar...*; Curt Lange não encheria seus olhos de lágrimas, quando, estrangeiro pelas ruas brasileiras, brandiam em seus ouvidos acordes de metais e madeiras; o poeta Drummond não enxergaria nessas corporações sua beleza solidária e generosa... E Tom Zé não diria que sua filarmônica de Irará tocava os dobrados mais gostosos do mundo.

UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Quanto ao posicionamento dos sujeitos da pesquisa em relação ao ensino musical praticado nessas agremiações, permanece a credibilidade nessa pedagogia cuja estrutura básica eles não modificariam. No entanto, eles acrescentariam à sua metodologia, por exemplo, aspectos de técnicas instrumentais trabalhadas no curso que permitiriam aprimorar sua didática, aulas de apreciação musical, análise de estilos musicais e história da música.

A interação com os outros integrantes, bem como a participação e aproveitamento individual e coletivo durante o curso, motivou-os a repensar sua prática de ensino em relação ao que mudariam e o que não mudariam frente aos alunos que pretendem se preparar para suas bandas. Segundo Lima (2007, p. 60-61), do ponto de vista educacional, esse processo permite uma mudança

nos métodos de ensino e nas práticas pedagógicas, em uma perspectiva mais filosófica para a construção de conhecimento. Para a autora:

As trocas de experiências são fundamentais em um trabalho interdisciplinar – os registros, as recorrências, os fracassos. É uma prática comum a criação de projetos coletivos, com detalhamento, coerência e clareza para que as pessoas envolvidas sintam o desejo de se incorporar a ele. Esses projetos coletivos pressupõem a presença de projetos pessoais de vida no seu tempo e no seu espaço. À medida que eles se revelam ao grupo integram o inconsciente coletivo, para que o resultado colhido não se transforme em um simples gerador de opiniões, mas, um fundamento do saber. O diálogo constante entre a prática e a teoria, a dúvida como elemento formador e a pesquisa como propulsora do avanço cognitivo são metas interdisciplinares.

DE OUTRAS COISAS DE QUE SÃO FEITAS AS PRÁTICAS MUSICAIS NAS BANDAS

Assim acontece a construção pedagógica dentro da filarmônica. Um mestre toca uma peça ou trecho musical. Ao terminar diz: “Errar é humano, né?!”. Digo que isso também ocorreu com o Maestro Eleazar de Carvalho ao ensaiar com sua orquestra a Sagração da Primavera de Igor Stravinsky. Em um trecho musical da obra que não “estava saindo”, ele expressou a mesma opinião: “Errar é humano! Vamos! De novo. Sim, errar é humano”. O erro persistia... – “Novamente!” E nada... “Mais uma vez”. E a passagem ainda não “saía”... Então ele parou e exclamou: – *“Tudo bem! Errar é humano. Mas vai ser humano assim lá na casa do Capeta...”* O debate prossegue. Outro mestre estampa mais uma dessas: “Às vezes, os erros são melhores do que os acertos, não é mesmo?...”. E outro músico emenda: *“Hermeto disse que não existem notas erradas...”*.

Um mestre toca a mesma passagem e comenta: “Como foi mesmo que Villa-Lobos disse? *‘O que é difícil hoje fica fácil amanhã?’*”.

Exclama um quarto mestre: “Tudo bem! Pode não haver notas erradas, mas vai tocar certo assim lá na casa do Capeta!”.

Observamos que na relação entre a filarmônica e seus integrantes se estabelece um código social, pois tanto as aspirações individuais do aluno (aprender um instrumento e uma profissão) quanto às da filarmônica (sua continuidade)

são alcançadas. Para Fred Dantas (2005), “[...] quem é de filarmônica tem uma obrigação extra que lhe deve dar muita alegria: procurar fazer o possível para o progresso da sociedade musical à qual pertence”.

Para Lima (1998, p. 94), “[...] a maioria dos países latino-americanos desenvolve um trabalho musical que vê na música condições bem favoráveis ao desenvolvimento da personalidade humana”. Sob sua ótica, o nosso sistema de ensino musical se encontra afastado dessa filosofia de trabalho. Lima critica o tecnicismo instaurado na educação musical brasileira e se vale das palavras de Koellreutter durante uma palestra proferida na UNESP em 1997:

Os Cursos Universitários de Música que têm por objetivo formar jovens para atividades profissionais, para as quais não há mercado de trabalho na vida nacional, são um desperdício: são vãos e inúteis. (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-44)

Acredita a referida autora que nos dias atuais, educação e trabalho devem estar vinculados com o processo sociocultural da nação.

Após análise, encerramos o relato da presente pesquisa trazendo para reflexão a possibilidade de um comprometimento da comunidade musical brasileira com a prática de ensino musical que invista no “básico”, isso é, nos primeiros rudimentos da arte musical, seja em nível instrumental, como é o caso das filarmônicas ou em outras esferas da música. A educação musical brasileira deve reavaliar e propor reformulações que fortaleçam o sistema de ensino-aprendizagem, tornando-o mais integrado com a sociedade.

CONCLUSÃO

De todo o exposto acima se encarrega o Núcleo de Estudos da Filarmônica UFBA, naturalmente em espaço acadêmico. Claro que não seremos excepcionalmente eficazes como uma Terpsicore Popular ou outra dessas musas baianas que transcendem a *performance* musical. Estamos apenas ensaiando os primeiros passos. Alunos vão e vêm. Porém, na realidade de seus cinco anos, muito já foi feito pelo simples motivo de uma cumplicidade familiar entre os integrantes da UFBA, alunos e professores, coerentes com os próprios procedimentos dessas sociedades musicais.

Uma troca importantíssima nessa esfera de conhecimentos está sendo alcançada. Constatamos várias atribuições pertinentes ao mestre de filarmônica, dentre elas a de educador musical. A educação musical nas filarmônicas “[...] determina e identifica aspectos necessários para um sistema de ensino-aprendizagem ser capaz de educar musicalmente crianças e adultos”. (ENGLEHART, 1972 apud PHELPS; FERRARA; GOOLSBY, 1993, p. 3) A confluência entre ensino, pesquisa e extensão dentro do Projeto Filarmônica UFBA se dá através de suas ações musicais.

Em relação ao ensino, os ensaios e palestras visam o intercâmbio entre músicos de filarmônicas, professores, pesquisadores e estudantes da UFBA a fim de capacitarmos todos para integrar o corpo musical dessas corporações. De tal modo, como estratégia metodológica, a proposta pedagógica dentro da Filarmônica UFBA é realizada através do tirocínio de ensaios semanais que contam como crédito e carga horária em disciplinas para os alunos devidamente matriculados nos cursos de graduação. O objetivo dessa metodologia é realizar e funcionar como um centro de vivência do ambiente das bandas de música, de forma a contribuir para uma renovação e atualização da *performance* e do ensino da música dessas corporações. São trabalhadas várias atribuições pertinentes às funções de mestre e de educador musical.

Quanto à extensão, a programação de concertos públicos e sua divulgação através de mídia eletrônica são de vital importância para a preservação e conscientização da população para essa manifestação musical presente em várias cidades da Bahia.

Todo esse empreendimento científico se encontra em “inventário” para discutir em rodas de conversas o que será realizado: avaliar as políticas culturais a fim de conduções possíveis para a execução de projetos tais como recuperação de acervo musical, coordenação musical, cadastramento de filarmônicas, admissão de métodos de ensino, obtenção de instrumentos, banco de partituras, tecnologia, encontro de bandas, entre outros.

A prática musical dessas instituições na academia pode vir a instigar e atender uma determinada população que pretende focar sua atenção no aprendizado dos instrumentos de sopro e percussão desses grupos musicais. Com isso esse projeto de extensão ajuda na preservação e multiplicação da memória desse patrimônio imaterial baiano. A inserção e organização dessa prática servirão para os instrumentistas compreender e reconhecer o envolvi-

mento e contribuições sociais e artísticas que as filarmônicas exercem sobre seus participantes e nas comunidades ao seu redor, além de um trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação, que fazem parte do cotidiano prático dessas corporações de tradição.

A produção de conhecimentos por meio de pesquisa é divulgada através do grupo de pesquisa “Ensino de Instrumentos Musicais”,¹⁴ cadastrado na IES e no CNPq. Sua produção inclui organização de eventos científicos, publicações de artigos e produções de dissertações e teses. É importante entender e divulgar dentro da Escola de Música como esse fenômeno musical se dá em seu contexto cultural e social originário, pois ele tem sido eficiente em dar iniciação musical em ambientes não formais à maioria dos profissionais de instrumentos de sopro do país (bandas militares, orquestras, estúdios entre outros).

Portanto, a Filarmônica UFBA como curso de extensão na Escola de Música, reafirma a importância do intercâmbio entre academia e comunidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em educação, 3).

BARBOSA, J. L. S. Desenvolvendo um método de Banda Brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1998, Goiânia. *Anais...* Goiânia: [s. n.], 1997, p. 194-197.

BENEDITO, C. J. R. *O mestre de filarmônica da Bahia: um educador musical*. 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BENEDITO, C. J. R. *Banda de música Teodoro de Faria: perfil de uma banda civil brasileira através de uma abordagem história, social e musical de seu papel da comunidade*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

14 <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291803CL4GAC2>

BENEDITO, C. J. R.; DANTAS, F. *História e didática nas filarmônicas: curso mestres*. Salvador: Secretaria de Cultura, 2009.

BISPO, A. A. Da pesquisa histórico-musical no Baixo São Francisco. *Brasil Europa: Correspondência Euro-Brasileira*, [S.l.], v. 10, p. 1-22, 1991.

BISPO, A. A. Achegas para a história da música de banda no litoral Sul da Bahia no seu relacionamento com a vida musical do Recôncavo baiano. *Brasil Europa: Correspondência Euro-Brasileira*, [S.l.], v. 5, p. 17-21, 1990.

BISPO, A. A. *Bases para a pesquisa das corporações musicais*. Conferência proferida no Centro Social Mário França de Azevedo do Serviço Social do Comércio, em 5 de junho de 1973. *Brasil-Europa & Musicologia: Aulas, Conferências e Discursos*. Colonia: I.S.M.P.S., 1999, 156-166.

BISPO, A. A. *Pesquisa de métodos populares de ensino: Ciência da cultura e Educação Musical*. Conferência proferida no 1º Congresso Brasileiro de Educação Musical, Instituto Normal de Música, Sociedade Brasileira de Educação Musical, SP, 1972. Disponível em <<http://www.akademie-brasil-europa.org/Materiais-abe-52.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

BOTELHO, M. *A sociedade musical beneficente Euterpe Friburguense: um estudo histórico-sócial*. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BOZZINI, J. A. *A arte do sopro: desvendando a técnica dos instrumentos de bocal*. Jundiaí: Keyboard, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre

- a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC, 1997. Volume 6.
- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAJAZEIRA, R. C. de S. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso Batuta*. 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- CARDOSO, L. *Causos de músico*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1994.
- CASTRO, J. Liras da Bahia. *Correio da Bahia*. Salvador, 2000. Reportagem especial.
- COLWELL, R. J.; GOOLSBY, T. *The teaching of instrumental music*. New Jersey: Prentice Hall, 1992.
- DANTAS, F. *Banda de música: uma boa idéia*. Salvador: UFBA, 1989.
- DANTAS, F. *Teoria e leitura da música para as Filarmônicas*. Salvador: Casa das Filarmônicas, 2002.
- DANTAS, F. *Exercícios diários com o instrumento e leituras complementares: lições para esquentamento diário, lições para desenvolvimento dia a dia, treinamento uníssono em conjunto duos e trios*. Salvador: Casa das Filarmônicas, 2005.
- DANTAS, F. *Curso de capacitação para mestres e músicos-líderes de Filarmônicas*. Salvador: FUNCEB, 2008.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FONTEERRADA, M. T. de O. Linguagem verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte, p. 30-43, abr. 1994.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FUNARTE. Música. *Projeto bandas de músicas*. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/novafunarte/funarte/index.csp>>. Acesso em: 24 set. 2009.

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. (Antropologia social).
- GRANJA, M. de F. D. *A banda: som e magia*. 1984. 164 f.: il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.
- HIGINO, E. *Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1988)*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.
- LIMA, P. C. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura, 1999.
- LIMA, S. A. de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 51-65, 2007.
- LIMA, S. A. de. A necessidade de um ensino musical tecnicista mais comprometido com a realidade social do país e com a formação da personalidade humana. *Anais do VII Encontro da ABEM*, UFPE, Recife/PE, 1998, p. 94-106.
- LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. *Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- PEREIRA, J. A. *A banda de música: retratos sonoros brasileiros*. 1999. 220 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999.
- PHELPS, R. P.; FERRARA, L.; GOOLSBY, T. W. *A guide to research in music education*. 4. ed. London: Scarecrow Press, 1993.
- PLEETH, W. *Cello*. London: Kahn & Averill, 1992. (Yehudi Menuhin music guides).
- ROCHA, R. T. *Sobrados e coretos: breve história de dez municípios do interior da Bahia e suas bandas contempladas pelo projeto Domingueiras*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2005. (Coleção Apoio).
- RUSSO, S. B. *As bandas filarmônicas enquanto patrimônio: um estudo de caso no Concelho de Évora*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal, 2007.

SALLES, V. *Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará*. Brasília: Edição do Autor, 1985.

SANTIAGO, D. Aspectos da construção da *performance* pelo músico: uma revisão bibliográfica. *Anais do Simpósio de Pesquisa em Música*, Curitiba, 2004.

SANTIAGO, D. Processos da Educação Musical Instrumental. III Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical da ABEM, *Anais...*, Salvador: p. 215-231, 1991.

SCHWEBEL, H. K.; UFBA. *Bandas, filarmônicas e mestres da Bahia*. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1987.

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

TACUCHIAN, R. Bandas: anacrônicas ou atuais? *Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, p. 59-77, jan./mar. 1982.

VIEGAS, M. A. de R. *As bandas de música enquanto centros educacionais e pólos de cultura*. Disciplina: Música popular brasileira. CBM. 2001.

WHITWELL, D. *A concise history of the wind band*. Northridge: Winds, 1985.



Uma proposta de sistematização de conteúdos para educação musical coletiva com instrumentos de banda

Fabrcio Dalla Vecchia

Joel Luis da Silva Barbosa

INTRODUÇÃO

O objetivo desse capítulo é propor uma sistematização de conteúdos didáticos para educação musical coletiva com instrumentos de banda a partir de uma análise de métodos de ensino coletivo para banda – instrumentos de sopros e percussão. A nomenclatura Educação Musical Coletiva com Instrumentos Musicais, aqui utilizada, em vez de Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão (ECISP), segue a proposta apresentada no artigo “Educação Musical com Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão”. (BARBOSA, 2011b) O motivo principal é que, nos últimos 30 anos, os métodos coletivos para banda e orquestra deixaram de focar apenas o ensino de instrumentos com o fim de formar um conjunto musical e, gradativamente, se tornaram um processo de

educação musical segundo os conceitos contemporâneos desse tipo de educação no contexto escolar. Nesse artigo, a proposta está expressa assim:

Considerando como o ECISP está constituído nos atuais métodos de banda e materiais didáticos afins, concluo que ele não consiste apenas no ensino de instrumentos e/ou na formação de banda, mas na realização desses objetivos associados a uma ampla educação musical dos estudantes; digo, uma educação musical atualizada às atuais filosofias da área. Assim sendo, podemos dizer que tais materiais didáticos não propõem um formato de ECISP, mas sim uma modalidade de Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão (EMUCISP). Digo ‘com’ e não ‘através’ porque as estratégias didáticas da EMUCISP incluem outros meios que não apenas os instrumentos musicais, tais como meios audiovisuais e a voz humana. (BARBOSA, 2011b, p. 239)

A metodologia de pesquisa utilizada para compreender o conteúdo dos atuais métodos de banda se deu através de pesquisa bibliográfica, questionários com professores e análise de sete métodos, incluindo seus livros 1 e 2, quando o caso. Isso totalizou 13 livros didáticos. A partir dessa compreensão, projetou-se uma sistematização direcionada ao contexto brasileiro, com o objetivo de estruturar o percurso de aprendizagem na EMUCISP sem, contudo, limitar a diversidade de materiais didáticos, repertórios e propostas didáticas, entre outros. Essa sistematização se divide em níveis de complexidade de conteúdos musicais. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, essa sistematização contém entre seis e sete níveis ou estágios didáticos. A proposta desse texto considera os níveis 1 e 2 e abordará conteúdos de elementos de música e de técnica de instrumentos de sopro e percussão. Devido ao escopo desse capítulo, não será apresentada a análise dos métodos e sua devida discussão, que se encontram detalhadas na tese de Vecchia, concluída em 2012.

A análise dos livros didáticos incluiu métodos estadunidenses e brasileiros. Os critérios de seleção dos métodos foram: 1) contemporaneidade — publicações recentes das principais editoras da área e 2) disponibilidade — facilidade de compra em lojas nacionais ou na internet, uma vez que os títulos, com exceção de três, são estadunidenses. O primeiro critério foi escolhido por considerar que os métodos mais recentes buscam refletir as atuais filosofias da educação musical. Foram selecionados métodos da década de 1980, até o ano de 2010. No

entanto, as editoras têm publicado métodos de ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão desde a década de 1920 e esses têm sido objeto frequente de estudos. Os atuais métodos trazem a experiência desses anos de publicação e propõem agregar resultados desses estudos. Portanto, essa análise aborda pedagogias que resultam da evolução do ensino coletivo de instrumentos de banda nos últimos 90 anos e que estão atualizadas com as recentes filosofias da educação musical. A pedagogia utilizada nos métodos mudou sensivelmente nesses anos, contudo, a organologia dos instrumentos e a instrumentação das bandas, praticamente se mantiveram. Mais recentemente, a maioria dos métodos de banda incorporou o piano e o baixo elétrico, pois servem tanto de base rítmica como de referencial harmônico, contudo tais instrumentos não estão contemplados na proposta. A técnica básica de se tocar instrumentos de sopro e percussão também avançou nas últimas décadas, mas seu conteúdo não sofreu alterações significativas independentemente dos diferentes contextos culturais.

Os métodos e livros selecionados, conforme os critérios anteriormente estabelecidos, foram os listados abaixo. Para simplificar a identificação no texto, será utilizada a sigla de cada título:

- Sound Innovations for Concert Band: A Revolutionary Method for Beginning Musicians de Sheldon *et al.*, publicado pela editora Alfred em 2010. Sigla: S.I. Livros 1 e 2.
- Accent on Achievement: A Comprehensive Band Method that Develops Creativity and Musicianship de O'Reilly e Williams, publicado pela Alfred em 1998. Sigla: A.A. Livros 1 e 2.
- Essential Elements 2000: Comprehensive Band Method de Lautzenheiser *et al.*, publicado pela Hal Leonard em 1999. Sigla: E.E. Livros 1 e 2.
- Belwin 21st Century Band Method de Bullock e Maiello, editado pela Belwin em 1997. Sigla: B.T. Livros 1 e 2.
- Standard of Excellence: Comprehensive Band Method de Pearson, Bruce, editado pela Neil A. Kjos Music Company, Publisher em 1993. Sigla: S.E. Livros 1 e 2.
- Da Capo – Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Joel Barbosa, editado pela Keyboard em 2004. Sigla: D.C. Livro 1

- Da Capo Criatividade – Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda em dois volumes, de Joel Barbosa, editado pela Keyboard em 2011. Sigla: D.C.C. Livro 1.
- Livro de Exercícios Diários de Frederico Dantas, Edição Eletrônica do Selo Casa das Filarmônicas, Bahia. s/d. Sigla E.D. Livro 1.

Esses livros têm diversos aspectos em comum. Todos os estadunidenses, exceto o S.I. e os brasileiros D.C, D.C.C. e E.D., estão divididos em três livros sequenciais que atendem aos três ou quatro primeiros níveis, a depender da sistematização utilizada em diferentes associações estadunidenses de educação musical. Cada um é planejado para atender, pelo menos, um ano letivo. Devido a isso, encontramos inúmeras semelhanças nos conteúdos de métodos de mesmo nível, ainda que de editoras diferentes. As diferenças estão no repertório e na ênfase dada ao desenvolvimento das diversas habilidades musicais. Por exemplo, alguns métodos priorizam mais a técnica instrumental que a criatividade, enquanto outros mais a leitura. Contudo, eles buscam seguir os *national music education standards* (parâmetros nacionais para a educação musical do MENC – The National Association for Music Education). Outras características em comum são: instrumentação, materiais complementares, impressão colorida, identidade visual voltada para juvenis, ilustrações ou desenhos e mídias complementares como CD de áudio e de mp3, DVD e programas para computador.

Quanto aos métodos nacionais, o Da Capo se divide em Da Capo (D.C.) e Da Capo Criatividade (D.C.C.). O primeiro é uma adaptação dos métodos estadunidenses de nível elementar da década de 1990. Contudo, usa repertório, instrumentação e sistemas de escrita musical praticados em bandas do Brasil. O Da Capo Criatividade é uma ampliação do anterior, possuindo o mesmo conteúdo de técnica instrumental, porém com maior ênfase em atividades de improvisação, composição e tocar “de ouvido”. O método Exercícios Diários (E.D.) é uma obra original. Inclui, como indicado pelo próprio título, atividades técnicas para prática diária da banda e repertório ligado a essa tradição musical do Brasil, com composições próprias.

Dentre os métodos citados, somente os livros didáticos foram analisados. A ferramenta utilizada para coleta e análise de dados foi desenvolvida especificamente para esse trabalho. Ela compreendeu os aspectos de apresentação gráfica, estrutura organizacional, prática de *performance*, criatividade, suporte

tecnológico, materiais suplementares e as sequências de: elementos de ritmo, termos, símbolos, tonalidades, técnicas instrumentais, notas e repertórios.

Quanto aos instrumentos de percussão, nessa pesquisa, será usado o termo “percussão melódica” para designar os instrumentos de teclado e tímpano, e “percussão não melódica” para caixa-clara, bombo, pratos e acessórios.

A seguir, apresenta-se a proposta de conteúdos resultante da análise dos métodos e o contexto brasileiro atual.

ATIVIDADES DIDÁTICAS

A ferramenta de análise que partiu do processo de revisão dos métodos demonstrou sua abrangência na tentativa de mostrar o perfil de cada livro e suas características principais. Os livros possuem, na maioria, atividades didáticas voltadas à *performance* musical. A ênfase na *performance* em relação a outras modalidades de atividades pode ser considerada uma tendência dos materiais didáticos e das bandas de música em geral. Pouco se trabalha a percepção e a criatividade, por exemplo. Como afirma Alves da Silva (2010, p. 167) “[...] a apreciação musical foi o parâmetro menos desenvolvido entre as experiências musicais nas quatro bandas [por ele] pesquisadas”.

SEQUÊNCIAS DE ELEMENTOS DE RITMO

As práticas musicais encontradas no Brasil contêm uma variada gama de ritmos e maneiras de utilizar e interpretar a grafia tradicional. Contudo, a dificuldade de compreensão da grafia dessa complexidade rítmica limita sua inclusão na iniciação aos instrumentos de banda. Entretanto, é possível trabalhá-la “de ouvido”. A proposta de sequências de elementos de ritmo apresentada abaixo, apesar de ser voltada para iniciação em instrumentos de banda, considera tanto as características rítmicas das práticas musicais brasileiras como os princípios da técnica de se tocar os instrumentos.

A proposta foi elaborada a partir das semelhanças entre os métodos analisados e as relações desses com gêneros musicais brasileiros. Ela aborda apenas os dois primeiros níveis iniciais, denominados de Estágios 1 e 2. Ela abrange as sequências que são aplicadas a todos os instrumentos, porém os

instrumentos de percussão possuem, além dessas, seqüências próprias relacionadas às suas especificidades técnicas. As seqüências específicas para percussão são apresentadas no próximo tópico: seqüências de notas e técnica instrumental. A Figura 1 apresenta a seqüência de elementos de ritmo para o Estágio 1 que tem por função formar as bases de leitura rítmica e interpretação em música.

Figura 1 – Proposta de seqüência de elementos de ritmo para o Estágio 1

| Subnível | Conteúdo | | | |
|----------|-------------------------|--|--|--|
| 1A | | | | |
| 1B | Ligadura de prolongação | | | |
| 1C | | | | |
| 1D | | | | |

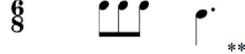
Fonte: Elaborado pelos autores.

O Estágio 1 está dividido em quatro subníveis didáticos cumulativos, 1A, 1B, 1C e 1D, ou seja, o 1D é composto por todos eles. Sua organização é semelhante à seqüência de elementos de ritmo da maioria dos métodos analisados, o que difere é o acréscimo da síncope (colcheia-semínima-colcheia), presente apenas em dois deles. No D.C.C. a síncope aparece num formato aproximado (par de colcheias-pausa de colcheia-colcheia). A inserção da síncope colcheia-semínima-colcheia se justifica em virtude de ser amplamente utilizada nos gêneros musicais brasileiros, a exemplo o samba.

Quanto à relação de elementos de ritmo e técnica instrumental, o Estágio 1 busca promover o desenvolvimento dos fundamentos técnicos de se tocar os instrumentos de sopro e percussão que, nessa etapa, estão relacionados com a

produção do som, individualmente e coletivamente. Os fundamentos incluem respiração, embocadura, postura e emissão do som. O conteúdo do Subnível 1A, as notas longas, está presente em todo Estágio 1, como também nos Estágios 2 e 3, para manutenção dos fundamentos técnicos individual e construção da sonoridade da banda, tais como afinação, dinâmica, timbre, duração, articulação e equilíbrio entre naipes.

Figura 2 – Proposta de sequência de elementos de ritmo para o Estágio 2¹⁵

| Subnível | Conteúdo | |
|----------|---|---|
| 2A |  |  |
| 2B |  |  |

Fonte: Vecchia (2012).

O Subnível 2A inclui figuras encontradas com frequência em gêneros musicais brasileiros, tais como samba, choro, baião, maracatu, dobrado, maxixe, dentre outros. A inserção da unidade de tempo composta é incluída pela forte presença, principalmente, na música religiosa afro-brasileira. A inclusão de figuras de durações mais curtas tem por objetivo desenvolver a destreza técnica no instrumento, além de buscar ampliar o processo de compreensão, leitura e escrita da grafia musical.

SEQUÊNCIAS DE NOTAS E TÉCNICA INSTRUMENTAL

As sequências de notas para os instrumentos compreendem a espinha dorsal que viabiliza a realização do ensino coletivo de instrumentos heterogêneos.

¹⁵ * Nova indicação de compasso para trabalhar conteúdos do Estágio 1.

** Conteúdos do Estágio 1 trabalhados em compasso composto.

Elas permitem que os instrumentos sejam aprendidos juntos e musicalmente, tocando melodias em uníssono, acompanhadas harmonicamente e em texturas polifônicas. Cada uma delas determina o percurso de aprendizagem que cada instrumento percorrerá paralelamente aos demais. Consequentemente, esse também é o percurso de aprendizado da leitura de notas musicais. Assim, cada nota da sequência de um dado instrumento é escolhida criteriosamente. A escolha considera, de um lado, as características da técnica desse instrumento e, do outro, a possibilidade de fazer música coletivamente em cada estágio de aprendizado.

A representação gráfica do conjunto de sequências de notas para os instrumentos é bidimensional, ou seja, horizontal e vertical. A dimensão horizontal inclui as sequências de notas que cada aluno aprenderá em seu instrumento individualmente, ao longo do percurso didático. Elas estão dispostas paralelamente. As verticais compreendem recortes feitos nas sequências horizontais e estão dispostas em colunas. Elas determinam os subestágios didáticos do percurso. Cada sequência vertical forma grupos de notas para serem trabalhadas pelo grupo instrumental. Ambas as sequências, horizontais e verticais, são cumulativas.

Assim, a proposta abaixo foi elaborada a partir da análise dos métodos pesquisados e almeja um equilíbrio didático na distribuição das notas para os instrumentos, de acordo com suas especificidades técnicas, e entre os mesmos, para os trabalhos coletivos musical e técnico. A proposta de sequências de notas também está dividida em Estágios 1 e 2 e são paralelas às de ritmo. O Estágio 1 se subdivide em 1A a 1D, como as sequências de ritmo.

O Subnível 1A inclui as notas dos cinco primeiros graus da tonalidade de Si bemol maior. Elas se encontram no registro de fácil produção de som dos instrumentos.

No Subnível 1B, a extensão dos instrumentos expande para o grave e para o agudo. O grave é acrescido de um semitom e, o agudo, do sexto grau maior e do sétimo grau menor da escala de Si bemol maior. Assim, o grupo passa a praticar a escala de Si bemol mixolídia.

O Subnível 1C completa a oitava da escala de Si bemol maior em todos os instrumentos, com exceção da clarineta, trompa e tuba em Mi bemol. Ou seja, no agudo os graus da sensível e tônica são apresentados. Também os instrumentos iniciam atividades em Fá maior e menor. As madeiras, com exceção do

fagote, completam a escala desse tom no grave e, nos metais, apenas a trompa e tuba em Mi bemol. A percussão trabalha *flams*, prato suspenso, batida na borda da caixa e bloco de madeira, além de trabalhar células de semicolcheias.

Figura 3 – Proposta de sequência de notas e técnica instrumental – Estágio 1- Subnível A

| | | | | | |
|------------|--|--------------------|----------------|--------------------|-----------|
| Flauta | | | | | |
| Oboé | | | | | |
| Clarinete | | | | | |
| Sax Alto | | | | | |
| Sax Tenor | | | | | |
| Fagote | | | | | |
| Trompa | | | | | |
| Trompete | | | | | |
| Trombone | | | | | |
| Bombardino | | | | | |
| Tuba Mi♭ | | | | | |
| Tuba Si♭ | | | | | |
| Percussão | | Batidas alternadas | Batidas duplas | Paradiddle simples | Triângulo |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 4 – Proposta de seqüência de notas e técnica instrumental – Estágio 1 – Subnível B

The image displays a musical score for a symphony orchestra, organized into three measures. The instruments listed on the left are: Flauta, Oboé, Clarinete, Sax Alto, Sax Tenor, Fagote, Trompa, Trompete, Trombone, Bombardino, Tuba Mi, Tuba Si, and Percussão. Each instrument has a staff with a clef and a key signature of one flat. The notes are as follows:

| Instrument | Measure 1 | Measure 2 | Measure 3 |
|------------|-----------|-----------|-----------|
| Flauta | C4 | C4 | B3 |
| Oboé | C4 | C4 | B3 |
| Clarinete | C4 | C4 | B3 |
| Sax Alto | C4 | C4 | B3 |
| Sax Tenor | C4 | C4 | B3 |
| Fagote | C4 | C4 | B3 |
| Trompa | C4 | C4 | B3 |
| Trompete | C4 | C4 | B3 |
| Trombone | C4 | C4 | B3 |
| Bombardino | C4 | C4 | B3 |
| Tuba Mi | C4 | C4 | B3 |
| Tuba Si | C4 | C4 | B3 |
| Percussão | | | |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 5 – Proposta de seqüência de notas e técnica instrumental – Estágio 1- Subnível C

| | | | | | | |
|----------------------|------------|----------------|----------------------|------------------|--|-----------------------|
| Flauta | | | | | | |
| Oboé | | | | | | |
| Clarinete | | | | | | |
| Sax Alto | | | | | | |
| Sax Tenor | | | | | | |
| Fagote | | | | | | |
| Trompa | | | | | | |
| Trompete | | | | | | |
| Trombone | | | | | | |
| Bombardino | | | | | | |
| Tuba Mi ^b | | | | | | |
| Tuba Si ^b | | | | | | |
| Percussão | Flams: | Prato suspenso | Batida na borda: | Bloco de Madeira | | Rufo de 5 batidas |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 6 – Proposta de sequência da apresentação das notas – Estágio 1 – Subnível 1D

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|--|-----------------------|------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Flauta | | | | | | |
| Oboé | | | | | | |
| Clarinete | | | | | | |
| Sax Alto | | | | | | |
| Sax Tenor | | | | | | |
| Fagote | | | | | | |
| Trompa | | | | | | |
| Trompete | | | | | | |
| Trombone | | | | | | |
| Bombardino | | | | | | |
| Tuba Mi \flat | | | | | | |
| Tuba Si \flat | | | | | | |
| Percussão | Rufo de 5 batidas | | Rufo de 9 batidas | Rufo de Prato suspenso | Baqueta na borda Rufo de Triângulo | Caixa sem esteira |

Fonte: Elaborado pelos autores.

No início do Subnível 1D, são acrescentadas as notas de Mi bemol maior, expandindo o registro para o grave dos instrumentos. Em seguida, são incluídas notas para expandir o registro agudo da extensão trabalhada. A série da percussão inclui rufos no prato suspenso, no triângulo e na caixa com cinco e nove batidas, além de inserir a caixa sem esteira. Propõe-se, ainda, que se insiram,

nesse Estágio, outros instrumentos de percussão presentes nas práticas musicais brasileiras.

A sequência do Estágio 1 indica a mesma sequência de notas utilizada pelos livros do método Da Capo. Profissionais que utilizam o D.C afirmaram sua eficiência no trabalho cotidiano através de questionários. (VECCHIA, 2012) Assim, essa é uma sequência que vem sendo utilizada largamente no ensino coletivo de instrumentos de banda no Brasil, iniciada em 1995. Ela permite que o grupo trabalhe repertórios diversos, inclusive o brasileiro de tradição oral.

A proposta de sequência de notas do Estágio 2 também foi baseada nas sequências de notas encontradas nos livros didáticos analisados. Para esse Estágio, a proposta o divide em dois Subníveis.

Figura 7 – Proposta de sequência da apresentação das notas – Estágio 2 – Subnível 2A

The musical score for Estágio 2 - Subnível 2A consists of 12 staves for instruments and percussion. The instruments listed are: Flauta Dó, Oboé em Dó, Clarinete em Sib, Sax Alto em Mib, Sax Tenor em Sib, Trompete em Sib Bombardino (C. Sol), Sax Horn em Mib, Trompa em Fá, Trombone, Bombardino e Fagote em Dó, Tuba em Mib, and Tuba em Sib. The percussion part is divided into three sections: Flamacue, Triple Paradiddle, and Drag Paradiddle. The score shows a sequence of notes across four measures, with some notes marked with sharp (#) and flat (b) symbols.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim como visto na análise dos livros 2, na proposta para esse nível há uma expansão do registro para o agudo e grave, partindo das notas já aprendidas no nível 1. São adicionadas notas que irão fazer parte das tonalidades já estudadas.

Figura 8 – Proposta de sequência da apresentação das notas – nível 2 – subnível 2B

The musical score consists of 12 staves. The first 11 staves are for woodwind and brass instruments, and the 12th staff is for percussion. The percussion staff is divided into six measures, each with a specific rhythmic pattern: Roll, Single Ratamacue, Percussão Africana, Double Paradiddle, Rim Shot, and Percussão Indígena. The woodwind and brass staves show notes for various instruments, including Flauta Dó, Oboé em Dó, Clarinete em Sib, Sax Alto em Mib, Sax Tenor em Sib, Trompete em Sib/Bombardino (C. Sol), Sax Horn em Mib, Trompa em Fá, Trombone/Bombardino/Fagote em Dó, Tuba em Mib, and Tuba em Sib.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No nível 2 são propostos para a percussão os seguintes rudimentos: *Flamacue*, *Triple Paradiddle*, *Drag Paradiddle*, *Single Ratamacue* e *Rim Shot*. Como dito anteriormente, também se propõe que se trabalhem instrumentos e técnicas específicas da percussão brasileira, de acordo com o repertório.

As notas em todos os subníveis do Estágio 1 e 2 são acrescentadas, geralmente, por graus conjuntos em relação às notas aprendidas. Esse é o procedimento encontrado nos métodos estudados e tem relação com a organologia e didática dos instrumentos.

SEQUÊNCIA DE TONALIDADES E MODOS

A escolha de se iniciar com conjuntos de notas tonais e modais, presentes nos métodos analisados, relaciona-se com a execução de repertórios familiares, além de permitir que o grupo toque as variadas texturas tradicionais: melodia acompanhada e polifonia. A sequência de tonalidades está diretamente relacionada à de notas. Dessa maneira, no Estágio 1, as tonalidades são determinadas a partir das características dos instrumentos e visam facilitar a produção das notas e execução de repertório. No caso da banda, as tonalidades com bemóis prevalecem, pois o conjunto de instrumentos construídos em Si bemol, Fá e Mi bemol predominam em relação aos em Dó. Portanto, a sequência se delineou da seguinte forma:

Quadro 1 – Sequência de tonalidades Nível 1

| Subnível 1A | Subnível 1B | Subnível 1C | Subnível 1D |
|----------------|-------------|----------------|--|
| Si bemol maior | Fá maior | Mi bemol maior | Modos Mixolídio, Lídio e Lídio-Mixolídio em Si bemol |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Verificou-se que os métodos analisados iniciam em Si bemol Maior. Em seguida, trabalham Fá maior, devido às notas em comum e à ampliação do registro grave. Da mesma maneira, através da expansão do registro grave e agudo, a próxima tonalidade é Mi bemol Maior.

Quadro 2 – Sequência de tonalidades Nível 2

| Subnível 2A | | Subnível 2B | | | | |
|-------------|----------|----------------|-----------|----------|-----------------------------|---------------------|
| Dó maior | Lá bemol | Ré bemol maior | Sol menor | Lá menor | Escala de blues em Si bemol | Modos Jônio e Eólio |

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Nível 2 dá continuidade à expansão dos registros agudo e grave ao introduzir as tonalidades de Dó maior e Lá bemol maior. Como as tonalidades de Si bemol maior e Dó maior já foram apresentadas, suas tonalidades relativas, Sol menor e Lá menor, são incluídas. Finalizando, trabalha-se a escala de *blues* em Si bemol e os modos Jônio e Eólio nos tons maiores e menores que foram apresentados.

CONTEÚDOS DE TEORIA E HISTÓRIA DA MÚSICA

Dentro do modelo didático C(L)A(S)P (*composition, literature, appreciation, skill e performance*), Swanwick (1979) ressalta a importância da teoria e história da música através do termo *Literature*. Contudo, ele e Elliott (1995) concordam que esse aspecto não é tão fundamental no processo de educação musical quanto a prática musical e a criatividade, pois ambos os teóricos descrevem o fazer musical como parte vital da educação musical. Os métodos analisados apresentam os rudimentos de teoria da música necessários à leitura de partitura por meio de quadros expositivos e exercícios, atividades defendidas pela proposta apresentada nesse capítulo. Quanto à história, eles trazem elementos da origem do instrumento e do repertório trabalhado: dados dos compositores e das peças. A proposta advoga a necessidade de focar na história da música do Brasil, tanto da música de concerto, como da música tradicional e popular, incluindo, principalmente, a música brasileira de banda, além da história da música de concerto europeia.

REPERTÓRIOS E EXERCÍCIOS INSTRUMENTAIS

A análise demonstrou que os métodos priorizam os repertórios aos exercícios de técnica instrumental, como também concorda essa proposta. Os repertórios encontrados foram músicas tradicionais de diversos países, priorizando as estadunidenses e europeias, trechos da música de concerto europeia e algumas melodias de banda americana. A proposta ressalta a importância de focar em repertórios brasileiros, primeiramente, em músicas das tradições culturais autóctones e, depois, estrangeiras, considerando suas proximidades geográficas e culturais. Defende a inclusão das músicas brasileiras de banda e de concerto, seguidas pela música europeia. Isso concorda e expande o D.C.C. que traz me-

lódias do Padre José Maurício e Damião Barbosa, por exemplo, e o E.D. com músicas de banda.

PRÁTICA DE CONJUNTO

A prática musical em diferentes texturas é fundamental para o treinamento de iniciantes. Os métodos analisados apresentaram uníssono, *divisi*, dueto, trio, melodia acompanhada, polifonia coral, solo e solista. A análise abaliza que a proposta indique essa variedade de texturas, pois ela possibilita que cada aluno toque dentro das mais diversas combinações instrumentais dentro da banda, garantindo-lhe um desenvolvimento técnico e musical amplo.

APRECIÇÃO E CRIATIVIDADE

As atividades musicais em grupo estimulam a apreciação dos alunos indiretamente, pois se dão junto à *performance* em aulas, ensaios e apresentações. Na análise realizada, foi possível identificar que atividades com foco em apreciação e criatividade foram pouco ocorrentes nos livros didáticos, com exceção do D.C.C. Ao considerar o modelo *C(L)A(S)P* de Swanwick (1979), percebe-se que ambas são atividades didáticas indispensáveis para o desenvolvimento musical. Logo, essa proposta defende um equilíbrio nas atividades de imitar, improvisar, compor, arranjar, identificar e outras formas de apreciação e criatividade.

MATERIAIS SUPLEMENTARES

Os métodos estrangeiros trazem materiais suplementares de diversos tipos aliados aos livros didáticos. Basicamente, eles apresentam acompanhamento para melodias, elementos de teoria e história da música, exemplos de sonoridade e técnica instrumental no formato de livro, *software*, CD, DVD e, mais recentemente, os meios ligados à internet, representados principalmente por *sites* de suporte com informações adicionais, depoimentos, vídeos e *links*.

Dentre os trabalhos em português que abrangem tal temática temos o Método Batuta (CAJAZEIRA, 2005), o Distarte (SILVA, 2007), a pesquisa de

Vecchia (2008) e o Banda larga do Programa de Atualização para Bandas de Música do estado do Rio de Janeiro. Apesar desses trabalhos brasileiros, ainda não há materiais suplementares direcionados ao ensino coletivo disponíveis no mercado. Assim, a proposta estimula a utilização de materiais suplementares ligados aos meios tecnológicos atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada para sistematização didática da EMUCISP está fundamentada na análise de sete métodos para banda, dois brasileiros e cinco estadunidenses. Ao total foram analisados 13 livros didáticos, dos quais 10 pertenciam aos dois primeiros níveis de cinco métodos estadunidenses e três a dois métodos brasileiros. A análise pormenorizada e discussão que levou à proposta, presentes na tese de Vecchia (2012), seguiu uma metodologia quali-quantitativa. O objetivo principal da proposta é otimizar a produção de materiais em níveis didáticos para grupo de instrumentos de sopro e percussão, independentemente de suas formações instrumentais serem banda musical, sinfônica, marcial ou *big band*. Esses materiais, que podem ser métodos, livros didáticos, arranjos e composições, podem facilitar a formação e consolidação desses grupos instrumentais. Além disso, a proposta pode ser utilizada para classificar repertórios já existentes de acordo com seus níveis didáticos.

A partir desse trabalho recomenda-se, para futuros estudos, a elaboração e experimentação de materiais didáticos. Por fim, recomenda-se também a realização de estudos com o fim de dar continuidade à elaboração dos níveis didáticos seguintes aos da proposta.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. L. da S. *Da capo* [música]: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Keyboard, 2004.
- BARBOSA, J. L. da S. *Da capo criatividade*: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Keyboard, 2011a.

- BARBOSA, J. L. da S. Educação musical com ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão. In: ALCANTARA, L. M. de; RODRIGUES, E. B. T. (Org.). *Abrangências da música na educação contemporânea*. Goiânia: Kelps, 2011b. p. 223-240.
- BULLOCK, J.; MAIELLO, A. J. *Belwin 21st century band method*. Miami: Warner Bros, 1997.
- CAJAZEIRA, R. C. de S. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta*. 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- DANTAS, F. *Livro de Exercícios Diários*. Salvador: Selo Editorial da Casa das Filarmônicas.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- LAUTZENHEISER, T. et al. *Essential elements 2000: comprehensive band method*. Milwaukee: Hal Leonard, 1999.
- O'REILLY, J.; WILLIAMS, M. *Accent on achievement: a comprehensive band method that develops creativity and musicianship*. Van Nuys: Alfred, 1998.
- PEARSON, B. *Standard of excellence: comprehensive band method*. San Diego: Neil A. Kjos, 1993.
- SILVA, J. M. S. da. *DISTARTE: método de educação à distância para o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da iniciação ao trombone*. 2007. f. Dissertação (Mestrado em Práticas Interpretativas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- SILVA, L. E. A. da. *Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical de seus integrantes e na observação da atuação dos "mestres de banda"*. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- SHELDON, R. et al. *Sound innovations for concert band: Book 1, Flute: a revolutionary method for beginning musicians*. Van Nuys: Alfred, 2010.

VECCHIA, F. D. *Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo*. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VECCHIA, F. D. *Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização*. 2012. 311 f. : il. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.



A criação de exercícios e repertório para aulas coletivas de violão

Marcelo Brazil

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos discutidos quando debatemos sobre aulas coletivas de violão diz respeito ao material didático a ser utilizado e é comum encontrarmos queixas dos professores sobre a pouca disponibilidade ou a difícil aplicabilidade do pouco material existente. Quando nos deparamos com a variedade de locais onde são ministradas as aulas coletivas de violão, talvez fique mais fácil entendermos por que essa não é uma questão de fácil solução.

Passando por descrições detalhadas e exemplos práticos, este texto busca mostrar algumas possibilidades de ampliação desse material através de propostas que trazem ainda outras dinâmicas para as atividades em sala de aula. As metodologias atuais para a educação musical sempre nos dizem para estimularmos os nossos alunos a serem criativos, mas podemos e devemos utilizar também a

nossa criatividade e habilidades para minimizar essa carência de material adequado para as nossas aulas. Certamente poderemos alcançar bons resultados musicais e ampliar o interesse dos nossos alunos para o estudo do instrumento ao nos dispormos a elaborar exercícios e peças para os nossos grupos.

ESPAÇOS E OBJETIVOS DIVERSOS

As aulas coletivas de violão acabam se constituindo em uma das formas mais democráticas de ensino do instrumento, pois permitem, além do acesso de interessados de baixa renda através de ações sociais, a convivência de pessoas com idades e níveis de conhecimento diferentes no mesmo espaço, na mesma aula. Tourinho (2012) afirma que:

Mesmo em escolas especializadas de música (escolas particulares, públicas, conservatórios) os professores cada vez mais se tornam adeptos do ensino coletivo. As escolas de música de ensino superior também encontram respaldo para inserção do ensino coletivo com as modificações introduzidas nos currículos escolares da graduação, onde cursos de bacharelado incluíram disciplinas consideradas anteriormente como específicas das licenciaturas. (LDB 9394/1996)

Além disso, se observa a quantidade de possibilidades de ensino possível ao lembrarmos que o violão permite vários tipos de registro e repertórios, além de poder executar melodias, harmonias, ritmos, efeitos percussivos etc. Podemos trabalhar apenas com cifras, apenas com melodias, tablaturas, notação tradicional na pauta, misturar várias dessas possibilidades, enfim uma série de combinações que, cada uma com suas vantagens e limitações, possibilitam algum tipo de resultado musical.

Diante disso, é normal que cada instituição que decida trabalhar com essa modalidade de ensino do instrumento possa também optar por qual caminho seguir, qual metodologia aplicar, pensando, obviamente, no resultado que busca alcançar. É comum que instituições que possuem objetivos sociais optem por caminhos que possibilitem um resultado musical mais rápido, mesmo que bastante simples. Considerando que a leitura musical acaba sendo tratada, na maioria dos casos, como uma dificuldade para o ensino do instrumento, a opção de trabalhar apenas com cifras acaba sendo bastante comum em instituições que buscam resultados em pouco tempo. O ensino apenas por imitação também

é bastante utilizado e, certamente, produz algum resultado musical. Segundo Tourinho (2007),

A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais. A partitura no ensino coletivo ou não está presente nas aulas iniciais, onde o trabalho é feito por imitação, ou é apresentada de forma funcional, isso é, serve para um resultado específico e imediato.

Outro fator a ser observado nos formatos mais comuns de aulas coletivas de violão diz respeito à quantidade de alunos das turmas, que vai interferir diretamente na dinâmica do trabalho a ser desenvolvido, nas possibilidades de se trabalhar com material impresso ou não, na qualidade e intensidade sonora possível nas práticas coletivas, entre outros aspectos. Esse último se relaciona diretamente com a criação dos arranjos pois devemos prever que sonoridade conseguiremos do grupo. Por exemplo, se trabalhamos com um grupo de quatro alunos e vamos executar uma peça a quatro vozes não ocorrerão dificuldades de sincronismo dentro de uma mesma voz, o que já não acontece em grupos maiores onde vários alunos estão encarregados de uma mesma parte da música. Luiz Mantovani destaca o sincronismo como um dos aspectos importantes a serem buscados pelos estudantes:

À medida que o estudante desenvolve suas habilidades camerísticas, familiarizando-se com questões fundamentais como o ataque sincronizado, as entradas, o gestual camerístico, a habilidade de seguir e liderar, o equilíbrio sonoro aplicado no contexto musical, etc., ele se encontrará mais bem preparado para abordar o repertório camerístico em grupos heterogêneos com instrumentos cujos estudantes tradicionalmente praticam música de câmara desde o início de sua formação instrumental. (MANTOVANI, 2012)

Aspectos sociais dos alunos envolvidos na atividade devem ser observados com atenção, pois eles são fundamentais para que possamos conhecer melhor e respeitar o gosto musical dos mesmos. A qualidade dos instrumentos disponíveis também deve ser levada em consideração para que saibamos o que podemos esperar como resultado sonoro do grupo e quais as possibilidades técnicas de execução. Não se pode exigir, em muitas situações, que os alunos adquiram bons instrumentos ou que troquem as cordas com frequência e quando os instrumentos pertencem à instituição aonde desenvolvemos o trabalho, podemos também enfrentar restrições de qualidade e de manutenção dos mesmos.

Em resumo, a regra é sempre trabalhar com a realidade que temos à disposição e procurar extrair dela a melhor música possível. Isso não deve ser, portanto, motivo de frustração ou desânimo, pois mesmo com instrumentos de qualidade inferior é possível se produzir bons resultados musicais.

A opção de trabalhar com leitura musical na pauta, apesar de demandar uma dedicação maior do professor, um maior tempo de atuação junto aos alunos e uma aceitação da instituição que promove a atividade, costuma trazer bons resultados e amplia as possibilidades do aluno prosseguir nos estudos, pois dá a ele uma autonomia para buscar outros repertórios e poder registrar seus exercícios e criações musicais na pauta. Outras formas de registro como a tablatura ou sistemas numéricos acabam limitando um pouco o repertório, pois permitem basicamente que se toque aquilo que já é conhecido auditivamente, dificultando a grafia das durações das notas.

A leitura na pauta também facilita o ensino instrumental para grupos maiores, pois todos podem seguir um exercício na lousa ou numa folha impressa ao mesmo tempo, independentemente da disposição em sala de aula. Isso se torna relevante quando constatamos que nem sempre o espaço disponível para as atividades é o mais adequado, permitindo que os alunos se posicionem em semicírculo, por exemplo. Desde que todos possam enxergar a lousa, a atividade poderá acontecer normalmente.

O MATERIAL DIDÁTICO

Decididos os objetivos e observadas as limitações, o passo seguinte é buscar materiais que os atendam e que sejam possíveis de serem aplicados para o público de alunos existente. Um dos primeiros problemas é constatar que existem poucas opções de material editado no Brasil, fato que deriva das dificuldades de publicação desse tipo de produto ou mesmo da falta de interesse das editoras especializadas por esse tipo de material. Alguns materiais importados podem ser adquiridos, mas podemos esbarrar no tipo de repertório que eles trazem, geralmente canções folclóricas estrangeiras ou peças em domínio público, talvez um pouco distante do universo musical dos nossos alunos. Parte das publicações trazem apenas as grades (partituras contendo todas as vozes) o que também dificulta um pouco a utilização, principalmente quando se trata de arranjos mais longos, com muitas páginas. Alguns autores como Weizmann (2003) e Brazil

(2012) incluíram as partes separadas (cavadas) em suas publicações visando minimizar essas dificuldades. O site do professor Orlando Fraga¹⁶ também apresenta diversos arranjos para grupos de violão com as partes cavadas para download, o que demonstra uma preocupação com a aplicabilidade do material.

A aproximação do repertório com o interesse do aluno é um aspecto importante do ensino do instrumento e já foi objeto de estudo de diversos autores como Tourinho (1995), Fireman (2007) e Ferreira (2010), por exemplo.

A aplicação de métodos e repertórios voltados apenas para o trabalho individual em atividades coletivas é uma prática comum, mas pode acabar direcionando as atividades de aula para o formato *masterclass*, um dos procedimentos que podem ser utilizados, mas que não deve ser o único. Tourinho (2012) cita o formato *masterclass* como uma entre cinco possibilidades de disposição dos alunos nas aulas ou em atividades correlatas.

O material didático, contendo exercícios ou peças de repertório, pode se tornar um grande aliado do professor que atua em aulas coletivas, pois através dele é possível montar um planejamento e os programas para eventuais apresentações. Os ensinamentos técnicos a serem trabalhados com os alunos podem ser selecionados através do material disponível ou, por um caminho inverso, o professor pode elaborar seu material diante da necessidade de ensinar algum elemento técnico.

CRIANDO EXERCÍCIOS

Uma das estratégias que podem surtir bons resultados em aulas coletivas é a criação de exercícios durante as aulas ou ao longo do curso. Nesse processo, citado por Brazil e Tourinho (2013a), a ideia é aproximar o material a ser elaborado e utilizado nas aulas do nível dos alunos, das necessidades de algum ensinamento técnico e do repertório de interesse dos mesmos. Conhecendo melhor o grupo com que vamos trabalhar, é possível detectar os interesses e as dificuldades a serem vencidas e utilizar essas informações como parâmetros para a elaboração de material. Mesmo em turmas heterogêneas, é possível encontrar possibilidades de exercícios que atendam a todos os níveis e interesses.

16 Material disponível em: <<http://orlandofraga.blogspot.com.br/p/blog-page.html>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

A primeira opção é através da utilização da lousa (ou quadro branco) durante as aulas. Pequenos exercícios de quatro ou oito compassos podem ser elaborados na presença dos alunos e até com a colaboração deles. Criada uma melodia inicial, outras vezes podem ser incorporadas ao exercício, dependendo do desempenho da turma na atividade. Um acompanhamento cifrado pode ser incluído no exercício para atribuir um caráter musical mais próximo da realidade dos alunos, podendo ser executado pelo professor. Vencidas as dificuldades de leitura melódica, se esse for o objetivo da aula, os alunos podem também tocar os acordes.

A grande vantagem desse tipo de processo é a possibilidade de alterar o exercício diante do andamento da atividade, diferente de uma partitura impressa que permanece inalterada na estante. A execução da versão com alterações se torna facilitada pela compreensão da versão anterior e assim sucessivamente. No exemplo abaixo podemos observar algumas variações para um exercício simples com a inclusão de pausas.

Figura 1 – Versão 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2 – Versão 2 com pausas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a execução da versão 1 (Figura 1), a noção de pulsação e de preenchimento dos tempos torna mais fácil a compreensão das pausas que surgem na versão 2 (Figura 2). O ato de apagar a nota na lousa e colocar a pausa parece facilitar essa compreensão além de criar um interesse para que a nova versão

seja executada. Devido à pouca sustentação das notas no violão, esse tipo de processo funciona melhor com semínimas, além disso reforça a noção de pulsação pretendida pelo exercício.

A mesma motivação ocorre quando movemos as notas (compassos 1 e 2) ou mudamos as durações (compassos 3 e 4), como no exemplo abaixo (Figura 3):

Figura 3 – Mudanças de notas e divisão dos tempos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Alguns desses exercícios desenvolvidos em sala de aula acabaram gerando elementos para a criação de peças de repertório, conforme descrito em Brazil e Tourinho (2013b). Da mesma forma que os exercícios em sala, as peças geradas com esses elementos trazem um interesse para os alunos e os motiva para a execução e estudo.

Outra possibilidade é a criação de exercícios editados que serão levados impressos para os alunos. Nesse caso, a criação paralela ao período de aulas pode auxiliar na resolução dos problemas técnicos e de leitura que vão surgindo e também deve procurar atender a todos os níveis de habilidades existentes na turma, o que pode não acontecer quando trabalhamos com exercícios previamente elaborados ou encontrados em métodos. É um processo mais trabalhoso, pois demanda tempo fora da sala de aula, além de recursos de cópias, nem sempre disponíveis. A habilidade em realizar a tarefa através de um programa de edição de partituras pode facilitar bastante o processo e trazer um resultado visual melhor. Atualmente existem programas gratuitos que produzem um bom resultado gráfico, como, por exemplo, o Musescore.¹⁷

¹⁷ Disponível para *download* gratuito no site: <<http://musescore.org/pt-br>>. Para exemplificar, as figuras 1, 2 e 3 inseridas nesse texto foram criadas no editor citado.

Uma das vantagens dos exercícios editados pelo professor é a possibilidade da geração de um acervo de material próprio que poderá ser utilizado em outras situações, com turmas que apresentem necessidades semelhantes. O formato digital traz também a possibilidade de se realizar pequenas alterações sem grandes dificuldades, visando adequar o material a outras realidades.

CRIANDO REPERTÓRIO

Outra necessidade constante em aulas coletivas de violão é a de repertório para o grupo. Além de peças solo que permitem um desenvolvimento individual dos alunos, também é comum a utilização de peças para as práticas coletivas em duos, trios, quartetos ou com todos tocando juntos, como uma camerata. Existem algumas publicações e sites que trazem repertório dessa natureza, no entanto, nem sempre ele está adequado ao nível do grupo com que estamos trabalhando. Insistir com uma peça que traz muitas dificuldades pode gerar insatisfação e prejudicar o resultado musical do trabalho. O oposto, ou seja, a utilização de peças de um nível muito primário para o grupo, pode criar desânimo e desinteresse pela leitura e execução.

Uma boa opção é criar seus próprios arranjos ou composições, mesmo que isso demande um bom tempo de dedicação fora da sala de aula. Com um pouco de prática e conhecendo as dificuldades dos alunos, o processo de elaboração de peças para o grupo acaba se tornando um processo mais rápido e de resultado gratificante. Aqui também devemos contar com a ajuda de um programa de edição de partituras, que traz mais agilidade e qualidade para o resultado final.

Para um arranjo de uma peça já existente, é importante levar a versão original para os alunos conhecerem, falar um pouco sobre o autor e questionar os alunos sobre o interesse deles em tocar a peça. Isso já pode ser um bom indício se o seu arranjo trará ou não bons resultados.

Após a escolha da peça, alguns passos são fundamentais:

Verificar as dificuldades rítmicas da melodia. Em músicas brasileiras sempre existem muitas figuras pontuadas ou ligadas, sínopes etc. Se o objetivo é fazer com que os alunos realmente leiam a peça, esse é um detalhe que deve ser levado em consideração. Mesmo que na turma existam alunos com um nível de leitura mais avançado, a peça escolhida pode possuir uma melodia simples e podemos

escrever uma segunda voz com elementos rítmicos mais elaborados para esses alunos mais hábeis. Isso possibilita que alunos de um nível iniciante ou intermediário também possam executar a melodia principal de uma peça.

Escolher a tonalidade pensando nas questões sonoras do instrumento e nas dificuldades de leitura. Algumas considerações sobre isso podem ser encontradas em Brazil (2013). Importante salientar que a primeira posição do instrumento nem sempre favorece a execução por possuir casas maiores e com as cordas mais tensas, podendo-se optar por tonalidades que favoreçam a execução nas posições mais afastadas do início do braço.

Decidir quantas vezes serão utilizadas no arranjo, fator que pode depender diretamente dos níveis de conhecimento dos integrantes da turma. Dependendo da proposta do trabalho que está sendo desenvolvido, a parte do acompanhamento pode ser escrita na pauta (Figura 4).

Figura 4 – Trecho do arranjo de Lambada de Serpente¹⁸

The image shows a musical score for a piece titled 'Lambada de Serpente'. It consists of five staves, labeled V.1, V.2, V.3, V.4, and BAIAXO. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is common time (C). A box labeled 'C' is placed above the first staff. The score includes various musical notations such as rests, notes, and triplets. The BAIAXO staff is written in a lower clef, likely bass clef, and contains a melodic line with triplets. The other staves (V.1-V.4) contain rhythmic accompaniment with various note values and rests.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode estar apenas como na Figura 5.

18 Composição de Djavan.

Figura 5 – Trecho de arranjo de Alegre Sonhador¹⁹

The musical score for 'Alegre Sonhador' consists of four staves. Staves V.1 and V.2 are for the upper voices, both marked with a forte (*f*) dynamic. They feature a melodic line with eighth-note patterns and triplets. Staff V.3 is a bass line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, consisting of quarter notes. Staff V.4 is a bass line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, featuring eighth-note patterns. Chords are indicated below the bass lines: G⁷M, Am⁷, Bm⁷, C⁷M, Bm⁷, Am⁷, G⁷M, Am⁷, and D⁷. The score includes various musical notations such as accents, triplets, and first endings.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ou apresentar as duas linguagens ao mesmo tempo (Figura 6).

Figura 6 – Trecho do arranjo de Mulher Rendeira²⁰

The musical score for 'Mulher Rendeira' consists of three staves. The tempo is marked as 100 BPM and the style is 'Baião bem marcado'. Staff V.1 is a bass line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, featuring chords: D/F[#], G, A₄⁷₁₃, D, D/F[#], G, and A₄⁷₁₃. Staff V.2 is a bass line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, featuring eighth-note patterns. Staff V.3 is a bass line with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, featuring eighth-note patterns.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa última opção permite ao aluno que está lendo o acompanhamento na pauta ter uma compreensão da harmonia que está sendo executada.

19 Composição de Tasso Bangel.

20 Composição atribuída a Zé do Norte.

Elaborar uma introdução, uma coda e, se possível, um interlúdio. Esses elementos enriquecem o arranjo e despertam o interesse dos alunos para a leitura e a execução. Um exemplo aparece na Figura 7 onde a melodia da música “Senhorinha” de autoria de Guinga e Paulo César Pinheiro é iniciada na letra A. Apesar da tonalidade ser fá maior, a introdução é iniciada em sol maior e apresenta um caráter modulante até o início da melodia:

Figura 7 – Início do arranjo de Senhorinha²¹

The musical score consists of two systems. The first system includes four guitar parts (Violão 1-4) and four vocal parts (V.1-V.4). The key signature is one flat (F major). The time signature is 8/8. Violão 1 is mostly silent. Violão 2 has a 'legatto' marking. Violão 3 has a 'mf' marking and the instruction 'deixar soar'. Violão 4 has a 'mf' marking. The vocal parts start at measure 6. A section labeled 'A' begins at measure 10. Chords are indicated below the staves: G6, Eb7M(b5), Bb7M, F#7M, F7M, Bbm6, F6, Gm7(b5), F7M, C/E, Dm7, Bbm6/Db, F6, Bbm6, F6, F6.

Fonte: Elaborado pelo autor.

²¹ Composição de Guinga e Paulo César Pinheiro.

É bastante comum separar as vozes do arranjo por níveis de dificuldade e isso pode facilitar o processo de leitura e ensaio, como podemos observar em Brazil e Tourinho (2013b). Um bom acabamento na edição, incluindo elementos como digitação, indicações de pestanas, acidentes de precaução, marcas de ensaio, numeração dos compassos, entre outros, também contribui para um bom andamento do trabalho de ensaio da peça. Em arranjos mais longos, sempre é recomendada a utilização de partes separadas para cada voz (partes cavadas). Os programas de edição de partituras executam essa tarefa sem grandes dificuldades.

Apesar de parecer trabalhoso, o processo de elaboração de um arranjo ou composição para o grupo pode servir como fonte de diversas atividades para as aulas. Algumas passagens mais difíceis podem ser experimentadas e trabalhadas na lousa durante o processo de elaboração e isso já poderá servir como um parâmetro das dificuldades que poderão surgir adiante. Por outro lado, se bem resolvidas, não serão empecilhos durante a leitura do arranjo. Também é possível verificar o resultado sonoro de algumas passagens antes da edição final do arranjo, o que evita correções e mudanças posteriores.

Um exemplo dessa possibilidade pode ser visto no pequeno trecho de um arranjo para seis violões da música *Drume Negrita*, do compositor cubano Ernesto Grenet (Figura 8). Nesse trecho podemos identificar diversos elementos geradores de temas para as aulas: harmônicos, leitura de acompanhamento a duas vozes, ritmos com notas pontuadas, dinâmicas, *legatos*, cifras e acordes com dissonâncias. Esses elementos podem ser trabalhados em sala com trechos do arranjo ou apenas abordados para que não sejam motivos de dúvida no momento da leitura do mesmo. A execução com todas as vozes do trecho da Figura 8 já dará ao professor uma ideia de qual será o resultado sonoro do arranjo executado pela turma, bem diferente do resultado sonoro obtido através do próprio editor de partituras.

Nesse processo de geração de repertório existe também a possibilidade da composição de peças pelo professor ou pelos alunos. Esse processo costuma trazer bastante interesse pela execução por parte da turma, principalmente quando acontece em paralelo às atividades em sala de aula e o professor leva alguns trechos da peça para os alunos experimentarem. Pode ocorrer também um interesse em relação à peça que está sendo criada por saberem que serão os primeiros a executá-la ou que está sendo composta especialmente para a turma. Isso é reforçado quando se trata de uma criação de um colega, mesmo que arranjada pelo

professor. Nesse processo, mais importante que a complexidade da peça é o resultado musical que ela produz e sua adequabilidade às possibilidades de leitura e execução dos alunos. Criar peças utilizando gêneros populares apreciados pelos alunos também é uma forma de ampliar o interesse dos mesmos pela execução.

Figura 8 – Trecho do arranjo de Drume Negrita

The musical score consists of six staves. The first staff is marked with a box containing the letter 'F' and 'HARM. 12A', and begins with a *mf* dynamic. The second staff is also marked 'HARM. 12A' and *mf*. The third staff features a melodic line with a *p* dynamic, accompanied by chords labeled *Am7(9)* and *D7(9)*. The fourth staff continues the melodic line with a *p* dynamic. The fifth and sixth staves provide harmonic support with a *p* dynamic, showing a steady bass line.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro aspecto embutido na criação de peças originais é a ampliação do interesse, por parte dos alunos, por um repertório essencialmente instrumental, o que pode não acontecer quando trabalhamos apenas com arranjos de músicas conhecidas que, originalmente, possuem letra. Isso não diminui, de forma alguma, o valor de um arranjo com essas características, pois o mesmo apresenta

uma outra possibilidade de leitura e execução da música original, recurso muito utilizado para o violão solo.

CONCLUSÃO

A experimentação de novas possibilidades no campo da pedagogia instrumental deve ser sempre estimulada e praticada pelos professores. Sabemos que muitas das propostas aqui descritas demandam também um bom conhecimento, por parte do professor, de elementos de escrita musical, harmonia, contraponto, editoração de partituras, além de um bom domínio das possibilidades de execução do instrumento. Mas além de buscarmos o interesse dos alunos, também precisamos estar estimulados a encarar novos desafios e desenvolver novas habilidades. No caso da elaboração de arranjos e criação de peças originais, a prática sempre será a maior fonte de aprendizagem e com a vantagem que podemos experimentar todo o material elaborado com nossos alunos, ouvindo o som real daquilo que escrevemos. Não podemos ter medo de errar e algo que, porventura, não funcione muito bem também servirá como um rico elemento de aprendizado. Aos poucos, poderemos prever com mais precisão, durante o processo de escrita, os elementos que funcionarão com o grupo de alunos com o qual estamos trabalhando.

Sobre o acervo de arranjos e peças que o professor vai criando, diante das dificuldades de publicação existentes, uma das únicas opções é mesmo compartilhar com colegas que possam experimentar o material com seus grupos. Isso se aplica principalmente a arranjos de músicas que exijam recolhimento de direitos autorais para publicação, o que eleva bastante o custo de um projeto nesse sentido. A disseminação de cópias em papel ou em formato digital pela internet também são fatores que desestimulam o investimento para a publicação.

Independentemente das dificuldades existentes, o grande objetivo das propostas descritas neste texto é mesmo estimular os alunos a desenvolverem a leitura musical e o interesse pelo estudo do instrumento. E a melhor forma de conseguirmos isso sempre será através dos resultados musicais das atividades que realizamos.

REFERÊNCIAS

- BRAZIL, M. *Ensino de violão para iniciantes: uma reflexão sobre o uso das tonalidades*. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÕES DA EMBAP, 7., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EMBAP, 2013. p. 162-171.
- BRAZIL, M. *Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas*. São Paulo: Digitexto, 2012.
- BRAZIL, M.; TOURINHO, C. *As crenças de autoeficácia e a criação de arranjos para aulas coletivas de violão*. In: SIMPÓSIO SERGIPANO DE PESQUISA E ENSINO EM MÚSICA, 5., 2013, São Cristóvão. *Trabalho apresentado...* São Cristóvão: [s.n.], 2013a. p. 1-8.
- BRAZIL, M.; TOURINHO, C. *Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., *Anais...* 2013b.
- FERREIRA, M. L. *Influências da escolha de repertório sobre o processo de ensino*. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2010, p. 1138-1142.
- FIREMAN, M. C. *A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva*. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007.
- MANTOVANI, L. *Sobre a música de câmara como fundamento do aprendizado violonístico*. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://luizmantovani.com/pt/sobre-a-musica-de-camara-como-fundamento-do-aprendizado-violonistico>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- TOURINHO, C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. 271 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.
- TOURINHO, C. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ISME, 2007.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. *Arte na escola: sala de leitura*, [S.l.], 2012. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69356>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

WEIZMANN, C. *Violão orquestral: metodologia do ensino coletivo: volume 1*. São Paulo: Rettec, 2003.



Formação de violonistas solistas por meio do ensino coletivo: isso é possível?

Luan Sodré

Cristina Tourinho

ENSINO COLETIVO, ENSINO EM GRUPO E MASTER CLASSES

A resposta para a pergunta que dá título a esse texto é tão complexa quanto o entendimento do que pode ser chamado ensino coletivo, mas pretendemos que até o final do mesmo cada leitor encontre a sua resposta. Nessa sessão fizemos uma trama entrelaçando várias opiniões sobre o ensino coletivo, ensino em grupo e master-classes. Nessa discussão, consideramos ensino coletivo e ensino em grupo como a mesma prática, visto que ainda não foi possível encontrar definições mais específicas da diferença entre as duas abordagens de ensino no Brasil, ficando a cargo de cada educador considerar a sua prática de acordo com as suas convicções ou ao termo mais utilizado no seu instrumento.

No caso do ensino de piano é comum que os autores utilizem o termo “piano em grupo”. (MONTANDON, 1992, 2004; TORRES, 2011) No ensino de instrumentos de sopro ou de banda o termo mais utilizado é “ensino coletivo”. (BARBOSA, 2004; MALAGA, 2012; NASCIMENTO, 2007) Isso acaba causando incertezas no entendimento da diferença entre essas duas práticas, visto que os dois termos são utilizados para designar, a princípio, metodologias de ensino que visam trabalhar com turmas de instrumento, ou seja, aulas que não são individuais. Sobre isso, Montandon (2004, p. 47) coloca que:

Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre ‘ensino coletivo’ ou ‘ensino em grupo’ são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo. É possível detectar aspectos comuns entre esses vários modelos? Quais seriam eles? Há consenso? Que pressupostos podem ser considerados ‘básicos’ ao se definir ‘ensino de instrumento em grupo’? Master-classes e práticas em conjunto podem ser consideradas ‘ensino em grupo’? Por que? De acordo com quem?

Essa é uma modalidade de ensino relativamente nova no Brasil. Os primeiros trabalhos ligados ao ensino coletivo de instrumentos musicais que se tem notícia datam da segunda metade do século XX, o que pode explicar a falta de algumas definições conceituais nessa área. Dentre os diversos trabalhos acadêmicos que tratam do ensino coletivo e do ensino em grupo, citamos: Dias (1993), Tourinho (1995), Moraes (1995), Oliveira (1998), Galindo (2000), Cruvinel (2003), Barbosa (2004), Montandon (2004), Nascimento (2007), Ying (2007), Teixeira Barreto (2008), Dantas (2010), Torres (2011), Malaga (2012), Brito (2012), Souza (2013), dentre outros, incluindo teses, dissertações, artigos e livros. Estes têm se debruçado nas definições mais práticas dessa abordagem, como metodologias de ensino, material de suporte metodológico, objetivos, resultados, impactos e justificativas para esse tipo de prática, que são de extrema importância. Sem esse tipo de reflexão não estaríamos hoje tentando mapear as fronteiras dessa área, visto o crescimento dela nos últimos anos. Porém, os conceitos são importantes para a clareza sobre o que estamos tratando exatamente. Essa também é uma preocupação de Montandon (2004, p. 48), como podemos ver a seguir.

Por essa razão, creio que devemos incluir nas discussões, debates sobre o que entendemos por ensino coletivo ou ensino em grupo, definindo com

isso, também, o que não pode ser considerado ensino coletivo ou em grupo. Reflexões críticas poderão tanto clarificar nossas próprias concepções e ações quanto evitar que qualquer atividade onde esteja presente mais de um aluno seja classificada como ‘ensino em grupo’.

São notáveis alguns avanços nessa área de definições, porém, é apenas o começo. Existe uma tentativa de entender filosoficamente a aula coletiva de instrumentos, o que já mostrou resultados bastante eficazes. É possível notar esses resultados com a definição dos princípios do ensino coletivo de instrumentos musicais. Segundo Tourinho (2007a) eles são seis: 1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento; 2) acreditar que todos aprendem com todos; 3) a aula inteira é planejada para o grupo; 4) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um; 5) autonomia e decisão do aluno; 6) tempo do professor e do curso: se um aluno não comparece, os outros estarão presentes e o desafio passa ser administrar o progresso dos faltosos. Com essas conceituações já é possível situar-se melhor, embora esses princípios sejam abertos o suficiente para abraçar diversas práticas que de alguma forma lidam com mais de um estudante em um mesmo espaço físico e hora, mas fechados o suficiente para eliminar diversas práticas existentes no ensino de instrumento. Montandon (2004, p. 47) também contribuiu para essa definição citando o que ela considera como critérios básicos para o ensino em grupo:

[...] no meu entender, a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é ‘ensino em grupo’ ou ‘aprendizagem em grupo’, mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? Cito dois critérios que considero ‘básico’, dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida (MEHR, 1965) – e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo. (VERHAALLEN, 1989) Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo, mas uma tentativa de transposição da aula individual para a situação de grupo. (MONTANDON, 2005, p. 47)

Apesar desses critérios serem abrangentes e de certa forma conseguirem dialogar com diversos níveis de aprendizagem do instrumento, é possível notar na literatura, particularmente em Cruvinel (2004b), Tourinho (2007b) e Pereira (2012), que quando se referem ao ensino coletivo de instrumentos musicais logo o relacionam com aulas para iniciantes, independentemente da idade. Muitos acreditam que essa é uma abordagem que funciona apenas nos anos iniciais da aprendizagem musical, sendo necessário que os alunos que atinjam determinado nível busquem aulas individuais.

É possível perceber isso em diversas falas como a de Oliveira (1998) em entrevista para Cruvinel (2004a, p. 78): “o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido ao seu maior desenvolvimento em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivos de instrumento.” Ou na fala de Barbosa, entrevistado por Tourinho (2007a, p. 258):

Embora Barbosa reconheça que é difícil aprimorar a embocadura e posição das mãos em um grupo grande, reconhece que a prática do conjunto permite que o aluno se desenvolva em outros aspectos. O estudante pode ficar até dois anos e meio em um grupo. 'Depois, naturalmente, ele se quiser prosseguir, vai buscar aulas tutoriais.' (20/10/2006)

A professora Cristina Tourinho (2007a, p. 261), traçando um perfil das turmas coletivas, disse que: “na grande maioria dos casos, destina-se a pessoas sem aprendizado formal anterior, que prosseguem os estudos por 3 ou 4 semestres, antes de decidirem ou não por continuar seus estudos”. Pereira (2012, p. 6) diz que: “gostaríamos de ressaltar que não cremos que seja possível dar toda a formação técnica de um concertista ou professor apenas através de aulas coletivas”. Acreditamos que essas concepções tenham regido essa prática até os dias atuais porque as iniciativas de aulas coletivas em grande maioria tenham acontecido com alunos iniciantes. O que possibilitou um campo empírico vasto, porém limitado a esse nível de aprendizagem técnico-musical. As tentativas de aulas coletivas para alunos com nível técnico-musical avançado que de alguma forma seguem os princípios estabelecidos acima ainda são pontuais, o que dificulta a análise da pertinência e eficácia dessa abordagem com esse público.

Acreditamos que essa escassez se deve à resistência que muitos professores de instrumento têm em buscar alternativas para trabalhar com aulas coletivas em suas turmas avançadas. Muitos não acreditam nessa abordagem e tendem

a repetir com seus alunos o mesmo modelo no qual foram formados musicalmente. Tradicionalmente, as aulas de instrumento para alunos avançados acontecem individualmente e muitos professores ainda alimentam a crença do modelo onde é necessário, em sala de aula, a atenção exclusiva do professor para o desenvolvimento técnico-musical do aluno. Algumas vezes considerando essa como o único meio do aluno alcançar êxito, o que descarta a aprendizagem através das interações entre os colegas em sala de aula.

Apesar de toda resistência que existe na área e o ceticismo com relação ao aprendizado do *performer* através de aulas coletivas, aos poucos vão surgindo trabalhos que evidenciam o interesse de alguns professores por essa abordagem. É possível citar iniciativas que têm funcionado, como a de alguns professores na Universidade Federal da Bahia: Mario Ulloa (violão), Diana Santiago (piano), Jorge Sacramento (percussão), dentre outros, segundo Tourinho (2007a). No Mato Grosso do Sul, com o professor Marcelo Fernandes Pereira, que utiliza a abordagem coletiva para trabalhar a técnica violonística de Abel Carlevaro. (PEREIRA, 2012)

Outra dificuldade para a adoção dessa abordagem com alunos que já não são considerados iniciantes é a preparação do professor para exercer esse tipo de trabalho, pois é sabido que a maioria dos professores que trabalham com alunos de níveis avançados são instrumentistas, que não necessariamente passaram por um processo de reflexão da prática pedagógica, centrando suas atenções principalmente no desenvolvimento técnico-instrumental de um repertório que visa a preparação de solistas. Sobre a preparação do professor que irá trabalhar com o ensino coletivo é possível encontrar alguns relatos na literatura desse tema. Existem habilidades cruciais que vão desde a administração da turma, passando pela definição de objetivos, até o entendimento da função do professor no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes níveis de habilidades musicais. Sobre a postura do professor, Tourinho (2004, p. 4) relata que:

A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços ‘em branco’, o professor precisa ser assíduo, pontual, exigente, flexível [...] um super-professor! Precisa ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe.

Ainda com relação à postura do professor, Cruvinel (2004a, p. 77) traz o seguinte relato:

Alberto Jaffé (apud OLIVEIRA, 1998) acredita que o modelo de aula coletiva exige do professor algumas qualidades especiais, tais como *timing*, carisma e habilidade verbal. Oliveira (1998) acredita ser indispensável ao professor a habilidade de perceber os erros do aluno em sua execução, bem como auxiliá-lo na solução de seus problemas. Outra habilidade necessária é a capacidade de apresentar novas habilidades técnicas aos alunos em três níveis: 1) explicação verbal dessa habilidade; 2) demonstração dessa habilidade executando-a no instrumento; 3) assistência manual, tocando o aluno, de modo a auxiliá-lo na execução.

Com relação à reflexão sobre a prática pedagógica, bem como o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo, Montandon (2004, p. 46) diz que:

[...] se acreditamos na educação para a autonomia, e que o professor deva ir além da execução de decisões alheias, devemos ter em mente que, embora ter acesso a material e aprender alguns procedimentos didáticos possam ajudar em um primeiro momento, as transformações da prática só realmente se efetivam quando o professor aprende a ter consciência sobre sua própria prática, bem como a do contexto em que trabalha (PIMENTA, 1999). Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo.

Quando está claro para os professores o papel, a função e os objetivos da sua prática enquanto educadores, torna-se possível refletir de forma mais eficaz a respeito da metodologia que será aplicada, podendo otimizar as suas aulas e potencializar o processo de aprendizagem dos seus educandos.

A partir dos aspectos tratados, destaca-se a importância do desenvolvimento de diálogos a respeito dos conceitos do ensino coletivo e ensino em grupo levando em consideração os diversos níveis de aprendizagem técnico-musicais, os diversos objetivos da prática musical, bem como os contextos de ensino e aprendizagem musical.

Apesar das questões mais urgentes serem ‘o que dar’ e ‘como dar’ a aula em grupo, isso depende, conscientemente ou não, ‘do que se quer com a aula em grupo’, ou dos objetivos e das funções da aula em grupo. Discussões nesse sentido trariam algumas vantagens. Primeiro, avaliar o grau de coerência de propostas de ensino em grupo, entre o que se faz (procedimentos, materiais, conteúdos) e os objetivos proclamados. No meu entender, o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas *virtuosi*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo etc. – desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar. (MONTANDON, 2004, p. 46)

É comum observar objetivos e metodologias específicas para determinada etapa e contexto do ensino coletivo de instrumentos musicais sendo agregados aos princípios do ensino coletivo, já citados anteriormente. Isso é um problema, pois, dessa forma, torna-se um discurso excludente, no qual se eliminam práticas que consideram os princípios do ensino coletivo, mas lidam com outros contextos de ensino que têm objetivos específicos e metodologias diferentes das que são praticadas com iniciantes. Mesmo sabendo que é precoce o fechamento de uma definição específica para o conceito de ensino coletivo ou ensino em grupo de instrumentos musicais no Brasil, é importante pensar nessa definição levando em consideração as diversas possibilidades metodológicas, diversas etapas da aprendizagem musical, bem como os diversos objetivos específicos. Nesse texto, consideramos o ensino coletivo de instrumentos musicais como uma abordagem de ensino que visa a construção da aprendizagem musical através da relação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem, acreditando que as metodologias são criadas e adequadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem do instrumento musical.

Na busca de definições sobre o conceito de master-classes foi possível encontrar algumas visões sobre o tema, que ora se completavam e outras, nem tanto. Segundo Schön (2000), que discute uma educação profissional reflexiva, ao se referir ao master-classe de instrumento musical ele diz que o professor enfrenta uma tripla tarefa de instrução. Segundo ele, o professor deve lidar com os problemas substantivos da execução, deve modelar as suas ideias às necessidades e aos potenciais do estudante que se encontra em um estágio de desen-

volvimento e, por fim, deve fazer tudo isso dentro do papel que escolhe cumprir e no tipo de relacionamento que deseja formatar com o estudante. Segundo ele:

Em uma master-classe em execução musical, um instrutor trabalha com um estudante avançado que preparou uma peça do repertório do seu instrumento. O professor tenta transmitir algo a respeito da compreensão e da comunicação na peça em questão, mas poderá também transmitir concepções aplicáveis à execução de outras peças, na verdade, à execução em geral. (SCHÖN, 2000, p. 137)

Buscando uma maior apropriação sobre o conceito de master-classes no Brasil, consideramos o trabalho de Ricieri Zorzal (2010) como um ponto de partida para essa discussão. Ele fez um estudo de multicase onde analisou as estratégias adotadas por professores em master-classes de violão realizadas em festivais de música no Brasil e em Portugal. Ele tinha o objetivo de saber quais eram e como eram empregadas as estratégias de ensino de instrumento musical em master-classes de violão. Na sua pesquisa, se referindo ao master-classe, ele diz que:

[...] esse é um formato de ensino de instrumento musical onde as discussões são raras, ou seja, o aluno vai para ouvir e tocar. Percebe-se também que, em master-classes, não há uma relação direta entre um determinado aspecto da performance do aluno e uma estratégia de ensino a ser aplicada pelo professor. (ZORZAL, 2010, p. 11)

No trecho citado, o autor se refere a master-classes que são ministradas em festivais de música, onde esses estudantes não têm uma continuidade no processo de formação assistido pelo professor do festival, pois na maioria das vezes os festivais atuam como uma complementação da formação que está sendo conduzida em outro espaço e por outro profissional. Trata-se de um exemplo de avaliação bem específica, onde apenas o produto apresentado naquele momento está em evidência. Além disso, nos festivais de música o professor de instrumento não tem condição de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno em longo prazo, fazendo com que as aulas sejam bem pontuais. No entanto, esse não é o único espaço onde é adotado esse formato de aulas. As master-classes também são comuns em cursos de longa duração como em bacharelados em instrumento. Nesses casos, o professor pode conhecer e acompanhar mais de perto os alunos, o que viabiliza uma gama maior de possibilidades pedagógicas.

Em se tratando de master-classes em cursos de bacharelado em instrumento, Rejane Harder (2008), em sua pesquisa de doutorado, investigou a maneira como os professores de instrumento realizavam articulações pedagógicas em sala de aula, visando um ensino eficiente. Fundamentada pela Abordagem PONTES, de Alda Oliveira, ela fez um estudo multicase com três professores do curso de bacharelado em instrumento musical da UFBA, sendo eles: o professor de violão, Mário Ulloa; o professor de flauta transversal, Lucas Robatto; e a professora de piano, Diana Santiago.

Após descrever atitudes do professor de violão, dentre elas, o fato dele convidar aleatoriamente os colegas dos estudantes que iriam tocar na master-classe para o assistirem e o ato de fazer transições de conhecimentos ao longo do processo, entre o aluno em foco e seus colegas, ela reflete sobre o modelo de master-classe destacando que:

No conceito mais acadêmico e tradicional, essa decisão seria analisada como uma aula em formato de *master-class*. Porém, à luz do que está sendo estudado no presente trabalho, é levado em conta que numa *master-class* tradicional, o professor não convida aleatoriamente os colegas do aluno para o assistirem e nem se detém em fazer transições de conhecimentos ao longo do processo, entre o aluno em foco e seus colegas. Portanto, nesse estudo, esse simples 'convite do professor' pode ser considerado como uma relevante e criativa ponte de articulação pedagógica, que pode no futuro desse aluno fazer uma grande diferença, principalmente na sua atitude como profissional da arte da interpretação musical. (HARDER, 2008, p. 64)

Até aqui, os textos citados levam a entender a master-classe tradicional como um formato de aulas onde existe mais de um aluno presente durante a aula. Um aluno tocando, sendo trabalhado pelo professor e os outros como plateia, não existindo interação direta com os alunos ouvintes.

Segundo o *Mapping Master classes: Format, content & style*, que é resultado de uma pesquisa realizada por Marion Long, Helena Gaunt, Susan Hallam e Andrea Creech (2011), onde analisaram 20 master-classes, em conservatórios e departamentos de música de universidades, os master-classes oferecem aos estudantes uma oportunidade de aprender com músicos de excelência. Frequentemente são aulas individuais ministradas com a presença de uma plateia formada geralmente por seus pares, professores e possivelmente um público. Em termos

de conteúdos, os temas que emergiram na análise dos master-classes foram: 1) Identificação de problemas musicais, trabalho que unifica diversas perspectivas; 2) Aquisição de soluções de questões técnicas e musicais; 3) Foco e suporte para uma coerência na performance; 4) Criação, refinamento e comunicação de ideias musicais. (LONG et al., 2011)

Distinguindo as características dos master-classes, eles foram comparados e relacionados uns aos outros gerando duas dimensões particulares. Na primeira dimensão, que concerniu à “o que foi aprendido?”, emergiram dois extremos. Por um lado, *work-based focus*,²² onde dentre outras coisas, foram trabalhados trechos de orquestra, além de aspectos que de alguma forma estavam ligados à prática profissional do músico. Por outro lado, *artistic-based focus*,²³ baseado na peça musical que o estudante estava trabalhando. (LONG et al., 2011)

Na segunda dimensão, que concerniu à “como foi aprendido?”, também emergiram dois extremos. Por um lado uma abordagem professor-dominante (*master-dominant approach*), na qual o professor preparava os estudantes através de comentários construtivos e críticas. Por outro lado, uma abordagem colaborativa, centrada no estudante (*student-centred*), alguns professores deliberadamente colaboravam com os estudantes durante o momento em que construíam os seus comentários e críticas. Eles conseguiam isso questionando o estudante sobre o seu desempenho na performance, sobre a qualidade da sua audição, e sobre suas intenções musicais antes de fornecer ao aluno o seu comentário sobre a *performance*. Essa abordagem conseguiu gerar um estilo colaborativo de ensino e aprendizagem em que o professor e o aluno, e em alguns casos, o público, coconstruíam o *feedback* sobre a performance. (LONG et al., 2011)

Quanto ao formato das master-classes, emergiram quatro tipos: 1) Público; 2) Instrumentos específicos; 3) Estilísticos; 4) Classes de performances. Com a distribuição dos 20 master-classes nas dimensões de conteúdo (artístico versus baseado no trabalho) e na metodologia (professor-dominante ou estilo colaborativo) produziu-se os seguintes formatos de master-classes: formato de Master-classe tradicional, que são principalmente artísticos em termos de seus conteúdos e metodologicamente no estilo professor-dominante; Formato de Master classe com variante do tradicional, que são predominantemente, no que

22 Foco baseado no mercado de trabalho do instrumentista. [Tradução nossa]

23 Foco baseado no trabalho artístico do solista. [Tradução nossa]

se refere à metodologia, estilo professor-dominante e seus conteúdos podem ser artísticos ou baseados no trabalho; Formato de Master classe não-tradicional, que são predominantemente, no que se refere à conteúdo, baseados no trabalho e são consistentemente em estilo colaborativo, em se tratando de metodologia; Formato de Master classe inovador, que se refere a uma abordagem com qualidades interdisciplinares e longitudinais, onde professores de departamentos e instrumentos diferentes trabalharam juntos em prol de desenvolver habilidades mais aprofundadas nos estudantes. (LONG et al., 2011)

Os conceitos discutidos nessa sessão sobre ensino coletivo e/ou em grupo e master-classes serão essências para entender o recorte de pesquisa que segue. Também será fundamental para continuar a busca pela resposta da pergunta que intitula esse capítulo.

CONTEXTUALIZAÇÃO E RECORTE DA PESQUISA

Na pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação”, realizada na UFBA, lidamos com uma turma de formação de instrumentistas profissionais, na qual a aprendizagem era conduzida em uma classe com características que evocavam turmas de ensino coletivo, de ensino em grupo, de master-classes e de aulas individuais, conforme as definições citadas anteriormente. Tratava-se de uma classe de “Seminários em Instrumento” integrante da matriz curricular do curso de bacharelado em instrumento-violão. Em 2009, o curso passou por uma reestruturação e buscando uma maior ênfase na prática, a disciplina instrumento, ministrada individualmente, com carga horária semestral de 17 horas, foi substituída pela atividade curricular “Seminários em Instrumento” com aulas em grupo e carga horária semestral de 68 horas. Foi possível notar nas observações das aulas e na entrevista com o professor que seus principais objetivos eram que os estudantes se tornassem independentes o mais rápido possível e que adquirissem técnicas para resolver questões da *performance* musical. A classe era formada por estudantes da Extensão, Graduação e Pós-graduação, dentre esses, alunos matriculados e alunos ouvintes todos convivendo no mesmo ambiente. A classe era aberta e entre as execuções, os estudantes poderiam entrar e sair da sala no momento que desejassem. A pesquisa teve como objetivo geral inves-

tigar o ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação. Buscou-se identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor para conduzir a aprendizagem da classe, entender como o professor trabalhava as especificidades de cada aluno no contexto de grupo, perceber como as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor refletiam no aprendizado do estudante e identificar quais eram os principais alicerces da atuação profissional do professor.

Foi realizado um estudo de caso (YIN, 2001), de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), onde foram coletados dados por meio de oito observações/filmagens, das quais quatro foram transcritas na íntegra, além de uma entrevista semiestruturada feita com o professor. Durante a análise de dados foram identificadas as estratégias utilizadas pelo professor, que foram categorizadas em cinco grupos de estratégias: 1) Gerenciamento da aula, 2) Detecção e exposição de problemas, 3) Correção e orientação, 4) Avaliação, e 5) Interação com a classe. Nesse texto, trataremos mais especificamente do grupo de *estratégias de interação com a classe*, visto que nesse grupo existem os principais indícios de identificação da turma com o formato de ensino tratado nesse livro, o ensino coletivo. Apesar de reconhecer a importância dos outros grupos de estratégias para se entender a dinâmica da aula, decidimos por fazer um recorte nesse grupo por ele trazer estratégias mais específicas de trocas entre o professor, os alunos e o ambiente de aprendizagem. Conforme mencionado, essa é uma classe de formação de violonistas em um curso de Bacharelado em Instrumento e tem a configuração física e conceitual de uma classe de ensino coletivo.

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM A CLASSE

O grupo de estratégias de interação com a classe refere-se às ações que foram empreendidas pelo professor no intuito de interagir com os estudantes presentes e integrá-los no trabalho que estava sendo desenvolvido. Dessa forma, promovendo a inclusão deles no processo desenvolvido com o aluno executante, fazendo com que os estudantes fossem inseridos e se tornassem participantes ativos naquele processo. Foram detectadas oito estratégias a partir das ações do professor nesse sentido, as quais passaremos a descrever a seguir.

1) Cumprimentava os presentes. Em suas aulas o professor buscava fazer com que todos ficassem confortáveis e relaxados. Não só isso, mas que fossem parte daquele grupo, mesmo que apenas naquela sessão ou no momento em que permaneciam na aula. O professor fazia questão de cumprimentar todas as pessoas que entravam na sala. Além disso, apresentava os que chegavam aos presentes. Essa iniciativa fazia com que ficasse estabelecido um clima de cordialidade entre os participantes e permitia, mesmo que de forma tímida, que todos se sentissem convidados a participar da aula.

2) Durante orientações para o aluno em evidência, buscava incluir a turma. O professor desenvolvia essa estratégia a partir de várias ações. Dentre elas: durante uma orientação para o aluno executante, ele gesticulava em direção a toda a turma. Ato que chamava a atenção da classe para as suas observações; fazia com que todos prestassem atenção em suas ações naquele momento; dava uma orientação para o aluno em evidência, comentando e tocando o trecho enquanto se dirigia a todos os presentes. Nesses casos, o professor se utilizava das questões que emergiam da *performance* dos alunos executantes e fazia uma espécie de explanação para toda a turma; dirigia-se à classe durante uma explicação para o aluno executante. Mesmo dando uma explicação para um aluno específico, que estava tocando ao seu lado, fazia isso com o olhar direcionado para a turma, deixando claro que a explicação era para todos, independentemente de quem tinha tocado; comentava a performance do aluno com outros estudantes ou com a classe inteira, uma ação leve, que as vezes parecia informal, como comentários entre uma roda de amigos; durante uma explicação onde o professor usava algum tipo de dramatização, era comum ele usar algum aluno presente como um ator da sua trama; pudemos notar que o professor fazia anotações (gráficos em papéis avulsos, anotações no verso de uma partitura) mas fazia questão de mostrar a todos os presentes o que havia feito; ainda, era comum ele convidar os ouvintes a acompanhar a execução, vendo a partitura junto com o executante, quando a classe não tinha muitos alunos.

3) Fazia explanações dirigindo-se a todos. Além das explanações ligadas à execução dos estudantes, comentadas no trecho acima, o professor também fazia exposições ligadas a outros temas para todos os presentes na sala. Desde sermões seguidos de reflexões, passando por estratégias de estudo, comentários de leituras, até questões da vida profissional do violonista. Os temas eram muito variados. As explanações eram inseridas nas aulas de forma bastante flexível,

podendo haver participação da classe com perguntas e complementações ou ser apenas um discurso do professor. Era comum as explicações surgirem como resposta a uma pergunta, onde o professor aproveitava para responder de forma mais abrangente.

4) Estimulava o grupo a participar ativamente da aula. Em busca da participação de todos no trabalho que estava sendo feito com o aluno executante, o professor questionava um dos alunos sobre o que foi executado e seguia com a sua orientação. Era comum que, após a participação de algum estudante com uma contribuição, o professor potencializasse esses comentários, validando-os e ampliando-os. Pudemos observar em muitos momentos, quando faziam uma pergunta direcionada ao professor, tanto vindo do aluno executante quanto dos outros colegas, esse repetia a mesma pergunta para a classe, pedindo a opinião dos presentes. Após uma aula, muitas vezes o professor perguntava o que havia sido trabalhado naquele dia, como recapitulação do que havia ocorrido. Durante uma explicação, questionava os estudantes instigando-os a comentar o que estava falando. Fazia perguntas à classe sobre diversos temas, ligados à execução ou não, referentes ao processo de formação enquanto violonistas.

5) Orientava os alunos a considerar os presentes na sala. Em momentos onde o professor pedia que o aluno executante comentasse algo sobre o que tinha tocado, ou quando eram feitas perguntas, o professor pedia que fossem enunciadas em voz alta, para todos os presentes. Quando a questão partia dos ouvintes, ele agia da mesma forma, inclusive pedindo à classe que prestasse atenção na questão que estava sendo colocada.

6) Buscava diversificar e integrar o grupo. O professor buscava integrar o grupo de diversas formas, inclusive através de conversas descontraídas e do interesse de todos. Em casos onde havia pessoas de outra nacionalidade visitando a classe, buscava falar a língua do visitante, deixando-o a vontade, e sempre traduzindo suas falas para os outros alunos. Era comum o professor convidar pessoas para assistirem a *performance* dos alunos, fossem outros professores, estudantes, ex-alunos, ou quem estivesse interessado. Assim, ele diversificava o público ouvinte, deixando o aluno executante em uma situação que simulava uma apresentação pública. Mas, ao mesmo tempo, introduzia ao grupo todas as pessoas, fossem convidadas ou visitantes ocasionais.

7) Propunha atividades envolvendo todo o grupo. Dentre as estratégias de integrar o grupo, pude notar que o professor propunha atividades onde toda a

classe pudesse interagir. Desde simples iniciativas como experimentar violões para que todos pudessem verificar aspectos específicos, a atividades mais estruturadas, como pedir que a classe identificasse elementos na execução do colega, ou mesmo criar uma orquestra imaginária na classe a fim que o executante pudesse interagir com o grupo e clarificar o seu entendimento da instrução dada pelo professor.

8) Explicava ao grupo os trabalhos desenvolvidos. Ao conduzir essa estratégia, o professor procurava conscientizar aspectos mais abrangentes do trabalho que estava sendo desenvolvido. A consciência do objetivo dos trabalhos realizados permite que os alunos possam internalizar as estratégias ensinadas.

O formato pelo qual esse professor ministra as suas aulas, administrando a situação de ter um aluno executante circundado de uma turma de ouvintes participantes, sem deixar de lado nenhuma das duas situações, dando atenção a ambos simultaneamente e fazendo-os interagir poderia ser chamado de ensino coletivo? Acreditamos que se não for, é um caminho para tal.

Quando um determinado estudante está tocando, o professor precisa lidar com o atendimento individualizado ao executante. Ao mesmo tempo, existe uma sala repleta de outros alunos ávidos para aproveitar aquele momento de construção de aprendizagem. Além disso, os estudantes possuem diferentes níveis de habilidades técnico-musicais, essa “turma” agrega desde os recém-ingressos aos que estão no último semestre, sem nenhum tipo de distinção. Com habilidade, o professor faz com que toda a turma esteja envolvida na aula, mesmo que de forma diferente. Esse é um grande diferencial desse formato de master-classe praticado pelo professor, onde se destaca a forma como é conduzido e o trabalho de interação com e entre a classe.

Outra contribuição dessa classe é a criação de um ambiente coletivo de aprendizagem do violão através das interações com e entre os alunos e o professor. Isso devido às possibilidades de aprendizagem nas aulas dos colegas. Muitas vezes nas aulas dos outros estudantes o aluno já consegue informação suficiente para resolver problemas da sua execução, podendo na sua aula resolver problemas mais complexos. Com isso, a turma ganha tempo e profundidade nas intervenções do professor. Isso possibilita que os estudantes tornem-se referências para outros que estão no início da sua trajetória. O fato de tocar sempre para algum público também faz com que os alunos se esforcem para levar o material bem estudado. Mas isso é ensino coletivo?

CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS DA CLASSE

Durante toda a pesquisa uma das grandes dificuldades encontrada foi estabelecer uma nomenclatura para o tipo de classe foco dessa investigação, devido às características múltiplas que integram esse grupo. Outro fato, que contribuiu para esse impasse, foi que o professor não tinha a preocupação de rotular o trabalho que ele estava desenvolvendo. Mas, será que existe a necessidade de um rótulo, coletivo ou grupo? A resposta para essa pergunta exige discussões ainda maiores. No entanto, gostaríamos de apontar algumas características observadas que remetem a determinados formatos de aula.

Nessa classe podemos observar características que remontam às de um master classe não tradicional segundo as definições de Marion Long e colaboradores (2011). O fato das aulas serem em estilo colaborativo, prevendo uma participação dos estudantes no processo de construção das orientações, aponta para essa definição. No entanto, também existem características que apontam para o que chamamos de “ensino coletivo” ou “ensino em grupo”. Existe relação com alguns dos princípios do ensino coletivo defendido por Tourinho (2007a). Dentre eles, acreditar que todos aprendem com todos. Nas aulas, o professor previa aprendizagem também através dos colegas. A interação era um ponto forte do processo de aprendizagem dessa turma. Outro princípio que poderia ser relacionado é que o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um, pois o planejamento do repertório é individual, mas as informações são estruturadas para serem entendidas pelo grupo.

A dinâmica da classe ainda se relaciona com o princípio do ensino coletivo denominado “Autonomia e decisão do aluno”. Isso pode ser observado em diversas estratégias tratadas anteriormente e se relaciona diretamente com o objetivo do professor, que é fazer com que os alunos se tornem independentes o mais rápido possível. Outro princípio que faz conexão com o formato de ensino do professor se refere ao tempo do professor e do curso, pois no ensino coletivo se elimina os horários vagos.

Em relação aos critérios básicos do ensino em grupo defendidos por Montandon (2004), descritos anteriormente, o professor buscava envolver os estudantes presentes na classe durante todo o tempo, apesar de que na pesquisa se reconhece que existe potencial na classe para ir mais além nesse quesito.

Com relação a outro critério, o trabalho desenvolvido pelo professor visa uma musicalização bem desenvolvida e em nível profissional, se distanciando totalmente de aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo.

Foi possível observar que esse formato de aulas tem características inerentes a diferentes modelos de ensino de instrumento. Dessa forma, poderia ser classificado dentro de um modelo ou outro, como master-classe, ensino coletivo e/ou como ensino em grupo, a depender da leitura e interpretação de cada um. Isso nos faz acreditar que as barreiras de definições de termos como ensino coletivo, ensino em grupo, master-classes, aulas individuais, métodos cooperativos, dentre outros, acabam dificultando a compreensão de metodologias de ensino e geram um certo preconceito indigesto e desnecessário. Todos os formatos possuem algum tipo de vantagem, permitindo que bons professores possam selecionar, combinar e recriar aqueles que melhor atendem às suas necessidades e de seus estudantes. No entanto, a maior contribuição conceitual que essa turma traz para a formulação de definições de formatos de aula é a inquietação para romper as barreiras, quebrar paradigmas e o entendimento de que os formatos de aula e as metodologias são adequados de acordo aos objetivos, as necessidades e as condições de cada grupo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. *Da capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. Jundiaí: Keiboard, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994. (Ciências da Educação, 12).

BRITO, J. C. de. *Ensino coletivo de violino para crianças de cinco anos: um estudo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará*. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CRUVINEL, F. M. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. 321 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

CRUVINEL, F. M. Ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2004a, p. 76-80.

CRUVINEL, F. M. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2004b, p. 30-36.

DANTAS, T. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo*. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2010.

DIAS, J. L. G. *Iniciação e prática de instrumentos de cordas através do ensino coletivo: um método para professores e alunos*. 1993. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

GALINDO, J. M. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HARDER, R. *A abordagem pontes no ensino de instrumento: três estudos de caso*. 2008. 312 f.: il. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LONG, M. et al. *Mapping master classes: format, content & style*. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/2848688/Mapping_Master_classes>. Acesso em: 22 jan. 2015.

MALAGA, L. S. *Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri*. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MEHR, N. *Group piano teaching*. Evanston: Summy-Birchard, 1965.

MONTANDON, M. I. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MONTANDON, M. I. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2004.

MORAES, A. *O ensino do violoncelo em grupo: uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. 1995. 77 f. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

NASCIMENTO, M. A. T. *Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música 'Da Capo': um estudo sobre sua aplicação*. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, E. A. J. *O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática*. 1998. 202 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ORTINS, F.; CRUVINEL, F. M.; LEÃO, E. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2004.

PEÑARANDA, M. E. U. Entrevista cedida a Luan Sodré de Souza em 10 de setembro de 2014.

PEREIRA, M. F. O ensino coletivo da técnica do violão em nível universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 5., 2012, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da docência). p. 15-34.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, H. R. de. *Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: reflexões sobre uma prática docente*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TEXEIRA BARRETO, M. S. *Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes*. 2008. 40 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TORRES, S. I. *Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TOURINHO, C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. 138 f.: il. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TOURINHO, C. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais na Escola de Musica da UFBA: inovando a tradição, acompanhando o movimento musical do Brasil. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007a. p. 256-264.

TOURINHO, C. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ISME, 2007b. Disponível em: <http://abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UFBA. *Reestruturação curricular do curso de bacharelado em instrumento, habilitações: instrumentos de orquestra, piano / teclado e violão*. Salvador: Escola de Música/UFBA, 2009.

- VERHAALEN, M. *Explorando música através do teclado: v. I*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1989.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YING, L. M. *O ensino coletivo direcionado no violino*. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ZORZAL, R. C. *Explorando master-classes de violão em festivais de música: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino*. 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.



Ensino coletivo de violão na UFBA: um estudo sobre fatores de influência do desenvolvimento musical

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro

INTRODUÇÃO

O ensino coletivo de instrumentos tem sido uma prática vigente em vários espaços de ensino e aprendizagem de música no país, tais como em projetos sociais, cursos técnicos profissionalizantes, graduações em Música, dentre outros. É possível afirmar, com base nessa realidade, que tal metodologia tem possibilitado experiências musicais amplamente diversificadas. Em contraposição ao ensino tutorial ou individual, a abordagem coletiva é capaz de motivar os aprendizes tornando o processo de ensino de instrumento um tanto quanto prazeroso e enriquecedor.

Particularmente, a prática pedagógica para o ensino de violão em grupo tem permeado minha vida desde quando iniciei como docente na área de Música, há pouco mais de dez anos. A partir das primeiras experiências com o ensino de instrumento em grupo emergiram novos desafios os quais me conduziram a cursar

o mestrado. Diante das mudanças velozes que perpassam o campo da Educação Musical, mostrou-se pertinente a realização de uma pesquisa que ampliasse os saberes e as competências profissionais desvelando fatores que influenciavam o desenvolvimento musical de graduandos em música, matriculados na disciplina Instrumento Suplementar (IS), violão. Dessa forma, os resultados apontados neste capítulo emergiram do estudo realizado durante os anos 2006 a 2008, no mestrado em Educação Musical do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A escolha do campo de estudo se justificou pelo fato de a cidade de Salvador-BA, possuir um público amplo, constituído por realidades culturais diversificadas, que busca espaços de educação musical capazes de lhes propiciar conhecimentos necessários para que atuem no campo da música em suas diferentes ramificações. Além de contemplar um dos importantes universos de educação, a licenciatura em Música da Escola de Música (EMUS) – UFBA, ao longo de sua história, realizou importantes conquistas para a área, formando um número abrangente de profissionais. Desse modo, tem se caracterizado também como universo político para pensar, discutir, conceber e agir por meio de propostas de ensino da música contextualizadas com a realidade dos educandos.

No que tange aos estudos que subsidiaram esse trabalho é preciso ressaltar que o campo da psicologia do desenvolvimento tem abrigado várias teorias cognitivas, sendo cada vez mais complicada a aplicação do termo “cognitivo” para abranger todas as atuais tendências. (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006) O próprio Swanwick (2003) sugere, aos psicólogos, a substituição do termo “cognição musical” por “compreensão musical” sendo esta, a terminologia preferida pelo autor. Ciente da dimensão e abrangência das teorias do desenvolvimento cognitivo e das contribuições das produções em outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, seria impossível abarcar nesse estudo todas as abordagens que essas escolas representam.

Desse modo, tendo reconhecida a importância em manter o diálogo com as áreas mencionadas, o enfoque dessa investigação foi limitado à área da Educação Musical, sendo o desenvolvimento musical concebido, não na perspectiva das teorias cognitivistas, mas a partir do entendimento da música como discurso metafórico, proposto por Swanwick (2003). O referido autor concebe que, em um processo de ensino e aprendizagem musical, o funcionamento da música se processa por meio da mudança de metáfora, a saber: a transformação

de sons em melodias, ou gestos; a transformação de gestos em estruturas; e, por fim, a transformação de experiências simbólicas em experiências significativas. (SWANWICK, 2003) Com base nesses pressupostos, foram identificados fatores que influenciaram o desenvolvimento dos alunos da disciplina IS.

Os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo de caso foram: observação das aulas de violão, análise do conteúdo programático e entrevistas com alunos e professores da disciplina. A abordagem utilizada para interpretação dos dados foi a análise do discurso que segundo Gill (2002, p. 247), diz respeito a “[...] todas as formas de falas e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo.” Assim, os dados foram analisados e interpretados a partir de classificações, categorizações, codificações e tabulações, depois foram descritos e fundamentados conforme o referencial teórico da área.

Sem a pretensão de alcançar resultados definitivos, o intuito foi que as análises dos dados pudessem apontar para direções que favorecessem o entendimento dos fatores de desenvolvimento musical de alunos selecionados da disciplina IS III e V, violão, no ano de 2007. Com isso, o aprofundamento do tema em questão, por meio de análise, da interpretação e da reflexão da realidade investigada, poderia contribuir em favor do redimensionamento de práticas pedagógicas nesse universo escolar, por vezes, influenciando ainda a forma de agir e pensar do professor de instrumento nesse cenário educativo.

Nessa perspectiva, delimitou-se a apresentação dos resultados que tratam dos fatores relacionados ao ensino de violão e que contribuíram para o desenvolvimento musical dos alunos participantes da pesquisa, para: as aulas em grupo e o repertório de música popular brasileira. Finalmente, as considerações finais apontaram para o fato de que a prática de violão coletivo transcende o espaço da universidade como um lugar de competição, mas, sobretudo, da valorização e reconhecimento do outro em sua totalidade de saberes propiciados pela dinâmica do ensino e da aprendizagem coletiva.

ENSINO COLETIVO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

A tradição do ensino tutorial, no qual um professor transmite ao seu aluno os conhecimentos musicais necessários à aprendizagem do instrumento, tem cedido lugar à abordagem de ensino coletivo. Por sua vez, tal metodologia

tem se mostrado eficaz no sentido de possibilitar aos estudantes se tornarem sujeitos ativos e reflexivos durante o próprio processo de ensino e aprendizagem. Através do ensino coletivo, é possível buscar soluções para questões técnicas e estéticas de execução e interpretação instrumental, bem como do repertório por meio da interação e colaboração entre os envolvidos no grupo: educador e educandos.

Historicamente, é possível que a sistematização do ensino coletivo tenha iniciado na Europa, com a formação de bandas e orquestras, mas seguiu para os Estados Unidos com a criação de vários conservatórios. (CRUVINEL, 2005) No Brasil, por sua vez, considera-se que essa pedagogia “[...] teve início a partir das primeiras bandas de escravos ainda no período colonial. Das bandas de escravos, vieram posteriormente as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e samba” (CRUVINEL, 2005, p. 70), de modo que não é uma prática recente nos espaços de ensino e aprendizagem de música no país.

Na perspectiva do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”, foi salientado que um dos maiores desafios para a educação desse século é o “[...] aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”. (DELORS, 2000, p. 96) Com o avanço econômico e tecnológico dos países desenvolvidos ou emergentes, “[...] o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país [...] tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual”. (DELORS, 2000, p. 97) A concorrência também se revela no campo da música quando em “Concursos de Violão”, instrumentistas virtuosos são postos à prova, submetendo-se a premiações diversas com vistas a obter o títulos de “Melhor Violonista”, dado o desempenho apresentado.

Em sentido oposto, a prática coletiva vem estimular o desenvolvimento dos alunos por meio das relações interpessoais no espaço da escola, propiciando um diálogo permanente entre as culturas presentes naquele contexto e reforçando o princípio do “aprender a viver com os outros”. (DELORS, 2000, p. 98) Nesta ideia, os professores, como modelos influentes no delineamento de comportamentos dos alunos, podem evitar possíveis tensões entre as diferenças de cada estudante a partir de suas decisões e atitudes.

Analisando a transmissão musical entre os sujeitos e o modo como produzem música, resultados de suas próprias interações, é possível entender que nenhum dos aprendizes dispensa a figura do outro, pois todos os membros do

grupo são importantes e estão envolvidos durante o processo de aprender e ensinar música em sociedade. Para Souza (2004, p. 10), é nesse

[...] 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.

Da mesma forma, argumenta Swanwick (2003, p. 38) que “[...] toda música nasce em um contexto social e [...] acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais.” O que não significa que a metodologia do ensino coletivo se restrinja à mera imitação de modelos existentes na sociedade ou à repetição das músicas consumidas pelos indivíduos em seus contextos sociais. Mas, sobretudo, significa ampliar as possibilidades de improvisar, analisar elementos musicais e contextuais, de modo que os alunos se desenvolvam de forma equilibrada. (OLIVEIRA, 2001)

Nesse sentido, e pressupondo que os alunos aprendem por imitação a partir de modelos visualizados socialmente, esses modelos se tornam referências para os aprendizes favorecendo tanto a interação social quanto a aprendizagem musical. Nessa dimensão Cruvinel (2005, p. 80) advoga que:

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo.

O ensino coletivo de instrumentos pode continuar se consolidando como uma das metodologias de ampla eficácia para o ensino de música também em espaços escolares. Tourinho (2006) tem desenvolvido tal metodologia a partir do pressuposto que se aprende por imitação a partir dos modelos visualizados socialmente, modelos esses que se tornam referência para os aprendizes, favorecendo a interação social e, conseqüentemente, a aprendizagem musical, pois cada pessoa funciona como “espelho” para o outro. Assim, para a referida educadora, “vivemos em sociedade [e] aprendemos quase tudo copiando modelos”. (TOURINHO, 2006) Isso enfatiza que também a educação na escola não acontece de forma isolada, pois os alunos têm aprendido música interagindo com os colegas, imitando uns aos outros e servindo como referência para o outro. O importante, entretan-

to, é ter em mente que cada situação privilegia formas diferenciadas de aprendizagem e, conseqüentemente, de conhecimentos musicais.

Faz-se necessário ainda ressaltar que durante o processo do ensino coletivo de instrumento a escolha do repertório é um elemento de fundamental relevância. Certamente, o tipo de repertório influenciará as decisões técnicas e estéticas do grupo, bem como é determinado pelo perfil sociocultural dos alunos. A princípio, o repertório utilizado para o ensino coletivo de violão é constituído por peças para violão solo, contemplando tanto os compositores da música brasileira quanto peças tradicionais europeias e arranjos. A depender do público, as aulas coletivas de violão aplicadas junto aos alunos iniciantes em um projeto de extensão, por exemplo, se diferenciam daquelas aulas efetivadas ao nível de graduação. Cabe ao professor adotar diferentes formatos para o perfil do público destinado. Para graduandos, Tourinho (2007) sugere o formato de *master-class* no qual estudantes e professor se ajudam mutuamente.

Além dos aspectos evidenciados, é comum admitir que o ensino coletivo tem propiciado aos estudantes experiências que vão além da prática do instrumento, incluindo as transformações de cunho social e cultural que são capazes de modificar as concepções vigentes considerando a importância da música para a sociedade. Recentemente, com as possibilidades de inserção da música na escola por meio da Lei n.º 11.769/2008, é admissível refletir sobre práticas de ensino e aprendizagem fundamentadas sobre a metodologia do ensino coletivo, no intuito de elaborar propostas que possam incluir também o ensino de instrumentos musicais. A educação musical nas escolas de educação básica não deve ficar alheia a essa realidade, haja vista as muitas dimensões e vertentes para o aprendizado da música. Assim, as pesquisas que têm como foco o ensino coletivo de instrumentos como metodologia para o ensino de música em espaços já consolidados, como em Conservatórios e graduações em Música, podem servir de base para definir conteúdos programáticos para a educação musical nas escolas regulares.

A ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

A licenciatura em Música da UFBA foi selecionada para compor esse estudo de caso dada a responsabilidade de formação de uma parcela significativa dos professores de música que atuam na cidade de Salvador. Considerando a plu-

realidade de espaços e ambientes de atuação profissional existentes na referida cidade tais como: organizações não governamentais, projetos sociais, estúdios de gravação e as inúmeras bandas musicais, levam a crer que os licenciandos da área já não estão mais concentrados, exclusivamente, em espaços escolares. Consequentemente, à licenciatura são depositadas expectativas diversas quanto à formação dos profissionais, pois para se adequar a essa realidade é preciso que também a escola disponha de recursos adequados, o que nem sempre é possível. Ter em mente todos esses aspectos foi determinante para a delimitação do campo em estudo e posterior seleção dessa licenciatura da Escola de Música da UFBA (EMUS-UFBA).

No período de realização desse estudo, a disciplina IS era ofertada anualmente e estava subdividida em IS III, IV, V e VI, sendo que, para a licenciatura em Música, as disciplinas IS III e IV são do bloco da especialização em banda, e as disciplinas IS V e VI são optativas. Essa pesquisa dependeu do número de alunos matriculados nas disciplinas durante o primeiro semestre do ano de 2007, sendo que a seleção definitiva abarcou alunos das disciplinas IS III e V (violão), um total de quatro participantes para os quais, por questão ética de preservação da identidade dos mesmos, foram criados nomes fictícios a fim de apresentar suas próprias falas nos resultados desse estudo de caso.

Os alunos da licenciatura que se matricularam em algumas das disciplinas mencionadas, constituiriam a amostra representativa dessa pesquisa, haja vista que o esperado era que estivessem interessados em sua própria formação como futuros docentes. Então, isso descartaria a possibilidade de investigar qualquer aluno de outro curso que não estivesse ocupado com sua formação, de modo específico. O estabelecimento desse critério foi de suma importância para definir as aulas das disciplinas que seriam observadas, pois não houve alunos da licenciatura matriculados nas disciplinas IS IV e VI (violão).

A seleção pelo instrumento violão justificou-se pelo fato de que, dentre as disciplinas oferecidas pelo curso de Música, a disciplina Instrumento Suplementar era a única em que os alunos tinham acesso direto ao estudo de um instrumento que eles próprios poderiam escolher. Isso, de certa forma, possibilitaria um entendimento mais acurado da realidade investigada a partir do processo de ensino e da aprendizagem de violão, ou seja, das práticas musicais vivenciadas durante as aulas.

Após definidas as disciplinas de IS III e V (violão) o outro passo foi delimitar o tipo de repertório estudado durante as aulas. Sabendo que a Música Popular Brasileira (MPB) era contemplada no conteúdo programático das disciplinas, esse procedimento foi um meio de buscar um entendimento mais amplo sobre essas experiências em espaço oficial de ensino, principalmente, nesse momento em que as pesquisas da área de música apontam para possíveis articulações entre práticas de ensino e o contexto sociocultural dos estudantes. O estabelecimento desse critério teve como base o fato de que os alunos que optaram pelo repertório de MPB para violão, acreditavam na importância do seu estudo em espaços diversificados de educação, como possibilidade de ampliar a formação e os conhecimentos musicais dos indivíduos utilizando, para tanto, os recursos que a MPB oferece.

Por fim, dois professores que ministraram as aulas das disciplinas Instrumento Suplementar III e V (violão), durante o primeiro semestre do ano de 2007, foram selecionados. Apesar do quadro docente da graduação — licenciatura e bacharelado —, ser composto por quatro professores de violão, para a realização desse estudo de caso foram observadas apenas as aulas dos professores que ministraram as disciplinas IS (violão), pois os demais ministravam aulas para o bacharelado em instrumento (violão) e não atendiam alunos do curso de licenciatura em Música.

FATORES DE INFLUÊNCIA

Aulas em grupo

As aulas eram tomadas por uma atmosfera relativamente formal, desde o momento em que professores e alunos chegavam à sala até o término do horário. As posturas adotadas pelos indivíduos denotaram certo índice de formalidade, por exemplo, quando se posicionavam para tocar o instrumento, quando usavam o apoio do pé ou cruzavam as pernas, ações que remetem à escola tradicional do violão. O contexto observado parecia evocar um tempo em que o ensino do instrumento ainda estava vinculado a formas e padrões previamente estabelecidos no qual formar virtuosos seria a principal meta.

Por outro lado, a dinâmica realizada durante a prática instrumental nas aulas acabava por romper tais paradigmas à medida em que eram observados os movimentos descontraídos dos corpos e dos gestos dos estudantes, principalmente quando submetidos ao estudo de canções brasileiras (com letras e cifras). O aspecto tradicional da formalidade passava a ser substituído por gestos “informais”, conduzindo para resultados de satisfação e culminando em aulas mais prazerosas para aqueles participantes.

Normalmente, os professores iniciavam as aulas com a afinação dos violões para, em seguida, continuarem com o estudo das peças. Quando as aulas eram tutoriais, os alunos executavam as músicas para os professores, enquanto esses — os professores — observavam e faziam seus comentários, verbalmente ou tocando o instrumento. Nas aulas em grupo, o Professor 2 selecionava as músicas que seriam tocadas, as quais, frequentemente, eram arranjos para dois violões. Em seguida, o professor designava dois alunos para tocarem o arranjo para o primeiro violão e procedia da mesma forma com o arranjo do segundo violão. Se algum aluno estivesse ausente, o professor se encarregava da função de tocar o trecho da peça que faltava ou algum dos arranjos. Mesmo quando não eram arranjos para dois violões, o professor costumava dividir a peça em harmonia e melodia e determinava quais alunos seriam responsáveis pela execução de cada elemento, como aconteceu com as músicas cifradas que foram retiradas de *songbooks*. Dessa forma, o professor realizava improvisações sobre as canções a fim de manter o envolvimento entre os componentes do grupo.

Por sua vez, as informações expressas evidenciam a fluência musical que se configurava como um elemento de significativa relevância durante o discurso musical, uma experiência genuína que tem dentro de si alguma riqueza metafórica. (SWANWICK, 2003) É notório o quanto a estratégia adotada pelo Professor 2, de determinar o estudo de músicas cifradas com melodia e harmonia, culminou em momentos de extrema descontração durante as aulas. Então, ao mesmo tempo em que ele tocava, orientava seus alunos fazendo com que a experiência entre os membros do grupo propiciasse uma dinâmica enriquecedora, tal fato pode ser comprovado pelo seguinte episódio:

Os alunos encontravam-se reunidos na sala de aula, junto ao professor e executavam ao violão os exercícios rítmicos de Aderbal Duarte. Após finalizarem essa atividade, o professor pediu aos alunos para ‘passar o arranjo do

Barquinho’, do mesmo autor. Segundo ele, a escolha por esse tipo de música, bem como as músicas retiradas do *songbook*, ‘proporcionam um estudo coletivo entre os estudantes, porém, para trabalhar a técnica, ele prefere peças de Radamés Gnatalli’. [...] Após esse comentário, professor e alunos retornam à execução, e a música é tocada do início ao fim sem interrupções e com sucesso. (MOURA, 2007, p. 99)

Embora houvesse uma preocupação eminente do Professor 2 em relação à necessidade de realizar um trabalho técnico com os alunos, diante das circunstâncias em reunir vários estudantes em um mesmo horário, isso não foi possível. Por outro lado, apesar da aula em grupo não ter propiciado o trabalho mais acurado com a técnica, como o professor almejou, a execução da peça sem interrupções denotou uma forte experiência musical entre os indivíduos. Nesse sentido, Swanwick (2003) entende que isso é mais importante no processo de ensino e aprendizagem, pois, nem sempre restringir o estudo do instrumento à técnica ou a qualquer outro elemento da música deliberadamente implica em desenvolvimento musical, como aconteceu naquele momento.

Em outra experiência na aula do Professor 2, foi notório o encantamento dos alunos com a música estudada, tanto pelos sorrisos quanto pela descontração dos corpos, quando tocavam a música “Que nem Jiló” acompanhados pelo professor com o caxixi. Ao término, os alunos estavam satisfeitos pela execução integral da peça, sem interrupções, e davam risadas, contagiados pela liberdade de expressão que a experiência lhes proporcionara. (MOURA, 2007)

O desenvolvimento musical satisfatório dos alunos durante as execuções em grupo, por vezes, pode estar mais vinculado ao interesse ou prazer de tocar do que à execução apenas da leitura da música tocando-a em determinado andamento, por exemplo. O próprio ato de tocar em grupo requer dos estudantes uma atenção especial, já que a execução musical não depende do desempenho instrumental de um único indivíduo, mas do envolvimento de todos. Portanto, nem sempre a habilidade técnica pode validar a experiência musical como sendo significativa ou não.

Nessa dimensão, as posturas dos indivíduos também informaram o quanto a experiência musical poderia ser significativa e que o fato de realizar um trabalho efetivo também estava vinculado às estratégias adotadas pelos professores. Acerca disso, Swanwick (2003, p. 66) defende que “[...] é o professor que deve por

planos para a transformação de materiais sonoros para caráter expressivo e para a integração de gestos em forma.”. O professor é o responsável em promover o discurso musical, não a partir da ênfase dada a determinado elemento musical, mas a partir do envolvimento de todos os elementos, ou seja, como serão utilizados pelos indivíduos, a fim de que as músicas tocadas se transformem em gestos significativos.

Dessa maneira, a análise do discurso revelou que as aulas coletivas de violão constituíram um fator de influência e relevância sobre o desenvolvimento musical dos alunos da disciplina IS. Mas é importante salientar que, mesmo em aulas coletivas, há dificuldades expressas que requerem investigações mais aprofundadas sobre o tema, haja vista que alguns acreditam que desafios de ordem técnica poderão ser resolvidos apenas em aulas tutoriais, como se pode observar na seguinte fala de um aluno do Professor 2:

[...] com três alunos gera essa coisa do tocar em grupo, já é uma coisa legal também, você tocar com outras pessoas, ter um [...] feedback entre dois músicos tocando, mas em questão de aproveitamento! [...] Então eu acho que sozinho eu aproveitaria mais a aula de Suplementar, fora isso é normal. [...] só que o trabalho é mais lento, porque ele tá trabalhando com três, ele para pra dividir pra três (Renato).²⁴

Outro aluno, Dante, também foi contrário à questão de agregar vários alunos em uma turma, até porque, apesar do professor ter didática na condução das aulas os alunos se sentiram limitados em suas tomadas de decisões, sendo difícil até mesmo dirimir dúvidas ou levantar discussões mais aprofundadas no prazo definido de uma hora aula.

Olha, quando tinha quatro, não sei se já chegou a ter cinco, acho que não chegou a ter cinco não, mas quando tem mais gente, o professor tem que dar mais atenção a mais pessoas, aí, isso requer mais tempo, e tempo não tem. As aulas duram uma hora certinho, eu acho que quanto mais gente menos rendimento [...]. Eu acho que uma turma com mais de quatro, tá demais, quatro, três alunos tá bom, agora mais que isso, eu acho que atrapalha [...]. (Dante)²⁵

24 Entrevista filmada em DVD em 18 set. 2007.

25 Entrevista filmada em DVD em 12 set. 2007.

As dinâmicas de ensino e aprendizagem aplicadas pelo Professor 1 se diferenciavam em alguns aspectos das estratégias utilizadas pelo Professor 2, que privilegiava desde a seleção do repertório (arranjos de música brasileira para violão solo), até os elementos musicais mais enfatizados na leitura de notação como: ritmo, melodia, sinais de expressão, digitação, dentre outros. Igualmente, os diferentes procedimentos adotados para o ensino de violão em grupo tinham como intuito propiciar uma experiência musical ampla aos estudantes, objetivando o desenvolvimento dos mesmos.

REPERTÓRIO DE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

A influência do repertório sobre o desenvolvimento musical dos alunos foi um fator determinante e que incidiu sobre a aplicação na prática profissional de três dos quatro alunos entrevistados. O fato de esses alunos atuarem em vários espaços de trabalho fez com que eles usufruíssem dos recursos da MPB para fins diversos. Tal procedimento evidenciou que, dependendo do meio de atuação dos licenciandos, há várias estratégias para aplicarem seus conhecimentos musicais.

Algumas técnicas de execução do instrumento, eu aplico pra composição, pra banda e as próprias peças com as quais eu aprendo bastante. Em termos de intervalo, cadência e progressão, eu uso parte delas pra ter as minhas ideias, pra sugerir, e arranjos tradicionais no estúdio que eu trabalho, então elas me ajudam a ter ideias mais diferenciadas do que o meio atualmente tem, [...] então eu trago um pouco da parte de MPB, pra acrescentar mais ao rock daqui [de Salvador].
(Marcos)²⁶

Como Marcos trabalhava em estúdio de gravação e tinha uma banda, costumava aplicar seus conhecimentos para compor a partir dos recursos técnicos do instrumento e tendo como base as músicas do repertório brasileiro. O aluno destacou alguns elementos musicais – intervalo, cadência e progressão harmônica –, que suscitaram “ideias” para a composição de seus arranjos. Além disso, ele conseguiu lidar com essas ideias provenientes da MPB adicionando-as ao contexto de suas composições e em estilo do *rock* presente na cidade de Salvador, conforme mencionara. Da mesma forma como acontecia com suas composições

²⁶ Entrevista filmada em DVD em 29 ago. 2007.

para banda, quando solicitado, ainda ensinava dando “dicas” aos amigos que o procuravam, revelando em seu discurso uma forma de transmissão musical entre os pares, conforme sugere estudos de Mendes (2004) e Queiroz (2005). Assim, pois, o aluno argumenta:

Eu componho mais pra minha banda, e às vezes um amigo pede pra eu fazer um arranjo adicional pra minha banda ou pra alguma outra, ou até no estúdio que eu trabalho, ou às vezes, é, eu dou dica de arranjos pras músicas [dele] que estão sendo gravadas, e tal, é mais ou menos por aí. (Marcos)²⁷

Dessa maneira, todo esse processo de composição impresso em seus arranjos provém de experiências musicais altamente significativas, pois há conhecimentos musicais práticos que estão sendo estabelecidos a partir da dinâmica de suas mudanças. Com base nessa observação, é possível inferir que a capacidade de leitura, composição e execução das peças implicou em mudanças que faziam uso dos ritmos, bem como das demais possibilidades harmônicas da MPB, para a aplicação na prática profissional.

Para o aluno Dante, a transferência dos conhecimentos oriundos do repertório estudado teve vários fins: ora compondo ou planejando aulas, o aluno demonstrou que a aprendizagem não se restringia apenas à prática do instrumento, mas descobriu conhecimentos que poderiam auxiliá-lo, em muito, na própria profissão. Dante atuava como professor de música e dizia, “*bom, eu procuro absorver bastante a parte técnica do instrumento para poder ir assimilando bem, para poder passar para os meus alunos, tirararem todas as dúvidas que eles tiverem no decorrer das minhas aulas*”. (Dante)²⁸ Em seguida, o aluno discorria sobre a influência do repertório em suas aulas, bem como em suas composições que, por hora, se apresentavam como um processo intuitivo:

Mesmo que inconsciente, porque eu venho estudando isso há um tempo, de certa forma, claro, isso vai influenciando as minhas composições, influencia, nas minhas aulas, nas aulas que eu dou, nas aulas que eu tomo. Com certeza a MPB, a música que eu ouço para me divertir, então sempre vai influenciar vai me influenciar no meu estudo [...]. Pois é, nas minhas composições, [...] principalmente

27 Entrevista filmada em DVD em 29 ago. 2007.

28 Entrevista filmada em DVD em 12 set. 2007.

quando eu vou compor, aparece sempre, sempre, a influência da MPB, justamente porque eu estudo bastante isso. (Dante)²⁹

Ainda que não seja professor de música, mas tendo a pretensão de atuar no campo educacional, Hugo procurou transferir seus conhecimentos como *freelancer*, tocando em bandas que contemplam vários estilos musicais. Assim sendo, ele descreve como transferia seus conhecimentos da seguinte maneira:

Quando você cai para tocar música popular, chega pra você doze músicas de um compositor tocando violão, somente com harmonia do compositor, que você tem, dentro daquilo ali, dentro da música do cara, você re-harmonizar e você coloca um estilo dentro daquilo ali, dentro da música do cara [...]. [Um estilo] de ritmos, pensando em outros instrumentos, pensando num solo, pensando num especial para o meio da música, falando a título de música popular [...]. Eu trabalho mais assim, fazendo arranjos pra bandas, fazendo arranjo pra música e gravando, basicamente. (Hugo)³⁰

No entendimento dos alunos, optar pelo estudo da MPB envolvia vários motivos, desde a familiaridade com as músicas, por integrarem o contexto social em que viviam, pelos elementos que a compõem de harmonia e ritmo ou porque já realizavam algum trabalho com esse tipo de música. Dessa maneira, os entrevistados relataram a satisfação com a escolha do repertório porque acreditavam que a MPB precisava continuar adquirindo espaço na academia já que a música “estrangeira” ocupava, por muito tempo, o conteúdo programático das disciplinas do curso. Isso não significava a substituição de uma em detrimento de outra, mas, aos estudantes, deveriam ser dadas oportunidades diversas de formação.

Nesse aspecto, Swanwick (2003, p. 40) não condena que a música de fato possua um papel de reprodução cultural e afirmação social, mas não se resume a isso, porque tem “[...] potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança”. Sua concepção de desenvolvimento musical está estritamente articulada à transformação, ou seja, às mudanças metafóricas que a música pode ocasionar nos indivíduos dispostos a uma experiência musical ampla.

29 Entrevista filmada em DVD em 12 set. 2007.

30 Entrevista filmada em DVD em out. 2007.

Portanto, diante da influência da MPB sobre o desenvolvimento musical dos alunos, considerar que o campo de trabalho tem exigido uma formação profissional ampla de modo que sejam capacitados para lidar com as distintas realidades dos espaços não escolares, é fato. Dessa forma, os discursos revelavam que o tipo de repertório adotado tem sido uma forma da academia se articular às demandas dos alunos que atende, a fim de que esses possam usufruir desses conhecimentos musicais nas mais diversas práticas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores — aulas em grupo e repertório de música brasileira — foram relevantes para a compreensão do desenvolvimento musical dos alunos da disciplina IS III e V, haja vista que estavam estritamente articulados. Contribuíram também para repensar as possibilidades de ampliar as propostas metodológicas para o ensino coletivo de violão, haja vista que a análise do discurso de alguns alunos revelou as dificuldades nas aulas em grupo compostas por cinco alunos por aula. Segundo eles, a quantidade de estudantes em sala de aula (cinco) era um fator que dificultava o próprio rendimento da aula.

A escolha do repertório que contemplava peças para dois, três e até quatro violões, propiciou dinâmicas distintas de ensino e aprendizagem coletiva, tornando a prática mais prazerosa e envolvente, já que professores e alunos participavam ativamente ajudando-se mutuamente nas tomadas de decisões técnicas e estéticas propiciadas pelos recursos das músicas brasileiras. Por exemplo, se o ritmo era o elemento que se destacava, era natural que o professor enfatizasse tal elemento para que os alunos, dominando a rítmica musical, não permanecessem nela, mas os conduzisse a transformação dos elementos materiais em gestos significativos de forma e valor.

O desenvolvimento musical, por sua vez, envolve uma série de complexas questões que nem sempre estão restritas às práticas musicais desenvolvidas em instituições oficiais de ensino ou às dimensões dos resultados dessa pesquisa. Ao estabelecerem, porém, a universidade como um espaço privilegiado para a formação do saber e do próprio desenvolvimento, os alunos esperam que seus anseios sejam atendidos. De forma que, passam a depositar diversas expectativas no que tange à educação musical, seja no que se refere ao conteúdo progra-

mático das disciplinas ou ainda às estratégias adotadas pelos professores durante os processos de ensino e aprendizagem do instrumento.

Finalmente, recomenda-se a leitura na íntegra da dissertação que originou esse trabalho, pois outros fatores importantes e oriundos da prática coletiva de violão foram revelados e compreendidos de modo aprofundado. Assim, acredita-se que resultados de outras pesquisas que contemplem a metodologia do ensino coletivo de violão possam trazer contribuições para pensar os currículos de música também nas escolas brasileiras de educação básica.

REFERÊNCIAS

- CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de José Carlos Eufrázio. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2000.
- GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.
- HARGREAVES, D; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 231-269.
- MENDES, J. J. F. “Escuta o tum e faz tum, tum”: a aprendizagem musical/cultural na formação identitária em um Terno de Congado de Montes Claros-MG. *Ictus: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, Salvador, v. 5, p. 45-52, 2004.
- MOURA, R. *Diário de campo*. Salvador: [s.n.], 2007.
- OLIVEIRA, A. *Música na escola brasileira: freqüência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical: v. 2*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. (Dissertações de Doutorado).

QUEIROZ, L. R. Aprendizagem musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros: situações e processos de transmissão. *Ictus: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador*, v. 6, p. 122-138, dez. 2005.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

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

TOURINHO, A. C. G. dos S. Ensino coletivo de instrumentos musicais na Escola de Música da UFBA: inovando a tradição, acompanhando o Movimento Musical do Brasil. In: OLIVEIRA, A. de J.; CAJAZEIRA, R. C. de S. (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 256-264.

TOURINHO, A. C. G. dos S. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho: entrevista 15 jun. 2006. Entrevistadores: Risaelma de Jesus Arcanjo Moura e Milson Casado Fireman. Salvador, 1 fita cassete (60 min).



Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motivação e interações em sala de aula

Tais Dantas

INTRODUÇÃO

No Brasil, até o final do século XIX, o ensino musical era, predominantemente, voltado para a formação artística, visando conhecimentos específicos para a *performance* musical. Na transição para o século XX, as primeiras iniciativas de inserção da música no currículo escolar fomentaram discussões a respeito da importância da arte na formação integral do indivíduo, das metodologias de ensino, da formação de professores de música e do diálogo com outras áreas do conhecimento, apontando para uma quebra de paradigmas no ensino musical tradicional. A partir de então, a educação musical passou a vivenciar uma constante dinâmica de transformações e adaptações aos diversos contextos sociais e musicais.

No entanto, o ensino instrumental, nos moldes tradicionais com foco na *performance*, onde a relação de aprendizagem se dá apenas entre estudante e profes-

sor, é um modelo bastante presente em muitos cursos de música na atualidade, sendo considerado por muitos como o único meio de se promover uma iniciação e formação musical consistente. Contrário a essa visão, numa revolução de quebra de paradigmas, o ensino coletivo traz uma proposta de inclusão musical, capaz de proporcionar o acesso à aprendizagem musical em contextos diversos, com finalidades que vão desde a formação musical à inclusão social. A respeito disso, Moraes (1997, p. 71) defende o ensino instrumental em grupo “[...] como uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social”.

Há algumas décadas, essa abordagem de ensino vem contribuindo como forma de acesso à educação musical no Brasil a partir de inúmeras iniciativas.³¹ Ainda assim, muitos desses trabalhos, em um paradoxo entre o tradicional e o contemporâneo, visam como principal resultado musical a formação de orquestras voltadas para a produção de repertório erudito, baseado na música tradicional europeia. Mas, por outro lado, observamos que o ensino coletivo de instrumento musical tem sido o caminho que muitos outros espaços de educação musical têm buscado para promover a inclusão musical, ao mesmo tempo em que fomentam um diálogo com o contexto sociocultural nos quais estão inseridos e com tradições culturais populares.³² O ensino superior também tem sido palco de realização do ensino coletivo. Tourinho (2014, p. 170-171) coloca que cursos de graduação em instrumento³³ têm adotado aulas coletivas, de forma a atender a crescente demanda de alunos ingressos.

31 Na década de 1970, Alberto Jaffé e sua esposa Daisy de Luca iniciaram uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas na cidade de Fortaleza, que mais tarde viria a ser disseminada em diversos Estados do país, a exemplo de Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Goiânia (CRUVINEL, 2005, p. 13-14). Galindo (2000, p. 1) cita também os trabalhos de Pedro Cameron em Tatuí e Rio Claro no Estado de São Paulo, na década de setenta; as classes coletivas da Universidade Livre de Música; e o trabalho realizado a partir do Método Suzuki no Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos em Tatuí. Dentre muitos projetos que se dessacam na atualidade, podemos citar o Projeto Guri e a Sinfônica Heliópolis no Estado de São Paulo, o Projeto Cidade da Música no município de Volta Redonda no Rio de Janeiro, o Programa Neojibá na Bahia.

32 O projeto da família Macedo ensina música a crianças e jovens na Oficina de Música Instrumental. São oferecidos cursos de guitarra baiana, violão, cavaquinho, bandolim, percussão, bateria e contrabaixo elétrico. Maiores informações no site: <<http://www.escoladeguitar-rabaiana.com.br/>>. Dentre outras iniciativas podemos ainda mencionar: bandas sinfônicas, fanfarras, terreiros de candomblé, entre outros.

33 Tourinho (2014, p. 171) cita os cursos de bacharelado em Flauta Transversal e Violão da Universidade Federal da Bahia.

Este trabalho apresenta reflexões acerca de aspectos psicossociais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem musical realizados em grupo e suas influências na formação pessoal e no desenvolvimento musical. O texto traz um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação Musical, realizada na Universidade Federal da Bahia, que investigou o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, sob orientação do Professor Doutor Luiz Cesar Marques Magalhães. A pesquisa procurou verificar de que forma as interações interpessoais nas aulas coletivas influenciam a autoestima, a motivação e o desenvolvimento social e musical dos estudantes, e como esses aspectos estão presentes e interagem na construção de conhecimentos e atitudes.

Por que abordar aspectos psicossociais do ensino coletivo? Enxergando a arte como um espaço promotor da formação de identidades e significados sociais, entendendo que a aprendizagem do instrumento realizada em grupo vai além da formação musical e alcança outras esferas da formação pessoal como atitudes e valores. Em contato com a arte, o indivíduo promove construções e interpretações subjetivas, o que pode influenciar uma formação crítica e reflexiva onde o mesmo seja capaz de questionar seus comportamentos e ações, assim como o mundo que o cerca.

Através da revisão bibliográfica foi possível delimitar aspectos relevantes presentes no ensino coletivo. Os temas motivação, autoestima e interações sociais vêm sendo citados na literatura sobre o ensino coletivo de forma direta e indireta, porém de maneira não aprofundada, por exemplo (CRUVINEL, 2003, 2005; GALINDO, 2000; MORAES, 1997; VECCHIA, 2008; YING, 2007) O objetivo de focar esses aspectos é chamar a atenção para as possibilidades de potencialização de conhecimentos musicais e extramusicais a partir dessa metodologia.

AUTOESTIMA, MOTIVAÇÃO E INTERAÇÕES NA APRENDIZAGEM MUSICAL COLETIVA

O tema autoestima tem inspirado estudos em diversos campos, destacam-se em especial as contribuições que as pesquisas vêm acrescentando aos processos de ensino e aprendizagem.

Autoestima, autoimagem e autoconceito são conceitos que estão interligados num processo de constante interação e construção, que não podem ser tratados de maneira separada. “A autoimagem surge na interação da pessoa com seu con-

texto social, consequência de relações estabelecidas com os outros e para consigo mesmo”. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 84) A essa imagem se acrescentam outras definições e conceitos que construímos baseados na opinião própria e de pessoas com quem convivemos. Esses rótulos vão se agregando à nossa autoimagem ao longo do tempo, e dessa forma vamos criando um autoconceito.

Autoconceito decorre de processos cognitivos, a partir da percepção que a pessoa tem de si mesma e está sujeito à influência de fatores externos e internos ao próprio sujeito. (MOYSÉS, 2005, p. 18) O autoconceito se desdobra em várias esferas, no campo da educação o constructo é abordado como autoconceito acadêmico e o autoconceito escolar. Nas interações ocorridas em sala de aula o aluno está constantemente realizando observações sobre si mesmo e sobre os outros. Através desses processos de avaliação do desempenho, próprio e de terceiros, ele vai construindo um autoconceito acadêmico.

O aluno que ali está traz consigo o selo da sua origem e da sua história como um ser social. Ser que vive em determinado ambiente sociocultural ao qual influencia e pelo qual é influenciado. O autoconceito acadêmico, nessa visão, passa a ser mais um ângulo, dentre vários, passíveis de ser focados. Há um imenso leque de possibilidades que podem ser trabalhados para além das habilidades vinculadas à escola. (MOYSÉS, 2007, p. 28)

A autoestima decorre de um processo avaliativo sobre o autoconceito e a autoimagem. Moysés (2007, p. 27) coloca que “[...] a autoestima representa o nível de satisfação que a pessoa sente quando se confronta com o seu autoconceito.”. A autoestima diz respeito ao julgamento ou percepção pessoal, positivo ou negativo, que a pessoa faz de si mesma (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 85; MOYSÉS, 2007, p. 19), em um processo valorativo, a autopercepção vai definindo e estruturando a autoestima.

Para Humphreys (2001, p. 16) a autoestima possui duas dimensões principais, são elas: o sentimento de ser amado e o sentimento de ser capaz. Reforçando essa ideia, Guilhardi (2002, p. 12) enfatiza diversos aspectos que contribuem para a formação da autoestima, em especial destacam-se aqueles que dizem respeito às interações sociais:

Autoestima é produzida por uma história de reforçamento positivo social, em que a pessoa tem seus comportamentos reforçados pelo outro; [...] Autoestima só se desenvolve a partir da inserção da pessoa num contexto social e esse de-

envolvimento é proporcional à capacidade do meio social (dos pais, família etc.) de prover reforçadores positivos para seus membros (filhos, por ex.).

As relações estabelecidas no contexto da sala de aula contribuem para a formação do autoconceito e da autoestima. Essa relação na aprendizagem musical em grupo se constrói de maneira semelhante, proporcionando aos alunos a oportunidade de se depararem com uma diversidade de histórias, vivências e culturas que são compartilhadas por todos. Assim, os alunos têm contato com diversas referências que influenciam a formação de seu autoconceito e sua autoestima.

Nas aulas coletivas de instrumentos musicais a motivação vem sendo destacada por diversos estudos realizados na área por exemplo. (CRUVINEL, 2005; 1997; GALINDO, 2000; OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2008; TOURINHO, 1995)

A motivação é considerada um dos fatores mais importantes no processo de aprendizagem. Segundo Bzuneck (2001), os conhecimentos e habilidades adquiridos são resultados da escolha, investimento, perseverança e do envolvimento nas tarefas acadêmicas, que são provenientes da motivação. Foulin e Mouchon (2000, p. 92) afirmam que “[...] a motivação é geralmente definida como um conjunto de mecanismos que garantem o desencadeamento, a regulação e a manutenção do comportamento até a realização das intenções iniciais”.

Segundo O’Neill e McPherson (2002, p. 31, tradução nossa),

[...] as teorias atuais vêem a motivação como uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos que irá proporcionar-lhes a melhor chance de alcançar seus próprios objetivos pessoais.³⁴

No contexto educacional, a motivação é considerada um dos elementos fundamentais na aquisição de competências.

A motivação tem ganhado destaque como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem, um estudante motivado demonstra maior envolvimento na aprendizagem, maior engajamento nas tarefas, busca estratégias adequadas e novas habilidades de compreensão e domínio. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004)

34 Current theories view motivation as an integral part of learning that assists students in acquiring the range of adaptive behaviors that will provide them with the best chance of achieving their own personal goals. (texto original)

Dar os primeiros passos na música a partir do ensino coletivo é extremamente motivador. O aprendizado musical é mais agradável quando feito em grupo, e as razões para isso encontram-se no fato de que o aluno compartilha suas dificuldades com os colegas, se sente parte de uma orquestra, e a qualidade musical é maior quando comparado ao estudo individual. (OLIVEIRA, 2008, p. 1) A motivação e a interação social são apontadas por Moraes (1997, p. 71-72) como grandes responsáveis pelo desenvolvimento musical. Para o autor, o aprendizado baseia-se nas gratificações que a interação social pode propiciar tais gratificações “[...] seriam o desejo, ou a necessidade de ganhar a aprovação, compreensão e estímulo dos outros, alcançar coletivamente os objetivos de trabalho, manter-se como integrante do grupo e desfrutar de segurança e apoio”.

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de sete professores do ensino coletivo de instrumentos musicais e com 21 alunos de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Adventista de Salvador (Bahia), que participam das aulas de instrumentos de cordas oferecidas na grade curricular como opção na disciplina Artes. A entrevista com professores de diferentes áreas da prática do ensino coletivo, como cordas, sopro e piano, possibilitou o aprofundamento dos aspectos investigados fornecendo um vasto material que, confrontado com a literatura, foi utilizado para a construção dos questionários aplicados às turmas de ensino coletivo.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A MOTIVAÇÃO E A AUTOESTIMA?

Motivação

A partir da entrevista com os professores foi possível ter contato com suas experiências e vivências, podendo-se coletar as mais diversas informações.

A motivação no processo de aprendizagem em grupo foi um dos fatores mais enfatizados pelos professores como o grande diferencial existente nas au-

las coletivas. Para grande parte dos professores a aula realizada em grupo gera uma maior motivação nos alunos, principalmente porque a experiência coletiva proporciona a observação e comparações entre pares.

Para o Professor 1, o colega torna-se muitas vezes uma referência mais significativa para o outro, em quem pode se espelhar e se sentir mais próximo de sua realidade de aprendizagem. Quando um aluno observa que um colega toca bem, ele acredita que pode atingir aquele nível também. Isso faz com que o estudante se motive mais a estudar e se desenvolver no instrumento. Mesmo que em alguns momentos o aluno acredite que possui um desempenho inferior ao do colega, isso vai funcionar como um estímulo para que o mesmo se esforce para conseguir melhores resultados. Funciona como uma competição saudável, para alcançar o mesmo nível de desempenho do colega, afirma a professora.

O Professor 2 atribui a motivação ao convívio social, à interação que ocorre entre os estudantes, que geralmente têm a mesma idade e o mesmo nível de experiência no instrumento musical. Tocando sozinhos, os estudantes não têm referências, (*"quando eles vão para o grupo, eles começam a ter parâmetros, que estão melhor que o outro, e também que estão precisando melhorar em relação ao outro"*), além de que, em grupo, os estudantes se ajudam. O Professor 3 acredita que a motivação é um ponto forte do ensino coletivo, pois o estudante já se sente tocando em grupo, tocando em uma banda.

Já o Professor 4 destaca que o fato de os alunos estarem reunidos em mesmo horário não é suficiente pra que se desenvolva a motivação. O mesmo destaca a figura do professor, que deve estar atento às necessidades de cada aluno e possuir uma postura reflexiva voltada para o planejamento das aulas. A partir da observação que o professor faz de cada aluno, do desenvolvimento musical, das interações e do desenvolvimento social, é possível construir junto com os alunos o direcionamento das aulas e a partir dessas observações a motivação vai surgir com mais eficácia.

Autoestima

Para os professores entrevistados os fatores autoestima e autoconceito se relacionam diretamente com as interações ocorridas em sala de aula, as observações que naturalmente os estudantes realizam entre si e o desempenho no instrumento.

O Professor 2 acredita que a convivência em grupo tem grande influência na autoestima e chama a atenção para as comparações realizadas entre alunos durante a experiência em grupo. Essas comparações e a referência do outro irão se articular de forma a refletir-se na sua autoestima, por meio da observação do próprio desempenho e do desempenho do outro, o que estaria relacionado com a formação do autoconceito, e particularmente o autoconceito acadêmico. No entanto, o Professor 5 destaca que isso deve ser visto com cuidado, uma vez que pode ser positivo, mas também pode influenciar negativamente deixando o estudante desmotivado.

O Professor 4 lembra que a formação da autoestima não depende somente das aulas coletivas em si, mas é influenciada tanto pelos resultados obtidos nas aulas de música, quanto pelas relações desenvolvidas no grupo.

O Professor 1 chama a atenção para o papel do professor na mediação das relações entre os estudantes e sua relação na formação da autoestima. No grupo podem existir diferentes níveis de desempenho no instrumento e as críticas feitas por outros alunos podem influenciar negativamente na autoestima do colega, levando em alguns casos à desistência do estudante, nesses casos torna-se imprescindível a interferência do professor (Professor 1). Nas aulas coletivas o desempenho dos colegas serve como parâmetro para os demais alunos, uma vez que os alunos estão o tempo todo se observando, o que leva ao desenvolvimento do autoconceito acadêmico.

O ENSINO COLETIVO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Para os estudantes que participaram da pesquisa o ensino coletivo é mais motivador que a aula individual. Dos 21 entrevistados, 18 afirmaram que aprender o instrumento de forma coletiva gera uma maior motivação. E o que torna as aulas em grupo mais motivadoras? Segundo a bibliografia consultada, um dos fatores que mais motiva o aluno iniciante no instrumento de corda no ensino coletivo é a sonoridade do grupo na fase inicial de estudos. Para Galindo (2000, p. 58), uma das razões que torna o ensino coletivo mais estimulante é que “[...] o resultado sonoro do grupo é bem melhor que o resultado sonoro individual.”. No entanto, esse foi o fator menos citado pelos estudantes, destacando-se, sobretudo, a convivência com os colegas. As respostas foram organizadas em cinco categorias,

aparecendo na seguinte ordem: (1) convivência com os colegas; (2) oportunidade de aprender em grupo; (3) sentir-se parte de um conjunto musical; (4) a atuação e o estímulo do professor; (5) a sonoridade do grupo. Corroborando essa ideia, ao abordar a aprendizagem musical em grupo, Cruvinel (2005, 81) afirma que “[...] na medida em que a interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso sua autoestima aumenta, da mesma forma que sua produção e rendimento.”.

Procurou-se investigar quais fatores poderiam interferir negativamente na motivação para o estudo do instrumento. A heterogeneidade de saberes, níveis de desempenho e experiências no grupo é sempre apontado por professores como fatores desafiadores nas aulas coletivas. Como exemplo disso, dois estudantes afirmaram não conseguir acompanhar a turma, e outros dois afirmaram que se sentiam mais adiantados que a turma e ficaram desestimulados com o andamento das aulas. A utilização de arranjos adaptados para os diversos níveis de desempenho que podem surgir em sala de aula, pode ser uma estratégia utilizada para motivar os alunos de acordo com suas necessidades, no entanto cada classe possui uma dinâmica própria de funcionamento, onde a sensibilidade e o olhar reflexivo do professor indicará o melhor caminho a ser seguido. Nessa mesma direção, a escolha adequada do repertório trabalhado com o grupo, segundo Tourinho (2002), pode exercer uma influência muito positiva na motivação do aluno. Esse fator também foi verificado durante a pesquisa. A maioria dos estudantes entrevistados afirmou gostar do repertório e se sentir mais motivado para os estudos em função do mesmo.

Foi possível também verificar a presença da motivação intrínseca ou extrínseca nas aulas coletivas. A motivação intrínseca ocorre quando “[...] a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios pelo seu cumprimento”. (GUIMARÃES, 2001, p. 37) A motivação intrínseca é a mais desejável em termos de qualidade na aprendizagem, no entanto, apenas dois dos entrevistados afirmaram que o fato de tocar um instrumento por si só era o que mais os motivava a dedicar-se aos estudos.

A motivação extrínseca foi expressa nos seguintes fatores: desejo de evoluir na técnica e os resultados alcançados pelos esforços no estudo; reconhecimento do grupo das suas capacidades de executar um instrumento; busca pelo êxito e autovalorização. Para Nunes e Silveira (2009, p. 162) o processo de motivação extrínseca:

[...] por parte do sujeito, pode estar relacionado com recompensas externas e sociais, necessidade de reconhecimento, resposta às demandas e pressões externas, desejo de obter sucesso, êxito, competências e habilidades.

O reconhecimento do grupo e a busca pela autovalorização podem ser considerados ainda como uma motivação “[...] centrada na valorização social (motivação de afiliação). Satisfação efetiva que produz a aceitação dos outros, o aplauso ou aprovação de pessoas ou grupos sociais que o indivíduo considera superiores a ele”. (TAPIA; FITA, 2006, p. 79)

Antes de falar sobre autoestima é preciso destacar que o tema possui inúmeros enfoques, e diante disso, a pesquisa buscou verificar apenas a influência das relações interpessoais entre os alunos e professores de uma classe de ensino coletivo sobre a autoestima e sua interface com a aprendizagem musical.

Nas aulas coletivas, os alunos estão constantemente fazendo observações sobre o desempenho dos outros. Isso, muitas vezes, é expresso através de brincadeiras, da correção de erros, ao chamar a atenção do professor apontando quem errou, entre outras observações. Moysés (2007, p. 22-23) alerta que certas observações negativas podem ser internalizadas pelos estudantes, servindo como ponto de referência para a formação do autoconceito.

No caso dos participantes dessa pesquisa, as críticas entre os colegas pareceram ter um efeito positivo na motivação. Observou-se que o fato de receber uma crítica para alguns pode chegar a ser uma razão para motivar-se mais, nesse caso torna-se um impulso para superar as dificuldades e alcançar melhores resultados nos estudos. Foi perguntado aos alunos quais suas opiniões sobre as críticas. Grande parte dos participantes afirmou agir com indiferença diante das críticas, pois não se importa com a opinião dos outros, ou se sente mais motivado para estudar. Apesar de as críticas gerarem um efeito positivo, é preciso ter cautela ao interpretar esses dados. Podemos estar diante de alunos com a autoestima elevada e que não se deixam abater diante de comentários negativos. Para Moysés (2007, p. 21) não é possível tratar a autoestima e o autoconceito de uma forma linear, já que “[...] a rede de influências dos conteúdos interpsicológicos é muito mais ampla do que se pode supor à primeira vista.”.

Nessa perspectiva histórico-social e, ao se procurar entender a problemática da autoestima no âmbito educacional, não há como negar a presença

das mais variadas influências, a começar pelos contextos socioeconômico e cultural. É algo que passa pelo próprio grupo, pela família e pelas interações existentes interpares, até chegar à organização da classe como grupo. (p. 21-22).

O questionamento em relação à forma como os alunos viam seu desempenho também teve o objetivo de verificar a construção do autoconceito acadêmico para o estudo do instrumento. Nesse caso o autoconceito foi abordado sob a ótica do desenvolvimento da aprendizagem e do desempenho musical. Senos e Diniz (1998, p. 268) tratam o autoconceito acadêmico como aquilo que o aluno pensa de si próprio, sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adotam em relação a ele. No caso dos estudantes participantes, todos afirmaram, de alguma forma, ter um bom desempenho nas aulas de música com relatos positivos e perspectivas de melhorar o desempenho.

Os alunos comparam seu desempenho entre as disciplinas, se ele tem um bom desempenho em uma disciplina seu autoconceito para a mesma vai ser o mais positivo, mas as comparações que o aluno faz entre seu desempenho e o dos demais alunos da turma também influenciam na construção do autoconceito. (WOOLFOLK, 2000, p. 78) Foi perguntado aos alunos como os mesmos observavam seu desempenho musical em relação ao desempenho dos colegas. Dos 21 estudantes, cinco afirmaram não realizar esse tipo de comparação. Nas respostas dos demais estudantes foi possível perceber que a comparação entre colegas é uma forma de estabelecer parâmetros para a autoavaliação e formular um autoconceito acadêmico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA

Ao longo do trabalho evidenciaram-se alguns fatores que influenciam a autoestima, o autoconceito e a motivação no processo de aprendizagem no ensino coletivo. Em especial destaca-se a atuação do professor de música e suas atitudes frente aos estudantes, bem como a maneira como intermedeia as relações e interações em sala de aula. A partir de atitudes positivas, incentivadoras, promovendo a autonomia e cooperação entre estudantes, o professor pode fomentar a motivação

dos estudantes trazendo benefícios que vão além da música e contribuindo para a construção de uma autoestima e um autoconceito acadêmico positivos.

A presença da motivação intrínseca foi percebida no fato de que os alunos buscam estudar o instrumento por encontrarem motivação no próprio desempenho da tarefa, superando as dificuldades, contribuindo para alcançar bons resultados e evoluir na técnica. No entanto, a busca pelo êxito e a valorização do grupo evidenciaram que no ensino coletivo há uma tendência maior para que os alunos se sintam motivados de forma extrínseca. A presença de outros colegas influencia na busca de recompensas externas, na valorização social e no reconhecimento por parte do grupo, incentivando os alunos a buscarem o sucesso na realização das tarefas. Assim sendo, pode-se concluir que diante dos aspectos analisados a presença de outros alunos acrescenta ao ensino coletivo um diferencial em termos de motivação, quando comparado a aulas individuais.

O fato de aprender em grupo também fornece ao aluno certos parâmetros que normalmente ele não teria numa aula individual de instrumento, como exemplo, a referência do outro, que possibilita a verificação do seu nível de desempenho. Mesmo que, em alguns casos, na interpretação do aluno seu desempenho seja inferior ao do colega, muitas vezes pode servir como um impulso e uma motivação a mais para obter um melhor desempenho no instrumento, surgindo como uma forma de manutenção e proteção da autoestima.

Visitando a afirmação de Schunk (1990 apud SENOS, 1997, p. 123), à medida que os alunos percebem que são capazes de realizar uma tarefa com êxito, tendem a se sentir mais motivados e, como consequência, surgem melhores resultados, o que contribui para a elevação da autoestima. No entanto, é muito delicado afirmar se o rendimento escolar interfere na autoestima ou se a autoestima influencia no nível de rendimento escolar, ressalta Moysés (2007, p. 38). Para a autora, as pessoas que possuem uma percepção positiva de si mesma, se sentem mais confiantes, têm uma boa expectativa para o sucesso e acabam se saindo bem. Contudo, há sempre que se destacar que, enquanto mediador das relações em sala de aula, o professor pode contribuir para a autoestima dos estudantes. Pensar em autoestima e motivação perpassa também por atitudes como fazer com que os mesmos se sintam merecedores de respeito num ambiente democrático, desenvolver um clima amigável e respeitoso em sala de aula e promover a autoconfiança nos estudantes.

Ressalta-se que esses aspectos não são suficientes para concluir investigações sobre autoestima no âmbito do ensino coletivo. O tema merece enfoque em pesquisas futuras e seu aprofundamento no que diz respeito ao ensino da música.

Diante dos aspectos investigados, conclui-se que o ensino coletivo contribui positivamente para o desenvolvimento da motivação, do autoconceito acadêmico e da autoestima a partir das relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, o que traz benefícios tanto para o processo de aprendizagem musical quanto para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Contudo, é preciso entender que o desenvolvimento desses aspectos é dependente de inúmeras outras variáveis que merecem enfoque em futuras pesquisas, tais como: a idade dos sujeitos, o contexto social e econômico em que são desenvolvidas as aulas coletivas, os propósitos e objetivos das aulas e a formação de professores. Por fim, espera-se que esse trabalho venha contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais enquanto meio de inclusão musical, e que a metodologia possa agregar à formação humana fatores positivos no desenvolvimento de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.
- CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- CRUVINEL, F. M. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. 321 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- DANTAS, T. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FOULIN, J. N.; MOUCHON, S. *Psicologia da educação*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALINDO, J. M. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUILHARDI, H. J. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. *Instituto TCR*, Campinas, p. 1-29, [2002?]. Disponível em: <http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2009.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 37-57.

HUMPHREYS, T. *Auto-estima: a chave para a educação do seu filho*. Tradução de Inês A. Lobhauer. São Paulo: Ground, 2001.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

MOYSÉS, L. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2005.

MORAES, A. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. *Revista Música Hoje*, Belo Horizonte, v. 4, p. 70-78, 1997.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, E. A. J. de. *Música nas escolas*. Planeta Bandas. Disponível em: http://www.planetabandas.com.br/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=52:saiba-um-pouco-mais&catid=1:latest-news&Itemid=60. Acesso em: 22 mar. 2009

O'NEILL, S. A.; MCPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

- SCHUNK, D. Self-concept and school achievement. In: ROGERS, C.; KUTNICK, P. (Org.). *The social psychology of the primary school*. London: Routledge, 1990. p. 70-79.
- SENOS, J. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 123-137, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2009.
- SENOS, J.; DINIZ, T. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 267-276, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v16n2/v16n2a06.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2009.
- SILVA, M. A. *Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas: a experiência realizada na cidade de Fortaleza*. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Tradução de Sandra Garcia. São Paulo: Loyola, 2006.
- TOURINHO, C. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. *ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música*, v. 4, p. 157-241, 2002.
- TOURINHO, C. Aspectos atuais do ensino de instrumentos musicais no Brasil: pesquisas e novas tecnologias. In: STERVINO, A. A. M.; NASCIMENTO, M. A.T. (Org.). *Educação musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias*. Fortaleza: UFC, 2014. (Diálogos Intempestivos). p. 165-178.
- WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VECCHIA, F. D. *Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo*. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- YING, L. M. *O ensino coletivo direcionado no violino*. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



Memória autobiográfica e processos de criação: práticas em teclado em grupo

Mônica Vasconcelos

INTRODUÇÃO

A experiência abordada é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividade de criação em aulas de teclado em grupo”, realizada entre os anos de 2013 e 2014. A pesquisa visou contemplar como o desenvolvimento cognitivo musical individual, em aulas de teclado em grupo, acontece em atividades que envolvem a criação a partir do conhecimento prévio. Teve como objetivos principais: compreender os processos de criação e a relação com suas experiências prévias; e investigar quais ferramentas os licenciandos utilizam nas aulas de teclado em grupo no desenvolvimento de suas habilidades em atividades de criação, buscando perceber como constroem essas experiências em sala de aula.

A pesquisa foi um estudo exploratório-descritivo, que teve como campo empírico a sala de aula de três turmas de teclado em grupo do componente curricular Teclado, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Essadual

de Feira de Santana (UEFS), tendo como participantes um total de 12 alunos, do segundo semestre letivo de 2013.

Vale salientar que na matriz curricular do curso, o componente curricular relacionado ao ensino coletivo de instrumentos de teclas denomina-se Teclado e é dividido em três semestres, com carga horária de trinta horas, cada um. Tendo em vista o estudo ordenado e progressivo de aspectos técnicos básicos e de leitura no instrumento, sua ementa visa à abordagem de habilidades no desenvolvimento do instrumento, a execução instrumental de materiais diversos, o desenvolvimento da execução de peças com texturas variadas, a introdução à harmonização, à improvisação e à composição. Baseada nesse enfoque, a proposta pedagógica foi resultante de discussões de dois docentes com formação em bacharelado em piano e conhecimento multidisciplinar na área de educação musical visando atender uma demanda de alunos que, na sua maioria, não estudaram ou têm pouca vivência no estudo de instrumentos de teclas.

Ao iniciar o componente é realizada uma entrevista com os alunos para detectar suas experiências com instrumento de teclas e identificar o nível de cada um. A partir daí, as turmas são divididas, contendo quatro ou cinco alunos em horários que poderão ser remanejados ou adaptados no planejamento. De acordo com estudos de Bloom (1993 apud SANT'ANNA, 2011, p. 32), uma das modalidades de avaliação, segundo as funções que desempenha, é a de avaliação diagnóstica, que “[...] visa determinar a presença ou conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”.

As habilidades desenvolvidas nas aulas, em sua grande maioria, são desenvolvidas em atividades coletivas, por meio da vivência no instrumento, que priorizam princípios de leitura musical, tanto de partituras, como de cifras, noções de harmonização funcional e prática de acompanhamento, incluindo acordes substitutos e de empréstimo modal, dominantes secundárias, encadeamentos de progressões harmônicas, noções de transposição, além do incentivo para a improvisação, a criação e a articulação dos conteúdos desenvolvidos com a formação pedagógica musical. Tais conteúdos são desenvolvidos por meio da formação de um repertório diversificado também contemplado no material didático e em atividades pedagógicas, dando preferência à utilização de ritmos e gêneros da música brasileira.

Segundo Nagode (1988), o desenvolvimento dessas habilidades funcionais e noções básicas de teclado em grupo contribui para a formação inicial do aluno na universidade, pois essas habilidades englobam atividades de aprendizagem a partir das seguintes categorias: conceitos teóricos, escalas e acordes, leitura à primeira vista, transposição, harmonização e improvisação. Os conceitos teóricos são efetivamente correlacionados em contextos musicais ligados ao repertório, não sendo apresentados de forma isolada. A leitura à primeira vista é desenvolvida sequencialmente através de exemplos musicais baseados em escalas e acordes, formas que reforçam o reconhecimento de padrões para melhorar a própria capacidade de leitura. O autor também afirma que o estudo da técnica leva ao domínio e controle de uma peça específica através de exercícios, escalas e acordes, requerendo também a atenção para a sonoridade, o sentir e o gesto. Quanto ao desenvolvimento da harmonização e da improvisação, o autor enfatiza que é especialmente útil, pois os estudantes aprendem a harmonizar melodias populares utilizando uma variedade de estilos de acompanhamento, por meio de atividades de aprendizagem que utilizam a criação, baseados em conceitos recém adquiridos.

Referindo-se aos Estados Unidos, o autor afirma que:

O currículo de piano grupo evoluiu e se tornou padronizado ao longo de um período de anos. Embora possa haver diferenças na ênfase curricular de escola para escola [...] As seguintes categorias de instrução são típicas: 1. Repertório (solo e em conjunto); 2. Teoria (escalas e acordes); 3. Técnica; 4. Leitura e Transposição; 5. Harmonização e 6. Improvisação. (NAGODE, 1988, p. 222)³⁵

A partir desses pressupostos, o procedimento escolhido para essa pesquisa foi a observação participante, onde tanto o pesquisador quanto os participantes têm participação ativa na pesquisa, desde a proposição de objetivos até a formulação de conclusões e suas aplicações. (PRODANOV; FREITAS, 2013) Para Yin (2010), a observação participante é uma modalidade em que o pesquisador não é um mero observador passivo, em vez disso, pode participar dos eventos que

35 Texto original: *The group piano curriculum has evolved and become standardized over a period of years. Though there can be differences in curricular emphasis from school to school [...] The following instructional categories are typical: 1. Repertoire (solo and ensemble); 2. Theory (scales and chords); 3. Technique; 4. Reading and Transposition; 5. Harmonization and 6. Improvisation.*

estão sendo estudados. Marconi e Lakatos (2003) afirmam que esse tipo de observação consiste na participação real do pesquisador com o grupo. Ele fica tão próximo quanto um membro do grupo e participa das atividades vivenciando e trabalhando dentro do sistema de referência dos participantes. Gil (2008, p. 104) apresenta algumas vantagens desse tipo de observação:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos;
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado e
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

Foram utilizados como procedimentos metodológicos de investigação: (1) Descrição contextual dos sujeitos (Histórias de vida); (2) Elaboração da composição musical; (3) Questionário; 4) Análise musical das composições e descrição do processo de criação das composições.

DESCRIÇÃO CONTEXTUAL DOS SUJEITOS (HISTÓRIAS DE VIDA)

Na primeira etapa da pesquisa houve um período de observação das histórias de vida dos alunos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 223) as histórias de vida são ferramentas de pesquisa que tentam “[...] obter dados relativos à ‘experiência última’ de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto em estudo”. Os seres humanos trazem consigo experiências pessoais, vividas em contextos variados, influências familiares, educativas, profissionais, culturais e religiosas. É uma carga que envolve memórias e emoções, experiências que muitas vezes marcam negativamente e são passadas de forma vazia, não reflexiva, sem significado. Marconi e Lakatos (2003, p. 121) explicam que “[...] por meio dessa técnica, procuram-se captar as reações espontâneas do entrevistado, em face de certos acontecimentos fundamentais de sua vida.” Monteagudo (2011, p. 62) relata que, segundo a *Association Internationale des Histories de Vie em Formation*, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais e relatos de vida – são práticas de investigação, formação e intervenção, que pretendem registrar o trabalho

individual do sujeito narrador de sua vida. Como afirma Pineau (2011), as representações mentais que estão interligadas às imagens verbais e não verbais utilizadas para expressar as memórias musicais, têm um significado pessoal que cria um espaço social para reflexão, para a construção e para a (re) construção nos espaços acadêmicos de graduação.

Tratando-se de investigação qualitativa, por que não aplicar o enfoque de histórias de vida numa proposta no espaço de ensino coletivo de instrumento de teclas? Utilizar como estratégia metodológica as histórias de vida numa pesquisa que envolva um componente curricular prático, como Teclado/Piano, pode ser um ponto de partida que visa abrir espaços para uma maior compreensão de quem é o sujeito que está envolvido no estudo, e traçar as diretrizes necessárias para otimizar a qualidade de ensino-aprendizagem no percurso de um tempo reduzido num componente curricular em curso de Licenciatura em Música.

Nessa perspectiva, o procedimento de coleta foi realizado através de apresentações orais individuais dos discentes, com a utilização de recursos multimídia (apresentação em PowerPoint), sobre as histórias de vida, abordando suas vivências musicais (formação, primeiros contatos com a música, influências recebidas, qual ou quais instrumentos musicais toca, experiências musicais marcantes, além da inserção de fotos). Após a apresentação oral, o discente teria que executar em seu instrumento uma obra musical que mais lhes marcou nessa trajetória, justificando o porquê da escolha. Essa ação teve como objetivo principal descrever o perfil dos alunos, além de revelar como se torna relevante a autocompreensão de quem eles são, das aprendizagens e das experiências que têm construído ao longo da vida e dos significados que atribuem aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem sobre suas vidas individuais e coletivas. (SOUZA, 2006)

De forma geral, dos doze alunos que participaram desse estudo, a faixa etária variava entre 19 e 55 anos de idade, como consta no quadro 1, demonstrando que a procura para estudar música em uma instituição superior tem se ampliado cada vez mais no Brasil. Vale ressaltar que, de acordo com Silva (2013), não se tem como pensar em ensino superior no Brasil sem considerar a ampliação da universidade. Isso aponta para um novo tempo em que o processo de democratização do acesso ao ensino superior tem se ampliado e cada vez mais tem oportunizado o ingresso de jovens e adultos no espaço acadêmico. Sendo assim, dentre os investigados, dois já tinham tido experiência no ensino superior, ten-

do um desses já concluído um curso de graduação e o outro desistido do curso para cursar Licenciatura em Música.

Quadro 1 – Faixa etária dos investigados

| | |
|---------|--------------------|
| 19 anos | Aluno 2 |
| 21 anos | Aluno 3 Aluno 5 |
| 24 anos | Aluno 10 |
| 25 anos | Aluno 12 |
| 26 anos | Aluno 11 |
| 27 anos | Aluno 6 |
| 32 anos | Aluno 7 |
| 33 anos | Aluno 8 |
| 36 anos | Aluno 4 |
| 46 anos | Aluno 9 |
| 55 anos | Aluno 1 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se que todos os alunos que participaram desse estudo fizeram menção que despertaram para a música na infância e/ou na adolescência; 80% tiveram algum tipo de influência dos pais e/ou apoio da família para estudar algum instrumento, outros foram incentivados ao observarem pessoas tocando. Mais adiante, através do questionário, será ampliado esse fato.

A análise também indicou que a escolha do instrumento musical foi por diversos fatores: por curiosidade, pela sonoridade, pela acessibilidade financeira, facilidade de transporte, influências de outras pessoas, dentre outros. A análise indicou que o instrumento musical mais citado para a iniciação musical foi o violão (50%), além da percussão (10%), cavaquinho (10%), flauta doce (20%), clarineta (10%) e saxofone (10%). Aproximadamente 20% tiveram influência religiosa em sua formação musical, 50% iniciaram os seus estudos musicais em fanfarra e filarmônica, os demais tocando em bandas, instrumentos como violão, guitarra, contrabaixo e teclado.

Os gêneros que fizeram parte das memórias musicais desses alunos foram diversos: samba de roda, pagode, axé, MPB, músicas religiosas, rock, dentre outros. Foi possível perceber também as influências da cultura popular, dos meios de comunicação, inclusive do rádio e serviços de alto falantes nas praças.

Com relação à peça que mais marcou, vale salientar que 58% dos alunos executaram-na ao violão, sendo na sua maioria as primeiras peças que aprenderam no instrumento. Como exemplos, cita-se: “Ensino em si menor”, de Francisco Tárrega, “Tico tico no fubá”, de Zequinha Abreu, “Canção da América”, de Milton Nascimento, “Noite feliz”, de Franz Gruber, “Estudo”, de Leo Browuer, “Delicado”, de Waldir Azevedo.

Através dessa análise, percebeu-se a riqueza e diversidade de vivências trazidas por cada realidade, bem como a troca de experiência que vem otimizar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. É bom ressaltar que a maioria dos alunos atua como músicos e professores em espaços escolares e não escolares. Depois de realizada a pesquisa, atualmente, dentre os doze alunos, nove atuam no espaço da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade.

ATIVIDADES DE CRIAÇÃO

A segunda etapa da pesquisa foi a fase de elaboração de uma proposta didática interdisciplinar de ensino-aprendizagem intitulada “Memórias e a identidade musical: compondo a vida”, organizada pelos componentes curriculares Teclado II e Harmonia I (vide figura 1, a capa do Projeto). Foi utilizada como foco, uma atividade de criação a partir de conteúdos prévios trazidos pelos alunos e de elementos novos orientados pelos docentes. Os objetivos foram: 1) promover a interação entre diferentes vivências musicais; 2) fomentar a criação, incentivando a aplicação dos conteúdos abordados nos componentes curriculares de música; 3) articular o conteúdo trabalhado com a literatura da área que aborda a temática; 4) promover o diálogo interdisciplinar entre componentes curriculares.

As atividades foram divididas em: a) elaboração de uma composição musical (para piano) nas aulas de teclado; b) leitura de um artigo sobre criatividade; c) descrição do processo de criação (depoimentos) e d) execução da composição musical no final do semestre de 2013.

Quanto à elaboração da composição musical, a proposta inicial da docente foi construir um protótipo que especificasse e definisse os requisitos para que os alunos pudessem seguir, isso é, um modelo que auxiliasse na criação de suas composições musicais: a estrutura da peça musical seria na forma A B A, cada parte contendo oito compassos e os alunos teriam que inserir acordes substitutos e de empréstimo modal e pelo menos, uma dominante secundária. Vale ressaltar que: 1) esses conteúdos já tinham sido trabalhados em ambos os componentes curriculares Teclado e Harmonia; 2) que apesar da instrução de um guia para que os alunos se baseassem, percebeu-se a liberdade que os sujeitos tiveram para desenvolverem o seu processo criativo. Isso não invalidou o estudo, porque um dos objetivos finais era a criatividade, o protótipo foi apenas um ponto de partida e esse guia pôde ser rompido.

QUESTIONÁRIO

A terceira etapa foi a aplicação de um questionário a ser respondido pelos alunos, abrindo possibilidade de pressar esclarecimentos aos sujeitos sobre eventuais dúvidas. (FREIRE, 2010) Para Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Freire (2010) afirma que os objetivos do questionário devem se reportar aos objetivos da pesquisa, evitando perguntas desnecessárias. A autora também aponta que no questionário devem constar questões abertas e semiabertas, ou seja, o direcionamento das perguntas não deve apontar para um determinado tipo de resposta, mas proporcionar abertura para respostas não previstas, contribuindo para enriquecer e aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno estudado, possibilitando novas interpretações.

Sendo assim, na pesquisa, o questionário constou de 16 questões, iniciando com perguntas gerais, chegando aos poucos às perguntas de caráter mais específico. Os conteúdos variaram desde informações pessoais (nome, idade), a questões relacionadas à formação musical (conhecimentos prévios) e processo de aprendizagem (teclado).

O questionário foi enviado inicialmente para os e-mails dos sujeitos, porém por não ter obtido respostas em tempo hábil, utilizou-se um formato de formulário online, a fim de despertar o interesse do participante, no sentido de que ele preenchesse e devolvesse dentro de um prazo razoável. Junto com o questioná-

rio foi enviada uma nota explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade da obtenção de respostas em tempo hábil.

Como mencionado anteriormente, uma das questões esclarecedoras por meio das respostas foi em relação ao estímulo dos pais no estudo de música, complementando os depoimentos das histórias de vida. Sete alunos afirmaram terem recebido estímulo dos pais, e cinco, negaram. Os que afirmaram, mencionaram que de várias formas os pais e familiares influenciaram e incentivaram, comprando o instrumento, proporcionando estudarem em espaços diversos de ensino de música, além daqueles que tiveram uma educação musical em casa, através do ouvir o repertório dos pais, vendo-os tocarem e/ou compor. Os que negaram, relacionaram à preocupação dos pais no tempo que tinham que se dedicar nos estudos escolares. Segundo o relato do Aluno 8, os pais relacionavam “a música a uma futilidade [...] queria que eu me dedicasse mais nos estudos na escola”. A partir da resposta do Aluno 12, percebe-se que a própria opinião dos pais mudou com o tempo, quando viram que “tocar um instrumento” proporcionava prazer para seu filho e acabaram incentivando: “No início foi meio complicado. Meus pais não gostaram da ideia porque a banda municipal fazia viagens, depois acabaram aceitando pelo fato de que eu passava algum tempo tocando e aquilo me fazia bem”.

Na segunda parte do questionário, procurou-se analisar as experiências dos alunos em relação ao estudo de instrumento de teclas antes de ingressar no curso de Licenciatura, investigando como os alunos constroem suas experiências no componente curricular Teclado, a partir de seus conhecimentos prévios. Muitos dados comprovam que a aprendizagem melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e às crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos à medida que a instrução evolui. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 29)

Como já foi abordado nas histórias de vida, a maioria dos investigados possuía formações musicais variadas. Com relação ao contato com o instrumento de teclas, dos doze alunos, cinco afirmaram terem tido algum tipo de experiência. Algumas justificativas foram citadas: “interesse por conhecer outros instrumentos”; “quando criança estudou piano”; “fez um curso de piano com duração de um ano”; “no curso de extensão da UFBA”; “já tinha cinco anos que cursava piano”. Dentre os que nunca tinham tido contato com o instrumento de teclas,

um participante ressaltou a sua importância: “*por tocar instrumento de cordas nunca senti vontade de aprender teclado, mesmo sabendo da sua importância no estudo da harmonia por uma melhor visualização dos acordes, facilitando o estudo e compreensão*”.

Investigando sobre como os alunos se organizavam no estudo do Teclado, foram coletadas respostas que mostraram que as práticas deles estavam relacionadas às próprias metodologias utilizadas em sala de aula, como descrito no Quadro 2:

Quadro 2 – Práticas musicais utilizadas na organização do estudo no Teclado

| |
|---|
| Leitura Rítmica; execução de mãos separadas; execução de mãos juntas |
| Solfejo da peça; mãos separadas (compasso por compasso); mãos juntas |
| Alongamento; Solfejo interior; execução de mãos separadas; execução de mãos juntas |
| Análise musical; leitura de dois em dois compassos; execução de mãos separadas; mãos juntas |
| Execução da melodia, depois da harmonia |
| Execução de mãos separadas |
| Execução nas partes de dificuldade |
| Solfejo interior; execução de mão separadas (mão esquerda inicialmente); mãos juntas |
| Mãos separadas; mãos juntas |
| Frases (mãos separadas) em andamento lento; mãos juntas e repetição dos trechos inseguros. |

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

A descrição da organização do estudo no instrumento de teclas indica: o tempo de estudo acontece mais na sala de aula e/ou a transferência dos procedimentos metodológicos utilizados pela docente acabam influenciando na “forma de estudar” desses músicos. Green (2002 apud SILVA, 2013) classifica essa prática como *conscious learning* (práticas conscientes), quando se busca estratégias elaboradas através de um conjunto de objetivos, a fim de alcançá-los efetivamente e são enfatizadas através de uma educação musical formal. De acordo com Bransford et, Brown e Cocking (2007, p. 79), “[...] toda aprendizagem nova envolve a transferência com base na aprendizagem prévia, [...] têm consequências importantes para o projeto de instrução que ajude os estudantes a aprender”.

A partir desse pressuposto, também foi investigado se os estudantes utilizavam as mesmas estratégias de estudo no seu instrumento relacionando a forma de estudar no teclado. A maioria respondeu afirmadamente, relacionando de alguma forma, à prática de estudo utilizada no seu instrumento, como indica em alguns relatos: “[...] *Só mudo a ordem, no contrabaixo toco primeiro a harmonia, no teclado o contrário*”; “*Sim. Porque a leitura prévia, o solfejo e a execução lenta fazem com que se compreenda com mais facilidade o trecho [...]*” (Aluno 5).

Como no ambiente de ensino coletivo acontecem as interações entre os sujeitos, os investigados evidenciaram que esse elemento foi de suma importância para o processo de aprendizagem. Nas respostas dos estudantes: “*os colegas explicavam com uma outra ótica*”, “*eles explicavam e me ajudavam a compreender*”, “*entendíamos o assunto de outra forma*”, “*os conteúdos foram ampliados com as vivências de cada estudante*”. Tais justificativas retificaram o que Bransford, Brown e Cocking. (2007) afirmam que uma abordagem de aprendizagem centrada na comunidade, os estudantes ajudam-se mutuamente na solução de problemas, apoiando-se no conhecimento uns dos outros, reforçando o desenvolvimento cognitivo. Na opinião de Green (2002 apud SILVA, 2013) discorrendo sobre a aprendizagem dos músicos populares, eles aprendem não só ouvindo uns aos outros, mas também se observando. A pesquisadora ressalta que a observação resultante do professor é comum em aulas tradicionais de instrumento, e a observação e a imitação de execução de músicos mais experientes são atividades primárias na enculturação e em práticas musicais relacionadas tanto a música tradicional como no jazz.

No contexto dos participantes envolvidos nessa pesquisa, como a maioria dos estudantes utilizava a prática por imitação, ou seja, “tocar de ouvido”, pode ou não utilizar aprendizagens conscientes, entretanto “[...] inevitavelmente informações e ideias de natureza formativa são, consciente ou inconscientemente, trocadas entre colegas durante as interações que ocorrem na escola, em casa [...] e durante as atividades do fazer musical”. (SILVA, p. 21, 2013)

REGISTROS VIDEOGRÁFICOS E AS COMPOSIÇÕES

As composições musicais foram elaboradas em um bimestre, cada aluno foi preparando processualmente entre os dias 05/10/2013 e 16/12/2013. A culminância das atividades se deu no dia 19 de dezembro de 2013, na sala 10 no Centro

Universitário de Cultura e Arte (CUCA),³⁶ onde os alunos deram os depoimentos, explicando todo o processo de criação e executaram a composição (Figura 2).

Figura 1 – Culminância das atividades – Aluno tocando a composição



Fonte: Acervo da autora.

Esses depoimentos foram filmados através de recursos tecnológicos como o tablet da docente e de celulares dos próprios alunos, que posteriormente foram compartilhados via *onedrive*.³⁷ De acordo com Gil (2008, p. 106), “[...] o registro da observação é feito no momento em que essa ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens”. Reyna (1999, p. 88), afirma que “[...] através da utilização do vídeo pretende-se um exame aprofundado do processo analisado”.

36 Fundado em 1995, o CUCA cumpre o papel institucional de gerir a política cultural da UEFS junto à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Seu conjunto arquitetônico, que comporta uma série de espaços e ações culturais como museu, galeria de arte, teatros, oficinas de dança, teatro e criação artística, também dispõe de salas de aulas, instrumentos musicais e outros equipamentos que dão suporte ao LICEMUS. Texto extraído do site: <<http://licemus.net/o-curso/infraestrutura/>>.

37 Antes chamado de *Skydrive*, é um serviço de armazenamento em nuvem da Microsoft. Com ele é possível armazenar e hospedar qualquer arquivo do *tablet*, do celular ou do computador. Ver em: <<https://onedrive.live.com/about/pt-br/>>.

De forma geral, durante as aulas, alguns alunos mostravam o que estava sendo elaborado na composição e compartilhavam com a turma, outros já trouxeram a composição pronta, sem necessitar de orientação, outros deixaram para o término do prazo da entrega e da apresentação. Durante as aulas, algumas observações foram coletadas sobre o processo criativo dos alunos, como descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Observações coletadas em aulas sobre a elaboração das composições

| | |
|----------|--|
| Aluno 2 | Utilização dos modos gregorianos, gosto do aluno. Elaboração inicial: a partir de uma célula rítmica Elaboração da 1ª Parte, depois da 2ª Parte em terças e na Parte C – melodia na mão esquerda Influência de uma peça (choro) |
| Aluno 5 | Criação da harmonia primeiramente Opção pela tonalidade menor, devido ao espírito melancólico. Melhorar a harmonia; pensar em um acompanhamento e em uma levada rítmica. |
| Aluno 1 | Pensamento em construir alguma coisa que pudesse tocar. Utilização de uma melodia simples. Utilização de uma harmonia restrita. |
| Aluno 4 | Lembrança de um baião de Arnaldo Antunes Não pensou em uma forma preessabelecida. Influência de música instrumental brasileira. |
| Aluno 11 | Baseou-se em um arpejo ascendente na tônica e inserção de intervalos de terças e quintas. Na 2ª parte, trabalho no registro agudo. Acompanhamento: levada rítmica da valsa. |
| Aluno 12 | Construção inicial da linha melódica; Mudanças no ritmo; Adaptações na harmonia; Nome da composição; Execução com acordes na mão esquerda. |
| Aluno 7 | Partiu de uma ideia modal; Elaboração dos quatro primeiros compassos; Modulação na 2ª parte; Necessidade da inserção de modificações. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Yin (2010), o processo de coleta de dados para o estudo de caso é mais complexo do que os utilizados em outros métodos de pesquisa. Segundo o autor, um dos princípios a fim de aumentar a confiabilidade das informações em um estudo de caso “é manter um encadeamento de evidências.” (Yin, 2010, p. 150) Sendo assim, como já foi relatado anteriormente, depois de elaboradas as composições, os alunos descreveram através de depoimentos, o processo individual de criação, compartilhando com os colegas. No dia da culminância também houve um momento para avaliarem o semestre e, de forma breve, fazerem comentários sobre os artigos que leram. Cada turma escolheu um representante para fazer.

De forma sucinta, o quadro 4 evidencia em tópicos, o processo de criação de cada aluno a partir de seus próprios depoimentos.

Quadro 4 – Resumo descritivo dos processos de criação a partir dos depoimentos

| |
|--|
| Processo de Criação – Aluno 1: Riacho do Mel |
| Utilização do Padrão (Protótipo) da composição; |
| Criação inicial da melodia, a partir do intervalo de 4ª justa: sol-do; |
| Utilização de um mesmo motivo rítmico que se repete até o final; |
| Parte B: Contraste com deslocamento da acentuação rítmica; |
| Harmonia: criação posterior, adicionando acordes; |
| Utilização do violão para memorização da melodia e harmonias; |
| Inserção dos arpejos para dar mais flexibilidade e ser agradável ao ouvido; |
| Inspiração: recordações da infância |
| Processo de Criação – Aluno 2: Baião |
| Motivação inicial: desafio, aplicação dos conhecimentos do componente curricular Percepção Musical (modos) e gosto pela música nordestina (modal); |
| Criação inicial de um motivo melódico, a partir de experimentos no teclado; |
| Ampliação do motivo, inserção das harmonias e conclusão da Parte A; |
| Parte B: inserção de intervalos de terças (critério principal: a sonoridade); |
| Parte C: utilização da melodia na mão esquerda e utilização do software Finale para escrever, ouvir e só posteriormente executar; |
| Mudanças e adaptações; |
| Influências na criação do padrão rítmico – as peças: Baião (Luis Gonzaga), Delicado (Valdir Azevedo), Escorregando (Ernesto Nazareth), Tapioca (Paulo Gondim) e Baião Mulato (Moema Craveiro). |
| Processo de Criação – Aluno 3: Curumim-Pindaé |
| Elaboração da 1ª parte: utilização da influência da peça ‘O velho do realejo’ de Mª das Graças (a melodia se encontra em ambas as mãos); |

| |
|---|
| Inspiração da 1ª parte: Relação com a paisagem sonora do silêncio da noite, o sons da natureza (árvores, grilos, sons do mato); |
| Parte B: relação com elementos da mudança do tempo: chuva, trovão, relâmpago; analogia à vida (paz e turbulência); |
| Utilização de acordes relativos da tônica; acidentes nas notas sol e la. |
| Processo de Criação – Aluno 4: A queda do morro |
| Elaboração de forma intuitiva, espontânea; |
| Inspiração: momento introspectivo de reflexões; |
| Não utilização do protótipo da composição; |
| Experiência pessoal no ato de compor. |
| Processo de Criação – Aluno 5: Missing |
| Elaboração inicial da harmonia (acordes de Do e Re); |
| Inspiração: rock; melodias melancólicas; tom menor; |
| Ampliação das harmonias; |
| Criação da melodia. |
| Processo de Criação – Aluno 6: Estudo em Sol maior |
| Elaboração inicial da peça como um todo melodia; |
| Utilização do protótipo da composição; |
| Inspiração: melodias clássicas e didáticas; |
| Elaboração do nome. |
| Processo de Criação – Aluno 7: Sentimentos |
| Elaboração inicial da melodia a partir de uma pesquisa dos modos gregorianos, escolheu o modo jônio; |
| Adição das harmonias utilizando os acordes do campo harmônico, exceto o vii grau; |
| Mudanças com as orientações da docente; utilização do protótipo. |
| Execução no teclado. |
| Processo de Criação – Aluno 8: Tentáculos |
| Elaboração inicial: levada de baixo em 9ªs (ostinato); |
| Influência rítmica: jazz; soul; funk; |
| Elaboração da melodia; |
| Criação da parte B (uso intuitivo da modulação). |
| Processo de Criação – Aluno 9: Motivo |
| Elaboração inicial: ideia a partir de uma célula rítmica; |
| Utilização do protótipo da composição |
| Utilização do acompanhamento (arpejos) |
| Inserção de modulação. |
| Processo de Criação – Aluno 10: Estorvo |
| Criação da melodia a partir de uma aula; |

| |
|---|
| Elaboração processual das harmonias; |
| Utilização do protótipo da composição; |
| Adaptações. |
| Processo de Criação – Aluno 11: De ninar |
| Experimentação no teclado da tonalidade e dos acordes; |
| Elaboração da parte A; |
| Adaptações junto com a professora; |
| Adição de outras notas e |
| Elaboração do padrão de acompanhamento: valsa |
| Processo de Criação – Aluno 12: Meu domingo |
| Elaboração inicial da linha melódica; |
| Parte A: elaboração em um dia; |
| Elaboração da Parte B; |
| Inserção das harmonias, incluindo acordes de empréstimo modal; |
| Ajustes na linha melódica; |
| Adaptações na sala de aula (sugestões da professora, questões de plágio); |
| Adição de arpejos no final da peça. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que todos os relatos dos investigados sobre o processo de criação, de alguma forma, descreveram elementos que estavam ligados às histórias de vida, a retrospectiva através da recordação das experiências passadas, além de conectarem-se com as reflexões vividas no presente. Os elementos que ficaram mais evidentes foram, principalmente, a relação entre as memórias com a escolha do nome da composição ou com o estado emocional que estavam vivendo no momento.

Gauer e Gomes (2006, p. 508), quando citam os estudos relevantes sobre memória autobiográfica de Rubin, Schrauf e Greenberg (2003), pontuam três processos de operacionalização da memória autobiográfica:

Recordação e crença: senso de reviver e lembrar eventos do passado;

Modalidades sensoriais da imaginação: reaparecem nas linguagem e nas emoções, os eventos podem ser lembrados através de palavras, imagens e narrativas, seja em histórias coerentes ou fragmentos desorganizados dos acontecimentos;

As propriedades atribuídas aos eventos caracterizam a relevância da memória: (I) importância pessoal que o sujeito atribui ao evento; (II) frequência com que o evento foi ensaiado (tanto em pensamento quanto em conversação interpessoal); (III) especificidade do evento (se ele foi único no espaço e tempo, estendido por um

período mais longo, ou se ele trata de uma mescla ou resumo de eventos parecidos; e (IV) idade do evento (a estimação pelo sujeito da data em que o evento ocorreu).

Adaptando esses processos à análise do processo criativo aqui estudado, a partir dos relatos dos sujeitos, farei menção à rememoração de algum acontecimento passado a partir dos depoimentos dos alunos 1, 2 e 3.

O aluno 1 trouxe à memória imagens da infância, envolvido pela emoção da saudade e da nostalgia em recordar eventos que marcaram a sua história de vida, como no relato a seguir: “*recordei-me da minha infância, dos momentos de prazer, de caminhar entre quatro e cinco quilômetros para tomar banho no Riacho do Mel [...] e me dedicar sob as águas desse córrego*” (Aluno 1, Informação verbal).

O aluno 2 relatou a importância atribuída às influências recebidas em sua formação no instrumento, que através da experimentação com o instrumento de origem (piano) conseguiu elaborar a sua composição, devido às influências do gênero Choro, em já ter estudado músicas de Moema Craveiro, Paulo Gondim, Luís Gonzaga, dentre outras.

No relato do aluno 3, são mencionadas lembranças de elementos que evocam os sentimentos de nostalgia, saudades de sua casa: “*[...] existem momentos da noite em que me faz lembrar de casa, meu Pankararu, onde o barulho dos carros na pista silencia e dá espaço para o som da natureza; ouço as árvores balançar, os grilos cantar e outros seres dentro dos matos*” (Aluno 3, Informação verbal).

Figura 2: Trecho da composição Curumim-Pindaé landeru do Aluno 3

Score

Curumim-Pindaé
Iãderum

Piano

Fonte: Elaborado pela autora.

CONCLUSÃO

Quando os alunos começam a frequentar um curso superior de Música, a maioria já desenvolveu um considerável estoque de conhecimento ligado às experiências musicais, seja através da educação especializada, ou da prática de “tocar de ouvido” e aprendizagem autodidata. Se essas vivências são extraídas e desenvolvidas, é provável que adquiram um conhecimento mais coerente e mais ampliado. Como evidencia a literatura consultada, toda aprendizagem envolve a transferência de experiências prévias e a capacidade de se aplicar o que já se aprendeu em alguma outra coisa. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007) Os significados dos conhecimentos prévios vinculados às histórias de vida dos sujeitos evidenciados nessa pesquisa, são de suma importância na transferência dos novos conhecimentos, principalmente no ambiente coletivo.

A experiência (auto) biográfica dos alunos permite a construção de relações entre os saberes prévios e a formação inicial, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Os saberes musicais são contextualizados, são conduzidos de forma que os indivíduos representam suas experiências no convívio acadêmico e social, absorvem as aprendizagens e saberes através de suas próprias construções, relacionando-as consigo mesmo, com os colegas e com as diversidades.

Em todos os relatos dos investigados sobre o processo de criação, comentários que descreveram elementos ligados às histórias de vida, há retrospectiva através da recordação com as experiências passadas, além de conectarem-se com as reflexões vividas no presente. Observou-se através dos depoimentos de todos os processos de criação, a atividade como: a) experiência gozosa de trabalho criativo, de autonomia e de experiência afetiva profunda; b) motivação do desejo de busca da superação dos problemas e de incentivar novos progressos; c) acompanhamento do processo individual e do compartilhar do processo do outro, construindo significado a partir da experiência vivida e relatada, implicando na relação entre a história pessoal e interpessoal; d) valorização que os alunos atribuíram ao processo da atividade, devido à conexão entre aspectos pessoais e acadêmicos.

Através das atividades de criação, as experiências realizadas em sala de aula são relevantes, pois estimulam a participação ativa e criativa dos alunos, conscientizando-os do processo de aprendizagem e da responsabilidade em compartilhar as suas produções entre os colegas. Para o contexto educativo dos sujeitos

envolvidos nessa pesquisa, onde a maioria não tinha vivências prévias com a execução no instrumento de teclas, nos vários depoimentos a preocupação em compor algo que fosse acessível para a execução no teclado foi parâmetro fundamental no processo de criação. Ideias musicais foram transformadas de acordo com o gosto musical e os níveis de experiência técnico-musical, influenciando, assim, os significados iniciais, articulando técnica, execução e o próprio processo e produto musical.

Entende-se que nas atividades de composição, o preparo técnico influenciou e foi controlado pelos próprios sujeitos. Eles utilizaram as habilidades técnicas de execução que dispunham, sendo esse fator preponderante para a elaboração das mesmas, isso é, eles usaram e adaptaram as possibilidades musicais de melodia, ritmo, métrica, acompanhamento harmônico, que fossem acessíveis à sua vivência musical até então adquirida.

Espera-se que em um trabalho posterior, o material criado pelos alunos possa contribuir como proposta de ampliação de repertório de atividades e estratégias pedagógicas, com a intenção de contribuir para a utilização em aulas coletivas de teclado, visto que essa metodologia tem crescido no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução de Carlos David Szlak. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

FREIRE, V. B. (Org.). *Horizonte da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GAUER, G.; GOMES, W. B. A experiência de recordar em estudos da memória autobiográfica: aspectos fenomenais e cognitivos. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 11, p. 102-112, out. 2006. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/gauergomes01.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London. Ashgate, 2002.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. *Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEAGUDO, J. G. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-95.

NAGODE, E. G. The college group piano program for music majors. In: BASTIEN, J. W. (Org.). *How to teach piano successfully*. 3. ed. San Diego: Neil A. Kjos Music, 1988. p. 217-230.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013

REYNA, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999. (Núcleo de pesquisa, 1). p. 87-94.

RUBIN, D. C.; SCHRAUF, R. W.; GREENBERG, D. L. Belief and recollection of autobiographical memories. *Memory & Cognition*, Austin, v. 31, n. 6, p. 887-901, Sept. 2003.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, A. S. S. *(Des)construindo percursos: estudo de metodologias: alternativas no ensino da guitarra*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) – Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

VASCONCELOS, M. C. S. *Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turmas de teclado em grupo*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



O Método Da Capo: ensino coletivo e aprendizagem instrumental inicial da Filarmônica do Divino, do estado de Sergipe

Marcos dos Santos Moreira

APRESENTAÇÃO

Este artigo pretende fazer uma abordagem do processo de ensino do Projeto Filarmônica Coral e Escola de Música de Indiaroba, município que se localiza a 100 km de Aracaju, estado de Sergipe. O objetivo do tema procede para que possamos entender e refletir sobre educação musical em Sergipe, através de métodos de ensino musical instrumental, resultado da utilização do método Da Capo e conceitos de pedagogos da Educação, particularmente o tema o ensino coletivo.

INDIAROBA E A FILARMÔNICA

Carinhosamente chamada pelos moradores de Índia Bela, o município de Indiaroba fica na região sul do Estado, a 102 quilômetros da capital sergipana, Aracaju, e possui cerca de 12.000 habitantes, tendo na atividade pesqueira seu principal ofício.

Já a história da Banda Filarmônica do Divino é bem mais recente. Surgida em 22 de maio de 2000, na gestão do então Prefeito Municipal Raimundo Mendonça de Araújo, é denominada assim por causa do padroeiro do município: o Divino Espírito Santo. É uma atividade pertencente aos objetivos educacionais propostos pela Secretaria de Educação, vinculada à prefeitura municipal e sob coordenação do Departamento de Música do Centro Social da Paróquia do Espírito Santo (CSOPES). O CSOPES é uma entidade católica local de fins sócio-filantrópicos, que viabilizou o projeto junto à Prefeitura, em parceria com o *Projeto Bandas de Música* promovido pelo Governo Federal, através da Secretaria de Música do Ministério da Cultura, a Funarte e Governo do Estado de Sergipe (por meio da Secretaria do Estado da Cultura).

Era necessária, para o município, a inclusão de um grupo musical local para as diversas atividades e eventos tradicionais como, por exemplo, a Festa do Divino Espírito Santo, a principal festa do município ribeirinho. Sobre isso, no ano de 2003 na 53ª edição da Festa, houve o batizado da filarmônica indiarobense, na igreja matriz, solenidade que ficou como um importante fato histórico da festa e da cidade.

Dessa forma, tratando-se de uma manifestação secular e dando margem a esse conceito histórico, era um sonho antigo na comunidade ter sua própria agremiação musical.

A assembleia geral e extraordinária do CSOPES, em 22 de maio de 2000, teve por finalidade alterar os estatutos da instituição, buscando, entre outras questões, eleger e dar posse ao Diretor do futuro *Departamento de Coral, Filarmônica e Escola de Música*. A partir de então foi designado o Prof. Marcos dos Santos Moreira, licenciado em Música pela UFBA e aprovado em concurso municipal indiarobense do referido ano para a vaga de educação artística. O mesmo foi designado Coordenador de Arte e Diretor desse departamento, sendo, depois também, seu regente no ano de 2004.

Figura 1 – Fotografia da 1ª formação da Banda Filarmônica do Divino em 07/09/2001, Ao centro, Maestro José Alípio Martins.



Fonte: o autor.

Por Lei, a Filarmônica só poderia receber os instrumentos vindos do Governo Federal se fosse uma instituição não pública e sem fins lucrativos. Então, foi proposto pela Prefeitura local que a Filarmônica pertencesse juridicamente ao CSOPES, mas fosse mantida pelo governo municipal e atrelada à Secretaria de Educação. Agraciada com um kit de 18 instrumentos, deu-se início às atividades onde, a pedido do coordenador, foi acertado com a prefeitura, mais um profissional com formação específica³⁸ na área de música. Para auxiliar nesse processo da seleção, o contratado escolhido foi o Professor José Alípio Martins, formado em regência pela UFBA. O Regente e Professor Martins trabalhou a frente do grupo titular durante os anos de 2000 a 2003.

³⁸ Profissional específico seria formado em Regência. Este tem capacidade de formar banda, tendo habilidade de formação de orquestra, já que um educador musical nem sempre é especialista nessa função. Nesse caso a remuneração do maestro correspondia a um professor da rede municipal de ensino com carga horária integral.

O MÉTODO DA CAPO

Historicamente fundamentado e baseado nos métodos modernos de ensino coletivo instrumental dos Estados Unidos, o Da Capo de Barbosa foi parte de sua tese de doutorado intitulada *An Adaptation of American Instruction Methods to Brazilian Music Education: Using Brazilian Melodies* de 1994. Já na sua publicação de 2004, o método foi intitulado *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda*. Nesse mesmo ano o método foi editado pela Editora Keyboard com apoio da empresa de fabricação de instrumentos musicais Weril. Ele trabalha as habilidades instrumentais de leitura e de se tocar em grupo com músicas folclóricas brasileiras aproximando os alunos-músicos de sua realidade melódica, diferentemente dos métodos tradicionais trazidos para o Brasil, baseados na música europeia, particularmente Itália, Portugal e Alemanha, países historicamente ligados às Bandas de Música.

Basicamente o método é direcionado para a formação de banda sinfônica, mas pode ser adaptado facilmente para filarmônica. Por causa da estrutura do método para essa formação, alguns instrumentos são inclusos, como Trompa em Fá, Oboé e Fagote. É relevante o diferencial da leitura instrumental, no caso da escrita para Tuba. Normalmente em métodos convencionais, esse instrumento está escrito em Si bemol, comum em bandas brasileiras. Mas pelo entendimento e direcionamento sinfônico, a Tuba ou Bombardão do Da Capo está em Dó. Em alguns casos, o Da Capo ainda encontra resistência a determinadas concepções. Essa resistência é observada em algumas filarmônicas interioranas tradicionais que, nos últimos anos, têm conhecido esse processo didático. Nesses casos, os mestres dessas agremiações, mesmo buscando novas metodologias, na maioria das vezes, não aceitam tal processo de escrita para tuba. Alguns deles utilizavam o método modificando a escrita da Tuba para Si bemol, refazendo as partes relativas ao instrumento e alterando o método nesse ponto. Hoje, o Da Capo já incorpora livros para diferentes escritas de tuba e bombardino. Em Indiaroba foi utilizado o livro de tuba para o instrumento em si bemol e escrito em dó, som real.

A principal característica do método está no fato do aprendiz ter o contato com o instrumento desde a primeira aula e a possibilidade de formar, além da banda, conjuntos menores como duos, trios e quartetos, promovendo uma forte motivação nos alunos. Consiste em utilizar músicas folclóricas com células rít-

micas simples, utilizando a teoria e a prática no instrumento simultaneamente, diferentemente do tradicional, que ensina o instrumento após o aprendizado da teoria e leitura musical. Do método, consta um livro-guia para o professor-maestro e um livro para cada instrumento, da família das madeiras, metais e percussão. Os livros dos instrumentos são para os alunos e possuem 27 páginas cada. No livro do aluno constam 80 músicas do folclore brasileiro, dois estudos para banda completa, um ditado melódico, um ditado rítmico, dois exercícios para improvisação, exercícios de teoria, dois arranjos de música folclórica para banda completa, três composições para banda, três estudos técnico-instrumentais e oito exercícios de divisão musical.

O Da Capo também foi exemplificado em livros como o já comentado “Banda de Música; Retratos sonoros brasileiros” de José Pereira, que também aborda a importância da questão do ensino coletivo e a utilização da Banda de Música nas escolas.

O DA CAPO EM KODÁLY E VIGOTSKY

Se fizermos comparativos às filosofias e métodos tradicionalmente conhecidos de educação musical, identificaremos ideias e linhas de pensamento semelhantes entre o método mencionado com o de Zoltan Kodály (1882-1967), importante educador musical húngaro. Para Kodály (1974), a música deveria estar presente no sistema educacional como aspecto a ser desenvolvido pelo ser humano, visando a sua formação integral. Essa também é uma afirmação dos defensores do ensino coletivo, pois esse ensino facilita a inclusão do aprendizado da música instrumental no ensino fundamental. Dois outros enfoques defendidos pelo método Da Capo e a metodologia de Kodály são a utilização da música folclórica, já acima citada, e o canto no processo de aprendizagem musical. Kodály (1974, p. 3) defende que “É uma verdade longamente aceita o fato de o canto ser o melhor início para a educação musical...a música folclórica não deve ser omitida nunca... o sentido das relações entre a linguagem e a música”.³⁹

Nas instruções da utilização de aplicação Da Capo, Barbosa (2004, p. 3) diz:

39 Tal referência foi traduzida por Ricardo Goldemberg em artigo *A Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. Disponível em: <<http://metodoeducacao.com.br>> e se insere em prefácio da obra *Children Choir's* de Kodály, editado pela *Boosey and Hawkes*, 1974.

Tocar e cantar: varie a ordem dessas duas atividades a cada canção nova a ser aprendida. Havendo dificuldade em entoar alguma canção, divida a classe em dois grupos, enquanto um toca o outro canta, e vice-versa. Se possível, use um instrumento harmônico (violão, piano, teclado, etc.) para acompanhar essas atividades. Procure cantar em tonalidades que sejam mais apropriadas para classe.

Ao analisarmos os princípios do ensino coletivo de uma maneira ideológica geral, podemos dizer que essa metodologia musical pode se inspirar também em teóricos da Educação como Vygotsky⁴⁰ (1896-1934), defensor da análise do reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos. Este raciocínio do referencial educativo-social vygotskyano enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Essa interação age decisivamente na organização do raciocínio, reestruturando funções psicológicas como memória, atenção e formação de conceitos. Mais conhecida como “Relação Proximal”, Vygotsky defende o aprendizado pela própria ação imediata e não somente pela expectativa da resposta ou análise do conteúdo dado, pois o fazer já implica em um processo de aprendizagem. Portanto, o Da Capo, voltado para um ensino musical coletivo, proporciona a interação no contexto musical entre os aprendizes e eles com as ações de relações coletivas dessa prática.

EM INDIAROBA

Retornando o relato para Indiaroba, visando à possibilidade de obter um maior aproveitamento nas aulas, a coordenação do Projeto buscou diversas correntes de pensamento no planejar e executar. Muito antes da seleção dos futuros alunos e dos primeiros conceitos musicais, o planejamento de ensino foi detalhado em correntes como entre os já citados Vygotsky e Benjamin Bloom.

Somando-se o método Da Capo à filosofia de ensino de Swanwick e mais o embasamento obtido com teóricos educacionais estudados, partiu-se para a

⁴⁰ Vygotsky, professor e pesquisador, viveu na Rússia, em plena efervescência da Revolução Comunista. Tendo sido contemporâneo de Piaget, Vygotsky elaborou uma teoria que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico e o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

primeira reunião pedagógica realizada entre os meses de junho e julho de 2000 para definir o planejamento. Assim, concluíram-se, entre o coordenador do projeto e o maestro, as diretrizes do plano pedagógico para a formação de uma banda no município.

O recebimento do kit do programa pró-bandas da Funarte, fornecido pelo Governo Federal, foi o marco para o começo da banda. De estrutura inicial, contava-se apenas com os 18 instrumentos do kit composto de: 4 clarinetas, 1 sax tenor, 4 trompetes, 3 *saxhorn* (trompa), 3 trombones, 1 bombardino e 2 tubas (bombardão). Além disso, nesse primeiro ano o fardamento, o bombo e os pratos foram emprestados de uma escola pública municipal local. Meses depois, foram adquiridos, com recursos próprios, outros poucos instrumentos.

Quadro 1 – Materiais adquiridos

| Instrumento e fardamento | Quantidade | Marca | Ano de aquisição |
|--------------------------------|---|------------------|------------------|
| Fardamento | 1 Conjunto de gala com túnica para apresentações especiais e 2 conjuntos de apresentações comuns, ambos contendo 37 peças: Kit contendo 1 par de sapatos, 1 camisa pólo azul e/ou túnica e camisa pólo vermelha e calça branca. | Hering | 2001/2002 |
| Clarineta | 4 | Weril | 2000 |
| Tuba/Bombardão | 2 | Weril | 2000 |
| Trombone | 2 | Weril | 2000 |
| Saxofone | 1 | Weril | 2000 |
| Saxhorn | 3 | Weril | 2000 |
| Trompete | 4 | Weril | 2000 |
| Bombardino | 1 | Weril | 2000 |
| Percussão/ Pratos | 2 (pares) | S/ referência | 2000 |
| Bombo e baquetão | 1 cada | Gope | 2000 |
| Caixa clara e para de baquetas | 1 cada | Gope | 2000 |

Fonte: elaboração do autor

Listou-se os elementos do ensino proposto agrupando-os, didaticamente, nos seguintes tópicos:

1. Teoria musical aplicada na execução;
2. Percepção musical;
3. Estudo da harmonia;
4. Técnica individual de naipe;
5. Apreciação musical (Audição de peças);
6. Interpretação das peças;
7. Análise do contexto musical da região;
8. Canto das melodias folclóricas aprendidas.

APLICAÇÃO DO MÉTODO E OS RESULTADOS

Dessa forma, fundamentou-se o programa de curso sobre o conceito de que teoria, percepção e harmonia eram um conjugado resultante de estudos sistemáticos. Significava que a prática nunca fosse dissociada dos conteúdos teóricos e que ambas fossem aprendidas simultaneamente, ou seja, teoria aplicada ao repertório. Sobre essa concepção, Swanwick (1997, p. 7) defende e destaca uma estratégia de ensino multifacetado eficaz: “A aprendizagem musical acontece atrás de um engajamento multifacetado, solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando, improvisando... o ensino deve ser musical”.

No próprio Da Capo as definições de atividades estão muito claras e a proposta de ensino era aplicada sistematicamente. Durante as aulas, notou-se que os alunos de Indiaroba cantavam a melodia, batiam o ritmo dela e depois a tocavam. De regra, todo aluno da banda realizava não só essa atividade, mas também seguia as dicas indicadas do próprio Da Capo como: duetos e cânones, duetos com palmas, exercícios para decorar melodias, exercícios rítmicos, complemento de compassos (improvisação), ditados melódicos, exercícios de divisão musical, além da prática de audições públicas dos subgrupos (duetos, trios, quartetos) e da banda completa periodicamente. Assim, a fim de descrever o processo de

ensino-aprendizagem em Indiaroba, precisamos apresentar o conteúdo e atividades pedagógicas do método Da Capo.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TRÊS ETAPAS

Etapa I

Desde o início do projeto houve uma mobilização em toda a comunidade local, começando com a abertura de inscrições. Inicialmente foram inscritos 80 candidatos para um projeto que constituía de uma banda (futura banda do Divino) com 36 elementos, um coral com 30 integrantes e uma escola de música. Essa última não chegou a ser efetivada com as vagas restantes. Nessa primeira inscrição não havia limite de idade, tendo sido aberta à comunidade em geral.

Portanto, a primeira etapa estava imbuída de novidade para a comunidade local, afinal, era a primeira vez que se iniciava uma filarmônica na cidade. Não se podia excluir a comunidade ansiosa por participar. De fato, nos primeiros dias de inscrição muitos adultos se candidataram a uma das 36 vagas iniciais. Com o tempo, apenas os adolescentes permaneceram. Entre as diversas razões estavam a disponibilidade de horários para aulas e ensaios e para trabalhar as dificuldades comuns nas primeiras lições. Os adultos sempre alegaram que o emprego e as tarefas do cotidiano dificultavam não só a aprendizagem como a disposição para tal. Assim, a maioria das vagas foi preenchida entre adolescentes de 12 anos e adultos de até 30 anos. Mas, passado certo tempo, como o projeto estava se adaptando à realidade local, alguns ajustes no critério de seleção foram tomados e optou-se pelas faixas etárias dos adolescentes e jovens, visando uma maior presença de candidatos. Estipulou-se então uma faixa etária de 12 a 18 anos como média.

Os ensaios na primeira fase do projeto aconteciam somente nos finais de semana a partir das sextas-feiras, pois só havia essa disponibilidade de carga horária pelo Prof. Martins. Nas quintas-feiras o regente auxiliar Prof. Moreira revisava as lições da semana anterior. Passados alguns meses, com o desenvolvimento do projeto e o surgimento das monitorias, a sequência das aulas foi ampliada (ver etapa 3).

Segundo o Maestro Martins, o grupo responderia satisfatoriamente se dividido em dois: Grupo I e Grupo II. O Grupo I responderia por um grupo titular, o grupo principal do projeto, a Filarmônica do Divino. O Grupo II seria aquele que abarcaria os alunos que não se desenvolveram satisfatoriamente nessa fase de iniciação instrumental e funcionava como uma Banda “reforço de aprendizes” ou reservas. Depois esse grupo II se ampliou, naturalmente, pela inclusão de novos alunos. Não existia um critério em relação à data de entrada desses novos no início de um ano letivo, por exemplo. Isso acontecia periodicamente, pois as próprias apresentações do grupo titular serviam de certa forma como propaganda do projeto durante todo o ano para a comunidade. Apenas em 2004 é que houve a tentativa se estipular um ano letivo musical, mas a ideia não foi suficientemente sucedida.

Mas voltemos à atenção na formação desse grupo titular. A Filarmônica tinha nas suas primeiras aulas, como já foi dito, toda prática baseada no método Da Capo, ou seja, aprendendo uma nota nova, um ritmo novo e um símbolo novo a cada passo e praticando-os em melodias folclóricas. Até a lição 40 (ver tabela de livro guia, Quadro 4) esse grupo já tinha tido o contato com as seguintes células rítmicas: semibreve, mínima, semínima.

Nota-se que o método Da Capo tem toda uma sequência própria, mas que de vez em quando, não era aplicada pelo maestro ou monitor de forma sequenciada, adequando a necessidade das atividades e do contexto pedagógico no decorrer do ano letivo musical. Na aplicação perceptiva o solfejo não era aplicado separadamente, mas sim vivenciado pelas músicas folclóricas proposta pelo livro nas formações de duos, trios e quartetos e aconteciam quando necessário respeitando a concepção proposta no método. A duração dessa etapa leva em média de seis meses a um ano.

Etapa 2

Logo após esse período, viu-se a necessidade de se criar as primeiras monitorias. Essas monitorias eram preenchidas pelos alunos mais adiantados e pelos músicos convidados. Estes eram músicos de filarmônicas de cidades circunvizinhas e músicos trazidos de Salvador e Aracaju. O critério do convite era ter relação a algum detalhe pedagógico que poderia ser especificado de certo naipe ou ins-

trumento específico: dúvidas e curiosidades eram tiradas por esses profissionais que visitavam o município trimestralmente ou quadrimestralmente a convite da coordenação do projeto ou pelo próprio Maestro Martins.

Nessa fase o Grupo I já alcançara 80% do método e conseqüentemente demonstrava domínio de compassos simples e células rítmicas incluindo até colcheias. Aparecem as primeiras células sincopadas, compassos compostos e notas pontuadas. Trabalhou-se, primeiramente, as notas das regiões médias dos instrumentos, depois as das regiões semigraves e graves e, por último, as da região aguda. A partir daí o direcionamento pedagógico mescla-se com as primeiras inclusões de métodos americanos e arranjos do Maestro Martins com nível paralelo a seqüência final do Da capo.

Na parte dos alunos adiantados se criou a denominação “Padrinho”. Cada aluno do grupo titular era responsável por trazer mais dois candidatos para o grupo II e o próprio teria a missão de repassar o que foi lhe dado de ensinamento das primeiras lições. Dessa forma, oferecia ao grupo musical o seu crescimento ao mesmo tempo em que designava ao aluno titular certo grau de hierarquia em relação ao grupo II e uma função dessa própria responsabilidade de ampliação e continuidade da filarmônica. Em relação ao método, durante sua utilização foram incluídas no processo de aprendizado, baseada na sua proposta de ensino, atividades mescladas por jogos musicais e brincadeiras com células rítmicas. Também foram utilizados juntamente com os arranjos propostos no método, materiais recicláveis na percussão, como “coquinhos” e “claves” feitos por madeiras aproveitadas de árvores ribeirinhas, dando uma conotação ecologicamente regional.

Posteriormente, as atividades consistiam em execuções de obras para banda de marcha e aprimoramento das peças para duos, trios e quartetos, além da aplicação de métodos americanos e execução dos primeiros dobrados e hinos. As filarmônicas, bandas de música do interior do Brasil, são bandas de marcha, pois têm que se adaptarem aos cortejos cívicos e procissões religiosas. Essas atividades a céu aberto requerem repertórios como hinos, dobrados e marchas que exploram com frequência as regiões agudas dos instrumentos. Tempos depois, tanto o grupo I como o II tinham aulas de teoria musical com o Professor Moreira planejadas de acordo com o nível dos aprendizes e aplicadas exclusivamente ao repertório do Da capo ou dos outros métodos preparatórios auxiliares para a fase seguinte.

Etapa 3

Na etapa 3, o grupo titular, já com a média de 2 a 3 anos de vida a essa altura, estava em fase bem adiantada. Agora havia três ensaios por semana e aulas de teoria, história da música e apreciação musical separadas em dias alternados aos ensaios, completando cinco encontros semanais. Em 2003 o Grupo II já cumpria a mesma organização no sistema “curricular” do Grupo I, ressaltando, porém, o nivelamento natural, em relação à técnica e o contexto no procedimento pedagógico de um modo geral.

No entanto, o método Da capo não atendia mais sozinho às necessidades musicais e técnicas dos alunos-músicos do grupo titular. Assim, foi então necessária à continuação dos outros métodos tanto brasileiros como americanos com novidades harmônicas. Ou seja, o Da Capo funcionou, em Indiaroba, como ferramenta para um determinado objetivo dentro do plano pedagógico, a formação inicial do grupo musical, mas, não como um método único e completo para todas as fases e funções da banda de música. Seu título diz que é para o ensino elementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, pensamos que na Música, essa conjectura da socialização que se faz diariamente em grupos de aprendizado, auxilia e exercita questões dessa prática da convivência, do respeito às diferenças de pensamento, da identidade, da cidadania e política. Uma excelente possibilidade de aguçar o gosto e o interesse por manifestações e atividades da sua terra, da sua cidade, ajudando direta ou indiretamente as tradições do seu município que são passados para gerações futuras. Acreditamos que a discussão e pesquisas sobre os temas banda filarmônicas e formas de ensino coletivo não se esgotam. Ainda serão com certeza palco de muitos debates, exposições em comunicações em congressos de educação musical, de cultura e sociologia, já que, a banda de música sempre será fonte abundante de estudos científicos.

Com isso esperamos ter alcançado pelo menos o objetivo de promover uma discussão mais aprofundada sobre o contexto da Banda Filarmônica na Educação Musical.

Em 2016, a Banda do Divino completou 16 anos de existência. Uma escola de música atuante sustenta o sonho realizado pelos fundadores e fomenta com toda pressa uma formação não formal, mas importante para futuros músicos que atuam e atuarão na região sul de Sergipe, concernente no Estado sergipano e, porque não dizer, no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. L. da S. *Adaptation of American instruction methods to Brazilian music education using Brazilian melodies*. 1994. 350f. Tese (Doutorado em Arte Musical) – University of Washington, Washington, 1994.
- BARBOSA, J. L. da S. *Da capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. Jundiá: Keyboard, 2004.
- BLOOM, B. S. et al. (Ed.). *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Tradução de Flavia Maria Sant’Anna. Porto Alegre: Ed. da UFRGS: Globo, 1972.
- CAJAZEIRA, R. C. de S. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta*. 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- CALDEIRA FILHO, J. da C. *Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- INDIAROBA (SE). *Relatório de educação: ano de 2000*. Indiaroba: Secretaria de Educação do Município, 2000.
- KODÁLY, Z. Children’s Choirs. In: BÓNIS, F.; VALLALAT, Z. (Ed.). *The selected writings of Zoltan Kodály*. London: Boosey and Hawkes, 1974.
- LABUTA, J. A. *Music education: historical contexts and perspectives*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.
- VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. (Educação crítica).



Mulheres em filarmônicas: pioneirismos e busca de igualdade no Nordeste do Brasil e Norte de Portugal

Marcos dos Santos Moreira

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a presença feminina nas bandas só ocorreu de fato em meados do século XX. Assim, fez-se necessária uma busca para se estabelecer conexões políticas, históricas e sociais que atestassem indícios dessa emancipação no final do século citado e primeira década desse século. Inicialmente, pensamos em considerar apenas filarmônicas sugeridas pelas questões definidas da observação, mas também foi necessário abordar nessa pesquisa a ser relatada, pessoas, personalidades de filarmônicas circunvizinhas ou de um contexto regional semelhante, além de alguns depoimentos pitorescos, fundamentais para o entendimento do tema. Ao final, formou-se uma trilha de bandas nordestinas e portuguesas do norte, com seus sotaques, costumes, histórias e particularidades. Mulheres e meninas musicistas e suas identi-

dades femininas. Identidades não unicamente na relação de gênero feminino, não somente no tocante à arte ou à música, mas envolvendo relações que vão muito além do simples acesso ao grupo musical. Relações de vida. Depoimentos de casos comuns, como também situações raríssimas em pleno século XXI.

O tema *Mulher*, hoje, em pleno século XXI, para muitos cientistas sociais, ainda é novidade em produção de escritos, sejam de caráter científico, literário ou ficcional, e continua sendo inviabilizado quantitativamente mesmo em muitos ramos de estudos científicos nas ciências humanas, por isso a importância de abordar a temática também em música.

Na concepção simbólica, mulher pode representar a *Deusa Vênus*, na mitologia Greco-romana. De forma metafórica, Franco Junior (1996, p. 54) relata que podemos associá-la a questões religiosas. No exemplo ocidental cristão, a referência é *Eva* (que foi criada por Deus a partir da costela de Adão) em concepções bíblicas, ou ainda, divindades eslavas que associam a mulher à *Mãe Terra*, visto que muitos teóricos consideram que tal afirmativa advém da visão associada ao paganismo. Entre conceitos hebraicos, a *Deusa mãe* ou, ainda, para os místicos, a *Mãe cósmica*.

No sentido artístico, fazendo uma interlocução sobre a mulher e a música, esse artigo, baseado na tese de doutorado intitulada “Mulheres em Bandas de Música: relações em filarmônicas nordestinas brasileiras e norte português” aborda o papel sociopolítico, educativo e artístico da presença das mulheres em grupos filarmônicos.

Foram revistos alguns trabalhos referentes à participação das mulheres nas bandas de música, desde a criação dos primeiros tipos de conjuntos musicais, tão relevantes para a preservação educacional, composicional, instrumental e, principalmente, musicológica, e para a música científico-acadêmica, até os desdobramentos pedagógicos e oportunidades de crescimento performático e de ascensão nesses grupos centenários. Procuramos, através de uma pesquisa quali-quantitativa, relacionar e sugerir um estudo comprovativo sobre a entrada das mulheres nas bandas, bem como atentar sobre a escassez ou quase nulidade de trabalhos científicos sobre a temática proposta. Concomitantemente, realizamos estudo inclusivo de dois recortes geográficos importantes para pesquisas que se debruçam sobre o enfoque luso-brasileiro em suas regiões nordeste e norte, respectivamente.

Em relação ao Brasil, identificamos uma variedade de grupos de euterpes em todas as regiões, o que dificulta fazer uma pesquisa precisa em todo território brasileiro. Assim, foi dada preferência a concentrar tal estudo na região nordeste. Para ampliar a pesquisa, foi feita a comparação com filarmônicas portuguesas, tendo em vista que o pesquisador compõe a Sociedade Portuguesa de Investigação em Música, e reconhece a necessidade de uma aproximação maior com as euterpes de Portugal. Os dois países guardam similaridades históricas nos casos apresentados, o que também foi investigado nessa observação.

OBJETIVOS

Verificar a trajetória pioneira sobre a presença feminina em filarmônicas brasileiras nordestinas e do norte português é o objetivo principal desse texto.

A ideia de enveredar-se por tal tema vem do interesse desse pesquisador em averiguar atas e documentos que indicaram a presença feminina e sua entrada nos grupos pesquisados e como essa situação decorreu em termos políticos, pedagógicos, sociais, bem como estudar o convívio e a interação das mulheres com os integrantes masculinos em instituições de euterpes nas últimas décadas. Essa inquietação de comprovar as modificações ocorridas e os comportamentos apresentados com a presença feminina nos grupos filarmônicos tornou necessária uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Assim, o enfoque do gênero, do patriarcal, do feminismo e da trajetória política em relação às mulheres será abordado como elemento científico e antropológico, em caráter introdutório. Essa abordagem tem por objetivo ser uma ferramenta da própria justificativa, para mescla de fundamentação teórica satisfatória juntamente com a música.

METODOLOGIA APLICADA

Os modelos de pesquisa no Brasil têm se desvencilhado do campo restrito das ciências sociais e têm se identificado com vários conceitos e técnicas que tentam ajudar a pesquisa a decodificar os elementos de coleta, muitas vezes complexos, com compreensões específicas em áreas diversas no universo das

ciências humanas. Isso tem incluído o mundo das artes, a exemplo da pesquisa em música.

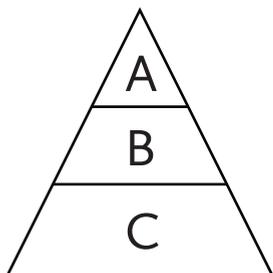
Apesar de ter sido escolhido um método com caráter quantitativo (*survey*), do qual se falará durante esse trabalho, foi necessária, dentro dessa coleta de dados, uma forma de constatar a precisão da descrição, do enfoque indutivo, do significado que os elementos pesquisados dão às ocorrências, características locais do ambiente, entre outros. Em sua abordagem sobre mesclas entre pesquisas, Neves (1996, p. 2) comentando Morse (1991), atenta sobre a relevância da utilização de uma descrição e uma coleta de proporção e estatística em uso concomitante:

Ressalta que, na fase de coletas de dados, a interação entre dois métodos [quantitativo e qualitativo] é reduzida, mas se completam na fase de conclusão, eles se complementam. Em contraposição a essa forma de combinar os dois métodos, o autor [Morse] sugere o que chama de 'triangulação diferenciada', na qual os resultados de um método servem de base para o planejamento do emprego do outro que o segue complementando-o. Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna a pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno. (NEVES, 1996, p. 2, grifo nosso)

A metodologia de apoio, de formatação e guia proposto está direcionada ao método *survey*, considerado quantitativo, mesclada à concepção de modelo qualitativo. O critério de escolha baseia-se na coleta com utilização de entrevistas de grupo e questionários semiestruturados. Como se trata de estudo de caso, o *survey* auxiliará no recorte do elemento específico pesquisado, ou seja, as seis bandas (no caráter qualitativo e descritivo) e nos dados estatísticos gerais (no caráter quantitativo).

1. Resultado desejável;
2. Método quali-quantitativo (qualitativos e quantitativos) + (estatística e decodificação de conceitos subjetivos somados aos conceitos objetivos);
3. Coletas de dados.

Figura 1 – Triangulação da codificação de dados da pesquisa



É certo afirmar que o método *survey* está relacionado à pesquisa quantitativa. Entretanto, esse processo definido aqui especificamente, se adéqua à pesquisa qualitativa, em paralelo, quando se depara com elaboração de questionários-teste, guias de entrevistas ou descritivas, mescladas à oralidade, que são o caso desse trabalho.

Os critérios foram:

- Mensuração das informações sobre participação na pesquisa supracitada, que tem por objetivo principal investigar a participação feminina nas instituições filarmônicas mencionadas;
- Análise e contextualização dos principais instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa: as observações na instituição, gravações em vídeo e as entrevistas transcritas e em arquivo MP3 (qualitativo – quantitativo);
- Narrativas obtidas e analisadas, utilizando nomes reais para identificar as falas e ações; forma descritiva (qualitativo);
- Realização de um recorte (*survey*) para estimar a participação feminina nas regiões (quantitativo).

A possibilidade do recorte nas filarmônicas brasileiras e portuguesas estudadas nos remete ao critério mais eficiente no sentido da ideia do estudo de caso e, assim, conceber os resultados do universo micro para o macro. Por macro nos referimos a uma abordagem da situação geral de uma região, baseada em dados locais entre filarmônicas nos dois contextos, nos dois países como um todo.

Micro se refere à coleta dos dados e aos resultados obtidos apenas no universo do estudo multicaso.⁴¹

Em Babbie (1999, p. 51), encontramos um modelo com três finalidades distintas: *Descrição*, que revela a personalidade do foco e/ou dos agentes inseridos; da *Explicação*, em que os questionários tentam desvendar os “Porquês”; e, por último, o da *Exploração*, que é o próprio trabalho de campo. O tipo utilizado nessa pesquisa é adequado, quanto à variável da amostra, ao *survey* em qualitativa nominal (por se tratar de amostras de nacionalidades diferentes). O *survey* é fundamental para obtenção de dados de grupos específicos, no caso dessa investigação, as seis filarmônicas (contexto micro), para ilustrar um contexto geral ou casos semelhantes em um universo maior (contexto macro).

Segundo Freitas (2000, p. 35), o modelo tem as seguintes características:

A Survey é apropriada como método de pesquisa quando: se deseja responder questões do tipo ‘o que?’, ‘por quê?’, ‘como?’ e ‘quando?’, ou seja, quando o foco de interesse é sobre ‘o que está acontecendo’ ou ‘como e porque isso tá acontecendo’; não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes; o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; o objeto no presente e no passado recente.

O autor, citando Pinsonneault e Kramer (1993) e Sampieri (1991), aborda peculiaridades específicas da utilização do método, relacionando-as a fatores listados na pesquisa quanto ao *Propósito* (explanatório, exploratória, descritiva); e quanto ao *Momento*, no tempo de coleta (longitudinal e corte transversal). Ilustrando mais objetivamente verificamos a seguir:

41 Este modelo do Micro para o Macro é muito utilizado nas pesquisas de opinião pública de agências no Brasil como IBOPE, VOX POPULLI, entre outras.

Quadro 1 – Modelo *survey*

| PROPÓSITO | MOMENTOS DE COLETA |
|--|---|
| Explanatória: tem como objeto testar uma teoria e as relações casuais; estabelecer a existência das relações casuais, mas também questionar porque a relação existe. | Longitudinal: a coleta de dados ocorre ao longo do tempo em que os dados são coletados em períodos ou pontos especificados, buscando estudar a evolução ou a mudança de determinadas variáveis ou as relações entre elas. |
| Exploratória: o objeto é familiarizar-se com o tópico ou identificar os conceitos iniciais sobre o tópico, dar ênfase na determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, buscar e descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse. | Corte Transversal: a coleta dos dados ocorre em um só momento pretendendo descrever e analisar o estado de uma das variáveis em um dado momento. |
| Descritiva: buscar identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população; descrever a distribuição de algum fenômeno na população ou nos subgrupos da população ou faz uma comparação dessas distribuições. Nesse tipo de <i>survey</i> , a hipótese não é casual, mas tem o propósito de verificar se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade. | |

Evidentemente, não se quer aqui definir apenas um padrão em relação aos resultados. Dividimos a pesquisa em dois momentos em relação ao tipo de abordagem a ser aplicada, atentando sobre o sentido e a mescla proposta no *survey* proposto nos conceitos já citados:

- A questão da pesquisa quantitativa: dados estatísticos gerais, os questionários estruturados com as alternativas propostas apresentadas ao público (explanatória e exploratória);
- A questão da pesquisa qualitativa: as entrevistas abertas, a oralidade dos depoimentos, as causas políticas educativas e sociais em torno do problema (descritiva e explanatória).

Sabemos que um estudo multicaso afirma e valida a realidade e os dados específicos desse multicaso (micro), ao mesmo tempo em que fornece um *link* de informações para uma realidade (macro), assim veremos o porquê do objetivo desse trabalho no que se refere à participação das mulheres nesses contextos.

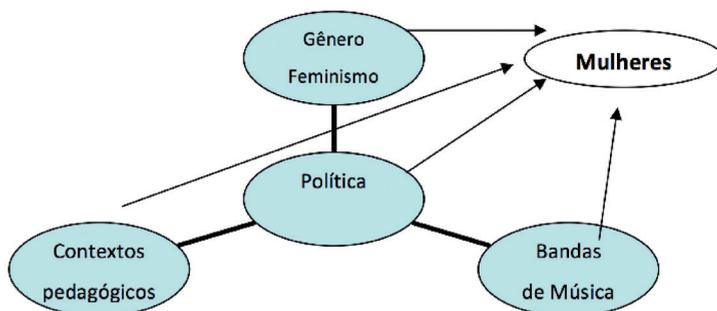
A COLETA DE DADOS

Além do método citado, os complementos de contextos mais livres não foram desprezados. A constituição oral, o depoimento em entrevistas, que denomino aqui como “entrevistas abertas”, fez um paralelo com as estruturadas. Foram de fundamental importância no sentido de captar ações reais, acontecimentos de vida dos envolvidos e, principalmente, resgatar elementos da pesquisa que puderam ser descritos da forma coloquial, jocosa e às vezes melancólica e saudososa em seus depoimentos. O humano no sentido literal foi relevante para a composição textual aqui apresentada. As entrevistas não se ativeram apenas aos integrantes das bandas pesquisadas, mas também contemplaram professores, musicistas, pesquisadores e outros maestros de banda. Todas essas entrevistas foram necessárias para um entendimento global do que nosso objetivo determinava. No entanto, nessa lista não constam todos os participantes (quantitativo), ou seja, integrantes das bandas de foco que responderam ao questionário estruturado, estabelecido pelo pesquisador. As entrevistas foram coletadas entre novembro de 2011 e maio de 2012.

DISCUSSÃO E FUNDAMENTAÇÃO

Nesse artigo não temos a pretensão de aprofundar a discussão de temas como gênero, feminismo, sistema patriarcal e suas ramificações, violência contra mulher, direitos humanos das mulheres, historiografia feminina e outras vertentes. As menções dos assuntos pautados fazem-se necessárias e essenciais, mesmo que resumidamente, para o entendimento adequado das lutas da mulher na sociedade de forma geral e como isso se correlaciona na emancipação feminina nas bandas de música. A fundamentação no que diz respeito às bandas está baseada no levantamento bibliográfico temático, enfatizando uma análise dos papéis de gênero feminino na sociedade musical, a partir das mudanças ocorridas nos estatutos e da abertura política para as mulheres nesses grupos. A pesquisa inclui, principalmente, aspectos sociais, políticos e também pedagógicos em questão, correlacionando o fato com o desenrolar da história das mulheres. Primeiramente, fez-se uma leitura política desses termos apresentados, das suas implicações nas definições e ações e da sua contribuição para essa pesquisa, tanto no Brasil quanto em Portugal, utilizando como alicerce a ciência social.

Figura 2 – Esquema da fundamentação teórica utilizada



Fonte: Elaborado pelo autor.

NA MÚSICA

O gênero feminino, nesse caso, é explanado não só sob o ponto de vista de relação de poder do corpo propriamente dito, mas também filosoficamente sobre concepções analíticas da teoria musical e da musicologia: *A New Musicology*. Tal teoria, como análise de discurso musical, influenciou diversos teóricos de meados do século XX em relação ao contexto música-sociedade-discurso, proposto por Susan McClary.⁴² Mello (2007), perpetrando referências sobre McClary (1994) e, posteriormente, Kermann (1985), em dois artigos, “Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro” e “Relações de Gênero e a música popular brasileira: Um estudo sobre as bandas femininas”, esse último em coautoria com Gomes (2007), aborda tal conceito feminino e suas ramificações em apologias da estrutura composicional de sons “femininos” em obras musicais.⁴³ Um desses exemplos citados encontra-se desde o período clássico, no caso investigado por McClary, particularmente em sonatas de Beethoven (1770-1827). Assim, Mello (2007) comenta sobre o para-

42 Conferir a bibliografia oficial de Susan McClary em: <www.music.ucla.edu/~105:susan-mcclary-bio&catid=6&Itemid=225>.

43 Tal referência à banda feminina não diz respeito a filarmônicas e sim a bandas de música popular com instrumentos eletrônicos.

lelo composicional com metáforas sobre gêneros sexuais, corroborando que a narrativa de determinadas obras pode ser analisada sob o ponto de vista de uma dominação simbólica masculina.

Por exemplo, nesse modelo androcêntrico, os tempos fortes de um determinado trecho musical são considerados ‘masculinos’, enquanto que os fracos, ‘femininos’; sobre as tríades maiores, é dito que elas exercem atração, em oposição às menores, ligadas à repulsão; também percebe-se ‘ímpetus procriativos’ ocorrendo por meio das qualidades dinâmicas da música tonal; ou ainda a ideia prevalente, desde o século XVII, do processo desencadeado pela expectativa (clímax) e resolução da expectativa, também chamado de tensão vs. relaxamento, presente no cerne da música ocidental, o que parece uma forte metáfora da atividade sexual. A forma *sonata-allegro* é estruturalmente um exemplo desse modelo: o tema de abertura deve ter um ‘caráter masculino’, enérgico, determinado, heróico, enquanto que o tema subsidiário é ‘feminino’, flexível, considerado o ‘outro’. Todos esses pontos são ‘naturalizados’, de modo a que ‘o feminino’ nunca dê a última palavra nesse contexto: no mundo da narrativa musical tradicional não há terminações femininas. (MELLO, 2007, p. 17)

Ele também verifica e constata o paralelismo com os movimentos sociais feministas nos últimos anos. Gomes (2007, p. 60) citando Mello (2007), acrescenta:

Apesar do grande avanço, nas diferentes áreas do conhecimento, de estudos sobre as relações de gênero, alguns setores da sociedade ainda não exploraram o tema em seus mais variados aspectos, como é o caso dos estudos sobre a produção musical feminina. Sabe-se que há muitos séculos o meio musical tem sido um privilégio dos homens.

Em “Os estilhaços da orquestra”, resenha de Castro (2008) para o livro *L’orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques*, o autor cita o conhecido desgaste entre Karajan e os músicos da Filarmônica de Berlim, quando o renomado regente austro-germânico desejou colocar no corpo musical uma clarinetista em meio até então exclusivamente masculino. Sabine Meyer foi contratada pela direção da Filarmônica de Berlim, em 1982, mas acabou cedendo às pressões dos músicos e retirou-se no ano seguinte (1983) para carreira solo.

Na literatura, o feminismo na música também é discutido por Ramos Lopez (2003), em sua obra *Feminismo y Música*. A autora enfatiza a relevância do debate dessa temática para a história musical, fundamentando e auxiliando na compreensão da análise comportamental artístico feminino e a problemática da sua exclusão nos registros musicológicos. Sobre tal trajetória, o autor cita o exemplo de certa ascensão profissional na biografia de personalidades da história. Comenta:

Durante os séculos XIX e XX muitas mulheres encontraram na teoria musical, em instituições privadas de ensino e piano uma via de obter alguma independência econômica, como academias de ensino e escolas estaduais que estavam principalmente em mãos masculinas. É, como sempre, uma atividade de registro mais difícil do que centros de ensino oficiais, sendo mais uma atividade importante na formação do público consumidor de partituras, concertos e discos. Algumas chegaram a alcançar, sem barreiras, posições principais nos centros oficiais de ensino. É o caso de professores de Conservatório de Paris Montgeroult Helene de Nervo (1764-1836) e Marie Tratmann Jaëll (1846-1925), e Wanda Landowska (1879-1959), pianista polonesa e compositora ... Ela era professora na Schola Cantorum e Escola de Música de Berlim.⁴⁴ (RAMOS LOPEZ, 2003, p. 70)

Nessa mesma obra, a autora elucida modelos do século XIX, que retratam a inclusão da luta de emancipação social feminina, exemplificando com as compositoras, Clara Wieck Schumann (1819 -1896), Corona Schroter (1751-1802) e Louise Adolpha Le Beau (1850-1927), na Europa, nas sociedades em que viveram. Entre outros casos, compositoras como Chiquinha Gonzaga (1847-1935) no Brasil, servem como parâmetros, contribuindo para o embasamento nas alterações atuais sobre uma recente vertente na ciência social musical do século XX: a

44 Texto original: Durante los siglos XIX y XX muchas mujeres encontrado en la docência privada Del solfeo o Del piano una via para conseguir cierta independência econômica, pues la docência em los conservatórios y centros públicos de enseñanza essaba principalmente en manos masculinas. Se trata, como casi siempre, de una actividad más difícil de documentar que la docência em los centros oficiles, pero una actividad importante a la hora de formar un público consumidor de partituras, conciertos y discos. Algunas lograron sin embargo ocupar los principais puestos docentes em centros oficiles. Es el caso de las profesoras Del Conservatorio de Paris Helene de Nervo de Montgeroult (1764-1836) y Marie Tratmann Jaell (1846-1925), así como el de Wanda Landowska (1879-1959), la pianista y compositora polaca ...Ella fue profesora em la Schola Cantorum y em la Escuela Superior de Música de Berlín.

musicologia feminista brasileira.⁴⁵ Nessa vertente podemos destacar, no Brasil, que algumas publicações lançam compositoras brasileiras relevantes para a história da música ainda recente, no século XX. Nomes como Maria Helena Rosa Fernandes, Jocy Oliveira, Maria Rezende, Vânia Dantas Leite e Denise Hortência Lopes Garcia não foram esquecidos.⁴⁶

Um grande leque investigativo, na atualidade, sobre o feminino como obra e como alvo de construção artística vem sendo centro de discussão.

O estudo das trajetórias de vida de mulheres emblemáticas da música brasileira, tais como Chiquinha Gonzaga, Carmem Miranda, Guiomar Novaes, Dolores Duram, revistas sob a ótica de uma musicologia orientada pelos estudos de gênero, representaria também um passo importante a ser dado. O estudo da musicalidade brasileira revista sob tal perspectiva poderá revelar como o 'feminino' e o 'masculino' se projetam e se constroem através do discurso musical, tanto no nível das estruturas composicionais, dos arranjos instrumentais e vocais, bem como no plano das letras das canções. (MELLO, 2007, p. 12)

Sair do contexto musicológico composicional e adentrar a pedagogia musical ou performática implica, concomitantemente, indagações sobre de que maneira as práticas de ensino e de execução foram constituídas também sobre esses aspectos tratados. Isso ocorre tanto na educação musical geral, formal ou não, como no caso desse trabalho, em filarmônicas. Relações de grupo, de contextos fisiológicos antagônicos, não podem ser desprezadas, uma vez que em música, como um fenômeno social, só podem ser contextualizadas e obviamente analisadas a partir de questões relacionadas ao comportamento humano. Essa complexidade de relações é real. O fundador da teoria etnomusicológica, Alan Merriam (1964, p. 23), comenta:

A música é um fenômeno exclusivamente humano que existe somente em termos de interação social; que é feita por pessoas para outras pessoas, e é um comportamento aprendido. Não é e não pode existir por, de, e para si

45 O Instituto Cravo Albin, do Rio de Janeiro, organizou, em 2004, um catálogo assinado pelo poeta Paulo Cesar Pinheiro, denominado Mulheres Compositoras da Música Popular Brasileira.

46 Conferir biografia de algumas dessas compositoras: Jornal da Unicamp, Cinco Guerreiras da Música Erudita Alves Filho, setembro de 2006. Tal artigo aborda a emancipação feminina como musicistas em meados do século XX.

mesmo; deve haver sempre o ser humano a fazer algo para produzi-lo. Em suma, a música não pode ser definida como um fenômeno de som sozinho, pois envolve o comportamento dos indivíduos e grupos de indivíduos, traz exigências de organização, em particular o acordo social das pessoas que decidem o que pode e não pode ser.⁴⁷

Em Green (2002), a discussão de gênero em música foi amplamente debatida em seu livro *Music, Gender and education*.⁴⁸ Nessa obra, o autor analisa os discursos entre o aprendizado musical e a participação feminina na sua afirmação e no que a sociedade impôs nesse processo que autora denomina de “Patriarcado musical”:

O conceito que denomino de ‘patriarcado musical’ contribui para o conhecimento da história das práticas musicais de mulheres. A divisão do trabalho numa esfera musical pública, em grande parte masculina, em relação a uma grande esfera privada por parte do sexo feminino, caracteriza uma parte da história da música ocidental e a música de muitas culturas ao redor do mundo. Como no caso de caracterização mais geral do patriarcado, que apresentam antes da divisão entre as duas esferas musicais, não é drástica nem absoluta. Por outro lado, as mulheres têm sido, no Ocidente e em outros lugares, muito ativas no âmbito do trabalho assalariado nas instituições públicas e privadas musicais. Além disso, as mulheres estiveram envolvidas na maior parte em atividades musicais, que de alguma forma, permite a expressão simbólica das características do ‘feminino’. Se considerarmos que o poder patriarcal sobre as mulheres nas práticas musicais foi repressivo e unidimensional, seria impossível compreender como e por que esse [poder] permitiu a ativa participação [feminina] no campo da música. Em verdade, um dos pontos que espero esclarecer no livro é que a combinação de to-

47 Texto original: Music is a uniquely human phenomenon which exists only in terms of social interaction; that it is made by people for other people, and it is learned behavior. It does not and cannot exist by, of, and for itself; there must always be human beings doing something to produce it. In short, music cannot be defined as a phenomenon of sound alone, for it involves the behavior of individuals and groups of individuals, and its particular organization demands the social concurrence of people who decide what it can and cannot be.

48 *Music, Gender and Education* é uma obra da editora Cambridge University de 1997 e foi traduzida para o idioma hispânico pela editora Morata sob a denominação *Musica, Genero y Educacion em 2002*, com tradução de Pablo Manzano.

lerância e repressão, acordo e oposição, favorecem as mesmas divisões de gênero da marcadas no patriarcado musical. (GREEN, 2002, p. 46)⁴⁹

Elucidando a temática de ascensão feminina na música e em grupos filarmônicos em seu artigo sobre administração e direção de mulheres em bandas americanas, Gould (2005) retrata que, nas ocupações da educação musical essa-dunidense, houve segregação por gênero e raça durante décadas. Enquanto as mulheres são mais suscetíveis a ensinar os jovens estudantes em sala de aula, os homens são mais propensos a ensinar os alunos mais velhos em todas as configurações, mas em particular nos grupos de percussão.

Apesar de práticas de gênero afirmativas de emprego, os homens constituem a grande maioria entre os diretores da banda em todos os níveis. No nível pós-secundário nos EUA, as mulheres constituem menos de 10%. Em todos os casos e todos os níveis, a grande maioria dos diretores da banda são brancos. Segregação ocupacional inibe o desenvolvimento de carreiras dos indivíduos, bem como o desenvolvimento da profissão como os indivíduos escolhem ou são contratados para cargos com base em seu gênero e / ou raça, em vez de suas habilidades. Em termos de mulheres diretoras de bandas universitárias, pesquisadores investigaram as tendências do emprego, características pessoais e profissionais, modelos de trabalho e identidade profissional. (GOULD, 2005, p. 36)⁵⁰

49 Texto original: *El concepto que denominaré "patriarcado musical" contribuy al conocimiento de la historia de las practicas musicales de las mujeres. La division del trabajo musical en una esfera publica, en gran medida masculina, y una esfera privada em gran parte femenina, es um rasgo de la historia de la musica occidental, así como de muchas culturas musicales de todo el mundo. Como en el caso de la caracterizacion mas general del patriarcado que presente antes, la division entre las dos esferas musicales no esdrástica ni absoluta. Por el contrario, las mujeres han sido, tanto en Occidente como en otros lugares, muy activas en el âmbito assalariado y publico del trabajo musical privado. Es más, las mujeres han participado principalmente en actividades musicales que, de alguna manera, permiten la expresion simbólica de las características "femeninas". Si consideraramos que el poder patriarcal sobre las prácticas musicales des las mujeres fuese unidimensionalmente repressivo, seria imposible comprender cómo y por qué se há permitido que ellas fueram activas en terreno musical. Em realidad, uno de los puntos que espero aclarar en esse libro es que la combinacion de tolerância y represion, acuerdo y oposicion, favorece de forma sistematica las mismas divisiones marcadas por el género de las que surge el patriarcado musical.*

50 Texto original: *Despite gender-affirmative employment practices, men constitute a large majority among band directors at all levels. At the postsecondary level in the U.S., women constitute less than 10%. In all cases and all levels, the vast majority of band directors are white. Occupational segregation inhibits the development of individuals' careers as well as the development of the profession as individuals choose or are hired for positions based on their gender and/or race rather than their abilities. In*

Gould (2005) ainda enfatiza que, claramente, tal concepção feminina de liderança de grupos não pode ser adequadamente compreendida sem colocá-la no contexto profissional atual e existente. Essa autora sustenta que o entendimento mais rico, mais substancial e significativo das profissões em geral e de questões específicas abordadas são necessárias, em especial, porque podem fornecer a base sobre a qual a mudança é possível na contemporaneidade. São pontos para os quais a autora atenta e insere posicionamentos sobre o questionamento de mulheres em bandas, na profissão de educação musical, na relação de desempenho interpretativo instrumental, na realização da profissão de músico em si e no seu papel musicista na sociedade em geral.

Destacando ainda fatos históricos nos Estados Unidos, Almeida, em sua dissertação portuguesa, comenta:

As actividades [nos Estados Unidos] por elas desenvolvidas limitavam-se ao ensino público nas escolas, à direcção coral – mas não orquestral nem de banda, excepto de conjuntos formados apenas por mulheres – e à performance e ao ensino de canto, piano e harpa. A participação voluntária das mulheres nas actividades relacionadas com a música era vista como um compromisso fácil com o sistema patriarcal, uma vez que lhes oferecia um meio de aplicação das suas energias e talentos sem lhes conceder os benefícios legais e financeiros de um verdadeiro trabalho remunerado e livrando-as da pressão de procurar e de manter um emprego. (ALMEIDA, 2008, p. 67)

Portanto, dentro da conjuntura apresentada, a profissão de regente na maioria das vezes, está condicionada diretamente e de forma contemporânea, às questões diferenciais de gênero, raça e habilidades profissionais em boa parte das instituições de ensino superior de Música nos Estados Unidos. Assim, também essa análise será evidenciada no Brasil e em Portugal.

O PRELÚDIO FEMININO

Um exemplo na Europa que contradiz de certa forma outros percursos da entrada das mulheres na maioria dos continentes, aconteceu na Inglaterra. A etnomusi-

terms of women university band directors, researchers have investigated employment trends, personal and occupational characteristics, occupational role models, and professional identity.

cóloga portuguesa Helena Lourosa em sua tese de Doutorado afirma em uma de suas citações que o movimento de mulheres em Londres, por exemplo, foi de um vanguardismo relevante e incomparável para a história das mulheres nas bandas. A mesma cita o caso do músico e religioso William Booth, que em 1865 funda um movimento de evangelização na Inglaterra, um “exército de salvação” através de grupos similares as bandas de música. A música com o poder da transmissão. Pelo movimento *Salvation Army*, afirma que Booth abriu as portas para a entrada das mulheres nesses grupos por achar importante a intermediação dos gêneros na meta da evangelização proposta. Lourosa (2012, p. 52), confirma a participação, em 1890, de cerca de 5.000 mulheres nas bandas desse modelo que se espalhou pela Europa em épocas oitocentistas. A pesquisa, no entanto, não aborda o fim desses grupos.

A temática histórica brasileira, a circunstância de formação de grupo filarmônico ou subgrupos instrumentais de sopro e as relações de sociais nas concepções no gênero feminino, de alguma forma comunicam-se em alguns pontos relevantes. Há casos raros de mulheres que se aventuraram na formação de grupos musicais pelo mundo. As sociedades artísticas eram, tanto em Portugal como na Europa e no Brasil do final século XIX, uma grande “válvula de escape” para o “expressar musical”. Era uma espécie de clube feminino onde por muitas vezes a presença masculina só era permitida em eventos esporádicos.

Figura 3 – Grupos musicista feminino em Alagoas no século XIX



Fonte: Extraído de: <<http://diariodadonagorda.wordpress.com/tag/fotografia/>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

A liderança de grupos instrumentais ou de banda, na sua quase totalidade, caracterizou-se (e ainda é maioria quase absoluta) na figura masculina, desde a era colonial do país, em analogia a figura paterna. Tal procedimento sempre foi, de certa maneira, mais rígido por conta de uma tradição militar,⁵¹ prática que advém da criação das bandas da guarda nacional em 1831 no Rio de Janeiro e da sua influência nas bandas civis. Por muitos anos, essa relação de instrução e de concepção social das bandas foi determinante, recordando a sua criação ainda como as citadas guildas, até segundo meado do século XX. Nesse século, até pelo menos na década de 60 as mulheres ainda não eram vistas nos seus quadros como musicistas.

A mulher, no máximo, era presença sob o ponto de vista social (eventos da sede no sentido logístico) ou como referência composicional nas “homenagens masculinas” em “eras românticas”.

[...] os dobrados eram oferecidos aos homens adeptos das filarmônicas e as marchas e polacas eram dedicadas às mulheres adeptas das filarmônicas”. Ainda escutamos de Edinaldo Melo que “Antonio Braga que regeu a Bomfim, compôs a marcha Enesina, e João Mariano Sobral é o autor da Polaca Zélia e da Marcha Railda Lobo. (MELO, 2010, p. 60)

Em Serrinha, cidade do agreste baiano, percebe-se as primeiras tentativas de uma formação de grupo feminino na abertura do século XX. Estes experimentos da entrada feminina no mundo social musical, porém, estavam ligados ao aprendizado de bandolins, violões, flautas, violas ou violinos, maioria dos instrumentos não utilizados em bandas filarmônicas. Era um costume em muitas cidades do nordeste do início do século XX, a prática de grupos femininos de bandolins. Capela e Estância em Sergipe, Feira de Santana e a cidade de Serrinha, na Bahia e Rio Largo em Alagoas, são exemplos encontrados entre comentários de descendentes mais antigos de outras gerações.

Mais uma vez nota-se outro relato sobre a exclusão feminina na execução musical, mas não na questão social. Exemplo em Cachoeira, Bahia, no artigo “Minerva Cachoeirana: um estudo histórico sobre a filarmônica da cidade de

51 As bandas de música no Brasil tem tradição baseada nas bandas militares, em sua formação, indumentárias e instrumentação, desde o período colonial, ratificada no Império com a chegada de D. João VI, em 1808.

Cachoeira (1964-1969)”, Cazaes afirma que por muitos anos isso era estabelecido em várias localidades e na região do Recôncavo:

Inúmeros eventos eram organizados pela própria filarmônica, nesse caso, as mulheres participavam ativamente das festividades, vinculadas as irmandades religiosas católicas, organizavam passeios para a festa dos padroeiros de outras cidades. (CAZAES, 2012, p. 8)

Ainda sobre a Filarmônica Lira Minerva Cachoeirana, a musicista Ivonete Reis, hoje saxofonista titular, em entrevista para o autor desse texto, comenta que na instituição, ao longo dos seus 134 anos, a presença feminina inicialmente, referente à participação musical um pouco mais direta, só foi possível através de uma colaboradora chamada Prof.^a Glodofeuda, na década de 1960. No entanto, esse caso aplicou-se apenas na parte docente de teoria musical e não de execução instrumental. Assim, trinta anos depois, na mesma filarmônica, é que vieram as musicistas Meyre e Silvana na década de 90, ambas clarinetistas. A partir de 1995, única integrante no grupo titular e tocando um instrumento de difícil execução no sentido da função de contracanto, o sax tenor, Reis assume outras funções na instituição. No ano seguinte, já como coordenadora da Escolinha preparatória da Banda Minerva, obteve determinação para formar e incentivar um grupo exclusivamente composto por mulheres, com elementos de cidades circunvizinhas ao município de Cachoeira. Essa participação é confirmada e é relevante não só por ter sido originada da Minerva, como também em seu trabalho paralelo pioneiro na região do Recôncavo da Bahia.

As forças armadas e as bandas governamentais, herança da Banda da Guarda Real em 1808, têm em seus quadros uma redução significativa da participação feminina na atualidade. Tanto na Marinha, quanto no Exército e na Aeronáutica, essa prática é minimizada pelos concursos públicos para integrantes femininas apenas a partir da década de 2000. As vagas são reduzidas para o sexo feminino, no entanto não iremos aprofundar a discussão nesse trabalho. Em outras esferas, como Corpo de Bombeiros e Polícia Militar, essa realidade na maioria das agremiações nordestinas não é diferente.

Precisamente, em 1937 ocorre a criação da Banda Feminina da Companhia de Fiação e Tecidos. Tal Banda foi um marco para a educação e para arte no estado de Alagoas, além de ser de um ineditismo vanguardista para o período. Provavelmente essa Banda feminina, em relação aos registros encontrados, seja a primeira banda

do gênero com elementos exclusivamente femininos da América Latina. Relata a história que também foi essa agremiação que representou o Estado em evento da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), no estado do Rio de Janeiro no mesmo ano, tendo o Compositor Heitor Villa-Lobos entre as autoridades presentes. Era composta de pouco mais de trinta musicistas, sendo regida pelo Maestro Aquino Costa Japiassú. Há um caso similar sobre um único elemento feminino em um grupo titular em banda civil. Na região do Seridó, na cidade Jardim do Seridó, Estado do Rio Grande do Norte, a Banda Musical Euterpe Jardinense, com fundação 1859, é um dos exemplos encontrados. Exatos 153 anos foram necessários para a entrada da primeira mulher na Filarmônica. Trata-se de Letycia Carla Costa dos Santos, filha de músico da instituição, e sua estreia deu-se em 1º de janeiro de 2012. Hoje, ela integra os componentes saxofonistas do grupo.

Figura 4 – Banda Feminina da Companhia Alagoana de Tecidos de 1937



Fonte: Extraído de: <<http://diariodadonagorda.wordpress.com>>. Acesso em: 17 jun. 2012.⁵²

52 Banda do município de Rio Largo – Alagoas, regida pelo Maestro Aquino Costa Japiassú. Provavelmente uma das primeiras bandas filarmônicas femininas do Brasil. Comemoração dos 400 anos da cidade de São Paulo no meado do século XX.

Em São Bento do Uma, estado de Pernambuco, a Filarmônica Santa Cecília atesta que nos últimos 16 anos só havia uma única mulher em seus quadros. Trata-se de Shirley Campos, que permanece musicista em uma instituição de 158 anos, datada de 1854. Ainda podemos abordar outras pioneiras em suas respectivas cidades registradas nessa pesquisa. Na cidade de Picuí, Paraíba, se destacou Maria da Penha, na década de 90, na Filarmônica Coronel Antonio Xavier, de 1878, sendo a única a pertencer ao grupo. Na atualidade também somente uma mulher integra o quadro da euterpe. Já em Condado, em Pernambuco, duas musicistas foram pioneiras na Filarmônica 28 de Junho, fundada em 1905: Kelly Cristina Freitas de Carvalho (clarinete) e Risonete dos Santos (saxofone) entraram em 1985, quando a instituição já ultrapassava seu 80 anos. Também Ana Lucia dos Santos, na Euterpina Sociedade Musical Euterpe Juvenil Nazarena, de Nazaré da Mata, igualmente na década de 80. Outros exemplos foram citados e encontram-se no quadro quantitativo adiante.

Na dissertação de mestrado de Ronaldo Ferreira Lima, denominada “Bandas de Música, Escola da Vida”, defendida na Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2005, o autor relata em parte de um capítulo e de maneira concisa, o processo da entrada de mulheres nessa região do Seridó, especificando particularmente a Filarmônica 24 de Outubro, da cidade de Cruzeta, fundada em 1985. Tal texto revela a importância do agente formador que são as filarmônicas, incluindo as musicistas oriundas das euterpes abordadas na sua dissertação. Comenta que a entrada de mulheres em uma das bandas citadas, a Banda de Acari, só se deu em 1975, através do “Mestre Pinta”. Lima ainda afirma que a participação feminina na atualidade é relevante para o contexto social e pedagógico dos grupos. Revela alterações de comportamento nas cotidianas ações de meninas do agreste do Seridó e até mesmo nas distribuições das tarefas caseiras no dia a dia das bandas:

Estudar música soa como negligenciar os afazeres domésticos; varrer a casa, cuidar dos irmãos e fazer almoço [...]. O ingresso das mulheres na música muda essa orientação social permitindo o respeito e a admiração mútua entre homens e mulheres [...]. A música para as meninas musicistas de Cruzeta não só possibilitou a oportunidade do sustento, próprio e de seus familiares, como lhes deu outras perspectivas de vida. Corroborando esses dados está ainda o fato de que tem sido significativo o número de mulheres, musicistas, integrantes das bandas que saíram da região do Seridó para estudar na EMUFRN. (LIMA, 2005, p. 85)

Por fim, algo que também contribui com a perspectiva do aumento feminino nas bandas é a mudança de mentalidade de alguns maestros, quebrando tradições centenárias que impediam a ascensão feminina. Os reflexos são claros na medida em que o crescimento das funções musicais ocorre.

MULHERES NA REGÊNCIA

Não somente a participação feminina se inseriu apenas como integrantes de naipe. A realidade atual revela que a formação musical nas Escolas Técnicas Profissionais em Portugal e os cursos livres e técnicos no Brasil, chegando ambos os países ao denominador Universidade, têm favorecido uma qualificação bem avançada e que proporciona às mulheres também assumir postos de regência não só nas filarmônicas ou bandas de música tradicionais, como em orquestras e bandas sinfônicas no mundo.

Um catálogo com o número de maestrinas poderia ser uma saída futura para explanar um número significativo dessas atuantes. Por enquanto, todavia, apresentaremos a seguir nomes significativos da regência feminina instrumental brasileira encontrada. Muitas delas hoje agem em diversas cidades do Brasil:

Claudia Feres, que em 2011 foi nomeada Regente Titular e Diretora Artística da Orquestra Municipal de Jundiá; Lidia Amado (Regente da Sinfônica de Campinas-São Paulo); Silvia Lusíada (Filarmônica de Santo Amaro – São Paulo); Inez Beatriz Martins (Universidade Federal do Ceará); Ivonete Reis (Orquestra Feminina do Recôncavo-Bahia); Rosinete da Silva (Filarmônica Nossa Senhora da Conceição-Alagoas, até 2003); Alexsandra Marques de Oliveira Castro (Banda Municipal de Jaguaruana-Ceará); Maira Ana Kandler (Banda dos Tirolês-Santa Catarina); Monica Giardini (Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo); Ana Paula Camargo Rocha Bigelli (Banda da Guarda civil de Piracicaba).

Muitas mulheres atravessaram o período de transição no Brasil da primeira república e conquistaram os seus espaços e sua autoafirmação como mulher e artista. Essa passagem dos séculos abre o leque de artistas que se afirmaram na história da música brasileira. Podemos citar Heuza Cameu (1903-1995), Joanídia Sodré (1903-1975), Chiquinha Gonzaga (1847-1935), Magda Tagliaferro (1893-1986), Dinorá Gontijo de Carvalho (1895-1980), Paulina D'Ambrósio (1890-1876), Guiomar Novais (1894-1979), Bidú Sayão (1902-1999), Eunice Katunda (1915-

1990) e Mercês Bina Couto (1916-2010) entre tantas outras, que com determinação conquistaram sua identidade socioartística pela música.

MULHERES NEGRAS NORDESTINAS E MÚSICA

Figura 5 – Zizinha Guimarães na década de 30 do século XX



Fonte: <kokalaranjeiras.blogspot.com.br/p/personalidades.html>.

No nordeste brasileiro, na cidade de Laranjeiras, em Sergipe, também podemos destacar o caso de emancipação social da organista, compositora de música para grupos instrumentais e música vocal, além de professora, a Senhora Eufrosina Amélia Guimarães. Conhecida no século XIX como Zizinha Guimarães, essa mulher tem uma biografia com aspecto peculiar. O caso é que essa personalidade era negra e neta de negros escravizados, nascida em 1872 e, apesar disso, a sua função na Laranjeiras oitocentista era de mestra de capela.⁵³ Após sua nomeação como docente municipal, em 1896, passou a ensinar francês, português, geografia e esperanto. Não se sabe ao certo como foi sua formação, mas se destacava como a principal organista do Vale do Cotinguiba, na Sergipe Imperial.

Outro exemplo, citado por Santos (2012), já no meado do século XX, se configura no Conservatório de Música de Sergipe (CMS) com a Prof^a Nair Porto,

53 O “mestre-de-capela” (italiano: *maestro di cappella*; francês: *maître de chapelle*) é o regente, o diretor da música de uma igreja, capela ou outro estabelecimento musical sacro ou profano, dispondo de um coro, orquestra, ou ambos. Enciclopédia da Música Brasileira, 2a. Edição, São Paulo: Art Editora e PubliFolha, 1998.

primeira docente negra em instituição oficial de ensino musical público do Estado. Um fato também interessante foi o de “Maria da Banda”, alcunha de Maria de Fátima Araújo, que na década de 60 foi a primeira integrante negra da Banda 11 de Fevereiro, da cidade de Parelhas no Estado do Rio Grande do Norte, fundada em 1906, portanto com 106 anos de existência.

OUTROS CASOS

Páscoa (1997, p. 7) comenta sobre atividades de mulheres musicistas na época áurea da borracha entre 1850 e 1910 na região amazônica:

Nesse sentido, na cidade de Manaus, as principais musicistas que se destacaram como boas intérpretes obtendo reconhecimento na sua época, foram: Adelaide Carneiro da Costa, Edelvira Prager, Maria e Alcina Calmont, Isa de Queiroz, Celesse Ramos, Clara Borelli, Josephina de Freitas (pianistas), Madame Cornetti, Paulina Gattinoni (violinistas), Constanza Brini, Maria Bosi Brunori, Mathilde Schiavinato, Clotilde Maragliano, Desdêmona Campagnuoli, Conti Foroni e Maria Petich (cantoras). (PÁSCOA, 1997, p. 7)

Independentemente da ideologia ou da concepção do gênero nos diálogos e debates conflitantes entre feministas e antropólogos sobre o termo, o objetivo nesse estudo é apenas identificar o gênero feminino como uma concepção social e participativa na música e na comunidade circundante dos objetos pesquisados.

Assim como em outros segmentos, notadamente os pertencentes ao mundo do trabalho, também no campo da música erudita as mulheres brasileiras enfrentam dificuldades para conseguir inserção e reconhecimento. Atuando num domínio predominantemente masculino, elas precisam provar a cada momento a sua competência para conquistar algum espaço, que é reduzido se comparado ao ocupado pelos homens. (FILHO, 2006, p. 32)

EM PORTUGAL

É preciso constar que a pesquisa necessariamente obteve pontos de vista sob a temática essencialmente feminista ou aprofundamentos dos temas das ciên-

cias sociais específicos. O objetivo foi apenas apontar o papel em questão, na formação e participação histórico-educativa das mulheres nas euterpes estudadas. Em música a própria pesquisa verificou se isso também acontece ou houve registros históricos sobre esses mesmos conceitos de gênero e suas implicações e distinções sociais entre os pares. Outrora outra possibilidade de mulheres pertencentes a sociedades de elites portuguesas eram atividades em sociedades musicais.

Figura 6 – Sociedade Filarmônica Santa Cruz de Alvarenga, a primeira instituição a colocar elementos femininos antes da Revolução dos Cravos em 1966



Fonte: <<http://bandadealvarenga.no.sapo.pt/historial/historial.htm>>.

Exemplificando sobre tais instituições, na Portugal oitocentista e até meados do século XX, “[...] as mulheres não eram admitidas no Club Mozart nem no Club Beethoven (até 1888), sendo apenas convidadas para o concerto sinfônico anual e para solenidades especiais”. (ALMEIDA, 2008, p. 25)

As questões de um melhor nível de estudo musical, aumento das universidades, e a mudança de paradigma sociopolítico português nos últimos 30 anos, contribuem decisivamente para o ingresso das musicistas nos quadros de banda e até mesmo em cargos anteriormente masculinos, como a Diretoria e Regência titular do corpo musical. Em relação especificamente às bandas, a mudança se dá justamente nessa abertura de papéis sociais do período citado (final da década de 70 início de década de 80), coincidentemente após a Revolução dos

Cravos.⁵⁴ Este acesso das meninas portuguesas ao ensino está relacionado a alguns fatores:

1. Revogação das leis de Salazar e a liberdade civil e educacional;
2. Abertura das estradas portuguesas;⁵⁵
3. Os polos dos conservatórios nas vilas e freguesias;
4. Modelos de ensino europeus utilizados.

ENTRE OS DOIS PAÍSES: REFERÊNCIA TEMPORAL

Exemplificando a relação das bandas pesquisadas, abaixo a tabela do ano de fundação relacionado ao ano da entrada feminina de alguns grupos encontrados:

Quadro 2 – Hiato temporal da presença feminina nas bandas do censo realizado pelo autor no Brasil e em Portugal

| Filarmônicas | Ano de fundação | Ano da entrada de mulheres nos grupos titulares | Hiato temporal fundação/acesso feminino |
|--|-----------------|---|---|
| Banda da Amizade/Portugal | 1834 | 1971 | 137 anos |
| Sociedade Euterpe Japaratusense/Brasil | 1900 | 2001 | 101 anos |
| Sociedade Flor da Mocidade Junqueirense/Portugal | 1898 | 2005 | 107 anos |
| Sociedade Musical Curica/ Brasil | 1848 | 1992 | 144 anos |
| Banda Velha União Sanjoanense/Portugal | 1826 | 1982 | 156 anos |
| Filarmônica Bom Jesus/Brasil | 1952 | 1988 | 36 anos |

Fonte: Elaboração do autor

54 Revolução que pôs fim em 1974 à ditadura do General Salazar, iniciando a democracia e abertura política em Portugal depois de quarenta anos.

55 A dificuldade de ligar o norte do país a Lisboa e aos grandes centros, impossibilitava muitos alunos a terem acesso as escolas profissionais de música e as academias e grandes conservatórios. Afirma-se assim a importância das filarmônicas, apesar de ser outrora um campo de difícil acesso em decorrência de vários fatores da participação da mulher portuguesa ao aprimoramento musical.

ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA E OS RESULTADOS

Vimos que os dados estavam atrelados à problemática do acesso feminino, devido a questões gerais da agremiação. Em cada filarmônica, um ou outro motivo dessa exclusão secular prevalece como justificativa. Ou seja, os motivos relacionados a seguir estão interligados à entrada da mulher nas agremiações através dos tempos, com sua especificidade. Dividimos as seguintes questões: Econômico, Estrutural, Pedagógico, Instrumental, Musical, Político-Social, Administrativo.

O *Econômico* está relacionado ao próprio desenvolvimento do local onde a agremiação está inserida, ou, no caso mais específico, à estrutura financeira que sustenta a instituição, subvenção pública, contribuição do quadro social e recursos relacionados a apresentações ou editais, possibilitando o crescimento estrutural. Não foram observadas diferenças de remuneração entre monitores, maestros ou maestrinas e musicistas, quando remunerados nas agremiações.

O *Estrutural* é relacionado à própria estrutura física da agremiação e ao espaço de ensaios, locais de aprendizagem instrumental e teórica musical, arquivos documentais e de partituras, entre outros. Essa expansão influenciou diretamente nas questões pedagógicas possibilitando também um maior espaço feminino nas instituições.

O *Pedagógico* está relacionado à equipe docente e de monitores, que, dependendo de tal item, influencia no número de vagas, de rendimento performático e organizacional da Euterpe. Também verificamos que desde a entrada feminina nas euterpes a participação das discentes sempre foi e é, até os dias atuais, bastante equilibrada em relação aos alunos homens. A diferença é percebida na entrada do grupo principal, quando em muitas agremiações, principalmente no nordeste brasileiro, ainda é acentuada. A melhoria pedagógica reflete no aumento de meninas nessas euterpes. Também foi observada a qualificação profissional de monitoras e maestrinas, que realizam muitas vezes cursos de nível técnico e superior e retornam às bandas de origem. No entanto, esse retorno é muito mais evidente em Portugal que no Brasil.

O *Instrumental*, que a nosso ver é um dos pontos cruciais, é a disponibilidade da proporção do número de instrumentos-aprendiz, que é fundamental para o desenvolvimento do grupo e determinante também no processo da quantidade de integrantes e pode ser ponto chave para a escolha do instru-

mento pelas mulheres do grupo e sua possível inscrição e participação ativa nas filarmônicas.

O *Musical* é o resultado da soma das ações pedagógica e performática, não só entre homens e mulheres, mas de certa maneira pode influenciar e incentivar uma maior presença feminina nesses grupos, pelas razões já expostas; motivação, abertura e concordância social no relacionamento entre os gêneros e respectivamente responsabilidades das funções musicais de ambos (homens e mulheres).

O *Político-Social* é o resultado da influência externa social, ou seja, as ocorrências de mudanças comportamentais sociopolíticas da comunidade geral e sociedade local, que permitiram uma liberdade feminina suficiente para ocupar cargos e uma participação efetiva da mulher nos grupos filarmônicos de maneira geral.

E para finalizar, o *Administrativo* está intrinsecamente relacionado a todos os itens anteriores. É o contexto “cerebral” de qualquer instituição, independente das suas funções na sociedade. Na contemporaneidade foi observada uma mudança de gestão em dezenas de filarmônicas visitadas, sendo mais concretizado nas euterpes portuguesas do que nas filarmônicas brasileiras. Isso não significa que afirmamos que não tenha havido mudanças nas filarmônicas nordestinas. Percebemos que o número de mulheres na atualidade pode ser resultado da combinação desses pontos citados, mas mesmo com esse dado acima, demonstra-se uma relevante e crescente participação proporcional em relação ao número de homens. O gênero masculino ainda é maioria, com índice quantitativo bastante elevado. Abaixo algumas filarmônicas nordestinas citadas na pesquisa e o número proporcional entre homens e mulheres. Também colocamos as datas de fundação das bandas, como parâmetro desse censo.

Quadro 3 – Números de integrantes femininas nas bandas do censo no Brasil e Portugal*

| Localidade | nome da instituição filarmônica | Numero de integrantes femininos na banda titular (total de integrantes). | Fundação |
|----------------------------|---|--|----------|
| Marechal Deodoro-AL/Brasil | Banda Manoel Alves de França | 10 integrantes (50) | 2002 |
| Serrinha-BA/Brasil | Sociedade Recreativa e Cultural Filarmônica 30 de Junho | 18 integrantes (25) | 1896 |

| | | | |
|--|--|---------------------|------|
| Nazaré da Mata-PE/Brasil | Sociedade Musical Euterpe Juvenil Nazarena | 9 integrantes (53) | 1888 |
| Japarutuba-SE/Brasil | Sociedade Euterpe Japarutubense | 7 integrantes (33) | 1900 |
| Jardim do Seridó-RN/Brasil | Filarmônica Euterpe Jardimense | 1 integrante (28) | 1859 |
| Freguesia de Loureiro – Concelho de Oliveira de Azemeis/Portugal | Banda de Música de Loureiro | 36 integrantes (37) | 1899 |
| Freguesia de Esposende- Distrito de Braga/Portugal | Banda de Música de Antas | 27 integrantes (37) | 1920 |
| Freguesia de Nespereira-Viseu/ Portugal | Banda Marcial de Nespereira | 22 integrantes (60) | 1853 |
| Freguesia de Junqueira-Aveir/- Portugal | Filarmônica Flor da Mocidade | 17 integrantes (56) | 1898 |
| Frei Martinho-PB/Brasil | Banda de Frei Martinho | 7 integrantes (14) | 2007 |
| Campo do Brito-SE/Brasil | Sociedade Musical N.S. da Boa Hora | 9 integrantes (23) | 1891 |

Fonte: Elaboração do autor.

* Em parênteses, o quantitativo de integrantes masculinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sabemos ao certo as causas que levaram a ciência musical a ainda não ter explorado ou atualizado a observação sobre a temática mulher em filarmônicas com mais ênfase nesses últimos 40 anos, pelo menos. Talvez seja porque a pesquisa acadêmica, e remetemos aqui também a programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*)⁵⁶ ou projetos universitários de pesquisa governamentais⁵⁷ em música no Brasil, de fato oficialmente seja menos remota, quase contemporânea, do que outras áreas humanas que tem registros acadêmicos mais antigos. Ou,

56 As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=385&Itemid=316>.

57 Falamos dos Projetos PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e PIBID (Programa Institucional de Iniciação a Docência). Ambos também oferecidos para a área de Música.

quicá, o ambiente recluso da presença feminina inicialmente em muitas euterpes (perceptível ainda hoje) em ambos os países seja um dos motivos da complexa ponte, ou até mesmo as questões do comportamento sociopolítico modificados beneficemente na segunda metade e final do século XX, tenham criado tal abertura hodiernamente.

A conjugação entre a coleta de dados, a relação da pesquisa na ótica da observação, mesclada com o *survey*, tanto da forma qualitativa (das causas), quanto do quantitativo (dos números proporcionais), mostrando uma realidade proximal relativa ao todo, foi fundamental para um retrato inicial desses pontos para entendermos hoje os papéis femininos presentes nessas agremiações. A música amplia sua responsabilidade científica a partir de um ponto de vista musicológico e educativo em direção não somente à esfera musical específica, mas também na interlocução social necessária, auxiliando no esclarecimento de temática de movimentos como as filarmônicas e seus contextos culturais e cotidianos. Vimos que a investigação sobre a tal presença feminina remeteu-nos a esta reflexão.

Portanto, ao final desse trabalho, concluímos, de maneira concisa, que a significativa presença de mulheres musicistas de sopro é decorrente de alguns desses fatores determinantes abordados e averiguados. As musicistas que ingressam nos cursos de graduação ou fazem carreira artística, oriundas dessas filarmônicas, tanto no nordeste brasileiro como no norte de Portugal, são referências dessa nova geração que adentra o século XXI. Em relação à participação masculina, elas encontram-se em situação de igualdade técnica, mas ainda não numérica, mesmo que seu número seja crescente e superior em alguns grupos.

Afirmamos que, talvez sem a presença feminina, as instituições de euterpes, comuns e vitais para a vida musical formal, na maioria dos municípios brasileiros e interioranos, estaria fadada à desmotivação e ao encerramento dos seus núcleos pedagógicos e quicá à sua extinção como um todo. A abertura política nos dois países no século XX, o acesso à informação cada vez mais evidente na sociedade, principalmente no início dos anos 90, e uma melhor formação técnica e humana entre as mulheres musicistas nas últimas décadas foram pontos preponderantes para essa possível aproximação qualitativa e quantitativa na correlação da igualdade participativa nas filarmônicas do Brasil e Portugal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. de O. *Memórias no feminino: o círculo de cultura musical do Porto (1937 – 2007)*. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música,) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. (Aprender, 19).
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros passos, 20).
- CAZAES, M. E. M. Minerva cachoeirana: um estudo histórico sobre a Filarmônica da cidade de Cachoeira (1964-1969). In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS DE CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. *Trabalho apresentado...* Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012, p. 1-12.
- CEMIN, A. B. et al. *Gênero e imaginário: Bachelard e os poderes do andrógino*. Primeira Versão, Porto Velho, v. 1, n. 53, out. 2001.
- DAWKINS, R. *Deus: um delírio*. Tradução de Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- ENCICLOPÉDIA da música brasileira: erudita, folclórica, popular. 2. ed. São Paulo: Art, 1998.
- FOUCAULT, M. Poder-Corpo. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 51-53.
- FRANCO JÚNIOR, H. Ave Eval!: inversão e complementaridade de um mito medieval. *Revista USP*, São Paulo, v. 31, p. 52-67, 1996.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.
- GOULD, E. S. Nomadic turns: Epistemology, experience, and women university band directors. *Philosophy of Music Education Review*, Cambridge, v. 13, n. 2, p. 147-164, 2005.
- GREEN, L. *Music, Gender and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- LIMA, C. A. de. *Estudo para aplicação do uso dos recursos timbrísticos no repertório de Bandas de Música no Brasil*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- MELLO, M. I. C. Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. *Revista Eletronica de Musicologia*, Paraná, v. 11, set. 2007. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMVII/14/14-mello-genero.html>. Acesso em: 22 maio 2011.
- MERRIAM, A. P. *The anthropology of music*. Evanston: North-Western University Press, 1964.
- MORSE, J. Approches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, New York, v. 40, n. 2, p. 120-123, Mar. 1991.
- NARVAZ, M. G. *Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina*. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.
- PÁSCOA, M. L. F. R. *A vida musical em Manaus na época da borracha: (1850-1910)*. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1997.
- PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information systems: an assessment. *Journal of Management Information Sistem*, Armonk, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.
- RAMOS LOPEZ, P. *Feminismo y Música: Introducción crítica*. Madrid: Narcea, 2003.
- REIS, I. C. Depoimento [2 fev. 2012]. Entrevista concedida ao autor. Filarmônica Minerva Cachoeirana, Cachoeira-Bahia. Arquivo MP3.
- TELES, M. A. de A. *O que são direitos humanos das mulheres*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Sobre os autores

Celso Benedito

Possui graduação em bacharelado em música pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1999), mestrado em Musicologia pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2010). Atualmente, é professor adjunto – professor de trompa da Universidade Federal da Bahia, atuando principalmente nos seguintes temas: instrumentista, professor, educação musical, filarmônica prática (execução) musical, cultura e prática de conjunto. Contato: benedito.celso@gmail.com.

Cristina Tourinho

Professora associada IV da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Mestre e Doutora em Música (Educação Musical) pela UFBA, com Pós-Doutorado pela UNICAMP. Estuda técnicas e estratégias para o ensino coletivo de violão, técnicas de motivação, jogos musicais, realizando cursos para diversas instituições no Brasil. Em 1999, recebeu bolsa CAPES para estudar no Institute of Education, Londres. Foi Chefe do Departamento de Música Aplicada da UFBA. Diretora Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Coordenadora e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA. Contato: cristtourinho@gmail.com.

Diana Santiago

Professora associada IV na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, tendo atuado como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA (PPGMUS-UFBA) (2004-2006; 2012-2016). Vice-coordenadora da Câmara Básica de Linguagens e Artes da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), entre 2015-2017. Criou e lidera, desde 1995, o Núcleo de Pesquisa em Performance Musical e Psicologia da UFBA. Doutora em Música, tendo realizado pós-doutorado no Centre for Performance Science (Royal College of Music, bolsa CAPES, 2015). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2003, assumiu cargos de diretoria na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Performance Musical (ABRAPEM), Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Contato: disant@ufba.br; diana-santiago.br@gmail.com.

Fabrcio Dalla Vecchia

Educador musical e pesquisador. Faz parte do quadro de professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) desde 2016. Leciona disciplinas práticas e teóricas e atua também como trombonista e regente. Possui doutorado (2012) sobre métodos de ensino coletivo de banda e suas sequências de conteúdos didáticos. No mestrado (2008), tratou dos fundamentos de tocar instrumentos de metais no contexto do ensino coletivo. Ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Curso Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2004), onde abordou o aprimoramento da prática e teoria musical, com o método Da Capo, para ensino coletivo de instrumentos de banda. Desenvolve pesquisas em processos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais com ênfase em sopros, percussão e repertório didático em níveis de dificuldade para bandas, orquestras e grupos de câmara. Contato: fatrombone@gmail.com.

Joel Barbosa

Obteve os graus de bacharel em clarineta pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e de mestrado (MM) e doutorado (DMA), também em clarineta, pela University of Washington em 1992 e 1994, respectivamente. Atualmente é professor titular de clarineta da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professor dos cursos de mestrado e doutorado dessa Escola, com trabalhos nos seguintes temas: clarineta, banda, ensino em grupo e método de banda. Além disso, desenvolve trabalhos de ensino de instrumentos para formação de bandas em comunidades diversas. Tem atuado como clarinetista e regente de banda em diversos grupos e festivais. Foi membro da comissão de Community Music Activities da International Society for Music Education (ISME). Contato: jlsbarbosa@hotmail.com.

Luan Sodré

É músico, violonista e educador musical. É licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre e doutorando em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA – PPGMUS/UFBA. Foi professor de música em escolas de educação básica, escolas especializadas de música, projetos sociais, na extensão da Escola de Música da UFBA. Também ministra aulas particulares. Enquanto músico, integrou a Orquestra de Violões da UFBA e atua como violonista e guitarrista no cenário musical de Salvador. Também tem feito trabalhos na área de áudio. Integra o grupo de pesquisa VIEMUS (Violão e Educação Musical), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho. É colaborador do ITES/UFBA (Incubadora Tecnológica de Economia Solidária), atuando como coordenador pedagógico do Ponto de Cultura Voa Voa Maria, na comunidade de Matarandiba-BA, na ilha de Itaparica-BA. Luan tem se debruçado em temas ligados a: Ensino e aprendizagem do violão; Música, cultura e sociedade; e Formação de professores de música. Contato: violuan@hotmail.com

Marcelo Brazil

É natural de Salvador, Bahia, e iniciou seus estudos musicais em Campina Grande, Paraíba, aos 15 anos. Depois, morando em Pernambuco, cursou Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduando-se em 1994. Concluiu, em 2004, o mestrado em Música na Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde desenvolveu trabalho de pesquisa sobre a obra do violonista Baden Powell, sob a orientação do Prof. Dr. Giacomo Bartoloni. Atuou durante 15 anos como professor em projetos socioculturais, onde desenvolveu um vasto repertório de composições e arranjos para grupo de cordas dedilhadas. Lecionou na Faculdade Paulista de Artes, Universidade Metropolitana de Santos e atuou no curso de Música da UFSCar como tutor virtual. Atualmente, é docente efetivo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). No início de 2012, lançou *Na ponta dos dedos*, um livro de partituras destinado a grupos de cordas dedilhadas. Desenvolve pesquisa de doutorado com ênfase em educação musical na UFBA sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho e também atua como violonista. Contato: brazilmar@gmail.com.

Marcos dos Santos Moreira

Doutor e mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em Alagoas, é professor adjunto I D.E. desde 2008 e mantém o Grupo de Pesquisa Metodologia e Concepção Social no Ensino Coletivo na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente convidado e membro do grupo de pesquisa musical do Instituto Piaget, Viseu – Portugal. Exerce paralelamente, na Federal de Alagoas, a função de Editor-Fundador da Revista Eletrônica de Música MUSIFAL. Concluiu o doutorado em 2013 na subárea Educação Musical, na Universidade Federal da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Joel Barbosa e co-orientação do Prof. Dr. Alexandre Andrade (Portugal). É autor do livro *História das Mulheres nas Bandas de Música*, editado em Portugal pela Cardoso e Conceição e de diversos artigos publicados em congressos sobre Bandas, Música e Educação Musical, em periódicos e também capítulos de livros como coautor. Coordena o curso de Licenciatura em Música da UFAL e o Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação a Docência, no subprojeto PIBID-MÚSICA, pelo período de 2011-2018. Contato: moreiraufal@gmail.com.

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos

Natural de Feira de Santana-BA, graduada em Música - Piano pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), possui Especialização em Metodologia do Ensino da Didática Superior (Fundação Visconde de Cairu) e em Arte Educação pela Faculdade São Luís de França. É mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutoranda em Educação Musical pela mesma universidade sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Diana Santiago (UFBA). Pertence ao quadro de docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde 2012, lecionando componentes curriculares relacionados ao ensino de Teclado e Piano e na coordenação de eventos ligados à performance e educação musical. Contato: moncajazeirapiano@gmail.com.

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), possui mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2008), graduação em Artes – habilitação em Música, pela Universidade Estadual de Montes Claros (2003), curso técnico em Violão pelo Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez de Montes Claros-MG. Atualmente é Professora assistente – I do Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordena, ainda, dois cursos de extensão da UFMA sendo, o “Musicalização para a melhor idade” e o de “Violão Coletivo”. É autora do projeto de extensão e curso em andamento do “Música no Materno-Infantil” da UFMA. Tem experiência como tutora em curso de Música, licenciatura a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de exercer a docência ainda em Conservatórios de Música de Montes Claros e de Sergipe com ensino de violão e teoria musical, respectivamente. Coordenou e foi supervisora docente dos Estágios Supervisionados (obrigatório e não obrigatório) da licenciatura em Música da UFMA (2014 – 2015). Foi professora do curso de Música da UEMA, além de trabalhar como temporária no curso de licenciatu-

tura em Música da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Temas das principais atividades: ensino de violão coletivo, estágio supervisionado, formação de docentes, extensão universitária. Contato: risaelma@gmail.com.

Tais Dantas

É violoncelista, doutora em educação musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde, atualmente, coordena o Colegiado de Música. É líder do Sonoridades – Grupo de Pesquisa em Música, desenvolvendo pesquisa nas áreas de cognição musical e ensino coletivo de instrumentos musicais. Em 2015, criou o programa de extensão Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais da UEFS, onde desenvolve trabalhos voltados para o ensino de instrumentos de cordas e sopros. O programa tem proporcionado o acesso gratuito à aprendizagem musical à comunidade feirense e região e vem se destacando no cenário cultural local com a formação de grupos musicais e orquestras. Contato: tdantass@gmail.com.

Essa obra foi publicada no formato 170 x 240 mm
utilizando a fonte Calluna e Scala Sans
Miolo impresso na EDUFBA
Capa impressa na I. Bigraf em Salvador
Papel Alcalino 75 g/m² para o miolo e
Cartão Supremo 300 g/m² para a capa
Tiragem de 300 exemplares

Salvador, 2016

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ECIM ou ensino de instrumento em grupo vem sendo difundido de forma crescente no Brasil, nas últimas décadas. A presente obra é resultado desse processo acumulado e apresenta-se como uma coletânea de artigos oriundos das pesquisas sobre ECIM realizadas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) contribuindo para a socialização das pesquisas e o fortalecimento deste campo como científico.

PROF^a. DR^a. FLAVIA MARIA CRUVINEL
Universidade Federal de Goiás

