



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE MÚSICA**

ANAIS ELETRÔNICOS

I SISPEM

**SIMPÓSIO SERGIPANO DE PESQUISA E
ENSINO EM MÚSICA**

31 DE AGOSTO A 03 DE SETEMBRO DE 2009

COORDENAÇÃO GERAL

Prof. Msc. João Liberato

COORDENAÇÃO DE TRABALHOS

Profa. Msc. Mackely Ribeiro Borges

COORDENAÇÃO DE DIVULGAÇÃO

Prof. Dr. Hugo Leonardo Ribeiro

COORDENAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO

Profa. Dra. Rejane Harder

COORDENAÇÃO DE MEMÓRIA

Prof. Ms. Jairo Brandão

COORDENAÇÃO DE TRANSLADO

Prof. Dr. Christian Alessandro Lisboa

ESTUDANTES MONITORES

Anabel Vieira da Silva

Antônio Chagas Neto

Cleidivan dos Santos

Durmeval B. Silva

Denise S. Teles

Daniela Macedo Lima

Fábio A. Oliveira

Ítalo W. S. Barros

José de Carvalho P. Filho

Keice Yonara M. Santos

Ramon Vieira Dantas

Ricardo de S. Ferreira

Teresa Cristina C. M. Santo

Suzy V. N. Vasconcelos

Thaís Fernanda V. Rabelo

Odílio U. Saminez

Débora R. A. Silva

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES

SESSÃO A

- **A música cristã nos primeiros séculos do cristianismo**
Thaís F. V. Rabelo
- **Práticas pedagógicas no ensino de flauta doce para crianças de 6 e 7 anos - Relato de experiência em sala de aula**
Clara R. M. S. Souza
- **Situação do ensino de música em Aracaju nas escolas privadas de educação básica**
Ítalo W. S. Barros
Ricardo de S. Ferreira
- **Música como instrumento de mediação para a construção de uma nova leitura e expressão musical destinado a portadores de necessidades especiais**
José C. P. Filho
- **A música sob o olhar do paciente cirúrgico. Uma função religiosa?**
Maria Gorete de A. Lima

SESSÃO B

- **Capoeira: luta, jogo, dança e musicalidade**
Robério F. de Jesus
- **O auxílio do protocolo MIDI na produção musical**
Leonardo A. Z. Brum
- **Recursos didáticos para o ensino de instrumento: um relato de experiência**
Antônio C. Neto
- **Reflexões sobre apreciação musical: "Ionização" de Varése e a música vanguardista do século XX**
Fábio A. de Oliveira

RESUMOS

O CANTO CRISTÃO NOS PRIMEIROS SÉCULOS DA IGREJA

Thais Fernanda Vicente Rabelo

thaisrabelomusica@gmail.com

RESUMO:

O presente estudo, tem por objetivo analisar a música cristã nos primeiros séculos de sua formação, suas principais características e funções, tanto no contexto social como no religioso. Faz-se necessário abordar a música na Igreja primitiva tendo em vista que a história da música ocidental européia começa a florescer a partir da mesma. Muitos dos elementos presentes na música cristã eram provenientes de outras culturas, todavia, parte destes elementos foram desaparecendo pela razão de não serem condizentes com o ideal filosófico cristão. Portanto, se faz necessário tentar compreender quais eram estes ideais. Após apresentar cada um dos principais elementos que fundamentavam a música dos primeiros cristãos será feita uma análise sobre a visão da Igreja a respeito destas características. O estudo será finalizado com uma breve discussão sobre as razões que teriam levado o clero a determinada ideologia, de acordo com as fontes pesquisadas.

Palavras-chave: Canto Cristão. Igreja Primitiva. Ideologia

A MÚSICA SOB O OLHAR DO PACIENTE CIRÚRGICO: UMA FUNÇÃO RELIGIOSA?

Maria Gorete de Almeida Lima

gorettli@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho aborda a condição psicológica do paciente cirúrgico do HUSE nas fases pré ou pós-operatória e como a música é concebida neste contexto. Na pesquisa de campo constatamos uma inclinação da maioria dos entrevistados pela música de natureza eclesial e a preferência por padres cantores e cantores evangélicos. A partir dos resultados desta pesquisa, acreditamos que, neste contexto, a música pode assumir uma função religiosa. Além disso, este trabalho proporciona uma reflexão sobre a importância da musicoterapia e sua aplicação no ambiente cirúrgico na redução do stress e promoção do bem-estar ao paciente.

Palavras-chave: Paciente cirúrgico, Música, Religião, Musicoterapia.

CAPOEIRA: LUTA, JOGO, DANÇA E MUSICALIDADE

Robério Ferreira de Jesus

roberioferreiradejesus@gmail.com

RESUMO:

O presente texto trata-se de uma comunicação de pesquisa em andamento, cujo principal objetivo é estudar a importância da música na capoeira, como elemento unificador entre o jogo, dança e luta, e indissociável de sua prática. Para alcançar este objetivo, será feita uma etnografia do grupo Filhos da África, localizado na cidade de Maruim, SE. Um dos diferenciais deste grupo é estar aberto à inovação ao mesmo tempo em que preserva as tradições, mesclando os estilos da capoeira angola com a regional e a recente a capoeira contemporânea.

Palavras-Chaves: Capoeira, música, jogo.

MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LEITURA E EXPRESSÃO MUSICAL DESTINADO A PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS.

José de Carvalho Pereira Filho

rapaduradietbc@hotmail.com

carvalhobc2009@hotmail.com

RESUMO:

Fundindo a criação musical e poética, o universo do artista pode ser ampliado para os portadores de necessidades especiais. A arte, neste caso a música, pode atuar como fator de inclusão social e como instrumento que possibilita externar emoções. Aptidões artísticas, antes desconhecidas, podem ser desenvolvidas através da descoberta de novas sonoridades associadas às cores. O contato e a receptividade da música dentro dessa perspectiva junto aos alunos da EMESP – Escola Municipal de Educação Especial Prof^a. Jovita Franco Arouche (Mogi das Cruzes – SP) - avaliados no período de março 2003 a março 2005, comprovaram a possibilidade da realização de um trabalho musical abrangendo à coordenação motora, percepção auditiva, visual e de memória, estimulando a capacidade de concentração, atenção, criatividade, disciplina e auto-estima, fatores essenciais na constituição do indivíduo na sociedade. Sendo assim, diante do que já foi experimentado, um dos objetivos deste projeto consiste em estruturar o grupo GMESE (Grupo Musical de Experiência Sonora Especial) em Aracaju – SE, para que seja possível a

continuação da elaboração de um método teórico e prático de música específico para portadores de necessidades especiais, cujo nome será “Sons e Cores”, cada som terá sua cor específica: Dó – azul; ré – laranja; mi – verde; fá – vermelho; sol – amarelo; lá – rosa; si – marrom. Para atingirmos este objetivo, se faz necessário abstrair a musicalidade individual dos alunos, trabalhando melodia, ritmo, harmonia, canto e todas as propriedades físicas dos sons respeitando a realidade cultural assim como o gênero musical mais próximo dos alunos. É preciso salientar que o aluno com dificuldades para o desenvolvimento do canto será encaminhado para a prática de instrumentos, tais como: percussão, violão, baixo, teclado, flauta, xilofone, etc. Acredito que musicalizando, incluindo, e profissionalizando, estes indivíduos terão uma melhoria na qualidade de vida. O GMESE será estruturado em Aracaju – SE e atenderá crianças, adolescentes e adultos portadores de necessidades especiais, com faixa etária definida a partir da idade mental e cronológica correspondente aos 10 anos. Como resultado, pretendo: a edição do método “Sons e Cores”; a apresentação do grupo ao público em eventos programados e a gravação de CD autoral e/ou temático. Os CDs e o método “Sons e Cores” serão colocados à venda. Serão realizadas apresentações com ingressos pagos. Toda a renda será revertida para a manutenção do grupo e para os seus componentes, pois é um objetivo a nossa auto-suficiência.

Palavras-chave: Musicalização, inclusão, profissionalização.

O AUXÍLIO DO PROTOCOLO MIDI NA PRODUÇÃO MUSICAL

Leonardo Araujo Zoehler Brum

lazb18@yahoo.com.br

RESUMO:

O emprego de computadores e outros dispositivos eletrônicos digitais como auxiliares da produção musical trouxe benefícios aos profissionais da área, reduzindo custos e facilitando procedimentos. O que permite a comunicação de dados entre equipamentos de diversos fabricantes é um protocolo, ou seja, um conjunto de especificações de hardware e software seguido como padrão. Em se tratando da produção musical por meios digitais, o protocolo que prevaleceu como padrão chama-se MIDI e entre as ferramentas de software que se baseiam nele destacam-se os seqüenciadores, programas que gerenciam o processo de composição. A presente comunicação tem por objetivo descrever alguns aspectos fundamentais do protocolo, relacionando suas especificações com conceitos oriundos da Acústica e da Teoria Musical por meio de um estudo de caso: um seqüenciador simples desenvolvido pelo autor

Palavras-chave : MIDI, computadores, música.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FLAUTA DOCE PARA CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS – RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Clara Raquel Manguiera Santos Souza
clararaquel.musica@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem caráter descritivo e focaliza as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da flauta doce para crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada de Aracaju, no estado de Sergipe entre março de 2008 à agosto de 2009. Tem como objetivo investigar a relação do ensino aprendizagem em grupo de flauta doce e descrever as práticas pedagógicas utilizadas. A pesquisa assinala para a diversidade de possibilidades didático-metodológicas para a aprendizagem coletiva.

Palavras-chave: Aprendizagem. Flauta doce. Metodologia.

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antônio Chagas Neto
achabach@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo trata sobre as possibilidades didáticas encontradas para melhorar o entendimento do conteúdo programático dos alunos de violino da SOFISE (Sociedade Filarmônica de Sergipe) e da Escola Santa Maria, ambas sediadas na cidade de Aracaju-Sergipe. Entre as maneiras encontradas destacam-se: produção de uma apostila com fotos e exercícios com dificuldades gradativas; acompanhamento das atividades com instrumento harmônico (violão ou teclado); utilização do método Suzuki (livro I, CD, Duetos); criação de um CD contendo somente os acompanhamentos e desenvolvimento de atividades de improvisação. Este trabalho tem o objetivo de difundir idéias para planejamentos didáticos, buscando diversas formas para a melhoria do aprendizado.

Palavras-chaves: Ensino de música, recursos didáticos, tecnologia.

SITUAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM ARACAJU NAS ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ítalo Wagner Santos Barros
italobarrosbass@yahoo.com.br

Ricardo de Souza Ferreira
ricardo-leve@hotmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo descobrir qual a situação do ensino de música nas instituições privadas de educação básica da cidade de Aracajú- SE. A pesquisa foi realizada por meio de questionários semi-estruturados a respeito da formação dos professores, quantidade de recursos disponibilizados, currículo e sua separação nas séries, aos sistemas de avaliação e carga horária. Além disso, investigamos se as instituições têm conhecimento da lei 11.769/08, que inclui a educação musical no currículo obrigatório de todas as séries da educação básica e quais os maiores questionamentos sobre a sua implantação e a visão das escolas, dos alunos e dos professores sobre a atual situação e o futuro da educação musical.

Palavras-chave: música, educação básica, Aracaju.

ARTIGOS

O CANTO CRISTÃO NOS PRIMEIROS SÉCULOS DA IGREJA

Thais Fernanda Vicente Rabelo

thaisrabelomusica@gmail.com

Introdução

A música na Igreja cristã primitiva carrega consigo uma série de elementos provenientes da cultura ocidental antiga (Grécia, principalmente e Roma) bem como da oriental. Apesar de os primeiros cristãos haverem sido judeus, a Igreja não incorporou à sua liturgia muitos aspectos da música e do ritual judaico, provavelmente até mesmo pelo fato de não querer propiciar uma associação entre ambas, visto que o cristianismo surgia no ambiente judaico, mas não fazia parte deste.

A música antiga estava repleta de significados místicos e teóricos, como a idéia de que a música possuía origem divina e a crença de que tinha a capacidade de interferir e influenciar na personalidade do indivíduo (Doutrina do Ethos). De acordo com Pitágoras a música estava diretamente associada à matemática, enquanto que Platão e Ptolomeu adicionavam a esta idéia a ligação entre música e astronomia.

No contexto popular, deixando-se a parte todos estes ideais teóricos e rigorosamente elaborados, a música fazia parte da vida da sociedade e de forma gradual ia se direcionando, no mundo pagão, para dois eixos paralelos, o primeiro deles era o cultivo da música pelo prazer e o outro, o crescente refinamento da técnica instrumental, ou seja, busca pelo virtuosismo. Neste ambiente surge a Igreja Cristã, com um objetivo primordial: a conversão dos povos pagãos.

Apesar das perseguições sofridas pela Igreja nos primeiros séculos, ela absorveu elementos musicais das civilizações pré-existentes, outros elementos, porém, foram rejeitados. Faz-se relevante, portanto, a abordagem desta temática visto que não é possível um entendimento satisfatório da música ocidental atual, sem o conhecimento prévio de sua origem, no sentido sistemático. A grande importância da Igreja para a música provém da razão de ter sido ela a responsável por sistematizá-la e conservá-la ao longo dos séculos.

Para tanto, serão destacados, ao longo deste estudo, elementos como: melodia, texto, uso de instrumentos musicais etc, e sua relação com o ideal filosófico cristão.

Relação entre melodia e palavra

É característica da música da Igreja a soberania da palavra (texto) sobre a melodia, característica esta herdada da Grécia Antiga. A palavra não somente exerce influência sobre a melodia, mas também sobre o ritmo. Esta relação fica clara no tratado De Música, escrito por Santo Agostinho de Hipona, em especial nos livros III e IV. (FUCCI AMATO, 2005, p. 8-9).

De acordo com o clero da Igreja primitiva, a melodia de seus cantos deve estar isenta de toda característica profana, sem querer imitar as canções dos teatros, repletas de modulações complicadas para brilho dos atores. A melodia do canto cristão deve ser tal que em sua própria composição faça mostrar a simplicidade cristã e provoque ao mesmo tempo a compunção no coração dos ouvintes (BASURKO, 2005, p. 39).

Portanto, fica claro que o objetivo da melodia no canto cristão era o de destacar a palavra de Deus, Ele é o centro, tendo em vista a visão teocêntrica da Igreja. Ou seja, a mensagem a ser proferida era o mais importante e não o cantor, este deveria ser apenas instrumento de transmissão da mensagem.

Atribuição de Poderes Extraordinários à Música

As civilizações antigas já atribuíam à música poderes extraordinários e por vezes mágicos, tal afirmação fica explícita, por exemplo, nos ritos Saturnais e Lupercais, na lenda de Orfeu e até mesmo nos salmos, onde se encontra passagens que falam sobre a harpa do Rei Davi. A Igreja assimilou esta crença, adaptando-a, de forma a direcioná-la para duas principais vertentes: o poder apotropaico e o poder epiclético do canto cristão. Segundo o clero, o canto dos salmos, por exemplo, tinha o poder de afastar os espíritos malignos e de proteger contra eles (apotropaico). Enquanto que a função epiclética era de atrair a presença dos bons espíritos e até mesmo do próprio Deus. (BASURKO, 2005, p. 63-67).

Formas litúrgicas e participação da assembléia

A participação da assembléia nos ritos cristãos era algo de suma importância para grande parte do corpo clerical. Muitos padres tratavam de ressaltar esta participação, como pode-se ver na pregação de São João Crisóstomo:

Desde que o salmo cai no meio de nós, ele reúne as vozes diversas e forma de todas elas um cântico harmonioso: jovens e velhos, ricos e pobres, mulheres e homens, escravos e livres, fomos arrastados em uma só melodia. Se um músico, fazendo soar com arte as

diversas cordas de sua cítara, compõe com elas um só canto, apesar de serem múltiplos os seus sons, é preciso ainda espantar-se de que nossos salmos e nossos cantos tenham o mesmo poder? (...) um não é mais do que o outro, não existe nenhuma distinção, nenhuma distinção, nenhuma diferença; todos nós temos a mesma honra, repito-o, uma só voz se eleva de distintas línguas ao Criador do universo. (BASURKO, 2005, pg. 101).

Diante de tal afirmação, fica clara a preocupação dos clérigos em tornar a melodia de seus cantos belas e acessíveis à assembléia. A utilização do canto monódico, referenciada por São João Crisóstomo como “uma só melodia”, é a tessitura característica da música cristã.

Santo Ambrósio, bispo de Milão, de 374 a 397, foi responsável por inserir na liturgia ocidental o salmo em formato de responsório. O canto ambrosiano, como ficou conhecido, teve grande aceitação por proporcionar a participação de todos os cristãos, pois além do caráter de responsório, este também possui melodia simples. No salmo em responsório há um solista que inicia o canto das estrofes, enquanto que a assembléia canta uma espécie de refrão, em resposta à palavra que foi dita. O próprio Santo Agostinho fala sobre a influência dos cantos ambrosianos na Igreja:

Não havia muito tempo que a Igreja de Milão começara a adotar o consolador e edificante costume dos cânticos, com grande regozijo dos fiéis, que uniam num só coro as vozes e os corações (...) Se estabeleceu o canto de hinos e salmos segundo o uso das igrejas do Oriente¹ (FUCCI AMATO, 2005, p.5).

Outra espécie de canto muito comum na Igreja neste período é a antífona, caracterizada pela alternância entre as vozes. Tais formas de canto propiciam a participação dos fiéis nos ritos litúrgicos. Tanto o formato em responsório quanto o antifonário perduram até os dias atuais na Igreja Católica Apostólica Romana.

Outra liturgia importante de ser abordada é a liturgia romana, que com Carlos Magno acabou sendo introduzida e implantada de forma ditatorial em grande parte do Ocidente, tendo como base o canto gregoriano e também estruturada no cantochão e melodia simples.

A utilização dos instrumentos musicais

O fato, já citado anteriormente, de que a música era elemento de grande importância na sociedade contemporânea ao nascimento da Igreja, é fundamental para que se possa compreender o motivo dela ter grande valor na cultura cristã.

¹ Agostinho escreveu um tratado De Música, como decorrência da necessidade de se fazer um estudo sobre música.

Todavia, o sentido dado à música no cristianismo, divergia do sentido dado pelos pagãos. Por causa disso, os primeiros patrísticos cristãos tinham grande preocupação em separar da música religiosa as características profanas. Um dos elementos que preocupavam o clero era a melodia, esta jamais deveria tender ao exagero pagão, devendo ser clara e de fácil compreensão. Porém, também os instrumentos musicais viram-se ameaçados de perder sua função nos rituais litúrgicos. Sabe-se que a música profana fazia largo uso de instrumentos musicais, que por diversas vezes apresentavam canções cujas letras eram obscenas e por vezes criticavam a Igreja. Por conta disto boa parte do clero passou a observá-los de modo negativo.

O outro motivo que levava alguns clérigos a se oporem ao uso dos instrumentos nas celebrações provinha do fato do uso demasiado destes instrumentos poder desviar a atenção dos fiéis, o que, de certa forma, enfraqueceria o valor da palavra. Ao contrário do que acontecia na música profana, a intenção verdadeira da música na Igreja era de elevar o texto, de fazer soarem doces as palavras de Deus.

Havia ainda uma outra razão à restrição dos instrumentos musicais na liturgia, era o fato de estes estarem diretamente associados aos sacrifícios materiais, o que já não era mais agradável a Deus. Tal afirmação era defendida por uma corrente de espiritualização judaica, contemporânea aos primeiros séculos do cristianismo. Atitude conservadora da Igreja? De acordo com escritos de alguns padres deste período trata-se mais de uma questão ideológica do que de uma simples oposição. O que mais uma vez se queria ressaltar era a soberania da voz, do canto, sobre os instrumentos. As palavras de Eusébio de Cesaréia deixam clara esta visão da Igreja: “Nós emitimos o hino com um saltério vivo, com uma cítara que tem alma, com cantos espirituais.”

O prazer proporcionado pela melodia

Gostaria de retomar a idéia da primazia da palavra no canto litúrgico, desta vez, para abordar a questão do prazer em cantar e em ouvir. De acordo com grande parte do clero, o prazer de cantar deveria ser algo com o qual os cristãos deveriam se preocupar.

Este prazer, como toda outra deleitação dos sentidos, deve acompanhar e seguir a razão, o erro consiste em que o sentido preceda a razão tomando a direção dela. Consequentemente, o prazer melódico é um meio para ajudar-nos a compreender e fazer-nos degustar a palavra de Deus. (BASURKO, 2005, p. 147).

Portanto, pode-se perceber que apesar de todas as restrições estabelecidas pela Igreja, com relação ao prazer melódico, o valor da música não é subestimado em seus rituais.

Santo Agostinho trata bem claramente deste aspecto em seu livro de Confissões, onde diz:

Os prazeres do ouvido me prendem e escravizam com mais tenacidade, mas tu me soltastes e me livraste deles. Ainda agora encontro algum descanso nos cânticos vivificados pelas tuas palavras, quando entoados com suavidade e arte, sem porém permanecer preso, a ponto de não me desvencilhar quando quero. (...) Quando às vezes sucede que a música me sensibilize mais do que a letra, confesso que peço e mereço castigo, nessas ocasiões preferiria não ouvir o canto (AGOSTINHO, 1984, p. 303).

Sobre a métrica e rítmica

De acordo com o tratado De Música, escrito por Santo Agostinho e já anteriormente mencionado, há uma íntima relação entre verso, ritmo e métrica: “Se o ritmo é um entalhamento de pés sem limites determinado, o metro se constitui na união de pés com uma extensão fixa”(FUCC AMATO, 2005).

Além da preocupação com a prosódia Agostinho também abordou sobre o silêncio, tudo deveria, segundo a visão pitagórica, ser medido numericamente. Agostinho escreveu este tratado preocupado em sistematizar a teoria musical. Todavia, ao fim deixa explícita a idéia de que o objetivo a ser alcançado com a música é o de chegar à Deus.

Conclusão

Em meio a um mosaico de diferentes formas de pensamento, características e culturas, a Igreja cristã ocidental, em seus primeiros séculos de formação apresenta sua ideologia que, obviamente, condizia com o contexto histórico e social da época.

Por meio da adoção, ou melhor, da assimilação de determinados elementos de outras culturas e da rejeição de outros ela estabeleceu sua música, com características próprias. Mas afinal, o que realmente teria levado o clero a se opor a determinados aspectos da música profana?

Lê Mée (1996, p.47-48), relacionando este fato com a perseguição religiosa sofrida pelos cristãos diz:

Uma coisa é certa: as autoridades, em Roma, encaravam com suspeita o que os cristãos faziam, levando-os a adotar práticas clandestinas, (...) Seria natural, para os primeiros cristãos, continuar a cantar músicas já conhecidas, talvez mudando a letra, num dado momento, no sentido de refletir suas novas experiências e crenças.

De acordo com Lê Mée², é muito provável que a música folclórica judaica estivesse presente no início do cristianismo. Todavia, com a conversão de Constantino “os cristãos passaram a realizar abertamente seus cultos, sem medo, e com isso sua liturgia começou a florescer”, ou seja, a partir de então a Igreja passou a estabelecer um distanciamento entre a música litúrgica e a música profana.

Basurko justifica a questão à rejeição de determinados elementos por meio de um dos principais pensamentos da Igreja, “A melodia como um serviço à palavra de Deus”³. Enquanto que Grout e Palisca justificam a questão apontando como razão principal a preocupação da Igreja em distinguir e afastar os ritos cristãos dos ritos pagãos, por se tratarem os cristãos de um grupo minoritário na época.⁴

A meu ver, apesar de todos os argumentos apresentados anteriormente, o clero tinha como principal objetivo tornar o canto cristão estruturalmente simples, para que pudesse ser acessível e facilmente assimilado pela congregação, por conta disso alguns elementos da música profana não foram aceitos, tendo em vista que tinham como base o destaque do intérprete e uma preocupação cada vez mais intensa com relação à estrutura da música, que iria tornar-se cada vez mais complexa.

Portanto, somando-se esta visão particular de valorizar a participação dos cristãos nos rituais litúrgicos, pensamento que está presente até os dias atuais na Igreja Católica Apostólica Romana, às justificativas apresentadas pode-se ter uma visão dos motivos que levaram a Igreja primitiva a se opor a determinados elementos.

Tentar analisar a música cristã simplesmente por meio de uma análise generalista e histórica, sem levar em consideração a filosofia e teologia da Igreja não nos leva a resultados amplamente satisfatórios, deste modo, corre-se o risco de entender de forma generalista e em parte negativa as características ideológicas da cultura cristã, de enxergá-la como uma instituição ditatorial que visa esmagar determinados aspectos das outras culturas e não como uma cultura que possui também suas características e ideologias próprias.

² Cf. Lê Mée, 1996, p. 60.

³ BASURKO, O canto cristão na tradição primitiva, 2005, p. 39.

⁴ GROUT/PALISCA, História da música ocidental, 1995, p.43-44.

Referências Bibliográficas:

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de Amaria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

BASURKO, Xabier. *O Canto Cristão na Tradição Primitiva*. Tradução de Celso Maria Teixeira. São Paulo: Paulus, 2005.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *A Música em Santo Agostinho*. Porto Alegre: Em Pauta, 2005.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1995.

LE MÉE, Katharine W. *Canto: as origens, a forma, a prática e o poder curativo do canto gregoriano*. Tradução de Carlos Araújo. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

A MÚSICA SOB O OLHAR DO PACIENTE CIRÚRGICO: UMA FUNÇÃO RELIGIOSA?

Maria Gorete de Almeida Lima
gorettli@hotmail.com

Introdução

A realização deste trabalho vem a partir da nossa experiência profissional de 23 anos como Técnico em Enfermagem no centro cirúrgico do Hospital de Urgências de Sergipe (HUSE); localizado na cidade de Aracajú- SE. A rotina de convivência e assistência ao paciente operado representa um campo fértil à pesquisa envolvendo os temas Saúde e Música.

Sobre esta instituição hospitalar faz-se necessário ressaltar que, ainda hoje, é a única do Estado de Sergipe que realiza procedimentos cirúrgicos de alta complexidade pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Por esta razão, além de servir ao público sergipano, atende também pacientes provenientes dos Estados de Alagoas, Bahia e, em raros casos, de Pernambuco. Com o antigo nome de Hospital Governador João Alves Filho (HGJAF), na categoria hospital de médio porte (cerca de 180 leitos), que esta instituição começou a funcionar em fevereiro de 1987. Sob a recente gestão do Governador Marcelo Déda, iniciada em 2007, o hospital denominou-se Hospital de Urgências de Sergipe (HUSE), e adquiriu status de grande porte, apresentando um movimento médio no centro cirúrgico de 700 procedimentos/mês. No mês de julho/2009, período da pesquisa, conforme o setor responsável pelos dados estatísticos do centro cirúrgico foi realizado 719 operações. Dentre elas destaca-se 112 cirurgias ortopédicas (em geral relacionadas aos freqüentes traumas por acidente de moto), 108 cirurgias gerais, 98 plásticas, entre outros.

Ao longo destes 23 anos temos presenciado as condições físicas, afetivas, psicológicas e sociais dos pacientes admitidos no centro cirúrgico da HUSE. São, em geral, crianças e adultos que apresentam as mesmas necessidades. Muitos são os temores, as perguntas, as dores, os lamentos, as lágrimas. Ainda há as interrogações corriqueiras: “*Vai doer? Vou dormir? Amanhã eu já vou pra casa? Posso beber água?*”. É como bem escreveu HORTA (1979,p.29):“(…) as necessidades não atendidas ou atendidas inadequadamente trazem desconforto.” Nos casos de emergência, o paciente fica desidratado por conta da perda sanguínea, e nas cirurgias de urgência ou eletivas, os pacientes ficam em jejum, no mínimo de seis horas. O ambiente cirúrgico é, por

natureza, gerador de ansiedade e stress. Às vezes, até as vestimentas da equipe médica assustam os pacientes, especialmente as crianças. Além disso, na sala cirúrgica há a exposição da paciente em sua intimidade, bem como sua colocação na condição de um sujeito indefeso.

Pensar música nesse contexto é visualizar benefícios psicológicos a serem proporcionados ao paciente cirúrgico que, diante de tantas incertezas, manifesta de forma verbal e até fisiologicamente seus medos e ansiedades. Felizmente, já se pode conferir resultados de pesquisas e implantação de serviços de musicoterapia na área da saúde capazes de amenizar o referido quadro, incluindo relatos de experiências da aplicação de música, inclusive durante o procedimento cirúrgico.

Este trabalho visa compreender o significado da música para o paciente cirúrgico do HUSE. A partir de suas preferências musicais podemos considerar as seguintes hipóteses: Nas respostas, os termos utilizados pelos pacientes são familiares à linguagem religiosa do cotidiano? O fato da pessoa se encontrar enferma, num ambiente favorável ao medo, inclusive de morte iminente, torna a preferência musical aparentemente carregada de teor religioso? Nesse contexto, é possível que a música escolhida adquira função religiosa? Por fim, este trabalho consiste em uma das inúmeras possibilidades de abordagem sobre saúde e música em um ambiente hospitalar, cuja comunidade é notadamente rotativa, mas que se revela um profícuo campo de pesquisa cujos resultados podem contribuir na luta contra o sofrimento.

Metodologia

A realização desta pesquisa ocorreu espontaneamente, num dia normal de trabalho no hospital em julho/2009. A escolha da instituição foi feita por conveniência e a amostra e o consentimento oral dos entrevistados ocorreram de maneira oficiosa. Com uma caneta, um bloco de papel e a boa vontade dos pacientes em participar da pesquisa, o trabalho em questão se concretizou. A amostra foi aleatória abrangendo 63 pacientes, índice correspondente a quase 10% da estatística dos procedimentos/mês, cuja idade variou de 18 a 70 anos, sendo 11 entrevistados do sexo feminino. A abordagem ao paciente foi feita pelo modo mais natural possível, em geral, iniciando-se o contato a partir da nossa identificação como estudante universitária de música. Noutras situações, a partir de comentários triviais ou apenas ouvindo os temores do entrevistado. Na seqüência, era feita a sondagem sobre o interesse em participar da pesquisa e, após a aceitação, foram realizadas três perguntas:

- 1) Supondo que alguém pudesse trazer uma música para o senhor(a) escutar aqui, agora nesse instante, qual o cantor(a) ou conjunto musical o senhor(a) gostaria de ouvir?
- 2^a) Pensando só numa música desse cantor(a) ou conjunto musical, qual música específica o senhor(a) gostaria de escutar?
- 3^a) Qual o significado que esta música representa para o senhor(a) nesse momento, pelo fato, de encontrar-se como paciente operado (ou que vai ser operado?)

À medida que o paciente respondia tudo era anotado no bloco ao mesmo tempo em que suas reações eram observadas, na tentativa de se captar também a leitura subjacente ao discurso. Para a confirmação das hipóteses, o material coletado foi interpretado considerando os seguintes pontos:

- 1) Se o cantor(a) ou grupo musical escolhido pelo paciente, é visto como artista que no seu repertório interpreta música religiosa.
- 2) Se a música escolhida pelo paciente é vista como música que fala de Deus ou de igreja.
- 3) Se os termos utilizados pelo paciente para expressar o significado da música são de uso comum no contexto ou na linguagem religiosa.

Dados como nome completo, idade, procedência, profissão e tipo de cirurgia (mesmo dos entrevistados na fase pré operatória), foram colhidos diretamente do prontuário do paciente, com a intenção de evitar equívocos.

Resultados

A partir da análise das informações dadas pelos 63 pacientes entrevistados constatamos que, a respeito do cantor(a) ou grupo escolhido, 34 nomes diferentes foram citados. Destes 34 nomes, 17 cantores estão associados à música de natureza religiosa, entre eles o Pe Zezinho, Pe. Marcelo Rossi, Pe. Fábio de Melo e os cantores evangélicos como Lázaro, Matos Nascimento, entre outros. Dos cantores populares foram lembrados Roberto Carlos e Amado Batista, com cinco e quatro preferências respectivamente. Entre as duplas, Vitor e Leo e Zezé de Camargo e Luciano foram citados. E, por entrevistados mais jovens, foi lembrado o Grupo Raça Negra (três vezes). Considerando-se o fator gênero, incluindo a Banda Calypso da cantora Joelma, apenas quatro cantoras foram lembradas uma vez: Damares, Mara Lima e Adriana Calcanhoto.

Em se tratando da música escolhida, levando-se em consideração o título e/ou os trechos falados (quando o entrevistado não lembrava o título correto da música), ou ainda, considerando

a interpretação de música religiosa pelo cantor(a) ou grupo para a respostas “gosto de todas as músicas”; num total, foram citadas 25 músicas de teor religioso. Ocorreram até três casos de choro. Para justificar o significado da música escolhida, os entrevistados utilizaram em primeiro plano o gosto pela voz do artista, seguido pelo significado da música. Em se tratando do significado, os pacientes utilizaram os termos que na sua maioria são de natureza afetiva e religiosa: amor, conforto, Deus, perdão, paz, tranquilidade, segurança, esperança, fé, alegria e relaxamento.

Dos entrevistados, 38 pacientes têm procedência do interior do Estado. Em geral, gente simples com pouco estudo, apresentando sinais da árdua labuta, vítimas da falta de estrutura dos municípios de origem. Para Tahka, o paciente “pertence a uma certa comunidade ou grupo e tende a partilhar dos valores, atitudes e expectativas do papel dessa comunidade”.(TAHKA, 1988, p. 25). A escolaridade dos entrevistados, não foi registrada, mas pode ter relação com as profissões listadas, pela ordem de ocorrência: serviços gerais, vendedores, agricultores, mecânicos, motoristas, aposentados, estudantes, donas de casa: entre outros. Muitos dos entrevistados sequer pronunciavam corretamente o termo anestesia, temida só pelo efeito mitológico: proveniente de experiência pessoal ou via relato de terceiros. “A cirurgia e a anestesia representam aquele grupo de procedimentos médicos que se acha mais intensamente associado aos perigos tanto reais quanto imaginários...” (TAHKA, 1979, p. 168).

Alguns Depoimentos de Pacientes Cirúrgicos do HUSE

K.M.L., 18 anos, estudante, residente em Nossa Socorro do Socorro, cirurgia ortopédica: “*Gosto de música evangélica, e Apocalipse, fala das coisas que acontecem (...) fala de Deus*”.

D.S.L., 48 anos, serviços gerais, procedente de Nossa Senhora do Socorro, cirurgia ortopédica: “*Gosto das músicas de Lázaro (...) todas passa muita paz*”.

J.O., 43 anos, vendedor, reside em Aracaju, cirurgia ortopédica: “*Gosto de Pe. Zezinho cantando Oração Pela Família, porque transmite fé e fala que família é tudo*”.

P.B.J., 21 anos, vendedor, mora em Cumbe, cirurgia geral: “*Gosto muito daquele Pe. Fábio de Melo. A música dele que eu gosto é Tudo é do Pai. (...) passa tranquilidade e paz*”.

J.S.S., 20 anos, bombeiro, residente em Aracaju, cirurgia geral: “*Pe. Marcelo Rossi com a música Pai Nosso porque me dá segurança, alivia a ansiedade*”.

J.M.S., 36 anos, motorista da cidade de São Cristóvão, cirurgia ortopédica: “*Roberto Carlos e a música é Jesus Cristo, que passa emoção, é bem feita e bem cantada*”.

J.C.J.S., 18 anos, estudante, moradora de Aracaju, cirurgia ortopédica: “*Pe. Marcelo Rossi. Suas músicas falam de Deus e nos momentos de sofrimento serve de alívio*”. (Chora.)

L. S., 47 anos, dona de casa, de Aracaju, cirurgia ortopédica: *”Eu gosto de tudo da Canção Nova, Pe. Fábio, porque é música do céu, energia que salva, energia muito positiva...paz... Deus me salvou eu nasci de novo nesse acidente que até perdi meu marido”*. (Chora soluçando muito).

J.M.S., 37 anos, mecânico, morador de Aracaju, cirurgia geral: *”Pe. Marcelo Rossi todas músicas dele eu gosto porque falam de amor, gosto da voz ...”*.

E.O.S., 48 anos, motorista, procedente de Neópolis, cirurgia vascular: *”Matos Nascimento com a música Jesus é o Único Amigo, e a letra é bonita”*.

E.S., 40 anos, dona de casa, residente em São Cristovão, cirurgia geral: *”Pe. Marcelo Rossi pois suas músicas toca... cura as doenças..., toca o coração da gente...tranqüiliza e dá confiança”*.

S.M.S.T., 46 anos, comerciante em Aracaju, cirurgia plástica: *”Mara Lima, que todas as músicas dela passa paz, tranqüilidade, fé, esperança, conforto e outras coisas...”*.

J.I.P.S., 39 anos, serviços gerais, Nossa Senhora do Socorro, cirurgia ortopédica: *”Quero Pe. Marcelo Rossi com a música Entra na Minha Casa, pois é muito boa para esse momento”*.

G.L.J., 23 anos, serviços gerais, Santo Amaro das Brotas, cirurgia geral: *”Pe. Marcelo Rossi. nas suas músicas dele Deus está aqui nesse momento e fortalece nos momentos difícil e dá força”*

Estado psicológico do paciente cirúrgico e Religião

Conforme mencionamos anteriormente, o ambiente cirúrgico é, por natureza, gerador de ansiedade e stress. Muitos autores trazem diferentes definições da palavra cirurgia, entre eles Parciornik quando afirma que a “cirurgia é o ramo da medicina que trata das doenças, total ou parcialmente, por processos manuais ou instrumentais”. (PARCIORNIK, 1978, p. 164). Para Horta, “a cirurgia é uma ruptura terapêutica da integridade”. (HORTA, 1979, p.13). Em outras palavras, a cirurgia em si é um procedimento de natureza invasiva e interfere muito na estrutura física e psicológica do paciente. Por esta razão, a ansiedade, a angústia e o medo são sensações verbalizadas pelos pacientes que, muitas vezes, sem diferenciá-los podem manifestar fisiologicamente esses fenômenos em forma de: suores, taquicardia, tremores, dispnéia, etc.

No entanto, os pacientes utilizam algumas estratégias de enfrentamento destas diferentes situações vividas dentro do ambiente cirúrgico, entre elas destaca-se a religião e a música. Costa; Leite, (s/d) em seus estudos com pacientes oncológicos registra que “dentre as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos entrevistados (dos 21 pacientes), 53% estavam focalizados no problema de saúde e 81% focalizados na emoção, sendo o suporte religioso a estratégia mais utilizada”. Quanto à música, Zampronha revela que esta tem sido utilizada em “gabinetes dentários e em salas cirúrgicas, caracterizando-se como um recurso para aliviar inquietações, ansiedades, medos dos pacientes, e também para diminuir a sensibilidade à dor” (ZAMPRONHA, 2007, p. 77). Diante disso, a aplicação da música através da musicoterapia tem

sido observada, especialmente na área da saúde, pela sua capacidade de amenizar o difícil estado emocional e físico relatados aqui.

Musicoterapia no Processo Cirúrgico

De acordo com Zanini; Munari; Costa (2007), a Musicoterapia foi definida pela Comissão de Prática Clínica da Federação Mundial de Musicoterapia como:

A utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento (Revista da UBAM n. 2, 1996, p. 4, apud Zanini; Munari & Costa, 2007, p. 2-3).

Quanto à utilização da musicoterapia, Zanini; Munari; Costa (2007) nos lembra que durante os rituais do Xamanismo, os xamãs utilizavam ritmos e melodias para afastar os espíritos causadores de doenças. Relatos bíblicos falam de sua aplicação em tempos remotos: Davi tocando harpa para amenizar o desconforto do Rei Saul. No século XX, nos Estados Unidos e Europa a música começou a ser utilizada para os neuróticos de guerra. Ao longo do tempo os resultados positivos da musicoterapia atraíram os profissionais e a musicoterapia se difundiu pelo mundo.

Atualmente existem inúmeros estudos a respeito da aplicação da musicoterapia. Muitos experimentos foram relatados como, no exemplo, no Instituto de Olhos do Leste, em Minas Gerais, cujos resultados apresentaram redução na pressão arterial e frequência cardíaca de 95 pacientes, após a inserção da musicoterapia na cirurgia⁵. Silva e Craveiro de Sá (2007) estudaram a aplicação da Musicoterapia em pacientes adolescentes portadores de câncer no período de hospitalização. De acordo com autores, a musicoterapia se mostrou uma ferramenta eficaz para os adolescentes lidarem “com as dificuldades advindas da doença e do próprio tratamento, auxiliando-os no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao estresse.” (SILVA; CRAVEIRO DE SÁ, 2007, p.1)

⁵ Estas informações podem ser verificadas no endereço eletrônico <<http://portaldaretina-com.br/>>.

No Brasil, como nos lembra Silva Júnior e Craveiro de Sá (2007, p. 3) “a Musicoterapia é uma carreira de nível superior, reconhecida pelo Conselho Federal de Educação desde 1978, através do parecer 829/78. A formação do musicoterapeuta é feita nos cursos de graduação ou especialização em musicoterapia presentes nos Estados da Bahia, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Conclusão

Ao final deste trabalho considerando-se a análise das informações constantes nos resultados, quando os padres cantores e cantores evangélicos aparecem como o tipo de cantor preferido, quando observando o vocabulário utilizado pelos entrevistados na hora de expressar o significado daquela canção, a qual se torna imersa num contexto de religiosidade; verifica-se que a música pode adquirir função religiosa para os pacientes cirúrgicos do HUSE, nas fases pré ou pós cirurgia, como bem sugerem os depoimentos. E, conforme relato de experiências, a Musicoterapia tem revelado seus benefícios nesse contexto de sofrimento, de tal forma que também, pode constituir-se para o paciente do HUSE, uma excelente ferramenta de preparação psicológica na fase pré-operatória; e eficiente recurso de enfrentamento das condições pós-cirurgia. E no que concerne ao profissional musicoterapeuta, o estado de Sergipe apresenta uma lacuna a ser preenchida nesta área, pois não se tem notícias de consultórios especializados.

Referências Bibliográficas

- COSTA, Priscila; LEITE, Rita de Cássio B. de Oliveira. *Alterações da imagem corporal: percepção do paciente oncológico*. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/graduação/exibe_monografia.asp?copesgr>. Acesso em: 21 de ago.2009.
- HORTA, Wanda de Aguiar. *Processo de Enfermagem*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- PACIORNIK, Rodolpho. *Dicionário Médico*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- SILVA, Fernanda Ortins; CRAVEIRO DE SÁ, Leonara. *Perdas na adolescência :música como expressão de sofrimento*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 1-11.
- SILVA JÚNIOR, José Davison; CRAVEIRO DE SÁ, Leonara. *Musicoterapia e bioética: um estudo da música como elemento iatrogênico*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 1-6.

TAHKA, Veikko. *O relacionamento médico-paciente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

<[HTTP://portaldaretina.com.br/home/artigos.asp?id=46](http://portaldaretina.com.br/home/artigos.asp?id=46)>. Acesso em 18.ago.2009.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música, seus usos e recursos*. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ZANINI, Cláudia R. de Oliveira; MUNARI, Denize B; COSTA, Cristiane O. *Protocolo para observação de grupos em musicoterapia: um instrumento em construção*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 1-8.

CAPOEIRA: LUTA, JOGO, DANÇA E MUSICALIDADE

Robério Ferreira de Jesus
roberioferreiradejesus@gmail.com

Introdução

Ao praticar a capoeira o aluno, ou o iniciante, tem que aprender os rudimentos dessa arte, sendo que, esses ensinamentos, são transmitidos através de exemplos práticos, aonde o aluno vai assimilando os movimentos na medida em que vai evoluindo. Exercícios que exploram força, flexibilidade, equilíbrio, coordenação motora, ritmo, além da musicalidade existente no gingado, que é característica da arte. O corpo e a mente trabalham em perfeita sincronia, pois o praticante exerce uma atitude enérgica no ato de se esquivar e reagir de um golpe aplicado por um parceiro dentro da roda de capoeira. Além disso, a atenção tem que estar voltada ao toque executado pelo berimbau um instrumento que comanda o ritmo. No jogo, o participante não tem a obrigação de vencer o oponente, mas tem a oportunidade de avaliar as próprias habilidades e agregar conhecimentos relativos ao parceiro de jogo.

Mesmo com a utilização de movimentos de outras artes, a capoeira mantém uma identidade no que diz respeito às precursoras, que foram a capoeira de angola, que foi defendida e divulgada pelo mestre Vicente Ferreira (Mestre Pastinha), e a capoeira regional, que teve como principal representante o mestre Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba). O surgimento de inovações da chamada capoeira contemporânea mostra a grande sua capacidade de adaptação ao contexto social atual, onde a inovação é uma constante, mostrando que além das técnicas existentes na capoeira, podem ser aproveitados golpes de outras artes. Todavia, essas adaptações, empregadas no jogo, são submissas ao toque do berimbau.

Os instrumentos musicais têm um papel fundamental no desenvolvimento do jogo, pois os movimentos são coordenados pelas canções e toques empregados na mudança do ritmo. Vale a pena observar que, dentro de uma roda de capoeira, além de participar do jogo, o praticante tem que tocar um instrumento. Dessa forma, o trabalho do mestre ultrapassa a linha de divulgação da arte capoeira: ele faz também o papel de educador musical, ao ensinar as canções, os andamentos empregados no toque, como tocar cada instrumento empregado na roda, e como eles se relacionam.

A luta

Utilizada como forma de defesa e ataque, a capoeira se tornou conjuntamente com o candomblé um símbolo de resistência negra. As habilidades do capoeirista eram camufladas sob a forma de dança para não causar problemas entre eles e os seus senhores, numa sociedade preconceituosa e opressora. Nas palavras de Paulo Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem melhor que eles para sentir a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005; p. 34)

Tendo consciência dessas circunstâncias, o negro foi se adaptando e agindo conforme os acontecimentos, mesmo com as rivalidades tribais que eram incentivadas pelos administradores e donos de escravos, que tentavam acentuar um ambiente hostil entre as etnias para enfraquecer movimentos organizados que viessem a existir dentro da senzala. Sem unidade não haveria condições do escravo se rebelar contra a escravidão. Segundo relato de Muniz Sodré:

Era comum, por exemplo, evitar uma maioria de escravos da mesma etnia numa mesma senzala. Até esse período seria bastante difícil ocorrer a mistura que daria origem à capoeira tendo em vista o antagonismo entre etnias. A partir daí, no entanto, a comunidade branca começa a incentivar as diferenças entre o boçal (o africano, ou aquele que recusava a integração) em oposição ao ladino (escravo integrado) e o crioulo (negro ou mulato nascido no Brasil), favorecendo estes últimos com trabalhos mais brandos, com perspectiva de ascensão social etc. (CAPOEIRA, 2001; p. 31)

Com o passar do tempo as diferenças entre as tribos foram diminuindo, dando lugar a uma resistência crescente à escravidão, provocando diversos confrontos em busca da tão almejada liberdade. Foram criados focos que representavam os ideais de libertação, os chamados “quilombos”, que abrigava escravos fugitivos e alforriados. Nelas havia guerreiros, que defendiam o território das investidas dos repressores, que tentavam a todo custo exterminar esse símbolo de resistência, que contrariava os interesses da classe dominante.

Com o decorrer dos anos a capoeira foi conquistando adeptos oriundos de várias classes sociais. A arte que era utilizada para se defender e também atacar tornou-se uma luta conhecida, devido às constantes demonstrações de coragem dos capoeiristas ao resistir às constantes repressões das autoridades da época. Entrando é possível constatar uma contradição por que, ao mesmo tempo em que o governo reprimia a capoeira, os serviços dos capoeiristas eram utilizados por políticos inescrupulosos e pelo próprio governo, para a obtenção de vantagens eleitoreiras, assim como na utilização da arte capoeira nas frentes de batalha. Um exemplo claro foi o batalhão dos zuavos, que era formado só por capoeiristas. Para tanto, foi oferecida pelo governo a alforria após a guerra contra o Paraguai, o que não foi totalmente cumprido, e os escravos acabaram largados nas ruas do Rio de Janeiro, contribuindo para a formação de maltas.

Atualmente, existe uma grande quantidade de golpes que são utilizados nas lutas dentre eles: armada, arpão, asfixiante, chapa, chibata, cotovelada, chibata, esporão, forquilha, escala, de mão, galopante, gancho, martelo, meia lua de compasso, meia lua de frente, ponteira, queixada, rabo de arraia, vôo de morcego.

O jogo

O primeiro apoio oficial foi no governo de Getúlio Vargas, nesse tempo dois mestres se tornaram os maiores representantes da capoeira. O mestre Vicente Ferreira Pastinha (mestre pastinha), que defendia a capoeira tida como tradicional na época, pois considerava que a luta era africana e deveria ser mantida da mesma forma que foi ensinada, onde o praticante aprendia por imitação, olhando o jogo dos mais experientes e adquirindo com o passar do tempo a malícia, encontrando um estilo próprio de jogo. A capoeira defendida pelo mestre pastinha não tinha uma metodologia única. Era trabalhada de forma intuitiva e espontânea, ficando conhecida como capoeira de angola. Por sua vez, o mestre Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba) defendia a utilização de métodos que ajudassem no desenvolvimento do iniciante, perdendo de certa forma algumas características, em função da aplicação técnicas que auxiliassem o aluno de maneira consciente, a desenvolver os movimentos executados no jogo. Essa sistematização do aprendizado da capoeira foi muito criticada, pois trazia inovações que na época era consideravam como uma quebra da espontaneidade, existente dentro da roda. O mestre Nestor Capoeira comenta sobre este pensamento:

Eu acho que essa radicalidade tem que ser preservada. Aí (no ensino da capoeira angola) tem coisa efetivamente original com relação à pedagogia (ocidental). O ensino se passa por iniciação, se dá com mestre assistindo ao aluno aprender. Ele dá as condições (faz a roda e toca o berimbau) e ele vê o aluno aprender ... o olhar do mais velho vendo você aprender (Nestor Capoeira *apud* Sodré, 2005; p. 85)

As críticas foram grandes em relação à nova vertente criada, pois houve uma valorização da forma física e com isso se perdia um pouco da malícia, pois os movimentos exigiam muita força e habilidade por parte do praticante. Com isso, todo esse processo de sistematização do conhecimento da capoeira trouxe muitos adeptos e mudou a visão preconceituosa do jogo, que passou a ser ensinado nas academias. Foi incorporado o sistema de graduação, no qual o aluno tem a noção do nível em que se encontra e tem condições de avaliar o desempenho dos outros alunos dentro da roda. Esse sistema é conhecido nos dias atuais com o nome de “batizado”. Atualmente a capoeira se encontra em outra fase, que é a capoeira contemporânea, na qual cada grupo decide o tipo de graduação para mudança de cordão, o tempo em que deve ser efetuada cada mudança, as cores que serão utilizadas, em nível que vai do iniciante até o mestre, tudo dependendo da habilidade e da capacidade de assimilação do aprendiz.

No grupo de capoeira “Filhos da África” a sistematização de graduação foi feita por mestre Frank da seguinte maneira:

Graduação Infantil

Cordão Cinza	Aluno Iniciante.
Cordão Verde/Cinza/branco	Aluno Graduado.
Cordão Amarelo/Cinza/branco	Aluno Graduado.
Cordão Azul/Cinza/Branco	Aluno Graduado.
Cordão Verde/Amarelo/Cinza/Branco	Aluno Graduado.

Cordão Verde/Azul/Cinza/Branco Aluno Graduado.

Graduação Adulta

Cordão Cinza Aluno Iniciante/ Não conta como graduação.

Cordão Cinza/Verde Aluno Grad. Intermediário do Cordão Verde.

Cordão Verde Aluno Graduado.

Cordão Amarelo/Cinza Aluno Grad. Intermediário do Amarelo.

Cordão Amarelo Aluno Graduado

Cordão Azul/Cinza Aluno Grad. Intermediário do Azul.

Cordão Azul Aluno Graduado.

Cordão Verde/Amarelo Aluno Aspirante.

Cordão Verde/Azul Aluno Aspirante.

Cordão Amarelo/Azul Aluno Estagiário.

Cordão Verde/Amarelo/Azul/Branco Formado/Profissional.

Cordão Branco/Verde Monitor/Profissional.

Cordão Branco/Amarelo Instrutor/Profissional.

Cordão Branco/Azul Contra/Mestre/Profissional.

Cordão Branco Mestre/Profissional.

Observação

Cordão Branco/Cinza Cordão de Avaliação
(conhecido como Cordão de Estágio)

Os participantes do grupo ressaltam a manutenção da identidade cultural, legado deixado pela capoeira de angola e regional, buscando inovações dentro de outras artes que

possibilitem a adaptação dentro do jogo da capoeira. Essa adaptação não se trata simplesmente da aplicação de um novo golpe, mas da coordenação de diversos fatores que fazem parte da roda. Nesse contexto, os toques executados pelo berimbau são de fundamental importância para o jogador, pois ele dita o ritmo e as características relativas a agilidade empregada nos toques no decorrer da partida. A diferença mais notável está no bloqueio do golpe e a realização de campeonatos de vale tudo, algo que não acontece com frequência na capoeira de Angola e a regional, onde a principal característica é a esquivada, habilidade de conseguir se livrar dos golpes empregados pelo parceiro durante o jogo.

Dança e Musicalidade

Uma das técnicas empregadas para camuflar a prática da capoeira foi a dança. Através dela, a identidade cultural de um povo foi preservada ao longo do tempo. Há uma variedade de danças que fazem parte do cenário afro-brasileiro e que tiveram alguma relação com a capoeira, dentre elas: o samba de côco, dança que tem como característica um ritmo sincopado, a marcação do tempo com palmas e as músicas cantadas por um solista e coro em estilo responsorial. Uma das características mais marcantes do samba de roda é a sensualidade das mulheres na dança, de maneira bem descontraída, participando da roda conjuntamente com os homens. Inicia com uma pessoa que fica um tempo dançando até indicar alguém, para dançar em seu lugar.

A dança guerreira “makulê” tem como característica a utilização de bastões, facões ou facas. Durante a dança, eles simulam uma luta com os bastões, marcando o ritmo da música. O batuque e o candomblé, religiões de origem africana que cultuam os orixás, têm características diferentes dentro da roda. Na primeira, a dança ocorre em pares, que ficam um em frente o outro dentro da roda. No candomblé existe uma hierarquia, que é seguida até mesmo na dança, onde cada um sabe o que fazer quando começa os rituais, tudo com base na função que exerce.

Transportados para a capoeira, as danças e os rituais foram incorporados, e analisando dessa forma, podemos notar que, ao entrar na roda, os parceiros se ajoelham e fazem uma espécie de reverência ao berimbau. O mestre canta acompanhado pelos seus discípulos que respondem no refrão, os toques são responsáveis pelo ritmo e estilo de jogo empregado dentro da roda.

A ginga é o elemento base para a aplicação dos golpes. Através do trabalho bem coordenado dos membros (superiores e inferiores), o capoeirista demonstra que além da coordenação é necessário exercitar a flexibilidade, equilíbrio, agilidade, força e malícia – onde a assimilação desses fatores contribui para a análise e sistematização do jogo, que a música coordena.

Foi detectado que a oralidade no ensinamento dos cânticos e instrumentos musicais é uma constante na prática da capoeira, demonstrando que há indícios de uma educação musical dentro do grupo, voltada para a manutenção de sua identidade cultural. Foi constatado que a musicalidade na capoeira não depende só da música, mas de um contexto que engloba a dança, percepção espacial, instintiva e intelectual para o desenvolvimento do jogo, onde os instrumentos musicais (atabaque, agogô, berimbau, caxixi, pandeiro) se tornaram elementos de fundamental importância, pois conduzem o ritmo marcante que envolve o corpo. Por sua vez, a melodia entoada é muito diversificada, e no que diz respeito à letra das músicas, os assuntos são vários, tais como históricos relacionados com um passado de lutas, de perseguições, o cotidiano, relações amorosas e os feitos dos capoeiristas pelo mundo.

Finalizando, gostaria de ressaltar que a capoeira é uma arte marcial singular e genuinamente brasileira, pois engloba uma diversidade cultural com seus rituais, suas hierarquias e a influência deixada pela dança. A música, dentro que desse contexto, tem um papel importante, ao estabelecer uma conexão entre os elementos que fazem parte do cenário capoeirístico. E mesmo com inovações oriundas de outras artes (que é defendida pela capoeira contemporânea) os praticantes tentam manter sua identidade cultural.

Referências Bibliográficas

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: Os fundamentos da malícia*. Ilustrações de Carybé. 8º edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LOPES, André Luiz Lacé. *A volta do mundo da capoeira*. Coregráfica Editora e gráfica: Brasil, 1999.

BARBIERI, César. *Um jeito brasileiro de aprender a ser*. Centro de Documentação e informação sobre a capoeira – CIDOCA/DF: Brasília, 1993.

LOPES, André Luiz Lacé. *Capoeiragem no Rio de Janeiro: Primeiro ensaio*, Sinhozinho e Rudolf Hermann. Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e terra: Rio de Janeiro, 2005.

MATTA, Roberto da. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

FAZENDA, Ivani, org.. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LEITURA E EXPRESSÃO MUSICAL DESTINADO A PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS.

José de Carvalho Pereira Filho
rapaduradietbc@hotmail.com
carvalhobc2009@hotmail.com

Introdução

A inclusão dos portadores de necessidades especiais tem sido um tema bastante debatido pelo sistema educacional e muitas são as práticas e as pesquisas desenvolvidas sobre este assunto na busca de resultados mais satisfatórios no processo de inclusão desses alunos no ensino regular.

É nesse debate que o ensino de música também pode ser incluído, provocando nas pessoas com necessidades especiais o interesse em estudar esta linguagem artística como meio de facilitação social. Além de haver dificuldades de acesso para uma “nova modalidade” que participe no processo de inclusão – especificamente a modalidade musical, instrumento base desta pesquisa –, bem como a dificuldade de encontrar profissionais capacitados e também escolas que enxerguem nesta linguagem artística uma ferramenta que possibilite novas alternativas de melhoria em seus aspectos sociais, psicológicos e físicos. Porém, é uma proposta que necessita de debates mais intensificados para diminuir as dificuldades no referido processo de inclusão.

O processo de amplificação e intensificação do uso da música no contexto da inclusão educacional pode ser exemplificado a partir da resenha do livro *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*⁶, feita pela professora Lisbeth Soares⁷, onde pode ser ressaltado um trecho que diz que “a música deve ser acessível a todos, procurando desfazer a crença de que é necessário ter ‘dom’ ou ‘talento’ para estudar música.”

⁶ Lançado no III Simpósio de Educação Musical Especial e elaborado com base nas experiências profissionais e acadêmicas de Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso e Alex Ferreira de Andrade.

⁷ Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - soaresl@terra.com.br

Sendo assim, ao fundir a criação musical e poética, o universo do artista pode ser ampliado para os portadores de necessidades especiais. Este projeto de investigação continuada visa, então, relatar a experiência do uso da música para os portadores de necessidades especiais, onde pude observar tal competência. E a importância da inserção pode ser justificada ao afirmar que:

A educação musical é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção [dos mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais o ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade (JORGENSEN, 1997, p.65-66).

Mesmo havendo dificuldades na efetivação da prática do ensino de música na contemporaneidade, o contato e a receptividade da música dentro dessa perspectiva de melhoria da interação dos alunos da EMESP, avaliados no período de março / 2003 a março / 2005, comprovaram a possibilidade da realização de um trabalho musical.

Deficiências e síndromes

Segundo a definição adotada pela AAMR (American Association of Mental Retardation), a deficiência mental é um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas, comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, de lazer e trabalho. Segundo esses critérios das classificações internacionais, o início da deficiência mental deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva, como é a demência. Na deficiência mental, como nas demais questões da psiquiatria, a capacidade de adaptação do sujeito ao objeto, ou da pessoa ao mundo, é o elemento mais fortemente relacionado à noção de normal.

Embora o assunto comporte uma discussão mais ampla, de modo acadêmico o funcionamento intelectual geral é definido pelo Quociente Intelectual (QI), também conhecido como Quociente de Inteligência.

Baseada nos critérios adaptativos, mais que nos índices numéricos de QI, a classificação atual da deficiência mental não recomenda mais que se considere o retardo leve, moderado, severo e ou profundo, mas sim que seja especificado o grau de comportamento funcional adaptativo.

Importa mais saber, portanto, em que áreas (habilidades de comunicação, sociais etc.) a pessoa com deficiência mental necessita de apoio.

O funcionamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, treinamento, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais. Em termos de cuidados e condutas, os problemas na adaptação habitualmente melhoram muito mais com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo. Este tende a permanecer mais estável, independente das atitudes terapêuticas até o momento.

Devemos enfatizar que a pessoa com deficiência mental não tem alterada a percepção de si mesmo e da realidade e é, portanto, capaz de decidir o que é melhor para ela. Quando a percepção encontra-se alterada, a condição é denominada doença mental, tratando-se de um quadro totalmente diferente da deficiência mental, mesmo apesar do fato de que 20 a 30% dos deficientes mentais apresentem associação com algum tipo de doença mental, como a síndrome do pânico, depressão, esquizofrenia, entre outras. Doenças mentais, que podem e devem ser tratadas, afetam o desempenho dos indivíduos, pois prejudicam, primariamente, outras áreas do funcionamento, que não a inteligência, como a capacidade de concentração e o humor. (CLARO, ed. 05, ano I, p. 25)

Cada síndrome tem sua peculiaridade, por exemplo, trabalhar e abordar um indivíduo com deficiência cerebral – [DC], é bem diferente do que trabalhar com um outro que tem paralisia cerebral – [PC], assim também acontece com os portadores da síndrome de Down – [SD], que possuem comprometimento intelectual e também a chamada hipotonia, ou seja, redução do tônus muscular. Entre as várias síndromes causadoras de deficiência mental, trabalhadas no GESE (Grupo de Experiência Sonora Especial), podemos citar algumas, tais como Martin Bell ou X-frágil; Síndrome de Down – [SD]; deficiência mental – [DM]; paralisia cerebral – [PC] e Autismo. Alguns alunos possuíam duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva e física), as chamadas deficiências múltiplas.

Trabalhar com os portadores de deficiências múltiplas me conduziu a observação de que se faz necessário uma atenção redobrada, visto que possuem comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa.

Abstração e experiência na EMESP

Para atingirmos o objetivo, tal qual foi observado durante o período de atuação na EMESP, se faz necessário abstrair a musicalidade individual dos alunos, através do trabalho com os elementos constitutivos da música. Também é necessário respeitar a realidade cultural assim como o gênero musical dos alunos, servindo como elemento de mediação para a construção de texturas sonoras experimentais utilizando a música que há dentro de cada indivíduo. Isto é possível, por exemplo, misturando sons percussivos, sopros, cordas, teclas, vozes e outros objetos que possamos utilizar para fins musicais, tais como baldes, panelas, caixote de verduras, bola de assopro etc. Salienta-se que o aluno com dificuldades para o desenvolvimento do canto será encaminhado para a prática de instrumentos, tais como percussão, violão, baixo, teclado, flauta, xilofone, etc.

Na experiência vivida na EMESP, resultados importantes foram atingidos. Além da gravação de dois c (*Gese 2003 e Forró do Gese 2004*), houve várias apresentações públicas, por exemplo, nas instituições Universidade Brás Cubas – UBC/ SP e Universidade de Mogi das Cruzes – UMC /SP.

No primeiro momento de contato com os alunos portadores de necessidades especiais busquei alcançar o universo deles de maneira lúdica, fazendo dinâmicas com música e sempre utilizando instrumentos. Logo percebi que uns interagem, outros não. Então utilizei, como nova ferramenta, a criação de um personagem, um palhaço que tocava, cantava e interagia o tempo todo com eles, dessa forma pude obter a confiança necessária para o início e o desenvolvimento do trabalho.

Passando por esse estágio, vislumbrei a possibilidade de seguir adiante. Comecei a gravar suas vozes e também a minha para que eles percebessem que eu fazia o mesmo. Ouvíamos juntos e isso permitiu que nos aproximássemos cada vez mais. Utilizando o violão fiz uma dinâmica onde pude perceber quem seriam os músicos. Todavia buscando observar quem teria aptidão para que tipo de instrumento. Então defini quem tocaria o quê e quem poderia ser o cantor e/ou a cantora. Utilizei violão, pandeiro, zabumba, xequerê, bloco sonoro, djembê, cajon etc.

O próximo passo foi sugerir que seria muito interessante se tivéssemos um repertório para cantar e tocar nos nossos “encontros”, nas nossas aulas. De pronto concordaram e ficaram felizes

com a possibilidade de se tornarem cantores e instrumentistas. Isso podia ser percebido nos olhos de alguns alunos e nos relatos que faziam. Logo foi observado que a auto-estima (que costumava ser baixa) melhorou consideravelmente.

A próxima ação no processo foi buscar entender o conhecimento musical desses alunos dentro da cultura de cada um deles. Pude perceber que o universo ali presente era muito amplo, o repertório variava de “A a Z”. Nessa fase já tínhamos alguma convivência, o que nos permitia uma confiança mútua. Foi quando introduzi a teoria musical específica, trabalhando com lousa branca (a lousa convencional era prejudicial para alguns alunos, devido ao uso do giz).

Método “Sons e Cores” e GMESE

Quando os primeiros resultados puderam ser observados, utilizei um teclado com teclas pintadas com as cores que corresponderiam a uma escala completa, a escala de Dó maior. Esse seria o primeiro passo para a criação de um método teórico/prático para portadores de necessidades especiais.

Com “muitos” resultados se apresentando de forma positiva, pude observar que seria possível realizar apresentações públicas. Foi quando ocorreu à criação do GESE (Grupo de Experiência Sonora da Emesp), logo depois fiz uma alteração em seu nome (Grupo de Experiência Sonora Especial), e que hoje é GMESE (Grupo Musical de Experiência Sonora Especial). Possuíamos percussionistas, cantores, violonistas, dentre outros. O que nos faltava naquele momento eram possíveis locais para as apresentações. Depois de buscar alguns caminhos começamos a realizar um pequeno circuito universitário, tocando também em escolas, praças, e shoppings.

É preciso dar continuidade a esse processo para que a profissionalização, neste caso em música, de alunos portadores de necessidades especiais seja alcançada, além da criação do método, para que outros indivíduos com a mesma condição possam ter acesso a esse conhecimento através desse processo.

Idade mental e idade cronológica

A faixa etária a ser considerada foi estabelecida a partir das dificuldades identificadas com os trabalhos realizados com os alunos da EMESP. Nesse período pude perceber que não há um rendimento satisfatório ao trabalhar com alunos de faixa etária menor que 10 anos, pois estes

são muito sensíveis. Quase sempre a concentração aparece como um elemento preponderante do sucesso ou do fracasso do estudo, funcionando como uma espécie de freio no processo de ensino-aprendizagem. A problemática da concentração propunha um desafio a ser vencido, ou a busca de um norte facilitador. Então, fez-se necessário refletir sobre a questão para classificá-la, de fato, como sendo o obstáculo mais evidente durante a experiência e que resultasse na efetivação do que estava sendo proposto.

A partir daí, a solução para delimitar a faixa etária dos alunos a ser trabalhada foi conseguida após a definição do que chamamos de idade mental, levando sempre em consideração as especificidades de cada síndrome. Por exemplo, tínhamos alunos na EMESP com 32, 42 anos e etc., que possuíam comportamentos e posturas emocionais e intelectuais equivalentes a crianças de nove ou dez anos. Sua idade mental não correspondia a sua idade cronológica. Por se tratar da busca de uma nova ferramenta de inclusão e a ênfase do trabalho ser ela mesma, é importante que tenhamos bastante cuidado neste momento para não correr o risco de excluir aqueles que não estejam dentro da faixa etária mental delimitada para o grupo.

Neste caso se faz necessário trabalhar com uma triagem, pois para diagnosticar essas síndromes e a idade mental desses alunos, é necessária a intervenção de um profissional devidamente habilitado. De acordo com Pricila Del Claro⁸, podemos dividir os sinais apresentados pelas crianças com deficiência mental em quatro áreas:

- Área motora: crianças com doença mental leve, que não apresentam diferenças em relação aos colegas da mesma idade sem deficiências, podendo por vezes ter alterações na motricidade fina. Em casos mais graves, as incapacidades motoras são mais acentuadas, há a falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação e dificuldades na manipulação dos objetos (...);
- Área cognitiva: apresenta dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em concentrar a atenção. Ao nível da memória tendem a esquecer mais depressa (...);
- Área da comunicação: neste setor apresentam muitas vezes dificuldades, quer ao nível da fala e sua compreensão, quer no ajustamento social (...);

⁸ “Aspectos Gerais das Deficiências: características, causas, diagnósticos e prevenções”. In Educação & Família. São Paulo: Ed. Escala, sem data.

- Área socioeducacional: (...) demonstram dificuldades na generalização para novas situações (...). A diferença entre as idades mental e cronológica provocam uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é agravado pelo fato de que muitas vezes estas crianças são vistas apenas de acordo com a sua idade mental, e não em relação à sua idade cronológica, logo elas são colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto, é através da interação com seus colegas da mesma idade, participando das mesmas atividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes sociais de seu grupo.

É preciso ter um maior controle em relação a essas questões. Para isso criamos uma tabela de dados, com o nome da síndrome que o indivíduo tem e seu diagnóstico, incluindo quais remédios deveriam ser administrados e os seus respectivos horários.

Diante de todas as experimentações aqui relatadas, acredito que musicalizar, incluir e profissionalizar estes indivíduos poderá levá-los a alcançar um melhor índice de qualidade de vida. O processo de inclusão necessita de verdade, amor, carinho, comprometimento, doação e muita tolerância. É preciso que todos entendam, de fato, estes indivíduos e tudo que eles têm para nos ensinar.

Referências bibliográficas:

- CARMO, Apolônio Abadio do. *Deficiência física e mental: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*, abril 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000036029>>. Acesso em: 10 de set. 2008.
- CLARO, Pricila Del. *Aspectos gerais das deficiências: características, causas, diagnósticos e prevenções*. In Educação e Família: Deficiências, a diversidade faz parte da vida!. Edição 05, ano I, p 21-28.
- JORGENSEN, Knud Erik. Hardcover. St.Martin’s Press,1997.
- LOURO, Viviane dos Santos, ALONSO, Luís Garcia, ANDRADE, Alex Ferreira de – *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: ED.do Autor, 2006.

AUXÍLIO DO PROTOCOLO MIDI NA PRODUÇÃO MUSICAL

Leonardo Araujo Zoehler Brum

lazb18@yahoo.com.br

Os avanços da tecnologia digital trouxeram benefícios para diversos ramos da atividade humana, entre os quais a produção musical não foi exceção. Se os equipamentos analógicos anteriormente empregados demandavam muito espaço, altos custos e dificuldades nos procedimentos de gravação e edição de som, a era digital superou tais barreiras, tornando a qualidade mais acessível aos profissionais da área. Entre os elementos que viabilizaram o emprego de softwares e equipamentos digitais em música está o protocolo MIDI, que padronizou a comunicação entre dispositivos e programas desenvolvidos por diversos fabricantes.

O protocolo MIDI (*Music Instrument Digital Interface*) foi estabelecido em 1983 “através dos grandes construtores de eletrônica japoneses e americanos” (HENRIQUE, 2002, p. 730), entre os quais estava a Yamaha. Sua ampla aceitação fez dele um verdadeiro padrão universal no tocante à comunicação de dados entre instrumentos musicais eletrônicos, computadores e outros dispositivos digitais. A comunicação entre os equipamentos dá-se pela troca de mensagens constituídas de bytes estruturados de acordo com as especificações do protocolo. As mensagens MIDI não portam sinais de áudio digitalmente codificado, mas apenas dados numéricos de controle que indicam as características do som que se deseja, a saber, sua *altura*, correspondente a uma nota musical; seu *timbre*, indicado pelo instrumento musical escolhido; sua *intensidade*, determinada pela força com que se toca o instrumento ou pela configuração da dinâmica; sua *duração* em função da unidade de tempo musical e do andamento estabelecidos. Tais dados podem ser transmitidos, por exemplo, “de um teclado a outro, de um teclado a um computador ou outro tipo de dispositivo MIDI” (ALMEIDA; ROMERO, 2003, p. 56). Além disso, as mensagens MIDI indicam também o número do chamado *canal MIDI* para qual o som está sendo enviado. Cada instrumento musical escolhido tem seus sons gerenciados por um dos canais MIDI. Combinados, os sons dos canais formam a música a ser produzida. Além das mensagens que controlam os canais, há ainda no protocolo MIDI as chamadas *mensagens de sistema*, que são enviadas para todos os canais simultaneamente, controlando, por exemplo a reprodução da música.

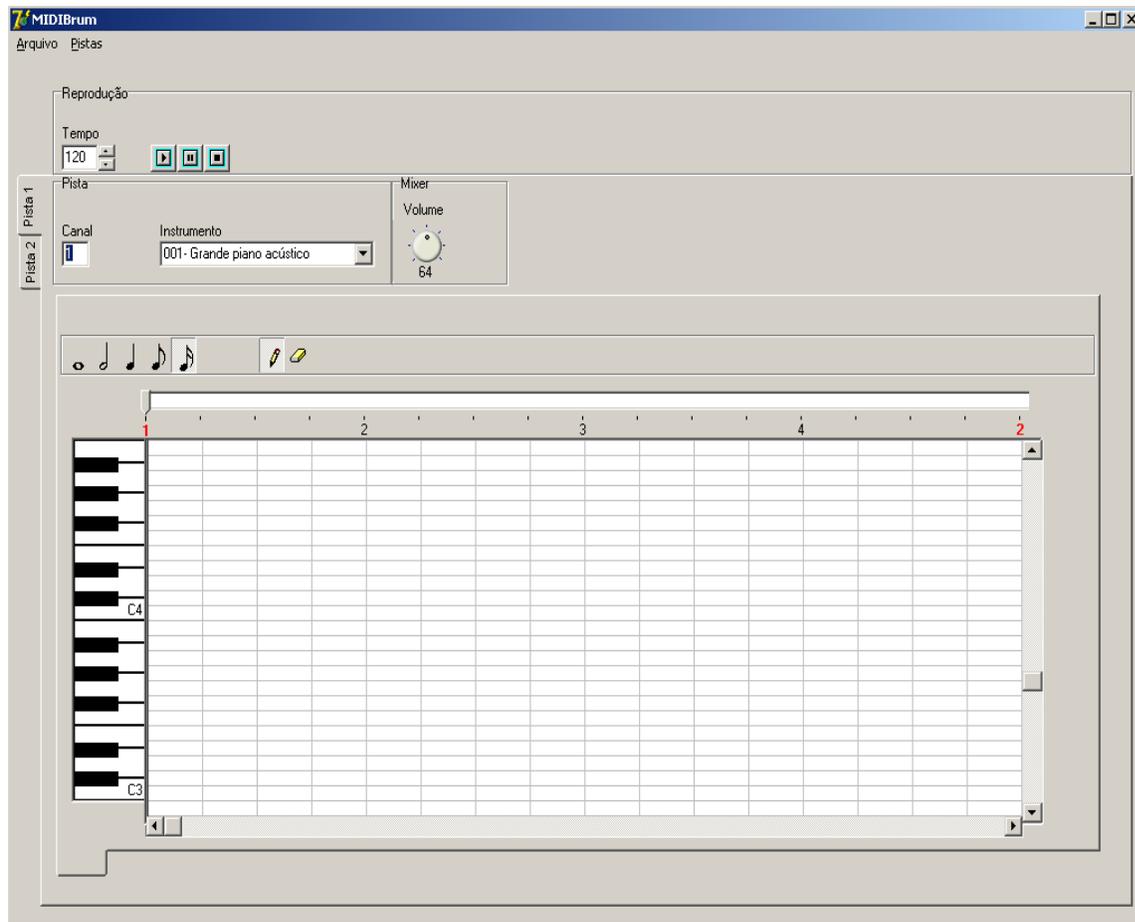
Em 1990 foi criado o padrão *General MIDI* para determinar as características mínimas que um sintetizador digital compatível com o protocolo deve possuir. Em texto anterior, descrevo algumas dessas características.

(...) uma música feita a partir do padrão *General MIDI* pode conter 16 instrumentos musicais, não necessariamente diferentes, controlados através do seu respectivo *canal MIDI*. Estes instrumentos podem ser escolhidos entre 128 opções (*programas*) numa lista padronizada. Durante a música podem ser ouvidos até 24 sons ao mesmo tempo. O canal MIDI 10 fornece uma lista com 59 instrumentos de percussão. (BRUM, 2008, p. 41)

A técnica de geração de sons empregada pelo protocolo MIDI é a chamada *geração por tabelas*, pela qual “as formas de onda de diversos instrumentos são amostradas digitalmente e armazenadas em tabelas (*wavetables*)” (WEBER, 2003, p. 209) para posteriormente serem acessadas e reproduzidas de acordo com o conteúdo das mensagens MIDI. As mensagens podem provir de um instrumento, tal como um sintetizador, reproduzindo o som imediatamente ou então serem agrupadas em um arquivo, também padronizado pelo protocolo, cuja extensão é “.mid”. Uma vez que as amostras de som estão previamente armazenadas nas *wavetables*, elas não integram o conteúdo do arquivo MIDI, que é constituído unicamente das mensagens do protocolo. Deste modo, o arquivo MIDI possui um tamanho em bytes bem menor do que os de som codificado, mesmo quando se trata de formatos com compressão de dados, como o MP3. O pequeno tamanho do formato MIDI o tornou popular também na internet, uma vez que o download dos arquivos pode ser feito com rapidez. A qualidade do som depende das amostras disponíveis nas *wavetables*.

A gravação, edição e reprodução de um arquivo MIDI devem ser feitas por programas de computador especializados nessas funções. Entre tais aplicativos estão aqueles conhecidos como *seqüenciadores*, que auxiliam o usuário no processo de composição de músicas. A depender das capacidades do sistema, usuário pode enviar comandos MIDI por meio de um instrumento musical devidamente conectado ao computador ou por periféricos de entrada comuns, como mouse e teclado. Para exemplificar o funcionamento dos seqüenciadores e suas relações com o protocolo MIDI, este trabalho apresentará como estudo de caso o aplicativo MIDIBrum, desenvolvido pelo autor como trabalho de conclusão do curso de Ciência da Computação pela Universidade Federal de Sergipe.

O seqüenciador MIDIBrum foi desenvolvido para a plataforma Windows atendendo os requisitos do padrão *General MIDI* e interagindo com o mapeador MIDI padrão da Microsoft, que acessa as amostras de som armazenadas em um arquivo chamado gm.dls. Este arquivo tem por base o padrão *General Standard*, desenvolvido pela Roland, que é uma extensão do *General MIDI*. O seqüenciador em questão e o mapeador funcionam como dois dispositivos MIDI implementados em software, de modo que não há conexões físicas. O usuário dispõe de uma interface composta por um conjunto de pistas, exibida na Figura 1. Cada uma dessas pistas é controlada por um canal MIDI por meio do qual são configurados um instrumento musical, escolhido entre 128 opções, o volume, indicado por um valor numérico que vai de 0 a 127 e as notas musicais a serem executadas com sua respectiva duração. Assim, altura, intensidade, timbre e duração dos sons são configuráveis pelo usuário de forma independente em cada pista. O usuário pode inserir até 16 pistas de instrumentos musicais, sendo a pista correspondente ao canal MIDI 10 reservada aos sons de percussão. A remoção de pistas também é possível.



Figura

1. Visão geral da interface do sistema MIDI Brum.

O gerenciamento da altura e da duração dos sons em cada pista é feita por um componente conhecido como *piano roll*, apresentado na Figura 2, comum a diversos sequenciadores, embora também haja aqueles que apresentem a música por meio da notação tradicional. O *piano roll* é composto por um teclado virtual de piano agregado a uma tabela cujo preenchimento corresponde aos sons escolhidos. As linhas da tabela correspondem às notas musicais indicadas pelo teclado virtual. Já as colunas, indicam posições no tempo. Por motivos de simplificação, o sistema MIDI Brum foi desenvolvido tendo por pressuposto que a música é composta no compasso 4/4, ou seja, a unidade de tempo musical é a semínima. As colunas do *piano roll* do MIDI Brum são agrupadas em 40 compassos de quatro tempos divididos em quatro partes cada um, perfazendo um total de 640 posições de tempo. O *piano roll* é preenchido com o mouse, sendo que o usuário deve escolher uma das figuras musicais disponíveis na interface antes de inserir a nota. A figura de maior duração que o sistema suporta é a semibreve, sendo que

uma nota com este valor ocupa dezesseis células do *piano roll* quando inserida no mesmo. A figura de menor valor suportada pelo seqüenciador é a semicolcheia que, ao ser escolhida, faz com que a nota inserida ocupe apenas uma célula da tabela. A cada inserção feita no *piano roll*, as estruturas de dados do programa armazenam as mensagens MIDI correspondentes. As notas também podem ser apagadas do *piano roll*.

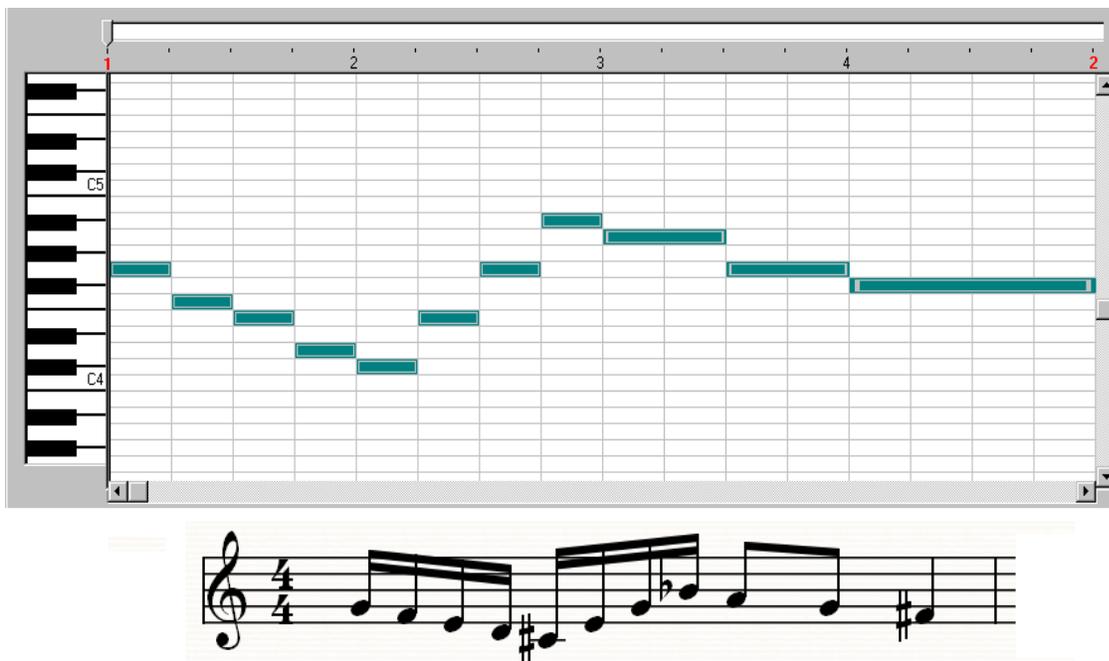


Figura 2.

Piano Roll com algumas notas musicais inseridas e seu correspondente na notação musical.

Há dois controles no sistema que comandam todas as pistas simultaneamente: o de andamento e o de reprodução. O controle de andamento é feito por um componente que dispõe de um valor numérico que pode variar de 40 a 240, indicando as semínimas por minuto da música. Por sua vez, o controle de reprodução é composto por três botões: o botão “reproduzir” inicia a varredura das estruturas de dados do sistema, executando a música até então definida pelo usuário de acordo com as mensagens MIDI armazenadas; os botões “pausa” e “parar” interrompem a varredura das estruturas e, conseqüentemente, a reprodução da música, sendo que o primeiro faz com que a música volte a ser executada de onde parou em caso de nova reprodução, enquanto o último faz a música retornar ao seu início. Enquanto ocorre a

reprodução dos sons, a interface exibe um ponteiro que percorre a parte superior do *piano roll*, indicando a posição de tempo corrente.

O seqüenciador MIDIBrum permite ainda que um arquivo no formato MIDI seja salvo, tendo por conteúdo as mensagens MIDI definidas pelo usuário a partir da interface. Este arquivo pode ser empregado em qualquer outra aplicação que reconheça o formato MIDI, como reprodutores multimídia ou editores de partitua, além de poder ser reaberto para reprodução e/ou edição pelo próprio MIDIBrum.

Há seqüenciadores MIDI mais avançados, voltados para profissionais, que se valem das especificações do protocolo para controlar amostras de som digital conhecidas como *samples*, gravadas em formatos como WAV. Geralmente esses seqüenciadores também dão suporte à tecnologia de plugins, que são componentes de software que se agregam ao aplicativo principal. Os plugins se dividem basicamente em dois tipos: *plugins de instrumentos*, que simulam o som de instrumentos musicais e *plugins de efeitos*, que desempenham os mais variados tratamentos de som, tais como equalização. Os plugins também podem ser controlados via MIDI e os tipos mais utilizados são os *plugins VST*, padrão desenvolvido pela empresa Steinberg e os *plugins Direct X*, da Microsoft. Com o auxílio de tais tecnologias aliadas ao protocolo MIDI, ao final da seqüenciação, é possível gravar um arquivo de som codificado, como os arquivos do tipo MP3.

Não apenas na produção de música instrumental pode-se aplicar o uso do protocolo MIDI. Existem seqüenciadores capazes de manipular amostras de voz humana e, inclusive, articular canto com o auxílio do protocolo. Em tais programas, cada nota musical definida pelo usuário na interface visual é associada a uma sílaba digitada pelo mesmo. Os fonemas consonantais e semivocálicos são mais breves, sendo agrupados no começo e/ou final da sílaba, a depender do que foi digitado, enquanto o tempo de sustentação da nota corresponde aos fonemas vocálicos, que são manipulados com o auxílio da técnica de *loops* e variam em sua duração de acordo com as mensagens MIDI especificadas. Entre os programas que possibilitam este tipo de edição, estão o Vocaloid, da Yamaha, e o Harmony Assistant, desenvolvido pela francesa Myriad.

Quanto aos instrumentos musicais, a utilização do protocolo MIDI não se restringe aos teclados eletrônicos e sintetizadores, conforme afirma Luís Henrique.

“Existem diversos tipos de controladores MIDI: de sopro, de percussão, de guitarra, de voz, de pedal. Nos controladores de sopro (*wind controllers*), como por exemplo *Akay EWI3000* e *Yamaha WX11*, o instrumento 'reage' aos parâmetros reais da execução: pressão dos lábios e respiração são transmitidos via MIDI.” (HENRIQUE, 2002, p.730)

Certos aplicativos seqüenciadores MIDI voltam-se para determinados tipos de instrumentos musicais, como os editores de tablaturas para guitarras, por exemplo, que são capazes de simular os efeitos típicos do instrumento por meio de mensagens MIDI.

Como se pode presumir, utilizando-se o protocolo MIDI, é possível efetuar edições em uma música com precisão e facilidade maiores do que em arquivos de som codificado, pois cada nota musical pode ter suas propriedades acústicas alteradas individualmente. Além disso, o protocolo pode gerenciar o controle do som de diversos instrumentos musicais por meio dos seqüenciadores, que “virtualizam” tanto a banda quanto os equipamentos de som normalmente empregados no processo de produção musical, o que acarreta em uma considerável diminuição de custos. Enfim, trata-se de um padrão amplamente utilizado por profissionais da música no mundo inteiro, de modo que conhecê-lo é bastante útil, especialmente para os músicos que pretendem se valer das novas tecnologias em suas atividades.

Referências

ALMEIDA, Favio; ROMERO, Fabian. *Manual de atualização tecnológica em áudio digital*. Quito: UNESCO, 2003.

BRUM, Leonardo Araujo Zoehler. *Sistema seqüenciador musical baseado no protocolo MIDI*. Monografia (Graduação – Ciência da Computação) – Universidade Federal de Sergipe, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Departamento de Computação. São Cristóvão, 2008.

HENRIQUE, Luis L. *Acústica musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

WEBER, Raul Fernando. *Arquitetura de computadores pessoais*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, Instituto de Informática da UFRGS, 2003.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FLAUTA DOCE PARA CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS – RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Clara Raquel Manguiera Santos Souza
clararaquel.musica@hotmail.com

Introdução

As atividades que desenvolvemos como Arte – Educadora responsável pela musicalização e ensino da flauta doce para crianças, me levaram a perceber que embora pequenas, aprendem. Espero que a pesquisa possa contribuir com um maior conhecimento sobre o ensino coletivo de flauta doce para crianças entre 6 e 7 anos. A temática proposta: Práticas Pedagógicas no Ensino de Flauta-doce, nos remete a necessidade de reflexão de como têm sido a relação do ensino-aprendizagem no ensino coletivo de flauta-doce para crianças nas escolas particulares de Aracaju.

No contexto atual da capital aracajuana, professores têm sido contratados e submetidos a desafio de ensinar de forma coletiva a flauta-doce, salas numerosas, sem quadro pautado e sem um livro didático adotado que pudesse servir de base para o ensino. Deste modo, qual a melhor maneira de ensinar coletivamente um instrumento musical?

A pesquisa assinala para a diversidade de possibilidades didático-metodológicas para a aprendizagem coletiva da flauta-doce.

O Ensino Musical: Referencial Teórico

A orientação musical que as crianças recebem no ensino regular vai influenciar diretamente na aptidão musical em desenvolvimento. Há mais de 2000 mil anos, PLATÃO disse que...“não há nada mais devastador e desigual do que o tratamento igual para alunos com aptidões desiguais”. Como educadores, temos a obrigação de fazer com que crianças com baixa aptidão musical não se sintam frustradas e que crianças com elevada aptidão musical não se sintam entediadas. “Professores de instrumentos devem ter sempre em mente as diferenças entre imitação, memorização e audição”. (GORDON, 2000, p. 359).

“O início do estudo de um instrumento deve encontrar-se aberto a todos os alunos que desejem ter lições. As diferenças musicais individuais entre os alunos podem facilmente ser integradas” (GORDON, 2002, p. 360).

Uma maneira de motivar os alunos que estão a iniciar-se no estudo de um instrumento, e ao mesmo tempo, torná-los menos ansiosos é permitir a experimentação e improvisação. Deste modo, as crianças desde o primeiro dia de aula são estimuladas a experimentar pelo tato, pelo toque, pelo sopro, e, num outro momento reproduzir em forma de desenho livre sua sensação absorvida.

Tematizar a prática da música é sensibilizar o educando para, de forma lúdica, instigante e prazerosa, conquistar postura crítica, desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para sua atuação como ser social, competente e feliz; é oferecer-lhe referenciais teóricos e práticos que possibilitem, pelo pensamento musical, utilizar, levantar hipóteses, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprender a elaborar regras, exercitar o raciocínio. (SEKEFF, 2007, p.153).

Apesar de se tratar de ensino coletivo de instrumento, não é realizada seleção, nem é considerado a habilidade no instrumento, nem é exigido repertório mínimo. Trata-se de uma sala de ensino regular, o segundo ano do Ensino Fundamental. Com idades entre 6 e 7 anos, são apresentadas ao instrumento, estimuladas a experimentar e desafiadas a tocar.

Todos possuem o instrumento, pois faz parte da lista de materiais escolar. A aula corresponde a uma aula semanal com duração de 50 minutos, e tem a duração de 1 ano letivo.

A porta da sala permanece aberta o tempo todo e com seus 28 alunos sentados, cada um na sua cadeira. Todos são estimulados a tocar simultaneamente ou divididos por fileira. De modo que, o que parece ser um caos sonoro a um observador, resulta em um grupo que se apresenta em algumas dadas comemorativas e encerramento do ano letivo da instituição.

Cada aluno é responsável pela conservação do instrumento e nestas aulas, os estudantes compartilham conquistas e interagem uns com os outros, desde exercícios de notas até melodias conhecidas como Bate o Sino, Asa Branca, Primavera de Vivaldi e músicas folclóricas entre outras.

No primeiro dia de aula, os alunos além de ouvir músicas interpretadas pela professora, experimentam e manuseiam o instrumento. Na seqüência, são convidados a desenhar e num outro momento a colorir a flauta doce trazida pela professora, sendo estimulados a observar e contar os orifícios existentes na flauta. Para melhorar a coordenação motora, são introduzidas, melodias que falam sobre os dedos e uso da mão direita e esquerda. Cantando com movimentos e dedos e mãos, a coordenação motora fina é aperfeiçoada.

O exercício, o canto coletivo, a escuta, a atividade, a criatividade e a possibilidade interdisciplinar, facultados pela música, são indispensáveis à

educação que pretende dar conta do cidadão e da consciência de cidadania (SEKEFF, 2007, p. 142).

Metodologia aplicada

Todas as aulas são começadas com pequenas melodias para colocação da mão direita , esquerda e treino das notas SI, LÁ e SOL, acrescentando posteriormente as notas DÓ e RÉ, respeitando sempre a velocidade de assimilação do grupo.

Desde cedo os alunos são estimulados a tocar. Mesmo sem saber tocar nenhuma nota, já tocam numa brincadeira com a frase: Eu já sei tocar, eu já sei tocar, simultaneamente ou alternada com a professora que estará com um tambor, marcando a marcando a pulsação cada aula. “Ao tocar em conjunto, o aluno percebe que faz parte de um todo, onde todos devem colaborar individualmente para que haja um trabalho dentro de um objetivo comum” (ZÓBOLI, p. 97).

Para facilitar a prática instrumental, os alunos recebem apostilas com partituras, acrescidas com nomes das notas e ou, com flautas em miniatura, permitindo assim, a familiarização com a mesma.

Além do ensino coletivo do instrumento, são desenvolvidas atividades de afinação e percepção rítmica. Para a interpretação instrumental de melodias mais complexas, recorreremos inicialmente ao canto e depois à interpretação instrumental.

“O canto coletivo permite aos participantes a necessidade da cooperação e do respeito mútuo, que são elementos importantes na socialização do aluno”. (ZÓBOLI, p. 96).

A execução da flauta é sempre acompanhada pela harmonia, executada pela professora. Após perceber que as crianças dominam a frase melódica e rítmica, todas começam a tocar mediante o sinal dado pela professora e só depois é acrescentada a introdução.

O repertório utilizado faz parte de livros didáticos de flauta doce, já presente no mercado como também músicas do folclore regional e temas de sucesso da rádio local. Quando necessário, a professora elabora as partituras de músicas que não constam nos livros.

Conclusões Finais

A pesquisa não encerra aqui, continua a cada aula, há várias questões ainda a ser observada e analisada. Acredito que este texto foi muito importante para desmistificar o ensino coletivo de flauta doce.

Referências Bibliográficas

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões.** Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Av. de Berna/Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos.** 2. ed. Ver e ampliada. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de Ensino - Subsídios para a atividade docente.** Ática.

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antônio Chagas Neto
achabach@hotmail.com

Introdução:

O ensino de instrumento sofreu diversas modificações no decorrer dos anos. As metodologias e os objetivos desejados pelos docentes e discentes sofreram, em alguns casos, grandes alterações. Segundo Harder (2003):

Nos últimos anos, porém, vem sendo observada uma mudança nos objetivos do aluno que procura por cursos na área de concentração em Execução Musical no Brasil. A redução significativa dos que aspiram desenvolver carreira como solistas ou músicos de orquestra é um indício da crescente diversificação de opções e demandas do mercado de trabalho brasileiro em música na atualidade. Na nova realidade, grande parte dos alunos ingressa na escola de música já atuando profissionalmente ou objetivando tocar, seja em bandas populares ou bandas de corporações (como o Corpo de Bombeiros, PM e Fuzileiros Navais), entre outros grupos musicais. Outros envolvem-se ainda com estúdios de gravação, cerimônias e eventos ou mesmo em atividades musicais em igrejas e outras entidades.

Ainda hoje, o estudo de alguns instrumentos musicais são fortemente marcados por um método conservador. A uniformidade didática mantida por professores durante um longo espaço de tempo pode limitar e/ou dificultar o aprendizado dos seus discentes.

Os professores de música adotam, basicamente, os processos de ensino tradicionalmente prescritos há muitos anos. Há, evidentemente, vantagens inerentes a tais métodos; porém, há algumas oportunidades em que tais métodos poderiam ser modificados. (AMARAL, 1991. pg. 16).

Tal característica provém desde a ação jesuítica, no período colonial brasileiro. Segundo Fonterrada:

Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus. (FONTERRADA, 2003 – pg. 193)

Há uma grande necessidade de produção científica na área de ensino de instrumento.

Tourinho escreve:

A área de Execução Musical no Brasil se ressentida da ausência de trabalhos escritos que registrem as soluções encontradas por executantes e professores de instrumento. Uma quantidade expressiva de intérpretes e professores ainda não vê como necessidade e de importância o fato de registrar e perpetuar por escrito o seu trabalho como docente ou executante e considerar a pesquisa sistemática não pertinente ao seu campo de ação. (Tourinho *apud* Harder, 2003)

“Minha Primeira apostila de violino”:

Uma das causas do descompasso entre a realidade da escola e as expectativas do estudante é o fato de que, a despeito das mudanças no perfil do aluno, grande parte das escolas de música do país ainda permanece dentro do sistema dos conservatórios tradicionais. Tal sistema continua priorizando o preparo de performers mediante repertório constituído quase que exclusivamente de Música Erudita Ocidental, muitas vezes sem levar em conta o gosto, cultura e valores dos seus alunos, bem como suas necessidades frente a um mercado de trabalho em transição. Conseqüentemente, as expectativas de muitos jovens que buscam a escola continuam sendo frustradas diariamente. (HARDER, 2003)

Ao tentar buscar uma padronização e uma melhor absorção dos princípios básicos do violino, foi criada uma apostila (figura 1), contendo assuntos como: exercícios de arcos; exercícios com o violino; breve teoria musical; exercícios gradativos que objetivam a qualidade técnica, leitura e afinação; e curiosidades sobre o instrumento (história do instrumento, partes do instrumento, acessórios, etc – figura 2). Uma ferramenta primordial, utilizada para auxiliar a compreensão do assunto é a grande quantidade de imagens (Figura 3).

Figura 1

Antônio Chagas achabach@hotmail.com

Sumário:

Sumário:	2
Pequena História do Violino:	3
Partes do Violino:	5
1 Parte Externa:	5
2 Parte Interna:	6
Ajustando o violino:	8
Breu:	9
Maneira Correta de Segurar o Arco:	10
Exercícios:	10
Arco:	10
1 Vento:	10
2 Pulso:	11
3 Dedos:	11
4 Alongamento:	11
5 Múscula:	12
6 Aranha:	12
7 Ponte:	12
Maneira Correta de Segurar o Violino:	13
Exercícios com o Violino:	13
1 Caminhar:	13
2 Nome:	13
3 Números:	13
Notas Musicais:	14
Notas no Pentagrama:	14
1 Relacionando com a nota sol:	14
2 Memorização das notas na linha e nos espaços:	14
3 A terceira maneira e aprender diretamente as notas da partitura no violino, gradativamente:	14
Exercícios:	15
1 Coloque o nome de cada nota na partitura abaixo:	15
2 Faça uma atividade similar no seu caderno de música:	15
Figuras de Nota:	15
Exercícios:	18
1 Coloque o nome correspondente e a duração* do tempo de cada figura:	18
Leitura Métrica:	18
Unindo Arco e Violino:	19
Tom e Semitom:	20
Acidentes:	21
Lições Iniciais:	21
Lição I:	21
Lição II:	22
Lição III:	22
Lição IV:	22
Lição V:	22

Figura 2



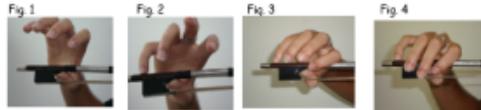
Antônio Chagas

achaback@hotmail.com

Maneira Correta de Segurar o Arco

É muito importante segurar o arco de maneira correta, pois além de facilitar na execução do instrumento, também evitará possíveis problemas motores.

Primeiramente, apóie o meio da ponta do seu polegar na quina da tábua (fig. 1). Apóie o dedo mindinho em cima do arco, um pouco antes da parte de metal (fig. 2). Repouse a articulação central do dedo indicador no arco (fig. 3). Repouse os dedos médio e anular na lateral do arco (fig. 4), viabilizando uma maneira confortável e relaxada de segurar o arco. Observe cuidadosamente a maneira correta de segurar o arco.



Exercícios:

Inicialmente, devemos efetuar exercícios para obter domínio ao segurar tanto o arco quanto o violino, pois tal processo inibirá possíveis problemas futuros.

Arco:

1 Vente:

Deve-se segurar o arco verticalmente com o braço esticado. Alterne o movimento (direita/esquerda) deixando o arco na horizontal e depois retomando a posição inicial.



Figura 3

A apostila supracitada tem como principal objetivo facilitar o aprendizado do aluno, dinamizando e trazendo o estudo mais próximo à sua realidade. Harder apresenta como causa da frustração de alguns alunos de instrumento a seguinte citação:

Harmonização das Atividades:

Ao efetuar as atividades iniciais, como as direcionadas ao reconhecimento de notas, alinhamento de arco, postura e afinação, por exemplo, foi observado por este pesquisador um desestímulo por parte dos alunos, devido a falta de musicalidade das mesmas. Uma solução encontrada foi harmonizar todas as atividades, alterando assim a imagem das atividades iniciais anteriores perante o aluno mas, sem alterar o foco do exercício. Assim, o aluno, naturalmente, consegue reparar erros de andamento, afinação e ritmo, além de trabalhar desde o início a prática em conjunto, requisito fundamental para um instrumentista.

Sem necessitar de um estudo muito aprofundado, o professor pode aprender acordes básicos de tônica e dominante em instrumentos harmônicos, como teclado por exemplo, das tonalidades trabalhadas com seus alunos. Assim, dinamizará suas aulas sem necessitar de um outro instrumentista somente para acompanhar, pois tal fato pode acarretar problemas como desconforto para seu aluno e incompatibilidade de horários entre os envolvidos.

Metodologia Suzuki:

Após a utilização da apostila inicial supracitada, inicia-se o estudo com o método Suzuki.

Criado por Shinichi Suzuki, em meados da década de 30, baseando-o na compreensão do processo de aprendizagem nas crianças pequenas, acreditava que qualquer criança era capaz de desenvolver um elevado padrão de capacidade adaptando-se à estímulos externos. (SADIE, 1994, pg. 919)

Aconselhava-se em planejar um ambiente ideal para aplicação do mesmo (SUZUKI, 1998). Segundo Fonterrada:

O método Suzuki pressupõe que as pessoas são produtos de seu meio. No entanto, esse meio não é aquele espontaneamente criado, próprio da cultura e das condições de vida de um determinado lugar. O meio, para Suzuki, é criado artificialmente, de modo a proporcionar o que julgam serem as condições ideais para desenvolver o talento potencial de cada criança. (FONTERRADA, 2003)

Seguindo este princípio, é trabalhado inicialmente o conhecimento da música através do CD que acompanha o método. Logo em seguida, estimula-se a memorização das notas da melodia, com o intuito de facilitar a execução da música, sem se preocupar inicialmente com a teoria.

Utilização de *Playbacks* para estudos domiciliares

Um dos grandes problemas encontrados era a falta de estudo diário. Ao retornar as aulas, a maioria dos alunos não havia efetuado as atividades domiciliares conforme previamente combinado.

Através de relatos de alguns alunos, foi possível constatar que o estudo solitário cria um ambiente desconfortável e desestimulante, principalmente para os iniciantes. Por se tratar de melodias simples, sem ter uma técnica apurada e desprovidas de uma harmonia explícita, as atividades geravam desconforto, impaciência e a sensação de insuficiência para o aprendizado do instrumento. Ao trabalhar as mesmas atividades na sala de aula, simplesmente acrescentando o acompanhamento harmônico, era obtido um resultado extremamente satisfatório, após relembrar o que havia sido trabalhado em aulas anteriores.

Para estimular o estudo domiciliar, foi confeccionado um CD contendo as gravações de todos os acompanhamentos das atividades. Tais gravações foram confeccionadas de maneira simples pelo próprio docente, com auxílio de *software* de gravação e edição de áudio (sound-force) e de uma teclado (cassio CA 110).

Após algumas semanas da entrega, foi possível notar a evolução e o entusiasmo por parte dos alunos, que não só utilizavam-no para o estudo, mas também para mini-apresentações informais para amigos e parentes, inibindo assim futuros sintomas desconfortáveis como medo, nervosismo e insegurança causados pela falta de costume de realizar tal atividade.

Improvisação:

De acordo com os PCNs Vol. 6 “Arte”, nos parágrafos destinados à Música, a composição, a improvisação e a interpretação são apresentados como produtos da música, sendo assim necessário a utilização desses aspectos em qualquer proposta.

Segundo os PCNs Vol. 6 “Arte”,/Música:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

As atividades de improvisação foram trabalhadas de diversas formas. Inicialmente era trabalhada uma abordagem teórica inicial sobre escalas e acordes, com o objetivo de dar subsídios para a improvisação. Além disso, era trabalhado princípios básicos para composição melódica. Após esta fase inicial trabalhava-se de maneira prática, inicialmente com a

improvisação sobre dois acordes (tônica e dominante) e aumentando a complexidade gradativamente. Também é utilizado *softwares* (a exemplo o band-in-box) o qual tornam possível tal abordagem com estilos e instrumentos musicais diversos, dando ao aluno uma gama de oportunidades para tal prática.

Ao utilizar a improvisação como recurso didático nas aulas de violino, foi possível constatar um desenvolvimento considerável da afinação, limpeza da sonoridade e o desenvolvimento da criatividade.

Conclusão:

Ao buscar diversas formas de aprimorar as aulas de instrumento, chegou-se a um resultado satisfatório, tanto por parte do docente quanto dos discentes. Com a execução dos aspectos acima relacionados, foi observado uma melhora considerável na assimilação dos assuntos e um aceleração na compreensão da matéria. Além disso, as aulas tornaram-se mais dinâmicas, estimulantes e prazerosas. Foi possível também formar pequenos grupos, utilizando assim a prática em conjunto como ferramenta de socialização, a qual foi de fundamental importância para trazer a tona sentimentos de auto-confiança, alegria e respeito ao próximo.

Conclui-se que cada professor deve aprimorar cada vez mais a metodologia do ensino de música, e evitar uma longa permanência em uma mesma didática, pois tal ação pode afastar o ensino da realidade do aluno, criando assim uma atmosfera desconfortável, podendo causar um efeito negativo no estudo.

Obviamente, não se pode pretender esgotar as sugestões para uma atualização da formação do educador musical e não se pode pretender que a formação do indivíduo seja tão multifacetada a ponto de incluir todas as habilidades, conhecimentos e competências. Deve-se prever, porém, uma formação que aprofunde alguns deles e, ao mesmo tempo, permita a construção de novas competências a partir daquelas que o educador já possui, ao longo de uma proposta de educação continuada com vistas a uma mentalidade que possa inserir a colaboração com outras áreas de conhecimento. (OLIVEIRA *apud* HARDER, 2003)

É de fundamental importância que o professor saiba qual o objetivo do seu aluno em estudar o escolhido instrumento, para assim poder adequá-lo ao seu plano de ensino, para que com isto não cause nenhuma frustração e cumpra as expectativas criadas pelo discente.

Espera-se que este artigo sirva de suporte para diversos professores da área, atendendo à necessidade destacada por Harder:

Apontamos para a necessidade de se criar e aplicar novas estratégias educacionais visando propiciar o desenvolvimento de competências pedagógicas por parte dos professores de instrumento. bem como de registrar e disponibilizar para os demais professores em exercício e futuros professores as experiências individuais bem sucedidas que certamente vem acontecendo com Brasileiros e de outras partes do mundo estejam finalmente aptos a corresponder ao perfil do aluno do Século XXI, bem como as exigências do mercado de trabalho. (HARDER, 2003)

Referencias Bibliográficas:

AMARAL, Kleide Ferreira do. *Pesquisa em música e educação*. Ed. Loyola. São Paulo. 1991

BASTIAN, Hans Güther. *Música na Escola*. Ed. Paulinas. São Paulo. 2009.

BLANCHARD, Bonnie. *Making Music and enriching lives: a guide for all music teacher*. Ed. Indiana University. USA. 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Vol. 6, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveir. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Ed. Unesp. São Paulo. 2005

HARDER, Rejane. *Repensando o papel do professor de instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas*. *HODIE*. Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003, Nº 1/2, p. 35-43.

HOWARD, John. *Aprendendo a compor*. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 1991

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música: edição concisa*. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 1994.

SUZUKI, Shinichi. *His speeches and essays*. Warner Bross publication. Florida. 1998.

REFLEXÕES SOBRE APRECIÇÃO MUSICAL: “*IONISATION*” DE VARÈSE E A MÚSICA VANGUARDISTA DO SÉCULO XX

Fabio A. de Oliveira
fabiosnoozer@gmail.com

*“A aula de música só pode obter êxito se
transformada numa ação significativa,
o que pressupõe uma permanente abertura
para o novo e o confronto com a realidade”*

(Ernst Widmer)

Da “Enciclopédia de Música do Século XX”: “Modernismo’ sugere uma ampliação consciente das fronteiras, porém não é inadequado para os compositores que viam nisso seu objetivo – Varèse e Boulez, por exemplo” (GRIFFITHS, 1995, p. 141). Já faz muito tempo que o mundo é moderno. Não é peculiar que a música dita contemporânea, a do início do século passado, continue a não fazer parte do vocabulário apreendido como música para os não-músicos e também para os aprendizes de instrumento em uma escola de música? Segundo Roland de Candé:

o século XX, a contestação dos modelos torna-se tão ampla e profunda, que a assimilação de novas estéticas e técnicas implica rupturas completas. (...) Por isso, o ensino da música no século XX nunca corresponderá à realidade musical contemporânea (CANDÉ, 2001, p. 183).

A perpetuação do Sistema Tonal tem ligação direta com as relações de *consonância* à qual as notas são organizadas, sem contar as relações de *função* harmônica, fundamentais para dar um sentido ao fenômeno musical. É no Romantismo, mais especificamente no acorde

*Tristão*⁹ de Richard Wagner que se “abre caminho para uma forma de expressionismo em que as sucessões cromáticas e os encadeamentos de apojeturas têm uma função dramática independente das relações tonais” (CANDÉ, 2001, p. 189). É justamente essa emancipação da dissonância o que caracterizará grande parte da produção do séc. XX.

Arnold Schoenberg é uma figura chave para entendermos as profundas mudanças de concepção do fazer musical no mundo moderno. Para o pai do serialismo, este “não é um estilo nem um sistema. Ele simplesmente fornece sugestões ao compositor, sob muitos aspectos menos restritivas que as convenções da harmonia diatônica ou da composição em forma de fuga” (GRIFFITHS, 1998, p. 82). Desta forma, o atonalismo surge estritamente relacionado a um outro sistema organizacional, tão arbitrário quanto o é o Sistema Tonal. Ora, se a evolução da música tonal desembocou no acorde *Tristão* ou na melodia cromática do *Prélude à l'Après-Midi d'un Faune* de Debussy, é compreensível que o próximo passo na composição musical envolveria uma negação do tonalismo. O corajoso Schoenberg sabia.

Foi ele que no tratado *Harmonielehre* (1911) introduziu o termo *Klangfarbenmelodie*, um tipo de música “definida mais por mudanças de timbres do que de alturas” (GRIFFITHS, 1995, p. 119). O timbre, então, que sempre esteve presente em todo fazer musical, ao que parece, como em um modelo *gestaltiano* de figura-e-fundo, ganha em relevância para os modernistas. Segundo Jorge Falcón:

timbre é a combinação dos três parâmetros básicos do som, frequência, amplitude e duração, ou seja, o comportamento de sua altura (frequência), e intensidade (amplitude) no tempo (duração) (FALCON, 2001).

Para Wisnik (1999, p. 205), “o timbre (...) é formado também de 'alturas' implícitas, invisíveis, latentes, que desaparecem quando filtradas ou que vêm à tona quando intensificadas e ampliadas”. É nesse sentido, retomando a *Klangfarbenmelodie* de Schoenberg que entendemos a concepção musical de Edgar Varèse (1883-1965). Em um período em que o mundo ainda tentava

⁹ Formação do acorde: Fá, Si, Ré# e Sol#. A ambiguidade em suas possíveis interpretações (meio-diminuto? Acorde de sexta francesa?) e falta de resolução são os principais responsáveis por seu simbolismo.

entender o que se passava com a música, este compositor antecipou experimentações típicas de vanguardas musicais de algumas décadas no futuro: a música *concreta* e a música *eletroacústica*.

Edgar Varèse, um capítulo à parte na História da Música

Francês de nascimento, Varèse – de acordo com o Dicionário Grove de Música (SADIE, 2001, v. 26, p. 273-274) – viveu em Turim, Itália, dos 10 aos 20 anos e foi lá que ele começou seus estudos em música, com Giovanni Bolzoni. Um ano após a volta a Paris (1903) ele ingressa a *Schola Cantorum*, onde teve como professores Roussel (composição, contraponto e fuga), Bordes (música pré-clássica) e d'Indy (regência). Em 1907 ele se muda para Berlim, e foi lá que ele começou a se impressionar pela “nova música”, ao entrar em contato com a obra de Busoni, e eventualmente tornando-se seu amigo. Durante os anos em Berlim ele continuou visitando Paris, e foi lá que ele testemunhou *A Sagração da Primavera* de Stravinsky, e em 1912 o *Pierrot Lunaire* de Schoenberg, além do contato próximo com Debussy. Foi com essas imagens musicais em sua bagagem que – após três anos vivendo novamente em Paris – ele integra uma leva de artistas europeus (entre compositores, cineastas e escritores) que encontram exílio no “novo mundo”. Varèse desembarca nos EUA em 18 de dezembro de 1915.

Dois anos depois ele estreia em Nova York regendo o *Requiem* de Berlioz. Em 1921 funda com Carlos Salzedo o *International Composer's Guild*, e é aí que em seis anos ele promoveria concertos de música de câmara com peças de Schoenberg, Stravinski, Berg, Webern, Ruggles, Cowell e muitos outros. Como compositor, foi nessa leva que estrearam suas peças *Offrandes* (1922), *Hyperprism* (1923), *Octandre* (1924) e *Intégrales* (1925). Em 1928 ele funda a *Pan American Association of Composers*, a primeira a encorajar a cooperação entre compositores das Américas, estimulando a circulação de obras de compositores americanos fora dos EUA.

Suas experimentações com música eletrônica só vieram a se viabilizar a partir de 1953, quando Varèse recebeu um gravador da Ampex. Mas já em 1939, em uma palestra na *University of Southern California*, ele especificou o que as “máquinas” trariam como possibilidades:

Libertação do sistema de temperamentos, arbitrário e paralisante; possibilidade de obter um número ilimitado de ciclos ou, se ainda se desejar, de subdivisões da oitava, e conseqüente formação de qualquer escala desejada; uma insuspeitada extensão dos registros altos e baixos, novos esplendores harmônicos, facultados por combinações sub-harmônicas hoje impossíveis; infinitas possibilidades de diferenciação nos timbres e de combinações sonoras; uma nova dinâmica muito além do alcance de nossas atuais orquestras, e um sentido de projeção sonora no espaço, graças à emissão dos sons a partir de qualquer ponto ou de muitos pontos do recinto (...); ritmos independentes mas entrecruzados em tratamento simultâneo... - tudo isto em uma dada unidade métrica ou de tempo impossível de obter por meios humanos. (GRIFFITHS, 1998, p. 102)

Fica claro que mesmo em uma época anterior à sua produção eletrônica (*Déserts, Poème électronique*) ele concebia sua música com um senso de inventividade experimental que levariam muitos críticos a definir seu estilo como “futurista”. Mas longe de fundar um movimento ou gênero musical, sua obra é composta de peças únicas, buscando inspirações em conceitos científicos e com pouca ou nenhuma relação com tudo o que se conhecia como música dos anos anteriores. É dentro dessa concepção que ele compõe *Ionisation* entre 1929 e 1931.

***Ionisation* para 13 percussionistas**

Com os avanços dos meios de comunicação e proximidade dos continentes por meios de transporte rápidos, a música ganhou em dimensão. A “descoberta” do mundo modal, da música dita primitiva de povos africanos ou asiáticos, abriu um leque de possibilidades experienciada, por exemplo, por Debussy, que se impressionou com músicas chinesas, javanesas, indianas e vietnamitas na Feira Mundial de Paris, na primeira década do séc. XX (WISNIK, 1999, p. 96). Mas talvez o grande resultado desse encontro entre Ocidente e Oriente na música tenha sido a assimilação de uma variedade de instrumentos de percussão. Mais que isso, o naipe desse instrumento deixa de ter um mero papel de acompanhamento ou acentuação de determinados trechos de uma peça musical, passando a contribuir enormemente não só no caráter timbrístico da nova música, mas também nos campos rítmico e formal.

Instrumentos como a celesta, o xilofone e o vibrafone foram utilizados por Debussy, Mahler, Strauss e Ravel, e mais tarde pela Escola de Viena, Stravinski, Messiaen, Boulez e Stockhausen (ALBET, 1979, p. 115).

O papel dos instrumentos de percussão em uma orquestra evoluiu para grupos instrumentais independentes, com peças escritas especificamente para eles. Do ponto de vista de um instrumentista ou aluno de curso de percussão erudita, a importância da música contemporânea é enorme, pois não há exemplos de peças de percussão solo na música tradicional até o séc. XX. Compositores como Stravinski, Bartók, Antheil, e mais tarde Cage, Reich e Copland, consolidaram a escrita para percussão como uma das mais instigantes vertentes da música moderna.

Dentro de sua concepção de música como “geometria sonora”, Edgar Varèse entendeu as inúmeras possibilidades timbrísticas e deu bastante relevância à percussão em peças como *Arcana* (1925-1927) ou *Amériques* (1918-1921). Segundo Paul Griffiths:

para Varèse a percussão significava força dinâmica, ataques vigorosos e a possibilidade de uma sustentação rítmica sobre a qual desenvolve as sonoridades mais audaciosas das madeiras e dos metais (GRIFFITHS, 1998, p. 101).

Mas foi com *Ionisation* que a percussão ganha em maturidade artística. Em um artigo de 1959, o regente Nicolas Slonimsky esclarece:

'*Ionisation*' (...) é um trabalho composto, montado em uma conjuntura específica, completamente organizado nos mínimos detalhes. Por outro lado, muitos outros trabalhos para percussão não passam de uma mera exibição de cor sem organização (SLONIMSKY: 2005, p. 58).¹⁰

¹⁰ “Varèse’s *Ionization* (...) is a work that is composed, put together in a definite design, organized in complete detail. On the other hand, many other works written for percussion alone are mere displays of color without organization” (Traduzido pelo autor).

Descrição

Como em toda peça escrita para percussão, a disposição dos instrumentos é de suma importância, e a partitura da obra indica como os percussionistas devem se organizar, e quais os instrumentos que eles podem dispor para execução da obra (ver lista em anexo).

Em um artigo que atribui à peça uma “revolução dentro da percussão”, o musicólogo canadense Pierre Grondines ilustra com precisão o que se ouve ali:

os ritmos em *Ionisation* não fazem quaisquer referências a fontes folclóricas ou exóticas e são dispostas a serem ouvidas como trajetórias, massas sonoras definidoras de densidades variadas. Há algo quase visual na música de Varèse que corresponde a corpos sonoros que segundo o compositor se metamorfoseiam continuamente, mudando de direção e velocidade, atraídos ou repelidos por forças variadas (GRONDINES, 2000)¹¹.

Em seus quase 6 minutos, podemos notar – como já exposto –, uma exploração dos timbres de instrumentos de percussão sem altura definida, em células altamente complexas, e sem nenhuma preocupação com ostinato (repetição de padrões rítmicos). Pelo contrário, a não repetição e a crescente exploração de diferentes combinações de células executadas por diferentes instrumentos podem tornar uma primeira audição de *Ionisation* (para um leigo) numa experiência não muito agradável. O contexto de guerra, a eminência de uma bomba atômica (o processo de Ionização dos átomos faz parte da fissão referente à bomba), tudo isso pode passar pela cabeça do ouvinte. O caos sonoro é entrecortado por uma sirene que produz sons com altura definida, porém instáveis demais para se considerar como uma melodia. É mais um elemento de construção timbrística. Finalmente, ao final da peça, ouvem-se os sinos tubulares e *clusters* executados pelo pianista (que também recorre a alguns acordes dissonantes). São os primeiros sons de altura definida. De acordo com Arnold Whittall:

Em *Ionisation*, Varèse escreve para percussão e em toda a peça – até a coda final, utiliza-se de instrumentos sem altura definida (...). Nessa composição, as

¹¹ “The rhythms of *Ionization* refer to no folkloric or exotic source and are intended to be heard as defining trajectories, masses, and tone-clusters of various densities. There is something almost visual about the music of Varèse, which features bodies of sound that, to quote the composer, ‘metamorphose continually, changing direction and speed, attracted or repelled by various forces’” (Traduzido pelo autor).

partículas são células rítmicas , ou ‘massas sonoras’ e mesmo na ausência de alturas pode-se observar um processo de textura temática (...) (WHITTALL, 1999, p. 271)¹².

Proposta para Apreciação Musical

Não cabe a essa pesquisa uma análise da peça em questão, até porque a grade já inclui uma descrição minuciosa feita por Nicolas Slonimsky. O que esse artigo pode contribuir em um contexto de Educação Musical é munir professores e alunos com ferramentas para se apreciar uma obra de música contemporânea, dada toda sua particularidade, contexto histórico e importância na música mundial.

Uma situação ideal de levar alunos a vivenciar a manipulação timbrística proposta em *Ionisation* é a de o professor dispor de instrumentos de percussão de diferentes famílias. Ex.: guizos, pratos de diferentes tamanhos, bongôs, caixas e sinos...

Em um segundo momento, propomos uma atividade de *Escuta Dirigida*. Entendemos que o recorte de um trecho da peça oferece elementos que ajudam na compreensão da obra como um todo. A Prof.^a Dra. Bernadete Zagonel reflete acerca da apreciação independente das partituras:

há uma gama enorme de elementos que podem ser percebidos e trabalhados apenas por meio da escuta, como por exemplo, a identificação de instrumentos e de timbres diversos, o conhecimento da forma, da estrutura e dos temas, a divisão em partes, o reconhecimento de contrastes, repetições, variações, tensões, o relacionamento geral das idéias musicais entre si. Atentar para estes elementos e descobri-los, somente por meio da audição, irá certamente auxiliar no desenvolvimento auditivo e musical do indivíduo, levando-o a perceber a música no seu todo, e ao conhecimento de seus componentes básicos. (ZAGONEL, 1997, p. 37)

¹² “In *Ionization* (1931), Varèse wrote for percussion alone, and the whole piece up to the coda uses unpitched instruments (...). In the composition, the particles are rhythmic cells, or ‘sound masses’, and even in the absence of pitch a textural thematic process can be observed (...)” (Traduzido pelo autor).

Antes da apreciação propriamente dita, faz-se necessária uma prática das quintinas que serão tocadas no trecho a ser apreciado, levando-se em conta que elas não serão ouvidas de forma completa (05 semicolcheias) nem formando um ostinato. Mesmo assim, os alunos, sob orientação do professor, tem condições de entender um grupo de quintinas percutindo em suas carteiras ou no próprio corpo.

Finalmente, sugerimos a exibição de um vídeo de *Ionisation*, executado pelo grupo *Ensemble InterContemporain*, sob regência de Pierre Boulez. O trecho referente à sessão 08 (segundo análise de Slonimsky), compassos 44-50 pode ser identificado pouco depois dos 2min e 48s, quando o vídeo apresenta uma panorâmica da disposição do grupo e seus instrumentos. O que se segue chama atenção pelas quintinas de semicolcheia, sincopadas, interrompidas e dobradas (por fusas), executadas simultaneamente por 05 instrumentistas, obtendo timbres diferenciados (bongôs, tambor militar, *wood-blocks* ou *chinese blocks*, maracas, tarol). O vídeo privilegia a atenção a essas células simultâneas, pois há um recorte de três desses instrumentos executando o mesmo trecho.

Após repetidas incursões nesse trecho, identificando os diferentes timbres de cada um dos instrumentos que participam da execução das quintinas, o professor poderá optar por voltar e assistir o vídeo por completo, ou simplesmente deixá-lo rodando até o fim da peça, chamando atenção à presença de sons de altura definida.

Conclusão

Este artigo, como resultado de uma proposta de comunicação para o I SISPEM, teve como premissa uma revisão das bases históricas da música contemporânea do séc. XX, assim como uma pequena biografia de Edgar Varèse, renomado compositor que contribuiu com seu senso de inventividade e experimentação para que a música de vanguarda continuasse a expandir em sua forma e estruturas. Por fim, nossa proposta para apreciação musical se coloca como uma sugestão de atividade, e *Ionisation* como apenas uma possibilidade de um cartão de entrada para ouvintes não-familiarizados com uma música que não tem fundamentos tonais.

Longe de querer que alunos reproduzam as complexas células exploradas em *Ionisation*, ou de querer formar um grupo ávido e ouvir mais música contemporânea, este trabalho se contenta em ter essa peça como um louvável representante das possibilidades musicais que o séc. XX trouxe à música, e dada suas qualidades que essa e quaisquer outras peças de caráter vanguardista sejam apresentadas em cursos de Educação Musical que incluam Apreciação. Pois, como já indicava Meyer (1967, p. 116), "ouvintes são capazes de perceber e compreender uma composição num estilo como uma teia intrincada de relações implicativas, ou vivenciar a obra como um complexo de probabilidades sentidas", e que as respostas e percepção às probabilidades musicais "dependem de um processo de aprendizagem" (1956, p. 61). Desta forma, para ouvir e apreciar uma música pós-tonal não basta a oportunidade de ouvi-la. É preciso aprender como ouvi-la.

Bibliografia

ALBET, Montserrat. A Música Contemporânea. Rio de Janeiro: Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 1979.

BOULEZ, Pierre. A Música Hoje. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

_____. A Música Hoje 2. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

CANDÉ, Roland de. História Universal da Música – volume 2. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

CLIFTON, Thomas. Music as Heard – A Study in Applied Phenomenology. New York: Yale University, 1983.

COPLAND, Aaron. Como ouvir (e entender) música. Rio de Janeiro: Ed. Artenova, 1974.

FÁLCON, Jorge. Princípios Psico-Acústicos do Som. Workshop virtual de Música Eletrônica, Grupo ZooteK (Curitiba-PR). SESC-Consolação (São Paulo-SP): Centro Experimental de Música, 2001. Disponível em <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/musicaeletronica/zootek/oficina1>

FERRAZ, Silvio. Varèse: a composição por imagens sonoras. Revista Musica Hoje, 08 de maio de 2002. Belo Horizonte: departamento de Teoria Geral da Música da UFMG.

GRIFFITHS, Paul. A Música Moderna – uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. Enciclopédia da Música do Século XX. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

GRONDINES, Pierre. Varèse's Ionization – the Percussion Revolution. Revista *La Scena Musicale*, 1º de Julho de 2000. Disponível em <http://www.scena.org/lsm/sm5-10/percu-en.html>.

ILARI, Beatriz Senoi (org.). Em busca da mente musical – Ensaio sobre os processos cognitivos em música, da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

LIMA, Rodrigo. Edgar Varèse & Pierre Schaeffer: por uma emancipação do som. São Paulo: XVII Congresso da ANPPOM – IA UNESP, 2007.

MEYER, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press, 1956.

_____. *Music, the Arts and Ideas – Patterns and Predictions in Twentieth-Century Culture*. Chicago: Chicago University Press, 1967.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. Ed. Thomson Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Educação Musical e Diversidade: pontes de articulação*. Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) n° 14, Março de 2006.

SADIE, Stanley (ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians – Vol. 17, 19, 22, 26*. New York: Oxford University Press, 2001.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma educação musical para além da 'nota': O exercício de escuta e composição de paisagem sonora*. XV Congresso da ANPPOM, 2005.

SLONIMSKY, Nicolas. *Writings on Music – Vol. 3: Music of the Modern Era*. New York: Routledge, 2005.

VARÈSE, Edgar. *Ionisation – Full Score*. Ed. Ricordi.

WIDMER, Ernst. *ENTRONcamentos SONoros. Ensaio a uma didática da música contemporânea*. Salvador : PPGMUS / UFBA, 2004.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido – Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WHITTALL, Arnold. *Musical Composition in the Twentieth Century*. New York: Oxford University Press, 1999.

ZAGONEL, Bernadete. *Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula*. Revista da ABEM n° 04 – Ano 04, Setembro de 1997.

<http://www.youtube.com/watch?v=TStutMsLX2s> (Performance de *Ionisation*).

Anexo

Lista de instrumentos, por percussionista (sugerido por Morris Goldenberg, da Julliard School of Music):

1. Prato de ataque chinês, bumbo sinfônico (com afinação grave), cencerro, tam-tam agudo;
2. Gongu, tam-tam agudo, tam-tam grave, cencerro abafado;
3. Par de bongôs, tambor lateral, dois bumbos sinfônicos (separados), com afinação média e grave;
4. Tambor militar, tambor lateral;
5. Sirene aguda, tambor de corda ou “rugido de leão”;
6. Sirene grave, chicote (de madeira), guiro;
7. Trio de *wood-blocks* (ou *chinese blocks*), claves, triângulo;
8. Caixa-clara com esteira solta, maracas (uma maior que a outra);
9. Tarol, caixa-clara, prato suspenso;
10. Par de pratos, guizos e campanário (sinos tubulares);
11. Guiro, castanholas, *glockenspiel*;
12. Pandeiro sinfônico (tambor basco), campainha metálica com dois tons, grande tam-tam (grave);
13. Chicote, triângulo, guizos, piano

SITUAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA EM ARACAJU NAS ESCOLAS PRIVADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ítalo Wagner Santos Barros
italobarrosbass@yahoo.com.br

Ricardo de Souza Ferreira
ricardo-leve@hotmail.com

Introdução

Ao longo do tempo, a legislação educacional brasileira sofreu inúmeras transformações e, em alguns momentos, o ensino de música acompanhou estas mudanças. Em 18 de abril de 1931 foi aprovado com grande influência do então maestro e compositor Villa-Lobos, o decreto nº 19.890, que determinava o Canto Orfeônico como disciplina nas escolas primárias, secundárias e de ensino profissional¹³. Na década de 1940 foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) que, por sua vez, originou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico (ministrado por Villa-Lobos), e o Orfeão de Professores, a fim de qualificar os professores, tanto de música quanto os de outras matérias, para a prática do Canto Orfeônico nas escolas. De acordo com Borges (2007), Villa-Lobos se preocupou com as mesmas questões nos quais os profissionais se deparam atualmente como, por exemplo, o que diz respeito ao ensino fundamental: “formação continuada de professores, subsídio material, preparação de material didático, orientação metodológica, organização curricular, diretrizes, visibilidade das ações e conexões com outros usos e funções da música.” (BORGES, 2007, p. 6)

Em 1961, o Conselho Federal de Educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical que, de acordo com Amato (2006), provocou uma “grande alteração no currículo musical escolar” (AMATO, 2006, p.152). Santos; Kerr (2007) destacam os impactos desta mudança junto aos profissionais:

os músicos brasileiros passaram a ter maior interesse pela educação musical e mesmo trabalhando em escolas especializadas, atingiam indiretamente as escolas públicas. Esses professores tinham objetivos herdados da educação musical européia que, desde o início do século XX, revolucionavam a educação musical, incentivando a prática musical, o uso do corpo, a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva e desvinculando-se da aula de música tradicional, que visava exclusivamente o ensino de instrumento. (SANTOS; KERR, 2007, p. 2).

¹³ A educação primária e secundária corresponde ao atual ensino fundamental; o ensino profissional refere-se a um modelo de educação já não vigente no Brasil, que separava o atual nível médio em formações profissionalizantes como o Magistério.

Em 1971, o ensino de música no Brasil passa por transformações e a Educação Musical foi substituída pela disciplina de Educação Artística por meio da lei 5.692/71. Aqui, o ensino de artes se caracterizou pela junção dos conteúdos de artes cênicas, plásticas e música numa única disciplina, a de Educação Artística. Como consequência, Borges (2007, p. 7) destaca que o chamado ensino polivalente de artes afastou a prática musical das escolas, especialmente das escolas públicas. Xavier; Cartaxo; Romanowki (2008) acrescentam que “com esta Lei, a música foi incluída, mas foi silenciada e pulverizada com a abrangência da formação”. (XAVIER; CARTAXO; ROMANOWKI, 2008. p. 12409).

Na década de 1990 assistimos ao ressurgimento da atividade musical nas escolas através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394, no dia 20 de dezembro de 1996, que determinava no inciso 2º do artigo 26 que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro 1996), mantendo o ensino de música como um componente opcional às escolas. Porém, somente em 2008 foi aprovada a lei 11.769/08¹⁴, que inclui a educação musical no currículo obrigatório de todas as séries da educação básica, com implantação até 18 de agosto de 2011. De acordo com esta lei, os governos dos Estados têm a autonomia de decidir o currículo de música. E a implantação desta lei e deste currículo depende diretamente do estado da atual situação do ensino de música, para que as ações sejam tomadas e direcionadas às necessidades específicas.

Para pesquisar a atual situação do ensino de música nas escolas privadas de educação básica da cidade de Aracaju -SE, que constituem parte importante do corpo de escolas deste Estado, utilizamos uma lista de escolas fornecida pela Federação de Instituições Privadas de Educação do Estado de Sergipe (FEPEESE). A lista continha 96 escolas, das quais 28 foram descartadas por não estarem localizadas em Aracaju. Resolvemos começar a pesquisa com as mais conhecidas e com maior quantidade de alunos.

A coleta dos dados se deu por questionários semi-estruturados direcionados aos corpos docente, discente e administrativo das escolas¹⁵, a fim de cobrir todos os componentes que se encontram diretamente envolvidos com a nova lei 11.769/08. Para a administração, foram feitas perguntas sobre a existência da educação musical nas suas escolas, as opiniões em relação à aula e os conhecimentos sobre a lei. Para os alunos e os professores que não são de música, perguntamos

¹⁴ A lei encontra-se na íntegra nos anexos desse artigo.

¹⁵ Os questionários encontram-se nos anexos desse artigo.

suas opiniões e se conheciam sobre a lei. Aos professores de música questionamos como são ministradas as aulas, as estruturas fornecidas, os materiais utilizados e seus conhecimentos sobre a lei.

Resultados

Até o momento, das 68 instituições existentes em Aracajú, foram pesquisadas 31 escolas (45,59% do total) e todos os resultados são referentes às escolas já pesquisadas.

a) Quantidade de escolas com educação de música:

Das 31 instituições pesquisadas, o ensino de música foi encontrado em 15 escolas (48,39%). Este resultado refere-se ao ensino de musicalização, iniciação musical, coral e prática de instrumentos, podendo a escola ter uma ou várias destas modalidades. Segue abaixo uma tabela com as séries nas quais essas escolas possuem o ensino de música:

Tabela 1 – Separação das matérias por série

SÉRIE:	NÚMERO DE ESCOLAS:	
Somente Maternal	1	6,66%
Maternal ao 1º ano	5	33,33%
Maternal ao 2º ano	1	6,66%
Maternal ao 5º ano	3	20,00%
Sem separação	5	33,35%
Totais	15	100

Nesta tabela destaca-se que cinco escolas não possuem qualquer forma de separação, pois ensinam somente instrumentos em horários extra-classe ou aos sábados. Estes resultados mostram que todas as séries acima do 5º ano não possuem ensino de música, o que demonstra a abertura de um campo de trabalho que deve ser preenchido e ainda a falta de interesse das escolas pelo ensino de música aos alunos destas séries. A quantidade de profissionais suficientes para o preenchimento

destas vagas que surgem é um dos grandes problemas para a implantação da lei com plenitude na cidade, pois somente a Universidade Federal de Sergipe (UFS) possui curso de licenciatura em música em todo o Estado.

b) Conhecimento e opiniões sobre a lei 11.769/08:

Os dados obtidos dos questionários direcionados aos alunos, professores e ao corpo administrativo a respeito do conhecimento e as opiniões em relação à lei revelaram que:

1) Os professores de música são a categoria que mais tem conhecimento sobre a lei, inclusive os dados da tabela abaixo mostram que todos os profissionais (100%) conhecem a lei e a sua aprovação:

Tabela 2 – Conhecimento sobre a lei 11.769/08

ENVOLVIMENTO COM A ESCOLA	QUANTIADE CIENTE DA LEI
Professores de Música	100%
Administração	48,39%
Professores de outras matérias	0%
Alunos	0%

Todos os profissionais do corpo administrativo das escolas que conhecem a lei tinham obtido esta informação pelos professores de música das próprias escolas, e todas as escolas que não possuem ensino de música (exceto uma) não tem qualquer informação a esse respeito. Este conhecimento nas escolas que não possuem educação musical é de fundamental importância para que elas possam se preparar para conseguir, no prazo, todos os materiais, contratações e trâmites legais, para acrescentar esta disciplina em sua grade curricular a fim de se adequar a lei.

2) A maioria dos entrevistados demonstrou uma grande receptividade à implantação da lei. Os alunos por alegarem gostar de música e por terem vontade de aprender a tocar algum instrumento. As escolas, assim como os professores, mesmo não possuindo o ensino de música ou encarando como um ensino que não possua importância suficiente para reprovar o aluno na série, uma matéria sem valor de reprovação revelaram uma seqüência de respostas muito freqüentes mostradas na tabela abaixo:

Tabela 3 – Respostas mais freqüentes

A música é importante para a formação do aluno.	46,66%
---	--------

Todas as crianças gostam de música, é bom pra elas.	20,00%
Já deveria ter sido implantada muito antes.	13,33%

c) As maiores dúvidas sobre a lei 11.769/08:

Durante a pesquisa foi percebido que ao informar as pessoas sobre a lei, elas apresentavam dúvidas. Assim, esta pergunta foi incluída no questionário: quais as dúvidas existentes sobre a lei 11.769/08?

As dúvidas mais freqüentes dos profissionais do corpo administrativo foram: Em que horário seria colocada essa matéria? Quais assuntos seriam dados nessa matéria? Existe mão-de-obra qualificada suficiente para cobrir todo o campo que surge? As maiores dúvidas dos professores de música foram sobre o currículo e a grade curricular, questionando desde quais assuntos seriam abordados em cada série e até sobre de quem partiria a iniciativa de elaborar a grade curricular. Os professores de outras matérias e os alunos sempre questionavam sobre a capacidade de reprovação da matéria e que conteúdo seria ministrado nas aulas.

A falta de conhecimento musical da população, de modo geral, faz com que a avaliação inicial do que seria dado em sala de aula se limite ao ensino de instrumento. Realidade que perdura entre os professores das escolas que já possuíam ensino de música e nos alunos das escolas que não possui educação musical.

d) Informações a respeito das aulas:

Os questionários que continham perguntas sobre as aulas revelaram que, em três escolas, os professores tinham sua formação em música comprovada somente por sua experiência em bandas militares e, nas outras 12 escolas na formação técnica de conservatório. Todas as escolas fundamentaram o currículo de música na preparação de repertórios para os feriados, permitindo ao professor o ensino de outros conteúdos musicais somente nos períodos em que não há datas comemorativas. Esse ensino é feito sem separação do currículo por série, exceto em três escolas, que possuíam mais de um professor, separando por idade e série.

“Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.” (FREIRE, 2009, pag. 34) E este exemplo, que fala Paulo Freire, para se fazer entender e promover a prática, com certeza também se enquadra à música, tornando necessária a admissão de materiais específicos para as aulas de música. Os resultados mostraram que o material fornecido pelas escolas, específico para as aulas de música, são proporcionais ao tamanho da escola, assim como o modelo de ensino utilizado. À medida que a

escola cresce no que diz respeito à quantidade de alunos e estrutura, mais variada se torna o ensino de música, começando com musicalização e à medida do crescimento acrescenta iniciação musical, coral e aulas de instrumentos, o que necessita de maior quantidade de materiais. As aulas de instrumentos são sempre dadas em horários diferentes aos das outras matérias do aluno ou aos sábados. E em todas as escolas a disciplina de música não reprovam qualquer valor de reprovação, possuindo somente, em dois casos, um relatório que descreve a situação dos alunos.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa revelaram que o sistema de ensino de música nas instituições privadas instalado atualmente em Aracajú-SE parece ser deficiente. Para as escolas, o conhecimento da lei 11.769/08 e os meios por onde implantá-la é ainda de difícil compreensão; e a demanda de currículo e mão-de-obra qualificada ainda são problemas a serem solucionados. No entanto, um aspecto positivo é o conhecimento dos professores de música da existência da lei e a preocupação com a sua implantação. No Brasil, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entidade de referência em pesquisa na área de Educação Musical propõe, este ano, como tema central do seu congresso “O Ensino da Música na Escola”. Esta é uma grande oportunidade de discussão para encontrar possíveis soluções para os problemas que enfrentaremos para a implantação da educação musical nas escolas de educação básica.

Para a implantação do ensino de música nas escolas é necessário uma elaboração de um projeto pedagógico e para isto é preciso que as ações e idéias surjam principalmente dos profissionais da área de música, intervindo e até propondo diretamente aos governos dos Estados modelos de ensino a ser implantados.

O sistema de educação musical está sofrendo uma completa mudança no Brasil, os governos e os profissionais devem estar prontos para esta mudança se qualificando e buscando as soluções para todos os possíveis problemas.

Referências Bibliográficas

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, Belo Horizonte, n. 12, p. 144-165, 2006.

BORGES, Gilberto André. Educação Musical e política educacional no Brasil. *Música e Educação*, Florianópolis, 2007. Disponível em <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf>.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 39ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

SANTOS, Leila G. dos; KERR, Dorotéia M. Políticas públicas educacionais – a prática musical na escola pública paulista. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 1-6.

XAVIER, C. R. P. ; Cartaxo, S. R. M. ; ROMANOWSKI, J. P. . Uma experiência em educação musical no contexto da rede municipal de ensino de Curitiba. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE _ III CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE, 2008, Curitiba. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE _ III CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Curitiba : Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 12408-12413.

Anexos:

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

[LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º [\(VETADO\)](#)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Questionário direcionado às administrações

Há ou já houve educação musical nessa escola?

Sim Não

Há quanto tempo? _____

O que motivou a escola a implantar educação musical no seu programa? (caso a implantação tenha sido feita durante a estadia do entrevistado).

Questionário direcionado às administrações, alunos, professores de música e de outras matérias:

Tem conhecimento da lei 11.769/08?

Sim Não

Qual a sua visão sobre a aprovação dessa lei e sua implantação nas escolas?

Quais as dúvidas existentes sobre a lei 11.769/08?

Questionário direcionado aos professores de música:

Quais materiais são fornecidos pela escola específicos para a aula de música:

Quadro pautado	Sim	Não
Instrumento	Sim	Não
Aparelho de Som	Sim	Não
Amplificador	Sim	Não
Microfone	Sim	Não

Outros: _____

Quais Instrumentos: _____

Quantas horas de aula cada turma tem por semana? ____

Formação escolar do professor de música:

Ensino Fundamental Completo

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Superior Completo

Ensino Superior Incompleto

Curso de formação superior _____

Cursos e outras formações na área musical:

Quais os critérios de avaliação utilizados?

Quais os assuntos abordados por turma?

Quais os critérios utilizados no processo pedagógico?
