

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

ANAIS ELETRÔNICOS



03 A 06 DE SETEMBRO 2013

Apoio:



COORDENAÇÃO GERAL

Prof. Msc. Alessandro Pereira

COORDENAÇÃO DO PIBID

Profa. Dra. Mackely Ribeiro Borges

Profa. Dra. Rejane Harder

COORDENAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO

Profa. Dra. Mackely Ribeiro Borges

Profa. Dra. Rejane Harder

COORDENAÇÃO DE MEMÓRIA

Prof. Dr. Christian Alessandro Lisboa

COORDENAÇÃO DE DIVULGAÇÕES

Profa. Dra. Mackely Ribeiro Borges

COORDENAÇÃO DE TRANSLADO

Prof. Dr. Eduardo Antonio Conde Garcia Jr

Profa. Dra. Priscila Gambary Freire

COORDENAÇÃO DE DIVULGAÇÃO

Prof. Dr. Marcus Ferrer

COORDENAÇÃO DE ARTE GRÁFICA

Prof. Dr. Eduardo Antonio Conde Garcia Jr

COMITÊ TÉCNICO-CIENTÍFICO

Prof. Msc. Alessandro Pereira (UFS)

Profa. Dra. Mackely Ribeiro Borges (UFS)

Profa. Dra. Rejane Harder (UFS)

PROFESSORES CONVIDADOS

Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho (UFBA)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Profa. Esp. Priscila Harder A. Rodrigues Alves (Faculdades Adventistas)

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES

Dia 05 de setembro – Local: Auditório da Educação

**Sessão Temática 1: A prática musical nos diversos contextos –
dimensões culturais, educacionais e formativas.**

Mediadora: Profa. Dra. Mackely Ribeiro Borges

**1 - O uso do Kinect no desenvolvimento de softwares para educação
musical**

*Adriano Moreira Costa Vilela
Christian Alessandro Lisboa*

**2 - Música e identidade no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem
Terra (MST) em Sergipe**

*Lindiane de Santana;
Raqueline da Silva Santos
Mackely Ribeiro Borges*

3 - Gêneros musicais – moléculas do universo musical

Luiz Eduardo de Souza Amaral Rocha

4 - Múltiplas inteligências pela musicalização

Simone Conceição Lima de Jesus

**5 - A importância do contraponto e seus processos construtivos na
formação dos estudantes de música da UFS**

*Wolfgang Adary Ferreira Ribeiro
Mackely Ribeiro Borges*

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES

Dia 05 de setembro – Local: Auditório da Geografia

Sessão Temática 2: Relatos de experiência e a educação musical em diferentes contextos.

Mediador: Prof. Msc. Alessandro Pereira

1 - O virtual como ferramenta na educação musical: o Fórum Violão.Org

Diego Lima dos Santos

Alessandro Pereira

2 - As crenças de autoeficácia e a criação de arranjos para aulas coletivas de violão

Marcelo Alves Brazil

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

3 - O canto das Taieiras: proposta de atividades com a música das Taieiras de Laranjeiras - Sergipe

Mateus Tayslan Andrade de Carvalho

Kadja Emanuelle Araujo Santos

Rejane Harder

4 - As Minúsculas e um projeto interdisciplinar

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos

RESUMOS

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A CRIAÇÃO DE ARRANJOS PARA AULAS COLETIVAS DE VIOLÃO

Marcelo Brazil

brazilmar@gmail.com

Cristina Tourinho

cristtourinho@gmail.com

Resumo: O crescente interesse do meio acadêmico brasileiro pelas teorias do campo da psicologia que tratam das particularidades do aprendizado acaba refletindo também nos estudos sobre os processos cognitivos do aprendizado musical. O presente artigo descreve uma experiência sobre a criação de arranjos musicais para atividades coletivas de violão e, através de diálogos com o pensamento de Bandura (1986) sobre a autoeficácia e motivação, busca descrever o processo de elaboração e aplicação desse tipo de material. A compreensão da aplicação de material didático como uma meta, argumentação baseada nas propostas de Schunk (1991;2009), acaba por revelar o potencial dessa ferramenta como elemento motivacional, além de um eficiente instrumento para o aprendizado da leitura e da técnica instrumental.

Palavras-chave: autoeficácia, arranjo musical, ensino coletivo.

A IMPORTÂNCIA DO CONTRAPONTO E SEUS PROCESSOS CONSTRUTIVOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UFS

Wolfgang Adary Ferreira Ribeiro

wolfadary@hotmail.com

Mackely Ribeiro Borges

mackelyrb@gmail.com

Resumo: O presente texto traz parte da revisão bibliográfica como preparação e fundamentação teórica para o projeto de pesquisa de mesmo nome realizado no Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS 2013-2014). O projeto visa investigar o estudo do Contraponto, técnica composicional polifônica, numa perspectiva pedagógica e funcional. Neste sentido, o objetivo deste trabalho consiste em entender a relevância teórico/prática do estudo e do ensino de Contraponto na atualidade, mais especificamente no Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe. Compreender até que ponto os princípios e abordagens do Contraponto são aplicados na vida musical dos estudantes e de que forma esses princípios podem contribuir para construção de um espírito inventivo em jovens compositores e na construção de um potencial expressivo no músico de maneira geral.

Palavras-chave: Contraponto, Ensino, Universidade Federal de Sergipe

AS MINÚSCULAS E UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos
moncajazeirapiano@gmail.com

Resumo: O objetivo deste relato de experiência pretende descrever uma das atividades pedagógicas desenvolvidas no componente curricular Teclado III no Curso de Licenciatura em Música da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. Atividade esta, inserida em um projeto interdisciplinar, intitulado “Ritmos & Sons: a diversidade na música brasileira”. O projeto teve como objetivo principal inserir conteúdos que contribuirão na ampliação do universo musical e a formação pedagógico-musical dos estudantes, através da exploração de elementos rítmicos e sonoros da música brasileira. Desta exploração, destacam-se as sonoridades encontradas na música contemporânea brasileira em uma das obras para piano de Guerra Peixe (1914-1993), as ‘Minúsculas’. Como resultado, notou-se a integração de diversas interlocuções entre os componentes curriculares, a ampliação das vivências musicais dos mesmos através de elementos de uma literatura pianística que valoriza a música brasileira.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Teclado, diversidade musical.

GÊNEROS MÚSICAIS – MOLÉCULAS DO UNIVERSO MUSICAL

Luiz Eduardo de Souza Amaral Rocha
luiz.s.rocha@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende discutir as diferentes concepções a respeito de gêneros musicais e, através delas, formular um conceito sobre o tema de forma mais ampla e condizente ao contexto musical atual. Assim, após analisar alguns autores, bem como fatos cotidianos, podemos perceber que pensar gêneros como classe ou categoria os limita a formas estáticas e, portanto, corremos o risco, mesmo que inconscientemente, de voltarmos ao conceito aristotélico. De outro lado, a proposta, apresentada por Machado (2001), de um pensamento molecular de gêneros que se complementam, ou seja, que se influenciam, é mais viável e compatível com a realidade musical. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

Palavras-chave: classificação, gêneros musicais, música popular

MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS PELA MUSICALIZAÇÃO

Simone Conceição Lima de Jesus
monesi7606@gmail.com

Resumo: O presente artigo se baseia na relação entre a Teoria das Múltiplas Inteligências (TMI) de Howard Gardner, em estudos neurocientíficos relacionados ao tema e musicalização. Busca compreender o significado de “inteligência” de acordo com a TMI e, baseado em estudos sobre o funcionamento do cérebro, mostrar como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento das diversas “inteligências”, apresentando algumas atividades possíveis. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de caráter exploratório, mediante análise de textos e atividades condizentes com o tema. De acordo com a pesquisa, os resultados se mostram eficientes no que diz respeito à possibilidade de se estimular diversas habilidades através da musicalização.

Palavras-chave: Musicalização, Neurociência, Teoria das Múltiplas Inteligências.

MÚSICA E IDENTIDADE NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) EM SERGIPE

Lindiane de Santana
lindyrion@gmail.com
Raquelina da Silva Santos
raquelina.k@gmail.com
Mackely Ribeiro Borges
mackelyrb@gmail.com

Resumo: Este estudo faz parte de reflexões iniciais do projeto de pesquisa de mesmo nome realizado no Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS 2013-2014). O objetivo deste artigo é propor um debate inicial sobre a prática musical e a identidade no Movimento Sem Terra, MST, no território sergipano. Dessa forma estruturamos a pesquisa visando, a partir da gênese e da natureza do MST, investigar o forte significado político e social da música e sua presença na formação de identidade de um grupo. A ideia de estudar a relação entre música e identidade do MST surge de questionamentos sobre a forte representação desse movimento através de suas lutas e reivindicações que expressam na música suas formas de lutas e esperanças. Assim norteamos

nosso estudo a partir dos seguintes questionamentos: como a música participa do processo de construção da identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? Como o MST utiliza a música para reforçar sua ideologia? Qual a função da música na luta pela terra? Essa música como uma ferramenta para luta é feita intencionalmente ou surge da revolta, do sonho, do dia-a-dia, dos objetivos e do ambiente sonoro rural onde os agentes musicais estão vivendo? É intenção desta pesquisa, em processo inicial, referir-se à construção de um material original que tem por objetivo a reflexão em torno da presença e da importância da música produzida pelo MST em Sergipe.

Palavras-chave: Música, Identidade, MST.

O CANTO DAS TAIEIRAS: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM A MÚSICA DA TAIEIRA DE LARANJEIRAS - SERGIPE

Mateus Tayslan Andrade de Carvalho
mateusufsmusica@gmail.com

Kadja Emanuelle Araujo Santos
kadjaemanuelle@hotmail.com

Rejane Harder
rejane.harder@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa, em fase inicial, sobre a elaboração de atividades educativas-musicais com a música da Taieira da cidade de Laranjeiras-SE. A Taieira de Laranjeiras é um grupo folclórico com o intuito de louvar a São Benedito e a Nossa Senhora do Rosário e fazer a coroação das Rainhas das taieiras. O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento desta pesquisa, abrangendo questões conceituais sobre o tema e a educação musical. A pesquisa está estruturada em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e elaboração de um plano de atividades. Os primeiros resultados apontam desconhecimento por parte dos professores e diretores sobre as Leis 11.769/08 e 10.639/03, respectivamente, leis que tornam obrigatório o ensino de música, e da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e com relação aos estudantes foi constatado, desinformação sobre as Taieiras.

Palavras-chave: Taieiras; educação musical; grupos folclóricos.

O USO DO KINECT NO DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARES PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

Adriano Moreira Costa Vilela
adriano_ufs@hotmail.com

Christian Alessandro Lisboa
christian.lisboa@gmail.com

Resumo: Este artigo faz parte das reflexões iniciais do projeto de pesquisa de mesmo nome, realizado no Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS/2013-2014). As plataformas de jogos eletrônicos têm evoluído, deixando de lado o joystick (controle de videogame manual) para novas formas de interação do jogador com o videogame, como o movimento do corpo, das mãos e comandos de voz. Desta forma, este trabalho aborda questões relativas ao uso da interação gestual propiciada pelo *Kinect*, no desenvolvimento de aplicações para educação musical e tem como objetivo contribuir para conceituação de Interfaces Naturais.

Palavras-chave: Educação musical, interface natural, *Kinect*.

O VIRTUAL COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: O FÓRUM VIOLÃO.ORG

Diego Lima dos Santos
diegolimalobos@gmail.com

Alessandro Pereira
alessandropereira.s@gmail.com

Resumo: O presente artigo busca trazer reflexões acerca do uso do virtuale suas novas tecnologias como uma ferramenta auxiliar no aprendizado musical de estudantes de instrumentos musicais e de música. Abordaremos aqui um caso específico: o fórum *Violão.org* e a forma com que seus usuários interagem, aprendem, ensinam e são afetados a partir do acesso de seus conteúdos. Com o decorrer da análise desse caso mostraremos que esses tipos de comunidades virtuais, são uma forte ferramenta quando se trata da apreensão de conteúdos musicais. Trataremos também dos problemas quanto à utilização desse meio e, além disso, discutiremos como os educadores musicais precisarão estar atentos a essa nova configuração de ensino e seus aspectos.

Palavras-Chave: *Violão.org*, Apreensão Musical, Virtual.

ARTIGOS

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E A CRIAÇÃO DE ARRANJOS PARA AULAS COLETIVAS DE VIOLÃO

Marcelo Brazil¹
brazilmar@gmail.com
Cristina Tourinho²
cristtourinho@gmail.com

Introdução

Uma das discussões mais recorrentes no âmbito do ensino coletivo de instrumentos musicais diz respeito à necessidade de um material didático adequado às particularidades próprias do ambiente onde a atividade de ensino/aprendizagem ocorre. Sabemos, no entanto, que a visível diversidade dos espaços educativos de ensino coletivo acaba por dificultar a aplicação com sucesso de um material pré-concebido, o que acaba levando os responsáveis a elaborar um material didático próprio ou a promover adaptações que nem sempre resultam exitosas. Outra prática comum é a tentativa de se utilizar métodos elaborados para o aprendizado individual em aulas coletivas de instrumento musical.

Baseado em uma experiência de aulas coletivas de violão em espaços não formais de ensino/aprendizagem e amparado pelos fatores que contribuem para a crença de autoeficácia segundo o pensamento de Albert Bandura (1986), o presente artigo busca descrever o processo de criação de arranjos musicais que possibilitem o aprendizado de elementos técnicos aliados à motivação dos alunos e a um resultado musical satisfatório. Definimos aqui como *espaço não formal de ensino/aprendizagem* aquele que se encontra fora do ambiente escolar em todos os seus níveis, da pré-escola ao ensino superior. Estamos nos referindo especificamente à instituições não governamentais (ONG's) e organizações sociais (OS's), onde a experiência citada ocorreu. (WILLE, 2006).

¹ Doutorando em Educação Musical na Universidade Federal da Bahia (PPGMUS - UFBA).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS – UFBA).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS – UFBA).

O aprendizado musical e as crenças de autoeficácia

Existe hoje, nas instituições de pesquisa em educação musical, um crescente interesse pelos estudos que investigam os processos de ensino e de aprendizagem sob as óticas da cognição, motivação, autorregulação, autoeficácia, entre outras abordagens advindas, muitas delas, do campo da psicologia. Parte dessas abordagens dialoga estreitamente com as experiências vivenciadas em espaços de ensino coletivo de instrumentos e, certamente, muito poderá se avançar nesse campo, visando a construção de novos conceitos e propostas metodológicas, à partir desse diálogo. A crença de autoeficácia, no entanto, respalda de forma consistente o processo que descreveremos e torna-se necessário destacá-la um pouco mais.

Sendo um dos constructos da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura estabelecida por meio do livro *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (BANDURA, 1986),

(...) a autoeficácia é uma crença e refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de facilitar suas habilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto. (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 16)

Para Bandura, essa crença é gerada através de quatro fontes: as experiências de êxito, as experiências vicárias, persuasão e indicadores fisiológicos (BZUNECK, 2001). Aproximando do universo à que se refere esse artigo, poderíamos definir, de uma forma livre, essas fontes como: aprender tocando, aprender observando, estímulo do professor e bom ambiente de aprendizado. Após analisar as fontes citadas, Bzuneck afirma que

(...) a crença de auto-eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais. (BZUNECK, 2001, p. 123).

O arranjo musical como ferramenta de ensino

Convivendo com a ausência de material adequado e amparados pela experiência de que um arranjo pode funcionar melhor se estiver direcionado para as capacidades do grupo que irá

executá-lo, sempre optamos pela elaboração de arranjos novos diante da necessidade de renovação de repertório ou como ferramenta para o ensino de aspectos técnicos do violão.

Escolhida a música que servirá de base, o próximo passo é o levantamento das capacidades existentes na turma, em resumo, os níveis de leitura e de habilidades técnicas dos alunos. Um arranjo que está muito acima ou muito abaixo das habilidades dos alunos certamente resultará em atividades com pouco envolvimento ou consistência. O ideal, portanto, é que apresente desafios possíveis para todos. Outra característica desse tipo de material é o “congelamento” nos níveis técnicos em certas vozes do arranjo, ou seja, o aluno que estiver tocando uma melodia simples, dentro de suas capacidades, não deverá encontrar uma sequência de arpejos pela frente que possa dificultar a sua performance. Temos um exemplo na Figura 1:

The image shows a musical score for five violão parts, labeled V.1 through V.5. The music is in G major (one sharp) and 4/4 time. V.1 starts at measure 21 and plays a melodic line. V.2 plays a simple melody. V.3 plays arpeggiated chords, with labels D7M, E7/G#, Em6/G, D7M/F#, Fdim, A7sus4, A7, F7M, and F7 below the staff. V.4 plays chords with simultaneous notes, with the same labels as V.3. V.5 plays a bass line. The score is for a piece by Chico Buarque and Francis Hime, arranged by Marcelo Brazil.

Figura 1 – Trecho do arranjo de Marcelo Brazil sobre a música Passaredo de Chico Buarque e Francis Hime.

Fonte: Acervo do autor.

As dificuldades técnicas estão bem definidas em cada voz do arranjo: violão 1 – melodia na região mais aguda, violão 2 – melodia em ritmo simples nas primeiras posições, violão 3 – acordes arpejados, violão 4 – acordes com notas simultâneas e violão 5 – notas na região grave. O arranjo foi elaborado com essas características pois existiam alunos capacitados a ler e executar cada uma das partes e, com isso, o material trouxe um resultado musical satisfatório em pouco tempo. Vencida a etapa de leitura, todos eram capazes de executar suas partes do início ao fim e experimentar o fazer

musical e a vivência repetida da execução. Além disso, era possível observar seus colegas tocando, todos empenhados em obter o melhor resultado musical. Estamos falando, portanto, de duas fontes de crença de autoeficácia, as experiências de êxito e as vicárias, sendo alimentadas continuamente no processo de aprendizagem musical. Depois da leitura das notas e aproveitando o envolvimento da turma, foi possível trabalhar elementos como sonoridade, dinâmica, fraseado e andamento, sem que isso causasse algum tipo de desinteresse.

Ainda nessa atividade de leitura e ensaio, o papel do professor estimulando seus alunos e elogiando suas conquistas é fundamental, fortalecendo as crenças de autoeficácia pela persuasão. O ambiente participativo e não competitivo que se estabelece durante o processo, aliado ao resultado musical, diminui a ansiedade dos alunos e contribui através da quarta fonte na definição de Bandura.

O exemplo da figura 2 traz outro recurso que é a criação de vozes opcionais, ou seja, vozes que não são fundamentais para a estrutura do arranjo mas que possibilitam a participação de alunos que estão iniciando o aprendizado da leitura.

The image shows a musical score for six voices, labeled V.1 through V.6. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score begins at measure 13. V.1 and V.2 have melodic lines with dynamics like *f* and *mf*. V.3 has a bass line with chords G7M(9), Em7, Am7(9), D7(d3), and G7M(13). V.4, V.5, and V.6 have simpler harmonic parts.

Figura 2 – Trecho do arranjo de Marcelo Brazil sobre a música Drume Negrita de Ernesto Grenet.

Fonte: acervo do autor.

A estrutura básica do arranjo está concentrada nas vozes de 1 a 4, onde podemos observar a manutenção dos graus de dificuldade. Nesse caso, as vozes 1 e 2 possuem características semelhantes, dividem a responsabilidade pela melodia principal, enquanto a voz 3 realiza um acompanhamento arpejado e a voz 4 apresenta a linha grave. Como as vozes da estrutura principal exigem um nível razoável de domínio do instrumento, foram criadas as vozes 5 e 6. Essas vozes, denominadas “opcionais”, permitem ainda uma dinâmica bastante comum em atividades coletivas de violão que é algo que podemos chamar de migração entre as vozes. Quando um arranjo é utilizado durante algum tempo, seja como material de aula ou como repertório para uma eventual apresentação, é comum os alunos que já se sentem aptos a tocar uma das vozes sentirem vontade de tocar outras, normalmente passando de uma mais simples para uma mais elaborada. Esse processo, quando tratado de forma natural, nos parece extremamente saudável pois é o próprio aluno percebendo as suas capacidades e se impondo novos desafios. Certamente as experiências vicárias são preponderantes nesse processo, pois, ao ver um colega tocando uma parte mais elaborada, o aluno se sente também capaz. Sob a ótica de Bandura, ele está com um alto nível de crença de autoeficácia.

Metas e objetivos

Um arranjo apresentado para uma turma de alunos também pode ser visto como um objetivo a ser cumprido, uma meta. Schunk, autor que compartilha alguns artigos com Bandura, afirma que o trabalho por metas também pode incrementar as crenças de autoeficácia. No entanto, o autor alerta que as metas devem ter três características para que realmente interfiram no processo motivacional: devem ser próximas, específicas e de grau adequado de dificuldade. (SCHUNK, 1991; 2009) Uma tarefa próxima é aquela cujo fim seja visível ao aluno, ou seja, possível de ser executada em um curto espaço de tempo. Por específicas, entendemos que são as metas que não deixam dúvidas sobre o que deve ser feito e, por fim, não devem estar fora das possibilidades de execução dos alunos.

Os arranjos elaborados dentro dos parâmetros já descritos nesse texto parecem se adequar bem às características de metas citadas por Schunk (1991; 2009). Por sua natureza visual, na maioria das vezes uma ou duas folhas de partitura, o estudo e aprendizado de uma voz de um arranjo é uma meta claramente visível. Estão ali, na frente do aluno, o início e o fim daquilo que deve ser vencido. Durante uma aula ou ensaio, o professor pode, inclusive, determinar trechos

específicos para o estudo, por exemplo, do compasso 10 ao 20 ou os trechos A e B. Isso, além de ser uma meta próxima, nos leva ao caráter de especificidade. Está claro para o aluno o que deve ser estudado ou executado. Quando criamos as vozes com graus diferenciados de desenvolvimento técnico e de leitura, estamos atendendo ao que Schunk determina como sendo a terceira característica que uma meta deve ter para reforçar as crenças de autoeficácia.

Encontramos ainda um paralelo significativo do processo que estamos descrevendo com algumas estratégias citadas por Bzuneck (2001) que podem também fortalecer os processos motivacionais e as crenças de autoeficácia nos alunos:

Dessas estratégias destacam-se as seguintes, ligadas às maneiras de se dar tarefas ou atividades aos alunos: (a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada um siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência. (BZUNECK, 2001, p. 126)

Conclusão

Apesar de existirem ainda poucos estudos relacionando a teoria de Bandura com o processo de aprendizagem musical, acreditamos que os estudos realizados na área da educação possam servir como suporte para a ampliação desse campo de pesquisa. A educação musical, certamente, terá bastante a evoluir ao levar em consideração aspectos como motivação e autoeficácia nas suas pesquisas futuras.

No campo da criação de materiais didáticos, acreditamos que os processos vivenciados possam contribuir para a criação de novos parâmetros de elaboração, onde as reais necessidades do grupo a ser atendido estejam contempladas. Isso, certamente, nos levará a repensar as habilidades necessárias para o profissional que atua em ensino coletivo de instrumentos musicais. Se hoje ele é, na maioria das vezes, apenas um “aplicador” de métodos pré-concebidos, no futuro poderá vir a ser um criador, arranjador e compositor de peças para seus alunos. Com o crescente surgimento de cursos coletivos de instrumento em diversos espaços, formais e não formais, a adaptação dos currículos de formação de professores de música para essa nova realidade será,

brevemente, uma necessidade real. Além dos estudos das estratégias e metodologias específicas dessa forma de ensino, os estudos de arranjo e composição poderão abordar também a criação de materiais didáticos.

O mais relevante, no entanto, nos parece ser os ganhos no processo de aprendizagem dos alunos em ambientes de ensino coletivo. Ao levarmos em consideração aspectos como a autoeficácia, passamos a compreender melhor os processos motivacionais que ocorrem durante as aulas e fora delas, nos momentos de estudo individual dos alunos. Uma maior motivação leva a resultados musicais e de aprendizagem mais significativos que, por sua vez, realimentam o processo. O arranjo musical direcionado, conforme descrito ao longo do texto, surge como um elemento deflagrador desse processo motivacional, podendo também ser um dos responsáveis pela manutenção do interesse dos alunos ao longo do processo de aprendizagem musical.

Referências

- AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely Aparecida J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas- SP: Alínea, 2006, p. 9-23
- BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely, BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133.
- SCHUNK, Dale H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, p. 207-231, 1991.
- SCHUNK, Dale H. Goal Setting. *Education.com*. 23 de dez. 2009. Disponível em <<http://www.education.com/reference/article/goal-setting/>>. Acesso em 27 de ago. 2013.
- WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

A IMPORTÂNCIA DO CONTRAPONTO E SEUS PROCESSOS CONSTRUTIVOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UFS

Wolfgang Adary Ferreira Ribeiro³
wolfadary@hotmail.com
Mackely Ribeiro Borges⁴
mackelyrb@gmail.com

1. Introdução

Contraponto é a arte de combinar duas linhas musicais simultâneas e de expressão autônoma. O termo deriva do latim, *contrapunctum*, “nota contra nota” e foi usado pela primeira vez no século XIV. “Quando se acrescenta uma parte a outra já existente, diz-se que a nova parte faz Contraponto com a anterior” (SADIE, 1994, p.218). O exercício do Contraponto tem sua origem nas primeiras formas polifônicas de Organum, que se desenvolveu no período compreendido entre os séculos IX a XII aproximadamente (KOELLREUTTER, 1915, p.9). Até o século XVII o contraponto consistia no próprio ensino da composição. Nesse período, a construção estética da música prezava os aspectos horizontais como determinantes no discurso musical. A partir do século seguinte, o contraponto tornou-se apenas “mais uma” técnica composicional e a música redireciona sua construção estética para aspectos verticais como sendo determinantes.

A evolução tecnológica e a multiplicidade de idiomas musicais que se afirmam neste novo milênio dão respaldo para a introdução de novas disciplinas nas grades curriculares dos cursos de música, e conferem ao Contraponto à categorização de disciplina histórica, tal qual é assumida hoje. A música contemporânea evidencia, de maneira geral, a presença da chamada “melodia acompanhada”, que consiste numa melodia principal e um acompanhamento (harmonia) existente em função dela. Sendo assim, a linguagem musical contrapontística na atualidade assume sentido significativamente diferente do que assumia séculos atrás. Atualmente o estudo do contraponto é uma forma de fundamentar princípios e concepções técnicas que hoje já são superadas pelas

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Música do Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista do Projeto *A importância do Contraponto e seus processos construtivos na formação dos estudantes de música da UFS* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS 2013-2014).

⁴ Professora do Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe. Sub-coordenadora do PIBID/Música 2012 e orientadora desta pesquisa.

estruturas harmônicas, diferentemente dos séculos XV e XVI, onde a técnica do contraponto remetia aplicação prática imediata e preponderante no exercício da composição. Dentro dessa ótica é, por vezes, difícil ponderar um papel importante no exercício do Contraponto na contemporaneidade, entretanto, o Contraponto ainda hoje é tido como um requisito básico para proporcionar uma formação musical consistente, configurando-se conteúdo curricular obrigatório em diversas faculdades de ensino superior de música (CURY, 2007, p.13 e 14). SCHOENBERG, (1936) por sua vez, pontua que é indubitável conceber que após dois séculos de desenvolvimento da harmonia e da forma homofônica, o pensamento musical do nosso tempo seja contrapontístico. E ainda afirma que expressamos “nossos sentimentos musicais de maneira mais flexível e variada do que requer a arte contrapontística”. Não existe, portanto, espaço para leis eternas na música. Leis completamente diferentes regem a nossa produção musical enquanto as leis contrapontísticas foram negadas pelo desenvolvimento da nossa arte. Mas então qual o papel do contraponto? Porque estudá-lo?

2. Contraponto e seu valor teórico, prático e acadêmico

Tem-se, portanto, uma dicotomia na construção do saber musical: como o Contraponto, disciplina histórica, pode ainda assumir um papel determinante no desenvolvimento e construção cognitiva musical do aluno mediante as mudanças e inovações que se evidenciam com a introdução de novas formas de expressão e entendimento da música? Será mesmo o Contraponto uma disciplina de valor teórico-prático consistente para o saber musical? Zarlino (apud CARVALHO, 2011, p.22) nos traz algumas razões pertinentes que podem ser submetidas à análise a respeito de questionamentos que envolvem a aplicabilidade e a relevância acadêmica da arte contrapontística. Segundo ele, o contraponto é uma disciplina que nos induz a escrever música obedecendo a certos níveis de restrição. O exercício do Contraponto, se bem aplicado, pode estimular a prática e técnica composicional, bem como fornecer métodos de análise e contextualização estilística. Escrever contraponto pode, também, se bem contextualizado, ser uma experiência musical criativa e pode direcionar o aluno a uma melhor compreensão a respeito dos delineamentos musicais, seus componentes e suas interações, contribuindo para o engrandecimento da performance e da audição. Mason (1968) acredita que para o desenvolvimento completo do músico profissional é fundamental o estudo do Contraponto. Macpherson (apud CARVALHO, 2011, p.235) parte do pressuposto de que todo músico precisa conhecer harmonia e contraponto. Parks (1984) defende

que todo aluno de música, seja ele executante, regente, pesquisador ou compositor, deve estudar Contraponto.

Segundo (FONTEERRADA, apud CURY, 2007, p.17, 18 e 19) o Contraponto é ainda de extrema importância para o aperfeiçoamento do ensino de música, porém, tradicionalmente, tem sido alvo de apreciações controversas por parte dos estudantes de música. A relação entre repertório específico e aluno, não se dá de maneira fácil. Os princípios e regras do Contraponto estão escorados nas práticas musicais de determinados períodos, em geral, pouco conhecidos fora do círculo de especialistas. O fato é que a música polifônica, objeto de interesse do contraponto, é uma das menos conhecidas entre os estudantes de música. Diante disso, como deve ser a abordagem do contraponto no dia a dia musical de um estudante de música que reflete suas experiências e preferências musicais em conjunturas teoricamente discrepantes do que se pede a arte contrapontística?

2.1. Processos de ensino-aprendizagem

A música hoje não pode ser tratada puramente como uma experimentação estética de sons sem o estímulo da comunicação. A abordagem musical deve partir do uso de recursos de expressão, articulando valores como a mobilização afetiva e a auto realização. Será possível pensar no desenvolvimento de princípios altamente subjetivos como a expressão de sentimentos, utilizando uma arte sistemática como a contrapontística?

Belkin (2008) afirma que o ensino do contraponto não parte da experiência musical e muitas vezes se resume à repetição de regras rígidas e abstratas enfocando a prática de exercícios sem grande valor musical. Se encarado dessa forma, o Contraponto de fato não assume perspectivas muito relevantes dentro de contextos atuais, porém, Lívio Tragtenberg (1994, p.17) parte do princípio de que “é preciso depurar e extrair apenas a essência da técnica sem perder tempo com regras caducas e ineficazes para o ouvido contemporâneo”. Assim como Boulez (1972, apud CURY, 2007, p.41) que afirma que não seria prudente “impor os princípios do contraponto como leis eternas e inquestionáveis e sim contextualizá-los no momento histórico a que pertencem, buscando compreensão de seus reais significados musicais”. Schoenberg (2001, p. 242) afirma que o estudo do contraponto não pode ter uma abordagem puramente estética com a subsequência de regras seculares irredutíveis. Pelo contrário, a prática contrapontística deve assumir uma metodologia que favoreça a arte musical e estimule o ouvido contemporâneo introduzindo o estudante a princípios

artísticos e composicionais, assim como desenvolvendo sua habilidade de condução de vozes. Podemos concluir que as regras em música e em contraponto, são nada mais do que formas de sistematizar a aprendizagem, sendo assim, regras por si só não configuram valor artístico ou musical.

2.2. Métodos e abordagens do contraponto

A disciplina Contraponto se encontra bastante presente nos planos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em música e de maneira geral esse conteúdo é abordado em mais de um momento. Em um primeiro momento, o contraponto modal (fundamentado na polifonia vocal do século XVI) e em um segundo momento, o contraponto tonal (fundamentado na música instrumental do século XVIII) (cf. CURY, 2007, p.95). A abordagem mais tradicionalmente utilizada para se estudar e ensinar essa técnica atualmente é o sistema de contraponto por espécies. Foi sistematizado por Fux em 1725 e consiste no exercício metódico de sobreposição de uma nova voz a um *cantus firmus*, onde o estudante aprendia progressivamente a fluência contrapontística, acomodando novas dificuldades e possibilidades rítmicas a cada nova espécie. A sistematização de Fux (1725) foi uma forma de reiterar o estilo musical contrapontístico do período renascentista de Palestrina para o período barroco e tornou-se uma forte referência para ensino do contraponto nos séculos que se seguiram, até a atualidade.

O contraponto por espécies é um exemplo de método de contraponto estrito, ou seja, é um método que aborda o ensino de aplicações melódicas através da sobreposição de vozes a uma melodia já existente (*cantus firmus*), configurando um posicionamento rigoroso na abordagem dos princípios de consonância e dissonância. Em contraposição ao contraponto estrito, o método de contraponto livre aborda a aplicação do princípio de condução de vozes e dos princípios de consonância e dissonância de forma mais livre e menos tecnicista (cf. SADIE, 1994, p. 219). Alguns teóricos e estudiosos do contraponto criticam o estudo de contraponto por espécies pelo seu caráter estrito, como por exemplo, Benjamim (1986) que as classifica como “não musicais” e “ineficientes”. Já para Clarke (1929), o estudo de contraponto por espécies é importante para se compreender e apreciar a música escrita antes de Handel e Bach. Para Rothgeb (1975) o estudo de contraponto por espécies é importante devido à sua organização gradativa e crescente dificuldade.

3. O Contraponto na Universidade Federal de Sergipe

3.1 –Aspectos estruturais e abordagem metodológica

Na Universidade Federal de Sergipe o conteúdo de Contraponto é abordado na disciplina de Estruturação Musical I que consta no primeiro período das atividades acadêmicas da grade curricular. A disciplina tem duração de um semestre letivo e dá conta da revisão de elementos básicos da gramática musical, bem como do estudo do contraponto modal e dos processos de imitação e cânone. A abordagem utilizada é feita com base no método de contraponto por espécies sistematizado por Fux (1725).

3.2 –Valor teórico-prático

Qual a relevância do contraponto na vida musical dos estudantes de música da Universidade Federal de Sergipe? Ele contribui de fato para o desenvolvimento integral dos alunos de música da UFS? Como os princípios e abordagens do Contraponto são aplicados na prática musical dos mesmos? Como esses princípios podem contribuir na construção de espírito inventivo para composição e de potencial expressivo para musicalidade? Espera-se alcançar respostas para questionamentos de caráter específicos através de pesquisa de campo na universidade, por meio de entrevistas e questionários com professores e alunos. As respostas dessas perguntas podem contribuir para uma formação cada vez mais sólida e fundamentada dos estudantes de música da UFS, propondo possíveis mudanças na aplicação teórico-prática do Contraponto, a partir da implantação de novas propostas e atividades educacionais acerca do tema.

4. Considerações finais

Destarte, essa pesquisa busca fundamentar uma concepção ao estudo e ensino do contraponto na Universidade Federal de Sergipe, bem como procurar entender os processos pelos quais configuram a essa arte perpassar séculos e enfrentar diferentes contextos sem se esvair em significado. Mediante a esses processos, alguns questionamentos podem ser lançados como referencial e direcionamento de busca a respeito do contrabalanceamento do contraponto para as concepções musicais contemporâneas. Qual a influência das diferentes abordagens metodológicas do contraponto nos processos de aprendizagem? Quais são os limites do condicionamento de

padrões estilísticos na arte contrapontística? Qual a relação entre Contraponto e Harmonia dentro de perspectivas pedagógicas e como aplicá-los de forma fundante e eficiente numa concepção macro e micro musical nos alunos? Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir ou pelo menos apontar caminhos para uma formação sólida e fundamentada dos estudantes do Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe e, se possível, propor possíveis mudanças na aplicação teórico-prática do Contraponto partindo de atividades educacionais acerca do tema.

Referências

- BELKIN, Alan. *Principles of Counterpoint*. On-line, Montreal, 2008: Disponível em <<https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/belkina/MonDepotPublic/bk.C/index.html>>. Acesso em: 07 de agosto de 2012
- BENJAMIN, T. *Counterpoint in the style of J.S. Bach*. New York: Schirmer Books, 1986.
- CARVALHO, Any Raquel. *Contraponto modal: manual prático*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- CARVALHO, Any Raquel. *Contraponto tonal e fuga: manual prático*. 2ª Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- CLARKE, Hugh A. *Counterpoint Strict and Free: Double Counterpoint, Imitation, Fugue and Canon*. USA: Theo. PresserCo., 1929.
- CURY, Vera Helena Massuh. *Contraponto: o ensino e o aprendizado no curso superior de música*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- FONTEERRADA, M. T. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FUX, Johann Joseph. *The Study of Counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad Parnassum*. 3ª Ed. New York, London: W.W. Norton, 1971.
- GROUT, Donald Jay e Claude V. Palisca. *A History of Western Music*. 3ª ed. Nova York: W. W. Norton, 1980.
- HOLST, Imogen. *ABC da música*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Contraponto Modal do Século XVI: Palestrina*. Brasília, DF: Musimed Editora, 1996.

MACPHERSON, Stewart. *Melody and Harmony: A treatise for the teacher and the student*. London: Joseph Williams, Limited. [s.d.]

MASON, Neale B. *Essentials of Eighteenth-Century Counterpoint: A Practical Stylistic Approach*. Iowa: WM.C. Brown Company Publishers, 1968.

PARKS, Richard S. *Eighteenth-Century Counterpoint and Tonal Structure*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1984.

ROTHGEB, John. *Strict Counterpoint and Tonal Theory*. Journal of Music Theory, v. 19.2 p. 260-285, Fall, 1975.

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

SCHOENBERG, Arnold. *Exercícios preliminares em contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

_____. *Fundamentos da Composição Musical*. 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. *Harmonia*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

TRAGTENBERG, Livio. *Contraponto: uma arte de compor*. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AS MINÚSCULAS E UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos
moncajazeirapiano@gmail.com

Introdução

Nos cursos de licenciatura em música no Brasil, é comum a inclusão da prática instrumental na matriz curricular, sobretudo, através da prática de instrumentos de tecla. Segundo Lancaster e Renfrow (1992) a prática de instrumentos de tecla contribuirá para que os alunos desenvolvam habilidades que permitirão executar o instrumento e usá-lo como facilitador em situações práticas educacionais. Desta forma, as nomenclaturas diferenciadas como Piano Suplementar, Instrumento Suplementar, Piano Complementar, Piano Funcional, Piano em Grupo e Teclado, são exemplos de que há uma consciência da importância do ensino de piano/teclado na formação inicial, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades como a execução, a improvisação e o acompanhamento.

Todavia, o desenvolvimento destas habilidades depende de ações como a elaboração e execução de atividades pedagógicas e a seleção de conteúdos a serem abordados, principalmente, por meio do repertório. Neste sentido, o presente artigo apresenta um relato de experiência sobre o repertório e algumas atividades desenvolvidas nos componentes curriculares Teclado I, II e III no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Várias referências do final do século passado, como Gonçalves (1986), Verhaalen (1989) e Oliveira (1990) consolidaram uma proposta pedagógica que utiliza o ensino coletivo de piano/teclado como elemento musicalizador, caracterizado “pelo enfoque dado a correlação entre executar, criar e ouvir música, atividade que, requerendo uma diversidade de comportamentos musicais, podem ser integradas no processo ensino/aprendizagem” (GONÇALVES, 1986, p.17, apud MONTANDON, 2004, pp.106,107).

Essas possibilidades no ensino de piano/teclado contribuem a sua inclusão na matriz curricular das licenciaturas em música, ao visar uma perspectiva em que o componente auxilia na formação geral do futuro educador, tendo como meta desenvolver habilidades funcionais articuladas como a leitura, a harmonização, o acompanhamento, a transposição, a improvisação e a composição, ao contribuir para a compreensão e o significado musical. Segundo Swanwick (1993), a

aprendizagem musical acontece através da soma de vários elementos que se processam de uma forma multifacetada ao solfejar, praticar, escutar os outros, apresentar e integrar ensaios e apresentações em público com um programa que também articulado com a improvisação.

Teclado: o componente curricular na UEFS

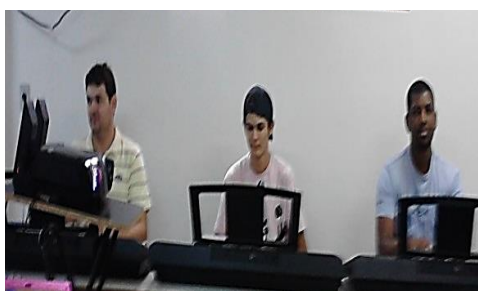
O componente ‘Teclado’ faz parte da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UEFS e é dividido em três semestres, com carga horária de 30 horas cada. Tendo em vista o estudo ordenado e progressivo de aspectos técnicos básicos e de leitura no instrumento, sua ementa visa à abordagem de habilidades no desenvolvimento do instrumento, a execução instrumental de materiais diversos, o desenvolvimento da execução de peças com texturas variadas, a introdução à harmonização, à improvisação e à composição. Baseado nesse enfoque, a proposta foi resultante de discussões de dois docentes aprovados em concurso público para lecionar o componente curricular Teclado, com formação em bacharelado em piano e conhecimento multidisciplinar na área de educação musical, buscando atender uma demanda de discentes que na sua maioria não estudaram ou têm pouca vivência no estudo de instrumentos de teclas.

Visando uma organização que favoreça a eficácia do trabalho pedagógico, procedimentos organizacionais são feitos na formação das turmas, entre eles, entrevista com os discentes para pontuar suas experiências com instrumento de teclas, e identificar o nível de cada um. A partir daí, as turmas são divididas contendo quatro ou cinco alunos em horários previamente acertados entre docente e discentes, que se necessário, podem ser remanejados ou adaptados no planejamento.

No decorrer dos três semestres de atividades em grupo, o objetivo principal do componente curricular ‘Teclado’ não é necessariamente formar instrumentistas, mas através da vivência do instrumento de teclas proporcionar uma formação ao futuro profissional músico-educador. Prioriza-se os princípios de leitura musical, tanto de partituras, como de cifras, noções de harmonização funcional e prática de acompanhamento, acordes substitutos e de empréstimo modal, dominantes secundárias, encadeamentos de progressões harmônicas, noções de transposição, formação de repertório variado (erudito, popular, étnico, entre outros), além do

incentivo para a improvisação, a criação e a articulação dos conteúdos desenvolvidos com a formação pedagógica musical. Tais conteúdos muitas vezes são desenvolvidos através de atividades interdisciplinares, conforme exemplo a seguir.

FIGURA 1 – Alguns alunos do componente curricular Teclado



Fonte: Mônica Vasconcelos

Um projeto interdisciplinar e a diversidade na música brasileira

Um trabalho pedagógico interdisciplinar tem sido feito no curso de Licenciatura em Música da UEFS ao incluir a interlocução com vários componentes curriculares.

A iniciativa de trabalhar com a interdisciplinaridade nesta perspectiva é promover de modo integrado os conhecimentos disciplinares proporcionando aos estudantes uma interação de saberes a partir dos conteúdos e das atividades, trabalhados simultaneamente. Segundo D'Ávila (2011, p. 138) “a interdisciplinaridade é um tipo de abordagem e conduz a uma ordem específica do processo ensino-aprendizagem, [...] reordena conhecimentos diversos e provoca um conhecimento novo”. Sendo assim, com o objetivo de buscar ferramentas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, a atividade interdisciplinar em curso de Licenciatura em Música contribui para uma prática pedagógica integrada estabelecendo uma interlocução de atividades desenvolvidas em aula e extra aula ampliando as práticas de ensino e interligando-as ao conhecimento. A prática da interdisciplinar segundo Garrutti; Santos (2004, p. 189), “estabelece o papel de processo contínuo e interminável na formação do conhecimento,

permitindo o diálogo entre conhecimentos dispersos, entendendo-os de uma forma mais abrangente”.

Neste propósito, a proposta do projeto interdisciplinar “Ritmos & Sons: a diversidade na música brasileira” surgiu de parcerias e do planejamento integrado entre os componentes curriculares: Teclado I, Teclado III, Prática de Conjunto I e Teoria e Percepção I e teve como objetivos principais: 1) unir as vivências musicais trazidas pelos discentes; 2) buscar ampliar as experiências através de pesquisas que abrangessem diversas manifestações musicais existentes nas regiões brasileiras; 3) promover conhecimento básico da diversidade rítmica dos diversos sotaques existentes no Brasil; 4) oportunizar a reflexão e conhecimento de questões etno-raciais previstas na legislação; 5) oportunizar o acesso ao repertório da música erudita contemporânea brasileira e a ritmos étnicos brasileiros. Vale ressaltar que neste artigo só será evidenciado o trabalho pedagógico feito a partir da música contemporânea brasileira no repertório pianístico, Minúsculas, de Guerra Peixe.

FIGURA 2 – Cartaz do Projeto



Fonte: Mônica Vasconcelos

Desafios propostos: As Minúsculas e o componente curricular ‘Teclado’

Visando oportunizar aos estudantes uma experiência com as sonoridades e notáveis características da música do século XX, foi escolhido para o desenvolvimento musical dos mesmos, um repertório pianístico de nível básico. Segundo Barancoski (2004, p. 2), “a música do século XX oferece uma variedade notável de linguagens e procedimentos composicionais, trazendo desenvolvimento e inovações em todas as estruturas - harmônica, textural, melódica, tímbrica, rítmica e formal”.

Nessa direção, foi escolhida a obra de Guerra Peixe, as “Minúsculas para piano”, uma série de seis pequenas suítes com cunho didático, cada uma contendo três peças de caráter contrastante enfatizando séries intervalares, modalismos nacionais, cromatismos e influências da música de Bartók. Segundo Alimonda (2007, p.106), as Minúsculas foram compostas “visando à utilização de um instrumental brasileiro, que pela sua riqueza não precisasse imitar o instrumental Orff.” As peças foram escolhidas contextualizando ao nível do estudante, permitindo ao mesmo ampliar o conhecimento a cerca de um repertório que oferecesse uma variedade de linguagens, de elementos rítmicos e de sonoridades diferentes do que estavam acostumados a ouvir.

Diante do tema escolhido - Diversidade Musical Brasileira - uma das necessidades foi a escolha de um apoio teórico que motivasse as discussões e fundamentasse as *performances* a serem realizadas. Para isso foi selecionado um artigo que abrangesse a temática sobre a literatura pianística do século XX (BARANCOSKI, 2004), fazendo a interlocução com os elementos encontrados em cada repertório individual executado.

Constatamos que no primeiro contato com a linguagem contemporânea houve uma não aceitação por alguns estudantes. Os fatores mais proeminentes foram: 1) a estranheza que as sonoridades causavam devido às ênfases ao cromatismo e a dissonância frequente em toda a Série e 2) uma das grandes dificuldades do licenciando em música frente ao desenvolvimento de um repertório que fugisse do desenvolvimento das habilidades funcionais de acompanhamento, transposição e harmonização de melodias. No decorrer do processo de aprendizagem, os estudantes foram se familiarizando com as novas sonoridades, através da interlocução entre o processo técnico-musical, tanto individual quanto coletivo. A interação entre os estudantes promoveu o incentivo, o interesse e a ampliação das vivências musicais dos mesmos, promovendo um ambiente favorável à troca de experiências, já que as execuções também foram apresentadas

em aula, aliando o repertório à apresentação de um seminário sobre literatura do século XX para piano.

As atividades desenvolvidas abordaram desde a execução musical, leitura, análise de repertório, à elaboração de seminários e sua interferência e aplicação do repertório. Estas atividades aconteceram nos horários específicos de aula do componente curricular Teclado III. Além das apresentações em aula, os discentes participaram de uma apresentação musical no teatro do centro universitário de cultura e arte da XXX, onde aconteceu a culminância do projeto com a participação de todos os discentes e docentes envolvidos.

A culminância foi realizada em dois momentos distintos: 1) Parte I: a Música Contemporânea Brasileira, apresentada no dia 17 de junho, a partir das 18h; 2) Parte II: Ritmos Brasileiros, apresentado no dia 18 de maio, a partir das 08h, também no Teatro. Em ambas as partes, foram desenvolvidas a preparação de uma peça a ser executada, individualmente ou em grupo, a leitura e discussão do texto “apoio”, ampliação discente da literatura consultada e a apresentação dos seminários resultantes das pesquisas sobre os ritmos.

FIGURA 3 – Culminância do Projeto Diversidade na Música Brasileira (1ª parte)



Fonte: Mônica Vasconcelos

Na primeira parte, que contou com a participação dos estudantes dos componentes curriculares Teclado III e Prática de Conjunto I (flauta-doce), foram executadas no piano e pelo grupo de flauta-doce, obras da música erudita contemporânea brasileira. Além de peças de Guerra Peixe, outros dois compositores foram contemplados: Cacilda Borges Barbosa e Edmundo Villani Cortês. As obras apresentadas de Cacilda Barbosa foram alguns estudos do método Diorama que

dão destaque a elementos rítmicos do choro. Quanto às peças de Villani Cortês foram executadas três miniaturas para Flauta Doce e Piano.

Na segunda parte, denominado por Ritmos Brasileiros, a *performance* foi centrada nos diversos ritmos brasileiros, entre eles o samba, bossa nova, chamamé, baião, xote, maracatu, frevo, tororém, afoxé, samba de roda, choro, galope e marcha-rancho. Os estudantes apresentaram seminários sobre os elementos rítmicos e sonoros da música regional brasileira e depois executaram as peças. Esta atividade interdisciplinar foi a culminância da interlocução entre os componentes curriculares Teclado I e Teoria e Percepção I.

Considerações finais

Para a inserção de componentes curriculares voltados para a prática de instrumentos de teclas na matriz curricular de cursos de licenciatura em música, é necessário que as propostas do mesmo estejam centradas na formação docente pretendida.

Para tanto, se faz necessário que a seleção do material didático e das atividades elaboradas busque promover uma articulação e uma interação entre componentes curriculares, através de ações interdisciplinares.

Quanto ao repertório abordado, o acesso à obra erudita brasileiras oportunizou que os estudantes ampliassem o conhecimento de compositores brasileiros dos séculos XX e a aproximação com uma literatura pianística a qual valoriza a tendência contemporânea no contato inicial com a obra, Minúsculas, de Guerra Peixe.

Quanto às apresentações, foram permeadas por caracterizações de cenário e figurino, além da projeção de imagens retratando o ambiente do estilo carioca das décadas de 1920 e 1930 até o contexto contrastante do século XX. Nas peças de Barbosa foram utilizados instrumentos como pandeiro, contrabaixo elétrico, flauta transversal e violão, para dar uma caracterização do choro. Nas peças de Guerra Peixe os estudantes foram trajados de roupa preta representando as ambiências “oriundas da urbanização e da industrialização, novas composições demográficas e étnicas, novos valores nacionalistas, novas formas de progresso técnico e novos conflitos sociais” (NAPOLITANO, 2002, p.13).

O resultado desta prática interdisciplinar aponta para o rompimento de um trabalho isolado com desafios de promover parcerias, reciclar conceitos, desenvolver humildade frente à limitação do próprio saber, além do desenvolvimento de competências como flexibilidade e solução de conflitos no desenvolvimento de habilidades de execução instrumental com habilidades pedagógicas musicais.

Estas experiências permitirão aos estudantes, desde o início do curso, desenvolverem uma concepção ampla da educação, preparando-lhes para o que está evidenciado nos PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (Brasil, 1997a, p.75): “A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros”. Tal argumento encontra ressonância nas considerações da autora Penna (2012,p.94) ao afirmar que “o diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhadas em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos”.

Referências

- ALIMONDA, H. BARBOSA, Variações em torno de um pedido do Guerra Peixe. In: FARIA, A. SERRÃO, R., BARROS, L. O. C. *Guerra Peixe: um músico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 2007, p.106.
- BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música* – v.9, 129 p., jan – jun, 2004.
- BARBOSA, Cacilda Borges. *Diorama*, Rio de Janeiro, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- D’ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desafios no planejamento e prática de ensino na universidade. In: RIBEIRO, M.L., MARTINS, E. de S., CRUZ, A. R. S da. (Org.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011, p.138.
- FREIRE, Vanda. Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade. In: *Música Hodie*, v. 10, nº 1, p. 81-92, 2010.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e Interdisciplinaridade: bases epistemológicas e exploração de uma interface. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMCAM/UFRJ, p. 517-539, maio. 2010.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, 2004.

LANCASTER, E.L.; RENFROW, Kenon. *Alfred's Group Piano for Adults*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co., 1995.

MONTANDON, Maria Izabel. Piano suplementar – função e materiais. In: I SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 1, 2001, Goiânia. *Anais...* UFG: Goiânia, 2001, p.106-107.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música – história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2ªed., 2012.

SWANIWICK, Keith. *Ensinando Música musicalmente*. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELOS, Mônica C.S.; BRAGA, Simone M. Teclado em Grupo: Desenvolvimento de habilidades em curso de Licenciatura em Música. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2, 2012, Goiânia. *Anais...* UFG: Goiânia, 2012.

GÊNEROS MUSICAIS – MOLÉCULAS DO UNIVERSO MUSICAL

Luiz Eduardo de Souza Amaral Rocha⁵
luiz.s.rocha@hotmail.com

Introdução

Os gêneros musicais estão totalmente presentes em nosso dia-a-dia: ouvimos, vivenciamos, somos gêneros musicais. Quem nunca questionou (ou foi questionado) sobre o que você é? Roqueiro? Pagodeiro? Funkeiro? Forrozeiro? Temos total interesse a respeito do que os outros escutam, mas raramente prestamos atenção ao que realmente significa ser, ouvir ou vivenciar um destes segmentos. Alguns, mais curiosos, se perguntam o que é gênero musical? Ou o que é necessário para um determinado tipo de música ser classificado em uma determinada categoria? Estas são questões que diversos autores tentaram responder e, até hoje, não chegaram a um patamar comum.

Aristóteles, em sua obra *Poética*, criou a clássica teoria dos gêneros literários que, no decorrer dos séculos, evoluíram para as demais artes. De acordo com Machado (2001), diversos autores acreditam que o trabalho do grego já esteja ultrapassado e que seu conceito e tipos de gêneros não mais estejam presentes nos dias atuais. A autora relata que, em Aristóteles, os

[...] gêneros são categorias paradigmáticas, centralizadas numa única mídia que produz formas fixas e acabadas. Algo radicalmente diferente do contexto cultural onde proliferam os sistemas mediados pela solidariedade de vários códigos e várias linguagens. (MACHADO, 2001, p. 12)

A tendência aristotélica de fixar formas acabadas nos mais variados tipos de músicas atuais, classificando-os em gêneros estáticos, é algo totalmente fora de questão, apesar de tendermos a imaginar formas estáticas, inatingíveis pela ação do tempo, quando pensamos em um determinado gênero musical. Assim, a dificuldade em classificar a música em gêneros surge exatamente neste ponto: a capacidade de mutação constante dos segmentos musicais. Todavia, o pensamento de Aristóteles não é totalmente descartado. Para Machado (2001, p. 5), “vivemos num tempo em que as formas de comunicação, em vez de serem fixas e fechadas, são anárquicas e inacabadas. Contudo,

⁵ Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe (NMU-UFS).

tal desorganização reivindica, senão um ordenamento, pelo menos métodos de compreensão”. E, mais adiante, define:

[...] o gênero não é uma classe, mas uma estrutura molecular movida pela complementaridade. Logo cada nova forma de mediação na cultura pressupõe uma escala ascendente de uma cadeia. Seria ingênuo acreditar que o predomínio do gênero seja apenas uma tendência do mercado. (MACHADO, 2001, p. 07).

Apesar de nos fornecer informações valiosas a respeito dos gêneros, Machado, em seu trabalho, explana a respeito dos gêneros nas mídias em geral e não especificamente na música.

Gêneros musicais e seus diversos conceitos

A concepção de gênero musical no meio acadêmico, no final da década de 1970, não correspondia exatamente com o cenário musical. A música popular era considerada um gênero e, aspectos como a forma, a instrumentação e a destinação ambiental eram fundamentais para a classificação musical. O livro *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*, do maestro Sergio Magnani, apresenta uma definição de gênero fora do contexto musical da época.

Por uma comodidade metodológica, costumamos distinguir os vários gêneros de música, conforme a destinação ambiental, o conteúdo linguístico, a natureza instrumental, o aspecto da comunicação ou o caráter de certas grandes estruturas que englobam várias formas internas. (MAGNANI, 1989, p. 113).

No início dos anos 1980, Franco Fabbri nos forneceu o que veio a ser a primeira concepção de gênero, tal qual o cenário musical apresentava. Para o italiano, gênero é “um conjunto de eventos musicais (real ou possível), cujo curso é regido por um conjunto definido de regras socialmente aceitas” (FABBRI, 1982, p. 01, tradução nossa) ⁶. O autor, em seguida, propôs regras para classificar os eventos musicais existentes, tais quais regras formais e técnicas; semióticas; de comportamento; sociais e ideológicas; econômicas e jurídicas⁷. Desta forma, Fabbri abriu espaço para o ouvinte, para

⁶ A musical genre is “a set of musical events (real or possible) whose course is governed by a definite set of socially accepted rules. (FABBRI, 1982, p. 01).

⁷ Formal and technical rules; semiotic rules; behaviour rules; social and ideological rules; economical and juridical rules (FABBRI, 1982).

a performance e para o ciclo musical que se forma entre compositor/intérprete/público nas concepções de gênero.

Em síntese, a definição fornecida por Fabbri acentua o caráter social dos gêneros musicais e, ao mesmo tempo, incorpora a instância performática na análise da linguagem musical. Diferente das definições provenientes da musicologia histórica, a de Fabbri sugere que a determinação do gênero é o resultado de uma negociação que inclui tanto aspectos puramente relacionados com o som como outros emergentes da experiência dos indivíduos envolvidos no fazer musical. (GUERRERO, 2012, p. 04, tradução nossa) ⁸.

A proposta de Fabbri, apesar de levar as discursões a outro patamar, sofre críticas. Seu entendimento se aproxima bastante do de Aristóteles, no aspecto de fórmula pronta e estática. Tudo isso o leva a revisar sua teoria e, em 2006, mantém o seu conceito e nos fornece um melhor esclarecimento em relação a ele.

Em numerosas ocasiões, incluindo meus primeiros ensaios, tenho declarado que as normas são aceitas (tacitamente, e de várias maneiras que expliquei com detalhes) por uma comunidade concreta, por um conjunto definido e claramente identificável de pessoas relacionadas com o gênero em questão (os músicos, o público, os críticos, as instituições econômicas, etc.), e que aquelas (as normas) estão sujeitas a um processo de negociação permanente em que participam os diferentes componentes da comunidade, e se hierarquizam segundo as respectivas ideologias. Em essência, posso dizer que, apesar de nunca haver reformulado minha primeira definição, tenho tentado muitas vezes clarear suas particularidades e limites de aplicabilidade. (FABBRI, 2006, p. 04, tradução nossa) ⁹.

⁸ En síntese, la definición fundacional brindada por Fabbri acentúa el carácter social de los géneros musicales y, al mismo tiempo, incorpora la instancia performativa al análisis del lenguaje musical. A diferencia de las definiciones provenientes de la musicología histórica, la de Fabbri sugiere que la determinación del género es el resultado de una negociación que incluye tanto aspectos puramente relacionados con el sonido como otros emergentes de la experiencia de los individuos involucrados en el hecho musical. (GUERRERO, 2012, p. 04).

⁹ [...] en numerosas ocasiones, incluso en mis primeros ensayos, he aclarado que las normas son aceptadas (tácitamente, y de diversas maneras que he explicado con detalle) por una comunidad concreta, por un conjunto definido y claramente identificable de personas relacionadas con el género en cuestión (los músicos, el público, los críticos, las instituciones económicas, etc.), y que aquellas (las normas) están sometidas a un proceso de negociación permanente en el que participan los diferentes componentes de la comunidad, y se jerarquizan según las respectivas ideologías. En esencia, puedo decir que, a pesar de no haber reformulado nunca mi primer intento de definición, he intentado muchas veces aclarar sus particularidades y límites de aplicabilidad. (FABBRI, 2006, p. 04).

Outro autor a propor conceitos sobre gêneros musicais é Simon Frith (1996). Para ele gênero é “uma forma de definir a música em seu mercado ou, alternativamente, o mercado em sua música.” (FRITH, 1996, p. 76, tradução nossa)¹⁰. Assim, classificar músicas é, simplesmente, uma ferramenta da indústria da música para facilitar as vendas. Em outras palavras, trata-se de uma forma de destinar um produto a um determinado público, tornando, então, mais rápido e eficiente o seu consumo. Frith discursa que “o que é certo é que eu, como a maioria dos outros consumidores, me sentiria muito perdido se um dia for a uma loja e descobrir que os rótulos acabaram - existindo apenas um piso de CDs, organizados em ordem alfabética.” (FRITH, 1996, p. 77, tradução nossa)¹¹. A organização das prateleiras das lojas de discos tornou-se algo tão comum que nunca paramos para imaginar tal hipótese.

Sendo o gênero uma forma de fazer o produto alcançar, da maneira mais eficiente possível, o seu público alvo, quem, exatamente, classifica determinada música em um determinado gênero? Para Frith (1996), diversos segmentos são responsáveis por esta classificação, sendo que, cada um o faz de forma diferenciada. Assim, a indústria fonográfica pode ter uma concepção distinta das estações de rádio, lojas de discos, clubes etc. Até mesmo entre duas lojas de discos pode haver tal diferenciação.

Uma fã comprometida com o universo musical logo achará, por exemplo, que está interessada em sonoridades que parecem pertencer a várias categorias de uma só vez, e que lojas diferentes colocam os mesmos discos em diferentes categorias. (FRITH, 1996, p.77, tradução nossa)¹².

Diversos autores partilham com Frith a ideia de gênero musical como um meio de direcionar produtos ao consumo. Por exemplo, Trotta (2005, p. 184) relata que “consumir uma canção ou qualquer outro produto é particular de um ‘sistema simbólico’ e associar-se a determinadas representações do produto consumido, ou seja, trata-se de um ato de identidade cultural”. Mais adiante o mesmo autor afirma:

Em sua diversidade, o mercado faz uso sistemático de categorias de classificação que operam como demarcadores básicos nas distinções de

¹⁰ [...] genre is a way of defining music in its market or, alternatively, the market in its music. (FRITH, 1996, p. 76).

¹¹ What's certain is that I, like most other consumers, would feel quite lost to go to the store one day and find the labels gone - just a floor of CDs, arranged alphabetically. (FRITH, 1996, p. 77).

¹² A committed music fan will soon find, for example, that she's interested in sounds that seem to fit into several categories at once, and that different shops therefore shelve the same record under different labels. (FRITH, 1996, p. 77).

experiências musicais realizadas cotidianamente pelas pessoas. A ampla e invisível estrutura do mercado é responsável pela sedimentação dos rótulos que demarcam essas práticas e amplifica os parâmetros de distinção hierárquica entre elas. No entanto, convém ressaltar que os elementos característicos que funcionam como demarcadores estéticos e eixos das classificações são resultado de uma contínua negociação, realizada por comunidades musicais em conflito e práticas musicais que continuamente se influenciam e se renovam. (TROTТА, 2005, p. 192).

Janotti Jr. também parte deste mesmo princípio. Para ele, gêneros são

[...] gramáticas de produção do formato canção que envolvem estratégias produtivas e o sistema de recepção, os modelos e os usos que os receptores fazem desses modelos através das estratégias de leitura inscritas nos produtos midiáticos (JANOTTI JR., 2006, p. 07)

Novamente, o conceito de gênero está vinculado à indústria da música. Todavia, Janotti Jr. aproxima-se de Fabbri, quando relaciona regras com os gêneros musicais:

Os gêneros musicais envolvem regras econômicas (direcionamento e apropriações culturais), regras semióticas (estratégias de produção de sentido inscrita nos produtos musicais) e regras técnicas e formais (que envolvem a produção e a recepção musical em sentido estrito). (JANOTTI JR., 2006, p. 09)

Das cinco regras propostas por Fabbri, duas (regras de comportamento e regras sociais e ideológicas) não estão presentes em Janotti Jr.. Entretanto, este vincula aspectos de performance, dança, timbragem, mixagem e dicção aos gêneros musicais.

Por outro lado, Fabian Holt eleva gêneros a um status de cultura. Em sua concepção, os gêneros não são formas estáticas ou determinadas, mas sim um processo cultural que ele se propõe a interpretar, denominando-os de “cultura de gênero”¹³.

Culturas de gênero desenvolvidas por Holt a partir de redes sociais com coletivos centrais e periféricos; operam através de convenções – códigos, valores e práticas – que podem ser analisados; eles circulam através de representações *mass-media*. Estes elementos estruturais fornecem um meio para a compreensão de gêneros ao longo de vários eixos, e são responsáveis por pequenas – e grandes – interpretações culturais de estilos musicais. [...] Ele escreve: “Em suma, as categorias têm pouco valor em si

¹³ Genre culture.

mesmas. O que importa é a forma como são utilizadas e incorporadas nas relações comunicativas para tornarem-se uma força estrutural da vida musical”. (KEENAN, 2008, p. 114, tradução nossa).¹⁴

Por fim, Jim Samson, em seu verbete no *Grove Music Online*, afirma que gênero é “uma classe, tipo ou categoria, sancionada por convenção. Uma vez que definições convencionais derivam (indutivamente) a partir de dados concretos, tais como obras musicais ou práticas musicais e são, portanto, sujeitos a mudanças” (SAMSON, s.d., tradução nossa)¹⁵. A definição de Samson não é tão simples de ser colocada em prática, pois, ao mesmo tempo em que propõe uma classe sujeita a mutações, afirma que, para tal classe existir, são necessários dados concretos. Mas, como saber distinguir dados concretos num universo em constante mutação? Mais adiante, Samson esclarece que a base dos gêneros é a repetição. Assim, eles (os gêneros) “codificam repetições do passado, e induzem a futuras repetições” (SAMSON, s.d., tradução nossa)¹⁶. Temos, então, em Samson, uma definição contraditória: dados congelados se repetem num ambiente musical que, a todo o momento, sofre transformações.

Conclusões

Atualmente, parece impossível imaginar música sem gêneros. A todo o momento e, sem nos darmos conta, classificamos a nossa música: criamos listas de reprodução em nosso computador, ipod, mp3 player; ou, os mais nostálgicos, agrupam vinis em suas prateleiras. Sendo assim, também podemos considerar gênero como resultado dessa ordenação que fazemos com nossas músicas. Entretanto, o processo de catalogação não é nada simples. Diversos fatores influenciam e tornam estas definições em algo bastante particular. Nós, individualmente, temos nossas próprias concepções a respeito de bandas, músicas, artistas, e, se para um, uma determinada banda pertence ao gênero rock, para outro, talvez, seja pop. Quem está certo? Provavelmente os dois.

¹⁴ Holt's genre cultures develop from social networks with center and peripheral collectives; they operate through conventions - codes, values and practices - that can be parsed; and they circulate through mass-media representations. These structural elements provide a means for understanding genre along various axes, and they account for both small - and large - scale cultural interpretations of musical styles. [...] He writes, "In sum, categories have little value in themselves. What matters is how they are used and embodied in communicative relations to become structuring forces in musical life". (KEENAN, 2008, p. 114).

¹⁵ A class, type or category, sanctioned by convention. Since conventional definitions derive (inductively) from concrete particulars, such as musical works or musical practices, and are therefore subject to change. (SAMSON, s.d.).

¹⁶ They codify past repetitions, and they invite future repetitions. (SAMSON, s.d.).

Imaginar gêneros como formas estáticas é um pensamento ultrapassado, se olharmos para o contexto musical atual. É praticamente impossível delimitar fronteiras entre os segmentos musicais, já que todos se influenciam mutuamente, seja de forma positiva ou negativa. Assim, Machado é feliz quando afirma que não devemos considerar os gêneros como classes e sim como moléculas que se complementam. Se pensarmos a música como um universo subdividido por moléculas que se influenciam mutuamente e que sofrem constantes mutações, chegaremos a um raciocínio mais condizente à realidade musical. Sendo assim, novamente, quem está certo? Aquele que afirma que determinada banda é rock ou o outro que afirma ser pop? Todos os gêneros estão envolvidos neste processo de interação e acaba sendo difícil definir se determinado som pertence a um ou outro segmento.

Fabbri e outros autores nos alertam para a possibilidade de uma única música pertencer a dois gêneros. Isto se explica pelo alto grau de interação entre os diversos segmentos musicais, criando músicas que pertencem a dois ou mais gêneros. Sendo assim, mesmo formulando uma nova classificação, ainda poderemos ter diferentes opiniões a respeito do gênero ao qual esta fictícia música pertence.

Por fim, gêneros musicais são moléculas que fazem parte do universo musical e se influenciam mutuamente, o que pode, ou não, ocasionar mutações. Todavia, estas mutações estão ocorrendo de maneira constante e exagerada, originando dificuldades em determinar o gênero ao qual uma música realmente pertence. Consequentemente, todo o processo acontece de forma desordenada. Em outras palavras, uma música é catalogada de diferentes formas, por diferentes pessoas, nos seus respectivos pontos de vista.

Referências

CARRASCO, Claudiney Rodrigues; CHRITARO, Gustavo Rocha; CIOCCI, Sandra. Teoria dos Gêneros e Articulação Musical da Trilha Sonora. In: SIMCAM – SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 7. 2011, Brasília. *Anais do VII SIMCAM*, 2011, p. 279-289.

FABBRI, Franco. A Theory of Musical Genres: Two Applications. *Popular Music Perspectives*, IASPM, Gothenburg and Exerter, 1982.

FABBRI, Franco. Tipos, categorias, gêneros musicales. ¿Hace falta una teoría?. Tradução de Marta García Quiñones. *VII Congreso IASPM-AL*, La Habana, 2006.

FRITH, Simon. *Performing Rites: on the value of popular music*. Massachusetts: Havard University Press, 1996. p. 75-98.

GUERRERO, Juliana. El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización. *Revista Transcultural de Música*, Buenos Aires, n. 16, 2012.

HOLT, Fabian. Genre in Popular Music. Chicago: University of Chicago Press. 2007. Resenha de: KEENAN, Elizabeth K. *Current Musicology*, New York, n. 85, p. 113-120, 2008.

JANOTTI JR. Jeder. Por uma análise midiática da música popular massiva Uma proposição metodológica para a compreensão do entorno comunicacional, das condições de produção e reconhecimento dos gêneros. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – e-Compos*, vol. 06, 2006.

MACHADO, Irene. Por que se ocupar dos gêneros?. *Revista Symposium*, Recife, n. 1, Ano 5, p. 5-13, 2001.

SAMSON, Jim. Genre. *Grove Music Online*. s.d. Disponível em: <
http://www.oxfordmusiconline.com.ez20.periodicos.capes.gov.br/subscriber/article/grove/music/40599?q=genre&search=quick&pos=1&_start=1> Acesso em: 18 de jul. 2013.

TROTTA, Felipe. Música e mercado: a força das classificações. *Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura*, Salvador, n. 2, vol. 3, p. 181-196, 2005.

MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS PELA MUSICALIZAÇÃO

Simone Conceição Lima de Jesus
monesi7606@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao reconhecer a importância que as artes têm para uma completa formação do ser humano, seu ensino foi instituído nas escolas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob nº 9.394, em 1996. Em 2008, a música é instituída como conteúdo obrigatório deste componente. Sobre isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que

"O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida." (BRASIL, 1997 p. 19)

Determinam ainda que o conteúdo "música" deve abordar atividades que promovam aos alunos um "progressivo desenvolvimento" na área musical e ressalta que este processo deverá desenvolver nos educandos, "autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação" e outros (BRASIL, 1997, p. 81), ou seja, diversas habilidades.

Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional ligado à Universidade de Harvard, considerou as diversas habilidades que os seres humanos possuem por graus variados de Inteligências - "capacidade de resolver e elaborar produtos que sejam valiosos em uma ou mais culturas". (GARDNER, 1995 apud SANTOS, p. 20). Observando que cada ser humano possui uma ou mais habilidades para resolver os diversos problemas, percebeu que existem então, diversas inteligências, e em 1983, baseado em estudos e pesquisas de sua equipe, apresentou sua "Teoria das Múltiplas Inteligências".

Nesta Teoria, destacou que os seres humanos são capazes de conhecer o mundo e suas relações de modos diferentes, através

- da "**linguagem**" - capacidade de se comunicar bem oralmente e habilidade com as sintaxes e estruturas da linguagem;
- da análise "**lógico-matemática**" - capacidade de raciocínio lógico, padrões de causa-efeito, funções, proposições;
- da representação "**espacial**"- habilidade em desenhos, arquiteturas, sensibilidade com cores, formas, espaço e suas relações;
- do pensamento "**musical**" - identificação, criação e senso crítico sobre ritmos, melodias, harmonias, tocar instrumentos musicais;
- da capacidade de expressar ideias e sentimentos com o corpo, facilidade de produzir coisas manualmente, coordenação, (**cinestésica**);
- de uma compreensão de si mesmo, capacidade de auto-disciplina, assim como perceber suas próprias intenções, motivações, seus gestos, (**intrapessoal**) e dos demais indivíduos (**interpessoal**)
- e ainda uma capacidade de distinguir e classificar diversas espécies de flora, fauna e reconhecimento de diversos materiais (**naturalista**). (ARMSTRONG, 2009, p.6-7)

Gardner ressalta que estas "Inteligências" são relativamente independentes, porém raramente se dissociam e algumas são mais evidentes em atividades específicas, por exemplo: "um cirurgião necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da cinestésica." (SANTOS, p. 26).

De acordo com Gardner (apud SANTOS, p. 17), alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. Ele afirma que cada cultura valoriza certos talentos, e estes, sendo dominados por uma quantidade de indivíduos, são passados para a geração seguinte. Enfatiza que cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma sequência de estágios: enquanto todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado (SANTOS, p. 27).

Considerando o conhecimento neurocientífico que, de modo geral, cada hemisfério do cérebro é responsável por determinadas habilidades, "pensamento cognitivo-racional no hemisfério esquerdo e pensamento imaginativo-associativo, no direito" (GUTDEUTSCH, 2010) e que a atividade musical engloba tanto a razão quanto a emoção, pretendemos analisar como a musicalização pode estimular as "Múltiplas Inteligências".

Pesquisas neurocientíficas descobriram que o "corpo caloso" - órgão que une os dois hemisférios cerebrais, concentra as vias de comunicação e permite a troca de informações entre estes – “adquire a forma adulta por volta da 17ª semana de gestação”, porém está “completamente formado por volta da 18ª à 20ª semanas” (ZOMIGNANI et al, 2009, p. 200; MONTANDON et al, 2003, p. 312-313). Pesquisas atuais comprovam a cada dia que quanto antes a criança começa a estudar música, mais "inteligente" se torna. Isto acontece devido ao constante exercício cerebral que a música promove.

Sobre este tema, Bastian constata:

"A elaboração da melodia acontece mais no hemisfério direito, ao passo que a elaboração do ritmo se dá no hemisfério esquerdo do cérebro; (...) a música portanto, aciona constantemente ambos os hemisférios cerebrais, o que deve conduzir a um maior equilíbrio de ambos os hemisférios." (BASTIAN 2009, p.45)

E o que vem a ser musicalização?

Para Brécia (apud CHIARELLI; BARRETO, 2005) “a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical”, trazendo ainda diversos benefícios como “concentração, auto-disciplina, socialização, afetividade”.

Entendemos musicalização como processo de aprendizado de elementos básicos da música como ritmo, melodia, harmonia, fraseado musical, notas musicais, entre outros elementos – e que este processo deve ocorrer de forma dinâmica e **vivenciada** para que os alunos saibam realmente identificar os elementos musicais e suas variações.

Podemos comparar a musicalização ao processo de alfabetização: em lugar de letras e fonemas, - notas e sons; substituindo palavras por melodias e ritmos; orações por fraseados musicais; poemas por canções, “inteligência linguística” por “inteligência musical”. Contudo este processo, se acontece por meio de atividades de percepção rítmica, melódica, harmônica, de fraseado, de cantos, danças, expressões que utilizem voz, corpo, objetos, instrumentos musicais variados, terminam por estimular o desenvolvimento das demais “inteligências”.

Se de acordo com Gardner, as inteligências estão relativamente associadas, da mesma forma, uma atividade pode estar estimulando ao mesmo tempo mais de uma dessas habilidades.

Assim, como podemos estimular as “múltiplas inteligências” por meio da musicalização?

- **linguística:** cantando, contando, interpretando com diversas expressões orais, ouvindo e criando histórias; cantando/recitando em diversos idiomas;

- **lógico-matemática:** contando os tempos, marcando os compassos, lendo gráficos, etc;
- **visual-espacial:** danças circulares, expressão corporal, materiais de diversas cores e texturas, etc;
- **intra e inter-pessoal:** criações melódicas, rítmicas, improvisação instrumental ou corporal, jogos de mãos, rodas, etc;
- **corporal-cinestésica:** percussão corporal, locomoção, expressões faciais, pegar/sentir/explorar/tocar instrumentos e materiais de diversos tamanhos e texturas;
- **musical:** compreensão de elementos musicais, acesso a repertório do folclore brasileiro e estrangeiro, MPB e erudito, acesso a diversos instrumentos rítmicos e melódicos;
- **naturalista:** manuseio de instrumentos e outros objetos sonoros de diversos materiais, cores, tamanhos e texturas.

ATIVIDADES

Seguem modelos de atividades que exemplificam o que propomos:

“WE SAY HELLO”¹⁷

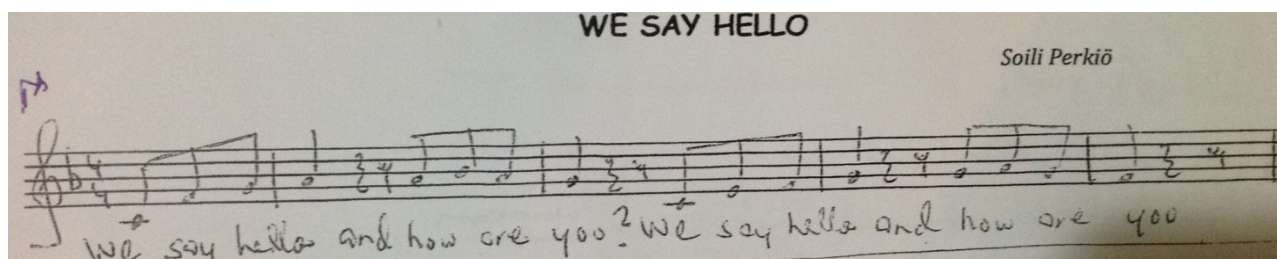


FIGURA 1 – Melodia “We Say Hello”

O professor pode começar perguntando: "Olá, como está?" a cada um e/ou ao grupo e aguardar a resposta que naturalmente virá. Seguindo, pergunta em inglês - letra da música. Ensina a pronúncia da frase e todos falam até virar uma brincadeira. Começa a cantar com a melodia, batendo palmas nas pausas (ver partitura). Quando todos aprendem, pede que formem duplas e cantem dançando costas com costas. Ao final, contam "One, two, three, hop!". No "hop", cada um da

¹⁷ Adaptação de atividade aprendida com a prof. Soili Perkiö em VI Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil. SP, 2013

dupla olha para um lado. Se os dois olharem para o mesmo lado, se abraçam e continuam cantando juntos. Se olham para lados diferentes, dão as mãos se despedindo e trocam de dupla. Brincam algumas vezes.

Variação: cantar em português e outros idiomas possíveis.

Esta atividade, notadamente trabalha a inteligência musical: fraseado, ritmo, melodia, tempo; e sua letra permite o desenvolvimento da inteligência linguística (com outro idioma), da lógico-matemática, e das inteligências corporal-cinestésica, intra e interpessoal, pois está em constante contato com algum colega, pensando para qual lado olhar ao final da música, tentando adivinhar para qual lado o colega olhará, em todos estes momentos, estará desenvolvendo alguma habilidade.

ESPELHO MÁGICO¹⁸

Ao som de uma peça instrumental "estimulante" ou "relaxante" - de acordo com o estado de espírito que o professor desejar da turma - este pedirá que os educandos dancem somente com as mãos, depois com os braços, com os pés, com as pernas, com todo o corpo sem sair do lugar.

Seguindo, ainda no lugar, fixará o olhar no olhar de um colega, e pela comunicação visual, determinarão um líder e brincarão de espelho (um imita o movimento do outro) e a determinado comando, trocam de líder. (Os movimentos devem ser lentos, mais fácil de serem "espelhados").

Aos poucos vão se aproximando, sem tocar em outros colegas e continuam se espelhando, sendo que agora o toque por alguma parte do corpo, determinará a troca do líder. O professor deve orientá-los a atentar para a qualidade e continuidade dos movimentos, principalmente durante a troca de líder.

Esta atividade estimula pelo menos as inteligências intrapessoal, interpessoal e espacial-cinestésica. Os alunos estarão tomando consciência das (i)limitações do seu próprio corpo e do colega, bem como do espaço disponível e ainda exercitando a capacidade de improvisação e concentração.

¹⁸ Variação de atividade aprendida com a professora Verena Maschat no Curso Internacional de Verano – Madrid, 2013.

HOJAS DE TÉ¹⁹

"Hojas de té, hojas de té! Cinco de azucar e dos de café."

O professor recita o texto e os alunos repetem. Certamente alguns perguntarão o significado e o professor dirá. Todos recitam. Recitam com variadas expressões. Considerando o chá gostoso, ruim, amargo, bem docinho, pouco doce, quente, frio... Realiza cânone falado com as duas frases. Seguindo realiza uma percussão na mesa (jogo de mãos) com o ritmo em compasso 6/8:



P Md Me P Md Me

Depois de algumas repetições, acrescenta a letra: JA-BU-TI



P Me Md P Me Md*

Troca de mãos, brincando com a letra: JA- TI-BU!

Brincam um pouco e acrescentam Cd*



P Md Me Cd

• Praticam, acrescentam a letra JA-BU-TI-CA

e trocam:



P Me Mc Ce

• recitando JA-TI-BU-BA!

E completam



P Md Me Cd Ce

JA-BU-TI-CA-BA!

Brincam trocando as sílabas e experimentando novos ritmos.

O professor pode falar as sílabas para os alunos executarem os ritmos.

Depois de praticarem um pouco o ritmo de **Jabuti Jabuticaba**, percutem recitando:

¹⁹ Criação de jogo de mãos baseado no ritmo da peça musical encontrada no livro "Quantas músicas tem a Música?" de Teca A. de Brito, 2011, p. 7.



Ho-jas de té, ho-jas de té. Cin-co dea-zu-car y dos de ca- fé!
Combinam a execução, por exemplo:

2 vezes - recita a letra

4 vezes - letra e percussão

2 vezes - só percussão

Com a mesma sequência, fazem cânone de dois grupos - de vários grupos/ filas. Quem termina primeiro, aguarda os demais até que todos terminam com a mão no queixo.

*Legenda:

P – palmas

Md - mão direita na mesa

Me - mão esquerda na mesa

Cd - cotovelo direito na mesa e mão (aberta ou fechada) na bochecha

Ce - cotovelo esquerdo na mesa e mão (idem) na bochecha

Esta atividade notadamente estimula o desenvolvimento das inteligências linguística (ao recitar a letra, ao trocar as sílabas de 'jabuticaba'), musical e matemática (marcação do ritmo), intrapessoal (interiorização do ritmo e da letra quando suprimem a execução de um destes e quando pensam um ritmo com as sílabas trocadas), interpessoal, ao executar em conjunto, em cânone quando precisa esperar sua vez e respeitar a vez do colega e a corporal-cinestésica ao perceber o som produzido por seu próprio corpo.

PASSA A PENEIRA ²⁰

O professor começa recitando versinhos e/ou pedindo que os alunos o façam.

O professor providencia uma peneira e começa a cantar a canção enquanto passa a peneira no pulso. A pessoa com quem parar a peneira ao fim da música, diz um verso com alguma expressão bem bonita. Repetem até que todos ou a maioria tenha dito um versinho. A cada rodada, muda o andamento, ou a divisão, e a direção - ora no pulso, ora na subdivisão; ora para a direita, ora para a esquerda.

²⁰ Adaptação de atividade do livro "Rodas e Brincadeiras Cantadas". Org. Jacqueline Baumgratz. 2006, p. 16.

Obs.: Na peneira pode haver pedacinhos de papel com versos escritos para o caso de alguém não saber um decorado.

Ao final, o professor pede que pesquisem com pais, tios, avós, vizinhos, outros versos para a próxima vez que forem "brincar". A pesquisa estimulará os laços afetivos entre parentes e amigos, e promoverá novos conhecimentos.

Com esta atividade estimula-se as inteligências linguística (a própria palavra, as rimas, as expressões), a musical e matemática (melodia, pulso, divisão), a intrapessoal (ao pensar em qual verso poderá dizer e com qual expressão ficará mais bonito), a interpessoal e visual-espacial no fato de passar a peneira para o colega da direita ou da esquerda no tempo oportuno.

EXPOSIÇÃO DE ESTÁTUAS²¹

O professor espalha pela sala, cartazes com personagens em diversas expressões corporais. Pode ser de algum artista específico ou de vários artistas. (Sugestões: Beto Pezão – artista sergipana)

Pede que os alunos em silêncio, como em um museu, caminhem observando cada uma das artes, atentando à posição de cada parte do corpo do personagem - como estão as articulações, se há pernas ou braços cruzados, estirados, para trás, para frente, etc e se posicionem como o que está na imagem. Ao passo que caminham, trocam de posição, até que tenham visto e imitado todas. Depois que todos tiverem visto todas as artes, agora caminharão ao som de uma peça instrumental. Em determinado momento, o som desaparecerá, neste momento, cada um deverá realizar uma das estátuas que lembrar, com o máximo de detalhes. Assim sucederá por tantas vezes quanto for interessante para a turma. Variando, o professor pedirá que no silêncio, se posicionem em duplas, ou trios, etc.

Esta atividade é muito rica, apesar de simples. Os alunos estarão constantemente trabalhando a inteligências intrapessoal e visual-espacial com atenção ao seu próprio corpo observando as (i)limitações e possibilidades das posições. Provavelmente desenvolverá um interesse maior de ir a uma exposição e nestas oportunidades, terão um olhar diferenciado em relação às artes. Ao se posicionarem em dupla ou trio, estarão se "completando" com os colegas desenvolvendo a inteligência interpessoal.

²¹ Adaptação de atividade aprendida com a prof. Elia Bernart no Curso Internacional de Verano - Madrid, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas atividades constantes no ensino infantil, mesmo em momentos de recreação já promovem nos alunos um desenvolvimento sem igual.

Brincadeiras um pouco comuns como "Escravos de Jó" que trabalha a coordenação motora, a audição interna, a interpessoalidade; "A linda rosa juvenil" e "Terezinha de Jesus" através das quais as crianças teatralizam a letra, explorando a imaginação brincando de ser bruxa má, cavaleiro, etc; os jogos de mãos tão comuns entre as crianças e as brincadeiras de corda e de roda estimulam diversas "inteligências", porém, como afirma Hannah Arendt (2001, apud TERAHATA 2012, p.12),

não podemos deixar as crianças entregues aos seus próprios recursos, isto é, temos responsabilidade em ensinar o maior número possível de recursos para que as crianças tenham condições de lidar com o maior número de possibilidades (TERAHATA, 2001, p.12)

É importante sempre trabalhar a lateralidade antes que as crianças sejam "programadas" que só conseguem com o braço direito porque é destro ou o inverso. Se isto já tiver acontecido, principalmente em adultos, poderá ser desprogramado com persistência e variação das atividades, pois a plasticidade de nosso cérebro, permite-lhe ser moldado de acordo com as **oportunidades**.

Dr. Restak (2002, apud CRINELLA, 2008, p. 16) explica que

Durante nossa vida, o cérebro mantém um alto grau de plasticidade, isto é, muda em resposta às **experiências**. Se elas são ricas e variadas, esse órgão cria um maior número de conexões entre células nervosas. Se são entediadas e raras, as ligações ou nunca se formam ou se extinguem. (CRINELLA, 2008, p.16, grifo nosso)

Esta teoria das Múltiplas Inteligências chama a atenção também ao fato de que cada indivíduo é único, possuindo suas próprias habilidades, em maior ou menor grau que outra e que outros. Por isto, o educador deve proporcionar diversas formas de ensino-aprendizagem. Em meio a diversos caminhos de descobertas, estará sendo respeitada a individualidade de cada aluno, pois cada um poderá aprender com seu próprio ritmo e da forma que lhe for mais adequada.

Os PCNs reconhecem que "a arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos." (BRASIL, 1997, p.19)

Esperamos assim, contribuir com educadores e educandos no sentido de que com as atividades aqui propostas, venham explorar meios para contribuir na (trans)formação de seres humanos mais criativos, perceptivos, autoconfiantes, com ampla capacidade de concentração, cooperação, responsabilidade, dentre outros aspectos necessários à eficiência de qualquer profissional, inclusive músicos!

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, Thomas. *Multiple intelligences in the classroom*. — Virgínia: ASCD, 2009. 3rd ed.
- BASTIAN, Hans. G. *Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 11 de mai. 2011
- CHIARELLI, Lígia K. M.; BARRETO, Sidirley de J. A Importância Da Musicalização Na Educação Infantil E No Ensino Fundamental. A Música Como Meio De Desenvolver A Inteligência E A Integração Do Ser. *Revista Recre@rte* Nº3 Junio 2005, não paginado. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em 23 ago 2013.
- CRINELLA, Francis M.; GEDIMAN, Corine. *Deixe seu cérebro em forma*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós, 1997.
- GUTDEUTSCH, Walter. *A necessidade de uma pedagogia global*. In: CURSO DE PEDAGOGIA MUSICAL PARA EDUCADORES. Salvador, 2010, não paginado.
- MONTANDON, Cristiano; RIBEIRO, Flávia A. S.; LOBO, Leonardo V. B.; JÚNIOR, Marcelo E. M.; TEIXEIRA, Kim-Ir-Sen S. *Disgenesia do corpo caloso e más formações associadas: achados de tomografia computadorizada e ressonância magnética*. Radiologia Brasileira Vol.36 Nº.5 São Paulo Sept./Oct. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rb/v36n5/v36n5a11.pdf>>. Acesso em: 23 de agos. de 2013
- SANTOS, Rosangela Pires dos. *Inteligências Múltiplas e Aprendizagem*, ISBN 85-87916-04-1

TERAHATA Adriana M. Música na escola: uma experiência de (com) fiar. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, ADRIANA M. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados comunicações, 2012, p. 11-13. Disponível em <www.amusicaaescola.com.br>. Acesso em: 04 de abr. de 2013.

ZOMIGNANI, Andrea P.; ZAMBELLI, Helder José L.; ANTONIO, Maria Ângela R. G. M. *Desenvolvimento cerebral em recém-nascidos prematuros*. Revista Paulista de Pediatria (Online): 2009 Vol. 27 Nº 2, p.198-203. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v27n2/13.pdf>>. Acesso em 20 de ago. de 2013.

MÚSICA E IDENTIDADE NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) EM SERGIPE

Lindiane de Santana²²

lindyrion@gmail.com

Raqueline da Silva Santos²³

raqueline.k@gmail.com

Mackely Ribeiro Borges²⁴

mackelyrb@gmail.com

Introdução

Este estudo realizado no Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS), tem como objetivo investigar a prática musical e a formação identitária no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em Sergipe. Entendemos o MST como um movimento social que organiza os camponeses para lutarem por um direito previsto na constituição, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Direito esse, a terra, que também é dos grandes latifundiários, porém por não fazerem uso da função social desta, devem ter suas terras designadas para a reforma agrária. Esse fator é outro debate que perpassa o interesse desse artigo. Focamos aqui a luta dos trabalhadores rurais que se configura contra a expropriação e exploração

Panorama histórico

Fruto da realidade política, econômica e social da década de 1980 e de uma relação fundamental de agentes religiosos ligados a Comissão Pastoral da Terra (CPT²⁵), o Movimento dos

²² Graduanda do Curso de Licenciatura em Música do Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista voluntária do Projeto *A prática musical no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Sergipe* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS 2013-2014).

²³ Estudante do Núcleo de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Linha de Pesquisa: Produção e Organização do Espaço Agrário.

²⁴ Professora do Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe. Subcoordenadora do PIBID/Música e orientadora desta pesquisa.

²⁵ Comissão Pastoral da Terra; foi organizada em 1975, em Goiânia (GO), durante um encontro de bispos e agentes de pastoral, a partir de reflexões sobre a crescente onda de conflito de terra que ocorriam na região Norte e Centro-Oeste do país.

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é criado oficialmente em 1984 durante o seu 1º Encontro Nacional dos Sem-Terras. Este evento, ocorrido na cidade de Cascavel/PR, reuniu cerca de 80 trabalhadores que definiram como metas do movimento as lutas pela terra, pela reforma agrária e pelas mudanças sociais no país (cf. MST – LUTAS E CONQUISTAS, 2010, p. 9). Dados fornecidos pelo MST, por meio de seu endereço eletrônico (cf. referências), apontam a sua presença em 24 Estados nas cinco regiões brasileiras, cuja estratégia utilizada é a ocupação de terras. De acordo com Lopes (2008), a ocupação foi a maneira encontrada pelo movimento para “fazer andar” a reforma agrária, pois

Nos últimos 20 anos, apesar dos discursos oficiais, o acesso a terra tem se dado muito mais pela pressão dos trabalhadores sem-terra e suas organizações do que por livre iniciativa dos governos. São as ocupações de terra que têm obrigado o governo a agir, sem elas, dificilmente chegar-se-á a números que atendam efetivamente à demanda por terras na magnitude reclamada pelos trabalhadores rurais. (LOPES, 2008, p.27).

Em Sergipe, a primeira ocupação ocorreu em 1985, na Fazenda da Onça, localizada na cidade de Nossa Senhora da Glória (cf. LAGE, 2008). De acordo com Lopes (2008, p. 160), “embora presente nas lutas desde 1985, a sua importância como ator social e político em Sergipe se dá a partir das primeiras ocupações [em 1987]”. Atualmente, neste Estado, o MST é o principal representante das organizações que lutam pela terra. Conforme dados coletados por Ramos Filho (2012, p. 10), junto à Direção Estadual do movimento em Sergipe, existem 10 mil famílias acampadas em todas as regiões do Estado.

Em Sergipe, a visibilidade do MST também pode ser notada pelas parcerias estabelecidas com a academia, neste caso a Universidade Federal, visando o apoio e a implementação de projetos nas áreas de educação e saúde, como a Prática de Ensino de Educação Física (cf. LACKS, 1998). Em adição às parcerias, as estratégias de mobilização e territorialização do MST e a sua visibilidade diante da sociedade tem sido tema de estudos acadêmicos em diversas áreas “que buscam compreender as dinâmicas inovadoras que nascem dentro da luta política, nas várias dimensões de atuação de um movimento social.” (LAGE, 2008, p. 488).

Mesmo com as diversas perspectivas encontradas, acreditamos que falta uma reflexão mais ampla a respeito da relevância do MST como fenômeno cultural, especialmente a partir da ótica da presença da música no processo de formação de sua identidade.

Música e Identidade

Entendemos identidade como a sensação de pertencimento que se constrói ao longo do tempo. Para isso é empregado uma série de representações compostas por elementos de diversas naturezas como imagens, crenças, mitos, discursos, ideologia e música. Por ser uma atividade social por excelência, não há dúvida quanto à importância da música na construção, negociação e transformação da identidade. Na opinião de Behague (2006, p. 101) a música, como uma forma de comunicação não verbal, é, talvez, a mais alta expressão estruturada do comportamento humano e uma das mais poderosas ferramentas de autodeclaração e autoconsciência na relação da visão de mundo de um dado grupo social.

Na literatura as abordagens teóricas sobre identidade musical reconhecem que a música possui um forte significado social. Por esta razão existe um entendimento de que as questões da identidade musical estão intimamente ligadas às questões da identidade humana, visto que a música é capaz de refletir padrões culturais e estruturas sociais. Na abordagem de Frith (1996), a identidade musical se constitui por meio de escutas e influências que envolvem diretamente memórias, fatos, locais, pessoas e sentimentos. Para o autor a música se torna um componente especial para a identidade por ela definir um espaço sem limites (1996, p. 125). A questão espacial também é abordada por Ruud (1998) e Stokes (1994). Para Ruud (1998), a música é capaz de posicionar a cultura no tempo e no espaço, tornando explícito alguns domínios como a etnia e o gênero, além de servir como uma fonte de valores e orientações para a vida. Para Stokes (1994, p. 3), a música ajuda a nos situar no espaço, proporcionando assim o “sentido de lugar”.

Na abordagem de Stokes (1994), a importância da música na formação da identidade vai além do objeto simbólico que deve ser entendido no contexto, a música em si se constitui o próprio contexto em que as outras coisas acontecem. Neste sentido, a música “oferece os meios pelos quais as pessoas reconheçam as identidades e lugares, e os limites que os separam” (STOKES, 1994, p. 5). Para isso são muitas as maneiras como, por exemplo, os atos de ouvir, dançar, discutir, debater, pensar e escrever sobre música, além da prática musical em si. A respeito da contribuição das práticas musicais, Torres (2003, p. 56) acredita que estas fazem parte “da história do sujeito, identificam sua origem e permitem a construção de conhecimentos sobre a sua identidade individual e cultural”.

Considerando que, no MST, além da formação identitária, a música tem sido uma importante ferramenta para dar suporte à sua ideologia. Temos como exemplo o Hino do movimento, composto por Ademar Bogo (letra) e Willy C. de Oliveira (música), utilizado para fortalecer a sua luta política:

Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Vem teçamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

Refrão:

Vem, lutemos, punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.

Braços erguidos, ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!

Refrão:

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.

Nossa força resgatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária camponesa
nossa estrela enfim triunfará!

Refrão:

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.

A música produzida pelo MST pode ser interpretada à luz da teoria do uso e da função de música defendida por Allan Merriam (cf. 1964: 210-27). O uso da música se refere ao contexto em que a música é usada, que no caso deste movimento é o acompanhamento de todos os passos que o MST realiza (cf. Bogo, 2002). A função é o propósito ou a razão da cantiga ligada ao momento do uso. Baseado nesta teoria, Merriam elaborou uma lista com as dez funções que resumem o papel da música na cultura humana. São elas: função de expressar emoções, função do prazer estético, função de gerar entretenimento, função de comunicação, função de representação simbólica, função de produzir resposta física, função de reforçar normas sociais, função de validar as instituições e rituais religiosos, função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e a função de contribuição para a integração social (cf. Merriam, 1964: 219-227). Por este viés investigaremos como a prática musical é relacionada com o modo de ser *Sem Terra*²⁶.

Desta forma, esta pesquisa se dará por meio da análise da música produzida nos assentamentos sergipanos, conhecendo seus artistas, sua cultura e sua forma de fazer música em cada região do Estado. Neste sentido, esta pesquisa busca responder as seguintes perguntas: como a música participa do processo de construção da identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? Como o MST utiliza a música para reforçar sua ideologia? Qual a função da música na luta pela terra? A música como uma ferramenta para luta é feita intencionalmente ou surge da revolta, do sonho, do dia-a-dia, dos objetivos e do ambiente sonoro rural onde os agentes musicais estão vivendo?

Objetivos e procedimentos metodológicos

A pesquisa tem por objetivo averiguar e compreender como acontece a construção da identidade musical no contexto da música praticada pelo MST e procura identificar o perfil dos principais representantes dessa música em um dos assentamentos sergipanos (compositores, músicos e ouvintes), destacando os processos de criação, estudo e interpretação envolvidos nesta prática musical, para discutirmos o significado desta música para os praticantes e ouvintes dos assentamentos sergipanos. Assim, poderemos identificar e analisar as características e/ou particularidades regionais na música produzida pelo MST, assim como os elementos musicais e extramusicais envolvidos nesta prática musical. A pesquisa será desenvolvida em dois momentos:

²⁶ Ao escrever *Sem Terra* com iniciais maiúsculas e sem hífen, enfatizamos os sujeitos que integram o MST.

O primeiro momento (pesquisa bibliográfica) visa à organização e revisão das fontes bibliográficas disponíveis (livros, banco de dados, periódicos, teses, dissertações etc.), a partir do qual será possível solidificar a fundamentação teórica do assunto.

O segundo momento (pesquisa de campo) visa à observação, transcrição e análise dos exemplos musicais colhidos no campo, assim como a coleta de dados referente aos mesmos por meio de entrevistas e questionários (*surveys*) com os principais representantes dessa música nos assentamentos sergipanos (compositores, músicos e ouvintes).

Por fim, será feita a compilação e análise dos dados, sustentados pela fundamentação teórica a princípio construída, para a elaboração do relatório final.

Conclusões

As expectativas dessa pesquisa, que está em fase inicial, se referem à construção de um material original que tem por objetivo a reflexão em torno da presença e da importância da música produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Sergipe. Além disso, o fruto dessa pesquisa pode contribuir para uma formação cada vez mais sólida e fundamentada dos estudantes de música da UFS, propondo a abertura de novas discussões a respeito desta prática musical até agora desconhecida por estes, além de proporcionar uma visualização de um dos perfis da música e da cultura brasileira e sergipana. É intenção dessa pesquisa, recolher materiais que contribuam com uma reflexão sobre a importância da música frente às diversas ações desenvolvidas pela organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Referências

BÉHAGUE, Gerard. Regional and national trends in Afro-Brazilian religious musics: a case of cultural pluralism. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana* 27, no. 1, p. 91-103, 2006.

BOGO, A. O vigor da Mística. *Cadernos de Cultura*, nº 2, MST, 2002.

CINTRA, Maria da Conceição Barbosa. O MST em Sergipe: história e luta. *GeoNordeste*, São Cristóvão, n. 1, p. 7-45, 1999.

FRITH, Simon. Music and identity. In: *Questions of cultural studies*. Sage, London, p. 108-117, 1996.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia. A mediação da música na construção da identidade coletiva do MST. *Política e Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 351 – 370, 2011.

HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy e MACDONALD, Raymond A.R. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD, A. R.; HARGREAVES, David J. e MIELL, Dorothy. *Musical identities*. New York: Oxford University Press, 2002.

LACKS, Solange. A prática de ensino de Educação Física em assentamento de reforma agrária no estado de Sergipe. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, v.11, p. 107-113, 2008.

LAGE, Allene Carvalho. A pedagogia que emerge da luta política do MST. *Revista de Edu. Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 487-508, set./dez. 2008.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. Um balanço da luta pela terra em Sergipe:1985/2005. In: CURADO, Fernando Fleury (org.). *Do plural ao singular : dimensões da reforma agrária e assentamentos rurais em Sergipe*. Aracaju : Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2008. p. 11-30.

MCNEE, Malcolm. Tradicionalidade, direitos humanos e sem-terridade: Narrativas Escritas e Visuais no MST. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, n.33, p. 105-121, 2007.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em:
<<http://www.mst.org.br/inicial>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MST lança CD de música sobre a agroecologia. Disponível em:
<<http://www.sunnet.com.br/home/Noticias/MST-lanca-CD-de-musica-sobre-a-agroecologia.html>>
. Acesso em 10 abr. 2013.

PIANA, Marivone. Música e Movimentos Sociais: perspectivas iniciais de análise. II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, Florianópolis, 2007. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2007. p.502-513.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. Os (des)caminhos da estrutura fundiária e reforma agrária em Sergipe (1992-2011). *NERA: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária*, Presidente Prudente, n. 58, out. 2012. Disponível em <www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em 10. mar. 2013.

RUUD, Even. *Music Therapy: improvisation, communication and culture*. Barcelona Publishers, 1998.

SANTOS, Adelci Figueiredo. A ação do MST em Sergipe na década de 1990. *GeoNordeste*, São Cristóvão, n. 2, p. 19-27, 2000.

SANTOS, Fábio Ferreira; SANTOS, Josefa de Lisboa. Tecnologias em assentamentos de reforma agrária em Sergipe e seus rebatimentos sociais. XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, Uberlândia, 2012. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-10.

SECRETARIA NACIONAL DO MST. *MST: lutas e conquistas*. 2.ed. São Paulo, 2010.

SOARES, Maria José Nascimento. A experiência dos professores-monitores em áreas de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em Sergipe: compartilhar para emancipar. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 5, p. 113-120, jan./abr. 2008.

STOKES, Martin. Introduction: Ethnicity, Identity and Music. In: STOKES, Martin (ed.) *Ethnicity, Identity and Music: the musical construction of place*. Oxford: Berg Publishers, 1994. p. 1-27.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de Pedagogia: músicas, memória e mídia*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

O CANTO DAS TAIEIRAS: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM A MÚSICA DA TAIEIRA DE LARANJEIRAS - SERGIPE

Mateus Tayslan Andrade de Carvalho²⁷

mateusufsmusica@gmail.com

Kadja Emanuelle Araujo Santos²⁸

kadjaemanuelle@hotmail.com

Rejane Harder²⁹

rejane.harder@gmail.com

A cidade de Laranjeiras

A cidade de Laranjeiras, considerada uma das mais importantes cidades sergipanas no que se refere a cultura e economia, está localizada na região denominada Vale do Cotinguiba, à 20 km de Aracaju, capital de Sergipe. Possui 26.902 habitantes³⁰, em uma área de aproximadamente 163 km² e limita-se com os municípios de Areia Branca, Riachuelo, Maruim, Santo Amaro das Brotas, Nossa Senhora do Socorro e Santa Rosa. (cf. MENDONÇA, 2009)

No passado foi uma das cidades de maior poder econômico derivado das atividades de cultivo da cana-de-açúcar, do algodão, do coco, do gado e do comércio. Em Laranjeiras foi criada a primeira alfândega de Sergipe. A cidade foi ponto de escoamento da produção agrícola e possuiu vários engenhos, usinas e até imprensa. Nos dias atuais grandes empresas estão localizadas no município: a Fábrica de Fertilizantes Nitrogenados - FAFEN, o Grupo Votorantim, a Usina São José dos Pinheiros, entre outras. Conforme Mendonça:

Historicamente, o povo de Laranjeiras, pautou sua economia na cana-de-açúcar e no comércio de escravos, cujas presenças deixaram traços marcantes na cultura, os quais se acham preservados no Museu Afro, nas práticas culturais e religiosas. A cidade guarda em seus monumentos vestígios dos colonizadores, que contribuíram de forma efetiva para a evolução urbana. A paisagem do município, e especialmente a da sede municipal, expressa a força da religião católica dos seus habitantes no passado que se pode constatar com a existência

²⁷ Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe (NMU-UFS). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/Música 2012) da Universidade Federal de Sergipe.

²⁸ Pós-graduanda em Pedagogia Musical pela Faculdade Pio Décimo.

²⁹ Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe (NMU-UFS). Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/Música) da Universidade Federal de Sergipe.

³⁰ Conforme Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=280360>> Acesso em: 28 ago. 2013.

de majestosas igrejas, como as de Comandaroba, Nossa Senhora da Conceição e do Bonfim, edificadas com a participação e sob a influência dos padres jesuítas. (MENDONÇA, 2009, p.283)

No panorama histórico-cultural destacam-se as práticas culturais e religiosas, além da contribuição de personalidades como do poeta João Ribeiro, João Sapateiro, Dona Caçula, Professor Eraldo Silva, Professora Zizinha Guimarães, Horácio Hora, entre outros. Destaca-se também a presença de grupos folclóricos, os festejos religiosos e as solenidades civis. De grande destaque na área musical são o trabalho da Banda Filarmônica Sagrado Coração de Jesus, da Escola de Música Santa Bárbara e do projeto Meninos da Comandaroba.

Um dos eventos mais importantes da cidade é o Encontro Cultural de Laranjeiras que acontece no mês de Janeiro e contempla diversas atividades culturais. Outro evento nacionalmente conhecido é a guerra dos Caboclinhos e Lambe-Sujo que acontece no mês de outubro. Mendonça (2009), diz que: “A cidade é considerada um “museu a céu aberto”. Os monumentos religiosos, ruínas, prédios antigos e as ruas “guardam vestígios da história e das tradições de sua gente” (MENDONÇA, 2009, p. 284). Alguns prédios são tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e fazem parte do patrimônio arquitetônico da cidade.

Laranjeiras possui diversas igrejas, museus e abriga um dos Campus da Universidade Federal de Sergipe. A cidade de Laranjeiras detém o maior número de manifestações folclóricas no Estado de Sergipe, sendo que algumas (cf. CIFORM MUNICÍPIOS, 2002). Os grupos folclóricos de Laranjeiras são: Cacumbi, Chegança, Guerreiro, Caboclinhos e Lambe-sujo, Reisado, Samba de Pareia, São Gonçalo e Taieira.

A Taieira de Laranjeiras

A Taieira é um grupo folclórico com fortes traços de religiosidade, objetivando louvar a São Benedito e a Nossa Senhora do Rosário (considerados santos padroeiros dos negros no Brasil) e fazer a coroação da Rainha das taieiras. No dia 06 de janeiro, em meio a danças e músicas, é retirada

a coroa da imagem de Nossa Senhora do Rosário e coroada uma das participantes do grupo: a “Rainha das Taieiras”.³¹

O grupo é formado em sua maioria pelo sexo feminino e, em geral, é dividido nos seguintes cargos: rei, rainha, taieira e instrumentista. Porém, observa-se a variação de personagens na Taieira de Laranjeiras que segundo Beatriz Dantas, possui outros personagens:

taieiras – São as dançarinas, cujo número varia de ano a ano;
guias – São as dançarinas que puxam os cordões, ou seja, as duas fileiras em que se dispõem as Taieiras. Delas se exige certa agilidade, pois comandam as danças.
lacrarias – São mulheres que seguram sombrinhas debaixo das quais seguem as rainhas (Corrupta de lacraia).
capacetes – São meninos que fazem guarda aos reis.
ministro – São meninos que acompanham o rei.
patrão – Rapazola tocador de tambor.
rei – Menino coroado
rainhas – São mulheres que na Igreja serão coroadas com a coroa de N.S. do Rosário (DANTAS, 1972, p. 31).

Atualmente no Estado de Sergipe existem cinco grupos atuantes nas seguintes cidades: Japarutuba, São Cristóvão e Laranjeiras, e duas em Lagarto. A Taieira de Laranjeiras é o grupo mais antigo e o único a manter suas atividades ininterruptas desde a sua constituição. Além da louvação aos santos e a coroação, as Taieiras sergipanas tem participado nos últimos anos de festivais e encontros culturais. Nesses espaços e eventos as apresentações são cênicas e perdem um pouco da sua função religiosa.

Conforme, Hugo Ribeiro, no seu livro, *As Taieiras*:

As Taieiras de Laranjeiras são, atualmente, um dos grupos populares mais respeitados no Estado de Sergipe. Onde quer que se fale no nome das Taieiras, lembra-se de imediato do grupo oriundo dessa cidade. Esse respeito está em uma série de fatores simbólicos, entre os quais podemos destacar o mitológico (RIBEIRO, 2008, p. 56).

Atualmente a Taieira de Laranjeiras é conduzida por uma pessoa jovem, que também é chefe do terreiro de Nagô da cidade, o terreiro de Santa Bárbara Virgem. Sempre houve essa vinculação, onde a Yalororixá do terreiro é a chefe do grupo.

³¹ Após a publicação de Beatriz Góis Dantas convencionou-se o uso de algumas nomenclaturas. Utiliza-se Taieira (com “T” maiúsculo) para se referir ao grupo folclórico, e taieira (com “t” minúsculo) para se referir as dançarinas. Assim como Taieiras (plural) como todos os grupos folclóricos, e Taieira para um só grupo folclórico. (beatriz)

Um aspecto muito interessante referente a participação do grupo é que todas as meninas participantes do grupo têm que ser virgens para fazer parte do grupo. Essa obrigatoriedade, vem da integração do grupo com o terreiro onde a própria chefe do terreiro também precisa ser virgem, como mostra Ribeiro:

Outro ponto de encontro entre o terreiro e a Taieira está na característica do participante. Para dançar nas Taieiras, tem que ser moça virgem. [...] condição básica essa que parece ter sido transplantada para o grupo de Taieiras, o que explicaria o fato de ser formado praticamente por crianças (cerca de quinze meninas e quatro meninos). (RIBEIRO, 2008, p. 59-60).

No que se refere à música das Taieiras, Hugo Ribeiro (2003) enfatiza que a música é um elemento constitutivo, onde a presença é necessária para a realização das apresentações. Segundo o autor, os instrumentos característicos das Taieiras são o tambor e o querequechês³². (RIBEIRO, 2003)

As Cantigas

A Taieira de Laranjeira possui um repertório de quinze cantigas. As guias cantam o solo e em seguida o grupo canta em coro, sempre acompanhado por um tambor simples. No que se refere aos instrumentos, as Taieiras utilizam querequexés e ganzás.

Hugo Ribeiro (2003) fez uma classificação dos cantos, que podem ser divididos em duas categorias, que são música de louvor e música profana. Cada categoria é subdividida desta forma:

Tabela 1: Músicas das Taieiras³³

Música de louvor	Músicas profanas
Cantos de Igrejas (executado só dentro da igreja)	Cantos de Rua (executado quando estão se apresentando nas ruas)
Canto do Porto (cantado quando o grupo vai ao porto)	Cantos de Visitação (quando estão visitando as casas onde são convidadas)

³² Um tipo de choocalho metálico, muito utilizado em rituais afro.

³³ Tabela baseada nas informações da dissertação Etnomusicologia das Taieiras de Sergipe: uma tradição revista. do Hugo Leonardo (2003).

No tocante a educação musical, ainda não existe o registro de material pedagógico com o conteúdo de música das Taieiras. Com o intuito de diminuir a lacuna existente, o presente trabalho propõe uma pesquisa sobre a Taieira de Laranjeiras e a elaboração de atividades musicais para o ensino de música na rede pública de ensino.

A pesquisa

O objetivo da pesquisa é de propor atividades de música envolvendo a cultura popular e folclórica, em específico as músicas da Taieira de Laranjeiras, para a rede pública de educação básica e valorizar a cultura popular. Para isso foi necessário realizar um plano de trabalho em três etapas. Inicialmente um levantamento de informações sobre os grupos das Taieiras em Sergipe. O segundo momento consistiu em uma pesquisa e diálogo sobre o trabalho pedagógico de professores da rede pública estadual de ensino da cidade de Laranjeiras. Por fim, será elaborado um plano de atividades musicais sobre as Taieiras direcionado primeiramente às escolas de rede pública estadual de ensino de Laranjeiras. Este plano fará parte do Livro e Vídeo Didáticos, material que está sendo elaborado pelo Programa de Iniciação à Docência (Pibid/Música) visando o ensino de música do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental a partir das Manifestações Musicais de Sergipe.

A primeira fase da pesquisa envolveu uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, através da observação e registro em imagem e vídeo das apresentações do grupo e de entrevistas com os participantes do grupo. Dentre as Taieiras de Sergipe foi escolhida a Taieira de Laranjeiras para realizar a observação de suas atividades por ser o grupo mais antigo e de atividades ininterruptas. Acompanhamos várias apresentações do grupo e nos aproximamos da mestre das Taieiras da Irmandade de Santa Bárbara Virgem, a jovem Bárbara Cristina, para obtenção de maior entendimento sobre a história e atividade da Taieira de Laranjeiras.

A segunda fase consiste em levantar informações sobre as instituições de ensino da rede pública estadual dos municípios de Laranjeiras. Os principais dados são: quantidade de escolas, localidade, número de alunos e professores de artes e/ou música. A terceira fase, em andamento, é a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os diretores e professores de artes e/ou música do município de Laranjeiras. Como última fase, serão elaboradas propostas de aulas com a temática de ensino de música utilizando os cantos das taieiras.

Considerações

A pesquisa, ainda em fase inicial, já nos mostra alguns aspectos relevantes para a educação musical. Um primeiro aspecto é a importância de divulgar e cumprir a Lei 11.769/08, sobre a inserção da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo dos currículos escolares da rede básica de ensino.

Percebemos que poucas escolas sergipanas têm a disciplina música e abordam o conteúdo fazendo a relação com outras disciplinas, principalmente relacionando a arte e a cultura. Apesar da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, poucas iniciativas foram encontradas, embora é sabido de todos que a música é um elemento cultural de fundamental importância para a formação sociocultural de uma criança e/ou de um adolescente, e da identidade cultural e musical das pessoas. No que diz respeito aos grupos folclóricos e danças populares, percebemos que os jovens da cidade não sabem cantar os cantos do grupo como seus pais e avós. Tal fato nos instigou a descobrir razão desse resultado e como contribuição científica apresentar propostas para que possa ser abordada a cultura popular em sala de aula.

Esperamos que, ao final da pesquisa, bem como da elaboração das propostas de ensino, estejamos auxiliando os estudantes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe, bem como os professores de Música de Sergipe a aproximar mais suas aulas da música da cultura local, não só com as Taieiras, mas com outros tipos de manifestações culturais.

Referências

CINFORM MUNICÍPIOS. Laranjeiras. In *Histórias dos Municípios*. Edição Histórica. Aracaju: Ed. Globo Cochrane, 2002.

DANTAS, Beatriz. G. *Taieira De Sergipe*. Petrópolis: Vozes Ltda, 1972

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2013. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=280360>> Acesso em: 28 ago. 2013.

MENDONÇA, Jouberto Uchôa de. E SILVA, Maria Lúcia M. C. e. (Org). *Sergipe Panorâmico*. 2. ed. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2009.

RIBEIRO, Hugo L. *Etnomusicologia das Taieiras de Sergipe: uma tradição revista*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, 2003.

O USO DO KINECT NO DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARES PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

Adriano Moreira Costa Vilela³⁴

adriano_ufs@hotmail.com

Christian Alessandro Lisboa³⁵

christian.lisboa@gmail.com

O modo como interagimos e transmitimos informações aos computadores sempre foi uma preocupação e estabelecer uma relação Homem/Maquina se tornou uma necessidade, o que gerou um acelerado e surpreendente avanço tecnológico, nos fazendo passar, em poucas décadas, das linhas de comando em texto, para telas em três dimensões sensíveis ao toque e com interações que permitem comandos por voz e gestos.

Todo este progresso tecnológico que hoje nos faz lidar com a tecnologia de uma forma mais natural, se iniciou por volta da década de 60, com o surgimento dos primeiros computadores, onde a informação era a própria representação da linguagem binária colocada na tela do computador.

Essa forma inicial e primária de representar e “pensar” a informação computacional através da linguagem binária (zeros e uns), se faz muito distante do modo como concebemos o pensamento humano, seria necessário, portanto, criar uma representação da informação em uma linguagem compreensível. “Ou seja, fazer o mundo de zeros e uns, sensível a nós. Estabelecer essa relação homem/máquina” (SILVA, 1999, Não paginado).

Por volta da década de 1980, com a implementação dos componentes gráficos temos o surgimento das primeiras *Graphic User Interfaces (GUI)*. Desenvolvidas nos laboratórios do *Palo Alto Research Center (PARC)*³⁶ da *Xerox*, as primeiras *Graphic User Interfaces* simulavam um ambiente de escritório, onde representavam virtualmente objetos como: lata de lixo, pastas e

³⁴ Graduando do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe. Participante voluntário do Projeto PIBID/Música 2012. Bolsista do projeto “O Uso do Kinect no Desenvolvimento de Softwares para Educação Musical” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFS/2013-2014).

³⁵ Professor do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe e orientador da pesquisa.

³⁶ Importante divisão de pesquisa da Xerox Corporation, famosa por ter sido o berço de invenções como a Interface Gráfica dos Computadores Pessoais - *Graphic User Interfaces*(GUI).

documentos. O que permitiu uma interação com a informação virtual de um modo mais amigável.

Com a criação das GUI, temos o surgimento do conceito de “computador pessoal”, o que retirou os computadores da exclusividade dos ambientes profissionais e os colocou em massa, em ambientes domésticos. Por conseguinte, as interfaces gráficas se desenvolveram e são utilizadas até hoje, sendo a principal ponte de interação humano/computador. (cf. CABREIRA; MULLING, 2012).

Através de todo o avanço tecnológico, hoje desempenhamos formas de interação homem/máquina, cada vez mais complexas e centradas no usuário. Apesar do conceito WIMP (sigla em inglês para “janelas, ícones, menus e ponteiros”), ainda representar a maioria das interfaces, hoje observamos uma mudança significativa na forma de interagir com dispositivos eletrônicos. Através de telas *touchscreen* (sensíveis ao toque), que utilizam os próprios dedos ao invés do mouse, tornamos a interação mais humana e mais próxima do nosso modo de pensar. Estes novos modos de conceber a interação homem/máquina, abrem espaço para discutirmos novos modelos de interação, como o de *Natural User Interfaces (NUI)*; interfaces naturais do usuário. (cf. CABREIRA; MULLING, 2012).

Os autores, Cabreira e Mulling (2012), citando Wigdor & Wixon (2011), definem as NUI, como interfaces que não apresentam simplesmente, uma metáfora gráfica controlada mecanicamente e sim criam experiências nas quais o usuário tem a sensação de estar interligado com o sistema em questão. (cf. CABREIRA; MULLING, 2012).

O desenvolvimento de softwares e produtos que se utilizam das interfaces naturais (NUI), é cada vez mais frequente, como aponta Castro (2012), hoje temos os mais variados exemplos, como: telas multitoque, reconhecimento de fala e expressões faciais e o reconhecimento de movimentos e gestos.

Nesse universo em expansão encontramos a indústria de jogos eletrônicos como uma das principais disseminadoras das NUI, cada vez mais dedicada a criar produtos que trazem novas formas de interação com os *games*, possibilitando, por exemplo, ao jogador controlar a interface do jogo somente com gestos e movimentos. “Tal tendência pode ser notada por meio de

investimentos de grandes empresas e nos produtos gerados por esses investimentos”. (SILVA e SILVEIRA, 2012. p. 1).

Em 2003, com o lançamento do *EyeToy* para o *PlayStation 2*, desenvolvido pela Sony, que se utilizava de uma webcam para o reconhecimento de gestos do jogadores, temos o início da nova era dos *games*.



Figura 1: EyeToy
Fonte: [CASTRO, 2012,p. 21].

Três anos depois a Nintendo anuncia o lançamento do seu novo console, o *Wii*, que se utiliza de controles sem fio com sensores de movimento.



Figura 2: Controle Nunchuck (expansão do Wii Remote) à esquerda e controles do Wii - Wii Remote à direita.
Fonte: [CASTRO, 2012,p. 20].

Em 2010 a Sony lança o *PlayStation Move*, uma junção do *PlayStation Eye* com sensores de movimentos.



Figura 3: PlayStation Move
Fonte: [CASTRO, 2012, p. 21].

Alguns meses depois do lançamento do *PlayStation Move*, a Microsoft anunciou o lançamento do *Kinect* para o seu console *Xbox360*, onde não há a necessidade de controles físicos, permitindo com precisão o uso de movimentos para a interação (cf. CASTRO, 2012).



Figura 4: Kinect.
Fonte: [CASTRO, 2012, p. 21].

E em 2013 temos o lançamento do *Leap Motion*, sensor de movimento para computador.



Figura 5: Leap Motion

De todos os dispositivos baseados em NUI o *Kinect* vem se mostrando um dos produtos de maior sucesso nos últimos tempos. O *Kinect* é composto por sensor de profundidade que é dividido em duas partes: um projetor e uma câmera de infravermelho. O projetor é responsável por emitir um laser pelo ambiente, que é captado pela câmera de infravermelho para criar o campo de profundidade. O *Kinect* recebe as imagens da câmera e as converte em pixels, com

cores variadas a depender da distancia que se encontram do sistema. (cf. CASTRO, 2012). O *Kinect* também é capaz de reconhecer comandos de voz, captados através de um microfone.



Figura 6: Funcionamento do *Kinect*.
Fonte: Fonte: [CASTRO, 2012, p. 21].

Estas características dão ao *Kinect* uma grande variedade de usos e aplicações nas mais diferentes áreas. Hoje, por exemplo, encontramos aplicações para o *Kinect* sendo desenvolvidas nas áreas da medicina. Em matéria publicada na revista Exame em agosto de 2012, temos o relato do uso do *Kinect* no Hospital Evangélico de Londrina, no Paraná, para substituir o uso das chapas radiográficas em filme e do antigo negatoscópio, um aparelho com iluminação especial que permite a observação das radiografias. Em determinadas cirurgias, como as neurológicas, as de coluna ou as cardíacas, a equipe médica orienta-se por exames específicos e a depender da complexidade da cirurgia é necessário realizar inúmeras trocas das imagens. Como a equipe

médica não pode tocar em nada, para evitar contaminação, a exibição dos exames ficava a cargo de enfermeiros ou assistentes. Com o uso do *Kinect* para exibir as imagens essa dependência foi eliminada. A equipe médica ainda conta que o uso do *Kinect* reduziu o tempo das cirurgias em 12%.

Temos também o uso da aplicação do *Kinect* nas áreas de biometria, para identificação de pessoas (cf. ANDERSSON *et al.*, 2011).

Na educação, o *Kinect* se mostra uma poderosa ferramenta, pois como apontam autores como Prensky (2001), Alves (2007) e Pescador (2010) as sociedades modernas estão sofrendo uma mudança comportamental devido à interação com o meio digital, propiciada pelo uso do computador. Esta mudança de hábitos é notada também por Souza e Schmidlin (2010). Segundo os autores: “Os hábitos e as relações cotidianas estão cada vez mais mutantes devido à inserção de novos aparatos técnicos que os influenciam.” (SOUZA; SCHMIDLIN. 2010. p. 1).

É neste contexto de mudança que surge o “Cidadão Digital”, descrito por Santos e Matos (2011) ou “Nativo Digital” como prefere Prensky. Prensky (2001) conceitua os nativos digitais como sendo os nascidos depois da década de 1980 e utiliza o termo “Imigrantes Digitais” para se referir aos nascidos em gerações anteriores. Ainda segundo o autor, essa geração de “falantes digitais”, além de ter a facilidade no manuseio, é capaz de usar vários dispositivos eletrônicos como computador, celular e TV ao mesmo tempo. Monteiro (2010) aponta essa geração como sendo altamente familiarizada com a Internet e o computador, representando hoje cerca de 50% da população ativa, devendo, segundo projeções, chegar a 80% da população em 2020.

Diante desta perspectiva, verificamos que hoje o ambiente escolar num todo se depara com a seguinte problemática: o conflito de gerações. Pois, enquanto os alunos são nativos digitais e caminham livremente pelo *ciberespaço*, os professores se constituem por imigrantes digitais. Estes docentes, na sua grande maioria, ainda fazem uso preferencial (ou quase exclusivo) das tecnologias associadas aos meios tradicionais e baseiam sua pesquisa e produção no papel (cf. PESCADOR, 2010).

Para Prensky (2001) os nativos digitais lidam com a informação, e por consequência com o conhecimento, de forma diferente das gerações passadas. E isto acaba influenciando no modo como essa nova geração se comporta em sala de aula. Partindo desta premissa, a escola precisa

compreender que seus alunos mudaram e necessitam de novos métodos e técnicas para aprender, pois, apesar de toda a transformação ocorrida, ainda encontramos professores que trabalham com seus alunos como se estes fossem os mesmos das gerações passadas, sempre afirmando que os métodos e técnicas que funcionaram com eles, quando estudantes, vão agora funcionar com seus alunos (cf. PRENSKY, 2001). Rosado (2011), também defende que a escola precisa se adequar criando novas formas de ensinar e aprender, e como sugestão de novos métodos, a autora sugere a inserção de jogos eletrônicos como mediador da aprendizagem escolar. Arrais et al. (2012), alega que o uso das novas tecnologias, como o computador e os jogos eletrônicos, transforma as relações com o saber.

Outro fator que coloca o jogo eletrônico como uma ferramenta eficiente, não só para a aprendizagem musical, mas para o ensino de uma forma geral é o fator lúdico. Jogando (brincando), a criança e o jovem são levados a enfrentar pequenos obstáculos e desafios, e encontrando respostas a esses desafios o jogador constrói e adquire um “novo” conhecimento.

Uma característica importante que podemos observar nos jogos, independente de ser eletrônico ou não, é o movimento. Em diversos jogos e brincadeiras, crianças e jovens são levados a mover-se, correr e gesticular. Diante disto, desenvolvedores de jogos eletrônicos têm se preocupado cada vez mais em absorver essa característica, o que está fazendo surgir novas pesquisas e investimentos na área de desenvolvimento de *games*.

Desta forma, esta pesquisa em andamento, tem como finalidade desenvolver *softwares* (jogos), para serem usados juntos com sensor de movimentos *Kinect* da Microsoft, com a finalidade de auxiliarem no processo de musicalização desta nova geração chamada de “nativos digitais”.

Inicialmente será feito uma pesquisa bibliográfica em livros, bases de dados e periódicos especializados com o objetivo de estabelecer as funcionalidades do software a ser desenvolvido. Posteriormente serão desenvolvidos softwares de musicalização que farão uso do hardware do *Kinect* utilizando a plataforma de desenvolvimento *Visual Studio*, tendo como linguagem de programação o *C#*. Finalizando a etapa de desenvolvimento, os softwares serão aplicados e testados com alunos de musicalização.

Diante do novo cenário de ensino de música, após a promulgação da lei 11769 de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, espera-se que os

softwares gerados por este projeto possam contribuir como ferramenta para o ensino de música, mais especificamente a musicalização de jovens e crianças, servindo como uma ferramenta para os professores.

Referências

ANDERSSON, Virginia O.; GRAÑA, Gustavo; ARAÚJO, Ricardo M. **Investigando o Uso do Kinect para Biometria Através do Caminhar Humano**. 2011. Disponível em <http://inf.ufpel.edu.br/spc/2011/artigos/spc2011_submission_15.pdf> Acesso em: 03 de abril de 2013.

ALVES, L. R. G.. **Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendiagens**. In: MORAES, Ubirajara Carnevale de. (Org.). *Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais*. Livro Pronto: São Paulo, 2007, v., p. 233-251.

ALVES, R. de Sales; ARAUJO J. O. Alves de; MADEIRO Francisco **Alfabeto Kinect: Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de crianças com o uso do Kinect**. In 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2012), ISSN 2316-6533 Rio de Janeiro, 26-30 de Novembro de 2012.

ARAUJO, Jefferson O. A. de; MADEIRO, Francisco; MOURA, Annie L. B. de; ALVES, Rodrigo de S. **TAP: Um aplicativo para auxílio à aprendizagem de língua estrangeira**. In 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2012), ISSN 2316-6533 Rio de Janeiro, 26-30 de Novembro de 2012.

ARRAIS, Marcos; MARTINS, Amanda; GROSSI, Márcia. **Interface natural do usuário: aplicações para a inovação do ensino a distância com o uso do Microsoft kinect®**. 2012. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/155c.pdf>> Acesso em: 31 de março de 2013.

CASTRO, Rafael Henrique Assis de. **Desenvolvimento de Aplicações com uso de Interação Natural: Um Estudo de Caso voltado para Vídeo Colaboração em Saúde**. Disponível em <http://tatiana.lavid.ufpb.br/wpcontent/uploads/2012/08/2012_Monografia_Rafael_Desenvolvimento-de-Aplica%C3%A7%C3%B5es-com-uso-de-Intera%C3%A7%C3%A3o-Natural.pdf> Acesso em: 22 de agosto de 2013.

CABREIRA, Arthur; MÜLLING, Tobias. **Perspectivas para novas interfaces: Kinect e interações gestuais sob o panorama de interfaces naturais do usuário**. Disponível em <<https://www.dropbox.com/s/hok4tqhp5rk4yi2/Perspectivas%20para%20as%20novas%20interfaces.pdf>> Acesso em: 20 de agosto de 2013.

FERRAZ, D. T. Leonardo; YAMASHITA, S. K. Renato. **Desenvolvimento de jogo eletrônico para reabilitação utilizando um sensor de som e movimento (kinect)**. Disponível em<http://143.107.106.66/sites/pmr.poli.usp.br.euniversidade.com.br/files/Artigo_FerrazYamashita.pdf> Acesso em: *31 de março de 2013*.

MONTEIRO, Elis; **Nativos digitais já estão dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica**. 2010. Disponível em<<http://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/nativos-digitais-ja-estao-dominando-mundo-transformando-forma-como-ser-humano-se-comunica-284984.html#ixzz2R1Zjwaz2>>. Acesso em: *17 de abril de 2013*.

PESCADOR, Cristina M. **Tecnologias Digitais e Ações de Aprendizagem dos Nativos Digitais**. 2010. Disponível em<http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf> Acesso em: *10 de abril de 2013*.

PRESNKY, Marc. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais**. 2001. In NCB University Press, Vol. 9 No. 5, outubro 2001.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, E. L. M. **Imigrantes e Nativos Digitais: um dilema ou desafio na Educação?**. In X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. 2011. Curitiba. 2011.

SILVA, Adriana Souza e. **Interfaces Gráficas e Comunidades Virtuais**. 1999. Disponível em<<http://souzaesilva.com/Website/portfolio/webdesign/siteciberidea/adriana/curriculum/interface.pdf>> Acesso em: *03 de agosto de 2013*.

SILVA, Denis J. da; SILVEIRA, Ismar F. **Jogos Educacionais com Realidade Aumentada: Desafios de Integração e Possibilidades na Construção de Objetos de Aprendizagem**. In LACLO 2012 - Séptima Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje. vol. 3, nº 1. 2012.

SIQUEIRA, Elton S.; BARROS, Elton Sales; MARQUES, Leonardo Brandão; MONTEIRO, Dionne Cavalcante. **Um Jogo com Reconhecedor de Voz para o Ensino de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem em Leitura e Escrita**. 2011. Disponível em<http://www.dimap.ufrn.br/csbc2011/anais/eventos/contents/SEMISH/Semish_Sessao_2_Artigo_3_Siqueira.pdf> Acesso em: *04 de abril de 2013*.

SOUZA, Alves de A. C. A.; SCHMIDLIN, M. O. de Iraci. **O jovem e a cultura digital: um estudo de caso na disciplina de Cibercultura do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará**. 2010 Disponível em<<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-0908-3.pdf>> Acesso em: *09 de abril de 2013*

ROSADO, Janaína dos Reis. **Jogos eletrônicos e nativos digitais:** novos espaços de aprendizagem escolar. In IV ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. 2011. Sorocaba. 2011.

TABORDA, Cauã. **Hospital brasileiro usa Kinect para fazer cirurgias.** 2012. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/hospital-brasileiro-usa-kinect-para-fazer-cirurgias?page=1>> Acesso em: 22 de agosto de 2013.

WIGDOR, D.; WIXON, D. **Brave NUI World: designing natural user interfaces for touch and gesture.** Morgan Kaufmann, 2011.

O VIRTUAL COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: O FÓRUM VIOLÃO.ORG

Diego Lima dos Santos³⁷
diegolimalobos@gmail.com
Alessandro Pereira³⁸
alessandropereira.s@gmail.com

1 – Introdução

Com as mudanças na relação com o saber que datam mais ou menos da invenção da informática na década de 1970 e sua expansão, de acordo com Serres (2013), houve uma mudança também no que diz respeito às formas de aprendizagem. Dessa forma, atualmente o aluno de hoje não pensa como o aluno de gerações passadas, pois os estudantes de hoje têm à disposição um saber que está acessível à todo momento no meio virtual. Saber esse que pode ser acessado de um computador convencional, tablet, smartphone etc.

O fórum *Violão.org* é, segundo as pesquisas de Scotti (2011, p. 7), “o maior fórum de violão clássico no Brasil”. Sua fundação se deu no final da década de 1990³⁹ e vem, desde então, influenciando muitos violonistas na sua relação de construção e difusão coletiva de conhecimento no meio virtual. Esse espaço virtual de discussões não somente acerca do violão, mas também de *luteria*, de interpretação musical e história da música, dentre outros assuntos, vem sendo acessado tanto no Brasil como em vários países do mundo.⁴⁰

Partindo dessas afirmativas, discutiremos sobre assuntos tais como as possíveis formas de apreensão nesse fórum. Dentre as formas de apreensão nesse meio virtual estão os vídeos, as

³⁷ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe, Monitor da Disciplina de Novas Tecnologias e a Educação Musical e Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Núcleo de Música (NMU-UFS).

³⁸ Professor de Violão do Núcleo de Música (NMU-UFS) da Universidade Federal de Sergipe e orientador desta pesquisa.

³⁹ Mais especificamente no segundo semestre de 1999, depois da participação de um grupo de violonistas em um festival no mesmo ano como afirma (SCOTTI, 2011, p. 7)

⁴⁰ Segundo aponta o relato de dados pesquisados por (SCOTTI, 2011, p. 34).

respostas e perguntas aos tópicos inseridos e criados no fórum e a indicação de bibliografias para um maior aprofundamento em determinados assuntos.

Após a apresentação desses aspectos do espaço de aprendizado em questão iremos analisar os prós e contras dessa ferramenta transmissora de conhecimento no meio virtual. Além disso, indicaremos as possibilidades de como fazer o seu uso com um olhar criterioso para que seja explorada de forma eficaz no aprendizado musical.

O virtual, que ainda hoje é muito “temido” por alguns educadores, se configura como um possível aliado na aprendizagem dos alunos. Quais serão os possíveis desafios que os educadores terão que enfrentar com essas novas ferramentas de aprendizagem? Quais as novas configurações de um professor no que concerne as suas habilidades e práticas? É o que abordaremos nesse texto.

2 – O Violão.org e sua importância

O *Violão.org* tem sido um importante aglomerado de violonistas consagrados⁴¹, professores, alunos, *luthiers*⁴² e apreciadores do violão em geral. Há por parte de seus usuários um grande respaldo:

O fórum foi visitado por pessoas de diversas nacionalidades espalhadas pelos cinco continentes, num total de 159 países. Além do Brasil e Portugal, estiveram presentes visitantes dos EUA, Espanha, Alemanha, Itália, Canadá, Reino Unido, França, Japão, Argentina, Bélgica, Irlanda, Finlândia, Chile, Suíça, México, Colômbia, Austrália, Rússia, República Checa, El Salvador, Nova Zelândia, Turquia, Sérvia, Nigéria, Polônia, Coréia do Sul, Equador, Macau, Panamá, África do Sul, Taiwan, Porto Rico, Índia, Haiti, Senegal e outros. (SCOTTI, 2011 p. 50)

A presença de violonistas como “Fábio Zanon foi fundamental para o sucesso do fórum, pois sua presença no espaço além de dar credibilidade, impunha um padrão de qualidade nas discussões relacionadas ao violão.” (SCOTTI, 2011, p. 42). Não só a presença de violonistas, mas também a presença de profissionais de outros ramos, além do nível dos assuntos discutidos

⁴¹ Por exemplo: Fábio Zanon, Álvaro Henrique e Daniel Wolf.

⁴² Por exemplo: Samuel Carvalho

nesse espaço, fez com que esse fórum em menos de uma década pudesse mudar o olhar sobre o violão clássico no Brasil.

O conteúdo discutido e disponibilizado pelo fórum nesses dez anos, segundo Fábio Zanon, influenciou na forma de pensar o violão de concerto em nível nacional [...] a presença de Fábio Zanon nas discussões, além de outros violonistas e *Luthiers* nacionais, sempre tiveram um peso muito grande, o que gerou confiança nas discussões. (SCOTTI, 2011 p. 102)

Para o estabelecimento desse padrão de qualidade nas discussões e arquivos postados no fórum foram criadas pelos seus moderadores o que Pierre Lévy (1999) denomina de *netiquetas*⁴³, que são estabelecidas pelos seus mediadores são de grande importância para sucesso do *Violão.org*. O eco dos efeitos pedagógicos que o fórum produz pode ser percebido em situações tais como festivais de música. Segundo Scotti (2011), muitos violonistas usuários expõem o resultado de suas conclusões musicais oriundas das discussões do fórum.

3 – As possíveis experiências de aprendizagem no Violão.org

Há no fórum espaços para as mais diversas discussões, como *lutheria*, interpretações, músicos, instrumentos antecessores do violão⁴⁴, história do instrumento, entre outros assuntos. Uma das principais formas de aprendizagem no fórum está quando seus usuários acessam vídeos que estão hospedados no *Youtube* que, por sua vez, tem seus links postados no *Violão.org*⁴⁵.

Não há num primeiro momento por parte de muitos usuários o objetivo de ensinar algo, ou debater sobre algo, já que o espaço denominado para essa exposição de vídeos é simplesmente chamado de “Composições e Gravações dos Usuários no Fórum”. Nesse espaço os usuários postam vídeos e em seguida outros usuários à sua maneira usam o material, seja analisando a postura do músico, a digitação dos dedos em determinada obra, entre outros assuntos.

⁴³ Seriam na definição desse filósofo um conjunto de regras para a boa convivência em determinada comunidade virtual.

⁴⁴ Como o Alaúde, a Guitarra Barroca, entre outros.

⁴⁵ <<http://www.violão.org>> Site acessado em Ago. 2013

Se por um lado os vídeos armazenados no *Youtube* tinham como objetivo a divulgação desse material por parte de seus usuários, no fórum *Violão.org* esses vídeos podem representar fontes inesgotáveis de informações no processo de criação e apreensão/transmissão musical. (SCOTTI, 2011 Pag. 57)

A partir do acesso a esses vídeos e seu possível *download* no computador do usuário seja ele estudante ou já profissional, poderá esclarecer dúvidas quanto às passagens difíceis ou uma forma mais cômoda de tocar determinada obra.

O videoclipe também teve um papel importante no processo da autoaprendizagem musical, na medida em que o aprendiz passou a ter a imagem para auxiliar seu estudo. Dessa forma as dúvidas de determinadas passagens poderiam ser resolvidas simplesmente voltando a imagem quantas vezes fossem necessárias para a resolução de uma passagem musical mais exigente. (SCOTTI, 2011 p. 26)

Essa experiência do audiovisual no fórum acarreta muitas vezes, séries de discussões e questionamentos:

Ao assistirem os vídeos, os participantes têm olhares diferentes, podem resolver problemas técnicos e ainda acarretar novos tópicos para discussões. É possível que um membro queira saber mais sobre o violão que o intérprete está usando, outro sobre o ângulo de ataque da mão direita, sobre a forma como o violão que o intérprete está usando, outro sobre o ângulo de ataque da mão direita, sobre a forma como o violão está posicionado ou ainda uma série de outros questionamentos. (SCOTTI, 2011 Pag. 117)

Outra forma de apreensão se dá quando são postados tópicos com perguntas específicas no fórum, por exemplo: “Como se tocar determinado trecho em determinada obra?”. Dessas perguntas se seguem vários tipos de respostas. No caso desse fórum todo e qualquer usuário é livre para responder aos tópicos. Podemos ver na opinião de um dos mais assíduos participantes do fórum, o violonista Fábio Zanon, como esse tipo de experiência se dá:

[...] num nível elementar ao menos, ele às vezes cumpre um objetivo educacional mais específico [O fórum]. Por exemplo, pode haver uma discussão muito proveitosa sobre a digitação da seção central do prelúdio n.2 de Villa-Lobos. Puxa, antigamente eu ia ter de telefonar para várias pessoas, ouvi-las sem ter a réplica de outras, sem cruzamento de informações, etc. No fórum tudo isso acontece, alguém vai dar a receita e outro alguém vai dar 4 variantes para aquela receita, e outro alguém vai dizer que aquilo é tudo furado, e outro

alguém vai dizer que o John Williams toca assim ou assado, etc. (SCOTTI, 2011, p. 92 apud ZANON, 2010, p. 17)

Quais os efeitos, além da aplicação dos conhecimentos obtidos nas respostas aos tópicos, que ocorrem na vida do usuário desse espaço virtual? Um deles se caracteriza como outra forma de aprendizagem em prática no fórum: a pesquisa. Como indica a resposta do também participante e violonista Samuel Huh:

Numa relação de fórum você tem dezenas de emissores e de receptores e essa multiplicidade de informações começa a gerar diferentes pontos de vista sobre aquele assunto. Isso pode gerar reflexão, pode levar à **sede de pesquisa por uma nova bibliografia mais aprofundada, à sede de procurar especialistas, mestres, professores que elucidem aquele assunto de forma particular**. Então eu acredito que o fórum, como uma ferramenta de interação web, assim como são os CDs, os DVDs educativos, o *Youtube* (essa nova ferramenta). Eles podem proporcionar digamos um estímulo à pesquisa [...] Existem especialistas no fórum que podem ser contatados via mensagem privada e resolverem questões específicas suas numa conversação particular. Então esta multiplicidade de uma certa forma, em alguns casos até dentro da própria estrutura do fórum a necessidade de informação (SCOTTI, 2011, p. 96 apud HUH, 2009, p. 7-9)(grifo nosso)

A partir desses diversos fatores podemos destacar a influência dessa troca de informações sobre a construção de conhecimento dos professores, violonistas consagrados, entre outros participantes. Podemos citar o caso da criação de programas de rádio pelo violonista Fábio Zanon que tomou como fonte de pesquisa respostas a esses tópicos no fórum. Esses programas são Violão Brasileiro, A Arte do Violão e Violão Espanhol.

4 – Os pontos positivos e negativos desses novos modos de aprendizagem/transmissão de conhecimento

O primeiro ponto negativo desse novo modo de aprendizagem é a falta de um professor presencial principalmente para os alunos de conhecimento inicial ou médio. O virtual aqui está sendo tomado como uma ferramenta a mais no aprendizado dos estudantes, e não como um substituto da aula presencial, ou até mesmo do professor como enfatiza Scotti (2011).

Tratando-se de aulas pelo meio virtual, há uma dificuldade muito grande quando falamos em aula de instrumento musical. Há elementos que o professor só poderá observar de modo

presencial como relaxamento muscular do aluno, sonoridade real que o aluno está produzindo em seu instrumento entre outros fatores. Lembremos que a música possui um fator inerente, o fator humano. Como afirma Moran (2000) haverá sempre essa necessidade da presença de um “gerenciador” do conhecimento, que é o professor.

Outro ponto negativo é a falta de tecnologia necessária para uma melhor reprodução de vídeos que são baixados desses meios. Abaixa qualidade do áudio desses vídeos, a pouca velocidade do acesso à rede são motivos que deixam o Brasil alguns anos atrás nessa questão. Nem todos os usuários da rede de computadores possuem sequer uma conexão de alta velocidade em suas residências⁴⁶.

O ponto positivo nessa forma de apreensão musical está na motivação que boa parte dos usuários do fórum demonstrou ao se utilizar desse meio virtual. Essa nova forma de aprender é caracterizada como:

[...] um exercício educativo musical, ao ser mais flexível e não linear, por meio dos princípios de uma pedagogia em rede, é possível promover motivações no sujeito, interatividade, articular saberes, enfrentar desafios e conflitos colocados na dinâmica da participação individual e coletiva que são características do fórum. (SCOTTI, 2011 Pag. 61)

5 – O papel do professor frente ao Virtual e suas tecnologias

Pensar em ensinar com esse novo tipo de tecnologia se torna agora um desafio no que concerne a um repensar pedagógico. Já que agora o professor não é mais o detentor do conhecimento, lembremos que o conhecimento agora está acessível a todo o momento por seus discentes. Então agora qual seria o papel desse “novo” professor? Seria o de “Gerenciador do processo de aprendizagem”. (MORAN, 2000, p. 139)

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, e relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2000, p. 138)

⁴⁶ Informações disponíveis em < <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI138571-17770,00-BANDA+LARGA+NO+BRASIL+E+CARA+E+RUIM+ENTENDA.html> >

Isso também acarretará em uma mudança de estilo de professor. O educador que pretende estar inteira com essa nova tecnologia na sua prática pedagógica tem que reavaliar sua formação, exigindo assim o domínio da técnica desse tipo de tecnologia como enfatiza Kruger (2006).

Esse é o novo desafio do educador musical atual: o de se adequar aos novos modos de absorção de conhecimento dessa nova geração de alunos. Não se tem, hoje em dia, a mesma relação com o saber como seus pais o tinham. Segundo Serres (2013), o uso da tecnologia não tem as mesmas áreas corticais e nem os mesmos neurônios ativados. Assim, deve-se repensar os modos de abordagem na prática docente já que, como afirma Moran (2000), os conceitos de curso e de aula também estão mudando com essas novas técnicas.

6– Conclusão

Podemos perceber através dos exemplos expostos que o fórum de violão clássico *Violão.org* exerce uma função pedagógica como disseminador do conhecimento sobre o violão. Esse meio virtual e suas novas tecnologias são grandes ferramentas na absorção e transmissão de conhecimentos. Conhecimentos esses que precisam ser filtrados e organizados por cada usuário do fórum.

Para isso é preciso que se tenha uma determinada “maturidade” para saber selecionar cada informação disposta no fórum. A presença de um professor presencial é essencial para o desenvolvimento do aluno, pois ajudará a selecionar e organizar essas informações. O papel do professor presencial não fica em nenhum momento descartado desse processo de aprendizagem, pois há fatores inerentes à música tais como expressão, tensão muscular entre várias outras questões que são imperceptíveis na aula virtual.

Dessa forma, podemos perceber que o grande desafio dos educadores musicais na utilização dessas novas tecnologias é a absorção, domínio e manipulação dessa nova ferramenta de aprendizagem que é o virtual. Concluimos que o virtual no caso do fórum analisado é uma poderosa ferramenta na educação musical.

Referências Bibliográficas

ASSMAN, Hugo. *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Revista *Ciência da Informação*, v. 29, n.2, p 7-15, Brasília, maio/ago., 2000.

DEL BEN, Luciana. *A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros*. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003

KRUGER, Susana Ester. *Educação musical apoiada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação docentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, p. 75-89, mar. 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias*. *Informática na Educação: teoria e prática*. Revista do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2013.

SCOTTI, Anderson Aparecido. *Violão.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/2028>>. Acesso em: 10 de ago. 2013.