



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

ANOR LUCIANO JÚNIOR

**A BANDA SINFÔNICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA PERFORMANCE MUSICAL
INSTRUMENTAL EM MINAS GERAIS**

Salvador
2022

ANOR LUCIANO JÚNIOR

**A BANDA SINFÔNICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA PERFORMANCE MUSICAL
INSTRUMENTAL EM MINAS GERAIS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, na Área de concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Joel Luís da S. Barbosa

Salvador
2022

L937b Luciano Júnior, Anor.

A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG [manuscrito]: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais. / Anor Luciano Júnior. - 2019.
168 f., enc. : il.

Orientador: Joel Luís da Silva Barbosa.

Área de concentração: Educação Musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música Execução. 3. Música – Instrução e estudo. 4. Bandas (Música).
I. Barbosa, Joel Luís da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. III. Título.

CDD: 785.067

ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A BANDA SINFÔNICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DA PERFORMANCE MUSICAL
INSTRUMENTAL EM MINAS GERAIS.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, na área de concentração Educação Musical pelo doutorando Anor Luciano Júnior, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, perante esta Banca Examinadora.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2019

Joel Luís da Silva Barbosa - Orientador
Doutor em Música pela University of Washington
Universidade Federal da Bahia

Marcos Moreira dos Santos
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Alagoas

Marcos Botelho Lage
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Goiás

José Maurício Valle Brandão
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia e Louisiana State University.
Universidade Federal da Bahia

Wellington Mendes
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a Deus.

Aos meus queridos pais, Antônia e Nino (*In memoriam*), pelo amor incondicional, pela
música, por tudo!

Aos meus familiares e amigos, pelos incentivos, compreensão, carinho e paciência!
Aos mestres de Bandas, nas pessoas de José Júlio Mourão e Basílido Lopes Campos, meus
primeiros professores de música.

Aos estudantes, profissionais e amigos que trabalham ou aprenderam música e que ainda
tocam numa Banda de Música.ca!

Gratidão a todos

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos e madrinha, pelas palavras de apoio no decorrer da pesquisa.

Ao meu orientador Joel Luís da Silva Barbosa, pelas sugestões valiosas na tese e, especialmente, pelas palavras de incentivo, paciência e boa vontade.

Ao Programa de Pós-graduação em Música, professores e funcionários, da Universidade Federal da Bahia, pelo apoio e a infraestrutura.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos amigos e a todos que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste trabalho.

Grato por possibilitarem essa experiência enriquecedora, de fundamental importância para meu crescimento humano e profissional.

Ensinar e aprender uma variedade de músicas de forma abrangente, como as culturas musicais (através de uma abordagem praxial), constitui uma importante forma de educação socialmente inclusiva, democrática e humanista.

(David J. Elliott, 1995).

LUCIANO JÚNIOR, Anor. **A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta de ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais.** 2019. 163 f. il. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever a experiência didática e de performance musical instrumental aplicada na Banda Sinfônica da UFMG. Formada por alunos, monitores e bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão do Curso de Extensão chamado *Projeto Bandas*, cujo trabalho iniciou-se no ano de 1998 na Escola de Música da UFMG, em Belo Horizonte/MG. O projeto passou por quatro etapas, pelas quais fui responsável pela concepção, coordenação pedagógico-artística e regente das três bandas nos seus três níveis: iniciação, intermediário e avançado. A fundamentação teórica praticada no projeto bandas coincide com as teorias selecionadas para este estudo, a saber: a Praxial, de autoria do filósofo e Educador Musical David J. Elliott (1995) e a teoria de *O Ritmo: origens, funções e acentuações*, de autoria de Mathis Lussy (1874) – esta última, inserida no quarto capítulo do seu *L'Traitè de L'Expression Musicale*. Trata-se de uma pesquisa-ação – quando o autor se insere com o grupo desde a sua gênese – e de observação participante – “quando o pesquisador em educação estaria em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (LAKATOS, 1991, p. 194). Ficou evidenciado ao longo desta experiência, uma prática educacional coerente com as filosofias educacionais preconizadas por Elliott e Lussy.

Palavras-chave: Banda Sinfônica. Música Instrumental. Educação Musical Praxial. Mathis Lussy.

LUCIANO JR, Anor. **The Symphonic Band of the UFMG**: A proposal to teaching instrumental musical performance in Minas Gerais. 2019. 163 S. ill. Dissertation (Doctoral Degree in Music) – School of Music of the Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This research aims to describe the pedagogical-musical and instrumental performance approach applied in the *Bands Project* of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The Band is composed by students of elective classes and teacher assistants of the Bands Project which has started in 1998 at Music Hall School of UFMG in city of Belo Horizonte (MG). The project went through four stages in which professor Anor Luciano was responsible for conceiving, coordination and conducting the three levels of the course: beginner, intermediate and advanced. The theoretical foundation practiced in the project agrees with the theories and methodologies selected for this study, *videlicet*: *Praxial*, authorship of the philosopher and musical educator Dr. David J. Elliott (1995); and *Rhythm: function and accentuation*, authored by Mathis Lussy (1874), inserted in the fourth chapter of his *L'Traité de L'Expression Musicale*. Basically, it is an action research – when the author inserts himself into the group from its genesis – and a “Participant Observation: when the education researcher would be able to produce information and knowledge of a more effective use, including at the pedagogical level” (LAKATOS, 1991, 194). Throughout this experience It was evidenced an educational method consistent with the educational philosophies advocated by Elliott and Lussy.

Keywords: Symphonic Band. Instrumental Music. Praxial Musical Education. Mathis Lussy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Logomarca da Banda Sinfônica da EM/UFMG.....	43
Figura 2	Palestra da Prof(a). Dra. Patrícia Furst.....	50
Figura 3	Palestra da Dra. Márcia Regina C. Cortez	51
Figura 4	Palestra do Prof. Dr. Almir Martins	51
Figura 5	Concertos da Banda Sinfônica.	53
Figura 6	Mídia escrita.....	56
Figura 7	Gravação do <i>Hino Nacional Brasileiro</i> , registrado em CD (2000).....	57
Figura 8	A interpenetração de conteúdo das bandas de diferentes níveis.	67
Figura 9	Estudo com ritmo baseado em colcheias pontuadas.	99
Figura 10	Notas ligadas e separadas alternadas em colcheias, colcheias pontuadas e semicolcheias em tercinas	99
Figura 11	Exemplos de escalas de semicolcheias ligadas em quartinas.....	100
Figura 12	Exemplo de escala em intervalos de terças maiores e menores.	100
Figura 13	Arpejo.....	100
Figura 14	Outros exemplos de arpejos.	100
Figura 15	Pirâmide sonora.....	104
Figura 16	Colcheia pontuada seguida de três semínimas, com colcheia no fim do compasso.	106
Figura 17	Colcheia pontuada	106
Figura 18	Célula rítmica formada por colcheia mais duas semicolcheias (tal como escrita na pauta musical).	106
Figura 19	Célula rítmica formada por colcheia mais duas semicolcheias, conforme execução ideal proposta por Arban (1936).	107
Figura 20	Correta execução em compasso binário composto, segundo Arban.	107
Figura 21	Nas fotos acima um exemplo de postura adequada à prática do trompete.....	109
Figura 22	Prêmio Extensão 2000 UFMG.	117
Figura 23	Foto do Troféu que acompanha o Certificado - Prêmio Extensão 2000 UFMG.	117
Figura 24	Cerimônia de entrega do prêmio "Amigo do Batalhão".....	118
Figura 25	Fotocópia do diploma "Amigos do Batalhão".	118
Figura 26	Foto do CD Institucional de título "Hino Nacional Brasileiro" gravado com a Banda da EM/UFMG.....	119
Figura 27	Prêmio "Segurança também se faz com música".....	121

Figura 28	Palestra no Subprojeto <i>Painel Sopros de Minas</i> . O professor Anor Luciano faz um breve relato do <i>Projeto Bandas</i> e do trabalho com a obra <i>Quadros de uma Exposição</i> – concepção e transcrições.....	122
Figura 29	Foto do Concerto da nova Banda Sinfônica da EM/UFMG.....	123
Figura 30	Projeto Swanwick no Brasil. Em outro momento, evidenciamos o projeto “Vida e Obras de Edmundo Villani-Côrtes”.....	124
Figura 31	Foto com detalhe da seção de metais da Banda Sinfônica EM/UFMG. Detalhe para a presença de Keith Swanwick tocando trombone na Banda.....	125
Figura 32	O Projeto: Vida e obra para Banda Sinfônica de Edmundo Villani-Côrtes.	125
Figura 33	Detalhe do trompetista Jack Schantz.....	126
Figura 34	Exemplo de convite elaborado pelos bolsistas do projeto:.....	127
Figura 35	O programa abaixo mostra um dos resultados do curso Pronatec.....	128
Figura 36	Os programas de concerto sempre foram pensados de forma didática.	128
Figura 37	Foto do trompetista John Foster a frente da Banda EM/UFMG.	131
Figura 38	A foto mostra o professor Anor Luciano Jr., logo após reger a obra <i>Pássaro de Fogo</i> – Igor Stravinsky.....	131
Figura 39	Fotocópia de Cartaz de divulgação do I Encontro de Instrumentistas e Regentes promovido no âmbito do <i>Projeto Bandas</i> (2000).	132
Figura 40	Programa do I Encontro Internacional de Instrumentistas de Sopro, Percussão e Regentes de Bandas de Minas Gerais.....	133
Figura 41	Peça gráfica - II Encontro Internacional de Bandas (UFMG, 2002).....	134
Quadro 1	Grade geral de horários de funcionamento do projeto	57
Quadro 2	Grade de horários da Banda Iniciação.....	58
Quadro 3	Grade de horários das Bandas II E III.....	60
Quadro 4	Exercício de Respiração 1	77
Quadro 5	Exercício de Respiração 2	78
Quadro 6	Exercício de Respiração 3	78
Quadro 7	Exercício de Respiração 4	78
Quadro 8	Síntese da proposta de Corporon.....	94

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	6
1.1.	PREMISSAS DA PROPOSTA DE PESQUISA	20
1.1.1	Justificativa	20
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1.	DAVID JAMES ELLIOTT	29
2.2	MATHIS LUSSY	33
2.2.1	O <i>Traité de L'Expression Musicale</i>: parâmetros para interpretação musical.....	35
2.2.2	O <i>Traité</i>: seus princípios e leis.....	36
3.	METODOLOGIA.....	42
3.1.	A PESQUISA-AÇÃO	42
3.2.	PESQUISA PARTICIPANTE	42
4.	A BANDA SINFÔNICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG: PROPOSTA DE ENSINO PARA A PERFORMANCE MUSICAL INSTRUMENTAL EM MINAS GERAIS.....	43
4.1	O PROJETO BANDAS NA UFMG – HISTÓRICO.....	43
4.2	A BANDA SINFÔNICA.	44
4.3	A RESSIGNIFICAÇÃO.....	48
4.4	O OBJETIVO	53
4.5	JUSTIFICATIVA.....	54
4.6	EMENTAS E ETAPAS.....	55
4.7	ESTRUTURA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA – DISCIPLINAS.....	55
4.7.	1 O Curso de Extensão.	55
4.7.2	Grade de Horários do Curso de Extensão.....	57
4.7.3	Banda I – Iniciação.....	58
4.7.4	Banda II (Intermediária) e a Banda III (Avançada).....	59
4.8	ADMINISTRATIVO DO PROJETO BANDAS.....	61
4.8.1	Monitores - Secretário [um bolsista/monitor].....	61
4.8.2	Arquivista [um bolsista/monitor].....	61
4.8.3	Produção [dois bolsistas/monitores]	61
4.8.4	Chefes de naipe [doze monitores]. Exerciam duplas funções:.....	62
4.8.5	Regência [um monitor]	62
4.8.6	Teoria [um monitor].....	62
4.8.7	Bolsistas [eram os alunos do curso de extensão].....	62
4.8.8	Funções Administrativas	62

4.9	O COLEGIADO	62
4.10	CRIAÇÃO, METODOLOGIA, ESTRATÉGIA E CONTEÚDO DE CADA BANDA.....	63
4.10.1.	A criação das três bandas.	63
4.10.2	O aquecimento	63
4.10.3	Componentes do Som nos Instrumentos de Metais.....	65
4.10.4	Cor do Som (claro/escuro):.....	65
4.10.5	Forma do Som (estrito/amplo):	65
4.10.6	Densidade do Som (magro/apertado):.....	65
4.10.7	Definição do Som (definido/difuso):.....	66
4.10.8	Clareza do Som (brilhante/duro):	66
4.10.9	Estratégia	66
4.11	NA BANDA I.....	70
4.11.1	Utilização do Método <i>Da Capo</i> (1994)	70
4.11.2	A performance musical nas formações Banda de Música e Banda Sinfônica.....	71
4.11.3	O Conceito de Aprendizado Situado e a Expansão do Conhecimento	71
4.11.4	A identificação de problemas	74
4.11.5	A redução de problemas	74
4.11.6	A Avaliação	75
4.12	METAS INSTRUCCIONAIS PARA ESTUDANTES INICIANTES	76
4.12.1	Instrumentos de palhetas (clarinetas, saxofones, oboés e fagotes)	76
4.12.2	Instrumentos de Metais (trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba).....	76
4.12.3	Manutenção	76
4.12.4	Pré-aquecimento: Exercícios de respiração sem os instrumentos.....	77
4.13	RECOMENDAÇÕES	85
4.14	OS AEROFONES DE ARESTA.....	86
4.14.1	As Flautas.....	86
4.14.2	A formação do som.....	86
4.14.3	De palhetas simples.	87
4.14.4	De Palhetas duplas.....	87
4.15	METODOLOGIA	96
4.15.1	Ensaio Geral – Aquecimento	96
4.15.2	As aulas de instrumento.....	97
4.15.3	Teoria Musical	97
4.15.4	Regência	97
4.15.5	Certificação	98
4.16	O RITMO: DEFINIÇÃO, FUNÇÕES E ACENTUAÇÕES.	98
4.16.1	Ritmos trabalhados com as bandas II e III.	99

4.16.2	Equilíbrio sonoro do naipe da percussão e entre o grupo e a Banda completa	101
4.16.3	Sequências de aprendizado (habilidades e conteúdo).	101
4.17	PIRÂMIDE SONORA	104
4.17.1	Recomendações.....	105
4.17.2.	A Articulação	105
4.17.3	Síncopas:	106
4.17.4	As colcheias pontuadas	106
4.17.5	Colcheia seguida de semicolcheias:.....	106
4.17.6	Preparação/Concentração – metas gerais	107
4.17.7	O aquecimento para os percussionistas.....	108
4.17.8	Aquecimento para os instrumentos de sopros.	108
4.18	CONCEITO DA AFINAÇÃO DO ACORDE.....	113
4.18.1	Equilíbrio e afinação da tríade:.....	113
4.19	DINÂMICA.....	113
4.20	ESTILO	113
4.21	METODOLOGIA	114
5.	RESULTADOS	116
5.1	PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO BANDAS (1999/2002)	116
5.3	TERCEIRA ETAPA DO PROJETO BANDAS (2009/2012).....	120
5.4	QUARTA ETAPA DO PROJETO BANDAS (2012/2013).	126
5.6	ESTRUTURA FÍSICA.....	129
6.	DISCUSSÃO	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	146
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	150

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou evidenciar a prática musical instrumental aplicada na Banda Sinfônica do *Projeto Bandas* da Universidade Federal de Minas Gerais (EM/UFMG). Admitimos que o tema proposto se encontra no entremeio de diferentes saberes, revelando, assim, seu caráter multidisciplinar, podendo, enfim, distribuir-se de maneira a fazer com que seja revelada uma possibilidade sobre a urgência do ensino da música instrumental que nós chamaremos, a partir deste momento de Performance Musical Instrumental (PMI). Tratamos, portanto, de tomar como norteadoras as especificidades que permitam essa abordagem, proposta como ensino propedêutico¹, a partir da pré-graduação² e na direção aos estudos subsequentes.

As teorias que buscamos para dar a fundamentação a este trabalho são as de David J. Elliott (1995), chamada aqui de *Praxial*, e a de Mathis Lussy (1874) quando ele assinala as funções e acentuações do ritmo, tema inserido no quarto capítulo do seu *Traité de L'Expression Musicale* (1874). Neste tal capítulo, Lussy apresenta aos músicos recursos que lhes permitam distinguir e delimitar as diferentes formas rítmicas, dentro das obras que executam; analisar e reconhecer, tanto o gênero, como a índole de sua estruturação, a fim de conhecer as funções e acentuações que a elas correspondem.

Os aspectos que deram norte para esta tese foram se cristalizando ao longo dos anos de nossa carreira, primeiro como aluno, depois como performer, tocando em vários conjuntos pelo Estado de São Paulo, em festivais e tournées pelo Brasil e exterior, e, por último, como professor de trompete e regente da Banda Sinfônica da Universidade Federal de Minas Gerais.

O primeiro problema que deu início às nossas preocupações deu-se quando assumimos a cátedra de trompete na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG): começaram a incomodar, então, certas idiossincrasias em relação ao desempenho dos candidatos ao curso superior em música, durante as provas do vestibular. Era frequente ver os candidatos muito nervosos e despreparados para as provas que, segundo nosso entendimento e o da comissão do vestibular, serviam apenas para verificar se os candidatos sabiam, de fato, ler partituras musicais.

¹ O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) conceitua o termo “Propedêutico” como: “02. Que prepara, introduz (algo); introdutório. 03 que visa dar ao aluno a formação geral e básica para que possa ingressar num curso superior (curso p.)”.

² Termo cunhado pelo professor e filósofo Dermeval Saviani para explicar a fase em que o estudante se encontra antes de entrar para curso de graduação. O termo foi utilizado durante um seminário sobre educação na UFBA (1979) e publicado em *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI et. al., 1980, p. 169).

Ora, o nível de conhecimento que se exigia, e se exige até hoje, é de nível básico em solfejo rítmico e melódico, apreciação musical, história da música, harmonia e percepção auditiva. Embora a banca julgadora observasse grande potencial nos postulantes, ficava evidente que os problemas de base (fundamentos técnicos) em seus instrumentos, dificultavam o desempenho deles nas suas respectivas performances musicais.

Quando certos candidatos conseguiam pontuação para cursar a graduação, aquele flagrante observado durante as provas durante o vestibular, agora, em sala de aula, comprometia o desenvolvimento e desempenho individual e coletivo dos alunos nas performances das obras que lhes eram designadas. Os alunos apresentavam-se com problemas conceituais de toda ordem, por exemplo: vícios de postura, de respiração, equívocos no uso do diafragma no processo da respiração, da embocadura, da posição da língua, da emissão de notas, da posição das mãos e dos dedos no instrumento. Tais problemas, em exame, dificultavam a transcendência da técnica e a caminhada para os aspectos estilísticos, de expressividade, de nuances, dos fraseados, pontos culminantes, de micro variações de agógica, das acentuações métricas, rítmicas e poiéticos. Faltavam aos graduandos iniciantes, portanto, aquele tino e saber para compreensão do que declara, por exemplo, Mathis Lussy:

[...] La denominación que llevaba el respectivo ritmo les revelaba a los músicos griegos asimismo el género al que pertenecía, estéticamente, la composición; es decir: si era de índole calmada o apasionada, melancólica o jocosa, como también las emociones que debía provocar esta música y los sentimientos que habría de despertar en el alma del oyente. (LUSSY, 1874, p. 08).

Esperava-se que, num curso em nível de graduação, tocar uma obra musical com expressividade e criatividade, e de maneira estilisticamente aceitável – seja numa Orquestra e Banda Sinfônica, Big Band, Grupos de Câmara, Música Antiga, trompete e piano – fosse condição *sine qua non*³ para se atingir uma performance de qualidade. A discussão e análise das diferentes formas de se tocar, e a experimentação de diferentes instrumentos – no caso do trompete em Dó, Eb, Piccolo, Cornet e Flugelhorn – e o aumento do conhecimento prático e teórico-bibliográfico para a área de atuação – a prática instrumental – seriam, pois, aspectos cruciais no sentido de se atingir o estágio de excelência na performance musical. Tal percepção se ampliava cada vez mais, pois o problema no vestibular permanecia nos concursos subsequentes e ainda pode ser observado até hoje. Segundo conversas com alguns colegas

³ *Sine qua non* é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial. Cláusula ou condição sem a qual não se conseguirá atingir o objetivo planejado, sem a qual determinado fato não acontece.

professores, este problema era e é recorrente em várias Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil.

Existe praticamente um consenso entre os professores do ramo da performance musical acerca da questão de que em um curso em nível de graduação busca-se prover o aluno de um melhor entendimento na direção de fundamentar suas práticas subsequentes, ou seja, quer-se prepara-lo para refletir e definir, com certa autonomia, um posicionamento coerente frente a questões conceituais e experienciais sobre estilo e expressão musical – detalhe crucial, mas nem sempre evidenciado satisfatoriamente nas partituras musicais, mesmo considerando os avanços dos programas e recursos de edição musical. Os problemas nesse tipo de formação do músico, contudo, ainda merecem bastante reflexão.

Acreditamos firmemente, e os pesquisadores contemporâneos confirmam esta declaração, que para se conseguir uma performance musical de qualidade é preciso ter uma ampla compreensão musical de uma partitura. Os efeitos desse pretendido entendimento profundo serão percebidos, de fato, depois que o instrumentista superar as questões técnicas de base, próprias de serem sanadas na fase de pré-graduação. Ora, por muito tempo, tais questões permaneceram em nossa mente e na medida em que o tempo passava essa inquietação permanecia e o problema descrito acima ainda se pintava sem solução.

Chamamos a atenção para importância dos Conservatórios de música espalhados por todo o território nacional, funcionando como cursos técnicos propedêuticos. Os chamados Conservatórios de Música no Brasil, na realidade, têm funcionado como escolas técnicas, de nível secundário, preparando seus alunos para o mercado de trabalho e/ou na direção dos estudos de nível superior. No nosso caso, o Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos de Tatuí, foi de grande relevância para a nossa carreira.

No Conservatório em Tatuí, quando lá estudamos, tivemos a oportunidade dos ajustes técnicos de base no instrumento principal – trompete e da prática em performance com Trompete e piano, com Banda e Orquestra Sinfônica, Música Antiga, Música de Câmara (Quinteto de Metais), Canto Coral, além das matérias teóricas. Não havia tempo ocioso. Não obstante, para cumprir todos esses compromissos era preciso administrar bem nosso tempo de estudos individuais no trompete com as aulas teóricas, ensaios, concertos e audições agendados pelo Conservatório durante o semestre e ano letivo.

Além disso, paralelo às atividades no Conservatório, participávamos, também, de várias versões dos cursos internacionais de música no Festival de Campos do Jordão/SP. Das

seis versões que participamos, procuramos nos aperfeiçoar em trompete, na Banda e Orquestra Sinfônica, Música de Câmara, Música Antiga, Big Band, assistidos com professores oriundos de diferentes estados do Brasil, Estados Unidos e Europa. Eram especialistas em todas as áreas da performance musical. Conhecemos grandes artistas como Henry Schumann (Oboé/EUA), Peter Cirelli (Trombone/EUA), Ifor James (Trompa/Londres), Eleazar de Carvalho (Maestro/OSESP), Salvatore Accardo (solista de violino italiano), Iara Bernete (solista de piano – professora brasileira radicada na Alemanha), William Nicholls (Maestro de bandas/EUA), William McColl (clarineta/EUA), Gerard Devos (Maestro/França), Hans Martin Schneider (Maestro/Alemanha), entre outros. Foram experiências riquíssimas.

O segundo aspecto que ajudou a nortear essa tese, foi que, depois de passarmos pelo Conservatório, amiúde, ocorriam em nossa mente questões relacionadas à aprendizagem das qualidades da música como a ‘emoção’ e a ‘expressão’, e como elas seriam atingidas. Dito de outro modo: O que faz uma performance de um músico tornar-se acalorada ou vigorosa, diferentemente daquelas apáticas ou mecânicas?

Poucos livros tem sido publicados sobre quaisquer regras detalhadas ou instruções sobre a execução ou performance. Grandes intérpretes da música erudita têm mexido com as plateias no mundo com suas habilidades em seus instrumentos ou cantos, e estes sempre foram aclamados como talentosos ou presenteados por Deus, antes mesmo do domínio dos princípios técnicos da performance artística. Neste particular James Morgan Thurmond (1982) afirma que:

[...] a verdade secreta sobre a performance expressiva tem sido uma joia guardada por artistas e passada exclusivamente para seus alunos mais talentosos ou então na maioria dos casos cobrados por uma taxa pela aula [...]. O medo por competições tem deixado muitos instrumentistas relutantes em partilhar seus conhecimentos, enquanto outros, sabendo que eles tem de ensinar por uma vida, tem considerado estes segredos a toque de caixa [...]. Nem todos grandes artistas dotados por um talento natural são considerados bons professores nem escritores; conseqüentemente muito pouco tem sido escrito sobre esse assunto da execução artística (THURMOND, 1982, p. 17-18. *Tradução nossa*)⁴.

É encorajador observar, no entanto, que em recentes anos, principalmente na França, na Suíça, nos Estados Unidos e agora no Brasil, muitos avanços tem sido feitos na elaboração de métodos e procedimentos para o ensino da performance musical artística. Isto tem sido fruto do desejo de ajudar muitos estudantes que são proficientes tecnicamente em seus instrumentos,

⁴ No original: “The true secrets of expressive playing have been jealously guarded by the artists themselves a seldom passed on except to their most talented pupils – and the in most cases for a fee [...]. Fear o competition has no doubt made many reluctant to part their knowledge, while others, knowing that they have to teach for a living, have considered these secrets their stock-in-trade. [...] neither good teacher nor writer; consequently there has been very little written on the subject of artistic execution.” (THURMOND, 1982, p. 17-18).

mas que carecem das qualidades espirituais, que tornam a performance mais acalorada e viva, características tão necessárias para o sucesso como artistas de concerto. Thurmond, afirma que por muitos anos foi pensado que esta parte da música não poderia ser ensinada; só depois que uma pessoa tenha alcançado o domínio técnico poderá encontrar, por ele mesmo, o caminho da musicalidade.

Mathis Lussy (1874 *apud* THURMOND, 1982, p.18) escreve no prefácio do seu livro que “[a] Expressão – a essência da música – parece permanecer propriedade de poucos espíritos presenteados e a execução brilhante ainda está longe de encontrar a performance expressiva⁵ [...]”. O livro de Lussy é um dos trabalhos pioneiros que provam que a performance expressiva pode ser ensinada, e perseguindo esse mesmo objetivo que aquele seu estudo foi feito – assim como o de Thurmond. O problema é e continua sendo, afirma Thurmond, o de encontrar, analisar e apresentar uma abordagem prática para a performance em música que capacite o executante a exibir mais expressão, estilo e artístico no seu canto ou toque no instrumento (THURMOND, 1982).

Aprendemos, com o passar dos anos, que as questões sobre interpretação são de difícil entendimento, sobretudo quando tocamos com diferentes formações instrumentais, com diferentes músicos e, sobretudo, diferentes estilos e épocas. Ocorre que, em todas as oportunidades que tivemos em salas de aula, particulares ou coletivas, nos festivais de música, sempre fizemos aquela pergunta aos professores: Como seria uma interpretação da música barroca, da música romântica, ou da música moderna? Qual seria a melhor articulação para o Jazz, o Choro e a MPB e por que seria assim?

As respostas que comumente ouvia eram:

– Há, eu toco assim ...

Ou,

– Meu professor tocava assim ... Eu gostei e continuei tocando daquele jeito.

E obtínhamos também outras respostas:

– Eu ouvi meu professor tocar e gostei muito e, portanto, eu venho imitando-o desde então e tem dado muito certo.

⁵ No original: “[...] [The] Expression – the essence of music – seems to remain the property of a few gifted spirits, and brilliant execution is still far oftener met with than expressive playing (LUSSY *apud* THURMOND, 1982, p. 18).

Outra perspectiva, recebida do professor de orquestra foi:

– Olha ... Eu me preocupo em colocar o ritmo, o som, a afinação e articulação no lugar, daí pra frente eu faço o que o maestro manda...

Hoje, depois de vinte e dois anos de experiência como professor de trompete, música de câmara e regente de uma Banda Sinfônica em uma universidade federal, e com mais de quarenta anos em performance musical no trompete no Brasil e exterior e, sobretudo, fundamentado nas declarações de pesquisadores e pedagogos nas áreas da performance e educação musical, podemos seguramente afirmar que o assunto desta tese é pertinente e tem muito que avançar.

Reportamo-nos a uma das pesquisas que nos ajudaram a alavancar nossas pesquisas. A professora doutora Cecília Cavalieri França, por exemplo, aplicou estudo piloto e longitudinal, ao longo de dois anos, com os alunos do CFM (Curso de Formação Musical) na Escola de Música da UFMG, juntamente com os candidatos ao concurso do vestibular (piano). Através da aplicação da Teoria Espiral (SWANWICK e TILLMAN, 1986), França constatou cientificamente o ponto de convergência em relação à natureza da performance musical, e sua validade sob a perspectiva do desenvolvimento musical (FRANÇA, 2000).

A crítica recai sobre a abordagem intensivamente técnica, diz Cavalieri, cujo objetivo padrão de virtuosidade é direcionado ao repertório erudito, oferecendo pouca oportunidade para a exploração musical criativa e expressiva (cf. COPE e SMITH, 1997; SLOBODA e DAVIDSON, 1996; SALAMAN, 1997; HARGREAVES, 1996; REIMER, 1989; KIRCHHOFF, 1988; DAVIDSON e SMITH, 1997; SWANWICK, 1994; JOHNSON, 1997).

Cavalieri reporta ainda às declarações do professor Peter Johnson quando ele afirma que o que torna uma performance “vívida, excitante ou comovente” é justamente uma “transcendência tanto das notas da partitura quanto das questões técnicas necessárias para realizá-las ... A técnica não é simplesmente uma habilidade mecânica ou física, continua Johnson, mas “uma competência funcional para se realizar atividades musicais específicas” (JOHNSON, 1997, p. 272-275). Sloboda e Davdson afirmam que as habilidades técnicas são aquelas “necessárias para garantir exatidão, fluência, velocidade, e controle de elementos como a afinação, equilíbrio do som e timbre” (SLOBODA E DAVIDSON, 1996, p. 173).

Embora essenciais, continua Cavalieri, estas particularidades ainda não vão garantir que uma performance seja musicalmente expressiva – estes aspectos deveriam se vivenciados pelos infantes desde a tenra idade. Segundo os autores citados, como dissemos anteriormente,

o diferencial em uma performance é a capacidade de destacar elementos como cadência e pontos culminantes das frases, aparentes em sutis microvariações (estilisticamente determinadas) de agógica, dinâmica, articulação, afinação e timbre (FRANÇA, 2000).

Por muito tempo, e acreditamos que até hoje, esse problema ainda permanece em salas de aulas de performance musical. Muitos performers da atualidade e de um passado recente acreditavam que os estudos extenuantes da técnica, a intuição e a imitação são aspectos próprios da performance musical, e que não necessitam de mais reflexões, pois além da prática diária no instrumento, discutir o inefável, é trabalho para filósofos que não tem a necessidade de irem para o palco. Alguns professores afirmam, também, que tais aspectos acima mencionados, nem sempre são necessários de se inserir numa resposta linear, escrita ou oral. Elliott (1995) ampliou esta questão quando ofereceu uma nova filosofia prática para o ensino e aprendizagem – a qual é chamada de *Praxial*. Na visão de Elliott, em síntese:

[...] uma forma particular de ação que é proposital e situada e, portanto, que revela a consciência e as relações de um indivíduo com outros da mesma comunidade [...]. [...] a única fonte de um dos mais importantes tipos de conhecimento humano pode alcançar: o autoconhecimento (ELLIOTT, 1995, p. 14 e 296).

O autor ainda trata da existência ideal de uma combinação entre as expressões e criatividades musicais com aquelas em textos nas músicas vocais e corais:

Os construtores musicais obtêm numerosas maneiras de apresentar formas artísticas culturais de suas forças de pensamentos, conhecimentos, valores, evoluções, crenças e sentimentos, que por sua vez, desafiam a consciência dos ouvintes e entendimentos musicais (IDEM, 1995, p. 297).

Em seu livro *Music Matters*, Elliott propôs novos conceitos de expressividade e de currículo que constroem novos *insights*⁶ para o ensino e a aprendizagem. Conceitos estes que se alinham com a filosofia para a educação musical antes de qualquer construção de currículo, ensino e performance musical.

Porém, quando iniciamos nosso trabalho como professor de trompete na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG), as nossas inquietudes passaram a ser mais profundas e frequentes. O que evidenciava algo assim, cada vez mais, era o exame sobre as condições em que os alunos chegavam para tocar as provas no concurso do vestibular. Embora eles apresentassem grande potencial, ficava evidente que os problemas conceituais de

⁶ Ideias, visão, discernimento (nota nossa).

base (os chamados fundamentos técnicos) em seus instrumentos, dificultavam suas performances musicais nas provas do concurso.

Outra questão que nos incomodava bastante, e que parece ser determinante dentro do panorama educacional no Brasil, tem a ver com uma noção que colocava todos os indivíduos em condições de igualdade, pelo menos no concurso do vestibular. Também Elliott, acerca disto, aponta para a noção de “acessibilidade” que deve ser entendida como o princípio central de escolaridade nas democracias ocidentais hodiernas. Ele concorda com tal princípio e nos oferece uma abordagem alternativa para a Educação Musical que pode ser a combinação entre as expressões e criatividades musicais com aquelas apresentadas em textos publicados (lineares) onde, segundo o pedagogo, pode obter resultados interessantes para o ensino e aprendizagem em música. Ele define assim uma assertiva:

Qualquer domínio do conhecimento pensado como matéria escolar tem que, não só apenas ser legalmente acessível para todos, como também, pessoalmente acessível para todos [...]. A hipótese do velho mundo de que apenas crianças bem dotadas e de classe superior deveriam se beneficiar da educação foi eventualmente refeita neste século mediante a crença de que toda criança merece igual condição de acesso para seu futuro sucesso mediante um menu de matérias que são inerentemente aprendíveis. (ELLIOTT, 1995, p.302. *Tradução nossa*)⁷.

Na carreira disso, para o pesquisador norte americano, Donald Schön (2000), as críticas são profundas sobre as universidades contemporâneas. Ele comenta que depois de uma década debatendo a situação e futuro da educação profissional dentro dessas universidades, pôde repensar e reorganizar as ideias de John Dewey⁸. Schön propôs, em seu livro *Educando o Profissional Reflexivo: um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*, uma nova epistemologia da prática, que lida mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes da prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) e como os profissionais se desenvolvem em situações de ‘incerteza’, ‘singularidade’ e ‘conflito’. Ele faz a seguinte consideração:

As escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A

⁷ No original. Any domain of knowledge deemed a school subject must not only be legally accessible to all, it must be personally accessible to all [...]. The Old-World assumptions that only upper-class and “talented” children should benefit from education was eventually replaced in this century with the belief that every child deserve equal access to future success through a menu of subjects that are inherently learnable. (ELLIOTT, 1995, p.302).

⁸ John Dewey (Burlington, 1858 – Vermont, 1959): filósofo e pedagogo norte americano. Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders, Pierce, Josiah Royce e Willian James. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna. Dewey tinha fortes compromissos políticos e sociais, expressados muitas vezes em publicações do jornal *The New Republic*.

racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. [...]. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão-na-ação, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (SCHÖN, 2000, p. vii).

Schön descreve a prática profissional como uma topografia irregular no alto de um terreno firme de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, diz Schön, problemas possíveis de serem administrados prestam-se às soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação assevera Schön:

[...] é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa [...]. (SCHÖN, 2000, p.15).

Proximamente ligados ao princípio da acessibilidade, diz Elliott, estão os princípios do “aproveitamento universal” e “aplicabilidade universal”. Uma vez que esses princípios sejam aceitos nas escolas ocidentais, resta garantir, agora, a sua aplicação. Preocupado em aumentar a possibilidade da acessibilidade, Elliott estende a discussão, afirmando que algumas democracias no mundo:

[...] tem investido pesadamente na possibilidade de “aproveitamento universal” em desenvolver a excelência em situações de ensino e aprendizagem em suas escolas, incluindo o recrutamento de professores de excelência. Em muitos casos, no entanto, os sistemas escolares tem tentado aumentar a possibilidade de aproveitamento universal, reformulando continuamente seus padrões e exigências em escolas sem seriação curriculares, transmissão acadêmica e a introdução de cursos de interesse geral para a população escolar. (ELLIOTT, 1995, p.302. *Tradução nossa*)⁹.

Face ao panorama apresentado em Minas Gerais, sobretudo depois de consideramos as críticas e opiniões dos pesquisadores acima citados, e em uma tentativa de resolver pontualmente o problema que nos afligia, buscou-se a seguinte iniciativa: oferecemos a disciplina *Trompete* em nível de extensão na Escola de Música da UFMG. Tal curso, a princípio, começou a atender trompetistas militares, das igrejas, de bandas civis, trompetistas

⁹ No original: [...] Have invested heavily the possibility achievement, some communities in developing excellent teaching-learning situations in their schools, including recruiting a corps of excellent teachers, In many cases, however, systems have attempted to enhance the possibility of universal achievement by continually reformulating their standards and requirements, as reflected in trends such as no graded, academic streaming, and the introducing of courses of interest to the general school populations”. (ELLIOTT, 1995, p.302).

da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais (OSMG) e com autônomos participantes de bandas de Pop Rock, a exemplo do Skank e Jota Quest.

Acreditamos que, motivados por essa iniciativa, sobretudo, pela oportunidade da troca de experiência entre profissionais da área da música popular, erudita e da música militar com a academia, sobretudo da participação em Encontros Internacionais, criados por nós e promovidos pela Escola de Música e alguns setores da UFMG, o curso foi bem aceito e ajudou muitos trompetistas a se aprimorarem em seus respectivos instrumentos a se atualizarem quanto à literatura, pedagogia e à Performance Musical.

Neste íterim, começamos a trabalhar, ora como professor de trompete, ora como regente, junto à Secretaria da Cultura do Estado de Minas Gerais, em cursos de capacitação para regentes e instrumentistas de bandas promovidos por aquela entidade. Acrescentamos aqui também, a experiência que adquirimos como coordenador da área de música nos Festivais que a UFMG promoveu nas cidades de Tiradentes (1997), Ouro Preto (1998-99) e, Diamantina (2000-2001).

Naquele período (1998), fomos eleitos para coordenar o Centro de Extensão (CENEX) da Escola de Música. Isto foi, portanto, numa época em que se iniciou um movimento nacional de Pró-Reitores da Extensão das IFES no Brasil. Esse movimento culminou um evento denominado “Fórum Nacional de Pró-Reitores da Extensão: pressupostos e perspectivas” que discutia sobre o papel da Extensão no meio acadêmico. As discussões dessa matéria, de iniciativa do Pró-Reitor da Extensão Édson Correia (UFMG), foram marcadas primeiramente entre os pró-reitores das IFES no Brasil e depois abertas aos coordenadores dos Centros de Extensão nos campi das universidades brasileiras. Nos fóruns desenvolvidos no campus da UFMG, tais discussões versavam sobre questões da educação geral no país, onde cada coordenador deveria levar suas sugestões pertinentes de cada área.

Percebemos, durante os vários debates nesses fóruns, que, diante das discussões que envolviam outras áreas do conhecimento, sobretudo da Educação Geral, não conseguíamos, dentro daquele formato, aprofundar questões relacionadas à música dentro do currículo geral da educação. Estaríamos confirmando as declarações que Elliott iria ressaltar posteriormente, nos seus escritos, onde esta questão mexia demais com a confiança das escolas públicas nas sociedades contemporâneas em todos os níveis.

Decidimos que essa questão merecia mais reflexão e que poderia ser levada a um curso de doutoramento. Já cursando o doutorado no PPGMUS da UFBA, e na fase de revisão

bibliográfica, nos deparamos com alguns pesquisadores brasileiros que versaram sobre filosofia da educação, políticas públicas e performance musical instrumental, a exemplo de Barbosa (2006), Elliott (1995), Lussy (1874), Schön (2000), França (2000), Borém e Ray (2012), Oliveira (2015), Lage (2012); Cajazeiras (2007); Fernandes (2000), Andrade (1989); Gerling e Souza (2000), dentre muitos outros, quando estes começaram a nos trazer novos *insights* para a nossa pesquisa.

Essas leituras revelaram uma preocupação geral entre os pesquisadores contemporâneos sobre a lacuna abismal entre os ensinos de base e o superior em música no Brasil, deixando claro que a situação é crítica até os dias atuais, como foi dito anteriormente. Pesquisadores como Borém e Ray (2012), e Oliveira (2001 & 2015), além de outros, nos revelaram certas idiosincrasias entre as formações de professores e o sistema de ensino para a música no Brasil. Oliveira, por exemplo, afirma que, apesar dos esforços, as publicações para a área da educação musical estão crescendo, mas não se pode afirmar o mesmo em relação das publicações da área da performance musical. As estatísticas das publicações nessa área ainda não atingiram um número significativo na CAPES¹⁰ e em periódicos similares. A professora Alda Oliveira, reafirma essa problemática:

Apesar da existência de diversas publicações em língua portuguesa, principalmente a partir da criação da ABEM (1991), podemos verificar que o conhecimento hoje produzido em pesquisas e livros sobre o ensino de música ainda não tem sido devidamente (re) visitado pelos profissionais, para que possam servir de base para trabalhos práticos dentro do sistema educacional de estados e municípios (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

Percebemos que esta situação colocada acima tem atingido seriamente o estado de Minas Gerais. Com tradição secular em música, um dos elementos que perpetuam essa tradição são as bandas de música. Essas inclusive, consideradas folclóricas, ainda permanecem distante do meio acadêmico e fora da rede de ensino primário e secundário. Interessante frisar que, por mais rudes que sejam, tem formado uma demanda considerável de músicos e regentes para o mercado de trabalho. Temos informações da existência de um catálogo que lista mais de 600 Bandas de Música Cívica (BMC) existentes nos arquivos da Secretaria da Cultura de Estado de Minas Gerais. Segundo Sampaio, organizadora do catálogo “essa proporção ilumina o significado das bandas de música dentro da história e da cultura do estado de Minas Gerais...” (SEC/BEMGE, 1994, p.12).

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

Acreditamos que a ausência de um projeto político cultural para a educação geral, provoca uma inércia total para a Educação Musical e Instrumental. Podemos seguramente afirmar que tal situação vem afetando o ensino e a aprendizagem, sobretudo para a área designada Educação e Performance Musical Instrumental que tem gerado hiatos profundos entre os ensinos médio e superior.

Novamente, David James Elliott (1995) também se debruçou sobre essa problemática. O pesquisador traz também novas ideias filosóficas e práticas para a Educação Musical. Elliott afirma que este tipo de problema apresentado acima é de ordem filosófica: ele tece críticas sobre filósofos do passado e presente, trazendo à tona discussões que se arrastam por muito tempo dentro das academias e garante que a gênese desse problema está no mais óbvio corolário imperativo funcional da “Escolaridade”.

Tal corolário confronta com os ideais da “Educação Musical” nas democracias hodiernas. O autor faz a seguinte declaração:

[...] a Educação Musical está primeiramente relacionada com a criança como um todo, quando inclui questões como autodesenvolvimento, integridade, competência social, consciência cultural, tolerância e criatividade, quando as funções da Escolaridade não o são. Além do que, as funções de *Allocation, Custody, and the Academic-Vocational* da escolaridade estão vinculados a mecanismos de utilidade e controle de curto prazo. (ELLIOTT, 1995, p. 304)¹¹.

Os resultados destas disjunções são bastante profundos, diz Elliott:

Isso força nossas crianças a encarar uma contradição intolerável. Se de um lado as sociedades ocidentais encorajam as crianças a acreditarem que uma vida balanceada, de preenchimento total e prazer, sejam fundamentais para viverem uma boa vida e funcionar efetivamente, de outro lado, muitos sistemas escolares tornam seus sistemas impossíveis para crianças atingirem estes valores porque falham em fornecer recursos e professores qualificados e, portanto, o conhecimento necessário para alcançar estes valores. (IDEM, p. 304)¹².

Elliott cita o filósofo Edmond Homes que por sua vez coloca o problema da seguinte maneira: “O problema não é elaborar a pergunta dessa maneira: ‘Como pode a escola fazer tudo que se espera dela?’... ‘O que as sociedades modernas realmente querem que ela faça’”. Neste

¹¹ A fundamental problem confronting the long-term security of Music Education in that while the ideals of education are primary concerned with the whole child, including matters of self-developing, integrity, social competence, cultural awareness, tolerance, and creativity, the functions of schooling are not. In addition, allocation, Custody, and the academic-vocational functions of schooling, are tied to mechanisms of short-term utility and control. (ELLIOTT, 1995, p. 304).

¹² It forces our young people to face an intolerable contradiction. On one hand, Western societies encourage children to believe that a balanced life, personal fulfillment, and enjoyment are fundamental to living the good life and working effectively. On the other hand, many school systems make it impossible for children to attain these values by failing to provide the qualified, resources, and, therefore, the knowledge that students need to achieve these values. (ELLIOTT, 1995, p. 304).

sentido, Elliott, concorda com Diane Ravicht, quando ela declara que: “práticas pedagógicas seguem as filosofias educacionais e é óbvio que nós não temos um comprometimento filosófico com a educação que seja sólida e forte o suficiente para erradicar os ditames de moda.” (RAVICHT, 1985 *apud* ELLIOTT, 1995, p. 304)¹³.

Elliott formula estas questões ainda de outra maneira:

[...] as circunstâncias de insegurança de muitos programas de música escolar pode ser traçado a um paradoxo filosófico e social: aquilo que professores aspiram fazer porque a sociedade diz que eles deveriam fazer está comprometido pelo que a escolaridade é obrigada a fazer porque a sociedade diz que tem de fazer [...]. Como consequência, o que as escolas fazem (ou não fazem), é frequentemente distinto daquilo com o que o público geral e especialistas (incluindo educadores musicais) realmente querem que as escolas façam. (ELLIOTT, 1995, p. 304)¹⁴.

Declarações como estas devem ser analisadas mais detidamente, mas, de imediato podem ser colocadas em vias de comparação com algumas declarações de pesquisas relacionadas com o tema das Bandas de Música – e suas questões sociais e culturais – em todo o interior do estado de Minas. As Bandas de Música, muitas consideradas centenárias, tem desempenhado um papel importante nesse cenário artístico e cultural, apesar da deficiência de conhecimento musical dos instrumentistas e maestros integrantes nas Bandas de Música, do desgaste do repertório e de seus instrumentos, da falta de uma estrutura logística e sistematização do ensino: “[...] a banda de música é, pois, o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo, nas comunidades mais simples uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais [...]”. (SALLES, s.d. *apud* ALMEIDA, 2005, p. 05).

Em sua dissertação de mestrado o oboísta Hermínio Carlos de Almeida aponta que, “essa função de caráter primordial para as comunidades, por diversos motivos está desaparecendo” (ALMEIDA, 2005, p. 06). Seguindo esta declaração, Almeida faz a seguinte afirmação:

Nosso passado musical, bem mais rico do que de maneira geral se supõe, até hoje é muito pouco estudado e conseqüentemente sua preservação e divulgação deixa por demais a desejar. Os estudos de natureza propriamente musicológica no Brasil são

¹³ Pedagogical practice follows educational philosophy, and it is obvious that we do not yet have a philosophical commitment to education that is sound enough and Strong enough to withstand the erratic dictate of fashion. (RAVICHT, 1985 *apud* ELLIOTT, 1995, p. 304).

¹⁴ [...] the insecure circumstances of many school music programs can be traced to a social and philosophical paradox: that what aspire to do because society says the should is compromised (or negated) by what teacher schooling is obliged to do because society say it must. As a result, what end up doing (or not doing) is often at odds with what the general public and experts (including music educators) really want schools to do. (ELLIOTT, 1995, p. 304)

relativamente recentes. Afora raras contribuições esporádicas, um trabalho mais sistematizado e profundo nesse campo, começa a tomar corpo a partir da década de trinta com o importante trabalho de Renato de Almeida e, desde quarenta com as pesquisas de Francisco Curt Lange (IDEM, p. 06).

Ainda segundo Almeida (2005), sobre a intensa e peculiar atividade musical praticada em Minas Gerais, Curt Lange observou que:

O profissionalismo musical em Minas Gerais é um capítulo tão honroso na História da Música no Brasil que se pode insistir em sua inegável superioridade sobre o que se praticava na Corte ou na Bahia, tanto em intensidade como em curiosidade por obras contemporâneas europeias. Simultaneamente, o exercício da música em si não tem comparação com as restantes regiões do Brasil, desde a religiosa até a profana. Ainda hoje, as tradições eclesiástico-musicais, se bem que em marcada decadência, e os conjuntos musicais profanos, também, cambaleantes sobre seus pedestais de gloriosa atividade, quase sempre centenária, falam com uma eloquência nada comum àqueles que se internam demoradamente pelas dobras habitadas das montanhas mineiras. (LANGE, 1946 *apud* ALMEIDA, 2005, p. 07).

Bruno Kiefer comenta no seu livro *História da Música Brasileira*, ao tratar de uma Escola Mineira, sobre o “extraordinário desenvolvimento da vida musical na Capitania das Minas Gerais durante o século XVIII”:

Desde os primórdios da formação da Capitania uma estranha devoção pela música no seu confuso conglomerado humano, produto, talvez, da nostalgia e do isolamento, como também da tradição musical portuguesa, enraizada desde tempos muito antigos no seu povo e nos que procuravam uma nova vida além-mar, no misteriosamente rico Brasil. (KIEFER, 1988, p. 31).

Diante de tais declarações, entendemos que o panorama apresentado acima, expande a discussão sobre o assunto e aumenta mais nossa curiosidade e inquietude. Tais declarações nos levam a formular vários outros questionamentos, os quais seriam intermináveis – e não teríamos tempo suficiente dentro desta pesquisa para responder todos esses questionamentos. Mas por força da situação colocaremos algumas questões, tais como: O problema do rendimento dos alunos nas provas dos concursos do vestibular na Escola de Música da UFMG, pode ser resolvido com uma reestruturação logística e capacitação dos maestros e professores das bandas de música no estado de Minas Gerais? Quais seriam as perspectivas para o ensino da Performance Musical Instrumental em nível de pré-graduação? Seriam as bandas de música os organismos musicais responsáveis para corrigir esta lacuna e experimentar novas metodologias?

1.1. PREMISSAS DA PROPOSTA DE PESQUISA

1.1.1 Justificativa

O presente estudo justifica-se pelas seguintes razões: 1) Pela inexistência histórica de um projeto político/educacional em Minas Gerais que considere as bandas de música como uma ferramenta pedagógica importante para a educação básica; 2) Pela falta de capacitação musical da maioria dos integrantes das bandas espalhadas por todo o estado de Minas Gerais; 3) Por estarem, as bandas, fora do sistema regular de ensino; 4) Por existirem em maior quantidade que escolas de música oficiais no país, segundo atesta o professor Joel Barbosa (BARBOSA, 2006).

Mas o Brasil necessita de um projeto, e sem projeto o país vive o apagão de talentos, assim declara o professor Marco Túlio Zanini¹⁵ em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo. Segundo o professor:

[...] o Brasil carece da necessidade de projeto que considere a educação geral como fator chave para a formação de especialistas em várias áreas do conhecimento, hoje tão necessários... Economias mais competitivas promovem a caça dos cérebros mais brilhantes para alavancar a inovação. Esse procedimento deve ser viabilizado via um projeto educacional que tem seu início na escola primária, quando os valores que orientam os indivíduos estão sendo sedimentados [...]. [...] Esta situação é resultado de um processo equivocado de políticas educacionais ao longo do século passado, que fizeram com que a música praticamente desaparecesse da escola [...]. (ZANINI, 2011. *In: Folha de São Paulo*).

Apesar das “constantes discussões sobre os materiais e pedagogias (in) adequadas” direcionadas ao apoio para o ensino dos instrumentos de sopros no Brasil, abordadas em trabalhos científicos, mesmo considerados importantes, há muito que se pesquisar ainda, conforme Negreiros e Rezende (*apud* BORÉM e RAY, 2012, p. 14).

Recorremos mais uma vez à Dra. Cecília Cavalieri França, quando ela confirmou em seu estudo, a discrepância entre o entendimento musical e a técnica que os candidatos em performance musical adquiriam no decorrer do curso de graduação.

Tal dificuldade se torna mais explícita nas situações de exame, onde notas ou conceitos devem ser atribuídos a performances individuais [...]. A maioria dos candidatos não consegue atingir rendimento musical esperado segundo o processo de avaliação chamado de ‘Modelo Espiral’ [...]. Não obstante a grande literatura que critica a ênfase no desenvolvimento técnico percebe-se que esta ainda não atingiu uma

¹⁵ Marco Túlio Zanini é consultor de empresas e coordenador do mestrado executivo em Gestão Empresarial da EBAPE-FGV.

ressonância na realidade do ensino instrumental com seria desejável. (FRANÇA, 2000, p. 26)¹⁶.

O estudo revelou, portanto, que o problema ocorrido durante o vestibular na EM/UFMG, não é tão simples de resolver. Para esta questão, o professor Dr. Joel Barbosa, afirma que:

[...] é preciso ensinar leitura musical com pedagogias condizentes ao meio sociocultural atual em que estamos envolvidos. De qualquer maneira, a habilidade de leitura musical é independente da habilidade de tocar. Muitos não sabem ler uma nota e tocam maravilhosamente bem seus instrumentos. Nem por isso são menos musicais que aqueles que sabem ler. (BARBOSA, 2006, p. 11).

Em relação execução musical a professora Dra. Diana Santiago, integrante do quadro de docentes do PPGMUS da UFBA, afirma que:

Para se ter uma concepção clara da obra que irá executar é preciso ter inúmeras horas de estudo em que mecanismos musculares, afetivos e mentais se conjuguem para fazer soar a música. Estudos sobre a quantidade de tempo necessária para atingir níveis profissionais em música apontaram que tipicamente, dezesseis anos de prática são necessários para atingir a excelência no tocar um instrumento, com o indivíduo começando normalmente a tocar muito cedo [...] mantendo vinte e cinco horas de prática semanais na adolescência, subsequentemente aumentando para cinquenta horas. (HAALLAM, 1997b, p. 195 *apud* SANTIAGO, 2001, p. 165).

Mesmo que o jovem adquira um desenvolvimento técnico diferenciado e possa penetrar neste ambiente musical, a falta de professores capacitados técnica e musicalmente, pode limitar o aprendizado dos alunos. Neste sentido o professor Elliott afirma que:

[...] o ensino é uma prática reflexiva; a excelência de ensino é evidenciada pela efetividade educacional das ações, interações e transações dos professores com os alunos, ou seja, um professor/maestro limitado pode reduzir e limitar o ensino e a aprendizagem. (ELLIOTT, 1995, p. 257).

Cabe acrescentar aqui os cursos de capacitação para regentes e instrumentistas de bandas de iniciativa da Secretaria da Cultura do Estado de Minas Gerais ao longo de trinta anos. Nos últimos anos o curso estendeu à manutenção/reparos de instrumentos e em alguns casos de educação musical (SEC/BEMGE, 1994). Com essa iniciativa, mesmo que limitada, durando um mês, sempre aos finais de semana, pode-se observar alguns efeitos positivos. Os cursos ofereciam certificados e, portanto, apresentavam uma carga horária específica.

Aqui começavam os problemas. Primeiro, a cidade que recebia o curso, não apresentava problema com transporte de seus alunos para os locais das aulas. Mas as cidades do entorno sim. Os estudantes, misturados entre crianças e adolescentes, músicos e maestros,

¹⁶ Cecília Cavalieri França desenvolveu uma série de estudos que teve como ponto de convergência a sua preocupação em relação à natureza da performance e a sua validade sob a perspectiva do desenvolvimento musical.

alguns com idade muito avançada, acordavam muito cedo para chegarem a tempo para o início das aulas (08 horas da manhã de sábado). Algumas bandas percorriam distâncias de até 02 ou 03 horas para chegarem com tempo suficiente de tomar café na cidade polo e depois enfrentarem aulas teóricas e de naipes intensivas que começavam às 8h da manhã, com pequenos intervalos antes do almoço. De 12h até 13h era servido o almoço (bandejão), compartilhado com todos os professores e pessoal de apoio. À tarde ocorriam os ensaios com a banda e seguiam até às 17h. O mesmo procedimento era repetido aos domingos.

Ocioso dizer, depois dos trabalhos intensos desde o período matutino e vespertino, do cansaço que abatia a todos, inclusive com os professores e produtores que tinham tratamento diferenciado, em hotéis, com noites bem dormidas. Já cada aluno, não se sabe como aguentava, pois vinha acordado desde a madrugada anterior. Resultado: o aproveitamento ficava comprometido, concorrendo para a pouca assimilação do conteúdo oferecido.

Posteriormente, em nossa experiência no curso de doutoramento na UFBA, depois de todas essas experiências em Minas, agora participando de vários debates em classe, num determinado momento levantou-se a seguinte questão: “O Fazer e Pensar Música”. Uma pesquisa realizada na disciplina EBM I e II (Estudos Bibliográficos e Metodológicos) ministrada pelo professor Dr. Paulo Lima, apontou para um vasto material teórico disponibilizado na literatura musical corrente, tanto na linha positivista como na da hermenêutica, pouco utilizado nas dissertações e teses nos cursos de pós-graduação no país. Ao tomar essa etapa do processo de investigação, Lima registrou suas preocupações sobre essa questão e fez o seguinte comentário:

[...] aspectos cruciais, caracterizando-os como verdadeiras responsabilidades a serem observadas nos projetos, dispondo-os em torno de uma série de dimensões: filosófica e metodológica, poética, social, política, identitária e de eficácia. [...]. Este procedimento gera abordagens ingênuas e pueris nos trabalhos de pós-graduação pouco contribuindo para o avanço e aumento do conhecimento na área (LIMA, 2003, p. 149. *Apostila não publicada*)¹⁷.

Há em conta, ainda, declarações polêmicas como a do professor José Fernandes (UFRJ) em relação aos cursos de pós-graduação como *locus* privilegiado, já que o pós-graduando se considera no direito e no dever de conquistar uma autonomia científica. Citando Cavalheiro e Neves (1997), Fernandes reafirma que “dados revelados pelos programas de pós-graduação, que são analisados pelos órgãos competentes, mascaram realidades e aspectos

¹⁷ Textos expostos em forma de apostila como norteadores dos trabalhos da disciplina “Estudos Bibliográficos e Metodológicos – EBM I e II”, 2003 (1) do PPGMUS da UFBA, com o professor Dr. Paulo Lima.

importantes”. Os dados mascaram as realidades porque generalizam e permitem, assim, distorções graves por diluir:

[...] as diferenças de situações e de problemas que certamente se expressam ao longo de mais de 30 anos de existência de um Sistema Nacional de Pós-Graduação na oposição falaciosa entre um antes, quase sempre positivado e unívoco, a um agora vivido sob a constante ameaça de degradação. (CAVALHEIRO & NEVES, 1997, p. 53 *apud* FERNANDES, 2000, p. 45).

Acreditamos que estes problemas ocorrem nas matérias teóricas em música e com outras áreas do conhecimento. No entanto, esse problema pode ser resolvido aplicando-se uma revisão de conteúdo das matérias do segundo grau no primeiro semestre em paralelo ao programa da graduação. Certamente, disciplinas como as de teoria musical e de outras áreas que se aplicam ao raciocínio lógico – solfejo, harmonia, etc. – e outras disciplinas fora da música, como a física, matemática, química, história e geografia, que essa revisão já deve estar alinhada no máximo no segundo semestre da graduação.

As dificuldades complicam ainda mais quando não se ouve falar de ofertas de música nos cursinhos preparatórios aos concursos do vestibular. Nem o MEC aplica prova em música nos chamados provões, já bem estabelecidos em todo o território nacional. Outro problema que continua a manter nossas inquietudes é o programa do governo federal conhecido como – REUNI. Segundo o programa, as universidades brasileiras deveriam aumentar suas vagas em favor do aumento de verbas, sem o crivo das provas de habilitação específica. Consideramos tal programa uma contradição, pois, se existe cursinhos que preparam alunos de outras áreas do conhecimento para a graduação, como explicar a ausência da disciplina “música” em escolas de nível básico, nos cursinhos e nos provões?

Em países industrializados como os Estados Unidos, por exemplo, o ensino de música em escolas públicas é extremamente aceito, sendo apoiados fortemente pela iniciativa privada, tendo, sobretudo, as *marching band*¹⁸, exercendo a função de carro chefe nas escolas secundárias. Elas constituem o tipo de agrupamento musical que mais motivam os alunos através de desfiles cívicos ou em concursos municipais, estaduais, nacional e internacional como também, em apresentações/shows nos intervalos dos jogos de futebol. Este tipo de iniciativa atrai a atenção do público geral, dos patrocinadores e do governo municipal, estadual e federal. Existem, lá nos Estados Unidos, professores doutores especializados nesta matéria

¹⁸Bandas marciais composta de instrumentos de percussão e de metais de escolas secundárias que desfilam comemorações cívicas da cidade, da escola, em campos de futebol e praças públicas.

que trabalham intensivamente para recrutar, preparar e garantir que os alunos de música das escolas secundárias consigam êxito nas provas para o ingresso nas universidades.

Este processo varia e pode tornar-se semelhante à busca de estrelas do esporte quando estes alunos estão frequentando a 7ª série, como informa a professora Jean Moorehead Libs (2000)¹⁹. Depois que eles participam dos chamados ‘acampamentos de música’ (festivais de verão) e workshops que são abertos à comunidade em geral, eles começam a receber cartas, telefonemas, jornais e informações gerais de várias escolas e professores, competindo pela oportunidade de construir um primeiro ano promissor na universidade.

A professora Libs afirma que caso não aconteça este trabalho de recrutamento “[...] os dias passam e eles perdem a oportunidade de realizar um bom teste ao final de seu último ano da escola secundária e serem admitidos em escolas de nível superior de sua escolha” (LIBS, 2000, p. 57. *Tradução nossa.*)²⁰.

No entanto, a realidade brasileira ainda apresenta muitos problemas na prática escolar. A discussão se aguça quando nos deparamos com declarações de pedagogos na área designada Educação Musical sobre o ensino básico em música e da leitura da legislação e a filosofia da educação artística educacional brasileira. Apesar do ensino de música nas escolas públicas do Brasil ter sido instituído como obrigatório desde o século XIX (FUKS, 1993, p. 134-156), foi a partir da década de 30 que este inicia uma etapa de maior destaque (HENTSCHKE, 1993, p. 47).

A era Vargas trouxe nomes como a de Villa Lobos, compositor e diretor do SEMA²¹, onde um dos maiores objetivos do ensino de música era o de “desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical e despertar o amor pela mesma (além de) estimular o hábito do perfeito convívio coletivo” (IDEM, p.47). O modelo proposto era tradicional, através do canto orfeônico, onde trazia no seu bojo, a congregação de massas, tendo como sentido a busca pela coletividade, patriotismo e disciplina onde era exaltada a exploração do aspecto funcional da música em direção à acomodação dos indivíduos ao sistema de governo vigente.

¹⁹Professora de trompete particular em Ann Arbor, Michigan. Mantém o cargo de professora na *Olivet College*, *United World College of Southeast Asia*, *Northern Michigan University*, *Wayne State University*, *Oberlin College Conservatory of Music e Interlochen*. Membro Atual do *Today's Brass*, um quinteto de Metais em Michigan (In: ITG Journal, 2000, p.77).

²⁰No original: “[...] the days are gone when high school students could audition late in their senior year and expect to be accepted at the school of their choice” (LIBS, 2000, p. 57).

²¹Superintendência de Educação Musical e Artística.

Na década de 70, quando a tendência educacional visava mais o desenvolvimento do lado expressivo dos indivíduos, instituía-se no Brasil a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Artística no ensino fundamental e médio. A Educação Artística, que englobava o ensino de música, artes visuais e teatro, implantada no Brasil através da Lei 5.692/71, visou desenvolver um atendimento artístico abrangente à população estudantil, incentivando a formação de professores polivalentes em artes. Esta, com a sua atenção voltada ao processo em detrimento do produto, procurava atender às aptidões artísticas diversas dos alunos sem, contudo, abordar a formação de artistas (HENTSCHKE, 1993, p. 48).

Ainda hoje, como afirma Hentschke, o ensino formal de música em grande parte das escolas continua sendo periférico, agravado, principalmente, pela formação precária em música dos educadores artísticos e pelo tempo disponível para as artes nas escolas: uma hora/aula semanal a serem divididas entre as três artes (IDEM, 48). Apesar das tentativas de relegar a educação musical formal a um segundo ou terceiro plano, continua Hentschke, o movimento dos profissionais da área está sendo decisivo no sentido de transformar o atual quadro em que se encontra o ensino de música na rede oficial de ensino.

A previsão de que o ensino no Brasil tenha “uma base nacional comum”²², mesmo que respeitadas as características regionais, pode ser problemática, pois reflete a tentativa de unificação de práticas educacionais e conteúdos mínimos a partir das sugestões contidas nos documentos. Resta saber, lembra a professora Hentschke:

[...] como o Estado brasileiro (leia-se Ministério da Educação e do Desporto) vai garantir uma coerência e consistência nas propostas curriculares em todas as suas instâncias: da federal até a atividade em sala de aula por parte do professor (federal, estadual, municipal, escolar, sala de aula?). (IBIDEM, 2000, p. 54).

Voltando o assunto para o *Projeto Bandas* e com a instalação do Curso de Extensão que propiciou a criação da Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG, a partir de 1999, ficou mais que evidenciado que esta lacuna era muito negligenciada pela universidade. Em uma semana, após a abertura das inscrições, foi registrado 160 inscrições de candidatos oriundos das bandas. Uma demanda quase igual ao número de alunos da graduação.

Para atender essa demanda foi preciso rever a proposta inicial e dividir o curso em três níveis. Nível I – Banda Iniciação; Nível II – Banda Intermediária e Nível III – Banda Avançada com o objetivo de nos alinharmos com proposta de inclusão social. A princípio, o projeto funcionou como curso de extensão. Depois do primeiro semestre de curso, e devido aos

²² Conforme Artigo 26 de Documento do Ministério da Educação e do Desporto.

resultados obtidos, o colegiado de graduação, aceitou inserir a Banda Sinfônica como curso de graduação dentro do programa GGI (Grandes Grupos Instrumentais). Sendo assim, o projeto agora começou a funcionar com alunos da graduação e da extensão, com carga horária de 6 horas, divididas em três ensaios semanais. As bandas intermediária e avançada dividiam os ensaios na semana e a banda iniciação se encontrava aos sábados para atender os alunos que vinham do interior do estado.

No segundo ano do projeto/disciplina, começamos a oferecer masterclasses, palestras e fazer concertos esporádicos durante e final do semestre e ano letivo. Foram criados também três Encontros Internacionais (2000), (2002) e (2009). Foram convidados instrumentistas e maestros de renome nacional e internacional para ministrarem aulas de regência e de instrumentos. Quando conseguimos estabelecer uma base mais sólida para a performance musical entre as duas bandas, a intermediária e a avançada, foi possível a fazer concertos, primeiramente dentro do campus I e fora dos muros da UFMG, sendo realizados concertos nos Festivais de Música em Diamantina – MG (2001), bem como outros convites especialmente vindos da reitoria e Tatuí – SP (2005).

Com o objetivo de registrar os resultados do Projeto Bandas, as Pró-reitorias integradas de extensão, graduação e pós-graduação sugeriram a gravação de um CD institucional que depois foi chamado de *Hino Nacional Brasileiro* (2001). O apoio financeiro veio da Pró-reitoria de pós-graduação. O CD foi gravado com fins didáticos e distribuído em várias instituições oficiais de ensino básico, nas universidades de Minas Gerais e em várias repartições oficiais do governo.

No seu repertório consta o *Hino Nacional Brasileiro* em três versões. Na primeira faixa pode-se ouvir o Hino no tom de Si Bemol maior, só instrumental, específico para ser tocado em continência à bandeira. Na segunda faixa, o *Hino* é apresentado no tom de Fá maior, quatro tons abaixo (do tom de Si Bemol) – para facilitar o canto às pessoas não iniciadas em música. Foi gravado com o coro misto da Escola de Música da UFMG, sendo a preparação do coro a cargo da maestrina Doutora Iara Frike Matte. A terceira faixa do CD apresenta o Hino no tom de Fá Maior (para canto) sem o coro, para servir de apoio ao canto em situações cívicas ou serviços oficiais. Na quarta faixa, foi incluído o dobrado *Eterna Saudade* do compositor José Barbosa de Brito. Na faixa seguinte pode-se ouvir a obra *Procissão dos Nobres* do compositor russo Rimsky Korsakov. A *Suíte Nordestina* do compositor nordestino José Urcisino da Silva (o maestro Duda), foi a obra que escolhemos para fechar o CD.

Hoje a Banda Sinfônica possui alguns registros em vídeos gravados ao vivo no auditório da Escola de Música da UFMG. Podem-se ouvir obras como o dobrado *Barão do Rio Branco* com autoria de Antônio Francisco Braga; a abertura *Festival* do compositor russo Dmitri Shostakovich; as obras *Quadros de uma exposição* e *O Pássaro e Fogo* dos compositores russos Modest Mussorgsky e Igor Stravinsky, respectivamente. O acervo da Banda apresenta, também, o projeto “Edmundo Villani-Côrtes – Vida e obra”. Registrado em vídeo, o projeto contemplou, primeiramente, uma palestra de Villani, seguido da gravação das obras: 1) *Vozes do Agreste* (sob a regência da acadêmica Carolina Malaquias); 2) O primeiro movimento do *Concerto n. 1 para trompete e Banda Sinfônica* (sob a regência do acadêmico Samuel Fagundes); 3) *O concerto para trompa e Banda Sinfônica* (apresentando o solista Mario Rocha) e *Djopoi* (ambas as obras sob a regência do professor Anor Luciano).

O concerto para trompete de *Alexander Arutunian* foi gravado duas vezes. A primeira gravação apresentou o acadêmico Gilberto Júnior, na época formando da classe de trompete. A segunda gravação apresentou o solista australiano John Foster. Outras obras, originais e arranjos, foram levadas aos concertos, aos quais faziam parte do processo da prática da Performance Musical Instrumental. Nos concertos gravados ao vivo no auditório da Escola de Música, podem-se ouvir obras como *Coração de Estudante*, do cantor e compositor mineiro Milton Nascimento, arranjada especialmente para a Banda Sinfônica por Renato Goulart, saxofonista da Banda Sinfônica. A *Suíte Pernambucana de Bolso*, do compositor nordestino José Urcisino as Silva também é uma das músicas apresentada nestes vídeos.

As obras *The Trilogy Wars*, do compositor americano John Willians; *Toccata* do compositor mineiro Andersen Vianna; a *Suíte Modal n. 1*, do compositor mineiro Jonatas Reis, a *Sinfonia para Banda Sinfônica e Fanfarra para Quinteto de Metais*, do compositor da universidade de Uberlândia-MG, Calimério Soares (*in memorian*), o *Concerto para três trompetes e Banda Sinfônica* (Opus 155) de compositor paulista Amaral Vieira (1981) e a *Suíte em Fanfarra* do compositor carioca Cesar Guerra-Peixe (1946), são algumas obras significantes do acervo musical da Banda Sinfônica do Projeto Bandas da Escola de Música da UFMG.

Com base nas participações no colegiado estendido (2011), coordenação do CENEX (1998-2000), membro da Congregação (2000-2002) e (2008-2010), no relatório da Comissão de Avaliação Externa da EM/UFMG (1999), na Avaliação da Extensão Universitária (documento I – pressupostos e indicadores) e nos relatos de pesquisadores como (FRANÇA, 2000), (BARBOSA, 2004), (BENEDITO, 2005/2011), (PEREIRA, 1999), (CAJAZEIRAS,

2007), (OLIVEIRA, 2001), (HENTSCHKE, 1993), foi que criamos o *Projeto Bandas* na Universidade Federal de Minas Gerais (1999).

Em síntese, o Objeto de Estudo nesta tese é a Banda Sinfônica do Projeto Bandas da EM/UFMG. O Objetivo Geral da pesquisa proposta é o de evidenciar a proposta pedagógica em Performance Musical Instrumental do Projeto Bandas da EM/UFMG, tendo a Banda Sinfônica como a principal ferramenta de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa fundamenta-se nos pensamentos dos seguintes autores: David James Elliott (1995) e Mathis Lussy (1874). Do educador, trombonista e filósofo musical Elliott, adotou-se como referência o seu trabalho *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995)²³. Do organista, pedagogo e filósofo musical Lussy, adotamos o texto *Ritmo: origens, funções e acentuações*, inserido no quarto capítulo do seu *Traité de L'Expression Musicale* (1874).

2.1. DAVID JAMES ELLIOTT

David James Elliott²⁴ nasceu em Toronto, Canadá. Na década de 1970, formou-se em Educação Musical (bacharelado e mestrado em música) e em Educação (bacharelado) na *University of Toronto*, onde estudou com Ralph Sauer (trombone), Chuck Dallenbach (grupo de metais), Francis Sparshott (filosofia), e com os compositores Robert Murray Schafer e Gordon Delamont. Em 1983, concluiu o doutorado de filosofia em educação musical, na *Case Western Reserve University*.

Trabalhou como professor de música em escolas secundárias e, em seguida, na própria Universidade de Toronto, onde, ao longo de vinte e oito anos, se aprofundou no ensino e pesquisa em educação musical. Nesta época, Elliott publicou a sua obra principal, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), cujo trabalho apresenta uma filosofia inovadora referente às questões principais sobre música e educação musical.

Em 2002, Elliott tornou-se professor de educação musical na *New York University – Steinhardt*, nos Estados Unidos. Três anos depois, no intuito de contribuir para o pensamento crítico sobre os fundamentos da educação musical, o educador organizou o livro *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (2005)²⁵, uma coletânea de ensaios onde convida colegas educadores a discutir e a avaliar criticamente as suas ideias ou crenças expostas em *Music Matters*. Além de ministrar cursos, palestras e conferências locais, nacionais e internacionais, Elliott é convidado pelas principais universidades do mundo para discursar sobre a sua filosofia praxial da educação musical e apresentar trabalhos acadêmicos.

²³ *Questões musicais: uma nova filosofia de educação musical* (tradução nossa).

²⁴ O texto biográfico foi compilado a partir das informações contidas nos sites oficiais do autor: (1) STEINHARDT, David J. Elliott. Disponível em: <http://steinhardt.nyu.edu/faculty/David_J._Elliott/>. Acesso em: 17 jan. 2014; e (2) ELLIOTT, David J. Biography. Disponível em: <<http://www.davidelliottmusic.com/biography/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

²⁵ *Educação Musical Praxial: Reflexões e Diálogos* (tradução nossa).

Em 2013, Elliott e seus colaboradores – Kari K. Veblen, Stephen J. Messenger e Marissa Silverman – editaram o livro *A Community Music Today*, que explora a música comunitária em contextos globais, interconexões e comunidades marginalizadas. Durante os últimos quarenta anos, Elliott realizou mais de trezentas palestras em universidades de quarenta e seis países, publicou quatro livros, contribuiu com dezenas de publicações em revistas, anais e capítulos de livros, arranjou e compôs mais de duzentas e cinquenta peças para uma variedade de conjuntos instrumentais e vocais, contando ainda com obras publicadas, premiadas e gravadas. Além de educador musical, é compositor, arranjador e trombonista de *jazz* profissional.

Cabe destacar que a maior contribuição de David Elliott encontra-se no campo da educação musical, especialmente porque as suas ideias desafiam as crenças tradicionais. Contrário às filosofias estéticas tradicionais da educação musical (música enquanto representação dos sentimentos humanos) e refletindo profundamente sobre as tendências do pensamento curricular no começo da década de 1990 (estética como contemplação, e não “ação” sobre ou “fazer” musical), Elliott provocou a todos com a sua ideia de currículo como prática.

Segundo Regelski (2004) citado em Elliott (2013, p. 219), o educador apresenta a possibilidade de:

[...] uma prática musical reflexiva, uma estreita representação da música-prática viável, a fim de “envolver os alunos em ações musicais, transações e interações que se aproximam de culturas de música real”. Em *Music Matters*, Elliott propõe uma Filosofia Praxial da Educação Musical, cujo termo Praxial – derivado de “práxis”, do verbo grego *prasso*, que em geral significa “fazer” ou “agir intencionalmente” –, foi cunhado em 1991 pelo seu amigo e colega Dr. Philip Alperson, professor de filosofia, na Universidade de Louisville, Kentucky (ELLIOTT, 2013) ²⁶.

Elliott explica a sua concepção de música:

Ao chamar *Music Matters* uma filosofia praxial, eu pretendo destacar a importância de se conceber “música” como uma forma particular de ação que é proposital e situada e, por conseguinte, reveladora da singularidade de cada indivíduo e da relação de cada indivíduo com outros numa comunidade. O termo Praxial enfatiza que música deve ser compreendida em relação aos significados e valores evidenciados no fazer música, no ouvir música e nos resultados musicais da atualidade, em contextos culturais específicos (ELLIOTT, 1995, p.14. *Tradução nossa*).

Para Elliott, a música é uma forma de atividade humana intencional, envolvendo processos e produtos (ações e resultados) entrelaçados. “A música não é simplesmente uma

²⁶ Ver: ELLIOTT, David. *What does Praxial mean?* 2015. Disponível em: <<http://www.davidelliottmusic.com/musicmatters/what-does-praxial-mean/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

coleção de produtos ou objetos. Fundamentalmente, a música é algo que as pessoas fazem” (ELLIOTT, 1995 p. 39. *Tradução nossa*). Um fazer proposital, contextual e socialmente incorporado. A partir desta ideia, o educador conclui que:

A música é, portanto, um conceito de pelo menos quatro dimensões. A música é uma tétrade de dimensões complementares envolvendo: um fazedor/praticante, algum tipo de feito, apenas o fazer em si e um contexto onde o fazedor produz aquilo que faz. (ELLIOTT, 1995, p. 40. *Tradução nossa*).

Essas dimensões estão entrelaçadas e relacionadas entre si, constituindo um sistema dinâmico de trocas e retornos, ou seja, “os músicos agem e reagem de acordo com o retorno que obtém do seu fazer musical” (IDEM, 1995, p. 42).

O educador observa que existe outro ato no fazer música que está o tempo todo presente, que é o ouvir. Assim, “o ato de ouvir é essencial para unir os músicos, o fazer música e o produto musical” (IDEM, p. 78). A audição musical está ligada organicamente ao ato do fazer musical de tal forma que ambos, ouvintes e performers, são influenciados reciprocamente pelo que escutam, maneira como tocam, agem ou reagem.

Partindo do princípio de que a música é uma atividade humana, Elliott chega à visão mais elaborada de que ela “é um fenômeno humano multidimensional envolvendo duas formas interligadas de atividade humana intencional: fazer ouvir música.” (IDEM, p. 42).

Essa realidade humana formada por essa relação interligada, recíproca e mútua é o que Elliott entende por prática musical. Ou seja, é algo que um grupo de pessoas organiza para algum tipo de fim prático, onde se articulam formas compartilhadas de pensamento, tradições e padrões de esforço. Assim, a ideia de estilo musical, “um corpo de produtos musicais que compartilham certas características auditivas em comum” (IDEM, p. 44), está também diretamente ligada às crenças, entendimentos e preferências musicais entre os músicos e os ouvintes.

Cada prática musical produz música, um tipo diferente de produto musical, ou obra musical, ou manifestação com princípios e padrões específicos. Então, diante do exposto, Elliott conceitua a palavra “música” de três maneiras diferentes (que se grafam diferentemente) – “MÚSICA, Música e música”.

A MÚSICA é uma prática humana diversificada que consiste em muitas práticas musicais diferentes ou Músicas. Cada prática musical (ou Músicas) envolve as duas atividades correspondentes e que se reforçam mutuamente de fazer música e ouvir música. [...] A palavra

música (minúscula) refere-se aos dados sonoros, eventos, obras ou audíveis que resultam dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares (IDEM, p. 05).

Ele explica que, ainda hoje, em muitas comunidades pelo mundo afora, a Música é compreendida como algo que as pessoas fazem ou, como dizem os intérpretes da música tradicional europeia, quando as composições “saem do papel” (partitura). Então, é muito importante não esquecermos que antes das obras musicais, existe o ato de fazer música.

Na visão de Elliott, estas “várias dimensões e orientações do pensamento fornecem um plano para a construção de uma filosofia da música sobre a qual basear uma filosofia da educação musical” (ELLIOTT, 1995, p. 45. *Tradução nossa*). A música não é uma coleção de objetos estéticos autônomos, então, não se deve transformá-la em mero objeto de apreciação como propõe os defensores da educação estética (“educação do sentimento”). Música é algo que as pessoas fazem, portanto, “a performance deve estar no centro da educação musical envolvendo um tipo especial de aprendizagem” (IDEM, p. 33).

Música gravada e “falar” sobre música têm um lugar importante no ensino e na aprendizagem musical, mas não o lugar central. Isso serve para ensinar aos alunos como ouvir inteligentemente e fazer música bem, por exemplo, executar, improvisar, criar, organizar, reger (ELLIOTT, 2015). Para Elliott (1995), de acordo com Mendonça (2009, p. 01), as consequências da educação estética seriam “a desvalorização da *performance* e da criação do aluno, ênfase no consumo musical e não no fazer musical ativo e artístico e, ainda, separação entre apreciação e produção de música”.

O educador cria o termo “musicar” para o ato de fazer música de forma intencional e esta ação em si envolve a performance, a improvisação, a composição, o arranjo e a regência. Segundo Elliott (1995), na visão dos filósofos e dos psicólogos cognitivos contemporâneos, especialmente Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, as ações são formas não verbais de pensar e de saber, assim, o conhecimento é manifestado por meio do fazer música ou da prática musical.

Fazer música envolve cinco tipos de conhecimento musical: procedural, que é a própria natureza do fazer e do ouvir, uma ação, um procedimento; formal, espécie de ferramenta; informal, para a crítica em ação; impressionista, envolve emoção cognitiva; e supervisonal, o refletir e o imaginar em ação. Tomadas em conjunto, essas cinco formas de conhecimento musical constituem a musicalidade. “Musicar” ou fazer música permite o desenvolvimento da musicalidade do indivíduo. Assim, a Educação Musical deve ter como

objetivo desenvolver a musicalidade do aluno tendo como centro a performance. Elliott insiste, também, que “o desenvolvimento da criatividade musical dos alunos (em todas as formas de fazer música) sobrepõe e amplia o processo de desenvolvimento da sua musicalidade” (ELLIOTT, 2015). Para o educador, “tudo o que fazemos como professores de música deve integrar o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos e do seu *know-how* criativo”.

Para atingir os valores da música, portanto, os professores devem enfatizar a natureza interpretativa da música como uma arte de improvisar, executar, compor, arranjar e conduzir, trabalhando a criatividade, bem como uma diversidade razoável de músicas ou “experiências de aprendizagem multicultural” (ELLIOTT, 1995, p. 309).

A filosofia praxial propõe que os professores de música de escolas regulares e os músicos comunitários devem considerar as inter-relações entre música, educação e personalidade porque a música é feita *com* e *para* as pessoas, e são as pessoas (e não as peças ou obras musicais) que estão no cerne de todas as transações musicais. “As músicas resultantes são construções completamente artístico-sociais” (ELLIOTT, 2015).

Nessa visão, “a experiência musical é geradora de integração e autoestima, a educação musical é proporcionadora de valores como crescimento individual e autoconhecimento” (MENDONÇA, 2009, p. 01). A filosofia praxial de Elliott constitui-se em uma importante forma de educação musical multicultural inclusiva, democrática e humanista.

2.2 MATHIS LUSSY

Nascido na cidade de Stanz, Suíça, em 08 de abril de 1828 e falecido na cidade de Planches, Montreux, em 21 de janeiro de 1910. Lussy recebeu as primeiras orientações de música do organista e abade Businger. Ingressou nos seminários de Engelbert e de Saint-Urbain, sendo neste último discípulo de Leopold Naegeli. Em 1847, foi para Paris a fim de estudar medicina, porém, optou pela música, tornando-se professor de piano de grande notoriedade. Na segunda metade do século XIX projetara seu nome como insigne pedagogo e teórico. Durante quatro décadas permaneceu no *Kloster Piepus* exercendo a sua função pedagógica, retornando a Montreux em 1902.

Seus escritos, caracterizadamente de cunho didático, conferiram-lhe grande prestígio, em especial suas teorias sobre o ritmo e a estética musicais que, despertando o interesse sobre instrumentistas, musicólogos e demais pedagogos, valeram-lhe, em 1908, o título de *Cavaleiro da Legião de Honra*.

Escreveu as seguintes obras:

- 1863 – *Exercices de piano ... a composer et à écrire par l'élève.*
- (S.D.) – *Pupitre, exercices du pianiste* (exercices modèles a transposer, ...)
- 1874 – *Traité de L'Expression Musicale*, sua principal obra²⁷, resultado de sus investigações sobre o ritmo e a expressão na música. As diversas partes do *Traité* foram revistas, ampliadas e publicadas posteriormente sob os títulos: *Le rythme musical*, com grande repercussão no ensino musical (1883) e *Concordance entre la mesure et le rythme* (1893)
- 1882 – *L'anacrouse dans la musique moderne.*
- 1906 – *De la culture du sentiment musical.*
- 1912 – *La Sonate Pathétique de L. V. Beethoven op. 13. Édition rythmée et anotée par Mathis Lussy* (obra póstuma de cunho didático, terminada e realizada por Antoine Dechevrens (1840-1912), musicólogo suíço, e publicada em paris em 1912).

Além dessas obras, teve publicados vários artigos em revistas. Lussy exerceu considerável influência não só sobre seus contemporâneos, herdeiros diretos ou indiretos da cultura francesa, como também sobre os que o sucederam. É o caso de Riemann, o qual estabeleceu, à semelhança de Lussy, teorias do ritmo e da estética musicais, empreendendo igualmente profundas investigações no campo da melodia, do ritmo e do fraseado.

Assim também Luigi Chiaffarelli (1856-1923), importante pedagogo italiano na área pianística, que certamente teve contato com a obra de Lussy (pois se fixou na Suíça, pátria deste último, onde exerceu o magistério), é, como esse, preconizou um método racional e reflexivo de ensino, com acurada análise dos aspectos musicais. “His theory (Lussy’s), along with the Works of Spencer and Hanslick, has been cited as one of the importante contributions to 19th-century music psychology and psychological aesthetics”. (DOGANTAN, 1997).

Jacques Dalcroze (1865-1950), renomado educador austríaco radicado na Suíça, criou um método de ensino até hoje estudado e aplicado – o Método Dalcroze que, através da autoexpressão plástica, “visa o desenvolvimento do instinto ritmo, do sendo auditivo e do sentimento tonal”, e que, segundo Riemann²⁸, seriam originados das teorias de Lussy: “Émile

²⁷ Adotada oficialmente, na época, no Conservatório de Bruxelas, é detentora da *Unique Médaille pour la Musique à l'Exposition Universelle de Vienne.*

²⁸ In: *Dictionaire de Musique*, 1913, p. 505.

Dalcroze também, seguiu os estudos musicais com o compositor e professor Mathis Lussy. Lussy pesquisou e escreveu extensivamente sobre o assunto ritmo musical. Muitos dos conceitos apreendidos por Dalcroze encontram fundamentação na obra de Lussy²⁹. Mine Dogantan (1997, p. 37) confirma que “a teoria do ritmo de Lussy, a qual se alicerça no princípio da ação-reposo, influenciou diretamente as teorias de Jacques-Dalcroze”³⁰.

2.2.1 O *Traité de L'Expression Musicale*: parâmetros para interpretação musical.

O *Traité da L' Expression Musicale* (1874) tem a autoria de Mathis Lussy, cujos parâmetros abalizam o tratamento da interpretação musical. Até então não sistematizado, o tratado permitiu uma execução lógica e verdadeiramente artística (ABRÃO, 2000). Esta obra liga-se às doutrinas polêmicas de Jérôme Momigny (1762-1836), compositor, editor e teórico belga. Tidas como revolucionárias para a época, essas teorias, rechaçadas a princípio, foram redescobertas por teóricos posteriores. Lussy ampliou a discussão sobre esta teoria fundamentada em Momigny, e assim pôde afirmar que:

O propósito desta teoria é dar a todos os músicos recursos que lhes permitam distinguir e delimitar as diferentes formas rítmicas dentro das obras que executam; ou analisar e reconhecer, tanto o gênero, como a índole de sua estruturação, a fim de conhecer, assim, a função e acentuação que lhes correspondem. [...]. E justifica a necessidade do estudo dessa ciência que permite ao músico entender as causas dos acentos, das nuances e dos andamentos. (LUSSY, 1874, p.07).

Lussy também recebeu sugestões de alguns dos mais importantes filósofos, pedagogos, compositores e teóricos da época a exemplo de: M. Gevaert (Diretor do Conservatório de Bruxelas), R. Westphal (Filósofo e ritmólogo da Universidade de Moscou) e do Dr. Hugo Riemann (professor do Conservatório de Hamburgo). Gevaert e Westphal buscavam evidenciar a teoria que os antigos gregos possuíam sobre o ritmo, especialmente da teoria rítmica de Aristóximo³¹. Segundo o filósofo:

A estética é o método reflexivo que Aristóximo adota como compreensão da música. E esta leitura do fenômeno musical assenta sobre o princípio de que os elementos não fixos da música só podem ser determinados pelo músico quando este se defronta com problemas, como sejam os da consonância e dissonância, e o da harmonia e sua relação com os ritmos. (PEREIRA, 1995, p. 473).

²⁹ No original: “*Emile also pursued music studies with composer and teacher Mathis Lussy. Lussy had studied and written at length on the subject of musical rhythm. Many of the concept taught by Dalcroze found their basis in the work of Lussy.*” (DALCROZE SOCIETY OF AMERICA, 1999). Disponível em: <<https://dalcrozeusa.org/index.php?page=pcd>>. Acesso em: 27 Nov. 2018.

³⁰ No original: “*Lussy-s theory of rhythm, which is built on the principal of action-repose, has directly influenced the theories of Jaques-Dalcroze.*” (DOGANTAN, 1997, p. 37).

³¹ Segundo consta: Aristóximo de Tarento (c. -360/-300) foi discípulo de Aristóteles. (PEREIRA, 19995).

O pedagogo Lussy possuía larga receptividade com o meio musical da época e por essa razão teve apoio e respeito de vários outros nomes importantes como: Anton Reicha (1814), Marmontel (1816-1898), George Mathias (1826-1910), Félicien David (1810-1876), Oscar Comettant (1819-1898). M. Casamorata (Presidente do Instituto Real da Música de Florença), Charles Gounod (1818-1893) e Franz Liszt (1811- 1886), (ABRÃO, 2000, p. 59).

2.2.2 O *Traité*: seus princípios e leis

No Capítulo 01 de seu *Traité – Causas Geradoras da Expressão* – o estudioso Lussy discorre sobre a identidade da expressão entre os intérpretes. Abstração feita à sensibilidade e virtuosidade pessoais, observa que “diante das mesmas passagens, os artistas manifestam expressões idênticas [e que por isso] as mesmas impressões devem ser atribuídas às mesmas causas”. Ou seja:

O empirismo individual dá lugar a procedimentos científicos; a expressão musical sai do domínio exclusivo do sentimento e entra no da razão [...] enquanto que o sentimento é individual e intermitente, a razão é geral e constante. Portanto, a causa da expressão não reside no indivíduo, mas sim na própria textura da frase musical, nas próprias notas. Formas materiais, suscetíveis de serem observadas e submetidas à análise e à síntese. (LUSSY, 1874 *apud* ABRÃO, 2000, p. 63).

Já em seu segundo capítulo – Teoria da Expressão Musical – o autor analisa: a) a “escala” ou a “tonalidade” com suas modalidades maior e menor, com seus sete sons, suas sete funções, sua subordinação á tônica (ou I Grau da Escala) e seu centro gravitacional; b) o “compasso”, com sua igual duração de valor e volta periódica a “um som mais forte” (primeiro tempo); c) o “ritmo”, resultante dessa periodicidade de compassos de igual valor. Esses três elementos, segundo Lussy “imprimem ao nosso sentimento a tripla necessidade de atração, regularidade e simetria.” (LUSSY, 1874, p. 06 [prefácio]). O autor trata também de notas estranhas à escala ou ao modo, suscetíveis de deslocar a tônica ou de mudar o modo, elementos capazes de quebrar a regularidade do compasso e romper a simetria do desenho rítmico. Neste sentido, Lussy afirma:

Estou convencido que na pintura, na escultura, a expressão resulta também de elementos excepcionais, que quebram a regularidade das linhas, a simetria do desenho. [...]. Elementos de excitação, de andamento, de força, de exaltação, de contraste, são os que engendram a expressão [...] que agem na alma do executante. [...]. A expressão musical é a manifestação das ‘impressões’ que as notas irregulares, destrutivas do tom, do modo, do compasso e do ritmo, produzem sobre o sentimento. (LUSSY, 1874, p.08).

No Capítulo 03 – *Fenômenos da Expressão Musical* – Lussy refere-se ao acento métrico que marca e faz sentir o compasso; ao acento rítmico, referente à pontuação das ideias

musicais; ao acento poiético³², acento de relevo das notas, acento expressivo que, pela força, brilho, intensidade, quebra a regularidade dos acentos métricos e rompe a simetria dos acentos rítmicos. Lussy os classifica em três categorias:

- Os “acentos métricos”: dirigem-se, sobretudo ao instinto musical.
- Os “acentos rítmicos”: principalmente à inteligência musical.
- Os “acentos poiéticos”: referem-se, acima de tudo, ao sentimento musical.

Mesmo sendo o compasso de capital importância, o acento métrico deve se apagar diante do acento rítmico. Ambos devem, por sua vez, ceder lugar ao acento poiético, que prepondera e domina os outros dois. (IDEM, p.11).

O quarto capítulo – *Acentuação Métrica* – é onde o autor parte do conceito de tempo como sendo a unidade arbitrária variável, que uma vez estabelecida deixa, entretanto, de sê-lo. Cuida da regularidade como essência métrica e como necessidade instintiva, onde *Arsis* e *Thesis* aparecem como base da natureza do ritmo e vai caracterizar todo o primeiro tempo do compasso como “tempo forte”. A seguir, faz considerações teóricas a respeito da divisão e da subdivisão regulares de tempo nos diversos compassos, simples e compostos. Cita como exemplo peças em andamento “vivo”, cujos compassos simples, para efeito de regência, transformam-se em compostos.

Lussy cita a obra *Convite à Valsa*, de Weber, escrita em 3/4 onde a sequência “impulso-reposo” pertence mais a natureza de um 6/4. Fato análogo ocorre em algumas valsas de Chopin, que, concebidas em compasso ternário simples, soam mais naturalmente quando submetidas às inflexões de um compasso binário composto, dada a maior elasticidade do tempo. Prosseguindo, elabora um quadro com a representação de todas as fórmulas de compassos compostos, mistos e alternados, cuja exposição faz-se desnecessária por se supor já integrar o conhecimento básico do executante que já se propõe aqui a um trabalho interpretativo de nível elevado.

É no parágrafo 4º deste capítulo que começam a se expor as “leis” propriamente ditas, no caso, “regras de acentuação métrica”, por meio das quais a “nota”, ou as “notas” são postas em evidência segundo o fator determinante do acento. Colocar em relevo os acentos métricos, isto é, a primeira nota do compasso, do tempo e de suas divisões é a primeira **colocação** do autor. No parágrafo 6º, Lussy trata do tempo como elemento gerador dos compassos, ritmos,

³² Patético, aqui, no sentido de relativo ao sentimento, à paixão: o que comove; que toca profundamente. Poiético vertido ao português. (*Tradução Nossa*).

períodos musicais e dos agrupamentos rítmicos, cuja contextura tem a propriedade de suscitar agitação ou lassidão, isto é, determinar propriamente o caráter de um trecho musical.

No capítulo 05 – *Acentuação Rítmica* – Mathis Lussy inicia o texto afirmando: “Mal ritmar significa pontuar mal e acentuar incorretamente” (*apud* ABRÃO, p. 66). Como meio de auxiliar a sanar essa dificuldade, o autor sugere tomar como exemplo canções ou corais, utilizando uma barra divisória após a última sílaba de cada verso para melhor sentir a pontuação. Reconhecido o ritmo – conjunto de notas que corresponde a um verso – será possível delimitar corretamente, conforme a nota inicial e final do mesmo, cada membro de grasse ou cada frase. Dos exemplos dados decorrem várias espécies de ritmo, regulares e irregulares, sugerindo simetria ou assimetria, determinados pelo número de compassos.

Lussy aborda os recursos utilizados pelos compositores como contração, dilatação, repetição, progressão melódica, eco, como forma de fugir à simetria rítmica; e a elipse e a coda, como meio de restabelecer a regularidade da referida simetria.

No parágrafo 2º, conceitua ritmos masculinos e femininos e trata das condições em que tais ritmos ocorrem. No parágrafo 3º fala das condições da “nota inicial” ou dos “ritmos”, os quais podem recair em qualquer tempo ou fração de tempo do compasso, e da nota final que deve recair somente no começo de um tempo.

No parágrafo 4º a obra focaliza a “fraseologia musical”. Alicerçada na lei do impulso e do repouso, de modo análogo à pontuação do discurso literário, o fraseado depende do emprego correto da acentuação rítmica. Cada ideia (ou pensamento musical) subordinada a nota inicial e final, se expressa por uma tendência natural que obedece a uma inflexão particular.

No parágrafo 5º (“hemistíquios e incisos”) Lussy afirma que existem pontos de repouso que se verificam tanto no verso como no ritmo musical. Do mesmo modo que o verso se fraciona em hemistíquios e incisos por meio da cesura, um ritmo pode ser separado do outro por vários fragmentos, onde cada um oferece repouso mais ou menos completo. Assevera ainda o autor que na música vocal esses elementos são facilmente identificáveis, pois as palavras auxiliam essa delimitação. Na música instrumental oferece maior dificuldade, exigindo rigorosa observação e cuidado.

No parágrafo 6º trata das incorreções e dos contrassensos verificados na escrita de certas obras, em que a falta de indicação precisa nem sempre revela clareza rítmica. As indicações para bem ritmar advêm dos recursos utilizados para a delimitação dos motivos que, a partir da célula máter, estendem-se à semifrase, à frase e ao período, de domínio, portanto, da

fraseologia musical. No parágrafo 7º (“incisos na música instrumental”), o autor observa que, junto aos pianistas, há negligência quanto á execução das articulações de agrupamentos rítmicos, enquanto que nos instrumentos de cordas existe a preocupação com as arcadas, com vistas à referida execução. Trata das acentuações rítmicas diversas que se vinculam à natureza da articulação de cada inciso ou à função de notas repetidas, da qual decorre a repetição temporal (uma ou mais notas fortes). No parágrafo 8º Lussy aborda a “nota final dos ritmos na música instrumental”, expondo as condições de acentuação rítmica em obediência ao que ficou estabelecido como “nota final feminina” do ritmo precedente ou “nota temporal” (uma ou mais notas fortes).

No parágrafo 9º – da “Prosódia musical” – (aplicação das palavras à música e da música às palavras), Lussy fala da analogia da linguagem musical com a linguagem falada, no sentido, do ritmo; sons longos e breves, fortes e fracos, ritmos masculinos e femininos, assim como das cadências e da pontuação gramatical final. Visa, com isso, conduzir o estudante a uma compreensão maior em relação à delimitação dos incisos como forma de dar sentido ao texto musical. No último parágrafo (10º) – “regras de acentuação rítmica” – Lussy discute o acento da “nota inicial”, da “nota final” de um ritmo e o “acento dos incisos”.

No capítulo 6º - *Acentuação Poiética* – o teórico observa que até então foram discutidas questões pertinentes à esfera do instinto e da inteligência e que, a partir de agora seriam discutidas aquelas pertencentes ao domínio do sentimento. O “acento paiético exige alma”, diz ele, pois constitui “um signo artístico por excelência, eminentemente, expressivo” (LUSSY, 1874 *apud* ABRÃO, 2000, p. 68).

O capítulo 07 – intitulado *Andamento passional* – considera dois princípios:

Um que diz respeito à regularidade do andamento, própria aos trechos “vivos”, cujo “andamento geral”, só se modifica na mudança de textura ou na presença de um “repouso” ou “élan” dos finais de frase, mas que, em essência, mantém a uniformidade. O outro se refere ao acelerando e rallentando nos trechos expressivos, onde o “andamento geral” sofre modificações a cada “incidente excepcional”, cedendo lugar ao “andamento passional” que, ao lado da “acentuação patética” e das “nuanças”, vai construir um todo inseparável, decorrência do que Lussy denomina “fenômenos simultâneos”. (ABRÃO, 2000, p. 69).

Segundo Abrão, no parágrafo 1º são expostas as condições do acelerando e no parágrafo seguinte, as do rallentando ou retardando. O acelerando pode ocorrer: 1) como resultante de várias notas “poiéticas” consecutivas, ou de uma só, tendo excepcionalmente um grande valor; 2) como resultante de notas ou grupos similares, contendo excepcionalmente

progressão ascendente ou descendente; 3) como resultante de passagens, oferecendo, excepcionalmente, textura que provoca agitação, arrebatamento.

O *rallentando* ou retardando pode sobrevir: 1) como resultante de uma ou de várias notas “patéticas” consecutivas no início de um ritmo, em trechos de andamento lento e moderado; 2) como resultante de uma ou de várias notas “poiéticas” no interior de um ritmo; 3) como resultante de fadiga, de enfraquecimento de força e de “élan no fim de marcha ascendente ou descendente”; 4) como resultante de textura excepcional; 5) como resultante de uma ou mais notas “poiéticas”, no fim de um ritmo ou de uma frase.

No Capítulo n. 08 – chamado *Nuanças e intensidade do Som* – segundo se lê:

[...] de todos os fenômenos da expressão, as nuanças e a intensidade do som são os que parecem depender do arbítrio. Porém, pelas razões expostas, as “nuanças” tem íntima relação com a textura da frase: ‘A cada frase convém tal intensidade sonora’. Somente as ‘gradações habilmente mensuradas é que vão dar relevo e conferir unidade à obra musical’ [...]. [...] alternância de força e suavidade compreendem passagem ascendente seguida de descendente e rege: repetições rítmicas ou melódicas, grupos similares, frases secundárias, “perguntas” e “respostas”, ecos e passagens em ritornelo. Repetições temporais, modulações, acordes dissonantes, cromatismos, retardos e trechos com parte duplicada em oitava ou que as duas mãos ensejam movimento em 3ª ou 6ª, exigem força... (LUSSY, 1874 *apud* ABRÃO, 2000, p. 70).

Quanto mais complexa é a passagem, em termos de presença simultânea execuções métricas, rítmicas, tonais e modais, mais sonora ela será, afirma Lussy. Portanto, o movimento contrário, marcha ascendente, com o canto em oitava, modulação afastada, enarmonia, atingem “paroxismos de força” se acompanhadas de arpejos duplamente ascendentes e descendentes, blocos de acordes dissonantes, trêmulos. Esses elementos compõem as regras de observação das nuanças (Parágrafo 1). (IBIDEM, p. 70).

Quanto ao ritmo, continua Lussy, (em especial nas danças) exerce poder sobre as nuanças, alia-se ao jogo dos “contrastes”, das “oposições de forças”, regulando todo um princípio de “proporção dinâmica”. Ao que concerne a “aplicação das regras concernentes às nuanças” – o autor do *Traité* aborda as necessidades, por parte do intérprete, quanto ao exame crítico às composições musicais e a premência quanto à análise contextual de cada trecho em particular. (LUSSY, 1874 *apud* ABRÃO, 2000, p. 70).

Por fim, no nono capítulo – *Andamento Geral ou Metronômico* - Mathis trata da discordância entre os compositores em traduzir o mesmo “andamento geral” face ao mesmo termo designativo de velocidade: um *allegro*, por exemplo, cuja marcação metronômica pode diferir nas diversas edições de um mesmo autor.

A observância a particularidades métricas e rítmicas (regulares ou irregulares), harmônicas (de estrutura simples ou complexa) e melódicas (de linha uniforme ou variada), junto à tonalidade, à modalidade e à modulação, é fator auxiliar e decisivo para se estabelecer o andamento de uma obra musical. A lentidão ou a presteza de um trecho, portanto, ficará subordinada à predominância maior ou menor de “elementos excepcionais” em sua contextura. Cabe ao músico “familiarizar-se com todos os gêneros musicais, a fim de saturar-se do andamento de cada um”, para não ver “falsado sentimento pessoal”, pois o “senso do andamento [é] suscetível de cultura como qualquer outra faculdade” (LUSSY, 1874 *apud* ABRÃO, 2000, p. 72) ³³.

³³ Com fragmentos extraídos do *Traité*, p. 160-163.

3. METODOLOGIA

O estudo fez uso dos métodos de pesquisa-ação e pesquisa participante.

3.1. A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. Para além dessas críticas, porém, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e “participativas”.

3.2. PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas. Todavia, a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, de tipo técnico ou outro (THIOLLENT, 1985). A pesquisa participante, por sua vez, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade, sobretudo, a partir dos recursos que a natureza lhe oferece.

A pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo, do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária. Além disso, a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos, e por essa razão tem-se voltado, principalmente, para a investigação com grupos desfavorecidos, tais como aqueles constituídos por operários, camponeses, índios etc.

4. A BANDA SINFÔNICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG: ABORDAGENS ALTERNATIVAS PARA A PERFORMANCE MUSICAL INSTRUMENTAL EM MINAS GERAIS.

Figura 1 - Logomarca da Banda Sinfônica da EM/UFMG.



Fonte: Coleção do autor

Formada no Curso de Extensão chamado *Projeto Bandas*, a Banda Sinfônica serviu de apoio ao ensino e aprendizado musical durante o curso todo. Como se sabe, uma Banda Sinfônica consiste num conjunto formado por instrumentos de sopros de metais, sopros de madeira, percussão e outros instrumentos que são utilizados na Orquestra Sinfônica, a exemplo dos oboés, fagotes, corne inglês, contra fagote, Clarone (clarineta baixo em Bb), contrabaixo de cordas, harpa, piano, tímpanos, bombo sinfônico, marimba, xilofone, gongo, assessorios, Bells (carrilhão)³⁴.

São apresentados, neste capítulo, detalhes acerca de tal projeto, conforme os seguintes tópicos: 1) O Projeto Bandas na UFMG – Histórico; 2) A Banda Sinfônica; 3) A Ressignificação; 4) O Objetivo; 5) Justificativa; 6) Ementa e Etapas; 7) Estrutura pedagógica e administrativa – Disciplinas; 8) Organograma – Funções; 9) O Colegiado e 10) Criação, metodologia, estratégia e conteúdo.

4.1 O PROJETO BANDAS NA UFMG – HISTÓRICO

Constituiu-se em quatro etapas, sendo que a primeira ocorreu entre os anos 1998/2002 sob a coordenação geral, artística e pedagógica do professor Anor Luciano Júnior. A segunda etapa ficou sob a coordenação dos professores da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EM/UFMG), primeiro, Marcos Albricker (2003-2005) e depois com Carlos

³⁴ Cf.: <www.facebook.com/notes/banda-sinfonica> e <www.bombeiros.go.gov.br>. Acesso em: 22 Nov. 2016.

Ernest Dias (2005-2008). Na terceira (2009/2012) e na quarta etapa (2013/2014), o projeto voltou para a coordenação do professor Anor.

Nas etapas iniciais foram ofertadas as seguintes disciplinas de base como ferramentas principais no projeto: a banda iniciação (sem uma forma instrumental definida); a banda de música (não sinfônica) e a banda sinfônica (composta por instrumentos que compõe uma orquestra sinfônica com oboés, corne inglês, fagotes, contra fagote, tímpanos, contrabaixo de cordas) – esta última, sobretudo, formada por alunos do curso de extensão, bolsistas e monitores da Pró-reitoria da Extensão da UFMG, e bolsistas do curso de extensão.

Na última etapa, foi oficializada uma parceria entre o Colégio Técnico (COLTEC) com o Projeto Bandas da UFMG. Esta parceria trouxe apoio do Governo Federal através do programa PRONATEC³⁵. A partir desta disposição foi possível contratar e ampliar o quadro de músicos na Banda, o que possibilitou elevar, de fato, ao status de Banda Sinfônica. Desse momento em diante passou a ser chamada, a rigor, de Banda Sinfônica do COLTEC/PRONATEC/EM-UFMG.

4.2 A BANDA SINFÔNICA

A criação do Projeto Bandas da EM/UFMG se deu por três motivos. O primeiro, porque quando iniciamos nosso trabalho como professor de trompete na Escola de Música da UFMG, músicos, maestros e amigos trompetistas, nos procuravam solicitando auxílio, ora para se prepararem para o concurso do vestibular, ora para se prepararem para provas de ingresso em bandas militares, até mesmo se engajando nos grupos camerísticos formados pela classe de trompetes.

Ao estudar todo o processo seletivo da COPEVE – UFMG³⁶, desde a elaboração, divulgação, disponibilização do conteúdo, datas e horários das provas e formas de acesso e prazos para os estudos, especificamente para a música, constatamos que existe todo um processo bem estruturado para os candidatos ao concurso do vestibular. Surgiam, então, vários outros questionamentos, dentre eles: Quais seriam os problemas que afetavam o rendimento dos candidatos de instrumentos de sopros nestes concursos? Mesmo que os candidatos apresentassem grande potencialidade na hora da prova prática, como explicar, então, seus

³⁵ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

³⁶ Comissão Permanente do Vestibular. O edital é disponibilizado na internet anualmente, com muita antecipação, e informa todas as datas e horários das inscrições e provas, dia, horário de chegada e início das provas, acesso ao programa (teórico e prático), notas de corte bem como todas as informações pertinentes.

baixos rendimentos, sobretudo em provas, cujos conteúdos, eram disponibilizados com muita antecedência?

Ora, se a Secretaria da Cultura de Minas Gerais oferecesse de fato estes cursos de capacitação, que já duram mais de 30 anos, direcionados, especificamente para as Bandas no estado, então, tais problemas discutidos acima já deveriam ter sido solucionados. Nossa experiência conta que não é essa a realidade. Tal situação nos empurra para outros questionamentos, como por exemplo: Que tipo de abordagem e conteúdo tem sido utilizado nestes cursos propostos pela Secretaria da Cultura? Quem são os professores desses cursos? Como eram selecionados? Qual a duração desses cursos? Quais eram os objetivos desses cursos? E porque esses cursos não mudavam o panorama apresentado acima?

Dos candidatos, quando atingiam coeficiente mínimo nas provas de conhecimento geral e conseguiam prosseguir para as provas específicas (de instrumentos e de teoria musical), constatávamos sempre uma discrepância entre os resultados das provas prática e das provas teóricas. Com aqueles que conseguiam a aprovação no vestibular, uma vez nas aulas da graduação, começavam a proporcionar situações de algum modo constrangedoras. Segundo declarações destes mesmos alunos, o que faltava nos cursos de capacitação antes da graduação, oferecidos pela Secretaria da Cultura, eram instrução instrumental, teóricas e práticas de repertório que pudesse oferecer mais tempo de duração com o objetivo de preparar e propiciar mais tempo para a assimilação do conteúdo.

Atualmente a Funarte tem oferecido apoio pedagógico sob a direção do maestro Marcelo Jardim. Porém, os cursos de rápida duração têm demonstrado que não atendem a enorme demanda de instrumentistas e maestros de bandas existentes em Minas.

Até vinte anos atrás, as universidades mineiras ainda não ofereciam apoio didático a essas bandas. Ao examinarmos mais detidamente esta situação, verificamos situações semelhantes da UFMG, nas escolas de música da UEMG, UFSJ e UFOP, que até então, não se interessavam em oferecer tais cursos, apesar do apelo social, popular e político que esse universo musical suscitava e ainda transpira em todos os recônditos de Minas Gerais. Verificamos, também, os seguintes aspectos nos cursos de extensão das escolas: a) Inexistência de um curso, ao menos de extensão, que contemplasse este tipo de prática de conjunto – Banda – já que a Orquestra e Big Band, já consagrados na escola, ocupavam instrumentos de sopros aos pares; b) Horários de aulas oferecidas pelos Cursos de Extensão incompatíveis com essa demanda; c) Taxas e mensalidades nos cursos de extensão, cobradas acima das possibilidades

econômicas desses estudantes; d) Descompasso entre a proposta pedagógica/conteúdo com a realidade deste universo musical (bandas).

Ao aguçarmos nossa percepção para essa problemática, as indagações continuavam surgindo, a saber: Porque um estado que abriga um enorme contingente de bandas, em relação aos demais estados do Brasil, ainda não possuía uma política educacional voltada para esse universo musical? Porque as universidades mineiras ainda não ofereciam cursos específicos para essa realidade, tendo uma demanda tão explícita? Porque a Secretaria da Educação não encampava e não encampa esse desafio, já que este problema começava na educação básica? Como se pode perceber, as indagações eram intermináveis e continuavam a suscitar outros questionamentos.

O segundo motivo, o que reforçou a ideia da criação da Banda Sinfônica na Escola da UFMG, foi que, ao visitarmos o site do Programa de Bandas da Secretaria da Cultura do Estado de Minas Gerais, observamos a existência de apenas duas bandas no estado intitulada como sinfônica. A Banda de Uberlândia e a de Betim. Infelizmente, esses projetos foram diminuídos em razão dos frequentes cortes de verbas, quando, neste processo, tais bandas citadas acima voltaram a funcionar como banda de música, sem os acréscimos de instrumentos como os oboés, clarone, fagotes, tímpanos, contrabaixos de cordas, etc.

Soubemos, também, da existência de um cadastro criado pela Superintendência que tratava do projeto Bandas da Secretaria da Cultura (CATÁLOGO BEMGE, 1994). Ao acessarmos o site deste programa, as informações que se obtém lá, são de ordem geral e não específicas em relação aos cursos sobre metodologia, avaliação e resultados esperados. As dúvidas e questionamentos são sempre frequentes. O que fica bem claro, somente, é a existência de uma lista com mais de 600 bandas cadastradas³⁷.

O terceiro motivo surgiu quando assumimos a Coordenação do CENEX da Escola de Música (1998) e começamos a participar de importantes debates e fóruns promovidos pela Pró-Reitoria de Extensão, ações estas que nos ajudaram a nortear o Projeto Bandas. Nestes fóruns e debates, eram discutidas importantes matérias sobre a situação da educação geral brasileira e da participação das Universidades e do papel da extensão universitária neste contexto. Neste sentido, o professor Dr. Edson José Correia³⁸, presidente do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, fez a seguinte declaração na época:

³⁷ Esta lista pode ser vista nos anexos deste trabalho.

³⁸ Médico, então Pró-Reitor de Extensão da UFMG.

O congresso objetiva reforçar a interação social das instituições de ensino superior no Brasil, tendo como linha norteadora a metodologia e a promoção dos trabalhos de extensão universitária, voltadas para a redução das vulnerabilidades e a promoção da inclusão social. (CORREIA, UNESCO, p. 13, 2004).

Jorge Wherthein³⁹, que criticou a quase inexistência da atividade criadora nas escolas de ensino superior da região Nordeste, lembrou Celso Furtado⁴⁰, quando este declarou que “o futuro da região refletirá em boa medida a forma como se comportem suas universidades”. Wherthein interpreta as palavras de Furtado procurando ressaltar “a importância da educação e a responsabilidade social da universidade, acrescentando que” ...

[...] sem dúvida, nenhuma região, nenhum país, consegue avançar sem o substrato do conhecimento. Mas o conhecimento contextualizado, que circula e interage com a sociedade, de forma a penetrar e se tornar relevante em todas as camadas sociais. Não aquele conhecimento que é produzido e depositado nas bibliotecas e centros de documentação... (WHERTHEIN, UNESCO, p. 17, 2004).

Por essa razão, Wherthein toma como base a Declaração Mundial para a Educação Superior do Século XXI da UNESCO, aprovada em Paris em outubro de 1998, quando deu destaque ao papel da extensão na universidade brasileira. Tal documento, indicado como referência, sublinha que se devem tomar todas as medidas necessárias para reforçar o serviço da extensão, especialmente nas atividades que objetivam a eliminação da pobreza, do analfabetismo, fome e enfermidades (IDEM, p.17).

Desde então, o 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária adotou medidas em uma tentativa de acelerar tais discussões. A primeira medida tomada como lema foi “(Re) conhecer diferenças e construir resultados” (UNESCO, p. 13, 2004). Tal lema exibiu uma complexidade e diversidade dessas questões e deveriam ser abordadas em todos os debates, sobretudo, com a participação das organizações sociais, onde incluía as universidades, que propusessem um trabalho transformador e construíssem resultados.

Paralelamente a este evento citado acima, e visando ampliar as discussões, a Câmara dos Deputados criou, entre outras deliberações, uma comissão especial⁴¹ para avaliar o Projeto

³⁹ Representante do UNESCO no Brasil.

⁴⁰ Advogado, jornalista, economista, político, escritor e ex-combatente da Força Expedicionária Brasileira - Toscana/Itália. Informações disponíveis em: <<http://www.sudene.gov.br>>. Acesso em: 30 Jun. 2004.

⁴¹ Criada em 22 de março de 2011, teve o propósito de analisar o Plano Nacional de Educação (2011-2020), foi composta por 26 membros titulares tendo como presidente Gastão Vieira (PMDB/MA) e como relator Ângelo Vanhoni (PT/PR). Disponível em:

<www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

<www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452oirb.pdf>

<[novaescola.org.br/politicas-públicas](http://novaescola.org.br/politicas-p%C3%BAblicas)>

<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302010000300004>. Acessos em: 31 Out. 2016.

Lei (PL)⁴² 8.035/2010 sobre o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010)⁴³ que tramitou no Congresso Nacional com participação maciça das entidades do setor educacional (Anped⁴⁴, Anpae⁴⁵, Anfope⁴⁶, Cedes⁴⁷, CNTE⁴⁸, Campanhas, entre outros). A proposta transformou-se em pesquisa envolvendo as Universidades Federais de Goiás – UFG, a de Minas Gerais – UFMG, a de Brasília – UnB, do Instituto Federal de Goiás – IFG, sob a coordenação da UFG em parceria com a Secretaria Executiva Adjunta – SEA – do Ministério da Educação (MEC, 2011).

A pesquisa objetivou a análise do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Ações como essas, tiveram participações concentradas dos pesquisadores na Conferência Nacional de Educação (Conae), aos quais, possibilitaram condições objetivas para a análise do PNE (2011-2020), e deliberações e propostas encaminhadas ao Congresso Nacional para o Projeto de Lei n. 8.035/2010.

Com estreita relação com a reitoria da UFMG e profunda sintonia com as propostas da UNESCO para a educação geral, optamos também por inserir nesse espectro aquilo que considerávamos mais importante para o nosso próprio projeto – tentar colocar instrumentistas e regentes de bandas em condições de igualdade na fase de preparação para os concursos do vestibular. Foi através do panorama acima mencionado que tomamos a iniciativa de oferecer um curso de extensão, tendo uma Banda Sinfônica como laboratório de base na UFMG. Com os dados levantados acima mencionados, elaboramos nosso projeto norteado pelos critérios⁴⁹ sugeridos pela UNESCO e Fóruns de Pró-Reitores das Universidades Federais. A natureza de nossa proposta nos conduziu, na primeira etapa do projeto, para dois tipos de planos de ação: de Ensino e de Extensão.

4.3 A RESSIGNIFICAÇÃO

O tamanho e escopo do movimento de bandas, mencionadas no catálogo BEMGE da Secretaria da Cultura de Minas Gerais, desde os tempos coloniais, pode iluminar a importância

⁴² Projeto de Lei.

⁴³ Plano Nacional de Educação – PNE – Lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ela estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação, devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas criadas por ele.

⁴⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 31 Out. 2016.

⁴⁵ Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <www.anpae.org.br>.

⁴⁶ Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação. Informações disponíveis em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 31 Out. 2016.

⁴⁷ Centro de Estudos Educação e Sociedade: Informações disponíveis em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 Out. 2016.

⁴⁸ Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação.

⁴⁹ Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

desta manifestação músico-cultural no estado mineiro. As bandas de música podem até contar uma parte da história de Minas e do Brasil. Faltavam, portanto, outras formas de ações que pudessem ampliar a transmissão do conhecimento gerado por esse universo e que se queria fazer transitar com nosso curso. Aqui se queria partir do exemplo das escolas norte-americanas: lá, o conhecimento gerado através de encontros e fóruns realizados pelo *Musical Education Nacional Consort* (MENC) conduziram os Estados Unidos a ser um país de vanguarda para o ensino de música nas escolas de nível fundamental e médio.

Listamos abaixo alguns tópicos que contemplávamos no projeto Bandas da UFMG, que pretendíamos desdobrar durante a realização do curso. São eles, portanto: 1) Gravação de CDs e DVDs contendo os principais Hinos pátrios; 2) Reinstrumentação dos Hinos para grupos menores e/ou grupos mistos; 3) Produção de material didático em apoio ao aprendizado dos Hinos; 4) Disponibilização das gravações e partituras; 5) Reinstrumentação e gravação dos principais dobrados brasileiros; 6) Estímulo à composição de novas obras para Banda Sinfônica.

Quanto à difusão do ensino da música, foi proposta a elaboração de um Guia Musical que permitisse oferecer alternativas para o ensino e aprendizagem, processos metodológicos, estratégias de ensino, a elaboração de planos e conteúdos programáticos, elaboração e aplicação de provas e avaliações. Como complemento, criamos o subprojeto Paineis *Sopros de Minas*. Paralelo ao Curso de Extensão, oferecíamos palestras específicas ministradas por professores de outras áreas do conhecimento, que serviam de apoio aos estudos do instrumento e qualidade de vida do músico, a saber: *Regência: o gesto no estilo* com o maestro Maurizio Colasanti – Itália; *Saúde do músico: postura* com o médico e pianista Professor Dr. João Gabriel – (HC/EM/UFMG); *Distonia: ortopedia funcional dos maxilares orofaciais e o efeito nos músicos em geral*, palestra proferida pela especialista em odontologia Márcia Coimbra e vários outros ao longo dos anos, a exemplo da atividade logo abaixo como a *Técnica de Alexander* com a Professora Dra. Patrícia Furst da EM/UFMG e da *Manobra de Valsalva, sistemas cardiovasculares – monitoração e acompanhamento* pelo Dr. Almir Martins, professor do Instituto de Ciências Biológica – ICB/UFMG.

Figura 2 - Palestra da Prof(a). Dra. Patrícia Furst.



**PRÁTICA E DIFUSÃO DO ENSINO DE MÚSICA
POR MEIO DO APOIO E DA VALORIZAÇÃO
DAS BANDAS CÍVIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS**

19 de setembro - 18 horas

**Auditório Fernando Mello Vianna
Escola de Música da UFMG**

PALESTRA

**«Atitudes corporais na performance musical:
Oficina de práticas e reflexões».**

com a Prof^a Patrícia Furst Santiago

Professora da Escola de Música da UFMG

Realizou formação na Técnica Alexander no Constructive Teaching Centre
em Londres sob a orientação de Walter Carrington



Nota: os participantes deverão comparecer com
roupas leves, de preferência de malha.
Trazer uma toalha e dois livros grossos
ou catálogos telefônicos para apoio de cabeça.

Coordenação: Prof. Anor Luciano Jr.

apoio cultural:



UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

Promoção:



Patrocínio:



Figura 3 - Palestra da Dra. Márcia Regina C. Cortez



**PRÁTICA E DIFUSÃO DO ENSINO DE MÚSICA POR MEIO DO APOIO E DA
VALORIZAÇÃO DAS BANDAS CIVIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS**

25 de outubro
Auditório Fernando Mello Vianna
Escola de Música da UFMG

PALESTRA . 19H

"As desordens craniomandibulares e a sua influência na saúde (ATMs, postura e diversos sistemas): uma visão da Ortopedia Funcional dos Maxilares"

Dra. Márcia Regina Coimbra Cortez
 Cirurgiã-Dentista - Especialista em Ortopedia Funcional dos Maxilares e Dores Oro-Faciais

CONCERTO . 20H

Banda Euterpe Santa Luzia
 (Caetanópolis)

Presidente: **Jean Dimas Rodrigues da Mata**
 Regente: **Valdomi Carneiro do Nascimento**

Obras de **Andrew Lloyd Weber e Don Bleck, Jean Dimas Rodrigues da Mata, Valdomi Carneiro do Nascimento, Jules Massenet, Francisco Braga, Georg Gershwin, Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte.**

A Banda de Música "Euterpe Santa Luzia", da cidade de Caetanópolis, Minas Gerais, foi fundada em 1917, por Antonino Pinto Mascarenhas, com o objetivo de alegrar as tardes de domingo do povoado do Cedro, atual Caetanópolis. Em 1960, a Banda de Música conquistou o primeiro lugar no "Encontro de Bandas de Música do Estado de Minas Gerais" e foi, neste mesmo ano, convidada a apresentar-se na Rádio Nacional no Rio de Janeiro. Apresentou-se por várias vezes no Auditório da Escola de Música da UFMG e nos grandes Teatros de Belo Horizonte, a convite das Instituições. Fez apresentações também nas cidades de São Paulo e Campinas, a convite da direção Regional do SESC destas cidades. A partir de 1995, foi criada a Escola de Música, pelo seu atual regente, onde são ministradas aulas de teoria musical, solfejo e prática de instrumentos, condição para que os interessados em aprender música, participem das atividades da Banda de Música.

Entrada franca!

Coordenação: Prof. Anor Luciano Jr.
 Mais informações: www.musica.ufmg.br

apoio cultural:

Figura 4 - Palestra do Prof. Dr. Almir Martins



**PRÁTICA E DIFUSÃO DO ENSINO DE MÚSICA
POR MEIO DO APOIO E DA VALORIZAÇÃO
DAS BANDAS CÍVIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS**

12 de setembro - 18 horas

**Auditório Fernando Mello Vianna
Escola de Música da UFMG**

PALESTRA

**«Aspectos importantes da fisiologia
cardio-respiratória para instrumentistas de sopro
e a manobra de valsalva».**

com o Prof. Dr. Almir de Sousa Martins



Pós-Doutor pela Universidade de Akron-Ohio (EUA)
Doutor em Biologia Molecular pela Escola Paulista de Medicina-UNIFESP
Professor Associado de Fisiologia Cardiovascular e Respiratória
do curso de Fisiologia Médica-Depto. de Fisiologia e Biofísica-ICB/UFMG

Coordenação: Prof. Anor Luciano Jr.

apoio cultural:



Promoção:



Patrocínio:



Figura 5 - Concertos da Banda Sinfônica.

banda Sinfônica
escola de música - UFMG

**PRÁTICA E DIFUSÃO DO ENSINO DE MÚSICA
POR MEIO DO APOIO E DA VALORIZAÇÃO
DAS BANDAS CÍVIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS**

22 de agosto - 20 horas
Auditório Fernando Mello Vianna
Escola de Música da UFMG

CONCERTO
BANDA SINFÔNICA UFMG
& Alunos do Curso Técnico em
Instrumento Musical-PRONATEC
Coordenação e Regência: Prof. Anor Luciano Jr.

Programa

Hino Nacional Brasileiro	Rio Antigo
Osório Duque Estrada/Francisco Manuel da Silva	Altamiro Carmo
Barão do Rio Branco (Dobrado)	Proclamação da República
Antônio Francisco de Paula	Dança Brasileira
Caminho da Glória	Caminho da Glória

apoio cultural: UFMG

Promoção: COLTEC PDE PRONATEC

Patrocínio: BRASIL

Fonte: Arquivo do autor

4.4 O OBJETIVO

O intento mais abrangente do Projeto Bandas foi oferecer uma prática em Performance Musical Instrumental nos formatos: Banda I – Iniciação; Banda II – Intermediária e Banda III – a Avançada. No entanto, urgia, também, a abertura de espaços para outras ideias e da difusão destes conhecimentos adotados por outras bandas localizadas em Belo Horizonte, cidades metropolitanas e históricas do entorno. Dentre esses objetivos figuraram os seguintes tópicos: 1) Abertura de espaço na UFMG para as Bandas Cívicas e militares se apresentarem no auditório da Escola de Música; 2) As trocas de experiência entre regentes e instrumentistas por meio de Cursos, Encontros, Máster classes e Palestras; 3) A potencialização da capacitação de cada

participante do curso na área de atuação escolhida, seja como maestro, instrumentista, professor e/ou pesquisador; 4) Facilitação do intercâmbio artístico entre as diversas bandas do estado que podiam interferir positivamente no entendimento sobre o tema; 5) Contribuição para a formação de público para as bandas, desenvolvendo a consciência geral para a importância das mesmas na vida e formação de seus membros; 6) Criação da Banda Sinfônica da UFMG integrada por alunos e professores dos cursos da escola e da extensão.

4.5 JUSTIFICATIVA

Algumas declarações dos maestros das Bandas de Música Cívica, quando participavam do subprojeto Painel: *Sopros de Minas*, não corroboravam o discurso de políticos ou de agentes culturais. Mesmo reconhecendo as iniciativas, privadas e oficiais, as percepções reveladas nestes discursos, davam conta de *modus operandi* semelhantes do governo, independente da ideologia vigente. Nossa experiência, ao longo dos anos, em Minas Gerais, nos conduzia para um só panorama: a de que a prática e função da arte não podia ultrapassar a esfera da diversão. O professor Dr. Ibaney Chasin⁵⁰ sintetiza bem essa assertiva quando declara que “a práxis da arte como diversão efêmera, tópica e gratuita é prática social dominante”. Chasin ainda completa essa assertiva dizendo:

O espaço artístico, posto e repostado, em nossa cotidianidade, como a expressão da subjetividade do “artista”, de um lado, e enquanto diversão descompromissada ou bálsamo prosaico para densos espíritos aflitos, de outro, revela os descaminhos que eivaram sua função sócio-humana. (CHASIN, 1999, p. 83).

Em tempo algum, a discussão da autoconstrução ou ressignificação das Bandas, intrínseco à societária orgânica, foi alçada ou qualificada, de fato, no cenário político/educacional mineiro. Ao contrário, sempre foi comprimida por uma ordem social, sem perspectiva da sua autenticidade na dimensão posta: “não se trata mais de pensar e efetivar a arte enquanto instrumento pedagógico [da educação dos homens, afirma Chasin], mas de realizá-la privilegiando apenas um de seus aspectos – o lúdico” (IDEM, p.83).

⁵⁰ Bacharel em Música pela UFPB, Mestre em filosofia pela UFMG. Doutor em história da música pela USP e professor na UFPB. Violonista, diretor musical do Grupo Camena, leciona estética, história da música e música de câmara. Dedicou-se ao estudo do Renascimento e do Iluminismo alemão. Traduziu e editou textos de musicólogos e filósofos como Enrico Fubini e Annibale Gianuario, e publicou o ensaio *A forma Sonata Beethoveniana – O Drama Musical do Dilaceramento* (Revista *Ad Hominem*, 1999).

4.6 EMENTAS E ETAPAS

Performance Musical Instrumental no formato Banda Sinfônica nos níveis Iniciação⁵¹, Intermediária e Avançada. Aulas teóricas, de instrumentos, de regência, complementadas por palestras, masterclasses, aulas/ensaios e concertos.

4.7 ESTRUTURA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA – DISCIPLINAS.

4.7.1 O Curso de Extensão.

O “Projeto Bandas” foi criado, primeiramente, pensando em oferecer um “Curso de Extensão”. Apoiado pela Pró-reitoria de Extensão com logística da Escola de Música, foi divulgado nas redes sociais pela *internet*, nas sedes das bandas aos quais tínhamos proximidade e através de cartazes. Definidas as taxas de trinta reais (R\$ 30,00) para a inscrição e cento e sessenta reais (R\$ 160,00) para o curso semestral (março a junho), podendo **ser** parcelada em até 04 vezes no valor de quarenta reais (R\$ 40,00/mês).

Este valor foi pensado levando-se em conta o lema proposto pela UNESCO em reconhecer diferenças, da redução das vulnerabilidades, da inclusão social e construir resultados, como foi dito acima. O projeto foi levado ao conhecimento da comunidade acadêmica pela imprensa da UFMG, no qual repercutiu na mídia externa escrita, televisiva, rádios AM e FM (CBN).

⁵¹ Para a Banda I (Iniciação) foi utilizado o método *Da Capo* (BARBOSA, 1994). Partes de alguns programas de ensino instrumental elementar americano foram aplicadas para as Bandas I, II (Intermediária) e Banda III (Avançada), considerando, porém, a realidade mineira (Cf. *A Handbook for the development of the Band Program*. Texas Education Agency, 1976 [iv]).

Figura 6 – Mídia escrita.

Músicos de bandas vão à sala de aula

Aulas aliam prática a conhecimento teórico

Estruturado para oferecer 12 disciplinas, em aulas de instrumentos e regência, o Projeto Banda Sinfônica, da Escola de Música da UFMG, alia os conhecimentos práticos dos alunos às orientações teóricas dos 17 alunos bolsistas da graduação que ministram os cursos.

"Isso é uma oportunidade que não se acha fácil. Pagamos R\$ 120 por semestre para ter um curso que está entre os melhores do Brasil", diz o instrutor Marcelo Marcolini, aluno do curso de regência desde a implantação do projeto. Marcolini, que também é mestre de banda, conta que os estudos estão resultando em melhorias. "Foi um dos registros do concreto de encerramento do primeiro semestre, em julho, e sinto que já estou trabalhando melhor com a minha banda", conta.

Para Samuel Ferreira Santos, que toca trombone de vara, essa é a oportunidade para ser um músico profissional e deixar de vez as suas atividades como pianista na construção civil. "Com apenas quatro aulas já estou cometendo erros, produzindo sons mais bonitos. Esse curso é a música que poderia conseguir", disse.

Segundo a professora Lara Tanaka, entretanto, esses resultados são compartilhados por todos. "Os meus alunos também trabalham como mestres de banda e atuam na formação de outros músicos, dos quais muitos não estudam", lembra. Mas, para ela, também os professores estão em franco processo de aprendizagem. "Possuo o conhecimento técnico, formal, mas estamos tendo lições da prática que eles têm. Muitos regem bandas há mais de 20 anos", conta. (JCM)

Projeto Banda Sinfônica, da Escola de Música da UFMG, atrai instrumentistas amadores à caça de aprendizado teórico

JANAINA CUNHA HELO
REPORTER

Em número, eles já passam dos cem. Em formação, são heterogêneos, profissionalmente, diversificados. São médicos, empregados domésticos, oficiais das polícias civil e militar, evangélicos, pedreiros, engenheiros, auxiliares de serviços gerais e instrumentistas amadores os mais novos alunos da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desde o início do ano não param de circular pelos corredores do campus universitário.

Vindos do interior do Estado e da Grande Belo Horizonte, eles buscam uma vaga para também participar do Projeto Banda Sinfônica, coordenado pelo professor e trompetista Anor Luciano Júnior.

As aulas começaram em abril, como se lembra, mas as atividades de cadastramento até agora não puderam ser encerradas. Com a ideia de atender aos integrantes das mais de 750 bandas de Minas Gerais, o projeto trata dos interesses de mais de 10 mil músicos amadores – num cálculo reduzido e impreciso – que até então não contavam com qualquer aparato acadêmico-profissional para o desenvolvimento de suas habilidades.

"São músicos que aprendem na prática, sem qualquer formação teórica inicial. Muitos sequer eles leram ingressar na universidade, têm capacidade e boa percepção, mas acabam sendo reprovados por causa da falta de formação básica preparatória. Para os professores é semelhante essa situação", afirma o coordenador do curso e criador do projeto.

Anor Luciano credits esse fato à exclusão das aulas de música na grade curricular do 1º e 2º graus. "Isso foi instituído em 1967, e dificultou o acesso ao curso superior", avalia.

Valorização

Para o professor Anor, que também teve sua iniciação musical em uma banda do interior mineiro, a proposta não se encerra em abrir as portas da escola universitária. "Visamos a criação de uma banda sinfônica estadual. Esse tipo de formação existe desde o período colonial e esses músicos precisam ser oficialmente valorizados", diz.

Dividido em três módulos, com 80 horas/aula em cada semestre, o curso oferece aulas às quartas e quintas-feiras, em horário noturno, e aos sábados pela manhã. "Os horários foram planejados para atender melhor às pessoas que se deslocam do interior do Estado, caso da maioria dos nossos alunos", conta o coordenador.

Proposta pode virar curso de graduação

Embora já houvesse uma previsão de que a demanda pelo Projeto Banda Sinfônica seria enorme, o coordenador do curso, Anor Luciano Júnior, não deixa de expressar certa surpresa com as consequências da iniciativa. Segundo o trompetista, a universidade já está admitindo a possibilidade de que esse projeto venha a se tornar um curso estável da graduação.

"Gradativamente o projeto está sendo incorporado. Faltam apenas alguns trâmites", informa. Para Anor, essa é uma ideia abrangente, que corresponde plenamente às propostas universitárias. "Estamos voltando à pesquisa, nos trabalhos de musicologia, à extensão, à medida que atendemos a comunidade, além de possibilitar que os alunos da graduação se iniciem na docência", avalia, destacando a importância desses trabalhos para um novo momento de "abertura" do ensino superior. (JCM)

O professor e trompetista Anor Luciano Júnior com alunos de uma das bandas do projeto Banda Sinfônica, da Escola de Música

O mestre de banda Marcelo Marcolini avalia suas aulas em melhores

Fonte: Arquivo do autor

Figura 7 – Gravação do *Hino Nacional Brasileiro*, registrado em CD (2000).



Fonte: Arquivo do autor

Submetido aos trâmites burocráticos na universidade, CENEX, Câmara Departamental, FUNDEP⁵², Congregação e Pró-reitoria de Extensão da UFMG, o projeto foi aprovado e, depois desses processos, iniciou suas atividades. Estruturado para atender um público amplo, o curso de extensão ofereceu 03 disciplinas/bandas em níveis distintos sendo eles: Nível I – Banda Iniciação; Nível II – Banda Intermediária e Nível III – Banda Avançada.

4.7.2 Grade de Horários do Curso de Extensão

Quadro 1 - Grade geral de horários de funcionamento do projeto

HORÁRIO	DIAS DA SEMANA			
	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SÁBADO
08:00 - 09:50	-	-	-	Aulas de Teoria
10:00 - 12:00	-	-	-	Aulas de Instrumentos
13:00 - 15:00	-	-	-	Aulas de Regência
15:00 - 17:00	-	-	-	Prática de Repertório
18:00 - 19:00	Aulas de Teoria	Aulas de Teoria	-	-
	Aulas de Instrumentos	Aulas de Instrumentos	Reunião do Colegiado	-
	Aulas de Regência	Aulas de Regência	-	-
19:00-21:00	-	-	Prática de Repertório	-
CARGA HORÁRIA TOTAL [POR PARTICIPANTE]: 08h/a semanais				

⁵² Fundação de desenvolvimento da Pesquisa.

Fonte: Do autor

4.7.3 Banda I – Iniciação

Quadro 2 - Grade de horários da Banda Iniciação

HORÁRIOS	DIAS DA SEMANA			
	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SÁBADO
08:00 - 09:50	-	-	-	Aulas de Teoria
10:00 - 12:00	-	-	-	Aulas de Instrumentos
13:00 - 15:00	-	-	-	Aulas de Regência*
15:00 - 17:00	-	-	-	Prática de Repertório*
18:00 - 19:00	-	-	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-
19:00-21:00	-	-	-	-
CARGA HORÁRIA TOTAL [POR PARTICIPANTE]: 12h/a semanais				
*Com uso do Método <i>Da Capo</i> para trabalhos em grupo (BARBOSA, 1964).				

Fonte: Do autor

4.7.3.1 Primeiro Ano. Metas

Teoria da música

Símbolos musicais, signos (pentagrama, claves, linhas e espaços, compassos, barra de compasso, dupla barra, sinais de repetição, primeiros e segundos finais, *Da Capo al fine*, *D. S.*, sinal de repetição de compasso e repetição de múltiplos compassos, ligaduras de valor e de fraseado); Notas reais e pausas de semibreve, mínima, semínima, colcheia, notas pontuadas; Compassos (4/4, 3/4, 2/4, 2/2, ou *Alla Breve*); Marcas de dinâmicas; Escalas e tons mais comuns (Bb, Eb, Ab, e F maior) sinais de bemóis, sustenidos e bequardos; Estudos dos movimentos gestuais do maestro (aquecimento).

- Fundamentos dos instrumentos de sopros.

Embocadura (lábios), postura, posição das mãos e dos instrumentos, controle da respiração e da língua. Definição de conceitos como: qualidade do som (emissão, altura), afinação, articulações variadas, extensão dos registros; ligaduras e legato; staccato; escalas

maiores e menores, e arpejos; escala cromática; crescendo e decrescendo; marcas de articulações, de expressão e dinâmicas.

- Instrumentos de percussão

Toques básicos para a caixa clara alternando mão direita e mão esquerda, mão direita e mão esquerda (D-E-D-E e E-D-E-D); duplos toques (DD-EE, EE-DD); técnica básica para a caixa clara; o estudo na borracha; processos para desenvolver o rufo: rufo longo; rufo de cinco batidas; rufo de sete batidas; rufo de nove batidas; rufo na flanela; rufo propriamente dito. Aplicação destes fundamentos nos compassos de 4/4, 3/3, 2/4 e *Alla Breve*; escalas maiores no carrilhão (Bells), como citado acima, escalas cromáticas.

Segundo Ano. Metas

Continuação do programa do primeiro ano. Ênfase no refinamento dos elementos musicais trabalhados no primeiro ano: Acentuação métrica, acentuação rítmica, mistura do som (combinação timbrística).

- Teoria

Continuação do trabalho desenvolvido no primeiro ano. Precisão na leitura da notação e das obras musicais escolhidas para o semestre, termos musicais, signos e símbolos.

4.7.3.2 Instrumentos de metais e de palhetas

Reforço de hábitos eficientes da prática individual e em conjunto. Desenvolvimento da embocadura, postura, posição das mãos e dos instrumentos, controle da respiração, articulações, dedilhados alternativos e trinados. Desenvolvimento da embocadura, postura e posição das mãos e dos instrumentos, controle de respiração, articulações, afinação com compensações das voltas de afinação (gatilhos) alternativas.

4.7.3.3 Percussão

Continuação dos fundamentos aprendidos durante o primeiro ano. Introdução à completa família da percussão; bombo sinfônico, tímpano, Chimes, marimba, cymbals, triângulo, tamborim, pandeiro, cuíca, reco-reco, agogô, apito, Bells.

4.7.4 Banda II (Intermediária) e a Banda III (Avançada).

Pré-requisitos: a) idade mínima de quatorze anos; b) possuir seu próprio instrumento; c) frequentar 75% das aulas dadas; d) frequentar os concertos de todas as bandas.

4.7.4.1 Grade de Horários

Quadro 3 - Grade de horários das Bandas II E III

HORÁRIO	DIAS DA SEMANA			
	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SÁBADO
08:00 - 09:50	-	-	-	-
10:00 - 12:00	-	-	-	-
13:00 - 15:00	-	-	-	-
15:00 - 17:00	-	-	-	-
18:00 - 19:00	Aulas de Instrumentos	Aulas de Instrumentos	Aulas de Instrumentos	-
19:30 - 21:30	Ensaio com o Naípe Madeiras	Ensaio com Metais e Percussão	Ensaio Geral	-
CARGA HORÁRIA TOTAL [POR PARTICIPANTE]: 12h/a semanais				

Fonte: Do autor

Estas bandas ensaiavam no mesmo horário, sendo os repertórios diferenciados conforme o nível dos alunos. Recebiam aulas de instrumentos, de teoria musical e de regência. Participavam de masterclasses organizados pela coordenação do projeto e dos concertos agendados durante o semestre. Nos Encontros Internacionais, nas palestras, eram abertos a todos os participantes iniciantes, intermediários e avançados.

No curso de Extensão, aos alunos carentes, com comprovado extrato econômico baixo e, sobretudo, com características de talento, era oferecida a isenção das taxas de mensalidades. Os alunos considerados Monitores eram os alunos vinculados à graduação, que, mediante um teste, eram selecionados para trabalharem com o coordenador do projeto. Estes recebiam uma ajuda financeira da Pró-reitoria da Extensão (PROEX). Eles deveriam cumprir carga horária de 12h semanais, estabelecida por regimento interno pela Pró-reitoria de Extensão e deveriam assumir as seguintes atribuições: ministrar as aulas de instrumentos, teoria e de regência; Tocar como chefes de naipes nas Bandas II e III; Participar da *Semana do Conhecimento*⁵³; Participar das avaliações.

⁵³ Promovida pela Proex da UFMG, tinha como finalidade, mostrar os projetos e pesquisas de extensão que eram realizados dentro do campus da universidade para a comunidade externa. Uma comissão *Ad Doc* formada por professores da universidade selecionava os melhores cartazes e defesas (pelos monitores) dos projetos. Eram programados concertos durante a semana com os conjuntos contemplados pelo programa.

4.8 ADMINISTRATIVO DO PROJETO BANDAS

4.8.1 Monitores - Secretário [um bolsista/monitor]

Organizava as pautas das reuniões do colegiado e o arquivamento dos documentos como: a lista de presença, reserva das salas de aulas e auditório para ensaios e concertos no semestre letivo, comunicados, liberação de instrumentos junto ao almoxarifado da Escola. Elaborava, juntamente com a funcionária de comunicação da Escola de Música, os programas que as bandas I, II e III tocavam durante o ano letivo, como também, os cartazes exigidos pela Pró-Reitoria para serem exibidos na Semana de Extensão que acontecia anualmente dentro dos campi da UFMG.

4.8.2 Arquivista [um bolsista/monitor]

Preparava, juntamente com o monitor/secretário, todo repertório/obras musicais que as bandas tocavam durante o semestre. Suas atribuições eram: a) a elaboração das cópias do repertório para todos os instrumentos e da regência; b) encadernação das partes, arquivamento e acomodação das mesmas no armário; c) distribuição das partes de estudos para todos os alunos e monitores; e d) disposição das mesmas nas estantes de música antes dos ensaios.

4.8.3 Produção [dois bolsistas/monitores]

A participação dos monitores e alunos nas áreas administrativas, de gerenciamento, produção, gestão, etc., induzia os alunos a entenderem o projeto na sua integralidade. De início a designação dessas funções não eram bem aceitas, mas com o passar do tempo, tais atribuições e sincronização dos mesmos, começava a mostrar resultados. Funções como a de arquivista, distribuição das partituras, a arrumação das cadeiras e estantes de música no palco, iluminação, pódio, afinação, são aspectos de extrema importância para a execução de quaisquer eventos e projetos. A conscientização e entendimento da função de todos envolvidos no processo, com a valorização de cada elemento, desde os mais simples aos mais complexos, faz diferença dentro de uma prática de performance musical.

4.8.4 Chefes de naipe [doze monitores]. Exerciam duplas funções:

4.8.4.1 professores de instrumentos no curso de extensão;

4.8.4.2 chefes de naites: flauta, oboé, duas clarinetes, fagote, saxofone, trompa, trombone, trompete, bombardino, tuba, percussão.

4.8.5 Regência [um monitor]

Orientava os alunos abordando os seguintes tópicos: gestual, análise estrutural de forma e harmônica das obras selecionadas, marcações de respiração, articulação, fraseado, fermatas, variações de agógica, estilos de marchas, dobrados, arranjos de músicas populares e outras formas musicais.

4.8.6 Teoria [um monitor]

Orientava os alunos quanto ao conteúdo teórico formulado e extraído do repertório das três bandas. A orientação disto dava-se por uma professora da graduação.

4.8.7 Bolsistas [eram os alunos do curso de extensão].

Estes bolsistas trabalhavam juntos aos monitores e orientados por eles. Exerciam as funções de apoio na produção e preparação do palco, iluminação, distribuição das partituras nas estantes em ensaios e concertos. Eram selecionados considerando os seguintes aspectos: carência, interesse, frequência e rendimento mensal. Benefícios oferecidos: Isenção das taxas e mensalidades; Certificado contendo a carga horária trabalhada.

4.8.8 Funções Administrativas

Exerciam essas funções o Coordenador Geral e o Monitor secretário. Tinham como atribuições geral organizar e executar as tarefas discutidas no colegiado.

4.9 O COLEGIADO

A constituição do colegiado, depois da seleção dos monitores, foi uma segunda medida que tomamos, antes do início das aulas – este era formado por monitores, tendo o coordenador como presidente. Tinha por objetivos: a) agregar ações de forma integrada; b) verificar o rendimento e frequência dos alunos; c) agendar concertos, provas e avaliação final. Os monitores eram encorajados a elaborarem planos de aulas, pesquisarem sobre o assunto e a consultar seus professores da graduação quanto às técnicas específicas de seus respectivos instrumentos. Cabia-lhes, também, o levantamento da bibliografia pertinente a cada instrumento, regência e teoria. Tais planos eram discutidos, ora individualmente com o coordenador geral, ora discutidos em reuniões ordinárias. Nessas reuniões eram colocadas as

questões de cada disciplina e, partir dessa disposição, se traçavam as estratégias de ensino no início das aulas e ao longo do semestre.

4.10 CRIAÇÃO, METODOLOGIA, ESTRATÉGIA E CONTEÚDO DE CADA BANDA

4.10.1. A criação das três bandas.

A criação das três bandas no *Projeto Bandas* da UFMG procurou oferecer uma abordagem mais ampla possível. De caráter inclusivo, o conteúdo programático contemplou todos os perfis que pudesse atender: de alunos iniciantes até o nível avançado. Tal abordagem visava entender as necessidades da demanda, mas, também, transmitir conceitos da Performance Musical Instrumental desde a sua base. Como tal, necessitava da participação integrada nas aulas de instrumentos, nos ensaios, nas palestras, como também da participação nas gravações dos concertos. O processo obedecia a seguinte ordem: a) aulas teóricas, b) aulas de instrumentos, c) ensaios de naipes, d) ensaio geral, e) palestras, f) concertos/gravações ao vivo no auditório da Escola de Música e concertos fora da UFMG.

4.10.2 O aquecimento

Considerávamos esta fase de nossa abordagem durante um ensaio ou concerto como o início de todo o processo didático e conceitual de performance que iria atingir todos os demais aspectos. Questões como a postura, respiração, a emissão de notas e o conceito das três fases do som: a) o início – a emissão (mais conhecido como ataque⁵⁴); b) o meio da nota (a sua sustentação); c) o final de notas (determina o estilo).

Consideramos estes aspectos de suma importância para conseguir um equilíbrio sonoro de um conjunto tão diversificado como uma Banda Sinfônica. Nossa abordagem começava na fase do aquecimento, quando neste momento todos os músicos devem estar concentrados para adquirir uma afinação de boa qualidade. Pode se aproveitar esse precioso tempo para transmitir conceitos de som, de equilíbrio e mistura de som – muitos deles quase nunca trabalhados com afinco por maestros professores na sua difícil rotina comum.

O equilíbrio sonoro e a combinação timbrística entre todos os naipes e instrumentos de uma Banda são aspectos de difícil entendimento, e que demanda muito tempo para a consecução de um resultado ou propósito. Por essa razão estes elementos foram trabalhados constantemente em todas as fases de preparação, à começar pelos ensaios de naipes e ensaios

⁵⁴ Evitamos o uso do termo ‘ataque’, por se tratar de um termo que denota luta corporal, ofensas, injúria, ataque do coração, ataque terrorista, etc.

gerais. Num primeiro momento, definir um centro de som seria o passo a se alcançar. O estudioso David Monette⁵⁵ define o centro de som dessa maneira:

Este aspecto se refere à soma de ressonância que um tocador experimenta na performance em sua empresa de construção de trompetes explora as relações entre o tocador, o bocal, o instrumento, a sala onde se toca e o público presente [...] acredita que música é comunicação e se empenha em capacitar aquela comunicação para acontecer com liberdade, facilidade e prazer (MONETTE, s.d., p. 45).

O centro do som e a ressonância só podem ser entendidos e percebidos quando o estudo se inicia pelo uso correto do corpo (alinhamento). A compreensão holística e o enriquecimento e intensificação de um som musical estão relacionados com as vibrações suplementares que não são induzidas nem sintética, nem mecanicamente. Importante salientar, nessa abordagem, que o real instrumento é sempre o ‘tocador’ e as formas de designers podem apenas amplificar o que o tocador coloca no instrumento. Com isso em mente, é importante explorar as relações e interações entre todos esses elementos que vão construir a performance musical. O executante, o bocal, o instrumento, a sala e o público geral, devem interagir como um todo (IDEM, p. 45).

O centro do som ‘subjetivo’ é a frequência de uma nota qualquer de um nível de dinâmica dado onde o tocador sente o maior foco e estabilidade da resposta desse som, embora esta frequência normalmente seja o mais confortável possível para o tocador nem sempre isto permitirá ao tocador produzir a melhor qualidade do som ou experimentar a melhor afinação. O centro de som ‘objetivo’ é a frequência de uma nota dada que fornece um som, com foco, resistência e dinâmica constante. A menos que o centro de som subjetivo e objetivo se alinhem, o sentido de altura, som, resposta, afinação e resistência, todos sofrerão. Em equipamentos convencionais estes alinhamentos estão pertos apenas em um ou dois parciais da série harmônica, normalmente no registro médio (MONETTE, s.d., p. 46).

Se qualquer um desses elementos mudarem, um ou mais elementos tem que mudar no sentido de se manterem numa consistência do produto musical. Sugere-se ter uma visão global de como estes elementos interagem quando se faz música – esta seria a chave para realizar os melhoramentos, não só de um instrumento, mas de todos os instrumentos da Banda numa sala de ensaio ou de concerto.

Embora os conceitos de Som e o de Ressonância se utilizem por muitos músicos de formas variadas, Monette nos apresenta novos *insights* para ser utilizados nessa área. O sistema descrito abaixo fornece novos vocabulários para descrever conceitos musicais mais amplos. Este sistema foi dividido logo cedo na carreira de Monette, baseado sobre sua experiência prática no trompete, desenhando e construindo instrumentos para muitos instrumentos de renome no mundo todo.

⁵⁵ Artesão norte americano.

Monette descobriu que as mudanças de parâmetros específicos nos instrumentos mudam a produção do som quando se toca no instrumento. O sistema descrito por Monette e seus seguidores, posto a seguir, tem fornecido um vocabulário sobre mudanças musicais que se acham em seus novos modelos de trompetes que podem ser utilizados para se obterem resultados interessantes com outros instrumentos de sopro da banda. Ao apresentar este material, diz Monette, nós não assumimos oferecer a última palavra em termos definitivos do conceito de som. Estas seriam, pois, apenas tentativas para melhorar nossa comunicação verbal com nossos alunos.

4.10.3 Componentes do Som nos Instrumentos de Metais⁵⁶

O resultado sonoro dos instrumentos de metais pode ser analisado de acordo com um conceito que lhe estuda em no mínimo em 05 partes:

4.10.4 Cor do Som (claro/escuro):

A cor do som se refere às proporções gerais das estruturas graves e agudas no som. Quanto mais sons graves no som, mais escuro ele será. Inversamente, quanto mais harmônicos e inarmônicos superiores na estrutura do som, mais claro o som será. As implicações de mudanças de cor de som são críticas para uma efetiva performance, e serão relativizados com outros componentes.

4.10.5 Forma do Som (estrito/amplo):

A forma do som se refere à soma de direção na forma do som quando se projeta o som a partir de quem toca – expressamente nos termos de estreito ou largo. Instrumentistas com bom controle em seus instrumentos podem fazer mudanças na forma de projetar seus sons quando eles usam a coluna de ar enquanto tocam. Instrumentos com maior abertura na campana, canos principais mais largos, geralmente fornecem sons mais amplos. Estes novos dispositivos, segundo Monette, facilitam a resposta em todos os registros do equipamento (MONETTE, s.d., p. 54).

4.10.6 Densidade do Som (magro/apertado):

A densidade se refere ao quão concentrado o som está; corresponde, em alguns casos, ao quão bem o instrumento sustenta esses atributos juntos quando se toca bem pianíssimo – leve – ou quando se toca com bastante som – forte. Monette afirma que quando o instrumentista usa um instrumento com uma qualidade de som pobre, com uma densidade de som apertada, o

⁵⁶ MONETTE. Mouthpiece Manual and User's Guide; s. d.

centro de som frequentemente se tornará indefinido. Neste instante o instrumento normalmente tornará difícil para centrar o som e ouvi-lo em qualquer distância.

4.10.7 Definição do Som (definido/difuso):

Este aspecto se refere ao quanto todos estes componentes estão relacionados entre si na forma do som. Alguns sons são muitos distintos, com fronteiras definidas, onde o nível de claridade cai muito rapidamente quando o ouvinte está mais do que X graus de frente e do centro da fonte do som. Quando se ouve um som difuso, o ouvinte experimentará um aumento gradual na claridade do som quando eles mudam a localização de um lado para outro. Essa qualidade é, às vezes, mais desejável nas performance do *Jazz* e mais aparente quando se toca Cornet, Flugelhorn ou Flumpet⁵⁷. (MONETTE, s.d., p. 55).

4.10.8 Claridade do Som (brilhante/duro):

A claridade do som se refere ao quão ressonante e brilhante será e sobre quais as qualidades de resultantes do som estão presentes no som. Mais claridade e brilho no som, e mais o público sentirá o som tanto quanto ouvi-lo. Trabalhar com mais claridade de som normalmente forçará o executante, consciente ou inconscientemente, a melhorar o alinhamento do corpo enquanto toca. Quanto mais aberto e alinhado o músico estiver, mais ampla a extensão do timbre será disponível para eles e mais ressonante o som será. (Ibidem, s.d., p. 55).

4.10.9 Estratégia

A literatura das três bandas era organizada usando um plano que fornecesse um nível de habilidade e aproveitamento flexível devido às variações do perfil dos alunos. Reportamos ao *Bulletin 724* da *Texas Education Agency* (1976) que exemplifica bem esta questão:

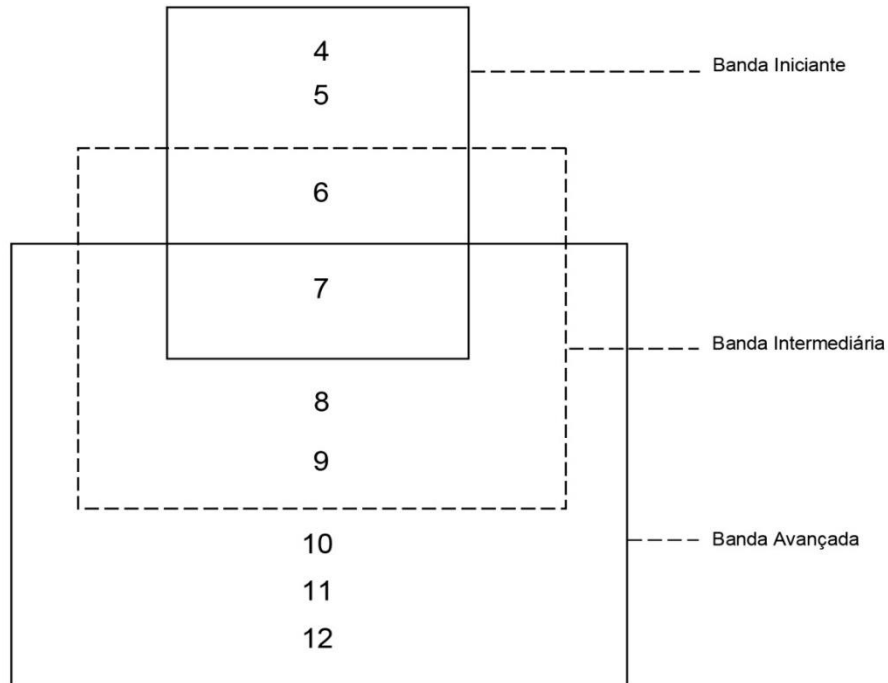
Os estudantes não deveriam ser colocados arbitrariamente em grupos específicos levando em consideração suas experiências cronológicas e escolares. O nível de ensino para iniciantes hoje varia em cada sistema escolar; no entanto, pode-se utilizar um conteúdo inicial de forma ótima num grau mais baixo onde o tamanho físico dos estudantes seja compatível com o tamanho dos instrumentos em estudo, no qual uma equipe de professores e facilidades possa ser disponibilizada (TEA/BULLETIN, 1976, p.08. *Tradução nossa*)⁵⁸.

⁵⁷ Flumpet é um modelo de instrumento que Monette criou fundindo os desenhos do flugelhorn e do trompete.

⁵⁸ Students should not arbitrarily be placed in a specific group through the use of either chronological age or School experience as exclusive guides. The grade level for beginning band instruction currently varies with each school system; however, an optimal beginning may be made in the lowest grade in which physical size of students is compatible with of the instruments under study, and in which adequate instructional staff and facilities may made available⁵⁸ (BULLETIN, 1976, p. 08).

O gráfico abaixo mostra um exemplo da interpenetração do conteúdo para bandas I, II e III. Os números representam as séries escolares.

Figura 8 - A interpenetração de conteúdo das bandas de diferentes níveis.



Fonte: Bulletin 724 (TEA, 1976).

Elliott (1995) sublinha também questões semelhantes do universo curricular quando afirma que nas perguntas formuladas pelos educadores antigos e do início da era moderna, amplamente aceitas, prevaleceu uma abordagem pedagógica “através das leituras do professor”. Esta ideia – continua Elliott – começou a mudar no século XVIII, na virada dos 1900, onde o “O Que?” começou a ceder lugar para o “Como?” no âmago central do curriculum prático. Concordando com isto, Kieran Egan, explica as consequências dessas mudanças:

A ênfase sobre a questão do “Como”, como distinto de “O quê”, reside no foco sobre o aprendiz individual como uma variável importante. Portanto, as diferenças individuais, em estilos, de aprendizes, habilidades para aprender, estágios de desenvolvimentos, interesses, condições socioeconômicas e assim por diante, tem de ser levado em consideração antes de começar a especificar a construção de um currículo. (KIERAN, 1995 *apud* ELLIOTT, 1995, p. 242. *Tradução nossa*)⁵⁹.

Hoje, lembra Elliott, o curriculum é definido de muitas maneiras, pois:

[...] depende de quais aspectos do processo ensino/aprendizagem os teóricos decidem enfatizar. Para alguns teóricos, o curriculum é um fenômeno muito mais elaborado (ou multidimensional), porque o “O Quê” da educação não pode ser realisticamente

⁵⁹ The emphasis on the question How, as distinct from what, led to focusing on the individual learner as a important variable. Thus, individuals differences, in styles of learners, ability to learn, developmental stages, interests, socioeconomic background, and so on, had to be taken into account before one could begin to specify what the curriculum contain”⁵⁹ (ELLIOTT, 1995 *apud* KIERAN, 1995, p.242).

separado do “Porquê” e o “O Que” e o “Quem”, por causa de questões do “Quando” e “Como”, circulam entre as decisões do professor sobre o “Porquê”, “Quem”, e “O Quê”. (IDEM, IBIDEM, p.242. *Tradução nossa*)⁶⁰.

Pelas razões apresentadas acima, Elliott estende essa discussão ampliando o conceito de currículo: “Quanto tempo? Quais obstáculos ele apresenta? Estende naturalmente para o tipo de questões que alguém possa perguntar sobre o curso de uma educação de uma pessoa, isto é, “Quanto tempo dura o curso?”” (ELLIOTT, 1995, p. 242).

Elliott ainda completa suas assertivas dizendo que os tipos de perguntas sobre o conteúdo de um curso, seriam: “Quais matérias deveriam ser ensinadas? Uma vez decidido essa questão, os educadores então perguntavam: Qual seria o melhor caminho para organizar este conteúdo?”... Em teoria, diz Elliott “[...] são muitos os conceitos de curriculum aos quais escolher, mas não é o caso dentro da prática” e nos lembra que:

Desde os anos 1950, o processo de construção de curriculum monopolizou o pensamento de acadêmicos e professores. É chamado de *technical-rationale curriculum making* ou *The Tyler Rationale* (após seu autor Ralph Tyler). O processo Tyleriano dominou o desenvolvimento de curriculum ao ponto em que ele torna sinônimo com o curriculum (IDEM, IBIDEM, p. 243)⁶¹.

No *Projeto Bandas*, atender as diferentes demandas era meta principal. Embora as Bandas Cívicas em Minas Gerais carecessem de um programa de ensino melhor engajado, a lacuna deixada pelas escolas regulares de ensino, colocava (e, talvez, ainda coloca) esses organismos musicais como as instituições mais acessíveis para se ensinar música.

Pelas razões acima, o *Projeto Bandas* buscou oferecer uma abordagem alternativa para o ensino instrumental e, sobretudo, apresentar reflexões acerca das técnicas de base e de outras avançadas sobre a performance em grupo. Consciente deste desafio que ora se apresentava e, sobretudo, das necessidades da expansão de novos *insights* nesta área, o autor desta tese, coordenador do *Projeto Bandas*, convidava outros professores e maestros especializados, oriundos de várias partes do Brasil, Europa e Estados Unidos para trabalhar com a Banda Sinfônica.

⁶⁰ [...] depending on which aspects of the Teaching-learning process a curriculum theorists, curriculum is a much more elaborate (or multidimensional) phenomenon, because the what of Education cannot be realistically decided apart from the why and because matters of when and how inevitably circle around to teachers’ decisions about why, who and what.” (ELLIOTT, 1995 *apud* KIERAN, 1995, p.242).

⁶¹ No original: Since the 1950s, one curriculum making procedure has monopolized the thinking of scholars and teachers alike. It is called technical-rationale curriculum making or the Tyler rationale (after his author Ralph Tyler). O process Tyleriano has dominated curriculum development to the point that it has synonymous with curriculum itself. (ELLIOTT, 1995, p. 242).

Foram organizados vários Encontros Internacionais para instrumentos de sopros, regência e percussão. O envolvimento de alunos, com maestros e professores externos à UFMG era imediatamente sentido entre os alunos do projeto, pois a presença de novos regentes e professores propiciavam outro ânimo e trazia mais responsabilidades entre os participantes. O público geral, a plateia que se formava em torno das apresentações da banda também se manifestava – impressionavam-se com as performances em concertos, tanto ao ar livre quanto no auditório da Escola de Música. Sobre essa questão, a Agência de Educação do Texas nos Estados Unidos, traz a seguinte sugestão:

É axiomático que professores devam ser proficientes para o ensino de instrumentos de madeiras e metais, além de possuir conhecimentos dos fundamentos de outros instrumentos ensinados na grade elementar. Uma ajuda externa, se necessária, seria disponibilizar outros supervisores, outros professores de instrução instrumental dentro desse sistema da cidade ou no entorno, ou trabalhar com estudantes avançados. (TEXAS EDUCATION AGENCY, 1976. p. 09. *Tradução nossa*)⁶².

Além do intercâmbio cultural promovido pelas instituições intervenientes, estes encontros internacionais propiciava uma rica troca de experiências entre as partes envolvidas e gerava um aumento significativo do conhecimento sobre técnicas atualizadas de regência, performances, arranjos e composição para a formação Banda Sinfônica. Ficava claro e evidente que o *Projeto Bandas* estava conseguindo mudar o significado de uma apresentação de uma banda, pois oferecia uma alternativa de concerto para o público geral que compareciam para ouvir uma banda de concerto.

Abaixo listamos alguns dos professores que passaram pela UFMG, desde o início do projeto: Professor Dr. Joel Barbosa (clarinete - UFBA); Maestro Maurizio Colasanti (*Società Italiana dela Musica e del Teatro di Chieti e del grupo dei Fiati Italiani – solista teatini* - Itália); Professor Antonello Pellegrini (Clarinetista – Presidente *della Società Italiana dela Musica e del Teatro di Chieti e del grupo dei Fiati Italiani – solista teatini* - Itália); Capitão Helvécio⁶³; Capitão Aroldo⁶⁴, Fred Mills (ex-trompetista do *Canadian Brass – in memoriam*), Maestro Dwight Saterwigh (Regência - Geórgia Universith-EUA); Maestro Dario Sotelo (Regência – Tatuí-SP); Maestro Roberto Farias (Regência - São Paulo-SP); Maestro e Educador Musical M.M Steven Trinkle (Shenandoah Universith-EUA); Maestro Thomas Henning (Berlim,

⁶² It is axiomatic that teachers should be proficient on a woodwind or brass instrument and that they should possess a thorough knowledge of basic fundamentals of the other band instruments taught in the elementary grade. Outside help, if needed, is often available from supervisory personal, other instrumental instructors in the system, private teachers within the city or locale, or advanced students. (*Texas Education Agency*, 1976. p. 09).

⁶³ Mestre (reformado) da Banda do 12º batalhão de infantaria – Campanha – Belo Horizonte.

⁶⁴ Mestre (reformado) da Banda da Aeronáutica - CIAAR (Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica Belo Horizonte. Força Aérea Brasileira. 5º Regimento de Aviação. www.ciaar.com.br).

Alemanha); Percussionista e Educadora Musical Dra. Eugene Burket (Shenandoah University-EUA); Dr. Radegundis Feitosa (Trombone – UFPA, *in memoriam*); Professor Valmir Vieira (Tuba- UFPA); Dr. Luís Antônio Eugênio (Clarinetista – USP); Alexandre Barros (Oboé – Orquestra Filarmônica de Minas Gerais); Nicolay ----- (Trompa OSESP), Professor Dílson Florêncio (Saxofone- UFMG); Professor Mario Rocha (Trompa – OSMSP).

4.11 NA BANDA I

4.11.1 Utilização do Método *Da Capo* (1994)

Criado pelo Professor Dr. Joel Barbosa⁶⁵, este método tem como objetivo o ensino de música para a formação coletiva e/ou individual de instrumentos de sopro e percussão para a formação de uma banda. Segundo o próprio autor: “o ensino em grupo estimula a participação ativa dos alunos, pois eles se sentem parte de um grupo que em breve será uma banda” (BARBOSA, 1994, p. 04). Na introdução, Barbosa assinala que seu método ajuda a desenvolver as habilidades musicais necessárias para se tocar em conjunto desde o princípio, incluindo lições para o aprendizado de instrumentos, de teoria e apreciação musical.

Ele ainda propõe o contato com o instrumento desde as primeiras aulas, não necessitando ensinar primeiramente teoria musical. A cada passo, continua Barbosa, o aluno aprende um novo ritmo, um elemento teórico (símbolo ou termo) e uma nova nota no instrumento para em seguida cantar e tocá-la no instrumento canções em uníssonos, duetos, cânones e arranjos para a banda. O método está dividido em três partes (páginas 1-9, 10-19 e 20-27 do Livro do Estudante).

Ao final de cada parte, conclui Barbosa, deve-se realizar uma apresentação pública, incluindo pequenos grupos (duos, trios, quartetos, etc.) e a banda toda. Para que bons resultados sejam alcançados é recomendável seguir alguns procedimentos que Barbosa sugere: a elaboração de um plano de aula com metas a serem atingidas; um programa de aulas regulares; dar atenção individual a cada aluno; mesclar aulas de instrumento com a teoria e percepção musical; tocar nas aulas para dar uma referência a eles de como o som deve ser emitido (sonoridade, articulação, fraseados); formar grupos de naipe (madeiras, metais, percussão) e trabalhar a prática de conjunto. Barbosa também indica fazer atividades variadas como cantar, tocar (sozinho, dueto, cânone...), exercícios rítmicos e melódicos, entre outros (IDEM. p. 04).

⁶⁵ *Doctor of Musical Arts pela University of Washington, Seattle, WA*, tem trabalhado em atividades de bandas como músico, regente, arranjador, consultor e professor de cursos em São Paulo, Pará, Bahia, Colômbia e EUA. Atualmente é professor da Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia.

A lista dos Instrumentos sugeridos por Barbosa para serem trabalhados em salas de aulas: Flauta, Oboé, Clarineta em Si bemol, Saxofone Alto em Mi bemol, Saxofone Tenor em Si bemol, Fagote, Trompete em Si bemol, Sax Horn em Mi Bemol, Trompa em Fá, Trombone, Bombardino em clave de Sol e em clave de Fá, Tuba em Si bemol e em Mi Bemol e Percussão.

4.11.2 A performance musical nas formações Banda de Música e Banda Sinfônica

De maneira geral, a prática da performance com bandas de música no Brasil tem qualidades e similaridades próprias em suas práticas nas áreas da performance, educação musical e interação social que as caracterizam como patrimônios culturais, dando a elas identidades únicas com seus próprios conceitos, valores, crenças e conhecimentos (BARBOSA, 2013, p. 261). Pensar sobre a literatura de performance musical, maneiras de ensinar, tocar e avaliar, tornam a didática por demais complexa. Por essa razão, optamos utilizar um organismo sinfônico, devido à sua complexidade e variedade de instrumentos que o compõem. Em nosso entendimento, mesmo considerando certa evolução nas bandas, a prática de repertório com instrumentos que vieram da orquestra sinfônica, propiciava aos alunos, sobretudo com aqueles não acostumados a tocar com instrumentos como o oboé, fagote, corne inglês, flautas transversais, flautas baixo, tímpanos, teclados, contrabaixo acústico, etc., a oportunidade de experimentar técnicas, a exemplo do equilíbrio sonoro e combinação timbrística, acentuações rítmicas, métricas e poéticas, associados aos fundamentos do ensino dos instrumentos – elementos nem sempre explorados pelas bandas do interior.

Oferecer este tipo de experiência foi uma opção por nós escolhida desde a gênese do *Projeto Bandas*. Tínhamos conhecimento e consciência dos diferentes perfis, social e técnico/musical, da demanda no *Projeto Bandas*. Podemos tranquilamente afirmar que tal experiência não era igual àquela proposta pelo *Projeto Bandas*. O conceito de escolha de repertório, de ensino e de performance variava de acordo com a evolução técnica dos alunos. A programação da literatura variava em gêneros e estilos musicais como nas marchas fúnebres x marchas festivas ou militares x marchas para casamento x marchas de John Philip Sousa x a marcha batida inserida na partitura do Hino nacional Brasileiro x transcrições de áreas de óperas x Música Vocal e Coral x Temas de filmes.

4.11.3 O Conceito de Aprendizado Situado e a Expansão do Conhecimento

Uma das mais importantes evidências educacionais de *curriculum-as-practicum* (currículo prático) é aquela que contextualiza ou é chamada de ‘aprendizado situado’ (ELLIOTT, 1995, p. 270).

O *practicum* é uma comunidade de conhecimento em construção que atualiza conceitos autenticamente de modo que os estudantes não só aprendem compreensivamente, mas que aprendam *como* a aprender. [...]. Quando os professores colocam ações musicais produtivas no centro do curriculum, os estudantes experimentam imediatamente a prática de diversas formas relatadas. [...].

Os estudantes serão as testemunhas nas entrelinhas dos procedimentos musicais, dos critérios, conceitos e capturas daquelas razões concretamente. (ELLIOTT, 1995, p. 270. *Grifo nosso*).

Elliott reporta-se a Gardner quando ele afirma que:

[...] o contexto prático é um dos mais efetivos ambientes de aprendizagem porque os diferentes tipos de conhecimentos são invocados e exemplificados precisamente quando eles são necessitados, antes mesmo do que algumas localizações arbitrárias de leituras, textos ou sílabas [...]. Os estudantes observam como são os seus pensamentos musicais (e os pensamentos musicais dos professores e de seus pares), solucionam e reduzem problemas musicais (ou não) e localizam as promessas de ideias criativas (ou não). (GARDNER *apud* ELLIOTT, 1995, p. 270).

Elliott observa que o aprendizado situado sobre a expertise pode ser uma das áreas em expansão mais céleres dentro da pesquisa cognitiva e da ciência psicológica. Pesquisas recentes sugerem que os estudantes podem alcançar os rudimentos da maioria das formas de ‘conhecer como’, através das tentativas repetidas e de esforços moderados (ELLIOTT, 1995, p. 73). Quando os rudimentos dos conhecimentos da musicalidade começam a desenvolver através do fazer ativo da música, mais **energia** é despendida através dos recursos liberados para futuros investimentos. Bereiter and Scardamallia sugerem que avançar além do nível dos neófitos para além da competência, da proficiência e artística, depende sobre os quais os estudantes aprendem para fazer com que os estudantes expandam suas atenções que se apresentam disponíveis no pensamento em ação. Fazendo assim, aos estudantes serão apresentadas três escolhas: a) ampliar as relações congêneres de musicalidade, b) redução de problemas musicais, c) encontrando e solucionando problemas musicais (BEREITER and SCADAMALLIA *apud* ELLIOTT, 1995, p. 73).

O conceito de Aprendizado Situado tem a ver com como os maestros aprendiam a aplicar a técnica de ensaio. O conceito de aprendizado em performance musical adotado pelo *Projeto Bandas* foi formulado tendo em vista a necessidade de preencher uma lacuna apresentada pela demanda pelos alunos no início das aulas (1998). Desvencilhamos o ensino de regência, de teoria, da prática instrumental individual e coletiva, para depois, ao juntarmos as bandas, colocar todos estes aspectos em prática. No que tange às aulas regência, o processo era o mesmo. Ou seja, o monitor designado para tal tarefa deveria ensinar os fundamentos gestuais e aperfeiçoá-los em classe.

Os estudos eram completados com as análises formais das partituras no nível de cada banda. A banda iniciação era trabalhada pelo coordenador do projeto. Servia de laboratório, também, para os alunos iniciantes em regência. Eram utilizados os conceitos teóricos e práticos do método *Da Capo* (BARBOSA, 1994). Os demais alunos de regência do curso da extensão eram preparados para reger a Bandas II. O primeiro critério para subir no pódio, era analisar as partituras. A princípio seria uma análise de superfície como o registro de tonalidade, texturas, fraseados e gestuais. Concomitantemente os estudos das análises eram contínuos. A análise harmônica e de forma completava os estudos de regência. Sugeria-se a memorização e discussões sobre essas técnicas em salas de aulas, para, depois, participarem como ouvintes nos ensaios e por fim, como regentes à frente da banda.

O principal objetivo do *Projeto Bandas* era oferecer uma formação musical contínua, propedêutica, começando com a banda iniciação, passando pela intermediária e, finalmente, na banda avançada. Esperava-se que depois destas três fases, os alunos estivessem preparados para enfrentar outros desafios no ensino superior ou para o mercado de trabalho. Para tanto, buscava-se uma literatura condizente a cada nível (etapa). Este tipo de prática oferecia maiores possibilidades para os alunos estruturarem seus modos de aprendizado, pois permitia uma alternativa de um modelo de “construção musical e intelectual interna [...]”...

‘[...] é na relação sujeito-objeto que se encontra a explicação para o processo de construção do conhecimento [...]’ (SEMINÉRIO, 1996, p. 29). [...] a razão não é uma faculdade, mas uma potencialidade humana. A faculdade de julgar, pensar, argumentar é uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. (FREITAG, 1993, p. 27-28).

Preocupado em abrir oportunidades, trocar experiências, a missão do *Projeto Bandas*, extrapolava os muros universitários de dentro para fora e de fora para dentro. Sendo assim, as seguintes iniciativas foram tomadas:

- Convidar as bandas, civis e militares, para se apresentarem em concerto no auditório da Escola de Música. Seus maestros e ou diretores administrativos, comandante, presidente e ou orador, deveriam dar uma palestra antes do concerto.
- Aproximar da tradição sesquicentenária: o objetivo dessa medida era a de aprender com a tradição, valorizar a prática musical envolvidas nas sedes das bandas e, se possível, evidenciar a nossa proposta de resignificação da prática, do ensino e da performance com bandas musicais.

- Quebrar a hierarquia era outra medida que propiciávamos dentro do projeto. O *Projeto Bandas* propunha a desierarquização do processo ensino e aprendizagem, fazendo que as atribuições administrativas e pedagógicas fossem distribuídas entre todos os participantes.
- Retroalimentação: O projeto gerava multiplicadores, onde esses alunos se encontravam em suas comunidades (bandas) formavam futuros alunos aos quais eram preparados para ingressarem no *Projeto Bandas* e, futuramente, na universidade. Também propiciava que os conteúdos pudessem ser modificados e acomodados de acordo com o perfil de cada região – banda.

4.11.4 A identificação de problemas

Elliott pontua a assertiva de Donald Schön sobre as soluções de problemas. Schön afirma que as conversas ordinárias de que existem problemas bem definido aos quais os aprendizes possam identifica-los e direcioná-los na direção das soluções. Mas nem é sempre o caso, afirma Elliott. Uma parte importante onde os estudantes necessitam aprender é “*Como*”⁶⁶ localizar o que é importante é “*O Que?*”⁶⁷ pode ser feito musicalmente na relação de um desafio musical dado (IDEM, p. 73).

4.11.5 A redução de problemas

Segundo Elliott, existe uma grande diferença entre redução de problemas e soluções de problemas (IBIDEM, p. 73). Por exemplo, quando um aluno ou uma aluna apresenta um problema na respiração que impossibilite de tocar ou cantar um fraseado de uma composição qualquer de modo eficaz: para avançar, diz Elliott, ele ou ela têm de reduzir seus problemas técnicos de respiração. Elliott diz que o aluno deve tomar conselhos de seu professor e fazer suas escolhas. Uma escolha errada, segundo Elliott, é investir no excesso de atenções das reduções de problemas ao invés das soluções de problemas musicais. Ou seja, Elliott sugere que os (as) alunos (as) devam concentrar suas atenções na aprendizagem da linha melódica expressivamente (IDEM, p. 73).

Durante as interações da música no ensino e aprendizagem professores de música variam e se alternam entre os produtos e processos com o pensamento musical dos estudantes. Nós analisamos “*O que*” e “*Como*” nossos aprendizes estão pensando na ação. Consideramos

⁶⁶ O grifo é nosso.

⁶⁷ O grifo é nosso.

também que nossos estudantes estão dando a devida atenção para o assunto, mas a falha dos professores reside na não observância e entendimento quando os estudantes não conseguem resolver um problema musical. (IBIDEM, p. 75).

Em suma “o *curriculum-as-practicum*⁶⁸ na música capacita e promove a musicalidade para todos os aprendizes, incluindo àqueles entre nossos estudantes que podem eventualmente decidirem tornarem-se músicos profissionais” (ELLIOTT, 1995, p. 271).

4.11.6 A Avaliação

Como em todas as formas de pensamento e conhecimento, musicar pode ser bem feito ou mal feito, brilhantemente ou inepto. Em termos de avaliação, sugere Elliott, o ponto primário para “*fazer como*” do nível do entendimento dos alunos demonstram primeiramente na qualidade do fazer musical deles, não naquilo que eles possam falar sobre as obras musicais.

A habilidade para generalizar a respeito de uma composição musical usando conceitos verbais frequentemente ajuda um estudante a tocar musicalmente. Mas as informações verbais (ou conhecimentos verbais) sobre música não substituem a concepção ‘não verbal’ ultra específica das obras musicais que o estudante exhibe quando toca (compõe, improvisa, arranja ou rege) inteligentemente. Ter um conceito de alguma coisa não significa limitar a habilidade de alinhar uma palavra com o fenômeno. Conhecer musicalmente um conceito é algo que os estudantes evidenciam praticamente na consistência e qualidade de seus pensamentos-na-ação. (Não é porque musicar seja uma linguagem não verbal em essência que significa que não seja não conceitual) (ELLIOTT, 1995, p. 75).

Elliott sustenta que o legado infeliz do pensamento dualístico é a falsa crença de que para realmente possuir um entendimento musical a gente tem de possuir as informações verbais sobre as obras musicais.

O corolário desta crença é que os testes escritos sobre os conceitos verbais são medidas de musicalidade. Isto é falso. Os testes de conhecimento formais são apenas para: descontextualizar calibres de um aspecto da musicalidade. E por isso mesmo, o conhecimento musical formal não ajuda no fazer musical (IBIDEM, p.75).

Elliott também não sustenta que o conhecimento verbal sobre música seja improdutivo na educação musical. Ele diz que explicações verbais podem aliviar ou revelar mal entendidos e conduzir para melhoramentos de seus conhecimentos-em-ação. Além do que, conhecimentos verbais podem ajudar a contextualizar o ensino e aprendizagem da musicalidade. O que Elliott destaca, no entanto, é que uma performance musical deve ser valorada pelo o que ela é: uma incorporação do entendimento musical do estudante de uma obra dada suas práticas relatadas.

⁶⁸ Currículo prático (Tradução do Autor).

O mesmo sustenta-se para todas as outras áreas musicais como a improvisação, a composição e arranjos musicais (ELLIOTT, 1995, p. 75).

4.12 METAS INSTRUCIONAIS PARA ESTUDANTES INICIANTES

4.12.1 Instrumentos de palhetas (clarinetas, saxofones, oboés e fagotes)

Formação e desenvolvimento da embocadura (posição da boquilha e palhetas, bocal da flauta e tudel do fagote, palhetas do fagote e oboé na boca). Higienização dos instrumentos, montagem e desmontagem dos instrumentos, construção e manutenção de palhetas oboé e fagote. Postura, posições das mãos e dedos; controle de respiração (completa: diafragmática, intercostal e clavicular), o conceito de inalação/exalação e emissão de notas; limpeza/lubrificação das chaves e verificação das rolhas das emendas e furos para evitar vazamentos.

4.12.2 Instrumentos de Metais (trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba).

Formação de embocadura (vibração nos lábios e depois no bocal – *buzzing*⁶⁹) - no mínimo até uma oitava. Consciência postural quando se toca sentado ou em pé, posição do instrumento, das mãos e dedos; dedilhados alternativos, respiração completa (diafragmática), a intercostal e clavicular, Inalação/Exalação e emissão de notas. Limpeza e lubrificação das voltas de afinação geral, primeiras e terceiras voltas (bombas) de afinação, tubo da campana dos instrumentos de metais; limpeza e lubrificação da vara dos trombones e do rotor.

Instrumentos de Percussão

Exercícios para os pulsos das mãos; explicação sobre a posição das mãos nos teclados e baquetas (mão direita e esquerda); Tipos de toques da baqueta nas superfícies das peles dos instrumentos como os tímpanos, bombo sinfônico; caixa clara, bateria, evoluindo para os instrumentos como Bells⁷⁰, marimba, xilofone, triângulo, pratos suspensos, tamborim, Glockenspiel, prato a dois.

4.12.3 Manutenção

Explanação e demonstração das partes dos instrumentos (monitores); manipulação e montagem próprias; ajuste e afinação dos tímpanos, caixa clara, bombo sinfônico. Conscientização da guarda dos instrumentos mais delicados em sacolas acolchoadas. Atenção

⁶⁹ *Buzzing* – Tradução para a língua portuguesa: zumbido. Ato de criar vibrações nos lábios do instrumentista, através da criação de uma coluna vinda da base dos pulmões do tocador. (Nota do Autor)

⁷⁰ Também chamado de carrilhão. (Nota do Autor).

nos acúmulos de umidades nos metais localizados nas laterais dos instrumentos antes de colocá-los nos estojos. Limpeza e lustração cuidadosa nas superfícies e metais de todos os instrumentos.

4.12.4 Pré-aquecimento: Exercícios de respiração sem os instrumentos.

O professor e ex-tubista da OSESP⁷¹, Marcos dos Anjos Jr., sugere uma sequência de exercícios de respiração e de ferramentas necessárias para aumentar a capacidade aeróbica nos pulmões, como por exemplo com o uso do tubo (luva PVC ¾)⁷².

4.12.4.2 Pode-se utilizar o próprio bocal no caso dos metais.

Inale lenta e profundamente de modo que você possa sentir a expansão dos músculos que participam do processo respiratório. Primeiro para baixo (respiração diafragmática ou abdominal), depois para os lados (respiração intercostal) e, finalmente, para cima (respiração clavicular). Com o hábito, esse processo deve acontecer simultaneamente o mais relaxado possível. Use o bocal ou tubo PVC, colocando-os entre os dentes.

Expire relaxadamente mantendo o fluxo e a velocidade do ar constante, deixando a garganta aberta⁷³. Marcos dos Anjos Jr., ainda sugere uma sequência de exercícios que ele chamou de Ativação – Ampliação – Objetividade.

4.12.4.3 Primeira sequencia

Inspire por 04 tempos/Expire por 04 tempos (Repetir 05 vezes)

Inspire por 08 tempos/Expire por 08 tempos (Repetir 03 vezes)

Inspire por 16 tempos/Expire por 16 tempos.

4.12.4.4 Segunda sequencia

Quadro 4 – Exercício de Respiração 1

Inspire	Segure	Expire	Descanse
4	4	4	4
6	6	6	4

⁷¹ Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

⁷² Sugestão feita por Marcos dos Anjos na oficina de Tuba do II Encontro Internacional de Metais (Tatuí 2010).

⁷³ Sugestão de Marcos dos Anjos.

8	8	8	4
---	---	---	---

Fonte: Do autor

Observação: Não fazer esforços desnecessários

Quadro 5 – Exercício de Respiração 2

Inspire	Segure	Expire	Descanse
4	8	4	4
6	12	6	4
8	16	8	4

Fonte: Do autor

Relaxe sempre

Quadro 6 – Exercício de Respiração 3

Inspire	Segure	Expire	Descanse
4	12	8	4
6	24	12	4
8	32	16	4

Fonte: Do autor

4.12.4.5 Terceira sequência – objetividade

Quadro 7 - – Exercício de Respiração 4

Inspire	Segure	Expire	Descanse
1	4	4	4
1	8	8	4
1	16	16	4
1	32	32	4

Fonte: Do autor

O professor Charles Edward Schlueter⁷⁴, em seu livro⁷⁵, oferece outras concepções sobre respiração. Ele tece seguidas recomendações quando aponta muitas falhas em relação a esse importante atributo, antes mesmo para a vida humana. Atributo esse dirigido aos trompetistas, mas que pode se encaixar bem para todos os instrumentistas de sopro: “a respiração é a base para tocar qualquer instrumento de sopro. Tão óbvio quanto parece, existem provavelmente mais mal entendidos, equívocos, e mais informações sobre a respiração do (CAVALHEIRO & NEVES, 1997, p. 53, 1997, apud FERNANDES, 2000, 45). que qualquer outro assunto pertinente à performance do trompete (SCHLUETERR, s. d., p. 23. *Tradução nossa*)⁷⁶.

O primeiro mal entendido – conforme Schlueter – é sobre a função e uso do diafragma ou da respiração diafragmática. Ouve-se muito falar sobre esse assunto, mas Schlueter ressalta que:

É impossível respirar sem o diafragma; Se alguma injúria acontecer com o diafragma a pessoa pode morrer caso não coloquem outro dispositivo de respiração artificial. Porém, o diafragma é um órgão involuntário de nosso corpo humano, afirma Schlueter. Só tomamos consciência dele quando está funcionando normalmente, especificamente quando sofremos de soluço⁷⁷ (IDEM, s.d., p. 23).

Não existe uma indicação que alguém está respirando profundamente. Além disso, não é uma indicação que inalando uma soma máxima de ar necessariamente expanda o abdome. “Quando inalamos [...] mesmo que muitos instrumentistas queiram ‘encher o estômago de ar’ (!) (sic), o ar só vai para os pulmões aos quais, por sua vez, se apresentam atrás da caixa torácica, seguindo aquele contorno.”⁷⁸ (IBIDEM, p.23).

Schlueter aponta alguns problemas associados com a performance do trompete, (podendo ser aplicados para outros instrumentistas de sopros)⁷⁹, são causados pelo volume insuficiente de ar disponível nos pulmões para tocar. Ele lista abaixo alguns importantes

⁷⁴ Ex-primeiro trompetista da Orquestra Sinfônica de Boston.

⁷⁵ *Zen and the Art of the Trumpet: a concept from A to Z by Charles Schlueter*. Newtonville. USA: s. d.

⁷⁶ Breathing is the basis for playing any Wind instrument. As obvious as this seems, there is probably more misunderstanding, misconception, and, misinformation about breathing as on any other subject pertaining to trumpet playing⁷⁶ (SCHLUETER, s. d., p. 23).

⁷⁷ It is impossible to breath without the diaphragm. If some injury should occur to one’s diaphragm, so that it would not function, that person would die if not immediately placed on some sort of artificial respiratory device. But, the diaphragm is one of the involuntary muscles in the body. The only time one is even aware that one has a diaphragm is when it is functioning abnormally, specifically when suffering from the hiccoughs (SCHLUETER, s. d., p. 23).

⁷⁸ This is not an indication that one is necessarily breathing deeply. In addition it is inhaling the maximum amount of air necessitates expanding the abdomen. When inhaling – let us say this basic information explicitly, since many players want to “fill the stomach with air” (!) (sic) – The air goes only into the lungs which are behind the rib cage and follow that contour. (IDEM, p. 23).

⁷⁹ Observação nossa.

aspectos que são afetados por uma pobre respiração. São eles, (não necessariamente nesta ordem):

Embocadura - Resistência - Extensão (registro agudo e grave) - Articulação (ligaduras, golpes de língua simples, duplos e triplos, frulatto) – Flexibilidade – Som – Extensão da dinâmica – Timbre – Fraseado – Ansiedade – Tensão – Técnica – Ressonância – Projeção – Afinação – Resposta. (SCHLUETER, s. d, p. 23).

Schlueter afirma ainda que existe uma forte relação entre o volume de ar nos pulmões com a velocidade de ar expelido “Quanto menos ar nos pulmões, mais rápido ele se moverá e mais esforço será exigido ao expeli-lo. Inversamente, quanto mais cheios os pulmões, mais lento a expulsão do ar será” (IDEM, p.23). Quando o instrumentista sentir que não pode tomar mais ar, é neste ponto que se devem juntar os lábios (na mesma posição de tocar), e começar a “sorver mais ar”, através de pequenas “chupadas”. Estas “chupadinhas” têm que continuar até sentir que você não possa puxar mais, uma indicação que ainda existe tensão na região abdominal por causa da garganta fechada⁸⁰ (IDEM, p.23).

Para cada indivíduo, continua Schlueter, existe um peso na condução dos problemas de contração, não só no estágio do medo em performances públicas e concursos. Nem sempre tomar esses golpes de ar vai resolver todo o problema. Então, você pode descansar um tempo, mesmo tocando. Mas isso pode desencadear círculos viciosos, um processo circular no qual induz a outras dificuldades, viciosamente encorajando a outros equívocos. Para completar, Schlueter sugere alguns exercícios para os trompetistas, como tentativa de solução para o problema da tensão na garganta e abdome. São eles:

- Junte os lábios e crie certa resistência nos mesmos, ao invés da garganta. Fazendo isso, você perceberá que pode tomar mais ar do que você pensa ser possível. Removendo a resistência da garganta os músculos abdominais vão relaxar; Junte os cotovelos e empurre-os para cima e para fora, enquanto continuar sorvendo ar;
- Pegue seu instrumento e toque num registro médio e mova o ar com o mesmo sentimento de bocejo. Esta ação produzirá um fluxo de ar lento, tendo a sensação de ar quente. Este tipo de inalação é um dos meios que pode remover as tensões – e tensões, às vezes, é o que impede de alcançar este tipo de inalação no início⁸¹. Numa escala de 0 a 100: inale 100% e exale 50%;

⁸⁰ Manobra de Valsalva. (Nota do autor)

⁸¹ Schlueter Afirma que nem sempre deve-se tomar aqueles golpes de ar em toda e quaisquer inalações. No entanto, tente alcançar este volume de inalação simplesmente “tomando ar”.

Diagramas, insiste Schlueter, tem a tendência de levar a super simplificações. No entanto, ele reconhece que, apresentar graficamente, algum tipo de pensamento sobre o assunto, pode ser útil. Por exemplo:

- INALAÇÃO [processo] – 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 [contando mentalmente]
- EXALAÇÃO [processo] – 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 [contando mentalmente]⁸²

Os fundamentos técnicos com os instrumentos de metais e palhetas eram trabalhados com os bolsistas/monitores. Por exemplo, com os Instrumentos de bocais, eram observados os seguintes tópicos: Vibração de lábios sem o bocal tentando estabelecer uma frequência de som definida; Vibração dos lábios no bocal tentando estabelecer uma frequência de som definida. (Nota do Autor).

Nos Instrumentos de palhetas duplas: Vibração nas palhetas duplas antes de colocá-la no instrumento (oboé, fagotes). Nos Instrumentos de palhetas simples, os iniciantes devem aprender a soprar e vibrar na boquilha já com a palheta colocada e presa no lugar (clarinetas, requinta).

4.12.4.6 Nos Instrumentos de percussão

O aquecimento era realizado em separado da Banda (sala de percussão), sob a orientação do monitor. Por exemplo: alongamentos, giro de pulso, exercícios na borracha, etc.

4.12.4.7. Afinação

Questões aurais estão envolvidas neste processo. Antes mesmo de tocar a primeira nota, lembra Scott Whitener (1997), é preciso ouvi-la, primeiro, internamente.

O sinal da altura do som é enviado pelo ‘ouvido mental’ para trazer à embocadura e os outros elementos ligados à produção do som, dentro dos ajustes específicos de uma nota. O procedimento para os instrumentistas de metais é o mesmo usado para o canto. [...] sugere o método do solfejo ou do canto das notas, melodias e intervalos sem o instrumento. Este estudo serve para fixar as alturas das notas na mente de modo que seja enviado um claro sinal à voz humana. (WHITENER, 1997, p. 34).

Os estudantes precisam saber o que é estar afinado ou desafinado. Uma alternativa interessante em ensaios/aula é apontar a direção da nota que está sendo entoada, buscando mostrar ao aluno a direção que nota está sendo direcionada, mais alta ou mais baixa na relação com o afinador eletrônico. Verificar este aspecto nos estudos de notas longas pensando na

⁸² Ver informações em gráfico na p. 30 do livro do Schlueter.

relação Som/Corpo/Instrumento deve ser um fator que propicie um efeito imediato. Neste particular, Dave Ballou (2003)⁸³ afirma que:

O treinamento clássico de solfejo sem o instrumento, embora tenha inegáveis benefícios, é incompleto [...] eu não posso cantar toda a extensão do trompete e [...] o que eu canto não se traduz diretamente. A relação som/corpo/instrumento é um indicativo dos mais altos níveis de performance mais facilmente reconhecido entre os cantores [...]. (BALLOU, 2003, p. 56-61. *Tradução nossa*)⁸⁴.

Uma excelente forma para aprender a produzir com clareza a frequência exata de uma nota seria associar a afinação de uma melodia sendo cantada. Aprender a produzir exatas frequências vocais e nos instrumentistas desenvolvem as habilidades para pré-determinar a frequência rapidamente, e realiza-la nos instrumentos.

A busca por uma afinação efetiva, em todos os registros e volumes, deve ser diária. Insistir nas suas correções é dever de instrumentistas envolvidos num processo de performance. Ao maestro cabe a habilidade de ouvir e cantar todas as linhas melódicas, os contrapontos, arpejos e acordes, fazendo o uso do afinador eletrônico em mãos, em caso de dúvida. Frederick Fennel⁸⁵ fazia questão de deixar bem visíveis dois avisos na sala de ensaios da *Eastman Symphonic Wind Ensemble*, EUA. O primeiro era: “PROIBIDO FUMAR”, exigido por lei. O segundo, dizia, em letras bem largas: “OUÇA”, acrescentado por outro aviso – “OUVIR” E “PENSAR” (COLWELL & GOOLSBY, 1992, p. 102).

Uma afinação de qualidade requer, principalmente, concentração, afirmam Colwell e Goolsby (1992). Entre os regentes, existem àqueles mais exigentes que tomam como base somente nas audições individuais para se alinharem com os demais instrumentistas. Por outro lado, existem também maestros que fazem questão do uso dos aparelhos eletrônicos que medem as frequências, a exemplo do Korg ou Strobe. A dificuldade mais comum entre os estudantes, afirma Whitener (1997), é que eles tendem a permitir que seus instrumentos determinem a afinação antes mesmo de controlá-la e faz a seguinte menção sobre este aspecto:

⁸³ Dave Ballou gravou cinco CDs aclamados criticamente em seu nome através da *Steeple Chase Jazz Label*. Membro da *Orchestra for the Broadway Musical 42nd St.*, realiza tournées e performances com as orquestras Tommy Dorsey, Woody Herman, Maria Schneider, Dave Leibman e Joe Lovano. (Cf. Artigo extraído do *ITG Journal*, Vol. 19, No. 04, Jun., p. 56-61 [2003]).

⁸⁴ Do original, em inglês: Classic ear training without the instruments, although undeniably beneficial, is incomplete. For example I cannot sing the complete range of the Trumpet, so what I sing does not translate directly. Also, I am more interested in exploring the sonorities of the Trumpet than the sounds of my voice. The sound/body/Instrument relationship that is indicative of the highest level of performance is most easily recognized in the fluidity of a great singer ... I am more interested in exploring the sonorities of the trumpet than the sounds of my voices. (BALLOU, 2003, p. 56-61. *Tradução nossa*).

⁸⁵ Importante maestro americano (*in memoriam*). Foi diretor artístico da *Eastman Symphonic Wind Ensemble* (EUA). Reformulou o quadro de dobramento dos instrumentos de madeiras.

A maioria das notas requer súbitos ajustes da pressão do ar para torná-las afinadas. Certas notas devem ser corrigidas por algum meio mecânico, ora estendendo as válvulas da afinação ora usando dedilhados alternativos [...]. A correção de uma nota desafinada nos instrumentos de metais, por exemplo, pode ser alcançada controlando a velocidade e quantidade de ar que passa pelos lábios durante a emissão e sustentação de uma nota. (WHITENER, 1997, p.33-87)⁸⁶.

Colwell e Goolsby (1992) reforçam ainda que estudantes necessitam de ajuda para aprenderem as tendências dos sons de seus próprios instrumentos.

Para a afinação geral, recomendava-se à priori, tomar como referência a afinação dos instrumentos de percussão antes mesmo de iniciar a afinação geral. Nessa prática a afinação girava em torno da frequência de Lá 441 Hertz. Por tradição, a referência nas orquestras e bandas sinfônicas profissionais, hoje em dia, é a afinação do Lá3 442 Hertz, devido a sua localização no meio da série harmônica⁸⁷. Porém, e devido a certas discrepâncias entre certos instrumentos de percussão que já vêm afinados de fábrica com o Lá 440 Hertz – a exemplo do Bells (carrilhão), marimbas, xilofones – decorrem alguns problemas. Na tentativa de reduzir o efeito disso, nossa recomendação ao oboísta era que ele conferisse a afinação com os instrumentos de percussão denominados *Mallets* (teclados). Com o objetivo de evitar esquecimento e assegurar o hábito, era sugerido aos alunos assinalar com marcas de lápis grafite os trechos mais complicados nas partituras quando existissem essas discrepâncias. O sinal de uma flecha direcionada para cima, quando precisasse subir a frequência da nota ou invertendo a flecha direcionando-a para baixo, indicando que a frequência da nota deveria descer é o sinal mais comum entre os instrumentistas.

Ao iniciar a afinação, recomendava-se ouvir primeiro a nota referência no oboé, clarineta ou na flauta (audiation⁸⁸). Quando sentíamos no silêncio da sala, onde todos os instrumentistas deveriam estar concentrados e internalizando a nota referência, era solicitado ao oboísta, tocar a nota Lá3, primeiro sozinho, e depois, juntamente com o som do instrumentista que está sendo afinado. Outra importante recomendação seria o aluno tocar a nota da afinação numa intensidade abaixo da nota referência, numa espécie de quase sussurro, deixando sempre a nota referência soar mais alto.

⁸⁶ The degree to which a player can correct intonation by liping note into tune decreases as the vibration air columns become longer and greater quantities of air are used. (Whitener, 1997, p. 87. *Tradução nossa*).

⁸⁷ Neste particular, deve haver bom senso. Uma afinação acima de 440 Hertz (442, 443, ou além) e dependendo da temperatura do ambiente, pode prejudicar a combinação entre instrumentos com diferentes formatos, a exemplo das trompas com os saxofones, fagotes e clarinetas, devido ao seu comprimento. Um instrumento que funciona bem na afinação alta, pode não combinar bem com instrumentos que funcionam melhor na frequência 440 Hertz. Sugere-se, então, uma afinação intermediária: 441 Hertz.

⁸⁸ Termo em inglês, que significa ouvir a nota, primeiro, internamente – antes de tocar no instrumento.

Na lida com estudantes, recorriamos a algumas regras consideradas por nós como de suma importância para alcançar resultados, a saber:

- Sentar na sua cadeira pelo menos uns 10 minutos de antecedência para montar seus instrumentos, arrumar a estante e seu repertório nas pastas e fazer um pequeno aquecimento;
- Manter-se em cooperação mútua com os demais colegas, respeitando o oboísta na condução deste processo fazendo total silêncio, evitando qualquer ruído e movimentação na sala durante a afinação;
- Manter a concentração total durante este processo; 4) Na falta do oboísta, o primeiro flautista ou o clarinetista assumiriam essa tarefa⁸⁹.

Por essa razão, o maestro/professor Anor estabelecia a montagem do palco e a colocação das partituras nas estantes com certa antecedência para evitar ruídos e movimentações extras quando começasse a afinação. Os movimentos de músicos atrasados no palco, conversas paralelas, são ruídos extras que atrapalham muito e desviam a concentração de todos.

O processo da afinação, assim como dos outros elementos, iniciava nas aulas de instrumentos. Uma das metas a serem alcançadas era a de formar bons hábitos durante os estudos dos fundamentos técnicos. A afinação fazia parte deste importantíssimo processo. Era preciso deixar claro que todos os instrumentos possuíam aspectos comuns na realização dos fundamentos e produção do som, tais como a postura, embocadura e condução do vento. Aspectos estes considerados como ponto de saída, tão importantes, antes mesmo de começar a tocar a primeira nota. Outros aspectos informados, e que seriam cobrados, eram o uso dos anéis afixados nas bombas nas primeiras e terceiras bombas dos pistões – nos instrumentos de metal – e o emprego dos dedilhados alternativos – nos instrumentos de madeiras, como também uma boa manutenção, a exemplo do sapatilhamento para vedamento dos buracos nos instrumentos de madeiras.

4.12.4.8 Ferramentas e acessórios

O aparelho que geralmente se utiliza para conferir a frequência das notas era o chamado Korg. Acessórios nesse processo eram utilizados como complementos aos estudos

⁸⁹ Sabemos que este procedimento é visto como culturalmente tradicional em uma orquestra sinfônica amadora ou profissional. Porém, na lida com estudantes, sobretudo com banda, é comum observar negligência neste aspecto.

dos fundamentos. Usavam-se, portanto, o Respiron⁹⁰, algumas bolsas de ar (5 litros, daquelas utilizadas em centros cirúrgicos), e luvas de PVC (conexões). Em substituição aos aparelhos acima mencionados, pode-se soprar com o bocal dentro da boca. Este procedimento faz com que a garganta fique bem aberta em todo do processo do tocar um instrumento de sopro.

4.13 RECOMENDAÇÕES

Para os instrumentos como os trompetes, cornets, eufônios, bombardinos, tubas com a afinação em Sib, a nota de referência é o Sib (som real). Esta nota referência tocada no oboé vai soar uníssono com a nota dó nos trompetes, cornets. Nos trombones, eufônios, bombardinos e tubas, teoricamente, pensa-se o Sib mesmo, porém com o mesmo dedilhado, soando a mesma nota que nos trompetes, apenas diferenciando o timbre e registro de cada instrumento. Para as trompas com afinação dupla, utiliza-se as notas Fá e Sib (sons reais) e os ajustes com as mãos. Para os instrumentos de palhetas o procedimento era a utilização da nota A (Lá) como referência.

Quanto ao trabalho da percepção musical, sobretudo com a Banda I, levávamos como referência os conceitos das professoras Mares Guia e França (2005): ambas afirmam que se deve trabalhar e desenvolver esses aspectos desde criança tentando aumentar a consciência das frequências sonoras através de jogos auditivos – trabalhando planos de alturas, padrões melódicos e intervalos; dizem as professoras “... podem ser trabalhos tomando-se como ponto de partida a direção do movimento sonoro entre os registros grave e agudo” (p. 70).

As professoras sugerem utilizar cartelas com gráficos representando subidas e descidas e planos contínuos ou descontínuos. Embora a faixa etária inicial de nossos alunos no *Projeto Bandas*, começasse aos 14 anos, esse recurso podia ser, também, de muita utilidade, adaptando-o aos nossos propósitos, pois oferecia uma ferramenta alternativa importante para o entendimento deste aspecto. No nosso caso, o maestro/professor, quando necessário, tentava alguns exercícios ao associar seus gestos com as mãos, ora subindo ora descendo, durante a afinação. Estes gestos não podiam ser confundidos com os gestos de expressão e nuances. Ou seja, tais gestos deveriam estar bem esclarecidos para não confundir com os gestos de expressividade.

Lembramos Elliott, neste particular, quando ele afirma que todo professor, deve planejar cada tópico em um contexto de ensino/aprendizagem contextualizado e situado. Elliott

⁹⁰ O Respiron é um aparelho originalmente empregado na fisioterapia respiratória. Muito indicado, por exemplo, pelos pneumologistas para o tratamento de tuberculose. Pode ser encontrado em farmácia.

afirma que: “a prática é uma comunidade de construção de conhecimentos que atualiza conceitos autenticamente, pois, dessa maneira, os estudantes não só aprendem compreensivamente, mas aprendem como fazer.” (ELLIOTT, 1995, p. 270)⁹¹.

Considerando essas premissas didáticas de Elliott, organizávamos nossos primeiros ensaios/aula com o objetivo de definir conceitualmente os aspectos que seriam abordados nos ensaios subsequentes. Tal como na “afinação”, como todos os outros aspectos, o trabalho começava nas aulas de instrumentos orientados pelos chefes de naipes. Depois eram aplicados nos ensaios de naipes, e por fim, nos ensaios gerais.

Como complemento, sobretudo para as aulas na Banda I, consideraremos agora o manuseio de alguns instrumentos classificados em seis categorias⁹²: No nosso caso, vamos nos ater apenas com os instrumentos de Aresta, com os de palhetas, com os de bocais e com os aerofones livres.

4.14 OS AEROFONES DE ARESTA.

4.14.1 As Flautas

Nas flautas, não será diferente. Por exemplo, o conteúdo básico antes de soprar alguma nota na flauta, o professor orientava o aluno a checar as cortiças e distância do bocal, regular o angulo e velocidade do ar a certa distância do orifício do bocal com a abertura da boca. O bocal deveria ser aberto a uma distância equivalente a algo entre 1/16 e 1/8 de polegada, e não mais que um quarto de polegada.

4.14.2 A formação do som.

Um fluxo de ar (mesma coluna de ar proposto para os instrumentos de metais), incidindo numa aresta, divide-se, formando-se turbilhões que provocam um silvo agudo, variável com a intensidade do sopro e a distância da saída do ar à aresta. Este silvo determina o transitório e início do som. Existem dois tipos de embocaduras baseadas neste princípio: a embocadura simples, em que a lâmina de ar é moldada e orientada pelos lábios do executante, em direção à aresta de um orifício do instrumento; A embocadura de apito, em que o ar é dirigido contra uma aresta (ou *bisel*) talhada na parede do tubo: porta-vento.

⁹¹ The practicum is a Knowledge-building community that actualizes concepts authentically so that students not only learn comprehensively; they learn how to learn [...]. (ELLIOTT, 1995, p.270).

⁹² A primeira citação referente a estas denominações foi na aula do professor Manuel Veiga, durante o nosso curso de doutoramento na PPGMUS/UFBA.

Note-se que ao falarmos de embocadura, o termo pode ser usado em dois sentidos diferentes: um designa-se a parte do instrumento à qual se aplica o sopro; entre os instrumentistas, porém, a mesma expressão designa também posição da boca, o respectivo controle labial – enfim, a técnica que permite uma correta execução.

4.14.3 De palhetas simples.

Na família das madeiras, como já foi referido, existe o grupo das palhetas simples, onde existe uma palheta (processada da cana do bambu), presa em uma boquilha, pelo qual o som é produzido através da vibração da mesma e que, por consequência, vibra devido ao ar que passa entre a parte que apoia a palheta e a boquilha. No caso destes instrumentos, os diferentes sons são produzidos pela existência de orifícios na constituição do instrumento, orifícios esses que podem ser abertos pela ação do instrumentista.

Tal ação acontece em todos os instrumentos da família das madeiras que possuam esta característica. No grupo das palhetas duplas, as palhetas são constituídas por duas lâminas finas de bambu, posicionadas uma contra a outra e fixada no instrumento por um tubo cilíndrico. Assim, a passagem do ar e a pressão exercida pelo executante entre as duas palhetas faz com que estas vibrem produzindo o som.

As palhetas vibrantes são lâminas de um material elástico que transformam uma emissão contínua de ar intermitente, interrompida regularmente. Em virtude da sua disposição, as palhetas permitem a passagem do ar por uma fenda. Ao forçar a passagem por essa fenda, alargando-a momentaneamente, o ar obriga a palheta a afastar-se da sua posição de repouso. Devida à sua elasticidade a palheta reage, voltando à sua posição normal, mas (tal como uma corda vibrante) com a velocidade adquirida ultrapassa-a, fechando a fenda momentaneamente. Em seguida a palheta volta à sua posição de equilíbrio, voltando-se a repetir o mesmo ciclo, e ficando assim a passagem do ar alternadamente aberta e fechada.

4.14.4 De Palhetas duplas.

4.14.4.1 O Oboé

Alexandre Barros⁹³, afirma que os aspectos básicos não podem ser negligenciados, sobretudo num ambiente estudantil. Em entrevista concedida pelo autor desta tese, Barros afirma que todo o processo de tocar um instrumento desde a sua base, deve-se começar indicando todos os passos, sem pular etapas. Ele ainda sugere que o controle de todos estes

⁹³ Primeiro oboísta da Filarmônica de Minas Gerais. Participante do Projeto Bandas desde a primeira etapa.

aspectos técnicos, que vão estar presentes em todas as performances musicais, tem de começar desvencilhando-se cada deles, esmiuçando, conceituando, praticando-os até que os mesmos se tornem hábitos positivos (assimilados). Todos estão interligados, afirma Barros e um simples deslize ou esquecimento de um deles irá comprometer, inevitavelmente, a performance de toda uma performance musical, nesse caso o da banda.

No oboé, Barros diz que a montagem, limpeza e higienização do instrumento e palhetas, depois da postura, respiração, embocadura, etc., é o segundo passo que ele aborda em uma aula com aprendizes e, dependendo do caso, com alunos já iniciados também. Ele sugere ainda permanecer trabalhando estes aspectos por pelo menos um mês, sempre os associando com o som, condição essa, essencial para a qualidade sonora e performances de alta qualidade musical. Ao iniciar um som na palheta do oboé, Barros afirma que a língua tem participação fundamental nesse processo. Ele declara que coloca a palheta na ponta e em cima da língua, deixando o ar pressionado atrás dela. Esse processo é muito pessoal, afirma o professor, pois existem outras maneiras de utilizar a língua⁹⁴. No ato de emitir um som, o ar é liberado através do abaixamento da língua. “Gralhar”⁹⁵ na palheta, conclui Barros, é outro importante aspecto que mostra a qualidade da palheta.

4.14.4.2 O Fagote

Similar aos procedimentos do oboé, sendo os mesmos fundamentos a serem checados. O que muda são: o formato e tamanho do instrumento e da palheta; os movimentos das mãos em relação aos dedilhados e a forma de pegar no instrumento. Quanto ao funcionamento das palhetas depende muito da raspagem da palheta, afirma a professora Raquel Carneiro. Ela acrescenta, ainda, algumas dicas, por exemplo: não forçar a palheta na direção do tudel⁹⁶; tentar encontrar uma distância da palheta e tudel própria para cada instrumento, distância essa, define Carneiro, determinante para a afinação de todo o instrumento. Professora de fagote da EM/UFGM e participante do *Projeto Bandas* desde sua primeira etapa, Carneiro define o processo de emissão de notas, similar ao do oboé, onde língua também tem um fator importante na emissão do som. Ela acrescenta que a emissão do som, bem como todos os demais aspectos

⁹⁴ Alexandre nos relatou que existem oboístas que colocam a palheta embaixo da língua, mas outros se sentem bem colocando a palheta bem na frente da língua.

⁹⁵ Gralhar, segundo Alexandre Barros, significa tocar na palheta sem o instrumento. Ao liberar o som, o tocador deve observar um equilíbrio entre as frequências dos sons harmônicos (agudos, médios e graves) em uma nota qualquer emitida.

⁹⁶ Acessório importante do Fagote, onde o instrumentista vai introduzir a palheta.

envolvidos na performance desse instrumento, depende do tipo de raspagem da cana extraída do bambu.

4.14.4.3 A Clarineta

Verificação das palhetas, comprimento do barrilete, boquilhas e sua relação com o instrumento são aspectos dos mais importantes para um instrumento de palheta funcionar com qualidade, conforme afirmou o professor Daniel Campos⁹⁷ (UEMG, 2018). Participante de nosso projeto, como regente e como clarinetista, Campos sugeriu uma série de cuidados para manter o instrumento funcionando bem. Um deles seria prestar muita atenção para não deixar aparecer vazamentos entre os furos das chaves. Qualquer vazamento vai afetar a qualidade, ressonância e constância do som. No caso da afinação, ele sugeriu verificar o G (Sol3) aberto ajustando-o no barrilete; afinar a nota Dó (C) do terceiro espaço e ajustar a junta de encaixe do meio do instrumento; e afinar os dedilhados alternativos.

4.14.4.4 Saxofone alto em Eb

Afina-se a nota Lá3 (som real) que no instrumento em Eb – transpositor – vai soar Fá4#, situado na quinta linha do pentagrama. Procedimentos similares aos utilizados para a manutenção e afinação da clarineta são utilizados também no saxofone em Eb, saxofone tenor Bb e Saxofone barítono. Confere-se a nota Lá3 com o oboé na afinação. Testa-se as oitavas e também a nota Fá escrita na quinta linha do pentagrama. Verifica-se os mesmos procedimentos em relação às palhetas, boquilhas, tudel e sapatilhamento.

4.14.4.5 Os aerofones de Bocal

Em geral, os procedimentos para a afinação são similares a todos os instrumentos de metais. Nos aerofones de bocais são os lábios do executante que, comprimidos, vibram como palhetas duplas, abrindo e fechando alternadamente a passagem do ar. Os lábios são acomodados contra a pequena peça mais ou menos em forma de taça – o bocal.

⁹⁷ Graduado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), Mestre em Ciências da Saúde (UFMG, 2008), Especialista em Neurociência e Comportamento (UFMG - 2002). Professor na Pós-Graduação - Fonohosp / FUMEC - Belo Horizonte. Regente d/a Banda de Música da "Sociedade Musical e Cultural Santa Lúcia" - Sabará/MG. Docente nos cursos de Licenciatura e Bacharelado - Clarinete - Escola de Música da UEMG (1997 a 2015). Graduando em Psicologia. Psicanalista em formação - Círculo Psicanalítico de Minas Gerais (CPMG). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Performance Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, performance musical, banda sinfônica, regência, neurociência, habilidade motora, percepção musical, neurobiologia da música, cognição musical, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, intervenção clínica com música em educação especial e desenvolvimento das habilidades cognitivas. Formador pedagógico junto a docentes da rede municipal e particular da Capital e Municípios do Estado.

4.14.4.6 O Trompete

O som é obtido por uma vibração labial, similar a uma palheta dupla de um oboé. A afinação geral se dá pelo afastamento da bomba geral que vai colocar o instrumento na frequência geral que vai ser utilizada na hora. Lembramos que uma das maneiras para verificar se o instrumento está mais alto ou mais baixo na frequência é tocando a nota que vai ser afinada, subindo ou descendo a nota para descobrir a localização exata da frequência. Com a ajuda do aparelho eletrônico (Korg) faz-se a correção da frequência. Durante a execução, utiliza-se o afastamento das primeiras e terceiras válvulas para corrigir notas mais críticas, consideradas muito altas, são elas: Dó#3, Ré3, Fá3, Lá3, Fá4, Lá4, Sol#4, devendo o instrumentista afastar as bombas de afinação mais ou menos (de acordo com cada instrumento), uma polegada para o Dó#3 e meia polegada para o Ré3 e demais notas acima citas. Esta indicação vai variar de instrumentista para instrumentista, da qualidade do instrumento e controle da emissão do vento de cada executante.

4.14.4.7 Trompa

Este instrumento é mais complicado para tocar e afinar. Porém, com muito estudo e controle, pode-se obter um bom som e afinação. Durante a afinação pede-se para afinar a nota Fá (som real). Se o instrumento possuir dois tipos de afinações (Bb-F), sugere-se afinar as duas notas (Bb e Fá). Quando não for possível ajustar as notas com a mão direita vai ser preciso afinar o instrumento na bomba principal. Em seguida, sugere-se conferir ambas as afinações combinando todas as voltas; Ajustar a mão direita na campana do instrumento de modo que o instrumentista possa temperar a frequência do som (mais alto ou mais baixo). (Whitener, 1997, p. 46).

4.14.4.8 Trombone

Segundo declarações do professor Dr. Radegundis Feitosa, existem mais de quarenta correções da afinação no trombone de vara. No *Projeto Bandas* essas correções eram transmitidas e corrigidas com o monitor da área e, em alguns casos, nas máster classes com professores convidados. Lembramos que no trombone a pistões, o instrumento deve estar provido com os anéis afixados nas primeiras e terceiras bombas dos pistões, a exemplo dos trompetes.

4.14.4.9 Bombardino e Tuba

Aplica-se o mesmo procedimento acima para todos os instrumentos com pistões e de rotores. No caso da Tuba e devido ao tamanho extremo do bocal e instrumento, muitos

instrumentistas/professores desse difícil instrumento, tornam-se exímios clínicos em relação à postura, respiração, armazenamento e fluxo do ar.

4.14.4.10 A necessidade das notas longas: fluxo do vento.

Ballou (2003) mencionou acima sobre a importância das notas longas nos estudos de base para instrumentos de sopros e palhetas. Ele afirmou que os efeitos são similares, contudo, diferenciando-os nas formas, tamanhos e manuseios com instrumentos de pistões, rotores, de vara e palhetas. Vincent Cichowicz⁹⁸ (*in memoriam*) discute em seu livro *Long Tone Studies* (2011), aos quais podem ser bem aproveitados para todos os instrumentos de sopros.

Cichowicz também lembra outro importante aspecto envolvido neste processo: a paciência. Os estudos chamados de notas longas, considerado por ele como ‘Fluxo de Vento’, agem sobre os aspectos físicos envolvidos na produção do som e que vão afetar diretamente no pensamento musical. Para Cichowicz “notas longas” significavam “a construção do som...” (CICHOWCZ, 2011, p. 48). Tal concepção, segundo o professor americano, poderá ajudar a fornecer mais respostas sobre construção do som quando se coloca em prática esse processo no instrumento e afirma:

A chave desses estudos é começar a primeira nota, que é crítica para tocar qualquer frase [...]. É importante começar com um sopro natural e relaxado dentro do tempo, e então, soltar o ar para dentro do instrumento como um suspiro, sem qualquer hesitação sem “bloqueio”. “Bloqueio” é o ato de segurar o vento levemente antes do início da nota [...] o pecado original na performance do trompete. Todos tendem a fazê-lo em variados graus. (IDEM, p. 48).

Segundo o mesmo professor, estes estudos ajudam a diagnosticar sua habilidade em soltar o ar livremente para dentro do instrumento. Caso você não tenha sucesso na primeira nota, o resto do exercício (ou frase) ficará comprometido, o vento perderá o fluxo, as conexões entre as notas se tornarão mais trabalhosas exigindo mais esforço físico sobre suas costelas. Mas se o instrumentista começar a primeira nota sem hesitação o som que ele produzirá será claro, vivo e pronto para levá-lo para qualquer linha melódica sem o mínimo de esforço.

⁹⁸ Foi trompetista da Orquestra Sinfônica de Chicago por mais de 25 anos. Participou de um naipe que foi considerado dos mais importantes para a história das orquestras sinfônicas americanas, tocando ao lado do lendário primeiro trompetista Adolph Herseth. Considerado um dos grandes professores de trompete dos EUA.

4.14.4.11 Sobre a Interpretação

Segundo Elliott, envolve outro estágio de compreensão da performance musical e as noções de Musicalidade e Audiência⁹⁹. Para tal autor:

A dimensão do desenho musical nas obras musicais consiste em modelos de melodias, harmonias, ritmos, timbres, texturas, tempo, articulações e dinâmicas. Ele cita Leonard Meyer quando este divide essas qualidades musicais em duas categorias chamadas de *Sintéticas e Parassintéticas*. Os parâmetros sintéticos do desenho musical incluem melodia, harmonia e ritmo. Os parâmetros não-sintáticos incluem timbre, textura, articulação e dinâmica [...]. Leonard Meyer explica que por causa da natureza de nossos processos genéricos de ouvir, alguns atributos dos sons podem ser divididos dentro de discretas relações, de modo que, as diferenças e similaridades entre eles sejam proporcionais. (ELLIOTT, 1995, p. 93).

Elliott explica, pois, que tais dimensões não podem ser segmentadas em parâmetros sintáticos e não sintáticos:

4.14.4.12 Os Parâmetros Sintáticos

São os parâmetros de altura e rítmicos da música [...] seus elementos podem ser organizados dentro de modelos que dão um sentido de movimento musical – um sentido de sons relacionados com outros sons e, portanto, um sentido de completude e de fechamento [...]. Não existe equivalência entre o timbre e a terça menor ou com a colcheia pontuada. Timbre pode ser claro ou escuro na relação de outros modelos timbrísticos; Dinâmicas, por sua vez, podem ser apenas mais fortes ou mais suaves na relação com outros tipos de modelos de dinâmicas. (ELLIOTT, 1995, p. 93)¹⁰⁰.

As discussões da sintaxe musical são normalmente relacionadas com as regras da prática-específica para a construção de modelos sintáticos.

4.14.4.13 Os parâmetros Não-Sintáticos

São as qualidades musicais que também formam relações, mas de diferentes maneiras. Por exemplo: o Tempo de um *Alegro* constante, um *crescendo* estável, um timbre contínuo na seção dos trompetes, são todos exemplos de modelos não-sintáticos. Modelos não-sintáticos tendem a persistir até que eles cessem ou alterem, ou até que eles mudem para as dimensões sintáticas, (exemplo: uma cadência), um dos sinais que indicam mudanças¹⁰¹ (IDEM, p. 93. *Tradução nossa*).

⁹⁹ Elliott informa que o termo “*Listenership*”, traduzido para a língua portuguesa pelo autor como “Audiência ou público ouvinte”, está relacionado em como as crianças, no mundo todo, aprendem a ouvir música, ou, “Através do contato repetido com uma exploração musical de modelos de sons musicais” (ELLIOTT, 1995, p.94).

¹⁰⁰ The Pitch and rhythm parameters of music are called syntactic because their elements can be organized into patterns that give a sense of musical movements – a sense of tones relating to other tones and, therefore, a sense of musical completeness and closure ... There is no equivalence in timbre to a minor third or a dotted quarter note. Timbres can only be brighter or darker in relation to other timbral patterns: dynamics can only be louder and softer in relation to other dynamic patterns ... Discussions of musical syntax are usually concerned with practice-specific rules for the construction of syntactic patterns.

¹⁰¹ Nonsyntactics musical qualities also form relationship, but in different ways. For example, a constant *allegro* tempo, a steady *crescendo*, and the continuing timbre for a trumpet section are all examples of Nonsyntactics patterns. Nonsyntactics patterns tend to persist until they cease or alter, or until changes in syntactic dimensions (e.g. a cadence) [...]. (ELLIOTT, 1995, p. 93).

Seguindo essa linha de pensamento, Elliott cita novamente Meyer, quando ele diz que os construtores musicais, organizam modelos sintáticos e não-sintáticos relacionados a três níveis de restrições chamados de leis, regras e estratégias. Nas palavras de Elliott:

O termo *leis* refere-se aos princípios genéricos que governam os processos auditivos humanos. Por *regras*, Meyer define como o meio de conhecimentos específicos da prática que os construtores de música desenvolvem e mantêm-se para organizar modelos de sons dentro de características próprias (por exemplo: regras de harmonias da prática comum ocidental). Por fim, o termo *estratégia*, se refere às escolhas individuais que construtores musicais fazem na relação das possibilidades estabelecidas pelas regras de uma prática. Na verdade, práticas musicais modernas frequentemente resultam do desenvolvimento de novas estratégias (ELLIOTT, 1995, p. 93. Tradução nossa. Grifos nossos.)¹⁰².

Outra linha de pensamento nessa direção é traçada pelo maestro norte americano Eugene Corporon. Ele sugere que três passos sejam dados dentro de uma abordagem educacional que enfatize o desenvolvimento de uma compreensão musical que ensine a musicalidade e conduza a uma experiência ampla e significativa para todos os envolvidos. Ele propõe os seguintes passos:

4.14.4.14 O processo de aprendizagem

Corporon (1997) afirma que é um forte defensor da abordagem de aprendizagem como processo e não como produto. Uma abordagem como processo-orientado tem de ser inteiramente efetiva e provocadora de pensamentos, iluminadora, expressiva e, acima de tudo, criativa. Em última instância, diz Corporon:

Participation in a music program should create feelingly people who understand and enjoy music. Music creates a pathway to the center of our soul and provides a renewable resource for exploring and expressing our emotions. There is no doubt that music has the power to enhance and enrich human beings and helps to define what being human mean¹⁰³ (CORPORON, 1997, p. 25).

Corporon constrói uma variedade de gráficos que assinalam um processo de aprendizado balanceado que deve estar relacionado com o crescimento musical, intelectual e técnico dos músicos. Ele afirma que o ato de aprendizagem de uma peça musical envolve um processo sem fim de explorações e descobertas que giram ideias dentro das ações. Invariavelmente, Corporon diz que isto toma muito tempo e você tem de preenchê-lo com

¹⁰² The terms *Laws* refers of constraints the Meyer calls *laws*, *rules*, and *Strategies*. The terms *laws*, Meyer means to the generic principles governing human auditory processing. By *rules*, Meyer means the practice-specific knowing that music makers develop and follow to organize sound patterns in characteristic ways. (e.g. the harmonic rules of Western common practice). The term *Strategies* refers to the individuals choices that musician make in relation to the practices often result from the development of new Strategies. (IDEM, p. 93).

¹⁰³ Uma abordagem educacional que enfatiza o desenvolvimento de um compreensivo conhecimento musical e que ensine musicalidade conduzirá para uma ampla e significativa experiência para todos os envolvidos. Em última instância, um programa musical deveria criar sensações nas pessoas que entendam e apreciem música.

sabedoria. Frequentemente a soma de tempo que nós perdemos é equivalente a no mínimo de um ensaio completo. Corporon completa afirmando que “[...] nós temos que investigar maneiras para usar nosso tempo tão efetivamente e eficientemente quanto possível enquanto produzimos qualidade minuciosa no trabalho! Acima de tudo, é essencial que ensinemos musicalidade”¹⁰⁴ (IDEM, p. 25). Esse processo pode ser representado no quadro abaixo:

Quadro 8 - Síntese da proposta de Corporon.

DESENVOLVIMENTO DE OBJETIVOS	<p>Técnicos: Trabalho para o corpo</p> <p>Intelectuais: Trabalhos para a mente</p>	Ensinar Habilidades
INSPIRAÇÃO CRESCIMENTO SUBJETIVO	<p>Musical: Trabalho para a alma</p> <p>Pessoal: Trabalhos para o coração</p>	Ensinar Musicalidade

ELEMENTOS INTERPRETATIVOS		
SOM		SILÊNCIO
ENERGIA		
VOLUME	Suave e alto	QUALIDADE
VELOCIDADE	Lento e rápido	TAMANHO
COMPRIMENTO	Longo e curto	PROPOSITO
TIMBRE	Escuro e claro	CLARIDADE
MORFOLOGIA	Como o som começa, se sustenta e termina	
CRESCIMENTO	Vertical, forma/movimento horizontal	
FATORES	Graus de repousos (momentâneos/definitivos e tensões)	
FRASE	Organização do pensamento musical	

Outros fatores que acrescentamos neste contexto são:	
AGRUPAMENTO DE NOTAS	(inflexões), nuance e timbre
PONTOS CULMINANTES (PC)	Observados dentro de frase da obra como um todo.
BALANÇO/MISTURA do som	Som claro, som escuro.
CADÊNCIAS HARMÔNICAS	De passagem ou definitiva

Fonte: Corporon (1997, p. 25)

Dentro desse processo, chamamos a atenção para outro importante aspecto que é a indicação gestual do maestro para o início e a velocidade do tempo na música. Ou seja, aquele gesto do maestro para o primeiro compasso da música. Um gesto mal feito pode desencadear

¹⁰⁴ We must investigate always to use our time as efficiently and effectively as possible while producing quality work that is painstakingly thorough! Above all else, it is essential that we teach musicianship. (IDEM, p. 25).

uma série de falhas a partir de uma saída mal definida, gerando desconforto e indecisão para quem toca até mesmo em conjuntos profissionais.

A sincronização do tempo inicial da música, sobretudo com jovens inexperientes, é de suma importância, pois este procedimento, não só define o tempo, mas também a respiração e o golpe de língua para os instrumentistas de sopros (simples; duplo ou triplo). Define, também, a preparação dos percussionistas, quanto aos instrumentos e baquetas a serem utilizados.

Aparentemente simples, os gestos iniciais do maestro e, sobretudo, o entendimento destes gestos para com todos os participantes do conjunto é o que determina toda a sequência de ações técnicas que prepara o instrumentista para uma performance eficiente. Tais ações, traz atenção e confiança na execução coletiva envolvidos na performance musical. Sobre esse aspecto o professor e trompetista Charles Schlueter faz uma importante declaração:

Maestros frequentemente dizem: Nós começaremos com um compasso em branco. Ao declarar isso [...] percebe-se que ele está preocupado principalmente com o tempo [...] toda essa expressão frequentemente se transforma exatamente no que ele está pedindo, mas nem sempre o tempo é seguido em geral, todos os instrumentistas sabem que os poucos segundos antes de entrar na música não sendo “para nada”. [...] A ação começa na inspiração (SCHLUETER, s. d., p. 26. *Tradução nossa*).

4.14.4.15 Procedimento para seleção da Banda III

Havia uma seleção prévia dos chefes de naipes. Em primeira instância eram os alunos da graduação, por minha escolha ou indicação dos professores. Na segunda instância era aberto um edital, através do CENEX da Escola de Música, observando o regulamento interno da Pró-Reitoria de Extensão. Respeitavam-se os prazos de divulgação, inscrição, horário e dia de provas, os dias de contestação e homologação dos resultados. As provas eram abertas ao público geral e consistiam em:

Tocar uma peça de livre escolha.

Tocar uma peça à primeira vista do repertório de banda sinfônica.

Tocar uma peça de confronto.

Entrevista.

Estar em concordância com as exigências do edital e,

Cumprimento da carga horária de 12 horas semanais.

O (a) bolsista de teoria era indicado (a) pelo (a) professor (a) orientador (a) da disciplina. Formada por alunos da graduação, alunos do curso de extensão, músicos convidados

e colaboradores, assim foi formada a Banda Sinfônica da EM/UFMG. O repertório para a banda III era mais complexo. Era utilizada uma literatura original, dobrados sinfônicos, marchas de John Philip Sousa, transcrições de obras de orquestras sinfônicas, arranjos de música popular e de filmes consagrados.

4.15 METODOLOGIA

4.15.1 Ensaio Geral – Aquecimento

Os trabalhos de aquecimento eram parecidos entre as Bandas I, II e III. O nível de conhecimento musical era o diferencial entre elas. Para a Banda III, embora considerada a mais adiantada, na primeira etapa do projeto, utilizávamos o mesmo processo para todas as bandas. Mas era possível neste nível aplicar estudos mais elaborados. Na afinação horizontal, utilizávamos as escalas para trabalhar diversas tonalidades em dinâmicas *p* e *pp*. Nas escalas diatônicas, procurávamos aproximar ao sistema temperado moderno (coma), como também nas resoluções da sétima maior e menor. Para a afinação vertical, montávamos acordes nas tonalidades da literatura a ser ensaiada. Eram intervalos de oitava, quinta, terças maiores e menores.

Outros aspectos eram tratados na hora do aquecimento como a projeção, equilíbrio sonoro e mistura dos sons (combinação timbrística), eram tratados, de preferência, no auditório. Micro variações de agógica, fermatas (parada momentânea e convenção gestual para o retorno do tempo), o *acelerando*, *crescendo* e *decrescendo* e pontos culminantes (PC), eram outros aspectos bastante trabalhados. Na medida em que os alunos evoluíam, as Bandas iam tomando um corpo sonoro diferenciados, Dessa maneira podíamos avançar no sentido de desvencilharmos os aspectos chamados “Sintéticos e Parassintéticos”, citados anteriormente por Elliott. Pensamos que dessa maneira, podíamos entrar num entendimento do que era estudos técnicos, da base, e da expressividade musical.

Havia um sistema de revezamento nas posições dos estudantes dentro dos naipes. Ou seja, o primeiro clarinetista podia ser trocado depois de um concerto e o segundo, ou terceiro clarinetista podia assumir a chefia do naipe e os solos programados. Todos deveriam, de acordo com as aspirações de cada um, passar por outras experiências dentro do naipe. Assim era determinado a todos os naipes. Na medida em que os alunos evoluíam, eram convidados a participar do concurso “Jovens Solistas”, que era promovido pela coordenação do *Projeto Bandas*. Como prêmio, os alunos classificados, eram convidados a tocarem como solistas à frente da Banda.

Num outro estágio, quando os alunos assumiam o controle nos ensaios, a orientação era que eles se organizassem antes dos ensaios e da entrada do maestro ao pódio. O *Spalla*¹⁰⁵ deveria proceder à afinação da banda. Para conquistar o respeito dos demais colegas, os alunos, monitores ou bolsistas, deveriam mostrar atitudes positivas perante a Banda, sobretudo, mostrar-se preparado quanto à preparação e execução das obras. O Spalla deveria solicitar ao oboísta da banda o A¹⁰⁶ 441 Hertz¹⁰⁷ para temperar a afinação com os instrumentos de percussão, construídos e afinados em 442 Hertz de fábrica. Esta frequência mais alta produz um som levemente mais brilhante, tanto na banda como na orquestra sinfônica.

4.15.2 As aulas de instrumento

As aulas de instrumento, regência e de teoria, eram ministradas de 18h às 19h antes de cada ensaio durante a semana e aos sábados, no Curso de Extensão. Esperava-se, com essa medida, que alunos e monitores chegassem aquecidos e preparados tecnicamente para o ensaio/aula das bandas, tendo verificado, *à priori*, aspectos como: postura, respiração, embocadura, dedilhados, aquecimento, ritmo, frase (melodias) e afinação.

4.15.3 Teoria Musical

Essa disciplina era dividida da seguinte maneira: 1) Iniciação musical ensinado através do método *Da Capo*, trabalhado com a Banda I (iniciação); 2) Teoria geral para os alunos já iniciados em música para os alunos classificados para a Banda II (intermediária). O conteúdo podia ser estendido de acordo com o rendimento de cada disciplina. O programa estabelecia um prazo de 02 anos, podendo ser reconduzido.

4.15.4 Regência

Estudo das práticas gestuais e leituras/análises do repertório estabelecidos para os alunos classificados para regerem as bandas (II e III). Os alunos dessa disciplina eram

¹⁰⁵ Nome dado ao primeiro violinista da orquestra sinfônica. Ele responde pela direção artística na falta do maestro. (Nota do Autor)

¹⁰⁶ O A que precede a palavra Hertz, é entendido como a nota que vai ser tocada. Por exemplo: A= Lá.

¹⁰⁷ Físico alemão (22/2/1857-1o/1/1894). Responsável pela descoberta das ondas eletromagnéticas em 1887. Heinrich Rudolf Hertz nasceu em Hamburgo. Entre 1885 e 1889, enquanto trabalhava como professor em Karlsruhe, conseguiu produzir ondas eletromagnéticas em laboratório, medir seu comprimento e velocidade, demonstrando que elas possuem todas as propriedades da luz, a mesma natureza das vibrações e da suscetibilidade de reflexão e refração da luz e das ondas quentes.

Prova, ainda, que os materiais condutores elétricos refletem as ondas e que os não-condutores favorecem a passagem delas. Seu trabalho permite o desenvolvimento do rádio, da televisão e do radar. Em homenagem a sua descoberta, seu nome passa a ser usado para identificar a medida da frequência das ondas eletromagnéticas. Em sua homenagem foi estabelecido o nome de Hertz para designar a medida das ondas sonoras. Informações disponíveis em: <<https://www.algosobre.com.br/biografias/heinrich-hertz.html>>. Acesso em: 13 Abr. 2015.

encorajados a regerem, ora a Banda I, ora a Banda II e até mesmo a Banda III, conforme aproveitamento dos mesmos.

4.15.5 Certificação

Para obter o certificado nesta disciplina, era preciso frequentar 75% das aulas e conseguir o domínio técnico exigido (analítico/gestual) que lhes fossem designados e reger, sob nossa avaliação e do (a) monitor(a) de regência, um concerto a cada semestre.

4.16 O RITMO: DEFINIÇÃO, FUNÇÕES E ACENTUAÇÕES.

O Dicionário de Termos Literários (1992) define o ritmo como:

Rythmós, movimento regrado e medido, cognato de *rheîn*, fluir. Dos tópicos mais controvertidos em matéria de estética, o vocábulo “ritmo” designava primitivamente o fluxo dos rios ou o movimento das vagas oceânicas. Por analogia, passou a ser utilizado em Arte.

Seguindo as definições desse mesmo Dicionário, ele nos diz que são numerosas as noções de ritmo aventadas, mas todas tendem a falhar por imprecisão ou parcialidade. E a modo de exemplo, transcreve algumas delas: “Ritmo é o que nos impressiona que a vista, quer o ouvido, pela sua repetição frequente com intervalos regulares” (M. Said Ali, *Versificação Portuguesa*, 1940, p. 11); “Retorno, a intervalos sensivelmente iguais, de tempos marcados ou acentos rítmicos” (M. Grammont, *Petit traité de versification française*, 1949, p.47); E mais:

Regularização do movimento a intervalos mais ou menos iguais e segundo desenhos infinitamente variados. A medida é uma regularidade da duração dos sons fora de todo concerto melódico ou rítmico. (Robert de Souza, *Le rythme poétique*, p. 129, apud por René Waltz, *La création poétique*, 1953, p. 48);

“Recorrência mais ou menos regular de qualquer padrão detectável no tempo” (Donald A. Stauffer, *The Nature of Poetry*, 1962, p. 195); “a regularidade da recorrência do tempo” (Lawrence J. Zillman, *The Art and Craft of Poetry*, 1967, p. 37);

“Sucessão modulada de sons verbais eufônicos, escolhidos e organizados de molde a oferecer aos ouvidos e ao espírito o deleite de uma sensação musical, acomodada ao sentido das palavras” (René Waltz, op. Cit. P. 52), etc. (DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS, A3. São Paulo, 3ª Ed. Cultrix, 1992).

Considerado vago tais definições por Massaud Moisés, o autor do dicionário, considera a última definição mais apta a fornecer uma ideia completa, ainda que discutível, do ritmo verbal. De qualquer modo, explica Moisés, “pode-se ter como assente que o ritmo se caracteriza pelo tempo, pelo movimento e pela continuidade, que produzem o chamado prazer estético” (MOISÉS, 1992, p. 447). No tocante as artes, assevera Moisés:

[...] Também, é preciso estabelecer uma discriminação, partindo de que se dividem em artes do espaço (Música, Canto, Arquitetura) e artes do tempo (Literatura, Música, Canto, Coreografia). Salvo por extensão de sentido, é-nos vedado afirmar que uma tela de Van Gogh, bem como o “Pensador” de Rodin ou a Brasília de Niemeyer, possuem ritmo. Por natureza, apresenta-nos apenas as outras, graças a desenrolar-se no tempo e ostentar movimento e continuidade [...]. (IDEM, p. 447).

Para James Morgan Thurmond (1982):

O ritmo tem sido uma importante parte da existência humana. Os ritmos do dia e da noite, das estações, da mudança do seco para o molhado, o fluxo e refluxo da maré, da respiração e do caminhar, são apenas um pouco do fenômeno cíclico, ao qual toda a natureza é afetada (THURMOND, 1982, p. 25).

4.16.1 Ritmos trabalhados com as bandas II e III.

A colcheia pontuada seguida de semicolcheia (e seu efeito numa sala que possua muita reverberação).

Figura 9 - Estudo com ritmo baseado em colcheias pontuadas.



Fonte: Arquivo do autor

O modo de tocar, fazendo perceber a definição das notas nas suas três fases (início-meio e fim). Este importante e determinante aspecto define o efeito final das notas considerando o tipo de sala e tamanho do grupo. Nas figuras abaixo, pode-se observar outros exemplos de ritmos:

Figura 10 - Notas ligadas e separadas alternadas em colcheias, colcheias pontuadas e semicolcheias em tercinas



Fonte: Arquivo do autor

Figura 11 - Exemplos de escalas de semicolcheias ligadas em quartinas



Fonte: Arquivo do autor

Figura 12 - Exemplos de escalas de semicolcheias ligadas em quartinas



Fonte: Arquivo do autor

Figura 12 - Exemplo de escala em intervalos de terças maiores e menores.



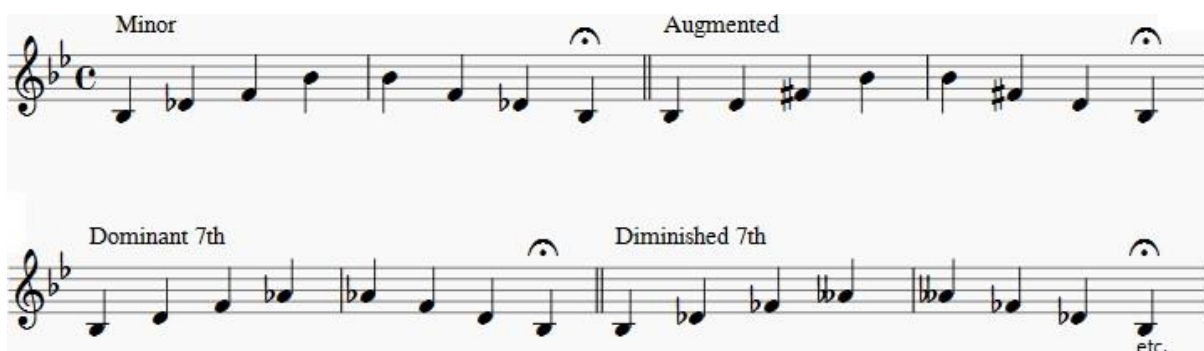
Fonte: Arquivo do autor

Figura 13 – Arpejo.



Fonte: Arquivo do autor

Figura 14 – Outros exemplos de arpejos.



Fonte: Arquivo do autor

Os elementos como crescendo e decrescendo, dinâmicas e contornos melódicos, pontos culminantes (PC), eram trabalhados nas próprias escalas e depois nas frases das obras do repertório.

4.16.2 Equilíbrio sonoro do naipe da percussão e entre o grupo e a Banda completa

Primeiramente, é muito importante frisar, neste particular, o entendimento entre “tocar e bater”. Uma experiência, muito interessante, foi quando trabalhamos com a professora Elizabeth Del Grande, (principal percussionista da OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo), durante o Festival de Música de Londrina (1990). Tal experiência foi muito instrutiva para o nosso conhecimento. Del Grande nos convidou para tocar com um grupo de música de câmara que ela tinha preparado com os alunos dela no festival. A obra de um compositor espanhol, no estilo flamengo, agregava quatro percussionistas, entre eles, a professora, uma clarineta solo (professor Botelho), e eu no trompete. A questão que queremos destacar aqui é que, sendo o grupo de percussão em maior número, o mesmo projetava muito som em cima dos dois instrumentos de sopros.

Del Grande, percebendo o desequilíbrio sonoro entre a percussão e os instrumentos de sopros, interrompeu a música num certo momento e orientou seus alunos a tocarem com as baquetas em determinados lugares nas superfícies das peles dos instrumentos, conforme a dinâmica indicada. Chamamos a atenção para esse importante aspecto quando se espera um efeito musical de qualidade, sobretudo, nas passagens *Tutti*. Ou seja, é preciso ter em mente a prioridade musical que está em jogo neste momento, sobretudo, quando o grupo (banda) toca com um volume muito grande de som.

No caso de uma banda sinfônica, para se conseguir tal efeito, era preciso fazer uma análise minuciosa da partitura. Anotar, destacar e desvencilhar certos trechos musicais de outros, por exemplo texturas rítmicas mais complexas que incluam o naipe de percussão e que podiam soar confusas na hora da performance. O maestro/professor deve ter uma abordagem clara, de forma que ele consiga um entendimento e rendimento musical no aprendizado dos alunos. Um plano de aula bem elaborado, indicando “O Que”, “Porque” e “Quando” ensinar, é recomendado como um método eficiente para tais desafios. Para tanto recomendamos a seguinte proposta pedagógica adotada pelos professores de Educação Musical da Towson University, EUA.

4.16.3 Sequências de aprendizado (habilidades e conteúdo).

Importante frisar a diferença entre “Sequência de Aprendizado de Habilidades” e “Sequência de Aprendizado de Conteúdo”. Ambos são interdependentes¹⁰⁸.

¹⁰⁸ The Instrumental Music Series. For Secondary Instrumental Music, Towson University, s. d., p. 24. [Não publicado].

4.16.3.1 Duas regras:

Dependendo do tempo de ensaio total disponibilizado ao maestro, é necessário separar pelo menos 15 a 20 minutos do ensaio, para o aquecimento (Este tempo é variável). Outra atitude importante que adotávamos nesse processo era apontar e explicar, para todos, qual a importância e dos “porquês” da mistura dos sons entre todos os naipes. Chamado de “Combinação Timbrística”, esse efeito não se consegue imediato. É preciso programar e trabalhar em todos os ensaios desde o aquecimento. Este trabalho inicia com a combinação sonora no naipe, entre os naipes e com a banda toda.

Este efeito só seria atingido com muita persistência e organização metodológica do maestro para não cansar a banda. A professora Elizabeth Del Grande lembrou posteriormente que, na realidade, os alunos já estavam utilizando a técnica correta. Eles apenas não tinham uma concepção sonora prática da música em questão. Alunos sérios e estudiosos – continuou Del Grande:

[...] podem se empolgar na hora do concerto. Um professor e/ou maestro proficiente, neste momento, cumpre um papel importante nesse ambiente de ensino e aprendizagem. Ele deve perceber, *a priori*, nos ensaios, antes dos concertos, tais tendências. Associar tais aspectos técnicos com os elementos da expressão musical pode ser um caminho muito interessante na construção do conhecimento musical do aluno (DEL GRANDE, Julho, 1990)¹⁰⁹.

Desde então, tenho adotado certos conceitos na preparação de aulas/ensaios com uma Banda Sinfônica. Associada à consciência do aluno/instrumentista, esta abordagem permite um equilíbrio sonoro que pode evoluir, paulatinamente, durante o processo da aprendizagem musical. Podemos afirmar, considerando nossa experiência, que essa técnica, produz resultados em longo prazo, desde que trabalhada sequencialmente denominada de “Processos Sequenciais” e “Descriminações de Aprendizado”¹¹⁰. Assim, a abordagem deve evoluir.

4.16.3.2 Aural/Oral

Ouvir – cantar e depois tocar

4.16.3.3 Associações Verbais

4.16.3.3.1 Sínteses Parciais (lembrando modelos)

¹⁰⁹ Depoimento de Elizabeth Del Grande, realizado durante o Festival de Música de Londrina, Paraná (1990).

¹¹⁰ Em uma de nossas visitas aos Estados Unidos para participar do *ITG Conference* (2006) – Encontro Internacional de trompetistas – tivemos a oportunidade conversar com professores e alunos de Educação Musical da Towson University, VA, EUA. Sensibilizados com nossa preocupação em relação à educação instrumental no Brasil; foi-nos gentilmente cedido um livro/compêndio, muito abrangente, que trata dos princípios da instrução instrumental, das atitudes e capacitações do professor/maestro, modos de preparação para concursos, motivação, etc., formulada por aquela escola.

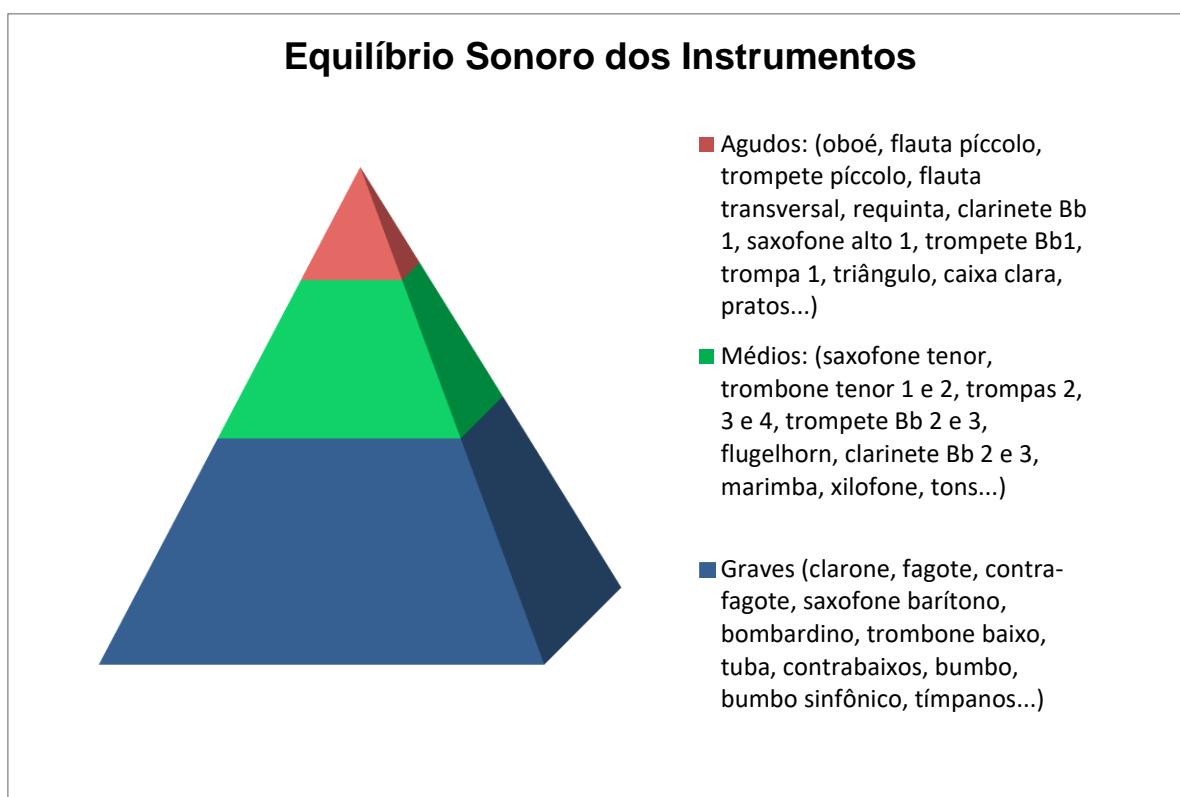
Associações Simbólicas (leitura e escrita), desde o início de um trabalho que o mesmo trabalhe a mistura dos sons dentro do grupo que agrega vários outros instrumentos, alguns com pouca projeção (Harpa, piano, marimba, xilofone, oboés, clarinetas, fagotes, flautas), em relação aos instrumentos de metais e percussão. Um aspecto dos mais importantes a ser considerado no ajuste final de um conjunto sinfônico deste porte.

Tal técnica reflete na qualidade sonora final de um conjunto musical que possua em seu quadro musical, instrumentos com diferentes formatos e, portanto, com diferentes projeções do som. Para completar a informação acima, outro importante aspecto que o maestro/professor de uma banda de música deve trabalhar nesses naipes é a dinâmica. Neste particular, o professor/maestro estabelecia com antecipação, que tipo de sonoridade que a partitura conduz. Com muita competência deve-se orientar aos estudantes, A técnica correta virá naturalmente para produzir um som qualquer, sobretudo, quando existirem instrumentos com menor projeção sonora, a exemplo das flautas, clarinetas, oboés e fagotes e contrabaixos de cordas, harpas e piano.

A utilização dos instrumentos de metais e percussão não só reforça o ritmo ou os *Tuttis*, como também, poderá definir e qualificar o resultado de uma Banda Sinfônica ou qualquer tipo de organismo musical que agrega instrumentos com diferentes tipos de projeção sonora. Há que se pensar, também, um equilíbrio sonoro baseado no formato de um triângulo.

4.17 PIRÂMIDE SONORA

Figura 15 - Pirâmide sonora.



Fonte: Do autor, baseado em Chuck Currie e Christin Maclellan, 2019.

Instrumentos que tocam no registro agudo como o flautim, requinta, primeiras clarinetas, caixa clara, prato a dois devem tomar o cuidado ao projetar o som. Instrumentos que tocam na região média devem observar a mistura dos sons com os instrumentos agudos e graves. Instrumentos que tocam na região grave (fagotes, contra-fagotes, bombardinos, trombone Baixo, clarone e tubas), devem pensar em ressonância e amplitude do som. Sons graves bem afinados e centrados constroem a qualidade sonora da banda.

Deve-se ter sempre em mente a mistura dos sons. Se considerarmos as propriedades do som (altura, intensidade, timbre e duração), a intensidade é a propriedade que mais deve ser trabalhada na Banda em razão dos diferentes tipos e formatos dos instrumentos.

Com o objetivo de conseguir uma sonoridade ideal, bem equilibrada, que estimule os harmônicos, sugere-se assegurar que os seguintes procedimentos sejam bem observados: postura, garganta aberta em todos os registros para os instrumentos de sopros, tipos e tamanhos dos bocais e boquilhas, modo de soprar (**inalação**=ação=rápida e completa – **exalação**=firme mas bem lenta=repouso), tipos de baquetas (modo e lugar de tocar).

4.17.1 Recomendações

Apontar nas partituras e programar uma parte do ensaio apenas para trabalhar certas questões. Nesse caso, por exemplo, pede-se para tocar primeiro os trechos da música que apresentam a melodia (ou mesmo em apoio à melodia), através do flautim, flauta, oboé, sax soprano, requinta, clarineta, por exemplo. O segundo passo a ser considerado é considerar o efeito resultante nas diferentes salas de ensaios (com muita ou pouca reverberação ou salas secas e sem preparo acústico), aos quais irão resultar em diferentes efeitos sonoros. Após a primeira leitura, o maestro/professor deve fazer as possíveis correções, baseado no efeito estabelecido. Estabelecer distâncias entre as dinâmicas dos instrumentos implicados nesse processo é atitude *sine qua non*, do maestro/professor.

Por exemplo, os instrumentos que tocam nos registros: 1) Agudo (flautim, requinta e primeiras clarinetas), devem projetar menos o som, mesmo tocando a melodia, 2) Médio (Saxofones, trompas, trombones tenores, segundas, terceiras e quartas vozes nas clarinetas), devem pensar na melodia sem encobri-la e, 3) Grave (tubas, bombardino, sax barítono, fagote, trompas graves, trombone baixo), que provavelmente devem apresentar reforço harmônico e contrapontos melódicos, devem pensar na combinação sonora entre os instrumentos que tocam a melodia e com os instrumentos que tocam no registro grave. O equilíbrio sonoro e a mistura dos sons entre os instrumentos e naipes fazem a grande diferença no resultado sonoro de um organismo complexo como uma Banda Sinfônica.

4.17.2. A Articulação

Segundo o dicionário português Aurélio, articular é:

Subs. Masc.: Ato ou efeito de articular de articular-se. 5. FON. conjunto dos movimentos do órgão fonadores (articuladores) e a forma dos ressonadores na passagem do ar laríngeo para a produção dos sons da linguagem; 6. Sequência das etapas da emissão de um som. 7. Conjunto dos movimentos dos órgãos que intervêm na produção de um som, geralmente no sentido de apresentar obstáculos à passagem do ar ou de apresentar determinada forma para estreitar o ducto onde passa o ar. (HOLANDA, 2001, p. 308).

De acordo com Nicolaus Harnoncourt, o dicionário Lexikon de Meyer (1903) define articular como “dividir”, expor algo ponto por ponto; “fazer com que as partes separadas de um todo apareçam claramente, sobretudo os sons e as sílabas das palavras” (HARNONCOURT, 1990, p. 49). Em relação à música, Harnoncourt diz que “articulação compreende o ligar e o destacar das notas, o legato e o staccato, bem como a sua mistura, para a qual muitos empregam

abusivamente o termo fraseado” (IDEM, p. 49). Já Arban (1936), em seu método, propõe algumas articulações para determinados ritmos (estilos):

4.17.3 Sincopas:

Figura 16 - Colcheia pontuada seguida de três semínimas, com colcheia no fim do compasso.



Fonte: Arban, 1936, p. 9.

Arban afirma, ainda, que:

Não existe razão para que o meio da síncopa seja tocado com maior força que o início da mesma nota. Sua essencial necessidade requer que o ponto inicial da nota, por assim dizer, seja distintamente ouvido, mas sustentada em seu inteiro valor, sem aumentar seu volume na direção do meio da nota (ARBAN, 1936, p. 09)¹¹¹.

4.17.4 As colcheias pontuadas

A colcheia pontuada deve ser sustentada no seu inteiro valor; muito cuidado deve ser tomado para nunca substituir por pausa o ponto de aumento.

Figura 17 - Colcheia pontuada



Fonte: Arban, 1936, p. 9.

4.17.5 Colcheia seguida de semicolcheias:

Figura 18 - Célula rítmica formada por colcheia mais duas semicolcheias (tal como escrita na pauta musical).



Fonte: Arban, 1936, p. 9.

Deve-se ser tocada, segundo o mesmo Arban, como no exemplo abaixo:

¹¹¹ No original, em inglês: There's no reason why the middle of syncopé should be performed with greater force than the commencement of the same note. Its essential needs require that the starting point, so to say, should be distinctly heard, and that the note should be sustained throughout its entire value, without increasing its volume toward the middle. (ARBAN, 1936, p. 09).

Figura 19 - Célula rítmica formada por colcheia mais duas semicolcheias, conforme execução ideal proposta por Arban (1936).



Fonte: Arban, 1936, p. 9.

Nos compassos em 6/8, como afirma Arban (p. 09), existe uma maneira igualmente defeituosa ao executar os contratempos. Consiste na pronúncia da primeira nota do contratempo, mesmo apresentando notas em semicolcheias, ao invés de pronunciar o mesmo valor das notas. O executante deveria tocar como o exemplo abaixo:

Figura 20 - Correta execução em compasso binário composto, segundo Arban.



Fonte: Arban, 1936, p. 9.

4.17.6 Preparação/Concentração – metas gerais

Estabelecimento de hábitos práticos e eficientes: é recomendado ao instrumentista chegar mais cedo e sentar em suas respectivas cadeiras pelo menos uns dez minutos de antecedência ao início do ensaio.

Montar seus respectivos instrumentos, a exemplo da percussão e verificar as partituras e a ordem das mesmas nas estantes e sequência no ensaio. Colocar e ajustar as palhetas, o tudel¹¹², os bocais em seus respectivos instrumentos. Aquecer individualmente e testar passagens mais complexas nas músicas que vão ser ensaiadas.

Conscientização da utilização do lápis para fazer anotações nas partituras. Um contorno, um círculo em volta das notas e fraseados e das marcas de expressão, são procedimentos que ajudam na memorização das solicitações do maestro.

Desenvolver a habilidade de “olhar” para o regente, especialmente os instrumentistas de metais e percussão.

¹¹² Assessório do fagote onde se introduz a palheta dupla para produzir o som. (Nota do Autor)

Desenvolver a habilidade de sincronização (gradativa) dos gestos do maestro com a respiração dos instrumentistas liberados sobre o ponto inicial e final das frases.

4.17.7 O aquecimento para os percussionistas

Essa seção, se possível, deve ser preparada separadamente dos instrumentos de sopros. Na sala da percussão¹¹³, alunos orientados por um professor ou monitor mais adiantado, revisam, aquecem e preparam aspectos específicos de aquecimento para todos os instrumentos envolvidos na performance.

4.17.8 Aquecimento para os instrumentos de sopros.

Essa seção (a maioria) deveria ficar numa sala mais ampla, (auditório) para trabalhar os aspectos abaixo relacionados:

4.17.8.1 Processo da produção do som:

Acreditamos que tal assunto ainda é o divisor de águas dentro de uma Banda Sinfônica. Neste particular ainda existe muita confusão quanto ao conceito da produção do som nos instrumentos de sopro, em particular nos instrumentos de metais. A confusão começa, em primeiro lugar, na tradução dos métodos estrangeiros. Um bom início de som começa pela

4.17.8.2 Postura

Aconselha-se sentar, de preferência, sem encostar-se ao espaldar da cadeira, observando a postura do seu corpo em ângulo reto, onde a coluna vertebral e a cabeça estejam alinhadas de acordo com cada instrumento. Pernas entreabertas, sem cruzar, devem se apoiar ao chão onde os músculos reto-abdominais soltos, com mínima pressão possível (contrário à manobra de Valsalva) devem permanecer soltos. A garganta (glote) deve permanecer aberta em todos os registros, sem pressão nestes locais.

¹¹³ Caso não exista uma sala adequada ou específica para as aulas e acomodação dos instrumentos de percussão, o maestro/professor deve entrar num entendimento com seus músicos, de acordo com a disponibilidade dos músicos e alunos. Agendar o aquecimento do naipe dessa seção antes dos instrumentistas de sopro, pode ser uma boa iniciativa. (Nota do Autor)

Figura 21 - Nas fotos acima um exemplo de postura adequada à prática do trompete.



Fonte: Beltrami, 2008, p. 06.

4.17.8.3 As fases do som: início, meio e fim:

É comum ouvir no meio artístico em geral o termo “Ataque” para designar o início de um som. Porém, o termo “ataque” ainda é insistentemente equivocado, até mesmo por professores. No verbete “Ataque” no dicionário da língua portuguesa, encontramos as seguintes definições: “[...] Ação ou efeito de atacar; ação de causar dano moral a alguém; ofensa; injúria; investida; disputa; impulso violento; ímpeto; ataque de ódio; ataque epilético; ataque de tosse” (HOLLANDA, 2001, p. 330).

Nos livros estrangeiros, autores como Joseph J. B. Laurent Arban (1936), Delbert A. Dale (1963), Ludovic Vaillant (1969), David Hickman (2006), afirmam coisas semelhantes que podem se resumir por:

It should never be lost sight of, that the expression *Coup de Langue* (stroke of the tongue)... It's merely a conventional expression. The tongue does not strike, on the contrary, it performs a retrograde movement, simply supplying the place the place of a valve. (ARBAN, 1936, p. 07).

O professor Delbert A. Dale (1963), em seu livro “*Trumpet Technique*”, declara que “*The key word here is preparation, simple preparation*”¹¹⁴ (DALE, 1963, p. 52). Ludovic Vaillant define o início da nota como “*pose de sons*”¹¹⁵. Afirma que a nota deve soar suave, doce e cantante (VAILLANT, 1969, p. 22). David Hickman (2006, p. 13) indica quatro fatores

¹¹⁴ A palavra chave aqui é preparação, simplesmente preparação (DALE, 1963, p. 52. *Tradução nossa*).

¹¹⁵ A produção do som (Tradução do Autor).

básicos e igualmente importantes que governam a produção do som. Ele lista os “4P’s” na língua nativa dele, o inglês:

- Pucker (Franzir¹¹⁶ – preparar a musculatura da face)
- Pressure (pressão do bocal contra os lábios),
- Placement (Posicionamento da língua dentro da boca),
- Push (Liberação do ar)¹¹⁷.

O professor Dr. Nailson Simões (UNIRIO) defende o conceito de som como “início/meio/fim”. Ex-aluno do professor e trompetista Charles E. Schlueter¹¹⁸, Simões define em sua tese (1997), o mesmo princípio de emissão de notas:

[...] deve iniciar com o mínimo de esforço possível, sem forçar o ataque, apenas gerando uma vibração adequada para o contexto. Ter em mente uma pronúncia natural. A proposta da escola é a sílaba “DHOT”. O som da letra “T” deve ser mudo, como na pronúncia da palavra “HOT” em inglês. Este começo de nota deve adaptar-se ao contexto. (SIMÕES, 1997, p. 36).

Simões afirma que todos os fatores físicos, artísticos, mentais e técnicos, participam da decisão de articular as notas e complementa:

A postura deve ser ereta, porém descontraída. A inalação deve ser completa e a mais relaxada possível. A coluna de ar, na exalação, deve ser tão lenta quanto possível. A língua deve estar na posição de repouso, conduzindo e moldando a coluna. Os lábios exercem o papel de fazer o ar vibrar. A mente deve concentrar-se no momento presente, sem ansiedade. É preciso ter em mente a concepção sonora de cada nota ou frase ante da interpretação. Os ouvidos são os melhores professores [...] (SIMÕES, 1997, p. 11).

O professor Dr. Heinz Schwebel (UFBA), estabelece quatro princípios para emitir um som com qualidade e afirma:

[...] os fundamentos nos quais ele deve focar sua atenção, numa tentativa de tornar mais simples a abordagem geral do instrumento. Esses fundamentos compõem a sequência completa entre a preparação primária para tocar, e a realização musical final, desde o emprego correto da matéria prima do som, o ar (Respiração) 1, passando pela produção desse som (Emissão) 2, pela conexão entre os sons emitidos (Articulação) 3 e, finalmente, pela organização dos sons articulados em frases musicais (SCHWEBEL, s.d., p. 01. [Compendio não publicado fornecido pelo próprio professor]).

Nos instrumentos que utilizam as palhetas simples (clarinetas e saxofones) e duplas (oboés e fagotes) para produzir o som, pode-se aplicar o mesmo conceito de emissão notas.

¹¹⁶ Pode-se pensar como a formatação dos músculos faciais (Tradução do Autor).

¹¹⁷ Tradução nossa.

¹¹⁸ Foi primeiro trompetista da BSO (Orquestra Sinfônica de Boston).

Segundo relato do professor e saxofonista Dílson Florêncio¹¹⁹ (2000), como ministrante do masterclass de saxofone no I Encontro Internacional de Bandas, organizado pelo *Projeto Bandas*, a língua se move levemente dentro da boca em direção à ponta da boquilha. Na passagem do vento, deve existir uma precipitação do mesmo em direção ao encontro dos lábios e a palheta na boquilha onde produzirá um som. A partir daí a manipulação do som será da mesma forma que a dos instrumentos de metais.

4.17.8.4. Aplicação destes fundamentos nas escalas e intervalos

Executávamos várias escalas de memória. O propósito era ativar os dois hemisférios cerebrais, tanto a cognitiva e motora (memória muscular) utilizando três sentidos: audição (audiation) – visão (leitura) e o sinestésico (tato/dedilhado). Começamos geralmente o aquecimento sobre a nota Fá3 (som real)¹²⁰, localizada no primeiro espaço do pentagrama, descendo ½ tom até a nota Mi e então para a nota Mi bemol e voltando para a nota Fá. O exercício era realizado bem lento para ativar a concentração e a sincronização dos três sentidos. As dinâmicas utilizadas eram sempre em (*p* e *pp* – piano e pianíssimo respectivamente). Continuávamos o exercício até atingir o intervalo de 5ª perfeita descendente até a nota Si bemol2. Ao percebermos que a concentração não era alta, mudávamos algum elemento no sentido de continuar com a concentração deles. Depois utilizávamos as escalas nos tons de Si bemol Maior, Fá Maior, Sol Maior. Essas escalas eram sempre variadas e sugeridas pelo maestro/professor na hora do aquecimento. Os instrumentistas/alunos tinham de transportar os tons no ato da execução para seus respectivos instrumentos.

4.17.8.5 O uso de escalas e intervalos

Depois dos procedimentos acima, avançávamos para a execução de notas articuladas utilizando as escalas. Primeiro tocando notas ligadas pelo som, sem a intervenção da língua (em *p*); Depois tocando as notas em *legatos*¹²¹ (leve participação da língua); Tocando notas *tenutas*¹²² (uso da língua mais incidente que nos *legatos*); Agora tocando as notas com efeito de *Sfz* (*Sfforzando*)¹²³. Agora tocando em *staccato* (notas separadas), primeiro bem suave deixando-as soarem mais longas (no meio) e, por fim definindo o final das notas. A seguir utilizar o *staccato martelado* (subtrai-se ¾ da nota).

¹¹⁹ Ex-professor de saxofone da EM/UFGM e atual professor do departamento de música da UFPB.

¹²⁰ Nota que um instrumento não transpositor toca e soa uníssono com o piano.

¹²¹ Sem intervalo entre as notas.

¹²² Ainda sem interrupção do som, mas com leve apoio da língua no início da nota.

¹²³ Inicia-se um som com forte, mas logo decresce. O efeito seria similar ao som de um sino de igreja.

4.17.8.6 Estudo de escalas: Harmonizadas¹²⁴

- Grupo 1: Metais e madeiras graves
- Grupo 2: Metais e madeiras médias
- Grupo 3: Madeiras agudas

A)

Grupo 01: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1 1 1 1 1
 Grupo 02: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1 1 1
 Grupo 03: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1

B)

Grupo 01: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1 1 1 1 1
 Grupo 02: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1 1 1
 Grupo 03: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1

C)

Grupo 01: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1 1 1 1 1 1 1
 Grupo 02: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1 1 1 1 1
 Grupo 03: 1 2 3 4 5 6 7 8 7 6 5 4 3 2 1

4.17.8.7 Exercícios de uníssono/harmônico

Todos tocam os seguintes graus da escala em uníssono sucessivamente
 (Bb ou F)

1 2 3
 4 5 1
 6 5 5
 6 7 8
 8 7 8

Então, escolhemos uma destas sequências de notas e tocando-as simultaneamente.

1 2 3 1ª vozes Flautas, clarinetas, requinta, oboés,
 4 5 1 Metais e madeiras graves
 6 5 5 2ª e 3ª vozes
 5 7 8 Miscelâneas
 8 7 8 Madeiras agudas

Estudos de velocidade, extensão, sonoridade, altura, afinação, dinâmica;

Balanço/Equilíbrio

Tímbrico, Harmônico, Melódico.

¹²⁴ Os números representam os graus da escala diatônica.

O conceito de dinâmica piramidal.

O conceito de Grupo.

4.18 CONCEITO DA AFINAÇÃO DO ACORDE.

4.18.1 Equilíbrio e afinação da tríade:

A nota fundamental, depois a oitava, em seguida a quinta do acorde e por último o intervalo de terça (pura) do acorde. Repetição da nota fundamental ou extensão do acorde (7^a, 9^a etc.)

4.19 DINÂMICA

O contraste – mantendo a mente no contexto e no estilo da música.

Expandir os limites continuamente: Suave/forte com boa sonoridade sem deixar metais e percussão dominarem.

4.20 ESTILO

Este aspecto era trabalhado nas três bandas com conteúdo (literatura) diferenciados. Ao maestro cabia determinar o estilo e fonte (origem) da música e da comparação com a partitura original se a peça for transcrição. Determinar o fraseado, ou seja, de onde deveria iniciar e repousar e, sobretudo, onde seria as respirações, as cesuras e hemistíquios e passar estes aspectos para os músicos da banda. O conceito de *Arsis e Thesis* (cf. utilizado por THURMOND, 1982), na tentativa de eliminar a arbitrariedade das barras de compasso.

Para os movimentos lentos era imprescindível o entendimento do sutil atraso na condução da melodia principal para o primeiro tempo do compasso seguinte. As nuances, como as variações de agógica, comumente entendidas como a metáfora da música¹²⁵, ora subindo ora descendo, eram os contornos melódicos que preparavam os pontos culminantes nas frases, nos temas ou da peça como um todo. Procurávamos evoluir de frases pequenas para as longas, das partes fracas para as fortes. Nossa atenção se voltava, também, para não deixar quebrar na condução dos crescendo e nos decrescendo. Paradas momentâneas nas cadencias harmônicas eram meticulosamente estudadas durante os ensaios.

Pontuar marcas de expressão e texturas musicais (melodia acompanhada, contracanto, polifonia), buscando construir o estilo musical próprio nos diferentes andamentos a exemplo

¹²⁵ Na música, as melodias não sobre nem descem, mas, sobretudo, mudam as frequência para mais agudas ou mais graves.

dos graves, adágios, lentos, andantes, moderatos e nos movimentos cantábiles, com anima, jocoso, lento, marcial, nos estilos barroco, rococó, clássico, romântico, impressionista, expressionista, moderno, marcial, eram os pontos de chegada num processo ligados à interpretação musical.

4.21 METODOLOGIA

Como foi dito antes, a metodologia aplicada nas bandas II e III, se entrelaçavam em conteúdo. Nos dois níveis era possível trabalhar todos os aspectos citados neste trabalho, a exemplo da afinação, articulação, equilíbrio e combinação sonora, questões rítmicas com as acentuações métricas, acentuações rítmicas, e acentuações patéticas (expressivas), as variações de agógica, nuances, dinâmicas e pontos culminantes (PC).

Com relação à afinação, podíamos trabalhar a afinação nas escalas, chamado por nós de ‘afinação horizontal’. O uso das escalas nas diversas tonalidades em dinâmicas em *p - pp*; o temperamento na escala diatônica (sistema temperado, distância entre os tons – coma) e resoluções da sétima maior ou menor. Ao intervalo de sétima maior, sugeria-se a elevação da frequência do sétimo grau como preparação à resolução e repouso da frase musical (a chegada do oitavo grau). Ou seja, a frequência do intervalo de sétima maior deveria ficar mais próxima da frequência da nota que vai ser o repouso da frase em questão e, portanto, deveria ser tocada na sua frequência mais alta. Quanto à escala que apresentasse a sétima menor, o processo seria invertido, pois a resolução da frase não será mais com este intervalo, não será de o segunda ascendente, e portanto, deste ponto de vista, sugere-se uma análise formal harmônica para a definição da sequência ou resolução fraseológica.

Para a ‘afinação vertical’, escolhia-se um acorde de preferência da música que vai ser ensaiada logo a seguir. Montavam-se os acordes a partir dos instrumentos de registros graves (tubas, bombardinos, fagotes, contra fagote, clarone, quartas clarinetas, etc.), depois com os instrumentos de registros médios e finalmente com os instrumentos que tocam no registro agudo. Aos intervalos de terça maior era recomendado o abaixamento deste intervalo. Ao intervalo de terça menor, era recomendada a elevação desta frequência, temperando assim, com todos os outros instrumentos que dobrassem tal intervalo. Quanto à projeção do som, certos cuidados eram tomados. Por exemplo: a projeção de som dos naipes, entre os naipes e a mistura dos sons com a banda completa. As variações de agógica, os acelerandos, os crescendos e decrescendo, os contornos melódicos e pontos culminantes (PC), identificação de cadências harmônicas, também, eram os elementos trabalhados em todos os ensaios.

Os efeitos desta abordagem só podiam ser percebidos depois de certo tempo de aplicação. Para tanto, prevíamos um tempo que achávamos satisfatório para a automatização das técnicas ensinadas nas aulas e ensaios: 1) Traçando planos de estudos que pudesse motivá-los a estudar fora dos ensaios e aulas do curso e, 2) Conduzindo os alunos com maior rendimento a postularem as cadeiras à sua frente até experimentar a cadeira do chefe de naipe, encorajando-os a tocar os solos e assumirem as responsabilidades deste cargo.

Com apenas essas duas medidas, os alunos podiam experimentar o gosto da performance musical ao assumirem cargos com maiores responsabilidades que os outros músicos de fila. Por exemplo: alunos que alcançavam rendimentos diferenciados eram realocados em seus naipes, ora assumindo a chefia do naipe, ora fazendo solos dentro do naipe. O processo era supervisionado pelo monitor (chefe do naipe), juntamente com o coordenador do projeto, preparando-os para tocarem como solistas, ou assumindo a chefia do naipe ou até mesmo recebendo a incumbência para ser o *Spalla* da Banda¹²⁶.

Ao assumir a chefia do naipe ou mesmo função de *Spalla*, o acadêmico vivenciava um papel diferenciado dos demais músicos da banda. Nossa percepção era que ao sentar na cadeira do chefe de naipe, essa função trazia, também, outras responsabilidades para o postulante. Tocar os solos, afinar todos os naipes e a banda completa, antes da entrada do maestro subir ao pódio no palco, elevava esses alunos a um importante grau de responsabilidade à frente da Banda. Tal atitude mantinha-os motivados a estudarem mais para a manutenção do cargo.

Existia certa apreensão por parte de alguns alunos com tal disposição, pois nem todos eles tinham a mesma disposição e atitude para assumir tal responsabilidade. Tal comportamento era esperado, mas com o passar do tempo e, sobretudo, depois da assimilação da técnica aplicada, ansiedade/medo/nervosismo iam se dissipando gradativamente e com o passar do tempo, o nervosismo dava lugar as expectativas/motivações e foco.

¹²⁶ Termo, vertido em português, é comumente traduzido como *Spalla* e usado para identificar o instrumentista (violinista) responsável pela afinação da orquestra sinfônica. Geralmente ele assume responsabilidades artísticas na ausência do maestro. Dentre as atribuições musicais, no concerto, uma delas é entrar antes do maestro no palco para afinar a orquestra. Outra importante função do *Spalla* é assumir os solos que aparecem no repertório. No caso, nós usávamos o mesmo termo para a Banda Sinfônica.

5. RESULTADOS

Podemos seguramente afirmar que, depois de dois anos de aplicação, o Projeto Bandas já atingia o mesmo *status quo*, similar ao da orquestra sinfônica da EM/UFMG, devido à sua metodologia prática, situada e musical empregada (ELLIOTT, 1995) e (LUSSY, 1874). Foi um divisor de águas. Seus alunos desenvolveram hábitos positivos ao estabelecerem rotinas de estudos diários, a exemplo das leituras e estudos prévios do repertório e dos fundamentos técnicos pertinentes à performance musical, diferente do que se praticava até então. Tornaram-se mais desinibidos, confiantes e críticos para resolver problemas individuais. Participavam ativamente com outras formações musicais, a exemplo de grupos de câmara e regência. Desenvolveram técnicas que os colocaram em condições de vencer concursos “Jovens Solistas” do *Projeto Bandas*, Concurso BDMG, Concursos para ingresso em várias orquestras sinfônicas de Minas Gerais, para a orquestra filarmônica e bandas militares, cuja certificação outorgada pelo Projeto Bandas, foram promovidos à patentes mais altas em suas respectivas atividades militares. Ainda podemos acrescentar àqueles alunos aprovados em provas para ingresso em cursos de graduação, mestrado e doutorado no Brasil e exterior.

5.1 PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO BANDAS (1999/2002)

Avaliado pelo colegiado estendido das Pró-reitorias de extensão, graduação e pós-graduação, foi considerado como um dos melhores projetos de extensão da UFMG, segundo declaração da Pró-Reitoria da extensão da UFMG no qual outorgou ao *Projeto Bandas* o certificado “Prêmio Extensão 2000” e o troféu com mesma qualificação (figuras a seguir).

Figura 22 - Prêmio Extensão 2000 UFMG.



Fonte: Fotocópia da coleção do autor

Figura 23 - Foto do Troféu que acompanha o Certificado - Prêmio Extensão 2000 UFMG.



Fonte: Fotocópia da coleção do autor

Figura 24 - Cerimônia de entrega do prêmio "Amigo do Batalhão".



Fonte: Foto da coleção do autor

Figura 25 - Fotocópia do diploma "Amigos do Batalhão".



Fonte: Fotocópia da coleção do autor.

O colegiado de graduação da Escola de Música reconheceu a qualidade dos resultados musicais obtidos pelas bandas I, II e III, recomendou a criação da “Banda Sinfônica” como disciplina obrigatória no currículo mínimo da graduação (Grande Grupo instrumental - GGI).

Diante de tais indicadores a Pró-reitoria de Extensão sugeriu a gravação de um CD institucional (ver figura a seguir), intitulado “Hino Nacional Brasileiro”, com apoio financeiro Pró-reitoria de Pós-graduação, como forma de registro, gravado pela Banda Sinfônica III¹²⁷.

Figura 26 - Foto do CD Institucional de título "Hino Nacional Brasileiro" gravado com a Banda da EM/UFMG.



Fotocópia da coleção do autor

Repertório:

Hino Nacional Brasileiro (gravação didática em três faixas)

1ª faixa: Hino Nacional para continência, sem o coro, no tom de Bb Maior onde inclui a Marcha Batida. Solo no trompete executado pelo professor Anor Luciano Júnior.

2ª faixa: Hino Nacional em F Maior incluindo o Coro Misto da EM/UFMG (preparadora do coro e maestrina Dra. Iara Frike Matte).

3ª faixa: Hino Nacional em F maior, sem o Coro, só o acompanhamento (apoio ao canto).

4ª faixa: Dobrado Eterna Saudade (José Barbosa de Brito)

5ª faixa Procissão dos Nobres (Rimsky Korsakov)

6ª faixa Suíte Nordestina (José Ursicino da Silva)

¹²⁷ CD: HINO NACIONAL BRASILEIRO. Banda Sinfônica da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação, preparação, regência e solista da marcha batida no trompete pelo Professor Anor Luciano Jr.

20.2.2 Segunda etapa do Projeto Bandas (2003/2008).

Nessa etapa o projeto concentrou-se apenas na performance musical de apenas um tipo de banda. Banda Musical (não sinfônica)

Com a saída do professor Anor para se capacitar em nível de mestrado e doutorado, em 2003, compreendeu-se a segunda etapa do projeto. Passou a ser coordenado por outros professores da unidade. Primeiro pelo professor M. M. Marcos Albricker, professor de trompa (EMUFMG), tendo como professor auxiliar o flautista M. M. Cristiano Lages. Depois a coordenação passou para o professor M. M. Carlos Ernst Dias (EMUFMG). As atividades pedagógicas mudaram e seguiram-se diferente da proposta inicial do projeto. Antes de nos ausentarmos, fizemos contato com o maestro Dario Sotelo (Conservatório de Tatuí) que nos visitou no ano de 2003. O maestro Dwight Saterwigh (Geórgia University – EUA), foi outro convidado e depois a banda participou de um encontro internacional de bandas em Tatuí.

O curso de extensão foi interrompido, o Projeto perdeu as 18 bolsas e, segundo o então coordenador, declarou que conseguiu manter a banda funcionando com a participação de alguns integrantes da banda de música de Pedro Leopoldo, cidade metropolitana de Belo Horizonte. A banda sinfônica neste período assinalou sua presença em alguns projetos e encontros, tais como: Participação no Encontro Internacional de compositores, regentes e instrumentistas de Bandas Tatuí - SP (2005), coordenado por Professor Carlos Ernst Dias, e participou no projeto “Musica para Todos”, promovido pela Orquestra Sinfônica Brasileira (2006), com a coordenação do professor Anor Luciano Júnior.

5.3 TERCEIRA ETAPA DO PROJETO BANDAS (2009/2012)

Nessa etapa, ocorre o regresso do professor Anor Luciano. Em decorrência de sua experiência no curso do doutorado no PPGMUS na UFBA, a abordagem didática e artística do Projeto expandiu e tornou-se mais abrangente. Houve uma tentativa de evolução de “Projeto Bandas” para “Programa Bandas”. Neste momento trabalhávamos para transformar o “Projeto Bandas” para o “Programa Bandas”. Para ser considerado “Programa” o projeto deveria mudar o nome para “Práticas e difusão do ensino de música através das Bandas e Música” que deveria vincular mais dois subprojetos: 1) Painel “Sopros de Minas” (palestras) e, 2) a já existente disciplina “Banda Sinfônica”. Estas disciplinas completariam as exigências do edital da Pró-reitoria de Extensão sendo registrado no Sistema de Informação da Extensão (SIEX) sob o número 500215. E por fim, o projeto ainda propunha criar uma equipe de pesquisadores com o objetivo de preparar artigos para serem publicados e realizar encontros e fóruns. Não sendo

possível transformar o projeto em programa, devido a escassez de profissionais na área, a Banda Sinfônica volta a funcionar com um efetivo menor, só conseguindo completar seus naipes, devido a colaboração de ex integrantes egressos da disciplina Banda Sinfônica, amigos amantes da banda e alunos matriculados na disciplina vigente.

Abaixo, mostramos outros exemplos de atividades realizadas relativas aos ensaios e/ou concertos da banda, além de outras honrarias conferidas ao projeto. Professores do projeto e de outras áreas do conhecimento (UFMG) ou de outras universidades eram convidados para complementar o conhecimento gerado no curso:

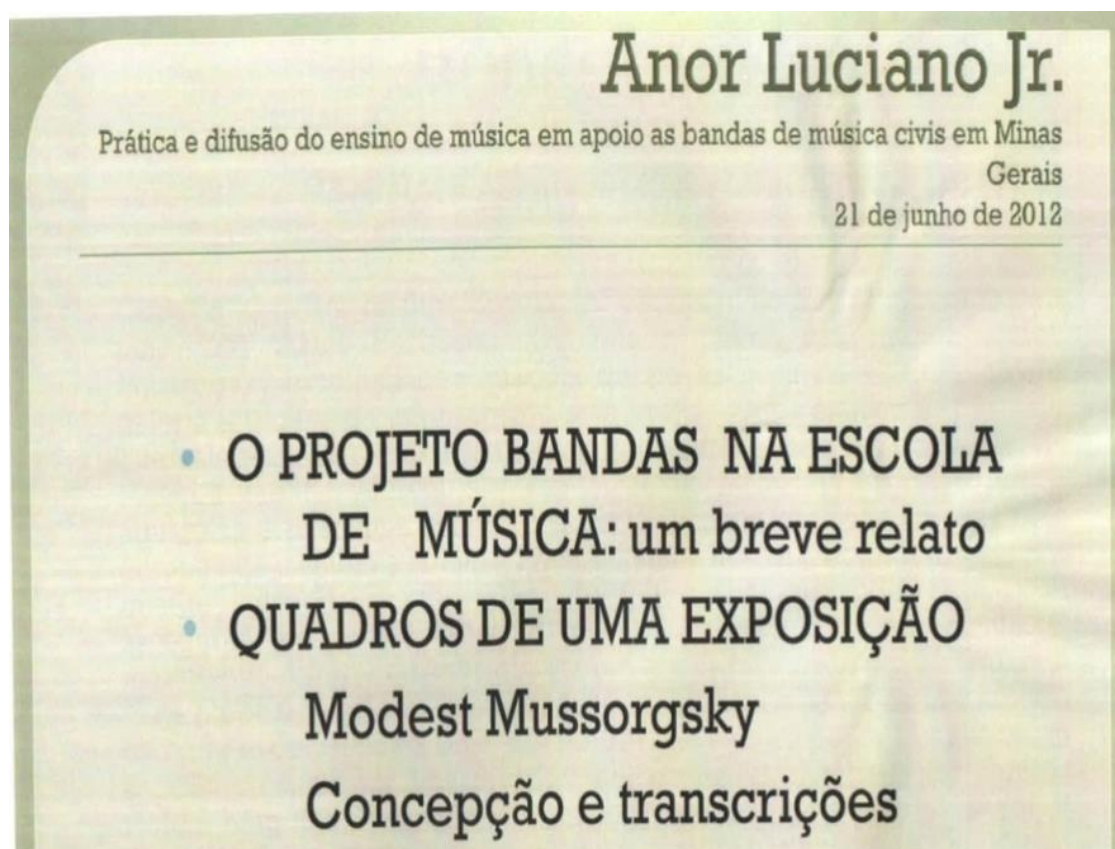
Figura 27 - Prêmio “Segurança também se faz com música”.



Fonte: Foto coleção do autor

O Prêmio “Segurança também se faz com música” foi outorgado pelo comando da Polícia Militar de Minas Gerais. Na foto acima aparecem, da esquerda para a direita, eu o maestro Fabio Mechetti, seguido pelos meus pais, Senhor Nino e Sra. Antônia.

Figura 28 - Palestra no Subprojeto *Painel Sopros de Minas*. O professor Anor Luciano faz um breve relato do *Projeto Bandas* e do trabalho com a obra *Quadros de uma Exposição* – concepção e transcrições.



Fonte: Fotocópia da coleção do autor

Leituras e estudos mais aprofundados foram reiniciados. Eram arranjos, transcrições de obras do período barroco e outros períodos da música orquestral, bem como de dobrados originais e outras obras do repertório sinfônico para Banda. Um dos concertos que marcou a volta da Banda Sinfônica foi quando esta executou o seguinte programa:

J. Williams	Fanfarra Olímpica.
Alexander Arutunian	Concerto para trompete Transcrição: Guy M. Duker. Solista: Gilberto Júnior (aluno da classe de trompete).
Modest Mussorgsky	Quadros de um uma Exposição Transcrição: Mark Hindsley.
Regente: Anor Luciano Júnior	

Figura 29 - Foto do concerto da nova Banda Sinfônica da EM/UFMG.



Fonte: Foto coleção do autor

Figura 30 - Projeto Swanwick no Brasil. Em outro momento, evidenciamos o projeto “Vida e Obras de Edmundo Villani-Côrtes”.



Prática de Repertório - Banda Sinfônica

Linguística, Letras e Artes
AUTOR: ANOR LUCIANO JÚNIOR

PALAVRAS-CHAVE: Repertório sinfônico, performance, música brasileira e universal para banda sinfônica.
INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS/PARCEIRAS: Pró-reitoria de graduação

RESUMO: Explorar o repertório sinfônico para banda de música. Utilizamos uma epistemologia sugerida por Donald Schön onde a atividade profissional prática pode ser explicada através de três conceitos fundamentais: Conhecimento-na-ação; Reflexão-nao-ação e; Reflexão-sobre-a-ação. Os resultados podem ser vistos nos concertos da banda no campus, Escola de Música ou através de seu DVD “Vida e obra: Edmundo Villani Côrtes” e CD “Hino Nacional” institucional e apresentações nos festivais de música da UFMG em Diamantina, Encontros internacionais em Belo Horizonte e Tatuí.






Banda Sinfônica - Participação no projeto: Swanwick no Brasil

Projeto: Vida e obra de Edmundo Villani Côrtes

COORDENADOR: ANOR LUCIANO JUNIOR

CO-AUTORES: EVERTON RODRIGUES DE SOUZA, GLAUBERT GLEIZES FABER NUSKE, JOICEMARA APARECIDA DO AMARAL, MARCELA NUNES ABREU, RAFAEL DE MELLO MATOS, SAMUEL BRUNO MACHADO, TIAGO CARVALHO E SILVA, FELIPE BASTOS PINHEIRO MARTINS

Fonte: Foto coleção do autor

Figura 31 - Foto com detalhe da seção de metais da Banda Sinfônica EM/UFMG. Detalhe para a presença de Keith Swanwick tocando trombone na Banda.



Fonte: Foto da coleção do autor

Figura 32 - O Projeto: Vida e obra para Banda Sinfônica de Edmundo Villani-Côrtes.

Programa:

1. Vozes do Agreste
Regência: Ana Carolina Malaquias*
2. Concerto n° 1 para trompete e banda sinfônica
Solista: Prof. Anor Luciano Jr.
Regência: Samuel Fagundes*
3. Prelúdio
Solista: Robson Saqueti, Marcelo Nunes, Patrick, Gilberto
Regência: Samuel Fagundes*
4. Concerto para trompa e Banda sinfônica
Solista: Mário Rocha
Regência: Prof. Anor Luciano Jr.
5. Sina do cantador
Solista: Fabiola Protzner (Soprano)
Regência: Ana Carolina Malaquias*
6. Valsinha de Roda
Solista: Fabiola Protzner (Soprano)
Regência: Ana Carolina Malaquias*
7. Concerto para Vibratione - versão para piano
Intermezzo (2º movimento)
Toccata (3º movimento)
Solista: Prof. Dr. Fernando Rocha
Tumbadoras: Mateus Bahiense
Piano: Edmundo Villani-Côrtes
8. Djopoi
Regência: Prof. Anor Luciano Jr.

Apoio:
Escola de Música da UFMG
Pro-reitoria de extensão
Cenex-EM
Projeto Viva Música
Museu História Natural-UFMG

Alunos do curso de regência da EM/UFMG
Prof. Dr. Lincoln Andrade

PRODUÇÃO: BOGEM VIDEO 3363-3240 / 8702-4909

BANDA SINFÔNICA DA EM/UFMG

Concerto
Banda Sinfônica

Projeto:
Vida e Obra para Banda Sinfônica
de Edmundo Villani-Côrtes

Coordenação:
Prof. Anor Luciano Jr.

EM/UFMG
13 Maio de 2009

Fonte: Foto da coleção do autor

O III Encontro Internacional teve como convidado o Jack Schantz Quartet (Jazz) (Akron University – Cleveland – USA).

Figura 33 – Detalhe do trompetista Jack Schantz.



Fonte: Coleção do autor

5.4 QUARTA ETAPA DO PROJETO BANDAS (2012/2013).

O projeto recebeu apoio do Pronatec e da Pró-reitoria da extensão e de Graduação. Nesta etapa foi firmada uma parceria com o Coltec/Pronatec/EM/UFMG para criação de dois cursos técnicos profissionalizantes que propiciaram a difusão e fortalecimento do conhecimento musical para regentes e instrumentistas de bandas. Tais cursos, devido à sua abrangência (contemplava alunos de todo o estado de Minas Gerais e estados adjacentes), ampliaram significativamente o impacto do programa com vistas a uma evidente transformação social, tendo em mente a aproximação de jovens e adultos oriundos de qualquer classe social ao ambiente musical profissional.

A aproximação entre a sociedade e a Universidade gerada pela oferta dos cursos proporcionou grande interação dialógica e de impacto sobre a formação discente, tendo em vista que as aulas do curso aconteciam em ambiente acadêmico com uma estrutura que previa a realização de ensaios coletivos onde os alunos da graduação atuassem conjuntamente com os alunos do curso técnico e com os profissionais contratados, havendo rica troca de experiências. É importante ressaltar também que foram realizados contatos com as secretarias de educação e

cultura do município de Belo Horizonte e do estado de Minas Gerais, visando ampliar as ações do programa através da qualificação de profissionais para atuação na rede pública de ensino.

Depois que a Banda Sinfônica/Coltec/Pronatec/EMUFMG se apresentou em concerto no dia 16 de maio de 2013 e da divulgação do curso no *Facebook* do professor Anor, as inscrições atingiram o número de 260 interessados em uma semana. O curso iniciou em junho de 2013 no campus da UFMG e foi possível formar três bandas: Iniciação, Intermediária e a Banda Semiprofissional. Foi constituído um grupo de pesquisa com o objetivo de transformar o programa em projetos de pesquisas com vistas às publicações acadêmicas.

Abaixo, mostramos outros exemplos de atividades realizadas relativas aos ensaios e/ou concertos da banda, além de outras honrarias conferidas ao projeto. Professores do projeto e de outras áreas do conhecimento (UFMG) ou de outras universidades eram convidados para complementar o conhecimento gerado no curso:

Figura 34 - Exemplo de convite elaborado pelos bolsistas do projeto.



Fonte: Coleção do autor

Figura 35 - O programa abaixo mostra um dos resultados do curso Pronatec.

Músicos da Banda PRONATEC/ UFMG

Alaécio Geraldo M. de Barros
 Aldo Cesar da Silva
 Alexandre M. de Barros
 Basílio R. Nascimento Jr.
 Breno Gervásio Bragança
 César O. Baracho Santos
 Danilo Mendonça Soares
 Evaristo Bergamini Ferreira
 Ezequiel Gomes dos Santos
 Fábio de Souza Costa
 Fernanda Cristine C. Reis
 Gilberto Eloizio Guedes Jr.
 Giordano Cicero O. Cornélio
 Gustavo Garcia Trindade
 Harison Ribeiro dos Santos
 Henrique E. C. G. Pereira
 Isaque Edson Macedo
 João Paulo Pereira
 Joicemara A. de Amaral
 Jônatas Xavier Guimarães
 José Francisco dos Santos
 José Henrique Soares Viana
 Jovany Gomes da Silva Filho
 Júlio Cesar M.A. da Rocha
 Leonardo Brasilino R. Cunha
 Luis Fernando U. da Silva
 Luis Gustavo de Souza Silva
 Marcela Nunes Abreu
 Marcus Julius Lander
 Matteo Ricciardi
 Maycon Lack Machado
 Nara Franca Rodrigues
 Natália Porto Coimbra
 Pacifico José Passos Júnior
 Peterson De Faria Carvalho
 Priscila Martins Viana Vieira
 Renata Guimarães Xavier
 Sandro Amaro M. Teixeira
 Tálita Filomena M. Carpa
 Thiago de Oliveira Orbe
 Thiago Henrique dos Santos
 Thiago da Silva Ferreira
 Tiago Luis Delgado
 Walter Junio da Silva Vieira

Washington Vitalino
 Willian Alves Lopes
 Wilson Domingo Dias

PRONATEC COLTEC-UFMG

Edna Lúcia Gelmini
 (Coordenadora Geral)

Prof. Carlos Eduardo Porto Villani
 (Coordenador Adjunto)

PRONATEC- POLO MÚSICA
 Prof. Doutorando Anor Luciano Jr.
 (Coordenador artístico e pedagógico e
 maestro da banda sinfônica)

Mario Brescia (Supervisor)

Rosimeire Saraiva (Secretária)

Prof. Dr. Joel Barbosa
 (UFBA – Didática performance)

Prof. Dr. Ângelo Nonato
 (UFMG – Apreciação Musical)

Prof. Renato Goulart
 (Instrumentação e Organologia)

Prof. Charles Roussin
 (UFMG – Regência)

Arquivistas: Geovane Paiva Santos,
 Jônatas de Souza Reis e Thiago André
 Souza Ferreira

Fernando Braga Campos
 (Engenheiro de Som)

Ezequiel Gomes dos Santos
 (Filmagem e Edição)

BANDA PRONATEC / UFMG 2013

Concerto - 16 de Maio - 20:00hrs
 Escola de Música da UFMG

Programa

Hino Nacional Brasileiro

Osório Duque Estrada e Francisco Manuel da Silva - [Tocado]

Barão do Rio Branco

Antonio Francisco Braga - [Dobrado]

Procissão dos Nobres

Rimsky Korsakov

Quadro de uma exposição

Modest Mussorgsky - [Transcrição de Mark Hindsley]

Coração de Estudante

Arranjo: Renato Goulart



Apoio



Realização



Promoção



Patrocínio

Fonte: Coleção do autor

Figura 36 - Os programas de concerto sempre foram pensados de forma didática.

Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG
&
Alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical/PRONATEC
apresentam

CONCERTO DA BANDA SINFÔNICA

Dia 22 de agosto de 2013
Auditório da Escola de Música da UFMG

Coordenação e Regência
Prof. Anor Luciano Jr.

MUSICOS

Flautas Agatha Larissa Natan Silva Eviny Vieira Castro José Paulo Soares Maicon Mendes da Silva Marcia Baia de Souza Nara Franca Renata Guimarães Xavier Richard Rodrigues de Freitas Clarinetes Ana Paula Mendes Camargos Cláudia Adriana da Silva Denise Aparecida Corradi Hozana Reis Passos Jovany Gomes Kella Cristina Ribeiro Gonçalves Leonardo Rosa Lucian Brandão Braz Mariana Batista Diniz Valério Odeon Filipe de Oliveira Ramos Ronaldo Rocha de Almeida Salomão Xavier Vivian de Cassia Fernandes Wellington Luiz de Sales Fagotes Luis Gustavo de Souza Mateus Elias Crispim Thiago Orbe Washington Vitalino Oboés Allyson Henrique Couto Joicemara A. do Amaral Tália Capra	Saxofones Camila Nascimento de Castro Carlos Augusto Corgosinho Calixto Claudio Cesar Trifani Danilo Cunha Nascimento Ezequiel Vasconcelos Santos Gabriel Gonçalves da Silva Jefferson Laurindo Ferreira Marcelo de Jesus Leles Oliveira Marcelo Teixeira Moisés Alves Santos Renato Goulart Wellington José de Araujo Wesley Correa Borges Yure de Paula G. Borges Cristo Trompetes Cideli Baracho Vieira Fabio Ramos de Assis Fabrício Rodrigues Muniz Gustavo Machado Oliveira Jansley Gustavo Resende Ferreira Kelly Cristina de Oliveira Araújo Leonardo Bonela da Silva Luiz Carlos Souza do Carmo Manuel Barbosa Filho Tiago Teodoro Da Silva Vagner Carlos Vieira Trompas Claudio Camier João Vitor Rodrigues José Francisco dos Santos Odimar Gonçalves Pinto Filho Thiane Anielle Soares Corradi	Trombones Cláudio Alex dos Santos Danilo Mendonça Eitel Soares da Silva Elves Vaz da Silva Gabriel Henrique de S. Borges Ghabriel Cruz E Castro Giovanni Martins C. da Silva Jackson Pires Gonçalves Luciano Emanuel Batista Renato Eustáquio Simões Tabas André Oliveira Ramos Cleber Alexandre dos Santos Elvio Razzande Silva Guilherme Dias Bordon Isaque Edson Macedo Bombardinos Italo Pedro Corrêa de Oliveira Walkson Monteiro Serra Natalia Porto Coimbra Percussão Edilson Jonatã Cardoso Eder Alves Dos Reis de Oliveira Hellakim Junior Ribeiro Santos Jair Augusto Andrade Araújo Marcelo Augusto de S. Razzande Marcos Vinicius A. C. Rezende Michelle Oliveira da Silva Rafael Félix Nascimento Saulo Lara Coimbra Vania Augusto Bahia Vitor Santos Maia Contrabaixos Evaristo Bergamini
---	---	--

Este concerto faz parte do Projeto Prático e Difusão do Ensino de Música por Meio do Apoio e da Valorização das Bandas Cívicas de Música de Minas Gerais. Coordenação: Anor Luciano Jr.

PROGRAMA

Osório Duque Estrada **Hino Nacional Brasileiro**
Francisco Manuel da Silva

Orquestração: Tenente Antônio Pinto Jr.
Solo Trompetes: Gilberto Eloizio Junior, Renison Oliveira, Renzo Albiere
Solo Tarol Militar: José Henrique Viana, Henrique Edwin Cockell

Antonio Francisco Braga **Baão do Rio Branco (Dobrado)**
Instrumentação: Marcelo Afonso

Camargo Guarnieri **Dança Brasileira**
Arr: Charles Brandebury






Altamiro Carrilho **Rio Antigo**
Arr: Chiquito

Rimsky-Korsakov **Procissão dos Nobres**
Regência: Thiago André Ferreira

José Ursicino da Silva **Suíte Pernambucana**
 (Mestre Duda)
Solo Saxofone: Gabriela Gonçalves da Silva

PRONATEC COLTEC-UFMG
 Edna Lucia Gelmini
 (Coordenadora geral)
 Prof. Carlos Eduardo Porto Villani
 (Coordenador adjunto)

PRONATEC - Polo Música
 Prof. Idsonorando Anor Luciano Jr.
 (Coordenador artístico-pedagógico e Maestro Titular)
 Mario Bressici (Supervisor)
 Moisés Pena (Mestre Assistente)
 Rosimere Saraiva (Secretaria)
 Cláudio Fernando (Secretário)
 Sérgio Costa (Apoio Logístico)
 Thiago André Souza Ferreira (Apoio Acadêmico)
 Prof. Dr. Joel Barbosa (UFBA - Didática performance)
 Prof. Dr. Angelo Nonato (UFMG - Apreciação Musical)
 Prof. Renato Goulart (Instrumentação e Organologia)
 Fernando Braga Campos (Giração)
 Arquivistas: Inês de Souza Reis e Hudson Rosa.

Apelo:  Realização:  Promoção:  Patrocínio:  

Fonte: Coleção do autor

Este programa pretendeu dar sua contribuição para que essa importante tradição da cultura mineira se fortalecesse e se desenvolvesse de forma profissional. Buscou também por meio das atividades das bandas de música, sensibilizar gestores e colaborar para a implantação no currículo das escolas da rede de ensino estadual da disciplina de educação musical prevista na lei federal nº 11.769 de 2008.

5.6 ESTRUTURA FÍSICA

O Projeto Bandas funcionou nas dependências da Escola Música da UFMG, situado no campus I na Av. Antônio Carlos, 6627, Bairro da Pampulha, Belo Horizonte, MG. Disponha de um auditório para ensaio às terças, quartas e quintas-feiras, aos sábados, as aulas aconteciam nos dois períodos do dia. Para as aulas de instrumentos e de teoria, as salas de aulas eram munidas com um piano, quadro pautado, TV com som CD e DVD. Havia um armário que seria utilizado para o arquivo, primeiro situado na sala de trompete e depois atrás do auditório. Contava com o suporte administrativo do CENEX (administrativo), FUNDEP (contabilidade) e da Pró-reitoria de extensão.

Solistas, maestros e professores pesquisadores que já tocaram, regeram e participaram de palestras e de concertos com a Banda Sinfônica durante a trajetória do projeto desde a sua fundação foram: Professor Dr. Joel Barbosa, Dr. Radegundis Feitosa (UFPA), Fred Mills (ex Trompetista do *Canadian Brass Quintet (USA)* e professor de trompete da *Geórgia Universith*), professor Valmir Vieira (Tubista-UFPB), Maestro Maurício Colasanti (Itália), Maestro Roberto Farias (Banda Sinfônica do Estado de São Paulo (Basesp) e Banda Sinfônica de Cubatão), Maestro Dwight Saterwighth (*Geórgia Universith*), Maestro Dario Sotelo (Conservatório de Tatuí), Maestro *Thomas Henning* (Alemanha), professor Dr. Joel Barbosa (UFBA), Dr. Almir Martins (ICE-UFMG), Dra. Márcia Coimbra (EM-UFMG), Dr. João Gabriel (HC-EM-UFMG), professora Dra. Patrícia Furst (UFMG), Dr. Ari Tavares (HC-UFMG), e Professora Dra. Betânia Parizi (EMUFMG), Capitão Aroldo (Mestre da Banda da aeronáutica (CIAAR-BH), Capitão Helvécio (Mestre da Banda do 12º Exército - BH), Suboficial (Mestre da Banda do corpo de bombeiros – BH).

Registro em vídeo dos concertos (Abril de 2013)

Banda Sinfônica/Coltec/Pronatec/EM/UFMG

Osório Duque Estrada/Francisco Manuel da Silva

Antônio Francisco Braga

R. Korsakov

M. Mussorgsky

Hino Nacional Brasileiro

Barão do Rio Branco. Dobrado

Procissão dos Nobres

Transcrição de Mark Hindsley.

Quadros de uma Exposição

Transcrição de Mark Hindsley.

Registro em Vídeo (16 de outubro, 2013)

D. Shostakovich

A. Arutunian

I. Stravinsky

Regente: Anor Luciano Jr.

Abertura Festiva

Concerto para Trompete e Orquestra

Transcrição de Mark Hindsley.

Solista: John Foster (Austrália)

O pássaro de Fogo

Figura 37 - Foto do trompetista John Foster a frente da Banda EM/UFMG.



Fonte: Foto coleção do autor

Figura 38 - A foto mostra o professor Anor Luciano Jr., logo após reger a obra Pássaro de Fogo – Igor Stravinsky.



Fonte: Foto coleção do autor

5.6.1 Outros desdobramentos:





Criação dos I e II Encontros Internacionais de Instrumentistas e regentes de Bandas (2000/2002), ambos realizados no campus I da UFMG e em vários locais na cidade de Belo Horizonte.

Figura 39 - Fotocópia de Cartaz de divulgação do I Encontro de Instrumentistas e Regentes promovido no âmbito do *Projeto Bandas* (2000).



Fonte: Foto coleção do autor

Figura 40 - Programa do I Encontro Internacional de Instrumentistas de Sopros, Percussão e Regentes de Bandas de Minas Gerais.

 <p>Apelo Cultural: Apulh Assufang Banda do CIAAR Banda do Exército - 2ª RMBH Departamento de Instrumentos e Canto da Escola de Música Fundação Clóvis Salgado (Orquestra e Banda Sinfônica) Ordem dos Músicos do Brasil - regional MG Proex - UFMG Quinteto Metais Goiás Songs Universidade de Shenandoah - EUA Warner Chappel / MUSICMAX Werli - Instrumentos Musicais</p> <p>Fundep - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 1º andar - campus Pampulha - UFMG Belo Horizonte - MG - Cep: 31270-901 Fones: (0 xx 31) 499-4220 / 499-4255 / 499-4262 499-4253 / 499-4254 Fax: (0 xx 31) 499-4252 e-mail: eventos@fundep.ufmg.br ou praca@fundep.ufmg.br www.fundep.ufmg.br</p>	<p>Sexta-feira - 19/05/2000</p> <p>09 horas - Auditório da Escola de Música Mesa redonda: "As novas tendências do trombone tenor e do trombone baixo no novo milênio" Prof. Dr. Radezundis Feitosa (UFFPb) Prof. Gilberto Gagliardi (Diretor do Conselho Federal da Ordem dos Músicos do Brasil) Prof. Antônio Henrique (Orquestra Sinfônica Brasileira) Prof. Paulo Lacerda (Presidente da ABT - Assoc. Brasileira de Trombonistas e professor da UFMG)</p> <p>14 horas - Sala 1013 Workshop: "A banda de música na comunidade e no meio acadêmico" Prof. Paulo Henrique Osório Coelho (Proex-UFMG) Prof. Anor Luciano Jr. (UFMG) Tenente Taófilo (Banda do Exército) Prof. Gilberto Gagliardi (CF-OMB)</p> <p>18 horas - Praça de Serviços Solenidade de encerramento Concerto da Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG, Grupo de Metais, Orquestra Sinfônica de Minas Gerais e outras bandas Solistas: Steven Trinkle</p> <p>Sábado - 20/05/2000</p> <p>10 às 13 horas - Sala 3003 Master class de trompa Professor Nikolay Alipiev Genov (trompista da Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto - SP) Nº de vagas: 10 (dez) - executores Ouvintes - sem limite de vagas</p>	<p>Inscrições: Fundep - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 1º andar ou na Loja da Praça de Serviços - campus Pampulha - UFMG Belo Horizonte - MG - Cep: 31270-901 Fones: (0 xx 31) 499-4220 / 499-4255 / 499-4262 499-4253 / 499-4254 Fax: (0 xx 31) 499-4252 / 443-6066 e-mail: eventos@fundep.ufmg.br praca@fundep.ufmg.br www.fundep.ufmg.br</p> <p>Horário de atendimento: 09 às 11h45 e das 13 às 16h30, de segunda a sexta-feira</p> <p>Taxa de inscrição: Executantes: R\$ 25,00 (com direito a certificado) Ouvintes: R\$ 15,00 (sem direito a certificado)</p> <p>As vagas serão preenchidas por ordem de inscrição</p> <p>Atenção: a taxa de inscrição poderá ser paga em qualquer agência do Banco do Brasil, com os seguintes dados: - conta: 480.109-1 - agência: 3610-2 / UFMG - convênio: 2291-27 (Escola de Música) - I Encontro de Sopros</p> <p>Após efetivar o depósito, enviar (por fax) o recibo com a autenticação do banco e mais a ficha de inscrição constante deste folder, devidamente preenchida. Só serão considerados os pagamentos efetuados até a data limite para inscrição.</p> <p>Informações: Centro de Extensão da Escola de Música da UFMG (0 xx 31) 499-4715 e-mail: cenex@musica.ufmg.br</p> <p>Projeto Gráfico: Isabel Oliveira/Cenex</p>	 <p>I Encontro Internacional de Instrumentistas de Sopros, Percussão e Regência de Bandas de Música de J16 15 a 20 de maio de 2000 Escola de Música da UFMG</p>  <p>Coordenação: Prof. Anor Luciano Jr. Organização: Cenex Escola de Música Av. Antônio Carlos, 6627 - campus Pampulha - BH - MG - Cep: 31270-010 Tel: (0 xx 31) 499-4715 e-mail: cenex@musica.ufmg.br</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Genral Favorecer o intercâmbio entre professores, alunos e comunidade interna e externa à UFMG, além de promover a difusão das pesquisas realizadas nestas áreas no Brasil e no exterior.</p> <p>Específicos: - oferecer a oportunidade de ampliação e atualização dos conhecimentos artísticos, com alguns dos principais instrumentistas brasileiros e estrangeiros; - promover o intercâmbio entre universidades brasileiras e estrangeiras, e entre Bandas de Músicas e Escolas, através de concertos; - realizar debate sobre o papel da Banda de Música; - propiciar a difusão do repertório brasileiro através dos concertos que serão realizados.</p> <p>Público alvo - comunidade acadêmica da UFMG e de outras Escolas de Música no país - músicos de Bandas de Música do interior do Estado da capital - Escolas Fundamentais e de Ensino Médio - comunidade em geral</p>	<p>Programação</p> <p>Segunda-feira - 15/05/2000</p> <p>09 horas - Auditório da Escola de Música Abertura Oficial Apresentação de todos os convidados Exposição de fabricantes de instrumentos e obras musicais</p> <p>09h30 às 13 horas - Auditório Escola de Música Master class de saxofone Professor Dilson Florêncio (UFMG) Nº de vagas: 10 (dez) - executores</p> <p>14h30 às 18 horas - Sala 3003 Master class de flauta Professor Artur Andrés (UFMG) Nº de vagas: 10 (dez) - executores</p> <p>20 horas - Auditório da Escola de Música Concerto da "Gerais Big Band"</p> <p>Terça-feira - 16/05/2000</p> <p>09 às 12h30 - Auditório da Escola de Música Master class de trompete Professor Nailson Simões (Unirio) Professor Carlos Sulpício (Unesp) Nº de vagas: 10 (dez) - executores Ouvintes - sem limite de vagas</p> <p>14h30 às 18 horas - Sala 3003 Master class de clarineta Professores Joel Barbosa (UFBA) e Maurício Loureiro (UFMG) Nº de vagas: 10 (dez) - executores Ouvintes - sem limite de vagas</p> <p>20 horas - Auditório da Escola de Música Concerto Grupo de Percussão - EMUFG</p>	<p>Quarta-feira - 17/05/2000</p> <p>12h30 - Praça de Serviços Concerto com o Conjunto de Metais da Universidade de Shenandoah(EUA)</p> <p>14h30 às 17h30 - Sala 3003 Master class de trompete Professor Steven Trinkle (Universidade de Shenandoah - EUA) Nº de vagas: 10 (dez) - executores Ouvintes - sem limite de vagas</p> <p>20 horas - Auditório da Escola de Música Concerto do "Quinteto Metais Goiás" Banda Sinfônica da EMUFG</p> <p>Quinta-feira - 18/05/2000</p> <p>09 às 12 horas - Auditório da Escola de Música Master class de percussão Professora Eugne Burkett (Universidade de Shenandoah - EUA) e Professor Fernando Rocha (UFMG) Nº de vagas: 10 (dez) - executores Ouvintes - sem limite de vagas</p> <p>09 às 12 horas - Sala 3003 Master class de Tuba Professor Valmir Vieira (UFFPb) Nº de vagas: 10 (dez) - executores Ouvintes - sem limite de vagas</p> <p>20 horas - Auditório da Escola de Música Concerto do Grupo de Percussão da Universidade de Shenandoah-EUA</p>	<p>Ficha de Inscrição</p> <p>I Encontro Internacional de Instrumentistas de Sopros, Percussão e Regência</p> <p>Nome do participante: _____</p> <p>Endereço completo: _____</p> <p>Telefone: (0 _____) _____ e-mail: _____</p> <p>Inscrição como: () Executante Taxa: R\$ 25,00 () Ouvinte Taxa: R\$ 15,00</p> <p>Assinatura do participante: _____</p> <p>O pagamento da taxa de inscrição poderá ser feito em qualquer agência do Banco do Brasil, em nome da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, com o código de convênio 2291-27/Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, com o endereço: Rua Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP: 31270-010. Não há limite de vagas para os ouvintes.</p> 

Fonte: Coleção do autor

Figura 41 - Peça gráfica - II Encontro Internacional de Bandas (UFMG, 2002).



Fonte: Coleção do autor

Local: Grande teatro do Palácio das Artes.

Programa:

Joaquim Osório Duque Estrada

Francisco Manuel da Silva

Tomaso Albinoni

John Williams

Hino Nacional Brasileiro

Coral de meninos da cidade de

Ribeirão das Neves.

Concerto para oboé (transcrição para Grupo de sopros).

Solista: Alexandre Barros

Star Wars Trilogy

The Imperial March

Princess Leia's Theme

The battle in the Forest

Yoda's Theme and Star Wars
(Main Theme)

Regente: Anor Luciano Jr.

Concerto de encerramento

Local: Teatro Sesi Minas

Programa:

Andersen Vianna

Alexander Arutunian

Toccata

Concerto

Solista: Fred Mills

D. Shostakovich

5 Sinfonia – Finale

Maestro convidado:

Steven Trinkle (shenadoah Universith – EUA).

Criação e realização do concurso “Jovens Solistas” da Banda Sinfônica (2000).

Premiação de alunos a atuarem como solistas com a Banda Sinfônica da UFMG.

Bem estruturada, a Banda Sinfônica da EM/UFMG, atualmente, é uma disciplina que oferece 06 créditos na grade curricular do curso de graduação. Atende alunos da graduação, da extensão, pós-graduação, músicos convidados, voluntários e outros colaboradores. Atualmente recebe maestros convidados do Brasil e exterior, servindo de laboratório para os alunos de instrumentos, de regência, composição e arranjadores da extensão, graduação e pós-graduação. Atualmente pode-se ver e ouvir os concertos da Banda Sinfônica da UFMG digitndo o nome da Banda no Facebook, Instagram e YouTube.

6. DISCUSSÃO

Os efeitos que a lacuna que ora se apresenta sobre o ensino de música nas escolas primárias e secundárias no Brasil, tem limitado o desenvolvimento da música, nos seus variados aspectos, sobretudo para o ensino e aprendizagem em níveis superiores. Um dos aspectos muito discutido atualmente na academia, por exemplo, é o importante tópico da Avaliação. Segundo a professora Cecília Cavalieri, “a natureza abstrata da música, pode tornar a avaliação do fazer musical demasiadamente subjetiva” (CALAVIERI, 2000, p. 00). Esse aspecto ainda ocorre com frequência nas provas de avaliação dos concursos do vestibular da Escola de Música da UFMG e nas provas públicas finais dos semestres dos cursos de graduação.

Pesquisas realizadas nas universidades brasileiras apontam para a necessidade do desenvolvimento do ensino de música em níveis primário e secundário, com vistas ao desenvolvimento musical, antes que os alunos cheguem aos cursos superiores. Cavaliere lembra “a discrepância entre o que se espera dos candidatos dos concursos do vestibular com o nível de conhecimento musical dos candidatos que procuram estes concursos” (FRANÇA, 2000, p. 02).

David Elliott lembra que a falta de professores capacitados, técnica e musicalmente, também pode limitar o aprendizado dos alunos. Neste sentido o professor Elliott afirma que:

[...] o ensino é uma prática reflexiva; a excelência de ensino é evidenciada pela efetividade educacional das ações, interações e transações dos professores com os alunos, ou seja, um professor/maestro limitado pode reduzir e limitar o ensino e a aprendizagem. (ELLIOTT, 1995 p. 257).

No entanto, o que parece é que estes princípios e objetivos não chegaram às muitas atividades musicais praticadas na maioria das escolas de ensino básico, como afirmaram OLIVEIRA, 2001; FRANÇA, 2000, como foi dito na página 21 desta tese.

Tais declarações podem estar atingindo o desempenho dos candidatos aos cursos superiores em música nas universidades brasileiras. Um estudo longitudinal que a professora Dra. Cecília Cavalieri França realizou na escola de música da UFMG, iniciado no exame do vestibular (2000), revelou as dificuldades dos candidatos em performance (instrumento) de desvencilhar o pensamento musical e o conceitual.

Tal dificuldade se torna mais explícita nas situações de exame, onde notas ou conceitos devem ser atribuídos a performances individuais [...]. A maioria dos candidatos não consegue atingir rendimento musical esperado segundo o processo de avaliação chamado de ‘Modelo Espiral’ [...]. Não obstante a grande literatura que critica a ênfase no desenvolvimento técnico percebe-se que esta ainda não atingiu uma

ressonância na realidade do ensino instrumental com seria desejável. (FRANÇA, 1999, p. 26).

No que tange ao ensino de música nas bandas, pode ser justificado, por estarem, as bandas, fora do sistema de ensino formal. Declarações como esta, nos fazem pensar mais detidamente sobre o contexto em que estamos estudando e continua suscitando outras questões como, por exemplo: O panorama em que se encontra o ensino de música nas escolas primárias e secundárias, como nas bandas de música em comparação às pesquisas atualizadas sobre a educação pré-universitária, podem estar afetando o ensino superior no Brasil? As ações das políticas pública, frente aos desafios acima apresentado, está conseguindo mudar a realidade aqui apresentada? Qual seria a saída para tal questão?

Perguntas como essas nos levam a refletir sobre dois aspectos em nosso estudo e que, ao nosso entendimento, prejudica o avanço do ensino e aprendizagem na área: Um deles é a clara situação em que se encontram as bandas no Brasil, à margem do sistema oficial de ensino. De outro lado, os avanços científicos, didático-pedagógicos e tecnológicos disponibilizados a toda comunidade artística, frente à realidade acima apresentada aumenta cada vez mais o buraco entre o público aqui estudado – bandas – frentes às pesquisas acadêmicas.

Alguns pesquisadores apontam para outros aspectos limitadores na formação dos instrumentistas são: falta de bons instrumentos (SOUSA e RAY, 2007) formação inadequada de professores na área (SCHWEBER, 2004 apud SOUSA E RAY, 2007); salas não apropriadas para o ensino destes instrumentos (KLEINHAMMER, 1963).

Segundo Penna (2001), mesmo sendo fato que a música já vinha sendo englobada dentro das propostas de Educação Artística, que se tornou obrigatória pela LDB 5692 desde 1971, a sua presença no espaço escolar, foi enormemente reduzida pela abordagem polivalente, e pela predominância das Artes plásticas. Com a promulgação da LDB atual (1996), sobretudo, em razão da extinção da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares de ensino, surge, então, a principal pergunta de nossa pesquisa: Como as Corporações Musicais espalhadas pelo Brasil têm trabalhado a educação musical em suas sedes?

Ora, se as pedagogias utilizadas por estas bandas são consideradas inadequadas, sobretudo naquelas localizadas fora dos grandes centros musicais, fica então aqui, a pergunta que nos deixa inquieto: O que os órgãos de fomento de competência na área, sobretudo as universidades, estão fazendo para resolver tal questão? São suficientes apenas as publicações de novas teorias e metodologias? Há que se acrescentar aqui os cursos de capacitação em música desenvolvidos no interior do Estado de Minas Gerais. A secretaria de Cultura do Estado

tem apoiado cursos de capacitação para regentes e instrumentistas das bandas de todo o estado. O curso estende à manutenção e reparos de instrumentos (SEC/BEMGE, 1994)¹²⁸. Nos últimos anos, a disciplina “apreciação musical” tem sido acrescida no conteúdo destes cursos. A essa iniciativa, mesmo que limitada, com duração de um mês, por mais de 15 anos, observa-se alguns efeitos positivos em algumas das bandas que receberam este benefício.

Temos conhecimento de um cadastro com mais de 450 bandas¹²⁹, listadas no catálogo da Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais (SEC/BEMGE, 1994). Dados inseridos neste catálogo atestam que as bandas de música civis (BMC) existentes em Minas Gerais representam aproximadamente 1/3 da totalidade das corporações similares de todo o país. Segundo SAMPAIO (1994), organizadora do catálogo e dos textos inseridos no mesmo “... essa proporção ilumina o significado das bandas de música dentro da história e da cultura do estado de Minas Gerais ...” (SEC/BEMGE, 1994, p.12).

Uma tentativa de resolver tal problemática, a Secretaria da Cultura do Estado de Minas Gerais em parceria com as prefeituras e outras entidades sem fins lucrativos, tem oferecido um curso de capacitação, anualmente, em prol às bandas de música. Como estratégia logística, elegiam algumas cidades polos, que pudessem atender o máximo de bandas no entorno e estabeleciam atribuições para cada cidade em contrapartida à gratuidade dos cursos. Ou seja, a Secretaria enviava os professores e produtores, sem custos para as prefeituras e as prefeituras ofereciam o transporte das bandas no entorno, quando as cidades polos ofereciam a logística local.

Os cursos ofereciam certificados e, portanto, apresentavam uma carga horária específica. Começavam aqui os problemas. Primeiro, a cidade que recebia o curso, não apresentava o problema de transporte. Mas as cidades do entorno, os músicos e maestros das bandas acordavam dependendo da distância, as 3 ou 4 horas da manhã para ter tempo suficiente para tomar café na cidade polo e depois participarem das aulas. Aulas estas, com duração de oito horas dia. Necessitava, portanto, iniciar as aulas as oito horas da manhã aos sábados, domingos ou feriados para poder cumprir a carga horária estabelecida. Ocioso dizer do sacrifício já sentido pelos professores devido à intensidade das aulas coletivas de instrumentos pela manhã e, depois, à tarde, nos ensaios geral de 14h às 17h. Pode-se imaginar o sacrifício dos alunos, mesmo que nos ensaios os alunos pudessem experimentar uma sensação de alívio, quando a banda tocava alguma peça de conhecimento deles. Porém, a resposta deles frente a

¹²⁸ In: Um espetáculo chamado banda: a alegria do toque. Belo Horizonte, SEC/BEMGE, 1994, 35 p.).

¹²⁹ Dados levantados pela Secretaria da cultura do Estado de Minas Gerais entre os anos de 91/94.

um repertório mais elaborado, que dependesse de algum tipo de esforço mental e físico, logo percebia-se sinais de cansaço e pouca assimilação.

Keith Swanwick (1994) assevera que o professor deve ensinar seus alunos a dominar tecnicamente o instrumento, mas também, deve ajudá-los a tocar de forma musicalmente expressivo e criativo desde as idades iniciais da vida (SWANWICK, 1994). Refletindo com mais profundidade tal assertiva, crianças e adolescentes, então, deveriam ser iniciadas em música com uma pedagogia de qualidade e abrangente, considerando o crescimento e desenvolvimento cognitivo natural das crianças nas várias fases de suas vidas.

Jean Piaget (1896-1980) procurou explicar e refletir em seus estudos com enfoque na psicopedagogia desenvolvidos por ele, a partir das suas pesquisas e descobertas científicas sobre a “Epistemologia Genética” (PIAGET, 1974, p. 69-82). Segundo a professora Cecília Cavalieri França (2000).

[...] os conceitos piagetianos, assimilação e acomodação são processos cognitivos segundo os quais, respectivamente, apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos esquemas metais, ou os modificamos quando estes são inadequados para interpretar os estímulos [...]. (FRANÇA, 2000, p. 53).

Piaget dedicou-se ao estudo das concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo partindo de pesquisas baseadas na observação e em entrevistas que estabeleceu com as crianças. Interessou-se fundamentalmente pela relação entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer. Considerou a si próprio como um epistemólogo genético porque investigou a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos e estágios de desenvolvimento (FRANCO, 2009, p. 25)¹³⁰.

Esta questão ainda é amplamente discutida nos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. No programa PPGMUS da UFBA, por exemplo, quando autor desta tese participou de vários debates em classe, foi levantado à discussão sobre “Fazer e Pensar Música”. Uma pesquisa realizada na disciplina EBM I e II (estudos bibliográficos e metodológicos) dentro do PPGMUS da UFBA, ministradas pelo professor Dr. Paulo Lima, apontou para um vasto material teórico disponibilizado na literatura musical corrente, tanto na linha positivista como na da hermenêutica, mas pouco utilizado nas dissertações e teses nos

¹³⁰ Piaget (1941) sustenta a tese de que o crescimento intelectual ocorre em uma sucessão de ‘estágios’ em todas as crianças, a saber: o estágio sensório-motor (0-2 anos), o estágio simbólico-representacional (até 5 anos), crescimento para o estágio operacional concreto (5-7 anos), crescimento dentro do estágio operacional concreto (7-11 anos), e finalmente o crescimento para o estágio operacional formal (11 anos ou mais).

cursos de pós-graduação no país. Ao tomar essa etapa do processo de investigação, Lima identifica em seus escritos de aulas como:

“... aspectos cruciais, caracterizando-os como verdadeiras responsabilidades a serem observadas nos projetos, dispendo-os em torno de uma série de dimensões – filosófica e metodológica, poética, social, política, identitária e de eficácia” (LIMA, 2003, 149).

Essa assertiva foi evidenciada nos trabalhos realizados pelos alunos do PPGMUS da UFBA, 2003.1. O professor Lima ainda deixa um alerta que:

“... os autores das teses e dissertações elaboradas no país não estão utilizando o vasto material teórico corrente disponível ...”. Este procedimento, segundo Lima, “gera abordagens ingênuas e pueris nos trabalhos de pós-graduação pouco contribuindo para o avanço e aumento do conhecimento na área” (LIMA, 2003, p.1)¹³¹.

Esse tema enseja embates vigorosos, e o que é pior, debates velados, não oficiais, sem participação em foruns ou encontros similares, no seio da universidade. Tal seja, nunca acontece debatem públicos o acadêmicos entre professores de instrumentos adeptos ao ensino prático com outros pesquisadores, que nunca se encontram, sejam da área da educação musical, sejam da área da teoria musical, quando criticam o baixo rendimento dos alunos em performance musical ao se depararem com teorias correntes. Se esta for a principal questão a ser resolvida para a nossa educação musical, como explicar a inexistência da educação musical no ensino básico? Estariam os professores do segundo grau, maestros de bandas, preparados para enfrentar tal desafio? O professor Demerval Saviani já descrevia a situação da educação geral nos anos quarenta e apontava que “as expectativas que este tema suscita, apesar de altas, são bastantes vagas” (SAVIANI, 1944, p.175).

Faço aqui, então, a mesma pergunta que o professor Saviani o fez quando na sua exposição em um congresso sobre educação na Universidade da Paraíba. Quais as expectativas para o ensino de música no Brasil? A inquietude interior continua e continua nos empurrando para várias outras perguntas que podem ser debatidas em cursos e debates subsequentes. Se aguçarmos ainda mais essa questão, há quem acredita que na seguinte assertiva “... considera-se aqui os cursos de pós-graduação como *locus* privilegiado, já que o pós-graduando se considera no direito e no dever de conquistar uma autonomia científica”¹³².

Neste particular, Donald A. Schön (2000), faz uma distinção entre teorias e técnicas baseadas em pesquisas com os problemas caóticos e confusos que desafiam as soluções

¹³¹ Textos expostos em forma de apostila como norteadores dos trabalhos da disciplina “Estudos bibliográficos e metodológicos - EbMI, 2003.1 do PPGMUS da UFBA, tendo como orientador o professor Dr. Paulo Lima.

¹³² FERNANDES, In: revista Abem, pág. 45, n. 5, Set. 2000).

técnicas. Schön descreve a prática profissional como uma topografia irregular no alto de um terreno firme de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, diz Schön, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação, assevera Schön

[...] é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa? (SCHÖN, 2000, p.15).

Anísio Teixeira clareia ainda mais sobre a questão a inércia da educação brasileira, quando afirma que...

[...] a educação no Brasil desde o período colonial sofreu um retardo educacional desde a colonização e por essa razão ainda não conseguiu atingir sua total independência [...]. Não se trata, pois, de formular o diagnóstico da presente crise universitária, nem mesmo de traçar os delineamentos de uma reforma, e sim propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. (TEIXEIRA, 2005, p. 137).

Um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), designado por Costa e Silva (1968), considerava que a universidade não se constitui um universo encerrado em si mesma, capaz de reformar-se por suas próprias forças (...) e declarou que:

A universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade. [...] a verdadeira reforma universitária se processa no entrelaçamento de uma tríplice dialética: relação entre o Estado e a universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a universidade e as múltiplas forças da comunidade; e no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do mestre e do aluno (TEIXEIRA, 2005, p. 27).

Com base nessas declarações acima, descobrir, então, uma identidade própria tornou-se quase impossível, pois, a falta de um ensino melhor estruturado, de qualidade e inclusivo, sobretudo, na fase que o professor Saviani cunhou de pré-graduação, deixa de ser um direito social e passa a ser uma mercadoria disponível no mercado. Se tomarmos por base as reformas que o atual governo nos impõe para a previdência e educação geral, acaba que consagrando a exclusão da maioria de jovens e adolescentes, sobretudo, para àqueles de classe social mais baixa, cujas condições financeiras impossibilitam o custeio da educação familiar. Esta resolução do governo federal promove a segregação social dualizada, numa sociedade dividida, ao retorno do início do processo quando os pobres estavam excluídos da escola dos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos da falta do ensino de música de qualidade em nível de pré-graduação no Brasil, sobretudo para a Performance Musical Instrumental, em especial para Minas Gerais, ainda são enormes. Conforme registramos ao longo deste trabalho, essa lacuna tem limitado o desenvolvimento para o ensino e aprendizagem em todos os níveis escolares inclusive para o ensino superior. Pesquisas realizadas através deste trabalho apontaram para a urgência de um redirecionamento do ensino de música em nível de base, e o *Projeto Bandas* da Escola de Música da UFMG mostrou que as bandas de música, se bem estruturadas, com logísticas, didáticas e metodologias condizentes a estes níveis, poderão transformar e resignificar o papel das bandas no Estado de Minas Gerais, sobretudo para a área da Performance Musical Instrumental.

Os desafios são enormes como afirma Anísio Teixeira¹³³ (2005). Teixeira declara que, para se atingir tal intento é fundamental, primeiramente, o reconhecimento da importância da formação acadêmico-profissional, das atividades científicas e tecnológicas, e da formação ética e cultural mais ampla da cidadania democrática. Teixeira faz a seguinte declaração sobre a questão do ensino superior no Brasil

[...] a educação no Brasil desde o período colonial sofreu um retardo educacional desde a colonização e por essa razão ainda não conseguiu atingir sua total independência [...]. [...] Não se trata, pois, de formular o diagnóstico da presente crise universitária, nem mesmo de traçar os delineamentos de uma reforma, e sim propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. (TEIXEIRA, 2005, p. 137).

A universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade. [...] a verdadeira reforma universitária se processa no entrelaçamento de uma tríptica dialética: relação entre o Estado e a universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a universidade e as múltiplas forças da comunidade; e no interior dela mesma, como revisão interna na dialética do mestre e do aluno (TEIXEIRA, 2005, p. 27).

Mesmo reconhecendo os avanços tecnológicos, desde que Teixeira propôs a reforma universitária nos anos sessenta, é de se inferir, ainda, que a escassez de esforços para a implantação de um sistema político/cultural afastou cada vez mais a universidade brasileira do

¹³³ Acadêmico, criador da Universidade de Brasília (UnB), lutou contra a privatização exacerbada das universidades públicas na tentativa de estabelecer critérios com o objetivo de dar respostas aos desafios da inclusão social, que não se esgota na expansão de matrícula, mas que exige novas formas de inclusão dos excluídos. Produziu referências atualíssimas e indispensáveis a toda e qualquer reflexão sobre o futuro da universidade brasileira.

seu papel social. O professor Demerval Saviani já descrevia a situação da educação geral nos anos quarenta e apontava que “as expectativas que este tema suscita, apesar de altas, são bastantes vagas” (SAVIANI, 1944, p. 175). Neste particular, Schön (1998) ironiza seus contemporâneos acerca do ainda persistente dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes. Ele segue afirmando que as zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Ele ainda assevera que as pessoas que tem pontos de vista conflitantes prestam a atenção a fatos diferentes e tem compreensões diferentes de fatos que observam e, portanto, “[...] não é através de soluções técnicas para os problemas que convertem situações problemáticas em problemas bem definidos: ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível [...]” (SCHÖN, 1998, p. 17). O ex-pesquisador do MIT (Boston /EUA - *in memoriam*), ainda ressalta que:

As escolas de nível superior aprendem a partir das tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e de dança, treinamento de atletas e aprendizagem através do fazer. O projeto da educação profissional deveria ser refeito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-na-ação [...] (IDEM, 1998, p. 16).

Entendemos, também, que a teoria *Praxial* de Elliott (1995), como foi visto nesta pesquisa, assinala que a natureza e valores de musicalizar, ouvir música e maneira de abordar as obras musicais, depende de uma forma multidimensional de conhecer chamada de musicalidade. Portanto, ouvir música, segundo Elliott:

[...] envolve uma cobertura ampla na construção de informações intra-musicais e inter-musicais, relações e significados por meios dos mesmos tipos de conhecimentos que constroem a musicalidade processual, formal, informal impressionístico e supervisório. (ELLIOTT, 1995, p. 304).

No que tange ao ensino de música através das bandas, mesmo considerando os avanços alcançados pelos cursos de capacitação oferecidos pela Funarte e Secretaria da Cultura do Estado de Minas Gerais, podemos seguramente afirmar que ainda tem-se muito a pesquisar. O *Projeto Bandas*, dentro deste panorama, através das ofertas dos cursos em níveis de extensão e graduação, se transformou num divisor de águas para a área designada Performance Musical Instrumental. Sua proposta pedagógica, fundamentada nas teorias de Elliott (1995) e no *Traité de L'Expression Musicale* (Lussy, 1874), tendo como complemento a teoria de Note Grouping (Thurmond, 1982), tem proporcionado uma inclusão social e musical de uma demanda até pouco tempo excluída pelas universidades dentro de Minas Gerais.

Nos seus vinte anos de existência, o *Projeto Bandas* pôde contribuir para a formação de vários instrumentistas e regentes de Bandas de diversas partes do Estado, cuja certificação em nível de extensão e graduação, como foi dito acima, promoveu músicos militares para patentes mais altas e capacitou outros instrumentistas civis para o mercado de trabalho, como também, para a inserção e afirmação de músicos para as Orquestras Sinfônica e Filarmônica de Minas Gerais, além de ser fontes de inspiração para projetos similares e capacitação de diretores e professores para as escolas de música na esfera estadual e municipal no Estado de Minas Gerais.

Sendo assim, esta pesquisa pode responder as questões formuladas no início deste trabalho, tais como: Seriam as bandas de música os organismos musicais alternativos e responsáveis para mudar a realidade das bandas e do ensino de música em nível secundário no estado de Minas Gerais? A pesquisa mostrou que sim. Como se mostrou no decorrer desta tese, a abordagem abrangente aplicada no *Projeto Bandas*. Através de uma concepção e designação, preconizado por Shön (1998), oferecemos aulas de instrumentos e teóricas, ensaios de naipes e ensaio geral, concertos, palestras proferidas por profissionais de outras áreas do conhecimento, todas elas aplicadas de forma integrada.

Além desta prática, o projeto levou para Belo Horizonte alguns profissionais de excelência nas áreas de regência e de instrumento; médicos especializados em postura corporal; especialistas sobre técnicas de relaxamento; educação musical; técnicas de preparação para as fileiras militares; técnicas sobre composição para Bandas; a troca de experiência em concertos tendo como solistas e maestros de renome internacional em três Encontros Internacionais e em gravações ao vivo de um CD e de vários Vídeos no auditório da Escola de Música da UFMG das três bandas, ou seja, banda I, banda II e banda III. Houve, ainda com o projeto, a possibilidade de certos instrumentistas e regentes a postularem vagas nos cursos de pós-graduação na UFMG e em outras instituições de ensino superior no Brasil e no exterior.

Faço aqui, então, a mesma pergunta que o professor Saviani o fez quando na sua exposição em um congresso sobre educação na Universidade da Paraíba. Quais as expectativas para o ensino de música no Brasil? A inquietude interior continua, e permanece nos empurrando para várias outras perguntas que podem ser debatidas em cursos e debates subsequentes.

Com base nessas declarações acima, descobrir, então, uma identidade própria para o ensino de música em nível secundário, em nosso entendimento, seria reconhecer, de fato, a importância das bandas de música nas comunidades em que estão inseridas, além da sua aceitação popular. De outro modo, como assinala Saviani (1984), torna-se impossível o

desenvolvimento do ensino e aprendizagem para todos os níveis do ensino, e a música sempre ressoante a falta desse reconhecimento, pois, a falta de um ensino melhor estruturado, de qualidade e inclusivo, sobretudo, na fase de pré-graduação, deixa de ser um direito social e passa a ser uma mercadoria pouco disponível.

Se tomarmos por base as reformas que os governos tem imposto para a previdência social, reforma tributária e nunca para educação geral e conseqüentemente para a educação musical, tal estrutura acaba que consagrando a exclusão da maioria de jovens e adolescentes, sobretudo, para àqueles de classe social mais baixa, cujas condições financeiras impossibilitam o custeio da educação familiar que vai bater em todos os setores da sociedade, sobretudo nas áreas de ensino musical ora em estudo. Em razão dessa empáfia dos governos municipais, estaduais e federal, tal inércia promove uma sociedade dualizada e dividida, forçando o retorno ao início do processo quando os pobres sempre ficam excluídos das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Sônia. **Le Traitè de Mathis Lussy**. 2000. 188f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. São Paulo, 2000.

ALMEIDA, Hermínio Carlos de. **A Canção Viver De Amor de Toninho Horta e Ronaldo Bastos: Aspectos Composicionais e de Performance em um Arranjo para Trio De Oboé, Trompa e Piano**. 2005. 43f. Dissertação. (Mestrado em Música) – Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

ARBAN, Joseph Jean Baptiste Laurent. **Complete Conservatory Method for Trumpet and Cornet**. Paris: Carl Fischer, 1936.

ANDRADE, Hermes de. **O B da Banda**. Rio de Janeiro: Jodima, 1989.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. **An adaptation of American Band Instruction Methods to Brazilian Music Education Using Brazilian Melodies**. 1994. Tese de doutorado defendida na University of Washington, 1994.

_____. Considerando a viabilidade de inserir a música instrumental no ensino de primeiro grau. In: **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.3, Ano 03, p.39-49, jun. 2006.

BORÉM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. [02.]. 2012. **Anais do SIMPOM**, Rio de Janeiro, UNIRIO, v. 2, n. 2, 2012.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. A importância das Bandas na formação do Músico Brasileiro. In: Oliveira, A; Cajazeira, R. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. 1 ed. Salvador: Sonare, 2007, v. 01, p. 24-28.

CHASIN, Ibaney. A forma-sonata Beethoveniana: o drama musical do dilaceramento. In: **Revista Ad Hominam**, 1999.

CICHOWICZ, Vincent. **Long Tunes Studies**. Montreal: 259 produções, 2011.

COPE, Peter e SMITH, Hugh. Cultural context in musical instrument learning. In: **British Journal of Music Education**, v.14, n.3, p.283-289. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CORPORON, Eugene. The Quantum Conductor. In: BLOCHER, Larry; CORPORON, Eugene; MILES, Richard B. (Orgs.). **Teaching Music through Performance in Band**. Chicago: GIA Publications, 1997.

CURRIE, Chuck; MACLELLAN, Christin Reardon. Low Woodwind, Brass and String Section Rehearsals for Wind Ensemble and Orchestra. In: **Vients Canadiens - Canadian Winds**, outono, 31-36. Canadá: 2019.

- DALE, Delbert A. **Trumpet technique**. Londres: Universidade de Oxford, 1963.
- DAVIDSON, Jane e SMITH, Jonathan. Music education at Conservatoire level. In: **British Journal of Music Education**, v.14, n.3, p. 251-269. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DELIÈGE, Irène; SLOBODA, John A. (Ed.). **Musical beginnings**: Origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- DOGANTAN, Mine. **Mathis Lussy's Theory of Rhythm as a Basis for a Theory of Expressive Performance** (Switzerland). 1997. Tese (Doutorado), Columbia University.
- ELLIOTT David J. **Music matters**: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.
- _____. (Ed.). **Praxial music education**: reflections and dialogues. New York: Oxford University Press, 2005.
- ELLIOTT, David *et. al.* (Ed.). **Community music today**. Lanham, USA; Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education/National Association for Music Education, 2013.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. In: **Revista da ABEM**, v. 08, n. 05, 2000.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. In: **Opus**; v. 7, n. 1, p. 122-133, 2000.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a filosofia da modernidade. IN: **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, v. 16, n. 1, 1993.
- GERLING, Cristina Capparelli; SOUZA, Jusamara. A performance como objeto de investigação. In: SEMINÁRIO DE NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL. **Anais 1º SNPPM** Belo Horizonte: UFMG, 2000. p.114-125.
- HARGREAVES, David. The developmental psychology of music: scope and aims. In: G. SPRUCE (Ed.). **Teaching Music**. London: Routledge, 1996.
- HARNONCOURT, Nicolaus. **O Discurso dos Sons**: caminhos para uma nova compreensão musical. São Paulo: Zahar, 1990.
- HENTSCHKE, Liane. **Musical development**: testing a model in the audience-listening setting. Tese (Doutorado em Educação – PhD) – University of London Institute of Education, 1993.
- HICKMAN, David. **Trumpet Pedagogy**: a Compendium of Modern Teaching Techniques (Edited by Amanda Pepping). Arizona: Arizona State University Press, 2006.
- HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2001.

JOHNSON, Peter. Performance as Experience: the problem of assessment criteria. In: **British Journal of Music Education**, v.14, n.3, p.271-282, 1997.

KIEFER, Bruno. História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1976.

KIRCHHOFF, Craig. The School and College Band: Wind Band Pedagogy in the United States. In: GATES, J. Terry (Ed). **Music Education in the United States: Contemporary Issues**. Tuscaloosa and London: The University of Alabama Press, 1988.

LAGE, Cláudio Fernandes. **Escrita e Classificação de Repertório para Sopros à Luz da Tabela de Parâmetros Técnicos**. 2012. 256f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

LANGE, Francisco Curt. La música em Minas Gerais: um informe preliminar. In: **Boletim Latino-americano de Música**, Tomo VI, 1ª parte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; LIENERT, Aria; CHAGAS VIEIRA, Sônia. **MANUAL DE ESTILO ACADÊMICO**. Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.. 6a edição revista e ampliada (2019).

LUSSY, Mathis. **Traité de L' Expression Musicale**. Paris: Heugel, 1874.

MARES-GUIA, Rosa Lúcia dos; FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Jogos Pedagógicos para a Educação Musical**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MASSAUD, Moisés. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1992.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos. In: **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v.12, mar. 2009.

OLIVEIRA, Alda J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In. X ENCONTRO ANUAL DA ABEM. **Anais...**, v. 10, p. 19-40, Uberlândia, 2001.

_____. **A abordagem Pontes para a educação musical: aprendendo a articular**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Org.). **É este o ensino de arte que queremos?** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

PEREIRA, Aires Rodeia. **A estética musical em Aristóxeno de Tarento**. São Paulo: Humanitas, v. 47, p. 469-479, 1995.

PEREIRA, J. A. **A banda de música: retratos brasileiros**. 1999. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 1999.

REIMER, Bennett. **A Philosophy of Music Education**. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

SAVIANI, Dermeval *et. al.* **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SALAMAN, William. Keyboard in schools. In: **British Journal of Music Education**, v.14, n.2, p.143-149, 1997.

SANTIAGO, Diana. Sobre a construção de representações mentais em performance musical. In: **Ictus** (Revista do PPGMUS/UFBA), Salvador, v. 3, p. 165-178, 2001.

SCHLUETER, Charles. **Zen and the art of trumpet: a concept from A to ...Z**. Newtonville: s. d. 127p. [Não publicado].

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIMÕES, Naílson. **Uma abordagem técnico-interpretativa e histórica da escola de trompete de Boston e sua influência no Brasil**. 1997. 100f. Tese (Doutorado em Música). Instituto Villa-Lobos – Centro de Letras e Artes da Universidade do Rio de Janeiro, UNIRIO. Rio de Janeiro, 1997.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.

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

SWANWICK, Keith e TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. In: **British Journal of Music Education**, 3, p.305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Editora UFRJ, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THURMOND, James Morgan. **Note Grouping: a method for achieving expression and style in musical performance**. Meredith Music Publications, 1982.

VAILLANT, Ludovic. **Traité pédagogique du trompet et cornet**. Paris: A. Leduc, 1969.

WHITENER, Scott. **A Complete Guide to Brass**. Nova Yorque: Schirmer, 1997.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ACQUARONE, F. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, s/d.
- ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALVES, Cristiano Siqueira. **Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta**. 1999. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- ALMEIDA, A de. O Folclore da Banda de Música. In: **Revista do Arquivo Municipal**, n. 176. São Paulo, 1962.
- ALMEIDA, Renato de. **História da Música Brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1942.
- ALVARENGA, Oneyda. **Música popular brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1960.
- ANDRADE, A de. **Francisco Manuel da Silva e seu tempo: 1808-1865, uma fase do passado musical do RJ**. Rio de Janeiro, Coleção Sala Cecília Meireles 1967.
- ANDRADE, Hermes de. **O B da Banda**. Rio de Janeiro: Jodima, 1989.
- _____. **The Military Band of Brazil**. Inglaterra, Março 1997, v.119.
- ANDRADE, Mario de. **Aspectos da música brasileira**. Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.
- _____. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Chiriato & Cia., 1928.
- _____. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1962.
- _____. **Pequena história da música**. São Paulo: Livraria Martins, 1980.
- _____. **Aspectos da música brasileira**. Belo Horizonte: Vila Rica, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Margareth. **Um Olhar Antropológico sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical**. Revista da ABEM, n. 5, 2000.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília-DF: Consórcio Interuniversitário de educação continuada e a Distância. BRASILEAD, Universidade de Brasília, 1997.
- BARBOSA, J. L. da Silva. Considerando a viabilidade de inserir a música instrumental no ensino de primeiro grau. In: Revista da Abem, Porto Alegre, n.3, Ano 03, p.39-49, jun. 2006.
- _____. Tradição e inovação em bandas de música. In: SEMINÁRIO DE MÚSICA DO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA- BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1, 2008, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 2008, p. 64-68.

BARBOSA, Padre Antônio Constantino. **Itapecerica, sua fé, sua música**: história eclesiástica de Itapecerica. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

BARROUD, Henry. **Para Compreender as Músicas de Hoje**. São Paulo, Perspectiva. 1975.

BATISTA, Nylton Gomes. **Banda de música, a alma da comunidade**. Ouro Preto: UFOP, 1982.

BAZZO, Vera Lúcia. Os Institutos Superiores de Educação Ontem e Hoje. In: **Revista Educar**. Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004.

BELL, Judith. **Doing your research project**: a guide for the first-time researchers in education and social science. England: Open University Press, 1989.

BENEDITO, Celso. **História e didática nas filarmônicas**. Curso Mestres. Coord. Fred Dantas. Sociedade Oficina de Frevos e Dobrados. Fundo de Cultura. Governo da Bahia, 2009.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas militares no Brasil**: difusão e organização entre 1808-1889. São Paulo: UNESP, 2006. Vol. 1, 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLLINGER, D. E. **Band Director's Complete Handbook**. New York: Parker Publishing Company Inc. West Nyack, 1979.

BORG, Walter R.; Gall, Meredith D. **Educational Research**: an introduction. New York: David McKay Company, INC., 1971.

BRANDANI, N. **A Banda Marcial como núcleo de formação musical**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – ECA-USP. São Paulo, 1962.

BRASIL. Conselho Nacional de Ensino/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. ° 16/99 –05/10/1999. **Trata das diretrizes nacionais para a educação profissional de nível médio**. Brasília: Diário Oficial, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries**. Documento Introdutório. Brasília, SEF, 1998 a.

_____. Lei Federal N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-§ 2º, do Art. 1º**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de Dezembro de 1996 - Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais 5ª a 8ª séries**. Brasília, SEF, 1998b.

BRAUN, O S. **Conhecendo a Banda de Música**. Ricordi, São Paulo, s/d.

BURKLE, Daisy Claret Geraes. **Motivação, a chave do interesse pelo saber: o que pensam e como agem alunos e professores (des) motivados.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

BYRON, Reginald (Org.) **Music, culture and experience.** Chicago: University of Chicago, 1995.

CABRAL, Oswaldo Passos. **A banda de música como fator de cultura do povo.** Rio de Janeiro: Sociedade Oswaldo Cabral, 1979.

CAMARGO, J. B. de. **Bandas de Música Cívicas nas Comunidades Interioranas (1873-1974).** 1987. 100f. Dissertação (Mestrado em Música) – ECA/USP, São Paulo, 1987.

CARVALHO, Flávia Botelho de; DIAS, Tatiana. **Dois Séculos de Música e Fé: Corporação Musical Nossa Senhora das Dores.** Belo Horizonte: Ampliar Projetos e Eventos Culturais, 2007.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. In: **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CARVALHO, Vinicius Mariano de. **As Bandas de Música nas Minas Gerais.** In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, 1, 1997, Curitiba. Anais. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998.

CASTAGNA, P. **Fontes Bibliográficas para a Pesquisa Instrumental no Brasil nos Séc. XVI e XVII.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes – USP. São Paulo, 1989.

CATÁLOGO ONLINE BANDAS DE MÚSICA DE PERNAMBUCO. Renan Pimenta Holanda Filho. Disponível em: <<https://catalogobandasdemusicape.wordpress.com/renan-pimenta-de-holanda-filho/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

CERNICHIARO, V. **História Della Musica nel Brasile.** Milano: Fratelli Riccioni, 1926.

COSTA, Manuela Areias. **“Vivas à República”:** representações da banda “União XV de Novembro” em Mariana-MG (1901-1930). 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

COSTA, M. P. **Alfabetização para deficientes mentais.** São Paulo: EDICON, 1986.

CURT LANG, F. A música em Minas Gerais. In: **Boletim Interamericano de Musica.** S. ed. Rio de Janeiro, 1941.

_____. A História da Música nas Irmandades de Vila Rica. Belo Horizonte, Edição do autor, s/d.

DANTAS, Fred. A Filarmônica hoje. In: **Revista da Bahia**, n. 35. Salvador, março de 2005.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar: A construção do conhecimento na Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **School and society**. New York, 1926.

DIAS, A. M. I. O que são Processos Pedagógicos? In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 130, p. 31-41, 2004.

DUARTE, M. L. de F. **Bandas de música e Cotidiano Urbano**. Dissertação de Mestrado - Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuchi. Estudo de caso. In: DUARTE, Jorge; **ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: popular, erudita e folclórica – 2ª Ed.** São Paulo: Art Editora, Publifolha, 1998.

ENCICLOPÉDIA DELLA MÚSICA. **Verbete Banda, Instrumentos e Prática Instrumental**. Milano, Ricordi, 1963.

ENCICLOPEDIA SALVAT DELLA MUSICA. **Verbete Banda**. Barcelona, Ed. Salvat, 1967.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnography’? In: **Anthropology and Education Quaterly**. Vol. 15, N.1, [1977] 1984.

EVANGELISTA, Olinda. **Formar o Mestre na Universidade: A Experiência Paulista nos anos de 1930**. In: **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, 2001.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. Ed. São Paulo: Saraiva; 2003.

FAGUNDES, Samuel Mendonça. **Processo de transição de uma banda civil para banda sinfônica**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FIDEL, Raya. The case study method: a case study. In: GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992, p. 37-50.

FIGUEIREDO, Leda Maria Gomes de Carvalho. **Bandas de Música**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1996.

FONSECA, Claudia Damasceno. **Urbs e Civitas: A formação dos espaços e territórios urbanos nas Minas setecentistas**. In: **Anais do Museu Paulista**, v. 20, n. 1, p. 77-108, São Paulo, jan./jun., 2012.

FONSECA, Modesto. **A música em arquivos de Minas Gerais e Espírito Santo: uma contribuição para o estudo do patrimônio arquivístico - musical brasileiro**. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA [06.], 2004. In: **Anais...** Juiz de Fora, 2004.

FRANÇA, Maria Cecília Cavaliere. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. Belo Horizonte: In: **Música Hoje**. Escola de música da UFMG, págs. 41-49, Belo Horizonte, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta Betsy. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: **Cadernos de Estudo Educação Musical**, nº 1, p.22-30, 1990.

_____. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GALLET, Luciano. **Estudos de folclore**. Rio de Janeiro: Carlos Wehers, 1934.

GANDIN, D. Como Transformar Ideias em Processos Pedagógicos. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 130, p. 54-63, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDEENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

GOLDMAN. R. F. **The Wind Band**. Boston. Allyn and Bacon, 1961.

GONDIM, Carlos; LOPES, Geraldo Magela Gondim. **Memorial do Legislativo de Itapeverica**. Itapeverica: Matiz, 2007.

GRANJA, Maria de Fátima. **A banda: som e magia**. 1984. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sistema de Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

GROSSI, Cristina. Relatório dos Grupos de Trabalho Educação Musical ‘Informal’. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais...**, p. 95, Uberlândia, Out. 2001.

HIGINO, Sarah. **Banda escolar: um processo de desenvolvimento musical, educativo e social**, 1994. 139 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

HOLANDA, A. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Globo, 1993.

_____. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro/São Paulo: Diefel, 1976.

HOLANDA FILHO, Renan Pimenta. **O papel das bandas de música no contexto social, educacional e artístico**. Recife: Caldeira, 2010.

JESUS, Raimundo Mário de. **Banda Militar: dois séculos contextuais de Música no Brasil 1808-2008**. Brasília: Smith, 2008.

JORGENSEN, Estelle R. **Transforming Music Education**. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

KASSAR, M. C. M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, p. 79-86. 2006.

KIEFER, Bruno. Bandas de música no Brasil. In: **Boletim da Sociedade Brasileira de Musicologia**, p. 71-3, 1984.

LACERDA, C. F. B. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando organização do trabalho pedagógico. In: **Anais da XXIV Reunião Anual da ANPED**. 2000b. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 Nov. 2018.

LACERDA, C. F. B. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de e GÓES, M. C. de (Orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LAKATOS, Eva Maria e Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. Ed. Rev. e Ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LANGE, Francisco Curt. A música em Minas Gerais no século XVIII. In: **Mariana: arte que vem do céu**. Paulo Mendes Campos (Cord.). Belo Horizonte: Comissão Pró-restauração da Catedral e Órgão da Sé de Marina, 1985.

LAPLANE, A. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: UNIJUI, 2000.

_____. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. e LAPLANE, A. F. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 5-20. 2004.

LAUAND, G. B. do. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas**. 2000. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, UFSCar. São Carlos, 2000.

LEMOS, André. **Cultura das Redes: Ciberensaios para o século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2002.

LEONELLI, Maestro Rubens. **A Arte de dirigir Orquestra**. Apostila Compilada. São Paulo: Weril. (s.d.)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que as mantêm em cena**, 2000. 213 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **A banda estudantil em um toque além da música**. FAPESP/Annablume. 1ª Ed. São Paulo, 2007.

MALACHIAS, Francisco Barbosa. **Alma Sentimental**. Itapecerica: [s.n.], 1989.

MARCIANO, O. **Percepções de docentes de escolas públicas sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais**. 2002. 100f. Monografia (Especialização em Deficiência Visual e Surdez) – Unicamp. Campinas, 2002.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. 2000. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Campinas, 2000.

MATTOS, E. A. **Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental na escola regular**. 2000. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

MILLIONI, M. J. G. **O processo de aquisição da leitura e escrita como mediador da (des) construção das dificuldades de aprendizagem**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Unicamp. Campinas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *et. al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14º Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Dom Gil Antônio. **Semana Santa em Itapecerica**. Itapecerica: Paróquia de São Bento, 1994.

NEVES, José Maria. **A Orquestra Ribeiro Bastos e a vida musical em São João d'El Rei**. São João d'El Rei: [s.n.], 1984.

OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In. **Revista da ABEM**, v. 1, n. 1. Salvador, 1992.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO DA ABEM, 3, 1998, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM 1998.

_____. Articulações e pontes: reflexões sobre a formação de professores e educadores em música. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, [04.], 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016; p. 01-18.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. Ed. São Paulo: Papirus, 2000.

PAIVA, C. M. B. de. **O ingresso de portadores de paralisia cerebral no ensino regular**: percepção de mães. 1997. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, UFSCar. São Carlos, 1997.

PAYNTER, John. **Oir, aqui e agora**. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Brasília: MUSIMED, 2000.

PEREIRA, Danilo. **Resgate do Culto aos Símbolos Nacionais**. Fortaleza: FIEC, 2000.

PEREIRA, José Antônio. **Descrições e Standards para a Implementação do Programa de Música nos Currículos de 1º e 2º graus**. Beltsville, Maryland, ed. autor, 1997.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos Anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PICCHI, M. B. **Da integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do estado de São Paulo**. 1999. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 1999.

PINHO, M. C. B. **Alunos ouvintes e surdos na escola regular**: integração e inclusão. Monografia (Especialização em Educação e Reabilitação de Surdos) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2003.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Cultrix, 1972.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa**: métodos y técnicas. Buenos Aires: Editorial Docência, 1994.

SALLES, Vicente. **Banda de Música**: tradição e atualidade. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA [06.], 2004. **Anais...** Juiz de Fora, 2004.

SALOMON, Délcio Vieira. Por um caminho da problematização. In: **Caminhos** – Revista da Associação Profissional dos Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 22, p. 135-146. Fev. 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Editora 34, 1995.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Francisco Manuel. ARTINHA: **Compêndio de Música** [oferecido para uso dos alunos do Imperial Colégio D. Pedro II]. Rio de Janeiro: Ed. Irmãos Vitale. (s.d.).

SOUZA, Laura de Mello e. **Opulência e Miséria das Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RAUMOND. L. Gold. Roles in Sociological Field Observation. In: **Social Forces**, v. 36, p. 217, 1957.

RAYNOR, H. **História Social da Música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, Dalmo da Trindade. **Bandas de música, fanfarras e bandas marciais**. Rio de Janeiro: Eulenstein Música, 1962.

REZENDE, Maria da Conceição. **A música na história de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia/MINC/Pró-Leitura – Instituto Nacional do Livro, 1969.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SALLES, V. **Sociedade de Euterpe**. Brasília, Ed. do autor, 1985.

_____. **Banda de Música de Ontem e de Sempre** (disco). Banda de Brasília DF. FENAB. BMG – Ariola, 1990.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. **Hacia una educación sonora**. Indian River: P.M.A, 1991.

_____. Construção do Conhecimento e Ensino de Ciências. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 55, p. 17-22, 1992.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. Trad. Eduardo Seincman. São Paulo: EDUSP, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon *et. al.* **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/FGV, 2000.

SCHWEBEL, Horst Karl. **Bandas, Filarmônicas e mestres da Bahia**. Salvador, UFBA/Centro de Estudos baianos, 1987.

SELLTIZ, Wrightsman e Cook. **Métodos de pesquisa nas relações sociais** – vol. 2. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

SILVEIRA, Alleton de Melo. **Sociedade Musical Lira da Paz de Ravena: história e metodologia de uma banda.** Belo Horizonte: Lesma, 2012.

STRAVINSKY, Igor. **Poética Musical em 06 lições.** Tradução de Luís Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música. In: **Cadernos de Estudo Educação Musical**, nº 4 e 5, p.7-14, 1990.

TACUCHIAN, Ricardo. Bandas: anacrônicas ou atuais? In: **ART – Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA**, Salvador, n. 4, p. 59-77, jan./mar. 1982.

_____. Organização, significado e funções da banda de música civil. In: **Pesquisa e Música**, Rio de Janeiro: CBM, v. 1, p. 27-40, 1984.

_____. O terceiro mundo afina sua música. In: **Revista do Brasil**, Rio de Janeiro, Secretaria Estadual de Ciência e Cultura, n. 3, p. 138-43, 1985.

_____. Bandas do Estado do Rio de Janeiro. In: **Caderno Museu da Imagem e do Som**, v. 1, p. 13-16, 1994.

TAVARES, Juliana Siqueira; SILVA, Lilian Fernanda. **A Inclusão Social Através da Arte Musical: o fazer profissional do assistente social com vistas à promoção do sujeito.** Divinópolis: FUNEDI-UEMG. Monografia de graduação. 2011.

TEIXEIRA, Clotildes Avellar. **Marchinhas E Retretas: história das corporações musicais civis de Belo Horizonte.** Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2007.

THE NEW GROVE. **Dictionary of Music and Musicians.** London: Macmillan Press Limited, 1980.

_____. **Dictionary of American Music.** London, Macmillan Press, 1986.

THE NEW HARVARD. **Dictionary of the Music.** London. Harvard University, 1986.

THE OXFORD COMPANION TO MUSIC. London, Oxford University Press, 1975.

THOMAS, Nancy G. Motivation. In: **Handbook of Research on Music teaching and Learning: a project of the music educator's national conference (MENC).** Ed. Colwell, Richard. New York, Shimer books Inc., 1992.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular de índios, negros e mestiços.** Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Os sons que vem da rua.** Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

TOURINHO, Ana Cristina G. S. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno**. 1995. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Os mandarins milagrosos: arte e etnografia em Mário de Andrade e Bela Bartok**. Rio de Janeiro: Funarte/Jorge Zahar, 1997.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKY, Lev. Vygotsky's theory. In: CRAIN, W. **Theories of development: concepts and applications**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1992. p. 193-221.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Partituras de banda: canções antigas populares infantis para recreações e jogos, marchas e dobrados para banda**. Rio de Janeiro: MEC/Conservatório de Canto Orfeônico, 1958.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WHITWELL, David. **A Concise History of the Wind Band**. California: Winds, 1985.