REVISTA
DA
FUNDARTE

ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



MÚSICA

APRECIAR, FAZER E CONHECER



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

MÚSICA: APRECIAR, FAZER E CONHECER

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

EXPEDIENTE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 19, número 39, julho/dezembro 2019.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Lisiane da Silva Lopes- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva Pedagógica
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva de Comunicação

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Júlia Maria Hummes
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE

Ana Terra (UNICAMP/SP)
Ana Sabrina Mora (Universidada de La Plata/Argentina)
Claudia Viviana Dal Santo (CREAe, Sta Rosa/Argentina)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS/RS)
Eliene Benicio (UFBA/BA)
Gabriela Perez Cubas (Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)
Gilberto Icle (UFRGS/RS)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS/RS)
Maria Falkembach (UFPel/RS)
Mônica Ribeiro (UFMG/MG)
Micael Côrtes Gomes (UFAC/Acre)
Marcelo de Andrade Pereira (UFSM/RS)
María Sol Causse (Conservatório de Música Bahía Blanca/Argentina)
Mateus Schimith (UFT/Tocantins)
Maristela Alberini Loureiro Campana (Faculdades Santa Marcelina/SP)
Matteo Bonfito Júnior (UNICAMP/SP)
Rosália Trejo León (UAEH/México)
Solange dos Santos Utuari Ferrari (Drda Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP)
Roberto F. Peralta K. (Escuela Superior der Profesorado de Educación Artística/Argentina)
Tiago Porteiro (Universidade do Minho/Portugal)
Veronica Veloso (USP/SP)
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)
Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)
Andrea Hofstaeter (UFRGS/RS)
Luciana Prass (UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra (UERGS/RS)
Eduardo Pastorini (FUNDARTE/RS)
Edgardo Hugo Martinez (UNL/SANTA FE)
Federico Gariglio (UNL/SANTA FE)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)
Josemir Valverde (FUNDARTE/RS)
Maria Eduarda Ferreira Coquet (UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA/RS)
Comissão Científica da Revista

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles

Editora-Chefe: Júlia Maria Hummes



R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2020.

403 p.

Semestral

ISSN 2319-0868 Online

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Artes. 2. Música 3. Apreciação. I. Título. II. Fundarte
CDU 78

CDD 780

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

DADOS

INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE – MONTENEGRO, RS, BR

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 20	n. 40	janeiro/março 2020

Revista da FUNDARTE nº 40

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

EDITORIAL

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORIAL – REVISTA DA FUNDARTE 40ª EDIÇÃO

Bruno Felix da Costa Almeida

Em sua publicação especial sobre Música, a 40ª Edição da **Revista da FUNDARTE**, intitulada **Música: apreciar, fazer e conhecer**, contempla uma variedade de discussões contemporâneas reunindo oito Artigos, dois Relatos de Experiência, um Ensaio, além do texto de apresentação do Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE.

Nesse sentido, nos convida a adentrar ao instigante cenário musical o artigo **Timbre y significación: Por uma semiologia de las formas sonoro-simbólicas**, de **Jorge Sad**, com reflexões sobre as formas sonoras e simbólicas, considerando os paradigmas poético, estético e neutro.

Musicalização na Educação Infantil: Um olhar sobre a base nacional comum curricular, é o segundo artigo dessa edição. A autora **Bruna Costa Mariano Ferreguetti Souza**, reflete sobre as articulações entre a concepção curricular e a capacitação docente à atuação com o ensino musical no contexto da Educação Infantil.

O terceiro artigo, intitulado **Folclore Musical em Família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares**, resulta da pesquisa empreendida por **Cristina Rolim Wolffenbüttel**, **Graziela da Rosa Silva Felício**, **Estêvão Grezeli**, **Fabiane Araújo Chaves** e **Alex Parnoff**, abordando às relações estabelecidas entre às famílias, à escola, bem como o folclore, como interlocuções fundantes ao desenvolvimento social e cultural dos sujeitos investigados.

O quarto artigo relacionado nessa edição, intitulado **O Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical**, de autoria de **Bruno Felix da Costa Almeida**, compreende a apresentação da proposta teórico-metodológica para o desenvolvimento curricular em Educação Musical na Educação Básica.

Especificidades e Trajetórias Formativas – Uma revisão de literatura, configura o quinto artigo relacionado. Nele, o autor **Isac Costa Soares** apresenta as aproximações e contribuições de pesquisas, a fim de compreender como se dá a formação de trompetistas porto-alegrenses.

Por conseguinte, o sexto artigo, intitulado **A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de Música: Um recorte sobre quatro universidades do Estado do Rio Grande do Sul**, dos autores **Mariana Valim** e **Eduardo Guedes Pacheco**, apresenta uma análise sobre os documentos regulamentadores às adequações/adaptações às necessidades especiais de estudantes dos cursos de licenciatura em música de universidades gaúchas.

Educação musical e religião: possibilidades de formação musical na igreja, consiste no sétimo artigo dessa edição. A discussão proposta por **Michelle Lorenzetti** trata sobre os caminhos traçados à formação musical e pedagógica de quatro religiosos vinculados à igreja católica.



Complementando a apresentação de estudos, o oitavo artigo intitulado **A construção da disposição narrativa em uma pesquisa (auto)biográfica sobre o despertar musical**, de **Fernando Moreira Falcão Neto** e **Luiz Botelho Albuquerque**, relaciona um cenário educativo-musical em se tratando do canto coral dentro de uma instituição educacional de Fortaleca (Ceará), bem como os entraves enfrentados à sua realização por parte dos estudantes.

Para além dos oito artigos relacionados, a Edição Especial de Música da Revista da FUNDARTE, também, integra dois Relatos de Experiência. O primeiro, intitulado **A Música como Inspiração Poética para a Criação: relatos sobre a montagem do espetáculo "Dançar as coisas do pago"**, de autoria de **Mônica Corrêa de Borba Barbosa**, **Mara Rubia Alves** e **Afonso Machado Grecco**, sobre a interlocução entre a música e o teatro junto ao programa de extensão da Universidade Federal de Santa Maria; e o segundo, **Educação Musical Inclusiva em Curso de Licenciatura em Música: relato de uma experiência**, escrito por **Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres** e **Nisiane Franklin da Silva**, o qual narra as vivências de estudantes universitários ao ensino da música para alunos com necessidades educativas especiais.

Escrito por **Cristina Rolim Wolffenbüttel**, o ensaio **Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens de alguns gêneros musicais**, relaciona a difusão musical no cenário sul-rio-grandense, evidenciando características inerentes aos gêneros musicais que fazem parte da história musical desta localidade brasileira.

A 40ª Edição da Revista da FUNDARTE, que contempla a Música em seus modos de "**apreciar, fazer e conhecer**", finda com a apresentação do **Programa do Curso Básico de Música da Fundarte,** realizada pelos autores **Rodrigo Kochenborger** e **Márcia Pessoa Dal Bello**, o qual, nas palavras dos autores pode suscitar: "*inspirações, aprendizagens e conhecimentos a todos os músicos, professores, alunos e pessoas que, de alguma forma e por diferentes motivos se interessam pelas Artes, mais especificamente pela música*".

Por tanto, é a partir desta intensa trama de saberes, passíveis de apreciações, de fazeres e, principalmente, de conhecimentos em música, que os leitores poderão imergir nesta rica fonte de informações musicais, viabilizando à ampliação de suas experiências sobre e através da Música.

Bruno Felix da Costa Almeida
Professor de Música da FUNDARTE



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

CURRÍCULO DOS AUTORES

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

Currículo dos Autores

Júlia Maria Hummes[1]

Jorge Sad
Jorge Sad. 1959. Buenos Aires. Realizó estudios de composición electroacústica en Buenos Aires y Montreal. Premio de la Ciudad de Buenos Aires. Sus obras son editadas por Babelscores, Alina Records, Plus Timbre , Luscinia Discos. Fundador del Instituto de Investigación en sonido y Música por medios digitales y del Festival Nuevas Músicas por la Memoria. Profesor de composición en el Conservatorio de música de Morón y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Bruna Costa Mariano Ferreguetti Souza
Professora Efetiva do Colégio de Aplicação (CAp/UFRR). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR/IFRR). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FESL) e em Docência no Ensino Superior (FESL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Integrante do Grupo de Pesquisa do Núcleo Criança, Educação e Arte (CrEAr/UFRR), Linha de Pesquisa: Formação de Professores de Educação Infantil. Interessa-se pelos seguintes temas: educação infantil; ensino fundamental; desenvolvimento infantil; artes; formação de professores; musicalização, educação musical.

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação - Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Orientadora de bolsistas de iniciação científica e extensão em Música e Artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” (CNPq/PPGED/Uergs) e do Grupo de Pesquisa “Arte: criação, interdisciplinaridade e educação”. Coordenadora da Biblioteca e do Núcleo de Culturas, Ciências e Diversidades da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Diretora Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Integrante da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann.

[1] Mestre em Educação Musical pelo PPGEMUS/UFRGS, Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Música/UFRGS. É Diretora Executiva na gestão 2020-2024 da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente com os seguintes temas: Teoria da Música e Apreciação Musical. É membro do Conselho Municipal de Cultura de Montenegro e autora dos Referenciais Curriculares para Música do RS. Editora-chefe da Revista da FUNDARTE e membro da Associação Brasileira de Editores Científicos – ABEC. Membro do Colegiado de Música do Rio Grande do Sul.

Graziela da Rosa Silva Felicio
Possui graduação em Letras, pela Faculdade Cenecista de Osório, e Pós-graduação em Língua Inglesa, pela Universidade La Salle, em Canoas. Professora de Língua Inglesa na EMEF Manoel Medeiros Fernandes, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs).

Estêvão Grezeli
Mestrando em Educação no PPGED/Uergs – Litoral Norte. Graduado em Licenciatura em Música, pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Professor de Música no Colégio Marista Rosário e Regente da Orquestra Rosariense, projeto desenvolvido desde 2013 com enfoque sócio-educacional tendo recebido reconhecimentos e premiações a nível estadual. Possui experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Inicias e Finais, Ensino Médio, além de oficinas para o público adulto com práticas em conjunto e temas sobre educação musical. Engajado nas discussões sobre o currículo da Educação Musical na Escola e na preparação de materiais didáticos específico para cada faixa etária. Atua principalmente nos seguintes temas: educação musical, prática de conjunto vocal e instrumental. Integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs).

Fabiane Araújo Chaves
Mestranda em Educação no PPGED/Uergs – Litoral Norte. Graduada em Psicologia, pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Graduanda em Pedagogia, pela UNICNEC/RS. Tem experiência como Educadora Social, tendo atuado com aulas para adolescentes no Programa Aprendiz. Trabalhou também como Coordenadora Pedagógica, realizando intervenções, reuniões, palestras e outras atividades relacionadas à deficiência, principalmente visual. Pós-Graduanda em Educação Inclusiva, pela UDESC, e em Ludopsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela FAVENI. Trabalha com Educação Inclusiva na área da Deficiência Visual, no IFRS Campus Osório/RS. Integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs).

Alex Parnoff
Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista-IPA/RS. Mestrando em Educação no PPGED/Uergs – Litoral Norte. Especialista em Psicomotricidade e Ludopedagogia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade São Fidélis. Atua como membro do grupo de pesquisa: Educação, Diversidade Étnico Racial, Direitos Humanos, vinculado ao Cnpq/Uergs, coordenado pela Prof. Dra. Maria Cristina Schefer; como professor da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Física no curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara/RS; como professor curricular na Escola de Educação Infantil Geração 21 e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rodolfo von Ihering. Ministra oficinas de extensão na área do movimento infantil, com ênfase em Educação Física Escolar e Psicomotricidade, nos seguintes temas: Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental; Psicomotricidade relacional e funcional; Formação pessoal para professores via

corporal; Desenvolvimento e aprendizagens motoras relacionada às crianças e epistemologia do conhecimento no desenvolvimento das abordagens pedagógicas.

Bruno Felix da Costa Almeida
Mestre em Educação, Especialista em Educação Musical e Licenciado em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Especialista Ensino de Arte, pela Universidade Cidade de São Paulo; Bacharel em Música - Habilitação em Piano, pela Universidade Cruzeiro do Sul. Formado em Piano, pela Escola Municipal de Música - Departamento do Theatro Municipal de São Paulo; e em Teclado, pelo Conservatório Musical In'Concert. Atualmente desenvolve pesquisas nos campos da Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais. Tem experiência na área de artes com ênfase em música/ensino/educação e interpretação.

Isac Costa Soares
É licenciado em música pelo Centro Universitário Metodista IPA, formou-se em trompete/performance na Escola de Música da OSPA e atualmente cursa mestrado em educação musical pela UFRGS. Além disso, atua como professor de trompete e flauta doce no Projeto Ouviravida e na Escola São Francisco Santa Fé com musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. Além de ministrar palestras e masterclass sobre o ensino de trompete em bandas escolares e projetos sociais, atua como trompetista na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e participa de recitais como solista. É professor de trompete na Casa da Música em Porto Alegre. Integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano. Professor de trompete, flauta doce, teoria e percepção musical.

Mariana Valim
Mestranda em Educação na UERGS, linha de pesquisa Artes e Linguagens em contextos educacionais; especialista.em Alfabetização e Letramento (Faculdades São Luís) e Atendimento Educacional Especializado (UERGS); Licenciada em Música (ISEI) e em Pedagogia (ULBRA). Educadora musical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na Rede Municipal de Ivoti, pianista na Orquestra Eintracht.

Eduardo Guedes Pacheco
Possui graduação em Música, Bacharel - opção: Percussão pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). É doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e da Educação. Professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tem seu trabalho voltado para a formação de professores interessados em problematizar sobre a arte dentro do contexto educacional. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação.

Michelle Arype Girardi Lorenzetti
Doutora em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou seu estágio de doutorado sanduíche pelo Programa de

Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – CAPES) no Institut für Musikpädagogische Forschung da Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover (Instituto de Pesquisa em Educação Musical da Escola Superior de Música, Teatro e Mídias de Hanôver, Alemanha) sob supervisão do Dr. Andreas Lehmann-Wermser. É Mestra em Música (Educação Musical), Bacharel (Habilitação Canto) e possui Licenciatura em Música pela UFRGS. É especialista em Música Ritual pelo Centro Universitário Campo Limpo Paulista / SP. É membro do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO / UFRGS) sob liderança da Dra. Jusamara Souza. De 2018 a 2019 atuou como professora substituta no Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre.

Fernando Moreira Falcão Neto
Jornalista, Designer Educacional e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Luiz Botelho Albuquerque
Graduado em Música Composição e Regência pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação - University of Iowa (1990). Atualmente é Professor Associado II lotado no Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Atua também junto ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da UFC e junto ao Mestrado Profissionalizante em Artes PROFARTES/UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia da Educação; Sociologia da Arte e Música; Ensino de Musica, Educação e Formação de Professores.

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Artista da Dança e Professora dos Cursos de Dança-Licenciatura e Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Psicopedagogia (UCPel). Pedagoga e Licenciada em Dança pela UFpel.

Mara Rubia Alves
Licenciada em Educação Física (UFSM). Mestra em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ) e Doutora em Motricidade Humana (Especialidade em Dança/UTL/PT)

Afonso Machado Grecco
O cantor Pirisca Grecco nasceu em 1971, junto com a Califórnia da Canção Nativa, na Cidade de Uruguaiana, fronteira com Argentina y Uruguai. Professor y aprendiz da ciência da Música, metade da sua vida dedicou-se a fazer arte, contribuindo com o cancioneiro gaúcho através do trabalho autoral. Tem destacada participação nos Festivais de Música y Cinema do Sul do Brasil. Em 8 Álbuns lançados, conquistou 8 prêmio açorianos, incluindo DVD do Ano 2016.

Maria Cecilia de A. R. Torres
Mestre em Educação pela PUCRS e doutora em Educação pela UFRGS. Atuou por mais de 20 anos como professora de música em Escolas de Educação Básica. Desde 2008 é docente aposentada do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista/IPA e foi Coordenadora da área da Música e Institucional do Projeto PIBID/CAPES/IPA. É pesquisadora desde 1996 do EMCO/PPG/Música UFRGS (CNPq), sob a coordenação da profa. Dra. Jusamara Souza e também é pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa NARRAMUS da UFSM (CNPq), trabalhando com pesquisa (auto)biográfica.

Nisiane Franklin da Silva
Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS). Professorado Curso de Licenciatura em Músicado Centro Universitário Metodista IPA. Coordenadora pedagógica do Projeto OUVIRAVIDA, educação musical popular. Integraogrupo PITOCANDO, um espetáculo demúsica para crianças e o grupo musical CIRANDÔ. Integraoprojeto Concertos Didáticos da Orquestra da ULBRA ministrando cursos de formação de professor. Professora de piano,musicalização, prática de conjunto e de teoria e percepção musical.

Márcia Pessoa Dal Bello
Doutora em Educação pelo PPGEDU/FACED/UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia/ULBRA. Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar, pela Universidade Mackenzie/SP. Pesquisadora e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/POS; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Arte, Saberes Pedagógicos e Formação Docente. É Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE.

Rodrigo Kochenborger
Especialista em Educação Musical, pela CENSUPEG. Bacharel em Música, com Habilitação em Regência Coral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. Coordena as oficinas terapêuticas do projeto “Maluco in Concert” de Lajeado, que recebeu o “Prêmio Gestor Público 2013” e 6º Lugar na IV Mostra SUS de Atenção Básica em Brasilia. Participou respectivamente de festivais internacionais de folclore na Russia e Romênia em 2012 e 2013 . Já regeu os coros municipais de Pareci Novo, Maratá e Harmonia, e os corais Vozes de Montenegro e o Coral de Santos Reis. Atuou também como professor de acordeon, do projeto Orquestra Brasileira de Porto Alegre patrocinado pela Tim, e no Programa de Apoio a meninos e meninas em situação de rua ‘Proame” em São Leopoldo. É professor de Teoria Musical e Regente do Coro Cantarte e Coro Criarte, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

ARTIGOS

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

TIMBRE Y SIGNIFICACIÓN
POR UNA SEMIOLOGÍA DE LAS FORMAS SONORO-SIMBÓLICAS

Jorge Sad

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F750

SAD, Jorge. Timbre y significación: Por una semiología de las formas sonoro-simbólicas *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.16-50, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

TIMBRE Y SIGNIFICACIÓN
POR UNA SEMIOLOGÍA DE LAS FORMAS SONORO-SIMBÓLICAS

Jorge Sad[1]

¨Quel mode de relation s'établit-il ainsi entre la musique et les objets sonores ou bruyants dont elle provoque l'emploi ? De combien leur est-elle débitrice; est-elle faite de tous les sons, de tous les bruits qu'ils peuvent produire ? ¨

André Schaeffner , ¨Les instruments de musique¨

Introducción

En este artículo nos proponemos investigar las condiciones de posibilidad de una semiología de las " formas sonoro simbólicas" a partir de una utilización crítica del marco metodológico concebido por Jean Molino y Jean-Jacques Nattiez (de ahora en más M/N) para la semiología musical - el de la semiología tripartita-, incluyendo la música dentro de un cuadro más extenso, junto a las otras ¨artes del sonido".

Entre los principales obstáculos epistemológicos removidos por M y N para la constitución de su metodología de análisis que retomaremos en este trabajo podrían enumerarse

1) La suspensión de la división entre ´músicas puras¨ e impuras;
2) suspensión de la pretensión de establecer tipologías de signos como base de su teoría semiológica;

[1] Jorge Sad. 1959. Buenos Aires. Realizó estudios de composición electroacústica en Buenos Aires y Montreal. Premio de la Ciudad de Buenos Aires. Sus obras son editadas por Babelscores, Alina Records, Plus Timbre , Luscinia Discos. Fundador del Instituto de Investigación en sonido y Música por medios digitales y del Festival Nuevas Músicas por la Memoria. Profesor de composición en el Conservatorio de música de Morón y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

SAD, Jorge. Timbre y significación: Por una semiología de las formas sonoro-simbólicas *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.16-50, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

3) crítica a las nociones de código, estructura, comunicación , las cuáles suponen una cierta estabilidad entre las estrategias de producción y las estrategias de recepción de los mensajes;
4) la adopción de un modelo doblemente ternario apelando a la noción del triple nivel de existencia de los fenómenos simbólicos y a la versión , filtrada por Gilles Gaston Granger (Granger, 1988) , de la teoría del signo de Peirce. los cuáles en conjunto ponen en cuestión la noción de significación musical a imagen y semejanza de la significación del lenguaje verbal;
5) como consecuencia de los puntos anteriores, un fuerte cuestionamiento de la noción de música, en tanto fenómeno ¨ objetivo¨ escindido de las condiciones de producción/ recepción que lo modelan.

El ¨sound design¨, el arte radiofónico, la acusmática, la luthería tradicional e informática, la performance, el audio art, las producciones discográficas, las instalaciones, los rituales colectivos o los cantos en el fútbol son dominios en los que el sonido es producto exclusivo de un gesto constructivo o expresivo intencional y por lo tanto susceptible de una mirada semiológica que apunte a desbrozar al menos parcialmente el cúmulo infinito de interpretantes que sus utilizadores les asignan.

Se trata aquí de ampliar la perspectiva semiológica a aquellos campos en los que el producto de la actividad *poiética* es una forma sonora y por otra parte reducir la noción de música a un concepto móvil en el tiempo y el espacio y variable de sujeto a sujeto y de ¨comunidad simbólica¨ a ¨comunidad simbólica¨.

Por eso mismo, los objetivos de la semiología de la música constituída por M y N resultan contradictorios: un análisis inmanente o de nivel neutro sólo sería posible si suspendiéramos al menos momentáneamente la categorización ¨música¨ para el objeto estudiado, poniendo entre paréntesis los puntos de vista estésico y poiético, y por lo tanto los juicios de valor y de gusto que estos implican.

Tal como sostiene Nattiez. " Neutro`` significa a la vez que las dimensiones poiéticas y estésicas del objeto han sido neutralizadas y que vamos hasta el límite de un procedimiento dado, independientemente de los resultados obtenidos`` (NATTIEZ :1988, p.35 36).

No es casual que el famoso artículo de Jean Molino de 1975, ¨Fait musicale et sémiologie de la musique¨ comience preguntándose justamente ¿qué es la música? y que casi todas las consideraciones metodológicas que sostiene tiendan a poner en cuestión la consistencia del objeto de estudio al punto de sostener la inexistencia de La música y proponer la expresión ¨músicas¨ en plural.

Sostendremos consecuentemente, que ¨música¨ no es sino un interpretante o conjunto de interpretantes que adherimos a ciertas formas sonoras: como sostiene Pierre Schaeffer ¨Sonoro es lo que percibo. Musical ya es un juicio de valor¨. (SCHAEFFER, 1968: 281).

Coincidentemente François Bernard Mâche sostiene:

> […] puede ser que las terminologías usuales delimitando campos semánticos distintos (lenguaje, señales, obras musicales, ceremonias) no coincidan con los esquemas que se sitúan a nivel del psiquismo donde estas fronteras no están todavía trazadas. La ausencia de un término particular para significar ¨música¨ en esas sociedades (….) bastaría para mostrar que la instauración de una definición previa, con sus controversias inevitables, sería más una desventaja que una herramienta que garantice un procedimiento científico ¨. (MACHE, 2000 : 200).

y Charles Boilès en el mismo sentido escribe que : ¨Los fenómenos musicales no son en si mismo símbolos, ellos devienen símbolos cuando son interpretados por una cierta mente que tiene contacto fisiológico con ellos¨. (BOILES ,1982 : 24).

1. Intencional /No intencional

Volviendo a Molino, quien sostiene que todo producto del hacer humano es una forma simbólica (Molino, 1975), es posible inferir que, tanto los sonidos producidos[2] o escuchados[3] intencionalmente, como los instrumentos, útiles , sistemas y espacios

[2] Es importante subrayar la distinción entre emitir y producir un sonido: todos los sonidos emitidos por los seres humanos no son consecuencias de un ¨hacer¨, la mayoría de los sonidos que emitimos cotidianamente son consecuencias no intencionales de otras acciones como caminar , respirar , tipear , toser , etc.

[3] El acto de escucha es un acto intencional . Todos los sonidos y mismo los silencios reconocidos en un acto de
escucha puede ser consideradas tambien formas simbólicas , mismo si no fueron producidos intencionalmente . Es posible pensar entonces que el acto de escucha es un ¨hacer¨ cuyo producto es la forma sonora. La transformación de un fenómeno audible en forma sonora es sin duda la consecuencia de una *poiesis..* Como sostiene Cadoz " un fenómeno sonoro que no implique ninguna intervención humana no puede portar significación humana, Un acto mínimo se requiere, aunque este sea para designar a la escucha este fenómeno. (Cadoz, op cit. p 34)

acústicos utilizados para realizarlos son parte de este grupo y por lo tanto ameritan la posibilidad de una interrogación que intente desbrozar la complejidad de las significaciones que éstas suscitan en tanto objetos concebidos e imaginados (no sólo producidos) , en tanto objetos materiales y en tanto objetos percibidos.

Utilizaremos la expresión ¨formas sonoras¨ o ¨formas sonoro-simbólicas¨ [4] para evocar la noción de forma simbólica que Molino toma del filósofo suizo Ernst Cassirer y lo utilizaremos tanto para aludir a sonidos que efectivamente suenan en un momento dado como para aquellos que resultan de la representación, la imaginación y la memoria.

En relación al recorte del objeto de nuestra investigación, de la misma manera que la semiología tripartita de M y N que limita su objeto a la producción humana y excluye los signos naturales, nosotros limitaremos nuestro objeto de estudio a los sonidos producidos, reproducidos o escuchados intencionalmente por seres humanos, lo que equivale a decir que las vibraciones fonógenas, no portadoras de una intención poiética o estésica humana estarán excluidas de nuestro cuadro de trabajo. Por el contrario un sonido cualquiera escuchado atentamente, imaginado o recordado puede ser considerado en todo derecho una forma sonora.

Recordemos que la teoría de M y N incluye como objeto de estudio no sólo a los signos musicales (nivel inmanente) sino a los procesos mentales que los suscitan y los procesos mentales que desencadenan en sus utilizadores y que éstos, no son necesariamente convergentes, lo que equivale a decir que un acto de escucha se puede dar independientemente de las intenciones con las que fue producida una determinada vibración fonógena.

Dicho de otra manera, muchas producciones sonoras naturales y/o no intencionales pueden transformarse en formas sonoras a partir de la actitud e intención de escucha del oyente, o del espacio o el medio mediante el cuál se produce la

[4] Denis Smalley en su artículo ¨Spectromorphology: explaining sound-shapes¨utiliza el equivalente en inglés de la expresión ¨formas sonoras¨ , pero solo alude a las formas sonoras de la música electroacústica y su perspectiva, estésico inductiva , en línea con el pensamiento de Pierre Schaeffer, intenta poner entre paréntesis la poiética de dichas formas sonoras : ¨ In spectromorphological thinking we must try to ignore the electroacoustic and computer technology used in the music's making¨ . (Smalley, 1997 : 107)

escucha y que, complementariamente, muchas producciones sonoras intencionalmente musicales pueden ser asemejadas a fenómenos no intencionales para expresar el disgusto o la molestia.

Resulta interesante la coincidencia de Schaeffer en el apartado IV del Libro I del TOM, La intención de oir (Schaeffer, 1966 :75) con el modelo semiológico de Nattiez en relación al problema de la intencionalidad: tanto para uno como otro las intenciones de producción y escucha *no son necesariamente convergentes* [5] *y* justamente gracias a ese fenómeno es posible para el acúsmata, el artista sonoro o el sound designer, escuchar ¨como una música¨ el sonido de una puerta, de una locomotora o de un violín mal tocado, es decir, independizado de las intenciones con la que fue producido, causado o emitido.

Resulta interesante también notar en ese mismo sentido que desde el siglo xx hasta el presente una enorme cantidad de sonidos producidos *no intencionalmente* han sido incorporados como material composicional en la música clásica contemporánea. Pensemos en los sonidos de máquinas o de animales, los sonidos corporales, los errores o modos no habituales de producción sonora en instrumentos tradicionales (no previstos inicialmente por sus constructores), los sonidos de fenómenos naturales, pájaros , máquinas, tránsito o combinaciones aleatorias de músicas en un entorno urbano, los cuáles, mediante los actos de escucha/ transcripción/ representación /grabación-reproducción- elaboración teórica han sido incorporadas en tanto materiales en las obras de compositores tan diversos como Xennakis, Ives, Cage, Schaeffer, Lachenmann, Mâche, Messiaen por nombrar unos pocos.

Podríamos preguntarnos siguiendo a Arthur Danto ¿qué es lo que diferencia un simple sonido de una forma sonoro-simbólica?

El criterio de la intencionalidad parece ser uno de los problemas centrales de la estética contemporánea. Arthur Danto en ¨La transfiguración del lugar común¨

[5] Nattiez , mucho mas interesado en desautorizar la teoría Schaefferiana que leerla en los propios términos que se postulaba, es decir una fonética destinada a describir los sonidos como paso previo a la constitución de una fonología, prefirió obviar este aspecto común fundante de ambas teorías. Este punto será desarrollado en un próximo artículo separado, dedicado a recopilar los diferentes modelo de estudio del nivel neutro de las formas sonoras

(Danto, 2002) plantea el problema de las diferencias entre 6 cuadros rojos, de los cuales cinco tienen títulos diferentes pero son materialmente idénticos. No sin sentido del humor, Danto imagina diversos nombres para cinco de esos objetos. Pero el sexto, dice, es simplemente un lienzo rojo. (op.cit:21)

La escucha, acto intencional de representación mental y condición suficiente para la emergencia de las formas sonoras, no es solamente es el tema teórico unificador de estéticas con raigambres geográficas e institucionales tan diversas como las de Cage, Schaeffer y Lachenmann, es además objeto de reflexión filosófica y en tanto tal, un punto de referencia ineludible en la cultura de los siglos XX y XXI.

2.

Construir un instrumento, interpretar, componer, imaginar sistemas de afinación, diseñar un programa informático de síntesis de sonido, grabar, producir un disco, diseñar el sonido de una película o una instalación, escuchar atentamente un paisaje sonoro o concebir un auditorio, son actividades destinadas a producir directa o indirectamente formas sonoras a través de una interface especifica (escritura musical, medios electroacústicos, programas informáticos, micrófonos-parlantes, instrumentos de música, técnicas de audición, técnicas de construcción y acústica de recintos).

Cada una de esas interfaces establece un recorte, caracterizado por el conjunto de posibilidades y *restricciones operatorias*[6] que implica y determina el repertorio de las subsecuentes acciones sobre la materia sonora que les es posible realizar a un determinado usuario. A la vez, cada una de estas interfaces de producción es susceptible de acoplarse a otras, por ejemplo, en una simple grabación de una obra clásica para guitarra, encontramos la superposición de los dispositivos de producción de formas sonoras producidas por el compositor el guitarrista, el

[6] La utilización de los samplers en la década del noventa, nos enseño empíricamente qué cosa no era un instrumento tradicional, la ausencia de la posibilidad de ligar en un instrumento de viento sampleado o la ruptura de las correlaciones entre dinámica y registro, la disociación entre formantes y altura, etc. nos han permitido comprender composicionalmente qué no debía hacerse con una muestra.

ingeniero de sonido, el luthier, el estudio o espacio de grabación y finalmente, de la ingeniería del soporte que permite conservarlo y reproducirlo.

Las formas sonoras son la consecuencia de estos múltiples gestos de producción y portadoras de las huellas de qué, quiénes, cómo y dónde son o fueron producidas y por tanto, permiten a ciertos oyentes en ciertas condiciones, *reconstruir* algunas de las acciones, condiciones acústicas e intenciones a partir de las cuales fueron creadas.

Como lo afirma Kinzler

> Crear sonidos, […] , es ponerse en estado de proceder a esta operación de promoción y producir máquinas físicas e intelectuales de procesamiento que ¨ escupen¨ a la salida sonido musical (…) estas máquinas son llamadas instrumentos de música pero conviene dar a esta nominación un sentido amplio. Un instrumento puede ser una máquina intelectual mínima por ejemplo una posición o una decisión de escucha.(KINTZLER . 2003 : 6).

3.

La hipótesis que nos proponemos demostrar en este trabajo es que llamamos "timbre", al conjunto (virtualmente infinito y variable) de reenvíos suscitados por las formas sonoras y los medios, sistemas, espacios y personas que las producen directa o indirectamente, en tiempo real como un músico o en tiempo diferido, como el arquitecto que diseñó el teatro o el compositor que compuso la obra.

De manera general la noción de timbre está ligada desde el punto de vista estésico a la operación de reconocimiento de una marca identificatoria en la materia sonora que permite inferir datos significativos de las condiciones e intenciones de producción con las que fueron ¨fabricadas¨.

Desde el punto de vista poiético, a un conjunto de posibilidades y limites constructivas u operatorias de un determinado dispositivo de producción sonora[7].

Desde el nivel neutro resulta imposible reducir el problema del timbre a una cuestión de orden acústico, a un conjunto de características espectrales y temporales que caracterizan a una familia de sonidos, ya que muchas veces, las

condiciones de difusión/ propagación alteran sustancialmente la señal física y sin embargo el reconocimiento sigue operándose en ciertas circunstancias para determinados oyentes: la voz de Gardel a pesar de la calidad de las grabaciones que la conservan hacen que los amantes del tango digan que ¨cada día canta mejor¨ , algunas grabaciones lastimosas de algunos tracks de Antology de The Beatles no alteran el reconocimiento del ¨aura¨ de su sonido para sus fans , entre los que el autor se incluye.

Consideramos pues, que el abordaje del fenómeno del timbre no es directamente accesible sino por la mediación de un cuadro abarcativo que pueda dar cuenta del funcionamiento semiológico general del dominio de las formas sonoras, es decir que permita integrar los tres niveles o puntos de vista Poiético, Neutro y Estésico en una cuadro general.

Desde esta perspectiva, tanto las formas sonoras representadas, producidas, imaginadas y percibidas, como todo instrumento musical , espacio, elemento material, soporte o técnica de escucha interviniente en su producción serán tambien considerados formas simbólicas.

Como sostiene André Schaeffner:

> Mudos, los instrumentos presentan en efecto una doble importancia. Son en principio signos: su materia, su forma exterior , el hecho que ellos guardan los sonidos, o podrían guardarlos (instrumentos votivos) , están ligados a un conjunto de creencias, de hábitos y de necesidades humanas, que ellos traducen elocuentemente . Ellos se ubican en el entrecruzamiento múltiple de técnicas, artes y ritos. (SCHAEFFNER. 1968:298).

4.

Organizadas o no, participando de una estructura cerrada o en estado de proceso, las formas sonoras suscitan

- juicios de valor
- de gusto
- de procedencia
- de localización
- de atribución

Las expresiones ¨el sonido de Coltrane¨o ¨el sonido de Abbey Road¨[8] , o la expresión “una voz de ultratumba”, no refieren a ningun “ texto” o “ mensaje” en particular y a veces, como en la expresiónes ¨el sonido valvular¨ o el ´sonido digital¨ se refieren al sonido de un proceso de grabación o amplificación anónimo. Frecuentemente, para referirnos a esta experiencia ¨del sonido de¨ utilizamos la palabra ¨timbre¨.

Las expresiones ¨el sonido del corno inglés¨, ¨el sonido de George Harrison¨, el sonido ¨sucio¨ o ¨ podrido¨ del punk , ¨el sonido inconfundible del DX7¨, reenvian a un cierto conjunto de rasgos que permitirían su producción y su reconocimiento y que pueden remontar a distintos niveles de causalidad u operatividad , desde las causas materiales concretas hasta los mas remotos agentes virtuales o imaginarios, como veremos mas adelante.

Dicha dimensión tímbrica contrariamente a lo sostenido por Natitez en ¨Le timbre est-il un paramètre secondaire ? ¨(Nattiez, 2005), contiene un potencial implicativo altísimo para compositores y oyentes . Baste pensar que un disco fue grabado en Abbey Road [9] o que un cierto músico toca un raro ejemplar de violin Stradivarius para que el oyente pueda colocarse a la expectativa de las posibles continuaciones de esa idea que ya suena en su imaginación sin tener necesariamente entidad acústica.

5. Paréntesis

..¨. No se trata tanto de responder a preguntas concerniente a esencias (¿Qué es?), como preguntas relativas a personas (¿Quién es? o ¿a quien corresponde?), por ejemplo, quién es la Tierra, quiénes son las aguas, las plantas, las montañas, o ¿a quién corresponden? Las respuestas a estas preguntas

[9] Como lo plantea Eliot Bates: ¨Studios are unique; they have a sound, a vibe, and even, in the case of legendary studios such as Abbey Road that become vacation destinations or pilgrimage sites, a transformative effect even on those who never professionally use the studios. Some studios ’effects have been so profound that those studios are regarded as synonymous with the “sound” of a city, including Sigma in Philadelphia, or Stax Records in Memphis¨. (BATES, 2012 :1) .

muestran la presencia de una Forma imaginal, y esta Forma imaginal corresponde una y otra vez a la presencia de un estado determinado¨ Henry Corbin | Cuerpo espiritual y tierra celeste.

Una pregunta que surge en mi experiencia como compositor muy frecuentemente es : ¿Cuáles son los límites de variación/ transformación a los que puede ser sometida una forma sonora o un grupo de formas sonoras sin que deje de percibirse una cierta unidad causal? Y tambien su inversa complementaria : de qué manera es posible producir un dispositivo de producción sonora que oblitere absolutamente cualquier relación con su causa material , de manera que de ésta queden solamente sus aspectos mas abstractos, como su forma de devenir en el tiempo , pero sin ningún indicio de su procedencia?

Casi podría decirse que las formas sonoras, (a diferencia de los meras vibraciones fonógenas que nos rodean), suscitan preguntas de la siguiente índole:

Quién o qué es?

qué hace?

cómo está ?

dónde está?

hacia donde va?

qué quiere?

De alguna manera, una forma sonora a diferencia de un mero sonido implica un ¨sujeto¨. Mismo , como en caso de la escucha profunda, ciertos sonidos no intencionados por un sujeto concreto, parecen implicar un sujeto imaginario, por ejemplo, el sonido del viento, el sonido del mar , como si de alguna manera el mar o el viento ¨quisieran¨ sonar.

Es posible hablar del timbre desde otro punto de vista que el poiético?

6. El ¨ timbre de las formas sonoras ¨

La enorme cantidad de definiciones contradictorias o complementarias del concepto timbre que es posible reconocer en un texto ya clásico como ¨El timbre

metáfora para la composición ¨ demuestran que, como lo sostiene C. Cadoz, ¨la cuestión del timbre no se reduce a su definición: el debate que suscita es un debate sobre el total de la música misma". (CADOZ ,1991:17) .

Para Philipp Tagg ¨ ¨El timbre es probablemente el parámetro de expresión musical más frecuentemente señalado por los estudiosos de la música popular como el punto ciego más serio de la teoría de la música convencional¨. (TAGG, 2015 : 11).

Sea que consideremos al timbre un concepto comodín (forre-tout) como críticamente coinciden en describirlo personalidades con tan diferentes backgrounds teóricos como Michel Chion (Chion, 1986 :7) o René Caussé (Causé, 1991 : 216) , sea que lo consideremos un elemento musical secundario , incapaz de producir eventos implicativos para los oyentes competentes de música clásica, como para Nattiez (Nattiez, 2005), el problema del reconocimiento de las significaciones inmanentes de la materia sonora no deja de existir negándolo.

La familiaridad y a la vez, *la inquietante extrañeza* que produce la noción de timbre (sobretodo desde que a partir de la evolución de los medios tecnológicos es posible desligar las formas sonoras del anclaje a su fuente, convirtiéndolas en un objeto fantasmático y errante, cuyo origen y procedencia queda sumido en la duda), hace necesario, mas que un nuevo intento de definición, la puesta en serie de las ideas acerca del mismo que circulan entre compositores e investigadores.

Examinando las siguientes definiciones de timbre en el citado texto, intentaremos mostrar los diferentes niveles de la poiética de las formas sonoras al que apuntan, aunque parecería que sus autores no parecen distinguirlos claramente en sus definiciones:

El timbre en tanto causa instrumental :

Claude Cadoz :

> En el origen, el nexo del timbre a la causa productora del fenómeno sonoro es una evidencia tan natural que no da lugar a dudas. La palabra designaba , en el principio , un instrumento , una especie de tambor con bordonas que le daban al sonido un color característico. (CADOZ, 1991: 19).

El timbre en tanto ¨sonido´ del instrumentista.

Yoshiro Tokumaru: ¨los instrumentistas de kotudumu como de otros instrumentos quieren desarrollar su originalidad en el timbre , si lo logran, los auditores reconocen a los músicos por un solo ataque¨. (TOKUMARU, 1991:93).

El timbre en tanto fenómeno estésico:

M. E. Duchez va a plantear “la irreductibilidad del sonido percibido por la sensibilidad al sonido físico de la acústica”. (DUCHEZ, 1991: 49).

Timbre en tanto consecuencia de un acto de organización composicional:

James Dillon afirma que " el timbre como "forma", como Gestalt, posee una "estabilidad de red", que constituye por esencia un fenómeno musical y no un fenómeno puramente (psico)acústico (...), él es la resultante polimorfa de relaciones de organización” .(DILLON , 1991 : 288).

Piencikowsky lo considera una resultante de la interacción interparametral (Piencikowsky, 1991 : 82) de la misma manera que Dalbavie. (DALVABIE, 1991: 303).

En tanto problema teórico:

-Jean- Baptiste Barrière afirma que es ¨un lugar de encuentro obligado y tambien el punto de fractura inevitable de todas las discusiones musicales” (BARRIÈRE, 1991: 11).

Nos preguntamos si existe alguna relación entre la extrema movilidad de los procesos semióticos desencadenados por la poiética de las formas sonoras que como vemos es multicausal y el carácter fantasmático que se le atribuye al timbre.

Ciertas definiciones dadas por compositores y teóricos diversos parecen apoyar esta idea:

> “Como un caminante en el desierto , que ve alejarse el horizonte a medida que avanza , los compositores pierden toda posibilidad de definir el timbre a partir del momento en que buscan controlarlo” Manoury (1991 : 293).
>
> “ Apenas nos permite acercarnos que inmediatamente se nos escapa, dejándonos en un abismo de perplejidad , como lo hiciera una nebulosa fugitiva , no dejando tras ella mas que una estela opaca , huella efímera de su realidad inaprensible.” (BONNET, 1991: 335).
>
> “Si un fenómeno (...) se ofrece solo a uno de mis sentidos, es un fantasma , y no se acercará a la existencia real sino es capaz de hablar a mis otros sentidos , como por ejemplo el viento que cuando es violento se hace visible en una alteración violenta del paisaje¨. (CHION, 1998: 53).

> "El sonido es, al mismo tiempo que objetos sonoro, sonido de una cosa, y esta cosa puede ser figurada como un cuerpo imaginario que habita en las tres dimensiones del espacio , que tiene un volumen (…) una masa , una densidad , una velocidad , sin ser forzosamente nombrable. (...) El sonido es la presencia fantasma de esta cosa. (CHION, 1998: 57).

Una semiología de las formas sonoras, entonces, no solo sería necesaria en la medida en que las mismas son parte fundamental del *hecho musical total*, sino también porque existe una amplia variedad de oficios, prácticas y disciplinas, de las cuales la interpretación y la composición musical son las mas importantes pero no las únicas, cuyo objetivo es la producción del sonido como materia simbólica.

7.

Las músicas, el lenguaje poético, las producciones sonoras de pacientes en musicoterapia, el sonido en el cine, las señales sonoras en la vida cotidiana, el sonido de los video juegos, los sonidos grabados y reproducidos, los sonidos escuchados atentamente, son todos formas sonoras simbólicas

Desde que existe la grabación y la posibilidad de disociar el sonido de su fuente, de su entorno y de las intenciones con las que fue producido, no es posible prever ni generalizar los tipos de reenvío que produce una forma sonora , *fuera del marco de una determinada comunidad simbólica geográfica o histórica* .

Una misma forma sonora puede ser nombrada indiferentemente, ruido , silencio[10] , música, lenguaje , sonido del entorno, señal, lenguaje poético, según las condiciones de recepción singulares en las que es experimentada : ellos no definen necesariamente una substancia o un objeto sino el reenvío a una experiencia vivida.

Escucho un ruido que me gusta, lo bautizo música, como cuando los amantes del automovilismo hablan de la ¨música de motores¨ o cuando quienes desconocen un idioma a veces reconocen ¨la musicalidad¨ del mismo con mas frecuencia que quienes lo hablan.

[10] De hecho, si es imposible producir el silencio absoluto, es posible producirlo en tanto que símbolo por contigüidad a otras formas sonoras , en tanto espera atenta. Es posible pensar que el silencio es una forma sonora vacía.

El ex presidente argentino Juan Domingo Perón, en su último discurso público (Perón, 1974) , dice a la multitud que colma la Plaza de Mayo, refiriéndose al estruendo de cánticos de las masas que lo acompañan : ¨ llevo en mis oídos la más maravillosa música (…) que es la palabra del pueblo argentino¨, coincidiendo en la descripción con ciertas alusiones hechas por Iannis Xennakis hacia la misma época en relación a su inspiración en los sonidos producidos por las multitudes mainfestándose en Grecia, para sus obras basadas en masas de sonidos distribuidos estocásticamente.

Por el contrario, alguien escucha algo llamado música por otros pero del cuál él mismo no gusta o no tiene la intención de escuchar: puede reducirlo a nivel de la señal, o establecer una analogía con un fenómeno sonoro no intencional: es un ruido.

Marie-Pierre Lassus, refiriéndose a la escritura de Bachelard va a sostener que ¨La música comenzaba para él ya en la lengua, en los silencios y los timbres indispensables para que los humanos se comuniquen entre ellos ¨ y luego y agregará que (Bachelard): ¨en su escritura, dispone cuidadosamente los puntos de suspensión, de exclamación, de interrogación, que dejaran resonar en el lector esta música de las palabras, tejida entre sonidos y silencios como lo haría un gong¨. (LASSUS, 2002: 16).

Para Cheyronnaud la asignación de estos interpretantes responde a una interrelación sistémica:

> ¨Confeccionamos cotidianamente entidades englobantes que llamamos familiarmente « música» « ruido » «silencio » , afectando cada una a una vocación categorial al servicio de descripciones generalmente abiertas mas o menos implícitamente a evaluación; es por otra parte una condición de su trabajo en conjunto permitir clasificar las ocurrencias acústicas, complejos sonoros organizados , tanto sobre las propiedades de una textura sonora que sobre los méritos « música» «silencio » o las faltas « ruido » que otorgamos afectivamente y evaluativamente a lo que escuchamos.
>
> Las tres entidades están hechas en base al sonido, funcionan en red (…)querer asignar a lo que percibimos auditivamente como perteneciente a la ¨música¨, al ¨ruido¨es seleccionar una de esas categorías y preferirla a las dos otras del mismo dominio (el del sonido), así como saber que servirse de una entre ellas es ¨saber servirse de manera significante y apropiada de la ref que configura su entresignificación¨ .(CHEYRONNAUD, 2012: 201).

Para Jean Molino, la ¨frontera incierta y móvil entre el lenguaje y la música pone en evidencia la imposibilidad de definir una música universal por su material : el fenómeno sonoro, pues forzaría entonces a hacer entrar en ella al lenguaje¨. (MOLINO, 1975).

También el autor cita en el mismo texto a G. Calame-Griaule de quien dice que ¨ ha mostrado de qué manera, entre los Dogon, la diferencia entre el canto y la palabra ordinaria no es una diferencia de naturaleza, sino, podríamos decir, de grado ” (MOLINO, op cit).

Michel Guiomar, en el mismo sentido sostiene: ¨Sonido musical, sonido literario y materia sonora son tres ramas divididas de un mismo lenguaje primitivo. (GUIOMAR, 1970: 30).

En nuestra perspectiva, es justamente esta movilidad, esta frontera borrosa entre música y lenguaje, (y otras producciones sonoras) lo que hace necesario considerar las formas sonoras simbólicas en tanto dominio semiológico singular, mas allá de los estudios estructurales específicos sobre el lenguaje y sobre la música.

Si para Nattiez lenguaje y música ¨compiten¨ por ser ambas formas simbólicas (Nattiez, 1987), nosotros agregaríamos que compiten además, por ser ambas, formas sonoro-simbólicas.

8. Algunos posibles tipos de reenvíos

Las formas sonoras pueden producir reenvíos hacia:

A. otras formas sonoras (semiosis introversiva);
B. conceptos y sentimientos (semiosis extroversiva);
C. reenvíos a eventos presentes futuros o pasados (funciones de alarma, anuncio , rememoración);
D. su propia fuente material;
E. causas imaginarias;
F. reenvíos sobre su propia materia y forma de desarrollo en el tiempo (autosemiósis).

A) Reenvíos introversivos: comprende todos aquellos casos en los que los fenómenos de implicación/ realización tienen lugar. Puede ocurrir en la música, pero tambien en la poesía, en las narraciones orales en las que mas allá de sus aspectos semánticos, los rasgos paralingüísticos como la entonación, las pausas, las velocidades y cambios de velocidades en que un enunciado es performativizado, o bien las relaciones de similitud morfológica resultan significativos narrativamente, es decir, producen expectaciones de continuación.

B) Reenvíos a conceptos y sentimientos: Es el caso de los lenguajes que hablamos y comprendemos cotidianamente, pero tambien de agenciamientos de formas sonoras que tanto en el cine como en la comunicación masiva funcionan de manera hiper estable produciendo reenvíos altamente previsibles , como la inminencia del peligro representada por las notas repetidas utilizadas en Psicosis y reutilizadas paródicamente en cientos de ocasiones, los recursos de la música cinematográfica y publicitaria en las que es posible verificar la existencia unidades musemáticas y por lo tanto principal punto de sostén de los modelos binaristas como los de Tagg, Agawu y otros autores para quienes , extirpando la música contemporánea del cuadro de estudio, sostienen que la música es un lenguaje.

C) Reenvío a eventos presentes, pasados o futuros: Resulta casi imposible describir la infinidad de funciones que pueden cumplir las formas sonoras en el seno de una comunidad . Listamos aquí algunas posibles,

llamada/ convocatoria
lamento / exequias / pérdida
celebración/ encuentro
seducción /amor
guerra / arenga
alarma/ denuncia / protesta
crianza
trabajo
representación de lo ausente.

evocación de sucesos históricos o míticos
representación del futuro profecía / apocalipsis / distopia / utopía

D) Reenvío a la fuente sonora: Es el caso mas común, simplificado al extremo como escucha indicial por Chion. La posibilidad de hacer inferencias a partir de rastros acústicos no se limita a las causas materiales del sonido, sino que también es posible volver a las diferentes etapas de sus condiciones de producción, ya sean acciones intencionales para producir un sonido o no.

Leemos en “El juguete Rabioso” de Roberto Arlt una descripción ilustrativa ¨y en tanto escuchaba mis sentidos discernían con prontitud maravillosa el cariz de los sonidos, persiguiéndolos en su origen , definiendo por sus estructuras el estado psicológico del que los provocaba ¨.

E) Las fuentes imaginarias: El universo del índice es mucho más complejo que la referencia del sonido a su causa material, como lo demuestra el célebre trabajo sobre Shofar del discípulo de Freud, Theodor Reik, luego retomado por Lacan.

En este artículo , (que podría ser ubicado, como veremos mas abajo en el marco de la poiética inductiva de las formas sonoras) , el autor remonta desde el sonido y la descripción de las figuras melódicas tradicionales utilizadas en la tradición judía a causas virtuales cada vez mas abstractas e inmateriales, desde el quejido de la voz del carnero, al gemido del toro, a la voz del padre asesinado, remontando luego a la horda primitiva y finalmente a la voz de dios. (REIK , 1996).

Hay casos específicos en los que una forma sonora reenvía a una causa imaginaria o a una causa ausente. La idea de la evocación de una presencia ¨en ausencia¨ o presencia fantasmática recorre textos extremadamente diversos.

Para Michel Guiomar " ciertas imágenes no son solamente fantasmas sino haces de fantasmas. (..) si el fantasma sonoro deviene imagen, una imagen musical puede estar en el origen de una estructura y esta estructura en el origen de toda una obra¨. (GUIOMAR p 102).

Otro ejemplo interesante en el que los sonidos reenvían a fuentes sonoras imaginarias es el que Annie Laboussière dedica al Solo de Corno inglés del 3er acto de Tristán e Isolda de Richard Wagner.(LABUSSIÈRE, 1992: 30).

En el mismo la autora realiza un cuadro paradigmático en el cuál se ponen "en serie" comentarios y análisis del célebre solo, desde el momento de su creación hasta el momento de publicación del artículo, en el que se incluyen las diversas interpretaciones sobre la fuente del sonido, del cuál nadie duda que en su nivel material es un corno inglés, pero al que nadie alude en el análisis:

Cotard (1895)" se escucha un pastor tocando en *el chalumeau* una melodía llena de tristeza".

Tiersot 1895 "*el canto* juega un rol directo en la acción (…) presagio funesto cuando Tristán cree ver a Isolda).

D 'Annunzio 1901 "El pastor modulaba sobre *su delgado chalumeau* la melodía imperecedera que le habían transmitido sus ancestros".

Fourcaud 1886 "un pastor suspira sobre *su mussette* una melodía popular".
Kobbe 1969 " el pastor se pone a escrutar el oceano tocando su *flauta*".

A esta diversidad interpretativa, debemos sumar la perspectiva del propio compositor, que relaciona el solo con el **canto** de un gondolieri veneciano y con el análisis del propio Schneider quien lo relaciona con el ¨¨ranz de vaches¨ suizo. (SCHNEIDER, 2013 , p5).

Como vemos, causa material y "productor" del mensaje no se identifican en estos comentarios con la causa instrumental: el timbre puede reenviar a causalidades, seres y espacios imaginarios.

F) Este último caso, que podría nombrarse autosemiosis no debería confundirse con los reenvíos introversivos descriptos por Nattiez.

La autosemiosis sería aquella en la que un sonido reenvía a si mismo, o mas bien a su propia estructura dinámico espectral, como ocurre en todos los fenómenos de escucha repetitiva, en la escucha reducida propuesta por Schaeffer, durante la construcción de instrumentos en la que el luthier debe constatar el resultado de su

trabajo y eventualmente modificarlo, en la síntesis de sonido y en todos los fenómenos en los que la creación sonora necesita de la estabilidad del evento vibratorio para penetrar en su naturaleza ,es decir en momentos en en que el sonido se convierte efectivamente en conciencia del *espesor del presente* y definitivamente no debe ser confundida con los reenvíos de una estructura musical a sus posibles continuaciones (fenómenos de implicación/realización según Narmour/Meyer).

Los fenómenos de autosemiois fueron claramente descriptos por Pierre Schaeffer en ocasión de referirse a la escucha reducida y al resultado de dicho acto que es el objeto musical, acción por la cual el sonido reenvía a sus cualidades y relaciones inmanentes.

9. Poiética de las formas sonoras

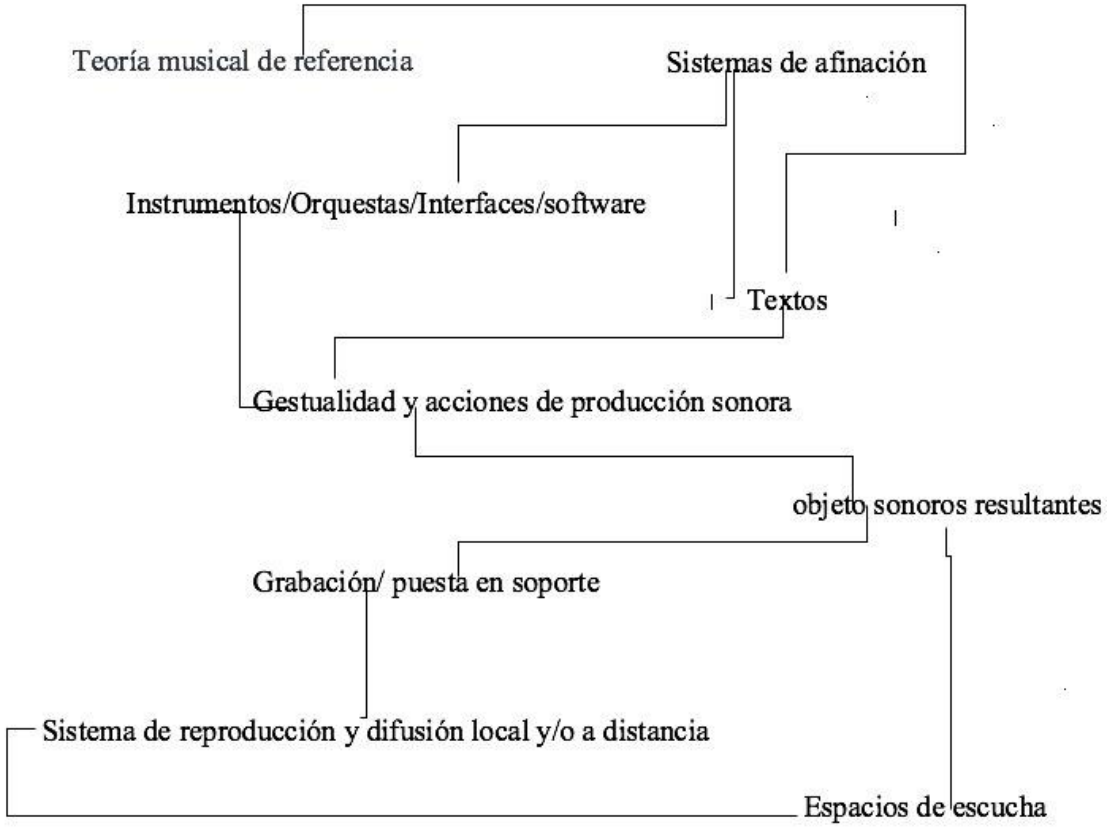
En su libro dedicado a Berlioz “Máscara y fantasma” Michel Guiomar plantea, inspirado en el filósofo Gastón Bachelard, una fenomenología de la imaginación sonora que permitiría indagar y establecer cierta historia de las imágenes sonoras, sus transformaciones y sobre todo su anclaje en el inconsciente del compositor.

El autor citando a J. Cl Piguet sostiene que “ El compositor piensa pues la música de la imagen antes que la imagen musical y piensa la imagen musical antes que los sonidos¨. (GUIOMAR, M, 1970 : 98).

Para el compositor François Bayle, que se apoya tanto en la semiótica de Peirce como en la fenomenología de la imaginación de G.Bachelard ¨es justamente el privilegio del mundo de las imágenes poder ofrecer grados de libertad infinitos, jamás contradichos por los límites de la realidad¨. (PIRES, 2007).

La poiética de las formas sonoras, guiada y organizada alrededor de imágenes mentales y representaciones intencionales dejan sus huellas en la materia en una multiplicidad de niveles. Por eso sostenemos que la concepción de nivel neutro de Nattiez no es equivocada ni errónea, sino que está limitada al solo nivel del texto, mientras que la totalidad de las poiéticas implicadas en la producción de las formas sonoras implica una multiplicidad de niveles inmanentes simultáneos que además interactúan entre sí.

El siguiente cuadro permitiría visualizar esta pluralidad de niveles inmanentes consecuencia de cada uno de los niveles poiéticos de los que son consecuencia. Cada uno de ellos constituye en sí un objeto semiótico diferente. Cada uno a su vez, requerirá una metodología adecuada a su naturaleza material. Escalas, textos, instrumentos, objetos sonoros, soportes, espacios, técnicas de escucha.



Nótese que cada uno de estos niveles puede estar aislado o combinado con los restantes. Notemos que en una simple grabación de una obra clásica para guitarra difundida en radio, encontramos la superposición de la poiética del compositor, del guitarrista, del ingeniero de sonido, del luthier, de equipamiento de grabación, de la ingeniería del soporte que permite conservarlo y reproducirlo y finalmente, el sistema de difusión que permitirá llegar a distancia. El problema de la

semiología de Nattiez no consiste en la injustamente criticada noción de nivel neutro sino en la reducción de la multiplicidad de niveles inmanentes implicados en el hecho musical a las solas configuraciones del texto.

Tomemos algunos ejemplos de creaciónes relativamente contemporáneas que ya son clásicos:

Las obras de Karlheinz Stockhausen, ¨Gruppen¨ y ¨Zeitmasse¨ : el objeto creado concierne no solo el texto musical, sino tambien el auditorio (en el caso de las tres orquestas en el espacio) y la teoría musical que lo sustenta , enunciada en ¨How time passes¨ .(STOCKHAUSEN, 1959).

En el caso del Electronic Studie II, la obra concierne al conjunto de equipamiento de estudio utilizado, al sistema de afinación, el texto instruccional escrito, al soporte que conserva la obra y al objeto sonoro creado.

En el caso de ¨Sgt Peppers¨ de ¨The Beatles¨, el objeto creado no está constituído solamente por las estructuras melódico rítmicas de las canciones que permiten reconocerlas, sino por cada uno de los detalles espectromorfológicos de los objetos sonoros que las componen, su distribución en el espacio stereofónico, la distribución en el tiempo de dichas canciones en el soporte, la disponibulidad técnica (cuatro tracks) del estudio de Abbey Road[11]. El objeto así producido tambien delimita un espacio de escucha privado e individual que habitualmente es el living de los hogares o los auriculares y no un espacio público.

En el caso de De Natura Sonorum de Bernard Parmegiani es posible reconocer no sólo la poiética de la producción de las formas sonoras a nivel de los objetos musicales cuya referencia teórica es sin duda el Tratado de Schaeffer , sino tambien de la forma global de la suite acusmática, pensada en relación al soporte, con su secuencia específica de tracks y de ¨lados¨, de manera similar al ejemplo citado anteriormente de The Beatles y otro rasgo en común con el ejemplo anterior, el equipamiento de estudio y el estudio mismo.

Cada una de esas niveles establece un recorte, caracterizado por el conjunto de posibilidades y restricciones operatorias que implica y determina las

subsecuentes acciones sobre la materia sonora a la vez que determina un nivel inmanente específico.

Las formas sonoras son pues, consecuencia de una multiplicidad de gestos constructivos o expresivos, que imprimen en la materia las huellas de quien, quienes, qué y cómo fueron producidas y por tanto, permiten a ciertos oyentes en ciertas condiciones, inferir/ reconstruir algunas de las intenciones y /o representaciones mentales de sus productores.

10. Estésica

Podría decirse que el paradigma de la forma sonora portadora de la huella de quien la produjo y de su instrumento es la voz. La voz simboliza la identidad entre el productor del mensaje y su instrumento.

Numerosos estudios ligados al psicoanálisis y la filosofía han sido dedicados a la voz en los últimos decenios. Baste citar los trabajos de Hernan Parret, Mladen Dollar, Michael Poizat o Jeanine Abecassis.

Justamente es la voz en tanto singularidad del fenómeno sonoro ligada al habla (etic) - y genéricamente al sonido concreto- en contraposición a la lengua (emic), la que a partir de la importación regulada del modelo fonológico a la música queda puesta entre paréntesis y de alguna manera, forcluída en el modelo semiológico Nattiezeano[12].

Como sostiene Herman Parret

> La fonología estructural, por motivos epistemológicos, se niega a tomar en consideración a la voz en sus realizaciones infinitas y su impacto estético. La sonoridad de la voz es considerada como característica, sustancial, material, porque estamos ante la pura variabilidad." […] La voz no es para el fonólogo, mas que un conjunto borroso, una silueta informe de particularidades acústico articulatorias, simple residuo de la forma fonemática. (PARRET, 2002 : 216)

[12] A pesar de las innumerables críticas realizadas al posicionamiento de Nattiez, dicha exclusión tendrá simultáneamente consecuencias fructíferas ya que como el mismo autor sostiene , y resulta innegable¨ la importación de modelos desviados de su finalidad inicial a hecho aparecer propiedades nuevas en la organización de los objetos analizados. (NATTIEZ 1990, : 27) .Tambien debe reconocerse que ¨las analogías entre música y lenguaje, y la importación de métodos mas elaborados en lingüística que en musicología, han permitido introducir en el análisis musical una problemática y un recorrido que estaban ausentes¨ . (op cit)

Es justamente la voz con la singular huella espectral que caracteriza a cada ser humano la que remite a una identidad sonora.

La ¨huella¨ espectral es considerada por algunos teóricos como Robert Cogan como un equivalente a las huellas digitales de los seres humanos. (COGAN, 1984)

En “New Images of Musical Sound” a partir de análisis espectrales de interpretaciones de obras de diversos estilos y procedencias culturales y comparaciones de diversas interpretaciones de una misma obra (por ejemplo las versiones de Demus y Schnabel sobre el primer movimiento de la sonata op 109 de Beethoven), el autor muestra cómo las formas sonoras llevan inscriptas las “huellas dactilares” de quien las ha producido [op cit].

Estas huellas, consecuencias de gestos de producción/construcción funcionan como marcas identitarias en varios niveles para el campo estésico: permiten identificar objetos sonoros (el sonido del pizzicato), el sistema escalar (¨el sonido¨ del pentafonismo), instrumentos y ejemplares de instrumentos (el sonido de un Stradivarius), intérpretes (el sonido de Ella Fizgerald), como así tambien ¨el sonido ¨ de compositores, productores discográficos, soportes, altoparlantes y estudios.

Para Mac Adams, (citado por Cadoz) el proceso de reconstrucción es ¨ un procesamiento dirigido por conceptos ¨ (Cadoz, 1991 : 27) en el que los " los datos recibidos son indicios considerados como los efectos de una causa, que es el objetivo al que tiende la percepción. En el caso de los sonidos vocales por ej una inferencia del lugar de articulación en la cavidad bucal permitiría al sistema perceptivo reconocer una misma consonante en diversos fonemas mientras que las condiciones de sonoridad consecutiva de la consonante difieren.¨

La cantidad de capas diferentes que constituyen una forma sonora compleja hace casi imposible separar en el espectro aquellas marcas que corresponden a cada uno de los procesos y objetos intervinientes en el resultado final.

Imaginemos el simple sonido de una guitarra, marca x, ejemplar y, tocada por el músico z, grabada por el ingeniero de sonido m, con un micrófono n en un sistema o , reproducido en un sistema a en el recinto b .

Cada una de esas etapas constructivas y performáticas podrían compararse a capas geológicas, susceptibles de ser reconocidas/ reconstruidas por grupos de oyentes con competencias diferentes.

El especialista en acústica arquitectónica, el productor discográfico, el técnico de grabación, el intérprete, el fabricante de instrumentos, el compositor, el oyente ¨audiofilo¨ , podrán reconocer diferentes marcas en diferentes niveles, impresas por el trabajo de cada uno de los intervinientes en la producción de una forma sonora, sean estos directos o indirectos.

Por ejemplo, muchos especialistas en grabación son capaces de ¨recuperar¨ el tipo y posición de los micrófonos empleados en una toma. Un instrumentista será capaz de inferir a partir de la escucha las intenciones asociadas a un determinado ¨toque¨, un luthier será capaz de identificar y jerarquizar las cualidades de diferentes materiales con los que está habituado a trabajar.

Gracias a las huellas que las formas sonoras dejan en la memoria es posible para los creadores, imaginar virtualidades, comportamientos posibles de una fuente sonora, no sólo reconocerlas cuando se producen sonidos materialmente diferentes a los retenidos en la memoria, sino tambien proyectar comportamientos no oídos de esas fuentes.

La investigación de la etnomusicóloga Cornelia Fales,, se detiene justamente en este punto, con gran precisión sobre las características paradojales del problema del reconocimiento tímbrico:

En ¨The paradox of timbre¨ se pregunta:

> ¿Cómo podemos conciliar el éxito con el que identificamos una fuente con el hecho de que el sonido que escuchamos es demostrablemente diferente en el timbre que el sonido emitido por la fuente en cuestión? La resolución de esta paradoja es compleja y esperamos que surja en el resto de este documento, pero por ahora, basta decir que el sistema auditivo sí identifica las fuentes, pero identifica una versión de las fuentes que puede no coincidir siempre con la versión existente en el mundo físico En cambio, percibe las fuentes de acuerdo con sus propias expectativas, fuentes que son consistentes con fuentes similares identificadas en el pasado, o que tienen características típicas de un entorno, aunque el análisis digital podría mostrar que son completamente anómalas según cualquier estándar mensurable. La paradoja existe porque aunque la versión percibida de una fuente sea diferente a la señal física que representa, es una versión que funciona en nuestro mundo, es una versión que es consistente con las versiones de otros oyentes, es una versión "real". "lo suficiente como para permitirnos lidiar con el entorno físico". La versión es esa fuente para nosotros, y mientras continúe funcionando, no necesitamos otra. Que la

> paradoja del timbre rara vez es apreciada por los oyentes comunes es una señal de que el sistema que procesa los sonidos para la percepción también cuida de mantener sus operaciones transformativas fuera de la conciencia de los oyentes. (FALES, 2002 : 58).

Es posible agregar que en el campo de la electroacústica y la síntesis y procesamiento de sonido no todas las transformaciones o versiones posibles de una fuente que se pueden realizar son pertinentes (es decir que no todas permiten seguir identificando su permanencia), de la misma manera que un fonema dejaría de ser reconocido como tal si ciertas condiciones de la señal son modificadas, por ejemplo cuando una soprano canta muy agudo y la fundamental no puede ser modificada por los formantes característicos de la vocal que está cantando.

De manera extremadamente sucinta podemos citar las transformaciones electrónicas por cambio de frecuencia de muestreo o los cambios de velocidad de reproducción de una determinada grabación, o en reversa, es decir las operaciones mas simples de la música concreta, en las que la identificación de la fuente es altamente improbable al desaparecer en el espectro los datos del tiempo de ataque o la ubicación de los formantes.

Dichas transformaciones favorecieron probablemente la aparición del pensamiento acusmático mucho más que la escucha a través de parlantes, en la medida en que los puntos de referencia que constituyen para el oyente el modo de articulación /producción física del sonido fueron sustituídos en la imaginación de los oyentes acusmáticos por fuentes virtuales o imaginarias.

Sería entonces posible pensar que las formas sonoras que caracterizan estilos, culturas, épocas de la música conforman un dispositivo único en conjunto con los sistemas de afinación, los textos, las figuras de escritura y las producciones sonoras particulares de los intérpretes?

Consideramos que la noción de timbre en relación a un estilo justamente radica en este conjunto de poiéticas de las formas sonoras, superpuestas, interactuando entre sí, que producen esta infinidad de reenvíos a múltiples niveles que caracterizan una época, un lugar, una escuela o grupo o a un compositor individual.

Nattiez, quien afirma que "la esencia profunda de las obras reside no en sus sonoridades sino en sus estructuras" (Nattiez, 1998) va a sostener la posibilidad de ¨desmontar¨ la obra de sus condiciones de producción y recepción en nombre al derecho a la interpretación.

Dicha aserción va dar por sentado que el texto musical ¨es lo único que el compositor ha dejado ¨ (como si el resto de las informaciones existentes en la partitura y la información paratextual oral y escrita no existiera) y que ese texto está ¨compuesto por alturas y duraciones¨ (como si los compositores no dejaran asentado desde hace varios siglos la orquestación o instrumentación de sus obras).

En ese desplazamiento, se pierde uno de los dominios constitutivos del fenómeno simbólico: la perspectiva poiética. El compositor queda reducido a un ahistórico fabricante de textos de los cuáles desconoce sus consecuencias sonoras, o peor, cuyas consecuencias sonoras no han sido intencionales.

Que reconozcamos en una forma sonora una significación compleja, un timbre, una voz, dependerá justamente de ese acto intencional que es la escucha (del compositor, del musicólgo, del simple oyente), que transformará los sonidos en símbolos profundos o en su defecto, en materia acústica inerte.

11.

El estudio semiológico de las formas sonoras debería mostrar , poner en serie y tematizar la apasionante pluralidad de discursos sobre el sonido posibles, mas allá de su existencia material irreversible, en tanto objeto de reflexión teórica que se sustrae al paso del tiempo.

Nótese que tanto en las representaciones de la serie armónica que preceden los tratados de armonía desde Rameau a Schonberg asi como tambien en la noción de objeto musical de Schaeffer, el sonido resultantes es un objeto ¨hors temps¨", totalmente diferente a la señal física, tal como se explica claramente en el Tratado de los objetos musicales. (SCHAEFFER, 1966).

Cuando Chion escribe sobre el sonido (y no sobre un cierto sonido concreto) hace referencia a una cierta actitud de escucha típica del estilo acusmático que transforma el sonido del vuelo de una mosca o el sonido de una gota de agua en una forma sonora que luego de ser grabada y recortada del contexto causal podrá

ser eventualmente experimentada gracias a la escucha reducida en tanto objeto sonoro. Por el contrario, cuando Stockhausen escribe sobre sobre ¨el sonido¨ el objeto al que apunta no es el mismo. Por ejemplo en ¨How time passes¨, Stockhausen se refiere a un modelo vibratorio ideal , trascendental y cosmológico que se proyecta en todos los niveles musicales: forma, ritmo , altura, espectro, cuya propiedad fundamental son las proporciones de tiempo implicadas en las relaciones entre períodos encabalgados unos dentro de otros, apreciables en un espectro teórico, no concreto.

Las formas sonoras son la consecuencia del hacer intencional de un individuo o de una grupo o colectividad que, por mediación de un gesto de producción o escucha, imprime su huella en un soporte material (sea este un instrumento, un papel, una grabación) o inmaterial, como la memoria o la imaginación. Esta huella, consecuencia del gesto constructivo o expresivo podría pensarse como una signatura, una firma y sello de quien o quienes, cómo y con qué fueron producidas. Si bien la semiología sólo puede estudiar las trazas materiales de la imaginación y memoria de los compositores, contamos con las entrevistas, los dibujos, los instrumentos, los sistemas teóricos, las sesiones de grabación, las teorías de la composición y la performance, etc, todos ellos objetos materiales que pueden permitirnos reconstruir parcialmente el objeto concebido por el compositor.

Recordemos siempre que el objeto de la semiosis es un objeto virtual y que el mismo no es alcanzado sino por las redes de interpretantes con las que intentamos mediar su conocimiento.

El fenómeno musical aparecería en tanto conjunto de reenvíos múltiples operados por una forma sonora simbólica en la convergencia de las intenciones de producción y de las intenciones de recepción, en la medida que existe una huella inscripta por el polo poiético en la superficie de la materia sonora que a su vez es reconocida por el polo estésico, siendo este capaz de reconstruir activa y dinámicamente total o parcialmente las operaciones de producción , emociones o causas abstractas que le dieron lugar.

Por el contrario, cuando dicho fenómeno de convergencia entre los polos estésico y poiético no ocurre, el sonido tiene nulo poder evocativo: no apunta a otra cosa que la fuente material de la que procede.

Sería posible pues, hablar de timbres complejos de manera metafórica, no acústica, en tanto multiplicidad de significaciones susceptibles de ser desencadenadas por una forma sonora.

Conclusiones

El concepto de formas sonoras simbólicas es operativo para:

1) diferenciarlo del concepto ¨sonido¨ que se opone generalmente al ruido y a la vez indica el conjunto total de sonidos y ruidos (un grupo no puede incluirse a si mismo como un sub grupo de sí mismo);

3) diferenciarlo de la noción de objeto sonoro Schaefferiana que se refiere solamente a las formas sonoras fijas en un soporte;

4) diferenciarlo de los sonidos y ruidos no animados por una intención o un gesto de producción o de escucha. Consideramos que el acto intencional de escuchar recorta formas sonoras, mas allá de la inexistencia eventual de una intención poiética ¨detrás ¨ de la fuente Sonora;

5) tematizar y desbrozar la complejidad de la palabra ¨sonido¨¨ que alude simultáneamente y sin explicitarlo al fenómeno percibido, a la señal acústica y al fenómeno imaginado. Las formas sonoras están constituidas por un nivel material de existencia pero este aspecto no agota su naturaleza. Como todo fenómeno simbólico, las formas sonoras existen en la mente de sus productores y creadores mas allá y antes de su existencia material y luego, en forma distinta, al instanciarse en una señal física, dando lugar al fenómeno percibido;

6) distinguir los niveles de pertinencia en el discurso sobre ¨el sonido¨ .

Sería entonces el objeto musical tematizado por Schaeffer el modelo ¨emic¨ del objeto sonoro ? Y la escucha reducida no sería otra cosa que una técnica de memorización a fin de incorporar estos nuevos modelos, que sin duda son una extensión del concepto de ¨nota´, a la imaginación y la memoria del compositor?

En todo caso, no hay ¨sonido¨ en tanto campo definido e indubitable sobre el cuál se apoyaría la percepción sino una multiplicidad infinita de formas sonoras, implicando cada una poiética específica y una intencionalidad determinada.

El objeto ¨sonido¨ del intérprete, del acusmático, del acústico, del urbanista o del productor discográfico sólo es el mismo a condición de ser reducido a una descripción de nivel neutro que solo tenga en cuenta sus propiedades físicas.

Si para los Pitagóricos la estructura de los sonidos armónicos reenvía al orden cosmológico, para Rameau a la “Naturaleza” , para Schenker a la santa trinidad , para Stockhausen a una estructura inherente al tiempo ocurriendo a múltiples velocidades simultáneas, para un productor discográfico a su potencia e identidad, resulta evidente que cada uno de estos autores no se están refiriendo a un sonido concreto, percibido y existente físicamente , *al sonido de alguna cosa*, sino a una imagen interior que se encuentra fuera de las erosiones y accidentes de la temporalidad.

Es útil usar la misma palabra para hablar de éste fenómeno imaginario que para el fenómeno acústico y el fenómeno percibido? O bien, es que la naturaleza del sonido reposa en esta ambigüedad ?

Es posible que la dialéctica histórica que detecta Nattiez entre reversibilidad e irreversibilidad del tiempo musical, bajo el paradigma del Combate de Cronos y Orfeo esté profundamente enraizada en la materia simbólico/ sonora, la cuál posee un aspecto irreversible -los sonidos son eventos en el tiempo cronológico- y un aspecto reversible, fuera del tiempo (hors temps) en tanto las imágenes sonoras pueden ser recordadas, evocadas, y proyectadas tanto por los oyentes como por quienes las crean?[13]

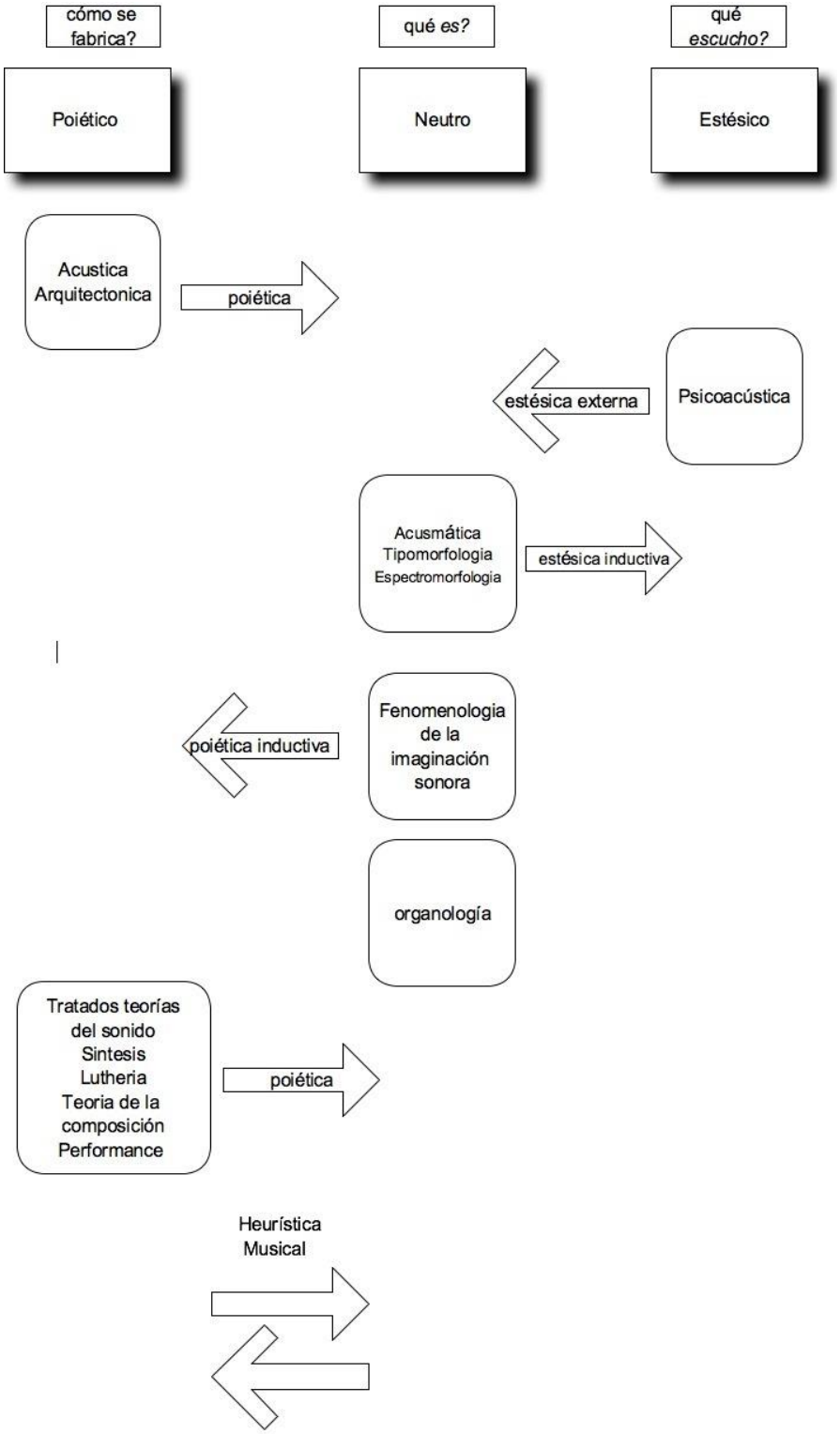
[13] Notemos que el principio de repetición/variación tomado por Ruwet como punto de referencia para establecer el criterio rector del análisis paradigmático en su ya clásico Métodos de análisis en

El proceso de ampliación reformulación del universo de las formas sonoras va a ser decisivo para la desterritorialización del concepto música, desde el siglo XX hasta la actualidad, que lleva a la aparición de artes limítrofes como la acusmática, el diseño sonoro, el arte audio, la creación radiofónica, la ¨música ampliada¨ que explican la importancia de tomar en cuenta un cuadro mucho mas grande que la música para estudiar lo que proponemos llamar las formas sonoras simbólicas.

La redefinición de la noción de escucha en tanto categoría de la teoría musical, las tecnologías de toma de sonido, grabación, procesamiento, producción y difusión, el uso sistemático de técnicas de escritura para representar acciones inusuales en los instrumentos han expandido de tal manera el universo de formas sonoras posibles que una semiología de este campo se torna imprescindible.

En el siguiente cuadro representamos algunas de las disciplinas que estudian las formas sonoras, agrupadas a partir de los paradigmas poiético, estésico y neutro. Como es posible visualizar, la multiplicidad de puntos de vista y los diferentes niveles en los que las mismas pueden ser pensadas, evidencia la complejidad de la defínción del timbre.

musicología (Ruwet, 1975) presenta similitudes sorprendentes con las técnicas de análisis espectral, en las que justamente a partir de la utilización de FFT (transformada rápida de Fourier) el algoritmo de análisis busca reparar en la periodicidad y forma de evolución de la señal.


cómo se fabrica?
qué es?
qué escucho?
Poiético
Neutro
Estésico
Acustica Arquitectonica
poiética
estésica externa
Psicoacústica
Acusmática Tipomorfologia Espectromorfologia
estésica inductiva
poiética inductiva
Fenomenologia de la imaginación sonora
organología
Tratados teorías del sonido Sintesis Lutheria Teoria de la composición Performance
poiética
Heurística Musical

Referências:

BATES, Eliot. 2012. ¨What studios do?¨ *Journal on the Art of Record Production.Issue 07* November 2012. Disponible en http://arpjournal.com/what-studios-do/ 25/06/2018

BONNET, Antoine. 1991. ¨La part de l'insaisissable¨. En *Le timbre, métaphore pour la composition*, Editor Jean-Baptiste Barrière, p 335-35 Paris: Christian Bourgois IRCAM.

BOILÈS, Charles.¨Processes of Musical Semiosis¨ .1982. *Yearbook for Traditional Music*, Vol. 14, pp 24-44.

CADOZ, Claude.Timbre et causalité. En *Le timbre, métaphore pour la composition*, Editor Jean-Baptiste Barrière pp.17- 27 1991. Paris:Christian Bourgois. IRCAM, 1991.

CAUSSE, René.¨Sourdine et ¨timbre¨des instruments à vent¨ En *Le timbre, métaphore pour la composition*, Editor Jean-Baptiste Barrière, Paris: Christian Bourgois IRCAM, 1991.

CHEYRONNAUD, Jacques.« Un endroit tranquille. À propos de « bruit », marqueur de reproche »*, Communications*, vol. 90, no. 1, pp. 197-214, 2012

CHION, Michel . Du son a la chose in *Analyse Musicale* N 11 , 1998 pag 53-58

CHION, Michel .La dissolution de la notion du timbre in *Analyse Musicale* N 3 , pag 7-8, 1998.

COGAN, Robert. *New Images of Musical Sound* .Cambridge: Harvard University Press, 1984.

CORBIN, Henry. *Cuerpo espiritual y tierra celeste: del Irán Mazdeísta al Irán Chiíta*. Madrid: Ediciones Siruela, 2007.

DANTO, Arthur. *La transfiguración del lugar común.* Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 2002.

FALES, Cornelia.¨The paradox of timbre¨ *Ethnomusicology*, Vol. 46, No. 1 (Winter, 2002), pp. 56-95, 2002.

GUIOMAR, Michel (1970) Le Masque Et Le Fantasme: L'imagination de la Matiere Sonore Dans la Pensee Musicale de Berlioz , Paris , José Corti, 1970.

G. G. GRANGER. *Essai d'une philosophie du style Reference.* Paris Editions Odile Jacob, 1988.

GRELA, Dante H., La consideración analítica del espacio en las formas sonoras , *Revista del instituto superior de música 11* (Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, marzo 2007), págs. 87-98.

KINTZLER, Catherine. *La musique comme fiction et comme monde*. http://demeter.revue.univ-lille3.fr/manieres/kintzler.pdf.

LABUSSIÈRE, Annie.« *"Die alte Weise".* Une analyse sémiologique du solo de cor anglais du 3e acte de Tristan et Isolde ». Analyse musicale, n° 27: 30-53, 1992.

MANOURY, P (1991 p 293) Les limites de la notion de timbre Jean-Baptiste Barrière, IRCAM. Le timbre, métaphore pour la composition, Christian Bourgois Editeur, pp.17, 1991.

MOLINO, J. *Fait musical et sémiologie de la musique*. Musique en Jeu n 17: p. 37-62, 1975.

MOLINO, J., NATTIEZ, J. J. and GOLDMAN, J. *La musique et le geste*. Le singe musicien: Essais de sémiologie et d'anthropologie de la musique. Actes Sud.2009

NATTIEZ, J.-J. *Musicologie Générale et Sémiologie*. Paris: Christian Bourgois Editeur.1987.

NATTIEZ, J.-J. *De la Sémiologie à la Musique*. Montréal: Service des Publications de l'Université du Québec à Montréal, 1988.

NATTIEZ, J-J. (2005) : « Le timbre est-il un paramètre secondaire ? », Colloque Interdisciplinaire de Musicologie de 2005 (actes électroniques CIMO5 : http:// www.oiccm.umontreal.ca/fr/publications/index.php?c=cim05_actes), article publié dans Les cahiers de la SQRM, Vol.9, n°1-2, 2007 : « Le timbre musical : composition, interprétation, perception et réception », Université de Montréal.

NATTIEZ, J. J. *Le combat de Chronos et d'Orphée*. Paris: Christian Bourgois Editeur, (1993).

NATTIEZ, J. J. *Le mécanisme de l´invention dans l´elaboration de la sémiologie musicale*. p. 25 Études françaises , vol 26 n 3 1990 , p 23 28.

MOLINO, J. et J.-J. NATTIEZ. «*Typologies et universaux»:* 337-396, in J.-J, 2007.

NATTIEZ (dir.), Musiques. *Une encyclopédie pour le XXIe siècle*. Vol. 5: L'unité de la musique. Arles, Paris, Actes Sud, Cité de la musique.

NATTIEZ, J. J. *La sémiologie musicale*: au-delà du structuralisme, après le postmodernisme. Ethnomusicologie et significations musicales https://lhomme.revues.org/24859

PARRET , H. *Saussure en los manuscritos de Ginebra y de Harvard* Designis 3 octubre de 2002.

PERÓN, J. D. *Discurso del 12 de junio de 1974*. https://youtu.be/fuZGQ0pYhdE.

PIGUET , J CL. *"Quelques remarques sur la nature de l'image musicale"* cahiers Internationaux du symbolisme, 8 , 1965, p 35 47. citado por Michel Guiomar Le Masque Et Le Fantasme: L'imagination de la Matiere Sonore Dans la Pensee Musicale de Berlioz Editor Corti, 1970.

PIRES, I. *Entretien avec François Bayle © Revue DEMéter*, décembre 2007, Université de Lille-3, disponible via www.univ-lille3.fr/revues/demeter/entretiens/bayle.pdf.

REIK, Theodor. *El ritual:* Estudio psicoanalítico de los ritos religiosos. Acme Agalma Editorial.Buenos Aires, 1995.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des Objets Musicaux*. Paris: Seuil,1966.

SCHAEFFER, Pierre. ¨La sevère mission de la musique ¨ in *Revue d Esthétique* , Paris Klincksiek , 1968 .p. 281.

SCHAEFFNER, A (1968) *Origine des instruments de musique*. Site web: http:// classiques.uqac.ca

SCHNEIDER, M. Vers une approche comparative de la structure et de la signification du solo de cor anglais dans le troisième acte de Tristan », *Analyse musicale*, 70, 2013, p. 7-14.

SMALLEY D. *Organised Sound* 2(2): 107–260 1997 Cambridge University Press. Printed in the United Kingdom.

STOCKHAUSEN, Karlheinz. 1959¨*How time passes*¨ in Die Reihe. Vol III. Tagg P. The Urgent Reform of Music Theory. Disponible en n https://www.tagg.org/html/JJN70yrs.htm

TOKUMARU, Y. Le timbre dans la musique japonaise in. Jean-Baptiste Barrière, IRCAM. *Le timbre,métaphore pour la composition*, Christian Bourgois Editeur, pp.17, 1991.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Bruna Costa Mariano Ferreguetti Souza

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F688

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferreguetti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.51-64, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Bruna Costa Mariano Ferreguetti Souza[1]

Resumo: O artigo discute a Música na Educação Infantil a partir das proposições referenciadas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Trata-se de uma análise sobre o estabelecimento da Educação Musical como proposta de motivar essa linguagem expressiva das crianças desde a infância. A metodologia científica utilizada se delineou pela pesquisa bibliográfica. Diante desta investigação, depreende-se que a prática da Educação Musical, disposta no currículo da Educação Infantil, antes deve servir de proposta para a formação musical do professor, a fim de contribuir e oportunizar a atividade intencional musical na infância.
Palavras-chave: Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Educação Musical.

MUSICALIZACIÓN EN LA EDUCACION INFANTIL TEMPRANA: UNA MIRA EN LA BASE DE CURRÍCULO NACIONAL COMUNIAL

Abstract: The article discusses Music in Early Childhood Education based on the propositions referenced in the National Curricular Common Base (2017). This is an analysis about the establishment of Music Education as a proposal to motivate this expressive language of children from childhood. The scientific methodology used was delineated by the bibliographical research. In the light of this research, it can be seen that the practice of Music Education, which is available in the curriculum of Early Childhood Education, should serve as a proposal for the musical formation of the teacher in order to contribute to and facilitate the intentional musical activity in childhood.
Keywords: Early Childhood Education; National Common Curricular Base; Musical education.

Introdução

A íntima relação entre Música e Criança precede os conceitos sistematizados da sociedade, pois desde o ventre materno a interação com os sons, o silêncio, os ritmos fazem parte da vivência dos pequenos. Assim, promover a Educação Musical na Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos) é possibilitar a construção da linguagem sonoro-musical como expressão da infância.

1 Professora Efetiva do Colégio de Aplicação (CAp/UFRR). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR/IFRR). Especialista em Psicopedagogia Institucional (FESL) e em Docência no Ensino Superior (FESL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Integrante do Grupo de Pesquisa do Núcleo Criança, Educação e Arte (CrEAr/UFRR), Linha de Pesquisa: Formação de Professores de Educação Infantil. Interessa-se pelos seguintes temas: educação infantil; ensino fundamental; desenvolvimento infantil; artes; formação de professores; musicalização, educação musical.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferreguetti. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.51-64, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

Este artigo propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na parte específica que aborda a Educação Infantil. Para tanto, dispõe-se inicialmente a concepção de criança e infância como sujeitos históricos e sociais.

Em seguida, apresenta-se um breve histórico acerca do estabelecimento da Educação Infantil como direito das crianças e, ainda, os documentos legais que versam sobre esta etapa da Educação Básica. Estas primeiras compreensões são necessárias para a reflexão sobre a presença da Música na Educação Infantil, evidenciada na BNCC.

Sendo assim, pergunta-se: A Música na BNCC para a Educação Infantil representa uma forma de enriquecer esta linguagem expressiva da criança? Nesse sentido, quais as ações essenciais para promover a musicalização na infância?

Para a elaboração deste trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2008, p. 20): “A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados [...].” A metodologia científica escolhida se delineou pela pesquisa bibliográfica. Acerca do instrumento, buscou-se nas referências teóricas (livros, teses, artigos etc.), um embasamento para a temática proposta no presente texto. De acordo com os autores Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...], a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

O objetivo principal é discutir sobre a proposta de Educação Musical atualizada na BNCC para as crianças de 0 a 5 anos, alvos da Educação Infantil. Sendo assim, cabe aos educadores ponderar quais as mudanças e adequações imprescindíveis para que se efetive na prática pedagógica o que está disposto como orientação curricular acerca do processo de musicalização na infância.

Um Breve Histórico Sobre A Educação Infantil...

Para dar início ao debate referente às concepções de criança e infância que norteará a compreensão desse sujeito no texto, faço valer as palavras de Kramer (1999) que define o Ser Criança da seguinte maneira:

> As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. **A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica**; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação –, mas entende as **crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas**, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 1999, p. 272, grifo nosso).

A criança como sujeito que cria, produz, aprende, desenvolve, expressa, manifesta, entre diversas outras coisas possibilitadas pela simples e complexa condição de ser humano que é, ou seja, sujeito histórico e social, faz parte do imaginário e da realidade a qual contemplamos e buscamos evidenciar por meios de práticas pedagógicas que motivem as experiências e vivências que devem ser propiciadas desde a infância, sobretudo no contexto da Educação Infantil.

Antes de continuarmos, vale lembrar que a criança nem sempre foi enxergada e compreendida assim. A história e o reconhecimento das crianças perpassam por diferentes caminhos e momentos na trajetória da vida humana. Até o período da Idade Média não se percebia a criança de maneira especifica, pelo contrário, era vista apenas como um "adulto em miniatura".

Maia (2012) versa que COMENIUS (1592-1670), o Pai da Didática Magna, foi o primeiro a reconhecer os sentimentos infantis e a considerar uma educação de tudo para todos, inclusive, para as crianças pequenas. A autora expõe que:

> [...] para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é necessariamente um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua totalidade. [...] para Comenius, a infância é um elemento constante, e a criança possui toda a potencialidade para aprender em uma ordem e racionalidade, percorrendo, assim, o processo de seu amadurecimento [...]. (MAIA, 2012, p. 20).

Esses estudos *a priori* acerca de infância, resultaram em novas compreensões sobre a educação das crianças pequenas. ROSSEAU (1712-1778) contribui também de maneira significativa possibilitando um novo olhar sobre a criança e suas peculiaridades, valorizando esta etapa da vida – a infância – como sendo importante no processo de formação humana. Para ele, "[...] a educação na

infância não deveria reprimir, modelar ou instruir, mas sim, permitir que a natureza se desenvolvesse na criança". (DUARTE, 2010, p. 26).

Outros importantes teóricos que se dedicaram à educação das crianças pequenas, considerando a infância uma etapa fundamental para a formação do homem, foram: Pestalozzi e Froebel.

PESTALOZZI (1746-1827) interessava-se pela educação das classes populares, principalmente, das crianças abandonadas e órfãs. O educador "acreditava que a educação deveria partir do conhecimento do aluno, partindo do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato" (DUARTE, 2010, p. 27). Esses ideais estão ainda estão presentes na educação contemporânea.

FROEBEL (1782-1852) foi o criador do *kindergarten* (jardim de infância), "[...] que priorizava o desenvolvimento global das crianças. O seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo" (MAIA, 2012, p. 21). Suas concepções de ensino influenciaram a Educação Infantil em vários países, inclusive, no Brasil, uma vez que, em 1875 foi fundado o primeiro jardim de infância particular no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR, 2000).

A Educação Infantil, no Brasil, passou por diversas fases. A princípio, a intenção e finalidade de educar as crianças não era objetivo principal, visto que as escolas/creches infantis eram destinadas aos filhos de mães recém inseridas no mercado de trabalho que não tinham com quem deixá-los. Sendo assim, "a discussão referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições específicas para esse fim vai além das discussões educativas" (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 354).

O movimento em prol do direito de educação às crianças pequenas teve grande conquista e se consolidou em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. A Carta Magna foi o primeiro documento oficial brasileiro a considerar a criança como cidadã, sujeito de direitos, o que configurou grande abertura para o aquecimento das discussões e busca pela efetivação dos direitos da criança, referentes à Educação Infantil.

A partir de 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394), a Educação Infantil passou a fazer parte do Sistema de Ensino Brasileiro, sendo a primeira etapa da Educação Escolar Básica.

Essas conquistas no âmbito legal contribuíram para que fossem observadas políticas que regulamentassem a educação das crianças pequenas. Para atender as determinações expostas na LDB acima citada, foi elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A função deste documento se assegura em:

> [...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p. 13).

A crescente demanda por debates e pesquisas na área da Educação Infantil contribuiu para o aumento na construção de produção científica que visa contribuir e subsidiar na "formulação de orientações e documentos legais que estimulam a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, assim como os movimentos sociais que atuam na defesa da educação das crianças pequenas" (BARBOSA et al, 2016, p. 12).

Neste contexto de consolidação de políticas para a educação das crianças, outro importante documento consiste na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com Barbosa et al (2016), essas Diretrizes foram:

> Elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, elas representam o acúmulo de conhecimentos que a área construiu nos últimos anos e destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. (BARBOSA et al, 2016, p. 13-14).

Presentemente, a discussão acerca de novos fundamentos para a Educação Infantil, sobretudo, o currículo, está envolvida com a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC). A elaboração deste documento

está prevista na Constituição Federal (artigo 210) e também na LDB 9394/96, conforme versa o seguinte texto:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desse modo, a elaboração de uma Base Nacional Comum, embora tenha encetado questionamentos e dúvidas por parte de estudiosos e pesquisadores da Educação, vale salientar que o documento prevê uma parte diversificada, garantindo assim a diversidade cultural e o respeito as especificidades das infâncias, uma vez que: "[...] a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança, considerando-a como um ator social, no sentido de que possa atuar na sociedade recriando-a a todo momento" (DUARTE, 2010, p. 28).

A partir desta breve análise sobre a história da Educação Infantil nos contextos mundial e nacional, e também acerca da trajetória de consolidação legal dessa etapa da Educação Básica no Brasil, convidamos o leitor a refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e quais as possíveis implicações na prática pedagógica com as crianças brasileiras.

A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇO OU RETROCESSO?

A Educação Infantil, como direito garantido às crianças enquanto sujeitos históricos e sociais, representa o ponto inicial da vida escolar dos pequenos e precisa ser marcada pela ludicidade oportunizada pelas vivências e experiências desta etapa. Como visto, a necessidade de sistematizar a educação dos pequenos levou à elaboração de documentos oficiais que propuseram definições e diretrizes a fim de promover o trabalho intencional e o desenvolvimento da expressividade das crianças na faixa etária de 0 até 5 anos. Dentre esses documentos, destacam-se as DCNEI e a BNCC.

Acerca disso, Barbosa et al (2016) versa:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como a Base Nacional Comum Curricular, são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um

> amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas. (BARBOSA et al, 2016, p. 18).

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme prevista em legislações anteriores, passou por diversas fases até exposição de sua versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa trajetória suscitou debates e reflexões que interferiram, em parte, na elaboração desse documento, homologado em dezembro de 2017. Na proposição dessas discussões, existiu uma preocupação particularizada em: "[...] como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, "comum" nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação" (SOUZA, 2016, p. 138).

Considerando as crianças e suas manifestações de infâncias, realmente não há como prever um modelo inflexível a ser seguido, no entanto, a medida em que existe o reconhecimento pelas especificidades, e a organização levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem, é possível conceber uma sistematização das práticas, de modo a conduzir o aperfeiçoamento da formação docente, sobretudo, para a Educação Infantil.

Existem diversas críticas direcionadas à BNCC, principalmente no tocante ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, cabe neste instante discorremos especificamente sobre as propostas da Base para a Educação Infantil, considerando que a BNCC-EI representa uma diferente concepção se observada à luz das demais etapas de educação, pois "[...] no que tange à primeira etapa da Educação Básica, evidencia-se a existência de um documento que reconhece a diversidade interna ao próprio Sistema Nacional de Educação" (SOUZA, 2016, p. 143).

A BNCC-EI está estruturada a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir desses, o documento estabelece os cinco **Campos de Experiências**: 1) *O eu, o outro e o nós*; 2) *Corpo, gestos e movimentos;* 3) *Traços, sons, cores e formas;* 4) *Escuta, fala, pensamento e imaginação;* e 5) *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.

Sobre os Campo de Experiência, Barbosa et al (2016, p. 23) versa que a proposta de arranjo curricular surgiu tendo como base outros países que já utilizam essa organização de currículo, "[...] destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar [...]", mas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que estabelecem a relação constante entre o vínculo educar e cuidar presentes nesta etapa da Educação Básica. Os autores ainda propõem que:

> Com isto a BNCEI oferece aos/às professores/as um espectro de objetivos que devem se constituir em uma referência flexível para cada grupamento concreto, considerando importantes diferenças de ritmos, interesses e necessidades entre crianças de uma mesma faixa etária, lembrando a máxima de que o que as crianças têm em comum é que elas são diferentes. (BARBOSA et al, 2016, p. 24).

Vale ressaltar que o ajustamento dos currículos – tanto das instituições e redes de ensino quanto aos cursos de formação de professores – à BNCC deve ser imediato, e sua efetivação precisa ocorrer, de preferência, até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017). Assim, faz-se necessário rever a prática docente frente às novas orientações, a fim da promoção de múltiplas experiências para as crianças, focando não apenas em aspectos exclusivos e engessados de formação do sujeito, mas a dimensão multidirecional, que constitui o desenvolvimento humano.

A partir dessa análise da BNCC-EI, buscaremos compreender como a Educação Musical está presente neste documento, posto que a Música é linguagem de expressão humana e deve ser oportunizada desde a infância.

A Musicalização na Educação Infantil a partir da BNCC

Música é linguagem universal humana. A relação entre os sons, os silêncios, a corporeidade, o ritmo, estão presentes nas mais diversas comunidades e povos, evidenciados pelos rituais, festas, brincadeiras. Música é a primeira expressão artística que o ser humano tem contato, pois antes mesmo de nascer, o ambiente sonoro-musical já é vivenciado por meio da fala e cantigas maternas e pelos ricos sons intrauterinos. "Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético,

manifestação cultural e, portanto, ter acesso a este conteúdo é tão importante quanto a qualquer outro" (DUARTE, 2010, p. 33).

A presença da Educação Musical, desde a Educação Infantil tem o papel de potencializar a musicalidade das crianças. A musicalização na infância também contribui para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, psicológico, entre outros aspectos, dos pequenos. No entanto, a Música, em si, atribui enorme significado enquanto expressão humana. Duarte (2010) versa:

> A influência da música sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual, pois a música é fruição para o sentimento do homem. Porém, precisa-se tomar cuidado para que o ensino da música não se reduza a um instrumento pedagógico, para desenvolver a criatividade, expressão, etc., mas que tenha importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo por ser ela mesma parte da cultura de todos os povos. (DUARTE, 2010, p. 44).

A Música, enquanto linguagem artística, disposta na BNCC-EI, deve objetivar a expressão infantil – tão singular – no desenvolvimento da linguagem musical, pois as crianças não têm vergonha de cantar, de tocar, mesmo sem conhecer previamente os elementos formais musicais.

Kuhlmann Jr (2010, p. 141) propõe que a expressão por meio da arte, vivenciada desde a infância, é uma disposição própria dos seres humanos e deve ser cultivada desde o início da vida. "Assim, o homem adulto pode muitas vezes não chegar a ser um artista, mas poderá apreciar e contemplar a obra dos demais". Da mesma forma, a musicalização na Educação Infantil contribui para a fruição da expressão sonoro-musical, logo, o homem adulto pode não chegar a ser um instrumentista, cantor ou compositor, mas poderá certamente apreciar e contemplar as sutilezas da Música.

Duarte (2010, p. 30) versa que: "No processo de construção do conhecimento, a criança utiliza-se das mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias originais sobre aquilo que busca desvendar". Na BNCC-EI, a Educação Musical está presente nas diversas experiências desde o início e perpassa por toda a Educação Infantil, sobretudo, pela íntima relação que a Música tem com as Brincadeiras.

Na BNCC-EI se percebe o propósito da construção da linguagem musical da criança, em particular, no Campo de Experiência chamado “Traços, sons, cores e formas”. Nessa categoria, dividem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de grupos de faixa-etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A iniciação do bebê em um ambiente musical é de suma importância para a apropriação da Música enquanto linguagem expressiva da criança. A graduação do desenvolvimento sonoro-musical possibilita a construção significativa desta linguagem, compreendendo a importância de musicalizar na Educação Infantil. Segundo Piaget (1999, p. 14): “[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável a edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido”.

Nesse contexto, é possível perceber que a BNCC está embasada na teoria Construtivista, visto que possibilita a ação pedagógica dentro de uma construção lógica mental e cognitiva da criança, a fim de se alcançar estágios mais complexos.

> Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1993, p. 88 apud LEÃO, 1999, p. 195).

Desse modo, promover a Educação Musical como o intuito de motivar a linguagem musical das crianças é fundamental para desmascarar e superar o senso comum que prega o entendimento de que o “dom” para a Música é algo inato, dado, genético. “A educação musical na infância permite que a criança exerça sua ação espontânea sobre o som, possibilitando interações mais significativas entre elas e os objetos musicais.” (DUARTE, 2010, p. 32).

A Educação Musical na Educação Infantil apresenta caráter particular, uma vez que as crianças pequenas estão abertas para o processo de musicalização que ocorre dentro das vivências lúdicas desta etapa. Acerca disso, Brito (2012) expõe:

> Durante o processo de alfabetização, e daí por diante, a música tende a ser percebida de outra maneira pelas crianças. A vida escolar, com a sistematização do aprender, transforma o modo de reconhecer e contextualizar a atividade musical, sendo que um dos pontos a destacar diz respeito à conscientização do fato de que é preciso aprender o que não sabem. Diferença fundamental com relação às crianças menores, que se sentem inteiras e integradas aos seus modos de produzir música. **Elas exploram os instrumentos que têm à mão, considerando que já sabem tocá-los, inventam canções, brincam, dançam e, no curso do desenvolvimento, passam a considerar que precisam aprender, inclusive porque já se separam mais dos objetos: eu (sujeito) quero aprender a tocar flauta (objeto), como exemplo**. (BRITO, 2012, p. 70, grifo nosso).

Logo, a Musicalização na Educação Infantil precisa considerar a ludicidade, a brincadeira, o faz-de-conta. Para tanto, o(a) professor(a) não deve minimizar a Música como uma ferramenta pedagógica, mas precisa compreender a grandeza de conduzir a formação musical dos pequenos.

A importância da BNCC-EI, enquanto documento que norteará os currículos para a Educação Infantil, representa um grande avanço, pois será necessário a reformulação da formação docente em um contexto de musicalização, uma vez que na Base Comum:

> [...] a abordagem da música como linguagem artística específica evita uma concepção conteudista (carregada de longa tradição escolar) para apontar ao desenvolvimento de saberes que permitam a construção autônoma da musicalidade dos estudantes. (ROMANELLI, 2016, p. 481).

Nesse sentido, pensar a Educação Musical das crianças é, antes de tudo, promover a formação musical dos professores que atuarão nesta etapa da Educação Básica.

Considerações Finais

Diante das indagações feitas com relação a presença da Música no currículo da Educação Infantil, depreende-se que na BNCC-EI há a preocupação com as propostas de musicalização, a fim de enriquecer as vivências e experiências musicais dos pequenos.

A partir dessa nova forma de pensar e organizar o currículo será possível que as práticas musicais se efetivem, de forma a motivar a linguagem expressiva da criança, no entanto, essa obrigatoriedade precisa estar associada ao o preparo e ao aperfeiçoamento dos professores de Educação Infantil, para promoverem a musicalização no contexto de sala de aula.

É essencial que os docentes que atuam nesta etapa da Educação Básica se apropriem dos conhecimentos musicais e reconheçam a Música como linguagem universal humana. Nesse sentido, é imprescindível que haja a formação da musicalidade dos professores que estão em processo de formação inicial, e também daqueles que necessitam de formação continuada, a fim de refletirem os processos de musicalização das crianças.

Destarte, considera-se que a BNCC-EI veio contribuir com a formação docente em um contexto de musicalização, bem como a construção constante da linguagem expressiva musical das crianças pequenas (0 a 5 anos). Para o aprofundamento deste debate cabe uma futura investigação se esse incentivo de promover a musicalidade continuará nas outras etapas da Educação Básica ou se ocorre uma ruptura deste processo.

Neste momento, quanto a Educação Infantil, consideramos que musicalizar na infância é possibilitar que as crianças se expressem e desenvolvam suas potencialidades em vivenciar, sentir, experimentar as tenuidades da Música.

Referências:

BARBOSA, M. C. S. et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação.* Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.* Brasília: CNE/CP, 2017.

BRITO, Teca A. de. *"O menino e a folha de capim":* trajetórias do fazer musical da infância. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, RS, vol. 37, núm. 1, p. 61-72, 2012.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria C. S. BNC e educação infantil: quais as

possibilidades? *Retratos da Escola.* Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUARTE, R. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil:* um estudo em Roraima. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 213 f.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. (Orgs*). Infância e educação infantil.* Campinas: Papirus, 1999. p. 269-280.

KUHLMANN JR., M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010. 5 ed. 192 p.

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

LEÃO, Denise M. M. Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa,* n. 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> Acesso em 27 jun 2018.

MAIA, Janaina N. *Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.* Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROMANELLI, G. G. B. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – um ponto de vista da Educação Musical. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicações.* Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016.

SOUZA, Marcia L. A. de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. *Debates em Educação.* Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, jul./dez. 2016.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

FOLCLORE MUSICAL EM FAMÍLIA: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E SEUS FAMILIARES

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Graziela da Rosa Silva Felicio
Estêvão Grezeli
Fabiane Araújo Chaves
Alex Parnoff

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F756

WOLFFENMBÜTTEL, Cristina Rolim; FELICIO, Graziela da Rosa Silva; GREZELI, Estêvão; CHAVES, Fabiane Araújo; PARNOFF, Alex. Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.65-86, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

FOLCLORE MUSICAL EM FAMÍLIA: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E SEUS FAMILIARES

Cristina Rolim Wolffenbüttel[1]
Graziela da Rosa Silva Felicio[2]
Estêvão Grezeli[3]
Fabiane Araújo Chaves[4]
Alex Parnoff[5]

[1] Cristina Rolim Wolffenbüttel: Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação - Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Orientadora de bolsistas de iniciação científica e extensão em Música e Artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs) e do Grupo de Pesquisa "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação". Coordenadora da Biblioteca e do Núcleo de Culturas, Ciências e Diversidades da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Diretora Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Integrante da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann.

[2] Graziela da Rosa Silva Felicio: Possui graduação em Letras, pela Faculdade Cenecista de Osório, e Pós-graduação em Língua Inglesa, pela Universidade La Salle, em Canoas. Professora de Língua Inglesa na EMEF Manoel Medeiros Fernandes, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs).

[3] Estêvão Grezeli: Mestrando em Educação no PPGED/Uergs – Litoral Norte. Graduado em Licenciatura em Música, pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Professor de Música no Colégio Marista Rosário e Regente da Orquestra Rosariense, projeto desenvolvido desde 2013 com enfoque sócio-educacional tendo recebido reconhecimentos e premiações a nível estadual. Possui experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Inicias e Finais, Ensino Médio, além de oficinas para o público adulto com práticas em conjunto e temas sobre educação musical. Engajado nas discussões sobre o currículo da Educação Musical na Escola e na preparação de materiais didáticos específico para cada faixa etária. Atua principalmente nos seguintes temas: educação musical, prática de conjunto vocal e instrumental. Integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs).

[4] Fabiane Araújo Chaves: Mestranda em Educação no PPGED/Uergs – Litoral Norte. Graduada em Psicologia, pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Graduanda em Pedagogia, pela UNICNEC/RS. Tem experiência como Educadora Social, tendo atuado com aulas para adolescentes no Programa Aprendiz. Trabalhou também como Coordenadora Pedagógica, realizando intervenções, reuniões, palestras e outras atividades relacionadas à deficiência, principalmente visual. Pós-Graduanda em Educação Inclusiva, pela UDESC, e em Ludopsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela FAVENI. Trabalha com Educação Inclusiva na área da Deficiência Visual, no IFRS Campus Osório/RS. Integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs).

[5] Alex Parnoff: Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista-IPA/RS. Mestrando em Educação no PPGED/Uergs – Litoral Norte. Especialista em Psicomotricidade e Ludopedagogia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade São Fidélis. Atua como membro do grupo de pesquisa: Educação, Diversidade Étnico Racial, Direitos Humanos, vinculado ao Cnpq/Uergs, coordenado pela Prof. Dra. Maria Cristina Schefer; como professor da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Física no curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara/RS; como professor curricular na Escola de Educação Infantil Geração 21 e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rodolfo von Ihering. Ministra oficinas de extensão na área do movimento infantil, com ênfase em Educação Física Escolar e Psicomotricidade, nos seguintes temas: Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental; Psicomotricidade relacional e funcional; Formação pessoal para professores via corporal; Desenvolvimento e aprendizagens motoras relacionada às crianças e epistemologia do conhecimento no desenvolvimento das abordagens pedagógicas.

WOLFFENMBÜTTEL, Cristina Rolim; FELICIO, Graziela da Rosa Silva; GREZELI, Estêvão; CHAVES, Fabiane Araújo; PARNOFF, Alex. Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.65-86, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

Resumo: A prática dos cantos, particularmente das cantigas de ninar, tem sido investigada ao longo dos anos. Considerando-se a importância inerente ao canto e a relação que se estabelece na família, este artigo apresenta os resultados da pesquisa que teve por objetivo verificar a importância do estímulo familiar da música folclórica na infância, através da prática dos acalantos, e as diversas interações estabelecidas em suas memórias afetivas, tanto nas crianças que ouviam quanto nos adultos que as cantavam. A metodologia teve como desenho a abordagem qualitativa e a aplicação de formulários com alunos de 11 a 16 anos de idade, em uma escola de ensino fundamental de Capão da Canoa/RS, estendido aos seus responsáveis, como técnica para a coleta dos dados. O referencial teórico é fundamentado nos conceitos de folclore, apresentado como cultura advinda das pessoas e passada de geração em geração. Como resultados desta investigação observou-se que, mesmo vivenciadas, tanto os familiares quanto os estudantes, as práticas de entoar cantigas de ninar sofrem dificuldades quanto ao reconhecimento de sua prática, numa perspectiva cultural e inserida nas vivências das pessoas. Dentre as perspectivas citadas foi possível destacar a forma percebida pelos entrevistados sobre o tema levantado e realizar apontamentos para uma reflexão ainda maior sobre o papel da escola dentro de sua comunidade como ponto de referência cultural.
Palavras-chave: Educação; Folclore; Educação Musical; Música na Infância.

FAMILY MUSICAL FOLKLORE: PRACTICES AND CONCEPTIONS OF STUDENTS AND THEIR RELATIVES

Abstract: The practice of singing, particularly lullabies, has been investigated over the years. Considering the inherent importance of singing and the relationship that is established in family, this article presents the results of a research that aimed to verify the importance of family in childhood folk music stimulation, through the practice of lullaby and the diverse interactions established in the affective memories, both in the listener children and in the adults who sing the songs. The methodology was based on the qualitative approach and the application of forms for students from 11 to 16 years old from an elementary school situated in Capão da Canoa and it was extended to their parents, as a technique for data collection. The theoretical reference is based on the concepts of folklore that is presented as a culture received from people, and transmitted from generation to generation. As results of this investigation it was observed that, even experienced, both family members and students, the practices of singing lullabies suffer difficulties regarding the recognition of their practice, in a cultural perspective and inserted in the experiences if people. About the mentioned perspectives, it was possible to point out the way perceived by the interviewees on the approached topic and make appointments for an even greater thought on the role of the school in their community as a cultural reference point.
Keywords: Education; Folklore; Music Education; Music in Childhood.

Introdução

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (*et. all*). Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.?????, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

WOLFFENMBÜTTEL, Cristina Rolim; FELICIO, Graziela da Rosa Silva; GREZELI, Estêvão; CHAVES, Fabiane Araújo; PARNOFF, Alex. Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.65-86, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

No Brasil, os estudos acerca do Folclore ainda carecem de um incremento. Vários podem ser os motivos para essa carência. Uma delas, talvez, seja o fato de haver uma descontinuidade nas pesquisas. Afirma-se isso, à medida que o início das investigações, ou mesmo das discussões acerca do folclore terem iniciado em 1846, na Inglaterra e, no Brasil, essas discussões e ações investigativas terem como início meados do século XX. Outra possível explicação poderia ter por base o preconceito que ainda persiste, quanto às manifestações do folclore, por parte das pessoas e, inclusive, alguns pesquisadores.

No entanto, mesmo em meio às dificuldades, o folclore se encontra na vida das pessoas, em diversas dimensões. As práticas do folclore podem se apresentar em momentos de lazer, de trabalho, de descanso, da alimentação, de divertimento, enfim, inúmeras são as situações em que é possível observar práticas originadas do saber do povo no cotidiano das pessoas.

A música é, também, uma das manifestações pelas quais o folclore pode se apresentar, ou seja, a música folclórica, podendo estar sob a forma instrumental, cantada ou em junção de ambas, por meio de canções com acompanhamento instrumental.

Desde tenra idade o ser humano se comunica e tem intimidade com o som. Hoje, sabemos que a audição já se apresenta antes mesmo do nascimento, com o bebê ainda no ventre materno, que é apresentado ao mundo através dos sons. Sabe-se que “o ambiente acústico uterino não é silencioso como acreditavam muitos, mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos”.(ILARI, 2002, p. 84).

Esses vínculos são estabelecidos, e momentos de afago são gerados através da prática, que é passada de geração a geração: o ato de cantar para alguém, praticando os acalantos.

Considerando-se a importância do folclore e da música folclórica, particularmente das cantigas de ninar, que também são canções do folclore, este artigo apresenta os resultados de uma investigação com estudantes e seus familiares acerca da

importância que eles destinam à prática das cantigas de ninar. Portanto, esta pesquisa objetivou verificar a importância do estímulo familiar da música folclórica na infância, através da prática dos acalantos e outras canções do folclore musical, e as diversas interações estabelecidas em suas memórias afetivas, tanto nas crianças que ouviam quanto nos adultos que as entoavam.

Folclore, Música Folclórica e Cantiga de Ninar

O folclore é todo o sentir, pensar, agir e reagir das pessoas, considerando-se que elas se encontram inseridas em uma comunidade e que vivem em uma determinada época e localidade.

A respeito do folclore e sua constituição, Garcia (2000) explica que

> [...] é constituído pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo. As diversidades regionais marcam as características predominantes das maneiras de pensar, viver e agir; indicam os padrões culturais aceitos pela maioria dos habitantes; mostram as habilidades desenvolvidas, as soluções criadas/encontradas para resolver seus problemas; evidenciam a adaptação ao meio ambiente e os condicionamentos determinantes deste ou daquele modo de vida. Situam a comunidade no tempo e no espaço; apresentam as contribuições étnicas recebidas. (GARCIA, 2000, p. 16).

Os saberes, as manifestações, os costumes, enfim, as diversas formas pelas quais a cultura das pessoas se apresenta, constitui esse cabedal de conhecimentos que um povo possui. O folclore, portanto, é uma das dimensões que constitui a cultura desse povo.

Considerando-se que o folclore faz parte da vida e da cultura das pessoas, entende-se que este seja algo que deva fazer parte do planejamento escolar. A esse respeito, a Carta do Folclore Brasileiro, em suas duas versões, datadas de 1951 e 1995, mencionam essa importância. A carta de “1951 já propunha a introdução dos diversos conteúdos do folclore no trabalho pedagógico. Essa proposição contemplava toda a escolaridade que hoje representa a educação básica e o ensino superior”.

Posteriormente, na época da segunda carta, do ano de 1995, essa importância foi ratificada, sendo destinada uma parte muito importante à temática do ensino e da educação, constando de 18 itens. “Apesar de as duas Cartas do Folclore Brasileiro (1951 e 1995) enfatizarem a necessidade da inclusão do ensino do folclore nas instituições escolares, há uma diferença de concepção pedagógica entre ambas” (WOLFFENBÜTTEL, 2019, p. 44-45).

Nessa perspectiva, a música folclórica é aquela que se origina no meio do povo, de uma maneira espontânea, sem ser influenciada diretamente por algum órgão ou instituição.

De um modo geral pode-se dizer que a música folclórica é espontânea, aceita coletivamente pela população de uma determinada localidade, tradicional, transmitida oralmente, muitas vezes anônima, apresenta uma funcionalidade, comunica certas mensagens, é intemporal e dinâmica. Lamas (1992) explica que a música folclórica

> [...] corresponde aos impulsos criativos espontâneos de um grupo... se transmite e se preserva oralmente, por isso, expande-se com toda a naturalidade, simplicidade e possui uma aceitação coletiva. Por não ser procurado o rebuscamento e o aperfeiçoamento, como ocorre na música culta ou erudita, ela se torna mais autêntica, mais espontânea e, por essa razão, tem um poder de comunicação, uma ressonância imediata no espírito do povo que a prática. (LAMAS, 1992, p. 15).

Salienta-se o modo de transmissão da música folclórica, neste particular. A maneira pela qual se processa sua transmissão é oral, muitas vezes oriunda de algum familiar. Em outras situações, a autoria dessa música vai se perdendo, sendo que o autor pode ser esquecido. Quando se trata de uma canção, na maioria das vezes, o que fica na memória das pessoas é a melodia e, principalmente, a letra.

Vários são os tipos de canções do folclore, tanto aquelas destinadas aos adultos, ou por eles praticadas, quanto outras mais direcionadas às crianças. Se nos detivermos nas cantigas infantis, foco mais específico desta investigação, podem se mencionadas as cantigas de roda, as cantigas para jogos e brincadeiras, e as cantigas de ninar, apenas para citar algumas.

A cantiga de ninar, acalanto, nana-nenê, dorme-nenê, canção ou cantiga de berço, canção de embalar, de acalentar são todas designações brasileiras para as canções entoadas, comumente, para conduzir as crianças pequenas ao sono; e, essas, são as principais fontes musicais que uma criança pode ter contato no início de sua vida.

As cantigas de ninar são aquelas canções entoadas às crianças, nos momentos que antecedem ao sono, com vistas a possibilitarem esse adormecimento. Conforme Cascudo (1984), é o nome destinado às canções pequenas e simples que, devido à tradição, os adultos cantam para acalmarem os bebês, de forma propositalmente suave, doce e, por vezes, repetitiva, para induzir ao sono.

A canção de ninar brasileira já foi objeto de estudo musical de alguns estudiosos, dentre os quais podem ser mencionados Fernandes (1958), Cascudo (1983), Melo (1981) e Wolffenbüttel (1995), apenas para citar alguns. Há muitas produções acerca das cantigas, embora também já tenham existido momentos na literatura em que a música, além de não ser considerada como um estímulo ao desenvolvimento infantil, foi apontada como fator para atrapalhar o processo (PINTO, 2009), ou, também que bebês se mantinham surdos até o nascimento.

Atualmente, sabemos da riqueza promovida pela interação da criança e dos sons. Vemos que é necessário resgatar a música tradicional da música no nosso país, pois se trata de fonte rica de conhecimento e marcas de um povo. Resgatando memórias e documentando-as teremos um acervo infindo capaz de retratar toda uma história enriquecedora do presente.

Deste modo, o material cultural oriundo do folclore, no qual a música folclórica e, em especial, as cantigas de ninar, é extremamente relevante para o início da vida. É importante que sua inserção na vida humana, desde a fase inicial do desenvolvimento humano, no caso dos bebês, seja um dos aspectos considerados na educação, tanto formal, quanto não formal ou informal. Portanto, tendo em vista esse valor, entende-se que o conhecimento acerca da música e sua relação com o desenvolvimento da criança, sejam aspectos a serem tratados.

A Música e a Criança

A música tem uma grande importância na vida das pessoas. O filósofo Friedrich Nietzsche já dizia: “Sem a música, a vida seria um erro”. Mesmo pessoas sem formação escolar, ou conhecimentos acadêmicos tendem, em geral, a apreciar a música e incluírem-na em seu cotidiano, quer seja como apreciadoras ou mesmo produzindo música.

Há uma força que podemos chamar de intuitiva que atrai e faz se aproximar da música, gerando conexões e verossimilhanças. Nesse modo de pensar, Candido (2004) explica:

> A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 2004 p. 117).

A comunicação liga-nos, nos movimenta e transborda. Somos feitos de sons, sensações e percepções. Se a palavra, por si só, segundo Candido (2004), facilita o “espetáculo mental”, pensemos a respeito da musicalidade. Realizemos a combinação organizada dos sons. Certamente, estamos diante de algo que não pode, de forma alguma, ser ignorado e não reconhecido como alicerces para a sociedade.

Estudos sobre discriminação auditiva, comentados por Papalia e Feldman (2013), também se baseiam na preferência da atenção, constatando que recém-nascidos conseguem distinguir sons que já ouviram daqueles que ainda não ouviram, conforme foi revelado na tendência de virar a cabeça na direção desse som, nesse caso, a atenção é importante porque implica o reconhecimento do novo evento. A autora sustenta que a capacidade de percepção e processamento auditivo são integrados mediante as experiências.

Desde cedo, somos apresentados ao mundo sonoro. Somos estimulados pelos sons, desenvolvendo nossa bagagem sonora e provocados a realizar a imitação que, posteriormente, fará sentido para a formulação de pensamentos pessoais, distinguindo

novas informações para expressar sentimentos e agir na sociedade. Raniro e Joly (2012) confirmam esse posicionamento, ao afirmarem que:

> Após o nascimento, os bebês conseguem localizar a direção de uma fonte sonora, inicialmente, com olhares discretos e, mais tarde, com movimentos corporais, tais como viradas de cabeça. Acalentados com cantigas de ninar, passam a reconhecer os sons do ambiente que os cerca, como os dos brinquedos, dos animais, das vozes dos familiares. Ao mesmo tempo, seus corpos respondem com outros sons, como gargalhadas, choro ou passos em direção ao objeto. Ao imitar as falas ouvidas, a criança dá início à conquista de suas próprias falas e, depois, passa da fala ao canto. Logo que se percebe sentada ou se mantém em pé, o ritmo de uma música a leva a acompanhar com o corpo os movimentos cadenciados. (RANIRO; JOLY, 2012, p. 11-12).

Outros estudos confirmam a grande interação do bebê, desde muito cedo. Na relação entre pessoas com uma ligação especial, com um vínculo afetivo já mais estabelecido, essa interação é, ainda, mais forte. De modo geral, essa conexão especial se dá quando os bebês ouvem os sons dos pais. Ilari (2002) faz parte do grupo de estudiosos que reiteram esse aspecto, ao relatar:

> Durante o primeiro ano de vida os bebês já exibem preferência e memória musical de longo prazo. Como exemplo, sabe-se hoje que a partir dos 6 meses de idade os bebês escutam melhor e preferem ouvir sons agudos a sons graves, ainda mais quando os pais cantam para eles. (ILARI, 2002, p. 88).

Mesmo pensando nas cantigas de ninar, ao buscarmos memórias de conexões sonoras, uma vez que a imagem que fazemos da música na infância é, muitas vezes, de uma mãe colocando um bebê para dormir, há inúmeras outras interações sonoras estabelecidas, e que não se limitam a, apenas, cantar. Todavia, a música vai além, e suas importantes funções não findam ao longo da vida. E, assim, a criança aprimora a percepção auditiva, especializa o entendimento dos movimentos sonoros, estabelece preferências específicas por sons, gêneros musicais e canções.

Conforme elucida Ilari (2002, p. 84), “os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem”. A autora explica, também, que investigações apontam que o bebê é um ouvinte sofisticado,

"capaz de discriminar entre propriedades isoladas contrastantes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais. Mais do que isso, durante o primeiro ano de vida os bebês já exibem preferência e memória musical de longo prazo" (ILARI, 2002, p. 88). Entende-se, portanto, a grande relevância da música na vida das pessoas e, em especial, para os bebês em tenra idade.

Devido às próprias características das cantigas de ninar, que têm como seu princípio um ato de amor, entende-se a importância de sua prática e o interesse para esta pesquisa. Portanto, considerando-se os pressupostos apresentados anteriormente, com base no folclore, na música e, em especial, na música folclórica, manifesta como cantiga de ninar, esta pesquisa investigou, com estudantes e seus familiares, a importância que eles destinam à prática das cantigas de ninar.

Para sua realização foi elaborada uma metodologia que possibilitou a análise e o entendimento a respeito. Passa-se, portanto, a apresentar este desenho metodológico.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa teve como pressupostos teórico-metodológicos a abordagem qualitativa e a aplicação de questionários como técnica para a coleta dos dados. A análise dos dados foi efetuada com base na análise de conteúdo.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2002, p. 14), "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, pois pretendeu estudar as particularidades e experiências individuais que os alunos e seus pais ou responsáveis têm, sabem e pensam sobre as músicas da infância, principalmente as cantigas de ninar, entre outros aspectos relacionados à temática.

A técnica para a coleta dos dados caracterizou-se pela aplicação de questionários autoadministrados, os quais foram fornecidos aos alunos, em aula, e solicitado que os mesmos fossem preenchidos, em casa, por eles e seus familiares.

Questionários têm sido utilizados na realização de diversas pesquisas, tanto nas ciências humanas, quanto em outras áreas. O questionário se caracteriza por ser uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc" (GIL, 1999, p. 128).

Destaca-se que o tipo de questionário aplicado foi o autoadministrado. Os tipos mais comuns de questionários são os autoadminstrados, como explicam Botelho e Zouain (2006), o que pode se explicar pelo fato de não necessitarem da presença do pesquisador para o seu preenchimento. Uma das vantagens do uso deste tipo de questionário, conforme Laville e Dione (1999, p. 183), é o fato de este ser "econômico no uso" e permitir o alcance de um rápido e simultâneo "número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador". Além disso:

> A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 183-184).

Para a coleta dos dados desta pesquisa foi aplicado um questionário autoadministrado com crianças e seus pais, a fim de investigar o que pensam e sentem a respeito das canções de ninar, a partir de suas próprias experiências. Os questionários foram respondidos em casa, sendo sugerida a realização de uma conversa familiar, com vistas ao levantamento dos dados pertinentes à pesquisa, tendo como foco as cantigas na infância e às cantigas de ninar. Os questionários foram respondidos, portanto, em casa, o que foi muito importante, pois oportunizou a conversa entre crianças e seus familiares.

Nos questionários autoadministrados constavam perguntas que tratavam sobre a idade das pessoas, cidade em que nasceram, com quem moram – no caso dos estudantes –, o que sabiam sobre as cantigas de ninar, quais canções recordavam, em quais momentos essas cantigas são ou eram entoadas, como isso ocorria, e como cada um dos respondentes se sentiam quando ocorria essa prática.

Ao todo, foram coletados 40 questionários, os quais passaram pelo processo proposto por Moraes (1999), por meio da análise de conteúdo, passando a integrar os dados nesta pesquisa. De acordo com Moraes (1999):

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 9).

Moraes (1999) propõe um processo de análise para o conteúdo das pesquisas que se caracteriza pelo procedimento de cinco etapas, que são a preparação das informações, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou classificação das unidades em categorias; a descrição, e a interpretação. Estas etapas foram trilhadas no processo de análise dos dados, resultando o material com o qual se trabalhou na transversalização com as teorias e conceitos que oportunizaram a elaboração da resposta ao questionamento desta investigação. São apresentados, a seguir, os resultados e a análise dos dados.

Resultados e Análise dos Dados

Uma comunidade traz uma identidade cultural. Assim, toda essa bagagem é trazida pelo aluno para a escola, pois este que vive em sociedade e, assim, tem sua cultura, seu folclore. Os alunos, assim como todas as pessoas, possuem folclore; como afirmavam Cascudo (1984) e Garcia (2000), são portadores de folclore. Trata-se da sua experiência biográfica, das vivências e observações da realidade que circunda seu meio, sua vida.

Promover momentos em que o aluno possa trazer para a sala de aula a sua realidade e as experiências de sua vida é uma forma de relacionar a vida dos alunos ao trabalho escolar, e considerar a cultura que ele traz de casa e de seu dia a dia. Como diria Candido (2004), essa cultura não deve ser ignorada, mas reconhecida como alicerces para a sociedade.

Os alunos e seus familiares, de quem os dados foram coletados nesta investigação, estão matriculados numa escola na cidade de Capão da Canoa, situada na região litorânea do Rio Grande do Sul; no entanto, grande parte dos respondentes relatou ter nascido ou passado a infância em outra localidade do estado, como: Alvorada, Porto Alegre, Sapucaia do Sul, Canoas, Tramandaí, Campo Novo, Cachoeirinha, Santa Cruz do Sul e Cerro Largo. Entretanto, a maioria é natural de Capão da Canoa.

Observou-se, ao realizar a análise dos dados coletados por meio dos questionários autoadministrados, que houve a menção a aspectos do folclore, porém não de modo explícito. Não obstante, mesmo com essas referências, alunos e seus familiares não conseguem relacionar os seus conhecimentos sobre a música de sua infância ao folclore. Ao analisar este aspecto entende-se que esse fato possa ser originado de um paulatino desconhecimento sobre esses assuntos e, principalmente, por assim dizer, de um esquecimento desses aspectos da cultura, que são as manifestações folclóricas. Isso porque ainda se busca no Brasil, desde a Carta do Folclore Brasileiro de 1951, um reconhecimento de uma concepção científica em eventos, fatos e objetos folclóricos. E isso reflete na educação. Na sala de aula, o folclore ainda é tratado de forma equivocada ou, até mesmo, é ignorado. Isso porque se fala de folclore, vive-se o folclore, mas a sua designação ainda não é reconhecida efetivamente.

Parece que, apesar da revisão da Carta do Folclore Brasileiro, em sua segunda versão, datada de 1995, os fatos folclóricos ainda não são do entendimento das pessoas. Tampouco, os aspectos mais antigos, que também são importantes e configuram o conteúdo da Carta de 1951, em sua primeira versão no Brasil, do mesmo

modo são desconhecidos de grande parcela das pessoas. Entende-se, portanto, que os preceitos presentes em ambos os documentos norteadores do folclore no Brasil, no que tange ao seu uso pedagógico, têm sido desconsiderados (WOLFFENBÜTTEL, 2019).

Em suas respostas, em nenhuma vez os alunos citam a palavra folclore, mas suas argumentações apontam para esta prática; o folclore é experenciado e vivido, porém, não é entendido como tal. Analisemos, a seguir, os dados dos questionários respondidos pelos alunos e seus familiares. O quadro 1 apresenta as lembranças dos alunos em relação a alguém que lhes entoava canções.

Respostas dos alunos	**Número de respondentes**
Alunos que lembram	35
Alunos que não lembram	5

Quadro 1: Lembrança dos alunos quanto à prática das canções.
Fonte: Autores.

Com base no quadro 1 observa-se que a maioria dos alunos (35) relataram lembrarem de algum familiar ou alguém que lhes cantassem; os cinco restantes não mencionaram esta lembrança.

O momento do nascimento humano é, talvez, uma das circunstâncias em que a construção de laços afetivos possam se processar de modo mais forte e positivo. E, as práticas do canto, nesse momento, podem ser muito potentes.

Grande parte da comunicação que acontece com um recém-nascido é visual e sonora. É importante que o bebê tenha um ambiente calmo e adequado ao seu desenvolvimento. Pode haver uma tensão que se cria dentro de casa, por toda a novidade à qual família é exposta, por todos os problemas pelos quais as pessoas e, com certeza, toda a família passa; mas, é importante resguardar o lar, construindo uma certa adequação ao bom desenvolvimento do bebê e, claro, de toda a família. Desse modo, a música pode ser uma ferramenta capaz de reunir as pessoas em um ambiente mais agradável e possibilitar o desenvolvimento humano.

Conforme Raniro e Joly (2012), a música provoca sensação de proteção e tranquilidade para os bebês; os autores reiteram a importância das primeiras experiências afetivas nos primeiros anos de vida as quais possam vir a ser determinantes para que se estabeleçam os padrões de conduta e formas de lidar com as emoções. Os motivos que levam a cantar são inúmeros; o quadro 2 apresenta os motivos que os familiares elencaram para suas práticas de canto com seus filhos.

Motivo para cantar	Número de pais respondentes
Dormir	15
Acalmar	12
Ter bons sonhos	5
Alegrar	4
Tirar o medo	1
Ensinar as músicas de época	1
Assustar	1

Quadro 2: Motivos para cantar as canções.
Fonte: Autores.

Com base nos dados apresentados no quadro 2, podemos identificar que o motivo mais comum para cantar para os filhos era no momento de dormir, relacionado à prática das cantigas de ninar, tendo sido citado por 15 pessoas, correspondendo a 37,5% dos participantes. O segundo motivo mais citado foi para acalmar os filhos, referente a 12 participantes, perfazendo 30% dos participantes. Ter bons sonhos foi o motivo de cinco participantes cantarem, sendo 12,5% das respostas. O motivo relacionado à alegria foi mencionado por quatro participantes, sendo 10% das respostas. Outros motivos também foram citados, como para tirar o medo, para ensinar as músicas da época, e para assustar, com uma referência cada uma. Nesse sentido, Garcia (2000) auxilia no entendimento, ao explicar que as maneiras de pensar, viver e agir das pessoas indicam seus padrões culturais, inclusive mostrando as soluções que criam para todas as situações. O fato de entoar canções para dormir, acalmar, ter bons

sonhos, dentre outros motivos apontados pelos investigados, demonstra que o folclore está vivo na vida das pessoas, com importantes funções. Com certeza, o momento que antecede o sono, é um dos mais importantes na fase da infância.

Os pais e familiares são os mais presentes na prática do cantar para os bebês. Nessa observação, Ilari (2002, p. 88) explica que "os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia-a-dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança". Os dados obtidos nesta pesquisa estão em sintonia com essa afirmação; é o que apresenta o quadro 3.

Quem cantava	Número de alunos respondentes
Mãe	23
Pai	10
Vó	9
Tia	1
Bisavó	1
Professora	1
Amiga da mãe	1
Aparelho eletrônico	1

Quadro 3: Quem cantava as canções.
Fonte: Autores.

A conexão estabelecida entre os filhos e suas mães e pais, propicia muitas partilhas. Acontece um dinamismo e um entendimento mútuo, visto que a maioria dos investigados afirmou a eficácia de cantarem para os mais diversos fins. Aquilo que se comprova, a legitimidade se perpetua e, talvez por isso, que as cantigas do folclore, dentre elas as de ninar, se mantenham vivas há gerações. Como elucida Lamas (1992), a música folclórica relaciona-se aos impulsos criativos das pessoas, expandindo-se com naturalidade, tem um grande poder de comunicação e, assim, uma grande vinculação entre as pessoas que praticam.

As músicas podem vir com embalos e movimentos, e esses comportamentos e as verbalizações dos cantos constroem uma atmosfera sociointerativa favorecendo, também, a aprendizagem da linguagem. Sendo assim, o conhecimento específico dos

familiares sobre música e musicalidade é irrelevante. A questão interativa que se dá é intuitiva. A família, normalmente a mãe, por questões relativas à própria natureza da concepção, inicia esse processo, interage e reage às verbalizações iniciais de seu bebê (FILIPAK; ILARI, 2005, p. 87). Por haver essa interação de percepção da verbalização do bebê, as sensações geradas pela prática das cantigas de ninar, por exemplo, podem ser infinitas. No momento em que se canta, temos um motivo e, posteriormente, permanece em nós a marca na memória. O quadro 4 apresenta as lembranças e os sentimentos que os alunos destacaram, ao responderem sobre suas recordações em relação às canções que lhes eram entoadas.

Lembranças/sentimentos	Número de alunos respondentes
Felicidade	18
Saudade	15
Emoção	5
Calma	3
Lembranças boas	2
Tristeza	1
Carinho	1
Paz	1

Quadro 4: Lembranças/sentimentos destacados pelos alunos.
Fonte: Autores.

O principal sentimento citado foi o de felicidade, sendo apontado por 18 alunos respondentes. Em segundo lugar, a saudade foi referida em 15 das respostas, seguida pela emoção (sem uma referência mais específica sobre qual tipo de emoção é sentida), calma e lembranças boas, cada uma com cinco, três e duas incidências respectivamente. Tristeza, carinho e paz também foram citados, com uma menção por parte de cada estudante. Estes dados demonstram que a maioria dos alunos possui lembranças positivas em relação aos momentos em que escutavam as canções entoadas pelos familiares, externando, até mesmo, saudades, talvez pelas boas recordações dos tempos de quando eram menores.

Por fim, outra pergunta que constava no questionário dizia respeito às canções que os respondentes recordavam. Dentre as respostas apareceram diversas cantigas,

tanto aquelas que integram o cancioneiro folclórico, quanto às canções populares, muitas vezes veiculadas por intermédio dos meios de comunicação. Algumas respostas demonstraram que os respondentes não lembravam seus nomes, ou mesmo não recordavam canções do tipo solicitado. Nessa categoria encontramos 4 respostas. Chama a atenção, e é algo positivo, a menção a uma canção que teria sido inventada pelos familiares e entoada ao aluno. A cantiga mais mencionada foi "Nana nenê", referida por seis alunos, "Mãezinha do Céu", "Brilha, brilha estrelinha" e "Se essa rua fosse minha", todas elas recordadas por quatro alunos. De um modo geral, três alunos recordaram de variadas cantigas, porém sem nomeá-las especificamente. Canções como "Ursinho Pimpão", "Pai Nosso" e "Alecrim" tiveram a referência de dois alunos. As cantigas veiculadas por um projeto infantil denominado "Galinha Pintadinha"[6] também obtiveram duas menções. Todavia, as crianças não especificaram quais canções desse projeto tinham lembrança. O mesmo ocorreu com a menção às canções evangélicas, que foram citadas em seu conjunto, perfazendo duas respostas. Por fim, com uma resposta para cada canção obtivemos a citação das canções: "A canoa virou", "O cravo e a rosa" e "Marcha soldado". O quadro 5, a seguir, apresenta todas essas canções recordadas pelos alunos, juntamente com sua incidência.

Canções recordadas	Número de alunos respondentes
Nana nenê	6 alunos
Mãezinha do Céu	4 alunos
Brilha, brilha estrelinha	4 alunos
Se essa rua fosse minha	4 alunos
Não lembram	4 alunos
Cantigas variadas	3 alunos
Ursinho Pimpão	2 alunos
Pai Nosso	2 alunos
Galinha Pintadinha	2 alunos
Alecrim	2 alunos
Músicas evangélicas	2 alunos
Inventada	1 aluno
A canoa virou	1 aluno
O cravo e a Rosa	1 aluno
Marcha soldado	1 aluno

[6] Galinha Pintadinha é um projeto infantil criado em 2006, pelos produtores Juliano Prado e Marcos Luporini.

Quadro 5: Canções recordadas pelos alunos.
Fonte: Autores.

Embora nem todos os participantes lembrassem qual o canto geralmente era entoado, a diversidade de canções mencionadas foi bastante significativa. Ainda, salienta-se que alguns alunos citaram orações, como o "Pai Nosso", por exemplo, como sendo uma canção, talvez pelo modo como a oração era realizada, no momento de sua prática.

Pode-se, assim, perceber a importância da participação dos pais na interação musical, de várias formas, mas, principalmente, fortalecendo a afetividade entre familiares e bebês e o desenvolvimento musical de ambos. Como vimos, o bebê inicia a sua escuta e o desenvolvimento de suas percepções musicais ainda no ventre da mãe, os quais vão se fortalecendo com o passar dos meses até o seu nascimento (WOLFFENBÜTTEL, 1995).

Considerações Finais

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou investigar sobre a importância do estímulo familiar da música folclórica na infância, através da prática dos acalantos e outras canções do folclore musical, e as diversas interações estabelecidas em suas memórias afetivas, tanto nas crianças que ouviam, quanto nos adultos que as cantavam, passa-se aos comentários finais, procurando tecer desdobramentos.

O caminho para o ensino das manifestações folclóricas já tem um longo percurso, pois há o reconhecimento do que é necessário ser estudado e que várias são as possibilidades para que o trabalho em sala de aula seja válido; entretanto, ainda se faz necessário que ocorra um aprofundamento do conteúdo da temática, que é vasto e, muitas vezes, não explorado em sua totalidade.

O referencial teórico utilizado para a análise dos dados coletados nesta investigação revelou-se pertinente, analisando a cultura que os alunos e seus familiares possuem, a qual é extremamente relevante.

Entende-se, também, que o folclore é a ciência do povo, e com ele podemos explicar características sociais pertinentes ao âmbito social que, consequentemente, são encontradas na escola, visto que a instituição faz parte e reflete o que existe na sociedade. Assim, a escola precisa trabalhar com o folclore, tanto com seus alunos, quanto com a comunidade escolar em geral, pois é nele, também, que os indivíduos aprendem formalmente vários conteúdos e têm a possibilidade de refletirem sobre suas vivências coletivas e/ou subjetivas no meio em que vivem.

É importante que a escola também tenha como um de seus objetivos o conhecimento sobre que o educando traz em sua bagagem cultural, e que esses saberes sejam valorizados, e mais e melhor compreendidos pela comunidade em que se inserem. A consciência da importância do folclore e seus ensinamentos é um dos elementos que também devem fazer parte dos conteúdos escolares. Não se preconiza, aqui, uma supremacia dos saberes do folclore em detrimento dos demais saberes, quer sejam de origem acadêmica, dos meios de comunicação, ou quaisquer outras origens. O que se argumenta, e que é resultante de inúmeras pesquisas já desenvolvidas – inclusive a investigação apresentada neste artigo –, juntamente com reflexões ao longo dos anos, é que os saberes de cunho folclórico também façam parte dos planejamentos pedagógicos e pedagógico-musicais nas escolas, podendo ser, inclusive, coletados a partir das falas dos alunos e seus familiares.

O folclore, em todos os seus modos de sentir, pensar, agir e reagir é extremamente potente para o desenvolvimento de inúmeras atividades, inclusive as de cunho educativo-musical. Conteúdos musicais, como as características do som – altura, intensidade, timbre e duração –, os elementos da música, como a melodia, o ritmo e a harmonia, somente para citar alguns dos exemplos, podem ser valiosos para a elaboração de atividades musicais, a partir de conteúdos do folclore.

Portanto, chama-se a atenção, nestas considerações finais, para a relevância de a escola incluir em seus planejamentos o folclore e a música folclórica – cujo foco nesta investigação esteve nas cantigas folclóricas diversas e cantigas de ninar –, pois seu uso, além oportunizar interações entre as famílias e a escola, permite um grande

desenvolvimento cognitivo e humano. Além de sua já sabida importância acadêmica e esportiva, é papel da escola ocupar o espaço de fomentar e ser referência cultural, reforçando significados e dando relevância às práticas folclóricas na comunidade em que está inserida.

Referências:

BOTELHO, Delane; ZOUAIN, Deborah Moraes. *Pesquisa quantitativa em administração.* São Paulo: Atlas, 2006.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 4ª ed., 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro.* Belo Horizonte: Itatiaia, 5ª ed., 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Geografia dos mitos brasileiros.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983.

FERNANDES, Florestan. Contribuição ao estudo sociológico das cantigas de ninar. *Revista Brasiliense*. N. 16. São Paulo, mar-abr, 1958.

FILIPAK, Renata; ILARI, Beatriz. Mães e Bebês: vivência e linguagem musical*. Revista Música Hodie,* v. 5, n. 1, 2005.

GARCIA, Rose Maria Reis. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M R. (Org.). *Para compreender e aplicar folclore na escola.* Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16-21.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

LAMAS, Dulce Martins. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil.* Rio de Janeiro: D. M. Lamas, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MELO, Veríssimo de. Acalantos. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1981.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano.* Porto Alegre: AMGH, 12ª ed., 2013.

PINTO, Rogerio da Silva. *A música no processo de desenvolvimento infantil.* Rio de Janeiro. 2009.

RANIRO, Juliane; JOLY, Ilza Zenker Leme. Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Folclore e música folclórica:* o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: Appris, 2019.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Cantigas de ninar*. Porto Alegre: Magister, 1995.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

O CICLO DA ABORDAGEM CURRICULAR EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Bruno Felix da Costa Almeida

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F764

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa Almeida. .O ciclo da abordagem curricular em educação musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.87-109, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

O CICLO DA ABORDAGEM CURRICULAR EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Bruno Felix da Costa Almeida[1]

Resumo: Este artigo configura um recorte da dissertação de mestrado intitulada: "Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical", apresentando o Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical, o qual configura uma proposta teórico-metodológica para a elaboração de um Currículo em Educação Musical. Nesse sentido, são relacionadas algumas considerações sobre o Currículo em Música e a Abordagem do Ciclo de Políticas. Contudo, entende-se que as Etapas propostas pelo estudo à elaboração de um Currículo em Educação Musical poderão ser incitadas, modificadas, dentre outros aspectos, a partir do contexto a qual será viabilizada.
Palavras-chave: Currículo em Música; Abordagem do Ciclo de Políticas; Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical.

THE CYCLE OF THE CURRICULAR APPROACH IN MUSIC EDUCATION

Abstract: This article configures a section of the master's thesis entitled: "Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical", presenting the Cycle of the Curricular Approach in Musical Education, which configures a theoretical-methodological proposal for the elaboration of a Curriculum in Music Education. In this sense, some considerations about the Music Curriculum and the Policy Cycle Approach are related. However, it is understood that the Steps proposed by the study to the preparation of a Curriculum in Music Education may be incited, modified, among other aspects, from the context to which it will be made possible.
Keywords: Curriculum in Music; Policy Cycle Approach; Cycle of the Curricular Approach in Music Education.

Introdução

O Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical configura uma proposta teórico-metodológica para a elaboração de um Currículo em Educação Musical, a qual emergiu a partir da investigação desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que deu origem à dissertação de mestrado intitulada:

[1] Mestre em Educação, Especialista em Educação Musical e Licenciado em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Especialista Ensino de Arte, pela Universidade Cidade de São Paulo; Bacharel em Música - Habilitação em Piano, pela Universidade Cruzeiro do Sul. Formado em Piano, pela Escola Municipal de Música - Departamento do Theatro Municipal de São Paulo; e em Teclado, pelo Conservatório Musical In'Concert. Atualmente desenvolve pesquisas nos campos da Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais. Tem experiência na área de artes com ênfase em música/ensino/educação e interpretação.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa Almeida. .O ciclo da abordagem curricular em educação musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.87-109, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

"Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical".

A pesquisa realizada teve como contexto de investigação o Colégio Gaspar Silveira Martins, localizado na cidade de Venâncio Aires – Rio Grande do Sul, o que oportunizou o surgimento de algumas indagações, as quais nortearam a sua realização, quais sejam: Como a Educação Musical pode ser proposta, enquanto currículo e complemento curricular, no contexto sócio-pedagógico do Colégio Gaspar Silveira Martins? Como a historicidade da implementação da Educação Musical, do Colégio Gaspar Silveira Martins, pode contribuir para a construção de uma proposta Curricular em Música? Como a articulação entre a história institucional e as políticas públicas em educação podem auxiliar na proposição de um Currículo em Música para o Colégio Gaspar Silveira Martins?

A investigação, portanto, objetivou a elaboração de uma proposta curricular em Educação Musical para o Colégio Gaspar Silveira Martins, com ênfase em seu contexto histórico-social e nas Políticas Públicas para a operacionalização do ensino da Música na Educação Básica.

No entanto, o escopo desse artigo se configura na apresentação de um recorte dessa investigação, preocupando-se em compartilhar a teoria desenvolvida para a elaboração da proposição do Currículo em Educação Musical, considerando a instituição selecionada enquanto lócus de pesquisa.

Reflexões sobre os aspectos histórico-institucionais, voltados à Educação Musical do Colégio Gaspar Silveira Martins, e as perspectivas atuais em Educação e Educação Musical, contribuíram à importância de se pensar e propor um Currículo em Educação Musical que pudesse respaldar, bem como nortear o trabalho pedagógico-musical dos docentes em música da instituição, ou seja, que pudesse fortalecer às relações entre o Colégio, os alunos e a comunidade local, visto que estas podem se tornar cada vez mais integradas, a partir de ações educativas e culturais.

Nesse sentido, pensar o Currículo em Educação Musical tornou-se um desafio para as necessidades humanas, desintegrando e integrando conhecimentos

em prol da constituição de novos saberes que possam abarcar a realidade de contextos educativo-institucionais, além de, também, contribuir para a área da Educação Musical a partir da interlocução de conhecimentos das ciências sociais à transformação e consolidação do que é a Educação Musical na atualidade e como ela pode se constituir diante dos desafios enfrentados nos diferentes tempos e espaços das escolas de Educação Básica brasileiras, considerando a união entre a Educação, a Filosofia da Educação, as Políticas em Educação e em Educação Musical.

Currículo: Concepções e Estratégias de Elaboração

Ao se dispor a refletir sobre como elaborar, constituir, propor e, principalmente, desenvolver na ação (implementação/operacionalização) a proposição de um currículo em Educação Musical para a Educação Básica, foi necessário buscar resposta(s) sobre a seguinte proposição: “Currículo: como se define?”.

Para tanto, a articulação entre os conceitos curriculares que transitam entre as áreas da Educação e Educação Musical foram transformados em subsídio para a exposição analítico-conceitual do Currículo em Educação Musical que se objetivou constituir, com ênfase nos estudos desenvolvidos por Sacristán (2017), McKernan (2009) e Silva (2001), em se tratando de relações curriculares à área da Educação; e, em específico, no campo da Educação Musical, apropriou-se da concepção de currículo a partir dos estudos empreendidos pelos autores Abeles, Hoffer e Klotman (1984) – sobre a qual se relaciona neste escopo de modo mais amplo.

Frente às articulações conceituais propostas salienta-se as concepções de “Currículo” para os autores selecionados. A Figura 1 abaixo relaciona as definições observadas e selecionadas a partir da literatura supracitada.

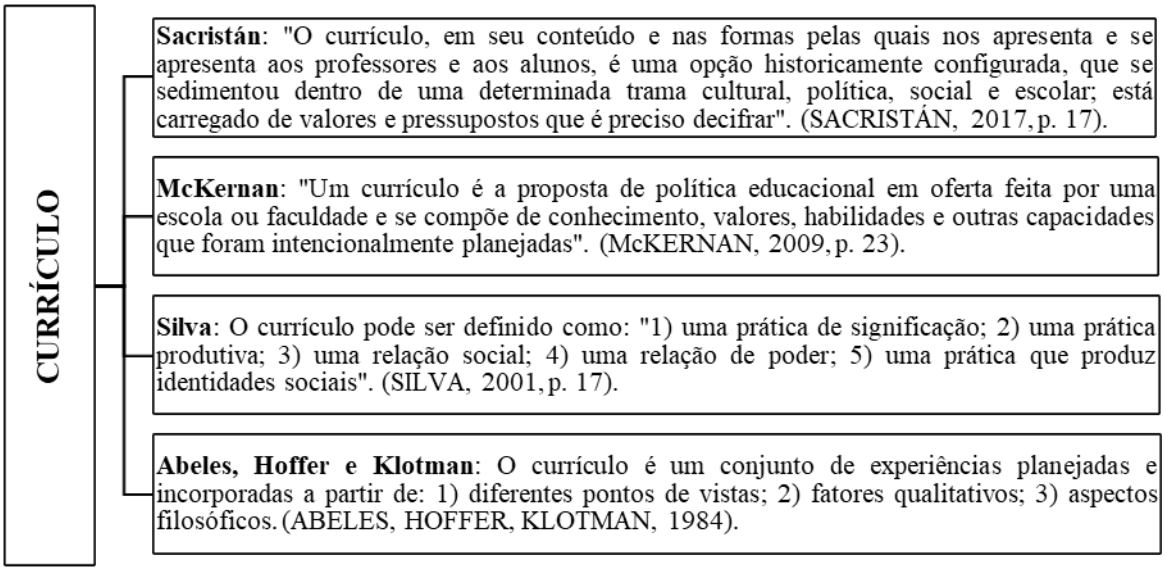


Figura 1 – Algumas Definições de Currículo. Fonte: Elaboração nossa, a partir de Sacristán (2017), McKernan (2009), Silva (2001) e Abeles, Hoffer e Klotman (1984).

Direcionando a reflexão aos meandros educativo-musicais, propor um currículo em música é um desafio importante. Abeles, Hoffer e Klotman (1985) denotam que a definição sobre "o que" ensinar é um ponto preponderante para os educadores musicais, ao passo que consideram que "o tópico do currículo [...] é uma parte essencial e significativa do processo de educação" (p. 265).

Os autores apontam que alguns profissionais "encaram um currículo como uma área de atividades em andamento, que estão acontecendo atualmente dentro da sala de aula, ao invés de encará-lo como um plano de estudo estático, já estabelecido" (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985, p. 265). Tal perspectiva é considerada enquanto "currículo operacional", explicam Abeles, Hoffer e Klotman (1985).

Há, também, o currículo "ideal" – "esse 'ideal' geralmente é uma abstração que pode ou não existir" – deste modo, pode se desenvolver "sob condições escolares e é resultado do que teóricos e filósofos acreditam que o plano de estudo exemplar deveria ser" (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985, p. 266).

Outro modelo de currículo relacionado pelos autores consiste no chamado currículo "experiencial", baseado nas experiências contextuais da sala de aula, ao

passo que “essa perspectiva é similar à posição tomada pelos que apoiam a definição ‘operacional’” (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985, p. 266).

A relação principal atrelada às concepções de currículo em música apontada pelos autores corresponde à abordagem formalizada por Klein e colaboradores, a qual é relacionada na Figura 2. No esquema apresentado relacionam-se: A) Perspectivas do Currículo, B) Variações Curriculares e C) Fatores Qualitativos. A partir desta visão curricular os autores esclarecem que:

> Uma composição dessas visões talvez defina o currículo como um conjunto de experiências planejadas que são incorporadas em todas as experiências supracitadas. Essa natureza particular exige que a forma como estas experiências sejam apresentadas variem de acordo com os alunos, assim como as condições que mudam dentro de uma escola diariamente. Essas experiências são afetadas pelos fatores qualitativos, assim como pela percepção que alguém tem do currículo. E isso é refletido na descrição individual. O currículo é influenciado por quem tem o poder de tomar decisões. (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985, p. 266-268).

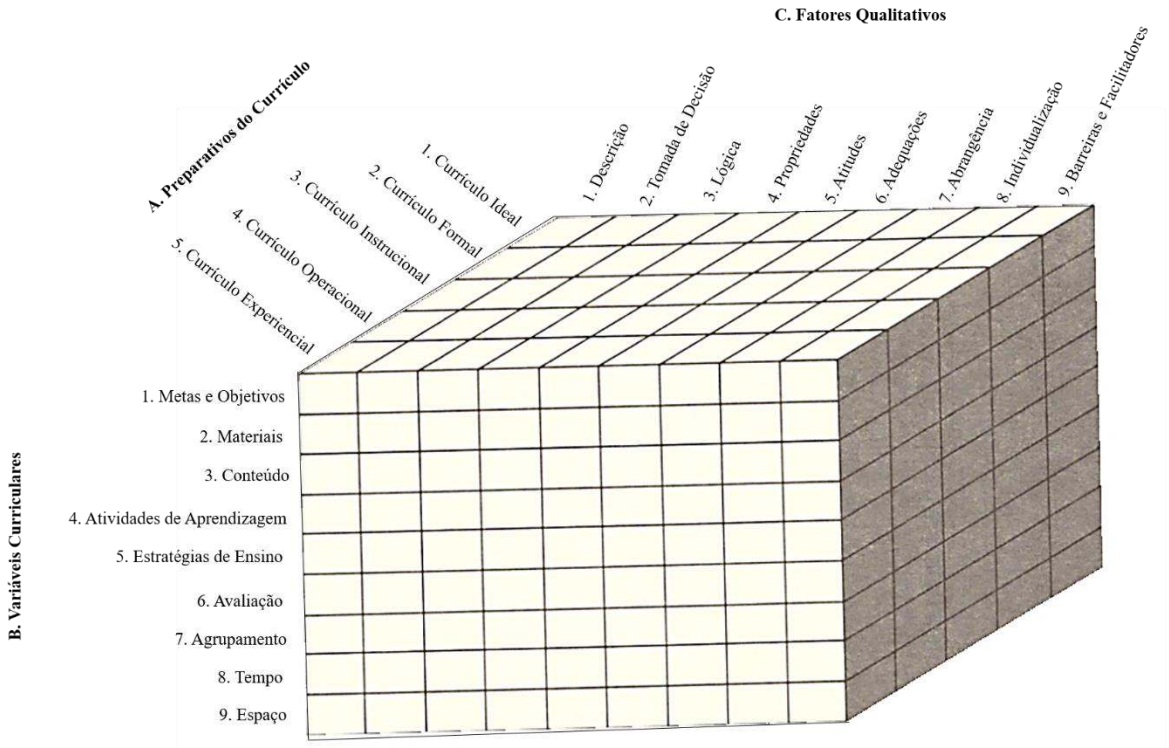


Figura 2 – Teoria do Currículo. Fonte: Elaboração nossa, a partir de Abeles, Hoffer e Klotman (1985, p. 267). FIGURE 10.1. Curriculum conceptual framework for data collection and analysis: a study os schooling. Souce: M. Frances Klein, Kenneth A. Tye, and Joyce E. Wright, “A Study of Schooling: Curriculum.” Reprinted from Phi Delta Kappan. December 1979.

Abeles, Hoffer e Klotman (1985) corroboram explicando que “as atitudes dos professores e especialistas de currículos, administradores e do público [...] terão um impacto na qualidade do programa sendo ofertado. Essas considerações estão em proporção direta com o que de fato constitui um currículo, como é ofertado na escola” (p. 268).

Ao analisar a Figura 2 é possível relacionar a profundidade de relações possíveis na elaboração de um Currículo em Educação Musical. No item “A” vislumbra-se a seleção da perspectiva curricular a qual se pretende empreender/desenvolver, quer seja através da proposição de um modelo curricular ideal, formal, instrucional, operacional ou experiencial. Entende-se que a partir desta seleção seja possível adequar as variáveis, ao passo que o conglomerado das opções em “B” poderão favorecer a constituição da proposta curricular: metas e objetivos, materiais, conteúdo, atividade de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliação, agrupamento, tempo e espaço. Por fim, considerando-se “C”, com os fatores qualitativos: descrição, tomada de decisão, lógica, propriedades, atitudes, adequações, abrangência, individualização e barreiras e facilitadores, torna-se possível aprofundar as relações de aproveitamento do currículo.

A articulação entre o que se entende por currículo nos campos da Educação e da Educação Musical torna-se balizadora para a constituição da proposição do Currículo em Educação Musical. A definição de currículo, portanto, está para as escolhas culturais e sociais, coletivas e individuais, institucionais e políticas, dentre outras, em que se possa apropriar-se para contemplar, na *práxis*, o ensino da música na Educação Básica.

As metas, os objetivos, os conteúdos e os materiais didáticos, por sua vez, podem se constituir como alguns dos elementos que, atrelados aos fatores qualitativos, poderão subsidiar as relações administrativas, docentes e socioculturais no campo de ação. Assim como as definições de tempo, espaço, perfil institucional e perfil dos sujeitos imbricados na ação educativa poderão ser levados em consideração para esta proposição.

O conhecimento histórico e social do contexto também poderá fortalecer as expectativas constitutivas ao que se espera de uma concepção de Educação Musical com ênfases macrocontextuais, enquanto políticas públicas que alicerçam as ações de ensino e aprendizagem na Educação Básica, e microcontextuais, percebendo os impactos de ações externas ao contexto institucional e de sala de aula.

A política, então, torna-se a pauta da interação entre o global, o local e, principalmente, o estritamente particular – a relação professor e aluno em ambientes de aprendizagem de Educação Musical – no contexto da Educação Básica.

A Abordagem do Ciclo de Políticas

A apropriação da Abordagem do Ciclo de Políticas – a qual não se constitui um método, mas "uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas", conforme explica Ball em entrevista aos pesquisadores Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) – "é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas', usando alguns conceitos que são diferentes" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Nesse sentido, Ball explica sua rejeição sobre o entendimento de que políticas possam ser "implementadas", sugerindo-a enquanto um processo linear em direção à prática, ao passo que considera a política uma decifração entre o texto e a ação, enquanto desafio relacionados ao fazer, ao processo de atuação e efetivação política na prática e através dela (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Em se tratando do contexto brasileiro, "a reflexão sobre tal abordagem é bastante útil", explica Mainardes (2006, p. 48), com vistas ao desenvolvimento e fortalecimento de pesquisas deste cunho no cenário nacional. O autor, ao traçar a trajetória que constituiu a proposição da Abordagem do Ciclo de Políticas, relaciona que inicialmente a proposição de Ball e Bowe relacionava-se à caracterização do processo político em um ciclo contínuo "constituídos por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso" (MAINARDES, 2006, p. 49).

> A primeira faceta, a "política proposta", referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamento educativos e burocratas encarregados de "implementar" políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A "política de fato" constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a "política em uso" referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 49).

O modelo de política relacionado é logo depois rompido por Ball e Bowe, por apresentarem uma rigidez não intencionada. Portanto, uma nova e aprimorada versão foi estabelecida a partir da publicação de 1992, em parceria entre Bowe, Ball e Gold, compreendendo que o Estado e a Escola são diferentemente capacitados no decorrer do tempo, ao processo político.

Nesse sentido, em um ciclo contínuo, os autores propuseram três conceitos inter-relacionados em uma dimensão atemporal ou não sequencial, ou seja, não se constituem uma linearidade, mas sim um ciclo de acontecimentos que podem até se sobrepor, quais sejam: o Contexto da Influência, o Contexto da Produção do Texto Político e o Contexto da Prática.

O primeiro contexto a ser relacionado pelos autores é o Contexto da Influência, no qual a política pública normalmente é iniciada. A política, enquanto discurso, é constituída entre as partes interessadas em influenciar a definição e fins sociais à educação. Bowe, Ball e Gold (1992) esclarecem que é neste momento que "os conceitos-chave da política são estabelecidos" (p. 19), projetam-se reivindicações de influência em arenas de ação pública por intermédio midiático, além de outras áreas mais formais, tais como "comissões, organismos nacionais, representantes de grupos que podem ser locais para a articulação de influência" (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20). São atuantes neste contexto redes sociais vinculadas ou não a partidos políticos governamentais ou pertencentes a processos legislativos.

O “empréstimo de políticas” oportunizado pela globalização, que, quando articuladas em detrimento de adequações à alguma localidade específica, Ball a denomina de “bricolagem”. A bricolagem, portanto, configura-se em “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas” (BALL, 2011, p. 102). Além destas ideias, Ball (2001, p. 102) complementa que a apropriação de “teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar”, também podem ser articulados em um processo de bricolagem.

Para Ball (2011), “as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p. 46-47). Diante das relações de influência, a qual Bowe, Ball e Gold (1992) esclarecem, também, enquanto relações “simbiótica”, emerge o segundo contexto, o Contexto de Produção do Texto Político. O apelo direcionado aos textos políticos incide na razão, bom senso, política popular, enquanto forma de registro representativo da própria política, podendo assumir diversas formas representativas, tais como os textos jurídicos e documentos políticos. No entanto, os textos políticos são passíveis de interpretações distintas, sua leitura e interpretação estão sujeitas à “luz” dos conhecimentos de mundo daqueles que a relacionam e a empregam na prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Constituem-se “de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, 2006, p. 53).

As intervenções textuais acarretam “restrições e possibilidades” que, por sua vez, remetem a consequências “reais”, e direcionam-se ao terceiro contexto, o Contexto da Prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesse sentido, “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é a textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”, esclarece Ball em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009, p. 305).

Ball também relaciona a política enquanto discurso, que "estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de discutir 'vozes', uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade" (MAINARDES, 2006, p. 54). A relação entre política enquanto texto e a política como discurso são complementares, ao passo que a primeira "enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores", e a última "enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso" (MAINARDES, 2006, p. 54).

O Contexto da Prática polariza a inviabilidade de controle daquele que escreve o texto político, pois "os escritores de política não podem controlar os significados de seus textos", esclarecem Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22). Como consequência, em se tratando do contexto escolar, a intepretação e reinterpretação de políticas educativas possibilita que professores e profissionais exerçam efetiva atuação e participação sobre o processo de sua ação (MAINARDES, 2006).

Na entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica que "a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários" (p. 305).

Nesta relação, Ball considera os conhecimentos dos professores como possibilidade de influência para a interpretação do texto, ou seja, os docentes, em suas interpretações e reinterpretações, podem exprimir a presença de suas histórias de vida, de suas histórias relacionadas à escola, bem como ao currículo escolar (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Em 1994, com a publicação de *Education reform: A critical and post-structural approch*, Ball amplia a Abordagem do Ciclo de Políticas inserindo mais dois contextos: o Contexto dos Resultados (efeitos) e o Contexto da Estratégia Política, considerados de fundamental importância para as análises político-educativas: "A relação entre os contextos – de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégias – é fundamental para a percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado", esclarecem Lopes e Macedo (2011, p. 156). Tal

ampliação também possibilitou outras estratégias de análises, compreendendo "aninhamentos". Segundo Ball, considerando-se o contexto da prática, seria possível inserir o Contexto de Influência e o Contexto de Produção de Texto, ao passo que o Contexto da Influência pode estabelecer relações no Contexto da Prática, de modo que "assim, podem existir disputas ou versões em competições dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações", além de possibilitar a existência – complementa Ball em entrevista – de "um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307-308).

Ao abordar o Contexto dos Efeitos – que pode variar de acordo com o Contexto da Prática Política – Ball (1994) esclarece que este contexto implica, efetivamente, efeitos e não resultados, tornando seus aspectos evidentes quando as respostas obtidas são relacionadas a partir de categorias (gerais e específicas). A compreensão sobre os efeitos gerais da política é propiciada quando, a partir da prática, são agrupados e analisados os quadros de respostas da ação.

O autor designa que "uma negligência da visão geral é mais comum em estudos que possuem apenas um foco no qual se tenta determinar o impacto de uma política de texto", o que pode ocasionar efeitos limitados da política posta em ação (BALL, 1994, p. 24). Entretanto, os efeitos relacionados a uma política específica podem oportunizar um contexto de análise diferente: 1) "existe um perigo na idealização do passado retratando uma situação na qual os professores tinham autonomia, mas agora não possuem mais", e 2) "a generalização não englobara a experiência de todos os tipos de professores em todos os tipos de situação" (BALL, 1994, p. 25).

Conforme corrobora Mainardes (2009) "isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política" (p. 55). O autor complementa exemplificando que no primeiro item pode se relacionar a "análise das mudanças e do impacto em/sobre o currículo, pedagogia, avaliação e organização",

enquanto que no segundo relaciona-se as “interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas” (MAINARDES, 2009, p. 54-55).

Além das distinções apresentadas, Ball (1994) aponta que ainda há outras existentes, em se tratando do contexto dos efeitos, quais sejam: “efeitos de primeira ordem”, que configuram “mudanças na prática ou na estrutura (nas quais são evidentes em lugares particulares e no sistema como um todo)” e os “efeitos de segunda ordem”, em que consistem em “impactos das mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social” (p. 25-26).

Por sua vez, o Contexto de Estratégia Política incide sobre o desenvolvimento das atividades sociais e políticas, fundamentais para analisar as relações de desigualdades (reproduzidas ou criadas) na política (BALL, 1994).

> Cada contexto consiste em um número de arenas de ação – algumas privadas e algumas públicas. Cada contexto envolve conflitos e consensos entre os pares. Eles são informalmente agrupados e não existe uma simples direção entre eles. Mas, em termos teóricos e práticos, esse modelo exige dois “contextos” para torná-lo por completo. O primeiro consiste em considerar a relação entre os efeitos de primeira ordem (prática) e os efeitos de segunda ordem; isso é, o contexto de resultados. Aqui a preocupação analítica envolve as questões de justiça, igualdade e liberdade. Políticas são analisadas em termos de seus impactos e interações com desigualdades existentes e forma de injustiça. (BALL, 1994, p. 26).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica que pensou os cinco contextos articulados em conjunto. Assim, sobre os dois últimos contextos elaborados, Contexto dos Resultados ou Efeitos e o Contexto de Estratégia Política, Ball esclarece que “o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado”; deste modo, complementa o autor, “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política [...], podem ser submetidos e integrados ao contexto da influência” (p. 306).

A apropriação da Abordagem do Ciclo de Políticas, por parte de investigadores brasileiros, se reflete no cenário de pesquisas com ênfase na relação teórico-referencial, de acordo com a análise desenvolvida por Lopes e Macedo

(2009), a qual as autoras relacionam o panorama das pesquisas realizadas, emergindo a consideração de que as investigações desenvolvidas reforçam "a hipótese proposta pelo ciclo de políticas de Ball, no sentido de que as comunidades disciplinares contribuem para a recontextualização de textos e discursos das propostas curriculares" (p. 268).

De acordo com Ball (2011), "A 'abordagem da trajetória' [política] capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências" (p. 38).

Com ênfase na Abordagem do Ciclo de Políticas iniciado por Bowe, Ball e Gold (1992) que, posteriormente, foi ampliado por Ball (1994), relaciona-se a seguir a Abordagem do Ciclo de Políticas transversalizada à proposição Curricular em Música.

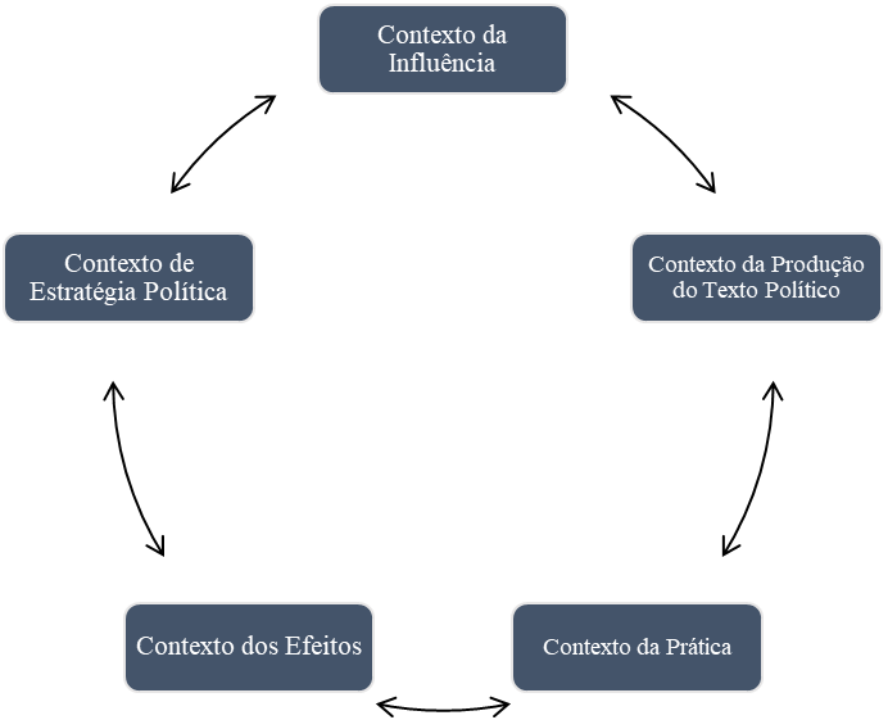


Figura 3 – Ciclo de Políticas. Fonte: Elaboração nossa, a partir de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994).

O Currículo em Educação Musical: O Conceito

A proposta do Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical emerge a partir da interação processual e correlacional entre cada uma de suas oito Etapas destinadas a elaboração curricular, com ênfase nos conhecimentos em Arte e Arte-Música, relacionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinada à Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais (BNCC, 2017), e Ensino Médio (BNCC, 2018), na "Abordagem do Ciclo de Políticas" de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), e na "Teoria do Currículo" de Abeles, Hoffer e Klotman (1985).

Nesse sentido, são apresentadas as Etapas – uma reflexão teórico-metodológica – ao desenvolvimento à proposição de um Currículo em Educação Musical.

A primeira Etapa, Competências Gerais em Arte, compreende os aspectos de desenvolvimento educacional relacionados às linguagens artísticas, a considerar às Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música, além de outras áreas do conhecimento sociocultural globais, como a matemática, a história, a filosofia, a sociologia, a psicologia, dentre outras que possam ser/estar integradas à Arte dependendo de seus propósitos de viabilização e de seu contexto de inserção.

A segunda Etapa, Competências Educativo-musicais, abrange o explorar, o compreender, o pesquisar, o experienciar, o mobilizar, o estabelecer, o problematizar, o desenvolver e o analisar no contexto educativo-musical escolar, individual e/ou coletivo, a fim de proporcionar o conhecimento global das mais diversas manifestações educativo-musicais existentes.

A terceira Etapa, Eixos Temáticos, trata sobre a relação da aprendizagem em música às relações sociais, de autonomia de ações individuais e/ou coletivas, da construção identitária individual e coletiva, do autoconhecimento corporal, do conhecimento e reconhecimento dos elementos artísticos, da oralidade, do letramento, do conhecimento de mundo, do conhecimento na articulação da arte-música(s) com as diferentes áreas do conhecimento.

A quarta Etapa, Dimensões do Conhecimento em Música, destina-se aos processos de criação, expressão, reflexão, fruição, estesia e crítica, relacionadas ao processo de aprendizagem em Música, sobre a(s) música(s) e suas relações socioculturais globais.

A quinta Etapa, Habilidades Educativo-musicais, destina-se a apropriação dos mais diversos meios e formas de acesso à arte-música, incluindo suas interlocuções às demais linguagens (Artes Visuais, Dança e Teatro), quer seja de forma vivencial, exploratória, relacional e/ou analítica.

A sexta Etapa, Objetivos, destina-se a explanação sobre cada uma das metas a serem atingidas no desenvolvimento do ensino educativo-musical, em âmbito escolar.

A sétima Etapa, Conteúdos, relaciona o que se aprende musicalmente em âmbito escolar. Relaciona-se à disposição efetiva em que se trata o teor da aprendizagem educativo-musical.

E, por fim na oitava Etapa, Avaliação em Música, são expostos o que, como e quando se avalia no processo de apropriação do conhecimento educativo-musical, individual e/ou coletivo, em âmbito escolar por parte dos sujeitos imbricados na ação de ensino e aprendizagem musical.

Em considerando esses pressupostos iniciais, apresenta-se a seguir o Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical.

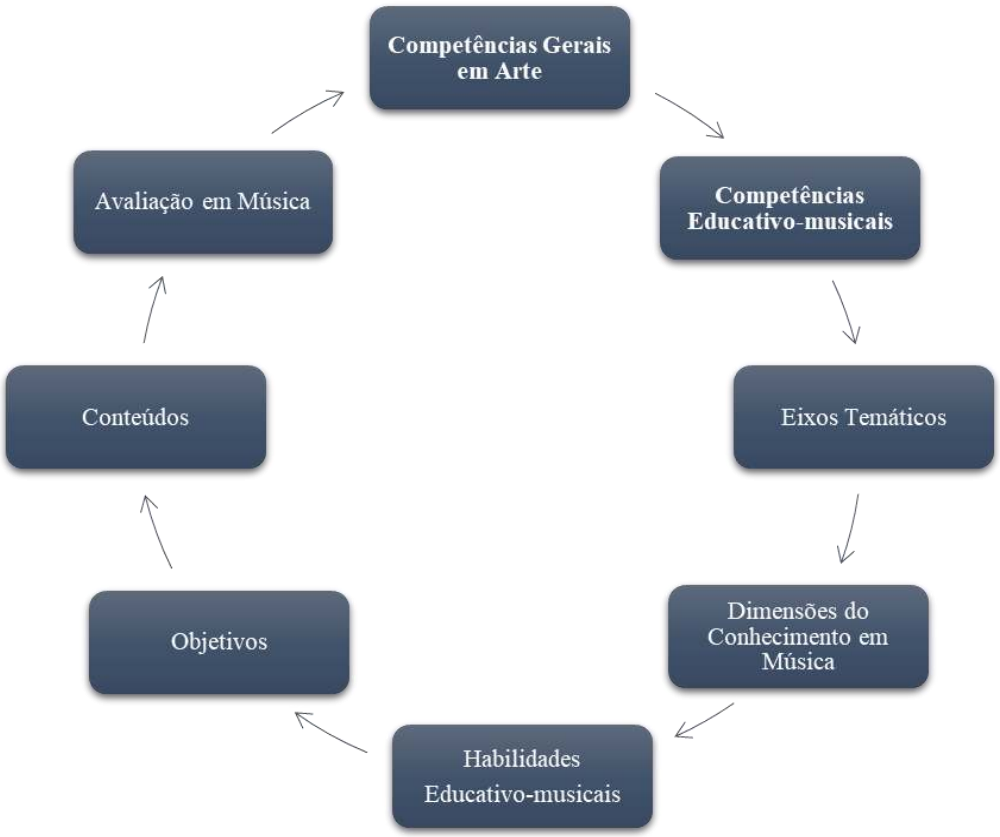


Figura 4 – Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical. Elaboração nossa – O Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical.

A proposta de utilização do Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical tem sua importância tanto para a elaboração processual de um Currículo em Música entendido como Inicial, destinado para um ano em específico da Educação Básica, por exemplo, considerando cada uma das Etapas de desenvolvimento da Abordagem, quanto para que, ao final desta elaboração Curricular Inicial, seja viabilizada a elaboração de um outro Currículo para o próximo ano escolar em que se destina a continuidade do processo de ensino e aprendizagem musical.

Nesse sentido, entende-se que cada ano escolar proposto na Educação Básica brasileira tenha um Currículo em Música pensado individualmente, ao passo que, a partir do Texto do Currículo Inicial, o Currículo para o próximo ano escolar seja viabilizado, bem como os resultados de sua ação poderão ser norteadores e/ou repensados em considerando a sua aplicabilidade para o próximo ano letivo destinado ao ano escolar ao qual o Texto do Currículo Inicial compreende.

Em outras palavras, é possível considerar a seguinte situação-hipótese: Para o ensino de música em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o sujeito-propositor do Texto do Currículo apropria-se da "Abordagem do Ciclo de Políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e das Etapas compreendidas pelo Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical. Nesse sentido, são elaboradas/descritas as Competências Gerais em Arte, as Competências Educativo-musicais, os Eixos Temáticos, as Dimensões do Conhecimento em Música, as Habilidades Educativo-musicais, os Objetivos, os Conteúdos e o processo de Avaliação em Música, ambos considerando a realidade social à qual se destina o processo educativo-musical. Após este momento inicial de desenvolvimento do "Texto Político", conforme se compreende a partir de Bowe, Ball e Gold (1992), dar-se-á o seguimento ao próximo contexto, o do "Prática" (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Logo, após o desenvolvimento do Contexto do Texto (Currículo) no Contexto da Prática (Ação Educativa-musical), o sujeito-propositor do Currículo, que poderá ser ou não quem o viabilizou na ação do Contexto da Prática, poderá analisar, em considerando o "Contexto dos Efeitos" (BALL, 1994), os impactos deste durante e/ou após o seu desenvolvimento.

Portanto, será diante do "Contexto de Estratégia Política" (BALL, 1994), que o sujeito-propositor do Currículo poderá validar e/ou reformular o Texto Inicial do Currículo em Música, bem como propor, a partir dos efeitos obtidos e analisados, um Currículo para o próximo ano escolar, que nesta situação-hipótese configura o segundo ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

No entanto, o desenvolvimento da proposta curricular a partir da utilização do Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical, poderá, também, acontecer em considerando um processo hipotético de aprendizagem para cada ano compreendido pela Educação Básica brasileira, viabilizando a elaboração no "Contexto da Produção do Texto Político" (BOWE; BALL; GOLD, 1992), o desenvolvimento de um Texto (Currículo em Música) para todos os anos escolares compreendidos pela Educação Básica brasileira.

Foi a partir desta última situação-hipótese que o "Contexto da Produção do Texto Político" (BOWE; BALL; GOLD, 1992) se constituiu durante a realização da pesquisa de mestrado que o estudo compreendeu, empregando na Produção Textual do Currículo em Música, destinado a cada ano escolar, o Ciclo da Abordagem Curricular em Educação Musical, (re)iniciando-o no processo de aplicação do Ciclo na Educação Infantil – Nível I até o terceiro ano do Ensino Médio, os quais configuram os anos escolares ofertados pelo Colégio Gaspar Silveira Martins.

Endente-se, portanto, o imbricamento ou sobreposição da "Abordagem do Ciclo de Políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) ao Ciclo de Abordagem Curricular em Educação Musical, para a elaboração da proposta de um Currículo em Música que poderá ser operacionalizado nos anos escolares compreendidos pela Educação Básica brasileira.

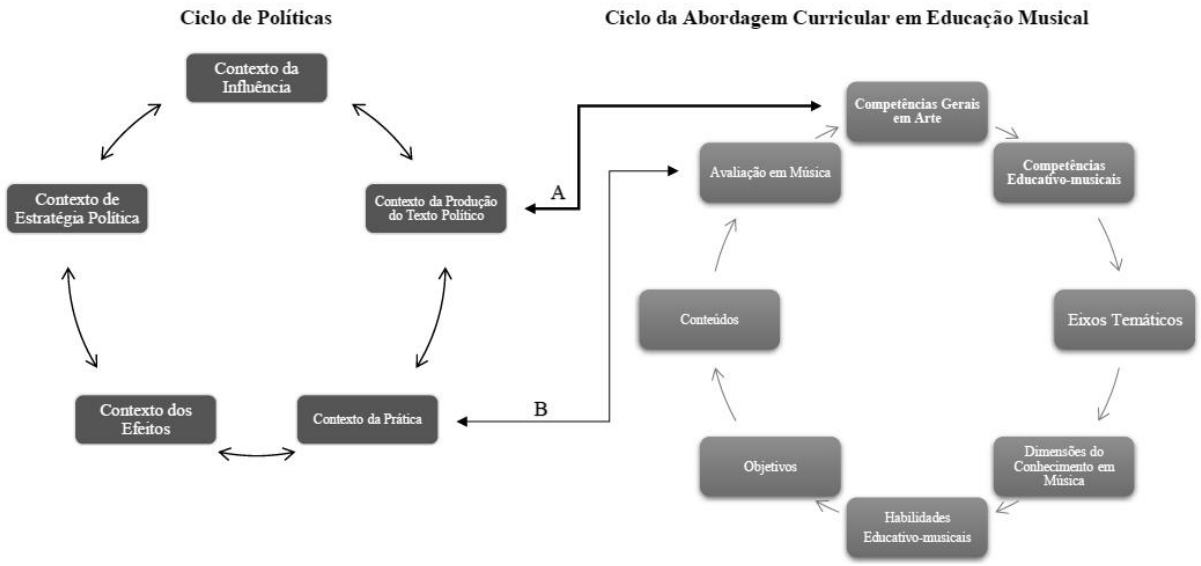


Figura 5 – Imbricamento da "Abordagem do Ciclo de Políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) ao Ciclo de Abordagem Curricular em Educação Musical.

O imbricamento relacionado entre a Abordagem do Ciclo de Políticas e o Ciclo de Abordagem do Currículo em Educação Musical consiste em primeiro momento na apropriação e no desenvolvimento do "Contexto da Influência" e do

"Contexto da Produção do Texto Político" (BOWE; BALL; GOLD, 1992), dando seguimento, ao segundo momento às oito Etapas compreendidas pelo Ciclo de Abordagem do Currículo em Educação Musical (indicado pela seta A).

Ao finalizar todo o processo de produção do Texto Curricular destinado à um ano em específico da Educação Básica, seguindo as Etapas do Ciclo proposto, o sujeito-propositor do Currículo em Música poderá retornar à Abordagem do Ciclo de Políticas, dando seguimento ao terceiro momento configurado pelo "Contexto da Prática" (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e, por consequência, aos demais Contextos subsequentes (indicado pela seta B), ou reiniciar o Ciclo de Abordagem do Currículo em Educação Musical para incitar a proposição Curricular do próximo ano escolar e assim sucessivamente, até a elaboração textual de toda a proposta Curricular em Música, aos anos previstos pelo processo curricular a ser elaborado pelo sujeito-propositor, (re)iniciando o Ciclo de Abordagem do Currículo em Educação Musical por quantas vezes forem necessárias.

Em considerando todo o processo textual do Currículo em Música a ser proposto e/ou operacionalizado nos anos escolares previstos pelo sujeito-propositor, retorna-se à "Abordagem do Ciclo de Políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) – indicado pela seta B. Sendo assim, o processo de elaboração e operacionalização do Currículo em Música poderá ser ciclicamente (re)planejado no imbricamento entre a "Abordagem do Ciclo de Políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e o Ciclo de Abordagem do Currículo em Educação Musical, em prol do desenvolvimento do Currículo em Música em diferentes tempos e espaços músico-educacionais.

Em considerando as articulações explicitadas, o Contexto da Produção do Texto Político (Currículo em Música)[2] destinado ao Colégio Gaspar Silveira Martins, teve como referência o Currículo Inicial à Educação Infantil – Nível I. Após esta

[2] O texto do "Currículo em Música" configura o Capítulo 7 – O Currículo em Música, da dissertação de Mestrado a qual este artigo é derivado, intitulada: "Do Texto ao Contexto, Da Imagem ao Som: Uma Proposta Histórico-Política para a Elaboração de um Currículo em Educação Musical". O seu acesso se dá através do repositório de dissertações da biblioteca da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Litoral Norte – Osório/RS.

elaboração, seguiu-se a construção da proposição Curricular em Música à Educação Infantil – Nível II e sucessivamente à Educação Infantil – Nível III, aos 1º, 2º, 3º 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, e aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. E, em complemento à esta proposição, articulou-se a proposta de Atividades Complementares ao Currículo, considerando o Ensino de Música e suas Habilidades Específicas (Ensino do Canto Coral e de Instrumentos Musicais), destinado aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

O Currículo em Música e a Teoria do Currículo: Algumas Considerações

A relação da presente proposta teórico-metodológica para a elaboração do Currículo em Educação Musical e a Teoria do Currículo de Abeles, Hoffer e Klotman (1985) configura com ênfase na profundidade do desenvolvimento curricular em Música diante de sua implementação no Contexto da Prática (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

À medida que o texto do Currículo em Música é implementado, no Contexto da Prática, em considerando as vivências e as percepções de quem o desenvolve nesse contexto, o impacto da ação educativo-musical poderá ser mais ou menos efetiva em se tratando do processo de ensino-aprendizagem musical.

A “preparação do currículo” (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985), o qual compreende o Contexto desta produção textual, é o primeiro impacto a ser levado em consideração, principalmente, ao que tange às habilidades e aos conteúdos selecionados ao contexto educativo. O modelo de currículo vislumbrado/proposto neste estudo, o Currículo Ideal, poderá ser um Currículo Formal ou Institucional, se aceito e integrado à proposição pedagógica da instituição de ensino para a qual poderá ser incitado.

Diante disso, os “fatores qualitativos” (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985), estão à mercê de quem interpreta e coloca no Contexto da Prática educativa o Currículo em Música. As tomadas de decisões, as prioridades consideradas, as

atitudes e as adequações efetivadas, bem como as barreiras e as facilitações à sua implementação, configuram alguns dos elementos envolvidos ao contexto do desenvolvimento curricular.

Por fim, as relações efetivas de profundidade das ações pedagógico-musicais estão, também, correlacionadas às "variáveis curriculares" (ABELES; HOFFER; KLOTMAN, 1985), em considerando nove itens específicos para a ação do processo de ensino e aprendizagem musical nesse contexto, quais sejam: as metas e os objetivos, os materiais utilizados para as ações pedagógicas, os conteúdos contemplados, as atividades de aprendizagens desenvolvidas, as estratégias de ensino escolhidas pelo professor de música, o desenvolvimento da avaliação, o agrupamento dessas proposições, além do tempo e do espaço de desenvolvimento pedagógico-musical.

Em considerando todos esses pressupostos previstos pela Teoria do Currículo de Abeles, Hoffer e Klotman (1985), em articulação com a Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) e o Ciclo da Abordagem Curricular em Música proposto nesse estudo, entende-se que as relações a serem estabelecidas entre o texto a ser proposto (o currículo em música) e a sua implementação no contexto prático, depende de sua interpretação em detrimento das condições viabilizadas ao desenvolvido da Educação Musical na instituição de Educação Básica o qual o acolhe.

Referências:

ABELES, Harold F. HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. Foundations of music education. New York: Schirmer Books, 1984.

BALL, Stephen J. *Education reform*: A critical and post-structural approach. Buckingham: Open university Press, 1994.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools*: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 05 de fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 de fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 05 de fev. 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 05 de fev. 2020.

McKERNAN, James. Currículo e imaginação: Teoria de processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

ESPECIFICIDADES E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS – UMA REVISÃO DE LITERATURA

Isac Costa Soares

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F768

SOARES, Isac Costa. Especificidades e trajetórias formativas – uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.110-123, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

ESPECIFICIDADES E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS – UMA REVISÃO DE LITERATURA

Isac Costa Soares[1]

Resumo: Este artigo trata da revisão bibliográfica utilizada em minha pesquisa inicial no mestrado em educação musical da UFRGS, que tem como objetivo compreender as trajetórias formativas de trompetistas atuantes no cenário musical de Porto Alegre. Neste caso, a revisão de literatura contribuiu para uma visão mais aprofundada sobre esse assunto trazendo trabalhos que convergem com o tema proposto. Aqui trago dissertações, teses e artigos que me ajudaram a definir e delimitar meu tema de pesquisa com mais precisão.
Palavras chaves: Trompetistas; trajetória; formação.

ESPECIFICIDADES Y TRAYECTORIAS FORMATIVAS - UNA REVISA DE LITERATURA

Abstract: This article is a bibliographical review used in my initial research on masters in music education of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), which has as background trajectories formative trumpet players in the musical scene of Porto Alegre. In this case, a literature review contributed to a more in-depth view on this theme bringing works that converge with the proposed theme. Here are the dissertations, theses and articles that helped define and delimit the research topic with more precision.
Keywords: Trumpeters; trajectory; formation.

Introdução:

Este artigo tem como objetivo, explicitar os trabalhos que estou utilizando em minha pesquisa inicial em educação musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo objetivo é compreender as trajetórias formativas de trompetistas atuantes no cenário musical de Porto Alegre. A partir disso, iniciei a revisão de literatura, a qual exerce papel fundamental na formatação do projeto de pesquisa. Para Penna (2015) "A revisão bibliográfica – ou revisão de literatura – tem a função de localizar a sua proposta no campo da produção da área. (Penna, 2015, p. 71)." Além disso, para Brumer; et al, 2008

[1] Isac Costa Soares é licenciado em música pelo Centro Universitário Metodista IPA, formou-se em trompete/performance na Escola de Música da OSPA e atualmente cursa mestrado em educação musical pela UFRGS. Além disso, atua como professor de trompete e flauta doce no Projeto Ouviravida e na Escola São Francisco Santa Fé com musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. Além de ministrar palestras e masterclass sobre o ensino de trompete em bandas escolares e projetos sociais, atua como trompetista na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e participa de recitais como solista. É professor de trompete na Casa da Música em Porto Alegre. Integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano. Professor de trompete, flauta doce, teoria e percepção musical.

> "A revisão bibliográfica é a exposição detalhada da produção cientifica já produzida sobre a temática em estudo, referida como o "estado da arte." Ela possibilita uma melhor delimitação do tema em estudo, pois, analisando-se as diversas contribuições feitas, podem se visualizar lacunas no conhecimento ou tópicos polêmicos que sugerem novas abordagens do tema. (BRUMER; et al, 2008 p. 132).

Sendo assim, trago neste artigo de revisão, trabalhos que tive identificação a partir de suas temáticas, buscando certa aproximação com o tema proposto. Além disso, procurando delimitar meu tema de pesquisa, esses trabalhos contribuíram para uma percepção mais aprofundada sobre a forma com a qual foram feitos e conduzidos.

O tema da pesquisa:

Este tema "As trajetórias formativas de trompetistas atuantes no cenário musical de Porto Alegre", está diretamente vinculado com meu percurso inicial. Comecei meus estudos musicais aos quatorze anos de idade no Projeto de educação musical popular Ouviravida[2] em Alvorada-RS no bairro Umbú. Neste projeto estudei flauta doce, canto coral e percussão. Nessa época, alguns grupos de alunos da Escola de Música da OSPA (Conservatório Pablo Komlós)[3] foram convidados para fazer apresentações no local onde aconteciam as aulas do projeto. Recordo-me que meu interesse pelo instrumento veio a partir desses recitais.

Certa vez, um aluno da escola de música da OSPA[4] executou o *Carinhoso* de Pixinguinha no trompete e ele era o único músico negro no grupo, de alguma forma

[2] O Projeto Ouviravida esteve ativo entre 1999 e 2007, com o objetivo de promover o ensino gratuito de música em comunidades em situação de vulnerabilidade social e econômica. Em 2017 foi reativado e se mantém até os dias atuais 2019. Informações retiradas da página no facebook https://www.facebook.com/ouviravida/ no dia 24/06/2019.

[3] A escola de música da OSPA foi fundada em 1972 e teve seu fechamento em 2004. Em 2013 após nove anos de inatividade a escola retoma suas atividades. Informações retiradas do site: www.ospa.org.br no dia 29/06/2019.

[4] A Ospa foi fundada em 1950, tendo à sua frente o maestro Pablo Komlós, regente húngaro que a dirigiu até 1978 e foi responsável pela permanência, solidificação e prestígio adquirido pela orquestra gaúcha em todo o país. Depois do falecimento de Komlós, a Ospa teve como regentes titulares os maestros David Machado, Eleazar de Carvalho, Flávio Chamis, Cláudio Ribeiro, Íon Bressan e Isaac Karabtchevsky. Desde então mantida e administrada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a Ospa é um órgão da Secretaria de Estado da Cultura. Possui uma extensa agenda de concertos em todo o estado, atingindo um público abrangente e diversificado. Orquestra mais antiga do país em atividades ininterruptas, sua programação é constituída pelas séries Pablo Komlós, Igrejas, Araújo Vianna, Interior, Música de Câmara, Concertos Didáticos, Ospa Jovem e concertos especiais. Informações retiradas do site: http://www.ospa.org.br/orquestra/ no dia 08/03/2020.

tive uma identificação com aquele momento, pois, aquilo me marcou de tal maneira que meu interesse pelo instrumento foi imediato. Para Castro (2004, p. 22) “Não temos negros e quase não temos pobres na música erudtia porque não há onde possam aprender instrumentos aos 7 anos de idade.” Naquela época, mesmo sendo ainda muito jovem, aquele momento me chamou a atenção e por essa questão, acredito que naquele instante meu desejo em aprender a tocar trompete tenha sido despertado e hoje percebo que acabei me identificando com aquela situação.

No mesmo período o projeto recebeu doações de instrumentos e como já havia demonstrado meu interesse pelo trompete e era um aluno participativo, a coordenação e os professores resolveram repassar o instrumento para mim. Ali iniciou minha trajetória com esse instrumento que perdura até os dias de hoje atuando como professor e performer.

O foco dessa pesquisa será os caminhos percorridos por trompetistas com formações musicais distintas, buscando compreendê-las e identificá-las a partir da perspectiva da sociologia da educação musical, que para Kraemer “examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música.” (KRAEMER, 2000, p.57). Com isso, pretendo desvelar em meu trabalho as possíveis trajetórias formativas de trompetistas que atuam no cenário musical de Porto Alegre, considerando que “atuar no cenário musical” será buscar trompetistas colaboradores que atuem dando aulas, tocando em orquestras, grupos de câmara, bandas, eventos e/ou fazendo shows.

Apesar de o trompete ser um instrumento contemplado em alguns cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, de maneira geral os trompetistas iniciam seus estudos em bandas escolares, igrejas, projetos sociais e conservatórios e com essa formação seguem atuando como profissionais, tornando-se professores, *performers*[5], compositores, maestros e produtores. Como tenho observado em minha trajetória, por já estarem

[5] Segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa performer é um termo utilizado para quem executa e interpreta algo. Nesse caso, utilizo esta palavra em relação aos músicos/trompetistas que atuam interpretando e executando peças musicais em seus mais diversos contextos possíveis. Extraído do site: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa no dia 08/03/2020.

inseridos como profissionais, acabam seguindo na carreira sem buscar uma formação acadêmica.

Por isso, ao longo dos anos venho me interessando em compreender esses percursos formativos. Vários questionamentos surgem ao pensar sobre esse tema, tais como, por que essas pessoas escolheram o trompete? Como iniciaram no instrumento? O que as motivou a continuar seguindo em suas carreiras como músicos? Como eles vêem suas formações? Que tipos de formações tiveram? Onde atuam com o trompete, são professores, *performers,* compositores, produtores? O que esperam de suas carreiras no futuro? Todas essas perguntas me levaram a essa pesquisa na tentativa de compreensão dessas trajetórias.

A partir disso, iniciei uma busca por trabalhos que se assemelhassem a minha proposta de pesquisa. Sendo assim, pesquisei em revistas e *sites* específicos da área, tais como, ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e Anppom (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música). Além de *sites* de busca, tais como, *google* acadêmico, repositório digital da UFRGS conhecido como Lume, entre outros.

Dessa forma, procurei pesquisas que tratassem de trajetórias formativas de trompetistas e através dessa busca inicial, encontrei alguns trabalhos que se assemelham com minha proposta, porém, não encontrei pesquisas que tratassem sobre trajetória, formação ou atuação de trompetistas porto alegrenses. Com isso, irei apresentá-los e explicitá-los nesse artigo de revisão.

Inspiração para o trabalho

Posso dizer que minha inspiração para este trabalho, veio através de uma leitura inicial da tese de Alexandre Vieira (2017) intitulada TRAJETÓRIAS FORMATIVAS PROFISSIONAIS EM MÚSICA: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. Nesse trabalho, onde o autor buscou compreender as trajetórias formativas de oito estudantes do curso, utilizando uma

abordagem qualitativa e como metodologia, o estudo de caso, ele discorre sobre o percurso formativo desses alunos, mostrando seus sonhos, objetivos e percalços encontrados no decorrer de suas trajetórias. Essa busca acontece através da própria visão que o autor tem sobre o ser e tornar-se músico/artista, pois, para Vieira (2017)

> O artista, como qualquer outra categoria social, se constitui e se alimenta através das referências e conhecimentos que constrói na família, escola, religião e demais grupos e indivíduos com os quais interage ao longo de sua trajetória. Igualmente, instituições específicas de ensino artístico são espaços socialmente reconhecidos, nos quais as técnicas, habilidades, conhecimentos, sensibilidades e significados artísticos são ensinados de maneira sistemática (VIEIRA, 2017, P.30).

A partir dessa perspectiva, o autor traz entrevistas feitas utilizando um roteiro de questões com entrevistas semiestruturadas, a qual ele denominou como "mapa de entrevistas" criando assim, segundo Vieira (2017),

> um esquema constituído por pontos possíveis a serem abordados com os estudantes, do que uma sequência linear, que colocasse em risco o que cada um teria de melhor para dividir comigo, sobretudo em relação às suas trajetórias. Iria sim tratá-las como pontos de referência, os quais poderiam ser acessados conforme o fluir das narrativas dos estudantes e pelos direcionamentos provocados por minhas intervenções nas suas falas (VIEIRA, 2017, p. 122).

Em todas as entrevistas aparecem questões pertinentes às perspectivas do tema proposto. Sendo assim, os colaboradores falam sobre o início de suas trajetórias com a música, que caminhos conduziram eles ao curso, o que lá buscavam e, por fim, o que levaram dessa experiência formativa. Mostrando uma visão sensível na busca de compreender essas trajetórias, Vieira (2017) acredita que:

> é necessário entender as possibilidades de atuação dos jovens a partir de tamanha inconstância, ou seja, compreender qual o seu campo de ação, seu potencial de intervenção, enquanto atores ativos de suas próprias histórias de vida, perante um futuro que se apresenta cada vez mais embaçado .(VIEIRA, 2017, p. 60).

Com esse olhar e, buscando compreender esses trajetos formativos, a tese de Vieira, possibilitou em minha revisão de literatura inicial um melhor entendimento sobre a importância da compreensão dos diversos tipos de formações possíveis em música. Por isso, buscarei trazer essa mesma visão na busca pela compreensão das trajetórias formativas dos trompetistas que colaborarão para minha pesquisa.

Especificidades e trajetórias

A partir de conversas com minha orientadora, começamos a traçar um delineamento estratégico na divisão do trabalho. Nossa busca foi encontrar uma forma de olhar que propicie na pesquisa uma visão aprofundada em relação as trajetórias dos trompetistas, mostrando suas especificidades nas relações de ensino/aprendizagem, pois, para Souza(2008), "a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo" (SOUZA, 2008, p. 7), Pensando dessa forma, dividimos o roteiro de questões em três eixos, sendo eles, início da trajetória, período de formação e carreira. Fazendo essa delimitação o projeto começa a se configurar com o objetivo de mostrar de forma mais abrangente os diversos percursos possíveis na carreira dos colaboradores.

Para entender melhor sobre essa delimitação um trabalho que me ajudou a compreender essa questão foi a dissertação e o artigo de Maria Farias (2017), onde a autora discorre sobre o percurso de formação, atuação e identidade profissional de três tecladistas de instrumentos eletrônicos. Amparada pela sociologia da educação musical, da qual, preocupasse com os processos e relações de ensino e aprendizagem de música, ela busca compreendê-los considerando as especificidades do instrumento e os contextos onde estes músicos se formam e atuam. Além disso, nota-se sua preocupação com as questões do uso do teclado eletrônico, suas tecnologias e como elas são exploradas na *performance*, sala de aula e ensino em geral.

Dividindo o trabalho em três eixos onde ela mostra a formação, atuação e as identidades dos tecladistas, é possível notar como cada colaborador traz em seus relatos significados próprios sobre a profissão. Para FARIAS (2017) “os tecladistas consideram o teclado eletrônico um instrumento versátil – e sua atuação também revelou ser.” Além disso, ela também traz especificidades sobre suas atuações que segundo Farias (2017)

> A relação que cada tecladista guarda com a tecnologia revela conflitos e contradições que podem ser entendidos como característicos de um músico que atua no encontro de tradições distintas e que propõem paradigmas, até certo ponto, conflitante (FARIAS, 2017, p. 83).

Desta forma, é possível perceber certas particularidades em relação ao ser tecladista.

Tendo como base essas leituras e minha própria experiência empírica no campo, tenho como hipótese que tais trompetistas colaboradores possam ter iniciado seus estudos musicais no seio familiar, bandas escolares, igrejas ou projetos sociais. Esses lugares que citei, são possíveis ambientes onde pode haver a iniciação musical do trompetista. Ainda na dissertação de FARIAS (2007) é possível constatar o processo de aprendizagem musical na infância quando ela relata sobre dois dos seus colaboradores que “tanto Thiago quanto Vini tiveram sua iniciação musical em instrumentos eletrônicos, tendo o teclado como um de seus brinquedos na infância.” FARIAS (2017, p. 192). A partir disso, a autora reforça que “a relação com o teclado se desenvolveu e evoluiu à medida que eles próprios se desenvolveram”. FARIAS (2017, p. 192). Por isso, trarei em minha pesquisa, além de questões de carreiras, as de formação inicial, pois, como coloquei aqui os trompetistas trazem em si suas especificidades e peculiaridades em relação a iniciação, formação e carreira musical.

Outro trabalho que trago é a dissertação de Gustavo Rauber (2017), em cuja pesquisa ele trata de compreender os percursos formativos de quatro multi-instrumentistas, que para ele “compreende-se como músico multi-instrumentista quem toca vários instrumentos musicais, simultaneamente ou não” RAUBER (2007,

p.7). Assim sendo, com o titulo Percursos de aprendizagem de músicos multi-instrumentistas: Uma abordagem a partir a história oral, o autor traz relatos orais de quatro músicos multi-instrumentistas que na época da pesquisa 2017 residiam no estado do Rio Grande do Sul.

Para essa pesquisa, Rauber (2017) dividiu em dois eixos, sendo eles, formação e atuação. Nesse caso, ele também traz especificidades sobre as formas de ensino/aprendizagem dos músicos multi-instrumentistas. Há relatos que demonstram as particularidades de ser multi-instrumentistas, onde Rauber (2017) aponta, pegando como referência, a fala de um dos colaboradores e a forma como ele pensa sobre tocar mais de um instrumento.

> Entre as implicações de tocar mais instrumentos, Cezar considera que o aprendizado de cada um tem "gavetas" que "além de ter a dificuldade de manter os instrumentos a técnica dos instrumentos, tem que manter os repertórios" (RAUBER, 2017, p. 79).

Além disso, há questões especificas de suas atuações, conforme aponta Rauber (2017) em relação a versatilidade que o músico multi-instrumentista acaba desenvolvendo. Para Rauber (2017)

> Após a fase de experimentação, na qual o músico exerce os primeiros contatos com novos instrumentos, estes são incorporados pelos músicos às suas rotinas de atuação quando ocorre o reconhecimento das vantagens e benefícios que a prática deste novo instrumento acarretará. Esse processo caracteriza a profissionalização do músico multi-instrumentista que ao buscar melhorar seu desempenho e compreensão sobre o novo instrumento tem a pretensão de autolegitimar essa prática e aperfeiçoar seu rendimento nos diferentes projetos de trabalho entendidos como espaços de socialização e ambientes de profissionalização (RAUBER, 2017, p. 191).

Percebe-se que esta questão da especificidade em suas formações e atuações nos trabalhos de Rauber (2017) e Farias (2017), demonstra uma riqueza ao analisar mais profundamente seus trabalhos. Essa preocupação sobre campos de atuação e formação é tratada também no trabalho de Douglas Weiss com Ana Louro (2011) em seu artigo "A formação e atuação de professores de acordeom, na interface de culturas populares e acadêmicas." Nesse trabalho, eles trazem um

recorte de um projeto de pesquisa focado nas narrativas, colhidas através de uma metodologia de história oral, sobre a formação e atuação de professores de acordeom do sul do Brasil. Através da análise das falas dos professores, eles buscam compreender os aspectos que constituem sua cultura profissional, destacando suas relações com culturas populares e academias. Para Weiss e Louro, "nas trajetórias formativas, os ambientes socioculturais e os dilemas enfrentados são variados, e influenciam na formação da identidade profissional de um indivíduo" (2011, p. 133). Esses dilemas e percalços encontrados nas trajetórias fazem parte de suas formações para além da música, mas de indivíduos que interagem com seu meio social específico, no qual, muitas vezes fazem parte somente daquele ambiente.

Trabalhos específicos sobre trompete

Os trabalhos que encontrei especificamente sobre trompete estão relacionados ao ensino, história, metodologia e práticas interpretativas. Para essa busca inicial utilizei a página da ABT (Associação Brasileira de Trompetesitas)[6]. A Associação Brasileira de Trompetistas tem contribuído para o compartilhamento de artigos, TCCs, dissertações e teses, pois, dentro do site foi criada uma biblioteca [7]onde estão sendo compilados os trabalhos já existentes e os mais recentes com temas relacionados à área de práticas relacionadas ao trompete.

Um dos trabalhos mais recentes e que se aproxima de minha ideia inicial é a tese de Flavio da Silva (2019) intitulada "A Construção de um Solista: Um estudo multicasos com trompetistas solistas internacionais. Neste trabalho o autor investiga os processos de formação de um solista internacional de trompete, mediante a

[6] A Associação Brasileira de Trompetistas (ABT) é uma associação jovem que tem como objetivo "promover a integração dos trompetistas brasileiros através do incentivo à performance, pedagogia e produção de literatura ligada ao trompete, mantendo como princípio o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e estilos". Informações retiradas do site: https://abt.art.br/ no dia 08/03/2020.

[7] Segundo o site da Associação Brasileira de Trompetistas (ABT) A Biblioteca Digital da ABT é a oportunidade de, em um só lugar, acessarmos os textos acadêmicos, livros, gravações e partituras, relacionadas ao trompete. Informações retiradas do site: https://abt.art.br/biblioteca no dia 08/03/2020.

análise da trajetória de vida de nove trompetistas com reconhecida carreira internacional, utilizando como parâmetros de análise os estágios de desenvolvimento propostos pela ciência da expertise. Essa pesquisa se assemelha com minha proposta, pois busca compreender como tais solistas se desenvolveram ao longo de seu percurso e para isso, é feita uma análise em relação a biografia de cada um dos trompetistas escolhidos. Dessa forma, o autor traz singularidades em relação a formação de cada solista ao mesmo tempo em que traça um paralelo entre tais formações.

Sobre o ensino de trompete foram encontrados três trabalhos. São eles: Desenvolvimento da percepção auditiva na aprendizagem do trompete: avaliação de estudos coletivos adotados pelo projeto GURI; dissertação de Jorge Scheffer (2012), Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem do método Da Capo; dissertação de Fabrício Vecchia 2008 e Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: Projetando o ensino de instrumentos de sopro; dissertação de Leandro Serafim (2014). Além desses, encontrei uma dissertação sobre metodologia intitulada Metodologia De Estudo Para Trompete de Paulo Batista (2010), dois sobre a história do trompete, um chamado Um Repertório Real e Imperial Para os Clarins: Resgate para a História do Trompete no Brasil de Ulises Rolfini (2009), e outro A História do Trompete de Fabio Simão (2007). Por último, encontrei cinco trabalhos relacionados à *performance,* o que também revela uma preocupação e interesse maior dos trompetistas relacionadas as práticas interpretativas. Me reterei aqui a falar sobre os trabalhos de práticas interpretativas, por não estarem dentro do meu interesse como área de concentração da educação musical.

Todas essas leituras estão contribuindo para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, e mesmo tendo alguns trabalhos que não se assemelham com o meu, estes servem também para entender o que os trompetistas pesquisadores estão pensando e pesquisando no Brasil.

CONCLUSÃO

Os trabalhos que encontrei se assemelham, pois, procuram compreender percursos formativos e de atuação de instrumentista, professores e estudantes de música. Nesse caso, notei que há diferentes especificidades nesses campos empíricos que os trabalhos apresentam. Sendo assim, estou organizando meu projeto a partir dessas leituras.

Na tese de Viera (2017), pude compreender com mais profundidade essa ideia de compreensão de trajetórias, para que assim, através do trabalho de Farias, (2017) eu pudesse organizar de forma mais sistemática os eixos do meu trabalho. Além disso, lendo o trabalho de Rauber (2017), pude observar essas especificidades de atuação e formação trazida nos diálogos dos multi-instrumentistas, colaboradores da pesquisa, e no trabalho de Weiss e Louro trouxe a compreensão dos aspectos que constituem os acordeonistas como professores, mostrando que a formação muitas vezes acontece antes do ingresso na universidade.

Os trabalhos específicos sobre trompete me ajudaram a compreender o que vem sendo produzido e pesquisado sobre o instrumento e, acredito que alguns deles possam ser utilizados como referência em minha pesquisa.

Apesar destes trabalhos não falarem especificamente sobre trajetória formativa de trompetistas, tiveram o papel de trazer a luz da reflexão ao pesquisador que estou me tornando, após minha entrada no mestrado em educação musical na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), pois assim pude aprender e compreender como as pesquisas foram feitas. Isso tem me ajudado a refletir e organizar estratégias para o meu próprio trabalho. Além disso, acredito ter sido de suma importância essa revisão inicial, para saber que existem trabalhos que tratam de tais assuntos. Para Alvez (1992)

> Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrados pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada (ALVEZ, 1992, p. 54).

Com isso, acredito que essa revisão tenha cumprido com sua proposta e objetivo inicial, explicitando trabalhos já existentes e os relacionando com meu projeto de pesquisa.

Referencias:

ALVEZ, Alda Judith. *A "Revisão da Bibliografia" em teses e dissertações:* meus tipos inesquecíveis. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 53-60, mai. 1992. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999 Acesso: 24/06/2019

CASTRO, Claudio de Moura. *REVISTA VEJA,* N° 41 – ano 37. – Ed. Abril. 13 de outubro de 2004.

COTANDA, Fernando C; SILVA M. K; ALMEIDA M. L; ALVEZ, C. F. *Ciências humanas* – Pesquisa e Método [Organizado por] Céli Regina Jardim Pinto e Cesar Barcellos Guazzelli - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

FARIAS, Maria Amélia Benincá. Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: Um estudo de caso. 2017, 227f. *Dissertação* (Mestrado em Música – Educação Musical), Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.* Tradução de Jusamara Souza. Em Pauta. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

RAUBER, Gustavo Luís. *Percursos de aprendizagem de músicos multi-instrumentista: Uma abordagem partir da história oral.* 2017, 230f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical), Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOUZA, Jusamara Vieira. *Aprender e ensinar música no cotidiano* / org. por Jusamara Souza. – Porto Alegre: Sulina, 2008. 287.p (Coleção Musicas)

VIEIRA, Alexandre. *Trajetórias formativas profissionais em música:* um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/

handle/10183/158931/001023060.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2018.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia de Marques. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. *Revista ABEM,* Londrina, v. 19, n. 26, p. 132-144, jul./dez, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo11.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.



A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA: UM RECORTE SOBRE QUATRO UNIVERSIDADES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Mariana Valim
Eduardo Guedes Pacheco

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F747

VALIM, Mariana, PACHECO, Eduardo Guedes. A educação especial e o atendimento educacional especializado no ensino superior de música: um recorte sobre quatro universidades do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.124-144, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA: UM RECORTE SOBRE QUATRO UNIVERSIDADES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Mariana Valim[1]
Eduardo Guedes Pacheco[2]

Resumo: A Política Brasileira de Educação Especial tem sido feita, nos últimos anos, por movimentos e legislação que buscam organizar e regulamentar o acesso, a permanência, aprendizagem e recursos de atendimento pedagógico para o aluno com Necessidades Especiais. Esta pesquisa visou investigar estas regulamentações nos cursos de Licenciatura em Música, ao analisar quatro instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, para conhecer a acessibilidade da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior de Música. Relata e analisa como estas Instituições preveem em seus regulamentos e como implementam, na prática, as condições de permanência com qualidade e garantia de acesso ao processo educativo e formativo do aluno PCD.
Palavras-chave: Educação Especial; Educação Musical; Ensino Superior de Música.

SPECIAL EDUCATION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN MUSIC HIGHER EDUCATION: A PORTRAIT ABOUT FOUR UNIVERSITIES FROM THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL

Abstract: Over the last years, Brazilian Policy on Special Education has been implemented by movements and legislation that seek to organize and regulate the access, permanence, learning and resources of pedagogical service to students with specific necessities. This research aimed to investigate that regulations in Music Licentiate degree programs, analyzing four Higher Education Institutions in Rio Grande do Sul, to ascertain the accessibility of people with disabilities in Music Higher Education. It reports and analyzes how these Institutions foresee in their regulations and how

[1] Mestranda em Educação na UERGS, linha de pesquisa Artes e Linguagens em contextos educacionais; especialista.em Alfabetização e Letramento (Faculdades São Luís) e Atendimento Educacional Especializado (UERGS); Licenciada em Música (ISEI) e em Pedagogia (ULBRA). Educadora musical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na Rede Municipal de Ivoti, pianista na Orquestra Eintracht.

[2] Possui graduação em Música, Bacharel - opção: Percussão pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). É doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e da Educação. Professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tem seu trabalho voltado para a formação de professores interessados em problematizar sobre a arte dentro do contexto educacional. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação.

VALIM, Mariana, PACHECO, Eduardo Guedes. A educação especial e o atendimento educacional especializado no ensino superior de música: um recorte sobre quatro universidades do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.124-144, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

they implement in practice the conditions of quality permanence and guarantee of access to the educational and formation process of the students with disabilities.
Keywords: Special Education; Music Education; Music Higher Education.

Introdução

A Política Brasileira de Educação Especial foi feita, nos últimos anos, por movimentos e legislações para regulamentar o acesso e a permanência da Pessoa com Deficiência (PCD) no ensino regular comum. Entram aqui as normativas, decretos e leis que asseguram o acesso e continuidade de grupos e indivíduos à educação formal, para que a Pessoa com Deficiência possa frequentar a escola regular comum, com serviço de apoio.

Para este serviço de apoio, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é instituído, através de legislações específicas. A mais recente é a do Decreto nº. 7.611/11, e é denominado como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente" (BRASIL, 2011). Prevê que as medidas de complementação e/ou suplementação à formação "maximizem o desenvolvimento acadêmico e social" (BRASIL, 2011), com objetivo de "prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, (...) voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011).

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tratam sobre como se efetiva a Educação Especial no Ensino Superior, objetivando as ações que os sistemas de ensino precisam dispor ao aluno, público-alvo desta modalidade de ensino.

> Na Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e

> pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

A partir dessa premissa, as ações para o acesso, permanência e participação do aluno nos processos seletivos e desenvolvimento de todas as atividades do Ensino Superior, são: planejamento e organização de recursos e serviços para promoção das várias acessibilidades (arquitetônica, comunicações, informações, materiais didáticos e pedagógicos).

O Ensino Superior de Música

Com as Políticas Nacionais e legislações de Educação Especial inclusiva em todos os níveis, a Pessoa com Deficiência passa a ter acessibilidade também ao Ensino Superior de Música e à formação em Licenciatura, que tem como finalidade a profissionalização de docentes. Para que isso realmente se efetive como um processo inclusivo e possível de formação profissional da PCD, há necessidade de que as medidas e diretrizes previstas para o acesso, permanência e participação na Educação Especial sejam aplicadas, adaptadas e vigoradas nos Sistemas de Ensino.

Viviane Louro, em sua obra Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência, fala sobre o Paradigma de Suporte, o conceito atual em relação à Inclusão, que parte do pressuposto que

> a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos direitos disponíveis aos demais cidadãos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que haja um suporte (social, econômico, físico ou instrumental), um meio que garanta o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade. (LOURO, 2012, p. 27).

Analisa que o Paradigma de Suporte é um processo bidirecional, seja entre sociedade-pessoa com deficiência, professor-aluno, escola-aluno, empresa-

funcionário, etc. Sinaliza a importância do acesso à cultura e às artes para toda a população, sem exceções e a inclusão no ambiente musical, seja qual for.

Em seu artigo Música e Inclusão nas Universidades (BARROSO, 2016 p.155), Maria Aida Barroso cita três aspectos que considera indissociáveis em relação a este tema: garantir formação necessária ao licenciando para atuar na educação musical inclusiva, a conclusão do Ensino Superior e ingresso no mercado de trabalho da PCD e viabilizar o acesso da PCD para a docência no Ensino Superior. Entende como fundamental o diálogo constante com a comunidade acadêmica e o aluno com deficiência, buscando informações e ações mais eficientes para sua efetiva inclusão e formação.

Essas pesquisas contribuem para o avanço das discussões de acesso e permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior de Música, traçando paralelos e ações entre a educação musical e educação especial, e que contribuíram com a elaboração deste trabalho, tendo como base a análise de quatro instituições de Ensino Superior, sendo duas privadas e duas públicas. Tratam sobre as questões que envolvem a Educação Especial nos seus cursos de Licenciatura em Música. Foi realizada uma pesquisa multicaso, consultando os seguintes documentos destas Instituições: Regimentos Gerais, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Político-Pedagógico de Curso e editais de ingresso/vestibular mais recente, investigando se estes documentos previam a Educação Especial inclusiva em seu texto. Depois, os coordenadores de curso e/ou gestores foram entrevistados, possibilitando lançar um olhar investigativo sobre as condições de acesso e permanência dos alunos PCD diante da demanda recebida. As quatro instituições, assim como os coordenadores/gestores das mesmas, como forma de preservar o sigilo de contrato, foram nomeadas por Instituição A, B, C e D.

Para efetivar a Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trata sobre as ações que os sistemas de ensino precisam dispor ao aluno que é seu público-alvo.

> Na Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.(BRASIL, 2008).

Tendo como norte nessa premissa de ações objetivas, os capítulos dessa análise foram organizados de acordo com os itens desta diretriz, contemplando os seguintes aspectos: acesso (ingresso e acessibilidade e barreiras), permanência (recursos, serviços de apoio e/ou AEE, adaptações curriculares, avaliações, inclusão profissional) e participação no ensino, pesquisa e extensão (formação discente e formação docente).

Acesso

A garantia de acesso à PCD seriam todas as medidas tomadas "nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior (...)" (BRASIL, 2015, p. 35). Foram aqui divididos em duas partes para descrição: a primeira, relativa aos processos de ingresso no Nível Superior, como vestibulares e outras provas; a segunda, relativa à acessibilidade e/ou barreiras ao ingresso, assim como utilização, acolhimento e funcionalidade com autonomia ao ingressar na Instituição de Ensino Superior de Música.

Ingresso

De acordo com o Artigo 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, nos processos seletivos das instituições de Ensino Superior, as medidas adotadas para acesso da PCD e previamente solicitadas pelo candidato com deficiência são: recursos de tecnologia ou de acessibilidade, dilatação de tempo, adaptação de avaliação e redação da modalidade escrita da Língua Portuguesa e tradução do edital em LIBRAS (BRASIL, 2015).

Quanto aos Regulamentos ou Regimentos, na maioria dos textos analisados, aparecia o estabelecimento de cotas de ingresso e citava também a permanência dos alunos PCD quando tratava sobre os processos de ingresso dos discentes. Em todos os Editais de Processo de Vestibular havia uma seção ou pergunta sobre acessibilidade, onde o candidato solicitava recurso ou atendimento diferenciado e depois descrevia que tipo de atendimento necessitava durante a prova.

A Instituição A, oferece o edital do vestibular no formato de vídeo em LIBRAS e acessibilidade para o Teste de Habilitação Específico. A Instituição D, solicita, no formulário de inscrição, que o candidato com deficiência entrasse em contato por e-mail para a solicitação de acessibilidade. Os coordenadores/gestores B e C também citaram, em suas entrevistas, estes campos específicos nos editais de vestibular, relatando os recursos tecnológicos e de apoio utilizados, como ledores, escreventes, intérpretes, dilatação de tempo, acessibilidade de local, uso de computadores, etc.

Acessibilidade e barreiras

Apresentam-se os conceitos tratados no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 20), sobre acessibilidade: prover condições para que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida possa utilizar e transitar, com segurança e autonomia, nos espaços públicos ou privados de uso coletivo. Barreira seria qualquer obstáculo ou empecilho que limite ou impeça a participação social, direitos, liberdade e acesso da pessoa com deficiência, classificadas em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, comunicações e informações, atitudinais e tecnológicas.

Em relação à infraestrutura física, as Instituições demonstram preocupação com os espaços e recursos, como salas de aula, biblioteca e informatização, citando a adequação e acessibilidade de cada prédio para o acesso universal de PCD. A Instituição A funciona em um prédio muito antigo, com dificuldades para o acesso e utilização de PCD, como relatou a coordenação. Uma rampa de elevação foi instalada na entrada do prédio, com treinamento para os funcionários da portaria

poderem operar quando necessário. A Instituição B funciona em um prédio com elevador, mas este não tinha as inscrições em Braille e sinais sonoros, e o piso no entorno e dentro do prédio não era tátil. As Instituições C e D têm prédios muito antigos, com escadas e portas estreitas, portanto, construíram e/ou adaptaram um prédio de acordo com as normas de acessibilidade, como rampas de acesso, elevadores e banheiros acessíveis, e, na impossibilidade de o estudante acessar os andares superiores, as aulas poderiam ser realizadas nos andares térreos. Na Instituição C, foram citadas metas e incluídas na descrição dos espaços e materiais com infraestrutura adequada às PCD em seu PDI, em capítulo especificamente destinado à Educação Inclusiva.

Em relação às barreiras, todos os coordenadores/gestores, com exceção da Instituição A, relataram atitudes de acesso e acolhimento por parte das Instituições e da maioria dos profissionais, mas ainda com barreiras atitudinais de alguns docentes, funcionários e estudantes em relação à Inclusão da PCD no Ensino Superior. Na Instituição B, foi citada a barreira do transporte, ao relatar a dificuldade de um aluno com deficiência visual, que morava em uma cidade pequena e longe do campus, ao se locomover através de transporte público.

Permanência:

As garantias da permanência da PCD no Ensino Superior seriam todas as medidas que favoreçam a aprendizagem e "maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência", para "atender às características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia" (BRASIL, 2015, p.3).

Recursos

Os recursos seriam os itens de tecnologia assistiva ou ajuda técnica que promovam a funcionalidade e aprendizagem da PCD durante o curso, podendo citar:

> material didático em diversos formatos de acessibilidade, assim como, demais recursos de tecnologia assistiva, tais como: scanner com voz, impressora e máquina Braille, software de comunicação alternativa, sistema de frequência modulada, além de serviços de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais e do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014, p.2).

Os coordenadores relatam utilizar recursos individualizados, de acordo com as solicitações de cada estudante e/ou professor, conforme demanda e necessidade solicitada. Na Instituição A, é realizada uma reunião com professores, coordenadores de curso e profissionais do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, para decidirem qual recurso utilizar nas aulas, ou para adaptação de materiais, relatando utilização de programa de leitor de tela e recursos de áudio para escuta das músicas e partituras anteriormente. Na Instituição B, é enviado ao Núcleo de Atendimento Discente, toda a necessidade do estudante, porém, como esse núcleo fica distante do campus e atende à demanda de alunos de toda a Universidade, por vezes demora ou impossibilita utilizar esse recurso durante as aulas, portanto, o próprio professor realiza a adaptação necessária. Foi mencionada a utilização de softwares de áudios e ledores no próprio equipamento tecnológico do aluno, assim como a transcrição de algumas partituras em MusiBraille e textos para o formato .doc ou .txt. A Instituição C realiza uma reunião antes de o semestre começar com a coordenação e aluno, e disponibiliza recursos tecnológicos na Instituição para o estudante, como software de ledores na Biblioteca. A Instituição D também realiza reuniões antes de começar o semestre, com coordenação e discentes, para avaliar as necessidades dos estudantes com deficiência. Não especificou nenhum recurso por não ter necessidade atualmente.

Serviços de apoio e/ou AEE

Os serviços de profissionais de apoio e de Atendimento Educacional Especializado representam a parte de recursos humanos, relativos às pessoas e/ou

profissionais da Instituição que realizem o Atendimento Educacional Especializado e outras ações, realizadas em um espaço específico, como Núcleos de Acessibilidade ou Sala de Recursos, ou em qualquer outro espaço de aprendizagem do aluno, que viabilizam “a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos” (BRASIL, 2009, p.3).

A Instituição A possui três Núcleos de inclusão: um deles atende as questões referentes à utilização de Libras; outro, o apoio para alunos com deficiência visual; e o último, conta com profissionais da área da saúde e Educação Especial, intérpretes, atendentes especializados, monitores, assistência social, serviço de Psicologia, inclusive um bolsista do curso de Música que atende as demais necessidades da pessoa com alguma limitação. A Instituição B, através de seu Núcleo discente, poderia dispor de pessoal especializado durante as aulas, de acordo com a necessidade do aluno, porém a coordenação relata que, devido à redução de recursos orçamentários, dispõe, atualmente, somente de assessoria para atendimento e recursos de tecnologia assistiva. Afirma que “não ter um Núcleo de Acessibilidade é uma barreira” (Coordenador B), pois as adaptações e recursos só acontecem de acordo com a demanda, e com atraso, pois quem os faz é o próprio professor.

A Instituição C oferece um espaço de atendimento ao estudante com deficiência, alunos e comunidade, em parceria com um curso de Bacharelado na área da saúde, para atendimento terapêutico, com profissionais docentes e espaço para aprendizagem e vivência dos alunos dos dois cursos de graduação. Também “realizam reuniões mensais com profissional de AEE, Psicopedagogos, Pedagogos para discutirem pedagogicamente, metodologicamente e, principalmente, sobre avaliação” (Coordenador C). Dispõe de um professor de apoio, com experiência e formação na área, assim como monitores que realizam aulas de reforço no contra turno para ajudar no desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência. Essa monitoria faz parte do programa de formação do licenciando

em Música na Instituição, com carga horária a ser cumprida em experiência de ensino para PCD.

A Instituição D realiza, com a Diretora de Ensino e a Coordenação de Curso, entrevistas e disponibilização dos recursos humanos necessários para o estudante com deficiência. Não havia profissional específico para o AEE, mas por vezes se designa um professor de Música da Instituição para que desenvolva atividades de reforço na aprendizagem musical, individual e coletivamente em classes que leciona. Busca parcerias e formação com professores de outros lugares e profissionais da saúde que atendam estes alunos (Psiquiatras, Neurologistas), para entender cada caso. Esta Instituição citou também busca de assessoria em questões legais e jurídicas, para entender as legislações sobre a Pessoa com Deficiência no Ensino Superior com formação de professores (cursos de licenciatura), para a adaptação curricular, participação em estágios com monitoria de turma e continuidade dos alunos PCD, preocupando-se com o encaminhamento ao trabalho.

Adaptações curriculares

As adaptações curriculares são os recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos que permitem modificações do currículo e aplicação de metodologias específicas para cada deficiência, que favoreça a aprendizagem do aluno e práticas pedagógicas inclusivas. Na legislação, especifica que sejam feitas adaptações razoáveis, decididas em equipe multidisciplinar, que "não acarretem ônus desproporcionais ou indevidos" (BRASIL, 2015, p.22) aos direitos de aprendizagem da PCD, ou seja, garantir "o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade" (p.33), estabelecendo um equilíbrio entre a aprendizagem de qualidade e condizente com os objetivos curriculares do curso, e as barreiras acadêmicas, que seriam um obstáculo ao desenvolvimento e formação do estudante. A "recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas", considera-se "discriminação em razão da deficiência" (p.24).

A Instituição A, no início do semestre, realiza reuniões de equipe do núcleo de acessibilidade com a coordenação do curso e o professor da disciplina que o aluno cursará no semestre, e discute a necessidade de adaptação dos objetivos da disciplina ou não, baseados no histórico do aluno, na Instituição e no conhecimento prévio do caso do aluno, com estudo feito pelo núcleo. Estas reuniões também ocorrem nas outras Instituições, mas cada uma com os responsáveis pela acessibilidade do aluno PCD.

As Instituições entendem como necessária a adaptação para alguns alunos, em disciplinas práticas, no caso de limitação física; e com as disciplinas teóricas para alunos com limitação cognitiva, mas que nem todos que são público-alvo têm necessidade de adaptação curricular, pois apresentam condições de acompanhar o currículo com o auxílio de recursos adequados.

Avaliações

As medidas de avaliação citadas no Estatuto da Deficiência para os processos seletivos para ingresso *e permanência* (grifo nosso) no Ensino Superior, como instrumentos de aferição e seleção do conhecimento, são: disponibilização de provas em formatos acessíveis, disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva adequados, dilatação de tempo, adoção de critérios de avaliação que considerem as singularidades linguísticas na modalidade escrita da Língua Portuguesa e tradução para LIBRAS (BRASIL, 2015), tem relação direta com as adaptações razoáveis para igualdade de condições feitas no item anterior e a adoção de critérios de avaliação que levem em conta as singularidades de cada estudante com deficiência.

A Instituição A relata a avaliação feita considerando cada caso e expressa em forma de conceito. Cita caso de alunos com deficiência visual em que as seguintes medidas foram realizadas: prova em musicografia Braille aplicada em separado, com atendimento de um monitor/leitor, provas teóricas feitas de modo oral, com registro escrito pelo monitor.

Na Instituição B, relata-se adaptações e avaliações de acordo com os objetivos da disciplina e os recursos utilizados, porém nem sempre as Instituições conseguem garantir a permanência dos estudantes PCD no Ensino Superior, tornando-se uma barreira a falta de recursos e ajuda técnica. Confirma que alguns estudantes PCD não necessitariam de avaliações ou adaptações diferenciadas em relação ao nível intelectual do conhecimento se tivessem os recursos necessários disponíveis para sua aprendizagem, mas que acabam desistindo do curso por não terem suporte, tanto familiar, quanto Institucional.

A Instituição C cita em seu PDI as medidas de avaliação adaptadas para PCD. No capítulo de avaliação falava sobre o caráter processual desta e a possibilidade de o professor realizar utilizando os instrumentos que achasse adequado. Cita dilatação de tempo, possibilidade de consulta de materiais, apoio emocional para transtornos psicológicos. Na Instituição D, adotavam a avaliação processual durante o semestre, caso a caso, citando uma aluna com degeneração muscular que realizava a prova de violão até o limite do cansaço muscular, estendendo o tempo para a realização com intervalos para descanso, registrando em relatório o que foi realizado.

Inclusão profissional

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “é vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, (…) bem como exigência de aptidão plena” (BRASIL, 2015, p.38). Como formador de profissionais da educação, os cursos de Licenciatura em Música precisam oferecer ações articuladas com diversos setores, indicados por equipes multidisciplinares, para que a “pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo de trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse” (ibid.), como a habilitação do estudante para o exercício da profissão de educador musical e encaminhamento ao mercado de trabalho. de acordo com a formação do curso.

A Instituição A, afirma que os estudantes PCD cursam as disciplinas regularmente e se graduam como todos os outros alunos, recebendo seu diploma e habilitação para o trabalho em condições de igualdade. A Instituição B relata a preparação do aluno PCD como qualquer outro para que as escolas acolham os profissionais com deficiência, pois estes têm muito a contribuir na educação, afirmando que o aluno é o gerador e validador das ações inclusivas, exemplificando com o caso de uma estudante com baixa visão que alcançou a graduação no curso.

O coordenador C comenta que a sociedade e as escolas nem sempre estão preparadas para acolher a diversidade, principalmente no que denomina *escolas de aprovação*, com metodologias para desempenho em vestibular, que não tem interesse em profissionais e estudantes PCD que precisam de mais atendimento e investimento. Ao trabalhar com as pessoas sobre suas compreensões e entendimentos voltados para a inclusão, são formados melhores profissionais, que sabem trabalhar como equipe em cooperação, buscando amenizar barreiras, principalmente as atitudinais, para acolher a diversidade. A própria Instituição acolhe funcionários PCD, sendo um deles cego e autista, e outra, cadeirante.

O coordenador D relata a preocupação com a recepção dos alunos nos espaços educativos, no desempenho das suas funções de docência, as barreiras atitudinais de pais, diretores, professores e comunidade escolar. Sugere repensar as carreiras e a função do Ensino Superior para a Pessoa com Deficiência e questiona a concessão de um diploma em algumas situações em que o aluno tenha limitações para monitoria de turma e crianças, representando um certificado de habilitação plena sem que esteja completamente habilitado.

Participação no ensino, pesquisa e extensão

A garantia de participação da PCD no Ensino Superior seriam todas as medidas que multiplicassem os saberes sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito do Ensino Superior, seja por ela mesma como compartilhamento de experiências e pesquisas, como pelo ensino realizado pela Instituição na área da

Educação Especial. Aqui foram divididos em formação discente e docente. A primeira corresponde ao que a Instituição oferece, para a formação inicial de seus estudantes de Licenciatura, de temas relacionados à atuação na educação inclusiva, seja na matriz curricular, nas práticas, nos cursos de extensão e pesquisas. A segunda, à formação continuada e apoio técnico oferecido aos professores que atendem ao estudante com deficiência, com conhecimentos gerais e específicos.

Formação discente

Os cursos de Licenciatura formam profissionais do magistério da Educação Básica, que, conforme a Resolução 02/2015, "compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação" (BRASIL, 2015). Na modalidade Educação Especial, o Decreto 5.626, de 2005, institui que, nos cursos de formação de docentes "a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória" (BRASIL, 2005), e o Estatuto da PCD, a "inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (BRASIL, 2015).

A Instituição A oferece a disciplina de Libras, mais a opção de uma disciplina eletiva na área de inclusão, em comum com outras Licenciaturas. Também dispõe de convênios com espaços escolares e não escolares, que oportunizam práticas de educação musical com público-alvo da Educação Especial, como parte integrante dos objetivos pedagógicos e metodológicos de disciplinas da Licenciatura.

A Instituição B tem quatro estágios, sendo um deles multidisciplinar, que pode ser realizado em espaços inclusivos. Na ementa de uma das disciplinas tem o conteúdo Processos Inclusivos na Educação Musical, além de uma disciplina de Arte-inclusão com caráter eletivo.

A Instituição C, além da disciplina de Libras, possui em sua matriz curricular a disciplina de Intervenções Músicopedagógicas Inclusivas, no módulo do quarto semestre, que é todo voltado para a inclusão: Educação Especial, Pessoa Idosa e Diversidade. Oferece componentes eletivos e agrupados com um curso de Bacharelado na área da Saúde, que contempla os assuntos de psicopedagogia musical, psicopatologias e desenvolvimento humano. A Instituição D possui duas disciplinas de Educação Especial na Matriz Curricular: Libras e Educação Inclusiva, comum a todas as Licenciaturas.

Formação docente

O decreto 7.611 de 2011, no artigo 5°, prevê apoio técnico para professores, ampliando as ações de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, através de formação continuada de professores e formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação, na perspectiva da educação inclusiva.

A Instituição A não faz palestras e seminários específicos na área de Educação Especial, mas realiza formação a cada semestre para os professores que terão demanda de alunos PCD, organizados pelos Núcleos de Apoio. Também possui uma política de incentivo da Instituição, para que os profissionais da educação participem de cursos e formações em suas áreas de interesse.

O coordenador da Instituição B relata que, uma única vez, participou de uma formação nesta Instituição sobre a educação inclusiva em âmbito geral. Afirma que nem todos os professores estejam preparados para a educação inclusiva, principalmente na área de Música, por suas especificidades como escrita e percepção musical. Os motivos são diversos, por exemplo, alguns não tiveram essa abordagem na sua formação, por virem de Licenciaturas mais antigas ou cursos de Bacharelado. Outros não sabem como adaptar os materiais e utilizar os recursos,

precisando de ajuda especializada; além disso, alguns formam barreiras atitudinais, questionando e invalidando a acessibilidade do estudante PCD.

A Instituição C relata que a equipe de AEE promove apoio ao docente, para lhe instruir sobre as metodologias e recursos que necessitar, além de cursos de formação de professores, trazendo profissionais que falem sobre as deficiências, conforme as demandas necessárias. A Instituição D oferece cursos e orientações aos professores, promovendo em seu Seminário anual, palestras com profissionais, para formação sobre adaptações e para amenizar as barreiras atitudinais.

Considerações sobre os dados analisados

Ao conhecer sobre as medidas de acesso ao Ensino Superior de Música da Pessoa com Deficiência nas Instituições pesquisadas, todas atendem à legislação, pois os cursos de licenciatura somente são liberados para o funcionamento, pelos seus respectivos Conselhos, se a Instituição atender às especificações em relação à acessibilidade nos processos seletivos e projetos arquitetônicos. Portanto, a Pessoa com Deficiência que deseja prosseguir sua formação em nível Superior, tem seu direito de ingresso assegurado e assessorado. Porém, de acordo com as falas dos entrevistados, outras barreiras representam desafios para a "participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

Assim, na maioria das vezes, a Pessoa com Deficiência tem atendido seu processo de ingresso no Ensino Superior de Música, não sendo este o maior de seus entraves, mas nem sempre o mesmo pode-se dizer sobre as condições de permanência e participação. De acordo com os casos analisados, a permanência da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior de Música é a grande questão da acessibilidade.

Quanto ao apoio e atendimento ao estudante PCD, pensando em um ensino formativo, com aprendizagens significativas, mostrou-se efetivo o trabalho multidisciplinar e integrado, porém com pessoal especializado e exclusivo para as

funções de atendimento das necessidades educacionais do estudante PCD. O acúmulo de funções por professores e/ou coordenadores se mostrou não tão eficiente devido à demanda constante de produção de materiais, recursos, assessoria pedagógica aos professores e adequação à legislação. Quanto aos recursos no ensino de Música, os materiais específicos, a linguagem, escrita musical e outras especificidades, trazem a necessidade de profissionais para o atendimento especializado em educação musical inclusiva e conhecedores dos recursos e ajuda técnica, transversais à área de Música e Educação Especial.

As adaptações e avaliações da atividade em música tornam-se um processo contínuo e inclusivo, focado nas potencialidades do estudante PCD, mas que precisa ser fundamentado em elementos que expressem a complexidade da experiência musical. Assim, as adaptações curriculares e avaliações do estudante PCD do curso de Música tornam-se mais eficientes ao serem analisados caso a caso, levando em conta a história do aluno com a Música e suas habilidades, considerando as estratégias de aprendizado musical do aluno durante sua formação anterior e a capacidade de expansão de seu conhecimento musical durante sua formação no Ensino Superior.

Ao falar sobre o ingresso desse aluno no mercado de trabalho do licenciado PCD, não se pode deixar de pensar sobre o papel do professor, do ensino de música e da formação inicial do professor de música. Na sala de aula da Educação Básica, o licenciado de Música encontrará público diverso, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Para isso, deverá entender das metodologias de ensino e aprendizagem da Música, para desenvolvimento do conhecimento e habilidade da linguagem musical. A Matriz Curricular dos cursos analisados tem uma pequena oferta de disciplinas ou conteúdo de ementas relacionadas à Educação Especial. Para cursos de 8 semestres em Licenciatura, ofertar duas ou três disciplinas sobre Educação Inclusiva correspondem a uma formação superficial, tendo em vista a demanda que encontrarão como professores em Educação Básica. As práticas de estágios e de vivências pedagógicas diretamente realizadas com o público-alvo da

Educação Especial, foram importante recurso na formação do licenciando, ao trazer a Pessoa com Deficiência para práticas dentro da Universidade, ou ao contrário, colocar o licenciando dentro de um espaço de vivência e convivência com alunos PCD, tornando-o espaço de aprendizagem.

A formação de professores que já atuam no Ensino Superior de Música, nos casos analisados, mostrou-se mais no sentido de quebrar barreiras atitudinais, ao explanar para profissionais de carreira sobre as legislações quanto à acessibilidade e atendimentos aos estudantes PCD. O interesse na área e a demanda são os fatores que motivam os professores a buscarem outros cursos e formações mais específicas.

Por todos estes motivos, a presença do estudante com deficiência no Ensino Superior de Música cria demanda e fomenta a produção de materiais, técnicas e conhecimentos, assim como sua presença como docente em educação musical, atuando como educador e multiplicador das aplicações das *letras da lei* na Inclusão.

Pela especificidade da linguagem musical e a recente possibilidade de acessibilidade da PCD ao Ensino Superior de Música, as ações ainda se mostram em experimentação e formação, porém as Instituições muito têm a crescer ao assumirem seu papel social de multiplicadores de saberes e referência em educação, compartilhando as vivências, democratizando o acesso aos saberes e fomentando as pesquisas na área. A formação de professores não pode mais deixar de atender à visão de propiciar aprendizagens a todos os tipos de alunos, através de mediação de conhecimentos com todos os tipos de públicos, inclusive o público-alvo da Educação Especial. Talvez os primeiros alunos PCD egressos dos cursos de Licenciatura em Música possuam algumas lacunas em sua formação, devido às dificuldades e aos *pioneirismos* que protagonizarão durante sua caminhada na graduação, mas terão contribuição muito importante ao poderem tornar-se voz ativa e multiplicadores das técnicas e pesquisas, cada um de seu lugar, entendendo que o Ensino Superior, em especial as Licenciaturas, tem uma função social na formação e informação de pessoas, através de uma educação cada vez mais superior.

Referências:

BARROSO, Maria Aida. Música e Inclusão nas Universidades. In: LOURO, Viviane dos Santos (Org.) *Música e Inclusão*: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996***.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 25 out. 2018.

BRASIL. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n° 13/2009, de 24 de setembro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica 04/2014, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. *Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015***.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 22 set. 2018.

BRASIL. *Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). *Inclusão escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de (org.). *Educação musical e deficiência*: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1° edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos (org.) *Música e Inclusão*: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016.

SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). *Música e Educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2)



EDUCAÇÃO MUSICAL E RELIGIÃO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO MUSICAL NA IGREJA CATÓLICA

Michelle Arype Girardi Lorenzetti

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-08

EDUCAÇÃO MUSICAL E RELIGIÃO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO MUSICAL NA IGREJA CATÓLICA

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

Michelle Arype Girardi Lorenzetti[1]

Resumo: Este artigo apresenta discussões sobre a educação musical e religião, a partir de dados da minha tese de doutorado. O objetivo dessa pesquisa foi compreender as rotas formativas de quatro religiosos católicos, focando no formar-se e no formar outras pessoas para o trabalho com música nesse contexto. O presente artigo discute os seguintes aspectos: delimitação dos conceitos de educação musical e religião, a música na Igreja Católica, as rotas formativas dos colaboradores da pesquisa, aspectos da formação musical, algumas das escolhas pedagógicas e considerações finais. As funções educativas e socializadoras das religiões são aspectos relevantes para a discussão na educação musical.
Palavras-chave: Educação musical; religião; formação.

MUSIC EDUCATION AND RELIGION: POSSIBILITIES OF MUSICAL FORMATION IN THE CATHOLIC CHURCH

Abstract: This article presents discussions about music education and religion based on data from my doctoral dissertation. The purpose of this research was to understand the formative paths of four catholic religious, with a focus on “self-formation” and “formation” of others for to work with music in this context. This article discusses the following aspects: delimitation of the concepts of musical education and religion, the music in the Catholic Church, the formative paths for this research collaborators, aspects of musical formation, some of the pedagogical choices and final considerations. The educational and socializing functions of religions are relevant aspects for discussion in music education.
Keywords: Music education; religion; “formation”.

Introdução

Tratar sobre música e religião, necessariamente implica considerar a variedade tanto de religiões quanto de músicas existentes no Brasil. Também, é fundamental o registro que, nos últimos anos, houve um aumento nas produções acadêmicas de diversas áreas do conhecimento que investigam música e religiões.

[1] Doutora em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou seu estágio de doutorado sanduíche pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – CAPES) no Institut für Musikpädagogische Forschung da Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover (Instituto de Pesquisa em Educação Musical da Escola Superior de Música, Teatro e Mídias de Hanôver, Alemanha) sob supervisão do Dr. Andreas Lehmann-Wermser. É Mestra em Música (Educação Musical), Bacharel (Habilitação Canto) e possui Licenciatura em Música pela UFRGS. É especialista em Música Ritual pelo Centro Universitário Campo Limpo Paulista / SP. É membro do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO / UFRGS) sob liderança da Dra. Jusamara Souza. De 2018 a 2019 atuou como professora substituta no Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre.

Alguns trabalhos[2] são da Teologia, Ciências da Religião, Antropologia, Ciências Sociais / Sociologia, Educação, História, Comunicação, entre outros.

Na área de música, no Brasil, "*os estudos inicialmente realizados pela etnomusicologia possuíam foco predominante em religiões afro-brasileiras*" (LORENZETTI, 2015, p. 25). Mais tarde as pesquisas foram se interessando por outras religiões e expressões de religiosidades como mostram os trabalhos publicados nos Anais do I e II Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) de 2002 e 2004, que abordam sobre a música e possessão nos candomblés, memórias de um aprendiz de tamboreiro de nação, a música evangélica e a indústria fonográfica, a música na Umbanda, entre outros temas. Alguns trabalhos apresentavam também aspectos sobre a religiosidade brasileira e aspectos devocionais, como novenas, Festa do Divino, Terno de Catopês de Nossa Senhora, e Congada.

Na educação musical observou-se, também, estudos sobre música e religião. Um dos marcos na produção sobre educação musical e religião é o artigo de Torres (2004), no qual a autora aborda sobre a presença da religiosidade nas lembranças musicais de alunas de pedagogia. Surge também um expressivo número de trabalhos voltados para o cenário da música evangélica, especialmente na sua relação com a mídia. Como identifiquei em pesquisas realizadas por mim, é possível observar um "*significativo aumento de trabalhos relacionados à educação musical e religião apresentados nos encontros Nacionais e Regionais da ABEM [Associação Brasileira de Educação Musical]*" (LORENZETTI, 2014). Estes trabalhos "*retratam cenários de diferentes igrejas cristãs, como Presbiteriana, Católica, Assembleia de Deus, Batista e Congregação Cristã*" (LORENZETTI, 2015, p. 25).

Diante desse quadro, propus como tema da minha tese de doutorado reflexões sobre a educação musical e religião, visando compreender as rotas formativas de quatro religiosos católicos para o entendimento de processos de formação musical que ocorreram na Igreja Católica no Brasil após o Concílio Vaticano II (1962-1965). O foco da pesquisa dirigiu-se para o formar-se e o formar

[2]Alguns trabalhos destas diversas áreas: FREDERICO, 2001; EBERLE, 2011; ZANANDREA, 2009; DOLGHIE, 2008; VIEIRA, 2012; BRANCO, 2011; SILVA, 2012; SOUZA, 2003; RECK, 2011; BARBOSA, 2009; CUNHA, 2004, entre outros.

dos religiosos: Padre José Henrique Weber, Irmã Míria Therezinha Kolling, Padre Ney Brasil Pereira e Irmã Custódia Maria Cardoso. Os colaboradores da pesquisa foram escolhidos por terem um importante papel na formação musical na Igreja Católica brasileira. Além disso, outros critérios adotados na escolha foram: esses formadores ainda estarem atuando e terem suas formações voltadas para a prática litúrgico-musical.

A construção do objeto de pesquisa da tese se deu, em meio às leituras sobre o tema e a partir de um comentário de um religioso sobre a importância de outras religiosas na sua formação musical:

> Serei eternamente grato às irmãs [religiosas] pela minha formação musical. Estudei com elas e depois pude fazer o Conservatório. Depois, fui para Viena estudar regência e de lá mandei uma mensagem agradecendo, pois, se eu estava na cidade da música, era porque tinha tido aquela formação com elas. (Ir. Fernando. Registro no Diário de Pesquisa, 18/11/15) .(LORENZETTI, 2019, p. 21).

Quantas não são as histórias formativas em música que se vinculam com as diversas religiões? A frase dita pelo religioso gerou novas perguntas, afinal, quem poderia ter sido estas religiosas que ofereciam formação musical? O que elas faziam para que as pessoas aprendessem música? A partir destes questionamentos, buscou-se conhecer, através de conversas e leituras, quem eram os religiosos que ainda estavam atuando como formadores nesse campo. Foram listados diversos nomes, porém, devido às delimitações geográficas, adequações ao tempo e custo da pesquisa, foram selecionados quatro colaboradores, anteriormente nomeados.

Para conduzir esta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso coletivo (STAKE, 1999), no qual, através de entrevistas, o caso instrumental (STAKE, 1999) em que cada religioso se configura contribuiu para a compreensão da formação musical. A sociologia da vida cotidiana (PAIS, 1993; 2003) e a sociologia da educação musical (SOUZA, 1996; 2000; 2014) embasaram teoricamente a pesquisa.

O presente artigo está dividido em seis partes e discute os seguintes aspectos: delimitação dos conceitos de educação musical e religião, a música na Igreja Católica, as rotas formativas dos colaboradores da tese, o que se compreende

por formação musical a partir da tese, algumas das escolhas pedagógicas dos colaboradores e considerações finais.

Educação musical e religião: conceitos básicos

Ao abordar sobre educação musical e religião, seja de modo empírico ou teórico, faz-se necessária a delimitação conceitual: afinal, qual a compreensão presente neste texto sobre a educação musical? E qual a compreensão sobre religião?

A educação musical, neste artigo, é compreendida a partir de Kraemer (2000, p. 51), que escreve que a educação musical (chamada de pedagogia da música) se ocupa *"com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão*".

Além deste conceito, a educação musical aqui é compreendida a partir da sociologia da educação musical como prática social, o que *"[...] significa compreender que as exigências técnico-musicais estão ligadas às práticas de sociabilidade nos grupos, na família, na escola, na igreja e na comunidade*" (SOUZA, 2014, p. 95). A partir dos conceitos de Kraemer (2000) e Souza (2014), compreendo que a educação musical, enquanto área acadêmica, estuda as questões do aprender e ensinar música de pessoas de diferentes idades, culturas, e em diversos locais. Assim, ao referir-me à educação musical, abordo os processos que ocorrem não só na infância, mas ao longo da vida, e, questões que não se dão somente em sala de aula, mas sim em múltiplos contextos.

As religiões foram e seguem sendo objeto de estudo de diversos sociólogos, como Weber, Durkheim, Simmel e outros contemporâneos, adquirindo assim, diferentes conceituações. Para fins de delimitações neste artigo, compreende-se a religião, assim como a cultura, como "*fenômenos que oferecem espaço para empreender um diálogo entre indivíduo e sociedade*", sendo vistas como "*espaços de entendimento das relações estabelecidas entre o mundo material (estruturas objetivas) e o mundo simbólico (estruturas mentais / subjetivas)*" (SETTON, 2012, p. 95). Para Setton (2012, p. 95), "*a variedade e heterogeneidade dos múltiplos*

sistemas religiosos seriam, pois, expressão cultural, expressões de sentido dadas pelos grupos às coisas e ao mundo ao longo das formações históricas". Setton (2008) chama a atenção para a necessidade de discussão sobre as funções sociais e funções educativas das religiões. A autora compreende as religiões como agentes de socialização, ou seja, assim como a família e mídia, as religiões são compreendidas como "*espaços produtores de valores morais e identitários"* sendo, *"por excelência, espaços formadores de consciência*" (SETTON, 2008, p. 16).

Luckmann (2014) denomina o fenômeno religioso como algo que transcende o biológico. Para Luckmann (2014, p.138), a função básica da religião "*consiste em transformar membros de uma espécie natural em protagonistas no interior de uma ordem social surgida historicamente*". O autor ainda relaciona aquilo que conhecemos das religiões com o cotidiano e transcendência:

> as formas familiares de religião que conhecemos – tribal, culto aos ancestrais, igreja, seita e outras – são instituições históricas específicas de universos simbólicos. Esses universos são sistemas de significado socialmente objetivados que, de um lado, se referem à vida cotidiana e, de outro, apontam para um mundo que é experimentado como transcendendo o cotidiano. (LUCKMANN, 2014, p. 65).

Segundo Knoblauch (2014, p. 9), na apresentação do livro *A religião invisível*, a concepção ampla e funcionalista de Luckmann do fenômeno religioso foi alvo de críticas. Para Knoblauch (2014, p. 8), "*a religião não é apenas um complexo de imaginações do além; o fenômeno religioso já se apresenta na socialização de cada um de nós, na objetivação de experiências subjetivas e na individuação de cada um*". Para Luckmann (2014, p. 76), a socialização *"consiste na internalização da visão de mundo"*.

Então, como olhar e compreender a religião na pesquisa em educação musical? Há várias perspectivas e teorias e Cipriani (2007) apresenta a ideia de que é possível compreender as religiões a partir de seus ritos, cultos, símbolos ou até mesmo a partir de suas funções na sociedade. Neste artigo, fiz a opção de apresentar um recorte da tese que aborda a relação entre religião e música a partir das rotas formativas de quatro religiosos. O conceito de "rotas" formativas foi adotado na perspectiva do cotidiano (PAIS, 2003) como os percursos de formação

dos religiosos e seus caminhos na formação de outras pessoas. São lembranças de como estes quatro religiosos aprenderam e como passaram a ensinar música para outras pessoas num contexto institucional religioso, no qual a religião se manifesta em suas escolhas e falas. A religião apresenta-se como algo que os configura, move, e molda seu jeito de ensinar música.

Feitas estas breves delimitações, compreende-se que é possível estudar sobre o ensino e aprendizagem de música nas religiões, pois, "*a prática pedagógico-musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos [...]*" (SOUZA, 2007, p. 28). Sendo a religião algo da vida das pessoas, logo, suas relações com a música interessam para a área de música e podem se tornar objeto de estudo.

Setton (2012) chama a atenção para as funções educativas das igrejas. Elas podem ser compreendidas como instituições formativas, e, nesta função a música pode vir a executar um papel específico. Richter (2011) aproxima os conceitos de música e religião a partir de exemplos musicais no seu manual de instruções para aulas de música. Para o autor, a música religiosa ajudaria a expressar textos religiosos, pensamentos, sentimentos e desejos. Richter (2011) ainda aponta para o fato de que toda religião ou crença usa as possibilidades da música[3].

A visão das igrejas como instituições de ensino pedagógico-musicais é apresentada no livro editado por Macht (2005), *Kirchen – Musik – Pädagogik* (Igrejas – Música – Pedagogia). Richter (2005), em um dos capítulos deste livro, expõe que a música pode ser compreendida como instituição de ensino, no qual todas as tarefas de um músico de igreja poderiam ser consideradas pedagógicas.

Música na Igreja Católica

Não sendo possível contemplar todas as dimensões em uma pesquisa, fez-se necessário determinar um foco, sendo este um dos fatores que justificam a escolha, nesta pesquisa, de uma igreja – a Igreja Católica – e de um tipo de música – a

[3] Texto original: "Jede Religion, jeder Glaube an überirdische und überrationale Mächte, jeder Versuch, den Sinn des Lebens durch religiöse Vorstellungen und Handlungen zu verdeutlichen und auszuleben, nutz auch die Möglichkeiten der Musik". (RICHTER, 2011, p. 4)

música litúrgica. Somente esta escolha já revela uma grande multiplicidade de compreensões sobre o que é a Igreja Católica e sobre o que se entende por música litúrgica.

A Igreja Católica ou Igreja Católica Apostólica Romana é uma comunidade cristã com aproximadamente dois mil anos. Segundo a crença dos cristãos, a Igreja foi instituída por Jesus Cristo que escolheu doze apóstolos com a missão de propagar seus ensinamentos. Segue uma breve explicação sobre a compreensão do que é Igreja Católica, a partir das explicações que a própria igreja dá sobre si no Catecismo da Igreja Católica (CEC, n. 751-752):

> A palavra "Igreja" [*ekklésia,* do grego "*ekkaléin"* – "chamar fora"] significa "convocação". Designa assembleias do povo, geralmente de caráter religioso. [...] Na linguagem cristã, a palavra "Igreja" designa a assembleia litúrgica, mas também a comunidade local ou toda a comunidade universal dos crentes. Esses três significados são inseparáveis. "A Igreja" é o Povo que Deus reúne no mundo inteiro. (CEC, 2000, p. 215 - 216).

A Igreja Católica possui a missão de propagar os ensinamentos de Cristo, e, para isto, os seus membros se dispõem de diversas formas na vida em sociedade. Uma das formas é aquela a qual os participantes desta tese vivem, como religiosos consagrados (padres e freiras).

A música na Igreja Católica possui uma complexidade reveladora dos muitos modos de ser e vivenciar a religião na sociedade. Mesmo que nem todas as pessoas possuam uma experiência religiosa vinculada às instituições, a história da música perpassa por uma relação intensa com as religiões. Na tese, optou-se por focar um tipo de compreensão sobre a música ali realizada, a música litúrgica. Segundo Almeida (2014, p. 10), "*o conceito de música litúrgica pertence ao contexto da reforma litúrgica desencadeada pelo Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965) no âmbito do catolicismo*". Pode-se conceituar 'música das liturgias cristãs' ou 'música ritual dos cristãos' como "*as práticas vocais e instrumentais integradas nas liturgias cristãs*" (UNIVERSA LAUS, n. 1.3, p. 78).

Educação musical na Igreja Católica: rotas formativas de quatro religiosos

Lançar o olhar sobre a música na igreja e ter acesso às lembranças dos religiosos permitiu conhecer formas de apropriação do conhecimento musical, das escolhas que os formaram e que possibilitaram formar outros. Apresento brevemente estes religiosos que vivem/viveram a música na sua relação com o pensamento institucional religioso.

Padre José Henrique Weber

Padre José Henrique Weber teve seus primeiros contatos com a música através de seu pai, Samuel, que cantava na igreja. Ele recorda: "*E quando chegava em casa, durante a semana, à noitinha, ele ensinava toda a família os cantos lá da igreja. Cantava e a gente aprendia com ele*"[4].

Seu pai, que sonhara ser padre, o incentivou a ingressar no seminário. Padre Weber, ao entrar na Congregação Verbo Divino, continuou tendo experiência com música. Foi lá que teve suas primeiras aulas de harmônio, chegando, posteriormente, a ser, no Seminário Maior, o encarregado da banda. Lá também se envolveu com o coro.

De 1959 a 1967, Padre Weber esteve em Roma aprimorando seus estudos musicais. Residia no Colégio do Verbo Divino durante a realização do Concílio Vaticano II. Ali ele acompanhou o que acontecia pelos jornais e pelos bispos de sua congregação que moravam no mesmo local, os quais, quando retornavam à noite, contavam o que estava ocorrendo.

Quando Padre Weber concluiu seus estudos, a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), através do Cônego Amaro Cavalcanti, solicitou seu retorno ao Brasil, principalmente devido à sua formação em música. Padre Weber assumiu um papel formativo através de escritos; da publicação de documentos sobre a música litúrgica; os cursos; em assessorias e palestras; da participação em ensaios; de composições e arranjos; de reflexões compartilhadas, de LPs e CDs gravados.

[4] As citações de falas dos entrevistados foram retiradas das entrevistas realizadas no período de abril a novembro de 2016. Nas referências deste artigo encontram-se nomeadas como "fontes orais".

Como assessor da CNBB, em 1967, estabeleceu-se na cidade do Rio de Janeiro, local sede da Conferência até 1977. Permaneceu como assessor da CNBB até 1983, tendo viajado a diversas capitais para ministrar cursos. Ia da Amazônia até Porto Alegre, percorria o Brasil.

Padre Weber tem se dedicado ao registro de suas memórias sobre a música litúrgica no Brasil e à composição. Como formador, mostrou valorizar as redes de contatos.

Irmã Míria Therezinha Kolling

Desde os sete anos, Irmã Míria Therezinha Kolling, que nasceu no interior de Dois Irmãos (RS), queria ser consagrada. No colégio onde estudou, conheceu as Irmãs do Imaculado Coração de Maria, que veio a ser sua congregação. Seus pais, que se conheceram quando cantavam no coral da igreja, incentivavam a música em sua família. O rádio, bem como o coral familiar, eram meios de experienciar a música. Já como religiosa professa, licenciou-se em pedagogia e cursou o bacharelado em música – piano. Após sua graduação, seguiu os estudos musicais com professores particulares.

Concomitante à sua formação acadêmica em música, começou *"a participar dos cursos de liturgia e canto pastoral que floresciam, por todo o Brasil, após o Concilio Vaticano II"*. Esses cursos começaram no Rio de Janeiro, com o padre Amaro, José Alves, Frei Joel e outros, no final da década de 60. Depois, logo se espalharam pelo Brasil: Recife, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte. Ela relembra que "*eram quinze dias de curso, apresentando novo repertório de cantos litúrgicos, aprofundando o canto gregoriano, teoria musical, regência e composição* [...]". Irmã Míria permaneceu de 1983 a 1985 na Alemanha e na Áustria, aprofundando seus conhecimentos em música.

Foi na cidade de Santos (SP) que Irmã Míria começou a participar do canto na Igreja, inclusive orientando os ministros do canto e compondo suas primeiras missas. Ela fazia parte da Comissão de Liturgia e Música Sacra de Santos.

Foi também professora e regeu um coro infantil em uma escola. Sua ação formativa desenvolveu-se, especialmente, nos Encontros de Liturgia e Canto Pastoral, através de gravações e de materiais escritos e em partitura.

No entendimento de Irmã Míria, seu papel como formadora realizou-se através do comunicar ao outro sua experiência de vida. Para ela, existem diferentes maneiras de ser formadora e suas canções, juntamente com suas histórias e experiências, são elementos que ajudam no processo formativo. No dia 5 de maio de 2017, aos 77 anos, Irmã Miria Therezinha Kolling faleceu.

Padre Ney Brasil Pereira

Padre Ney Brasil Pereira, ainda criança em São Francisco do Sul (SC), já gostava de cantar e ouvir, pelas ruas, o som do piano sendo tocado em alguma casa (BESEN, 2006). Depois mudou-se para Florianópolis e foi na Catedral de lá, que Padre Ney Brasil começou a cantar solos. Ao ingressar no seminário, por volta dos doze anos, começou a aprender harmônio. Segundo Padre Ney, naquele tempo os seminários menores eram escolas de música. Foi ordenado presbítero em Roma. Ao retornar ao Brasil, obteve uma bolsa para estudar música nos Estados Unidos.

Padre Ney Brasil, foi um dos mais antigos participantes dos Cursos de Canto Pastoral, e fez parte da equipe de formadores. Foram cerca de 70 anos "*compondo e regendo, lidando assim com formação musical*".

Em sua ação formativa destacam-se as aulas no seminário, a regência de corais e a criação de composições e arranjos. Desde 1973, regeu o Coral Santa Cecília da catedral metropolitana de Florianópolis. Usou seu conhecimento de escrita acadêmica para realizar resenhas sobre livros de música litúrgica, assim os divulgando. Padre Ney Brasil Pereira faleceu no dia 4 de janeiro de 2017.

Irmã Custódia Maria Cardoso

Irmã Custódia Maria Cardoso teve suas primeiras experiências com música em sua família e em um coral da igreja. Sua família toda cantava junto com o

"coralzinho" da Capela. Sua mãe era professora na escola onde estudava. Lá também vivenciou a música.

Adolescente, ao entrar para a congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, começou a estudar piano. Graduou-se em música pela Universidade Sagrado Coração de Bauru – São Paulo. Irmã Custódia busca reservar tempo para participar de congressos, pois sente a necessidade de não deixar sua formação de lado.

Irmã Custódia Cardoso, que, em 1962, começara a participar dos Cursos de Canto Pastoral, passou a ministrar cursos. Foi professora de música em escolas e organizou um coral infantil. Foi especialmente através do Coral Palestrina, dos Pequenos Cantores de Apucarana, da assessoria a cursos e das participações em rádio e televisão que Irmã Custódia firmou sua ação formativa. Permaneceu por diversos anos como assessora do Regional Sul II da CNBB[5]. Ela conta de seu ardor e que foi assessora por vinte e oito anos dos bispos do Paraná, sendo desses, quinze anos de música. Irmã Custódia tem atuado como regente do Coral dos Romeiros do Santuário Nacional de Aparecida na cidade de Aparecida, São Paulo.

A formação musical na Igreja Católica

A história da formação musical na Igreja Católica remonta aos primeiros séculos do cristianismo, à necessidade de estruturação do ensino litúrgico-musical através da "*schola cantorum*, *que era uma escola de canto coral e de jovens para acompanhar o serviço religioso*" (LORENZETTI, 2012, p. 16).

A formação musical, neste contexto religioso investigado, é vista como algo que exige compromisso, ao mesmo tempo em que proporciona o conhecimento. Ela se realiza na junção entre prática e teoria, sendo proposta das mais variadas formas: cursos, ensaios, livros, entre outros. A formação musical pode ser compreendida como significante de uma prática pedagógica não "formalizada", porém plena de escolhas pedagógicas e apresentando certa sistematização.

[5]A CNBB está estruturada com uma matriz, no Distrito Federal, e 18 unidades regionais. O Regional Sul II contempla o estado do Paraná.

O uso da palavra 'formação' é recorrente no ambiente da Igreja Católica, e, referindo-se à pessoa que transmite, 'formador' ou 'assessor'. O 'formador' é aquele que assessora cursos, publica materiais, produz o conhecimento. Ele assume intensa relevância no contexto religioso e um de seus papéis é mostrar as maneiras de fazer. Segundo Padre Weber, o formador é aquele que "*se formou bem e que agora está disponível para repartir com os outros o que sabe*". Ele ainda considera neste papel, aqueles que possuem certa formação, ministram cursos e deixam marcas. A expressão 'deixar marcas' é utilizada em sua relação com a história de alguém que, tendo vivido muitas experiências, deixará um legado para o futuro. Padre Weber ressalta que aquilo que aprendeu quer "*passar para frente para não ficar parado*" e espera que "*alguém depois assuma e leve em frente [...] como contribuição para a Igreja também*".

Irmã Míria Kolling, ao ser questionada sobre "o que é ser formadora", responde:

> Bem, existe uma formação formal, acadêmica, de aprendizagem teórica. Mas há aquela do contato direto com o povo, do testemunho, da convivência, da experiência de vida, que se vai comunicando ao outro na relação espontânea, no convívio fraterno, no encontro informal... No meu caso, é mais a experiência de vida, o contato direto com o povo, as orientações e partilhas, algo que acontece no concreto da vida, na celebração litúrgica... As músicas que componho, minhas histórias de vida e experiências de Deus, partilhadas com o povo, são alguns elementos que ajudam no processo .(Entrevista - Irmã Míria Kolling, 23/04/16).

O formador, muitas vezes, aparece quase como um sinônimo de professor, compartilhando conhecimento e experiências no contexto litúrgico-musical. Para Padre Ney, o formador tem a responsabilidade de "*transmitir não apenas teoria, mas vivência*".

Neste contexto religioso católico, há busca de alternativas conceituais para retratar as situações de ensino e aprendizagem, não sendo frequentes termos como: aulas, ensino, educação, professor. Outros conceitos ganham espaço, como: formação, formador, encontros, partilhas, orientações, dicas. O papel das trocas na aprendizagem é ressaltado, sendo a experiência de vida importante no processo de formação.

Os cursos, os encontros os ensaios e outras escolhas pedagógicas

Um dos momentos em que se desenvolve a formação é nos cursos ou encontros de canto litúrgico pastoral. Diversos nomes são adotados para designar tais momentos e espaços. Cada um dos entrevistados revelou especificidades em seu modo de conduzi-los, com utilização de estratégias variadas para transmitir o conhecimento: ensaios, brincadeiras, histórias, experiências, repetição, instrumentistas tocando o próprio instrumento. De forma geral, são encontros com um grupo grande de pessoas que geralmente ocorrem em finais de semana, e visam a aprendizagem de repertório de música litúrgica, juntamente com toda formação para atuar no contexto religioso.

Padre Weber diz que "*tenta ser bem prático*" nos cursos. De modo semelhante, Irmã Míria refere desenvolver o encontro de "*um modo bem prático*", cantando, ensaiando e fazendo brincadeiras. O conteúdo é preparado antecipadamente e, mesmo tendo uma parte mais teórica relacionada à liturgia, há necessidade da prática. Segundo Padre Weber, prática é "exercitar" com as pessoas, por vezes fazendo momentos individuais frente ao grupo.

Padre Weber, assim como Irmã Míria, preocupa-se em cantar primeiro para depois as pessoas cantarem junto. Inicialmente, com o subsídio em mãos (partituras, letras...), os participantes escutam a melodia principal e depois começam a cantar baixinho. O recurso visual e a repetição são estratégias utilizadas, nas palavras de Padre Weber: "*depois de três vezes, [as pessoas] já conseguem cantar*".

Há conteúdos musicais importantes a serem transmitidos nas formações, entre eles: teoria musical, harmonia (para trabalhar a vozes, por exemplo), técnica vocal. Nos primeiros cursos de canto da década de 1960, a composição era bastante trabalhada. No entendimento de Padre Weber, em música, é necessário "*estudar aquilo que todo mundo estuda*", referindo-se aos "*exercícios de harmonia, contraponto*". Padre Ney também considera importante o estudo de teoria e de história da música.

A notação musical, no referido contexto religioso, tornou-se, na época pós-conciliar, muito valorizada, conforme se observa nos relatos sobre os primeiros

cursos ocorridos no Brasil. Com o passar dos anos, largo repertório foi sendo gravado, e viu-se a gravação como um modo de difusão do conhecimento, porém ainda há músicas que permanecem somente escritas ou cuja gravação não atingiu ampla circulação. De maneira prática, através do repertório escolhido, busca-se transmitir uma visão sobre a música litúrgica, a igreja, a vida em sociedade. A leitura e a escrita musicais, associadas à formação litúrgica e musical, aparecem como um instrumento de autonomia tanto na escolha do repertório como na composição.

A partitura pode também se constituir em ferramenta de diferenciação entre os vários tipos de músicos litúrgicos. A escrita musical é mais difundida entre aqueles que receberam uma formação advinda da 'escola' de canto litúrgico. Ela não é tão comum (ou, não é tão usada) entre aqueles que compõem e têm suas músicas difundidas através de meios de comunicação religiosos, como televisão, rádio e internet.

Considerações finais

Neste artigo, tratei de questões importantes que, ao longo dos anos, vêm surgindo na discussão sobre educação musical e religião. O tema que, inicialmente, voltou-se para as religiões afro e em uma perspectiva etnomusicológica, passou também a ser estudado na perspectiva pedagógico-musical. Neste cenário de aumento de produções acadêmicas sobre religiões na educação musical, situa-se minha tese, a qual visou compreender as rotas formativas de quatro religiosos católicos.

Fez-se necessário o esclarecimento do que se compreende por educação musical e por religião, para que, a partir disto, um recorte de aspectos formativos e escolhas pedagógico-musicais fossem apresentados.

As rotas formativas dos quatro religiosos foram apresentadas, mostrando as possibilidades de formar-se neste contexto. A formação musical na tese foi compreendida como uma prática educativa plena de escolhas pedagógicas, que apresenta certas sistematizações, porém, não na lógica da continuidade de um curso regular de música. As formações são oferecidas a partir de encontros, e outros

momentos, o que faz com que aspectos de socialização ganhem muita força na compreensão de como se dá a aprendizagem musical.

Há especificidades na música feita no contexto religioso, estando os conteúdos musicais atrelados a particularidades de crença religiosa, visões de sociedade e questões rituais litúrgicas. A inseparabilidade entre música e liturgia manifesta-se no modo como se repassa o conhecimento nos encontros, em que as questões técnico-musicais são desenvolvidas juntamente com o modo de executar, o sentido do texto, a função ritual. Simultaneamente à apresentação do repertório, busca-se despertar e fortalecer a fé. Nos encontros ou cursos, são valorizadas as experiências celebrativas, visando colocar em prática o que foi ensaiado.

As funções educativas das religiões, e a compreensão destas como instituições formativas e socializadoras, são aspectos que se tornam relevantes na discussão e formação na área de educação musical. Independente de se ter ou não uma adesão pessoal a algum tipo de crença, a discussão deste tema faz-se necessária, pois as religiões estão presentes em nossa sociedade. Os conceitos, as experiências dos alunos e as diferentes formas de aprender e ensinar música podem ser temas de debate na educação musical, visando a uma formação que respeite a diversidade cultural e religiosa.

Referências:

ALMEIDA, Márcio Antônio. *Música brasileira na liturgia:* obra, contexto e produto. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

BARBOSA, Daniel Ely Silva. *Práticas musicais nos espaços religiosos*: o protestantismo histórico em Campina Grande. 150f. 2009. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

BESEN, Pe. José Artulino. Pe. Ney Brasil Pereira. Entrevista ao Pe. José Artulino Besen em fevereiro de 2006, por ocasião do seu Jubileu de Ouro Presbiteral. *Encontros Teológicos n. 43.* Ano 21. Número 1. Florianópolis, 2006. p. 121 – 143.

BRANCO, Patricia Villar. *O metal cristão*: música, religiosidade e performance. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA (CEC – *Catechismus Ecclesiae Catholicae)*. São Paulo: Loyola, 2000.

CIPRIANI, Roberto. *Manual de sociologia da religião*. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2007.

CUNHA, Magali do Nascimento. *Vinho novo em odres velhos*: um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil. 2004. 347 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DOLGHIE, J. Z. *Por uma Sociologia da produção e reprodução musical do Presbiterianismo Brasileiro*: a tendência Gospel e sua influência no culto. 2007. 357 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

EBERLE, S. H. *Cantar, contar, tocar...*: a experiência de um grupo de louvor para a formação teológico-musical de jovens. 2011. 283 f. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.

FREDERICO, Denise Cordeiro de Souza. *Cantos para o Culto Cristão:* critérios de seleção a partir da tensão entre tradição e contemporaneidade. (Teses e Dissertações, 16) São Leopoldo: Sinodal; IEPG/EST, 2001.

I ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 2002. *Anais [...]*. Recife: ABET, 144 pág. Tema: 100 anos do disco no Brasil: músicos, públicos, pesquisadores e registros fonográficos.

II ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 2004. *Anais [...]*. Salvador: ABET, 1305 pág. Tema: Etnomusicologia: lugares e caminhos, fronteiras e diálogos.

KNOBLAUCH, Hubert. Apresentação: a dissolução da religião no religioso. In: LUCKMANN, Thomas. *A religião invisível*. São Paulo: Olho d'Água; Loyola, 2014.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução Jusamara Souza. *Revista Em Pauta.* ano 11, n. 16/17, p. 49 -73, abril/novembro, 2000.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. *Aprender e ensinar música na Igreja Católica:* um estudo de caso em Porto Alegre/RS. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em

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

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. *Educação Musical na Igreja Católica:* reflexões sobre experiências em contextos da Grande Porto Alegre/RS. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. *Formar-se e ser formador:* rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro na perspectiva da sociologia da educação musical e da vida cotidiana. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/193128>.

LUCKMANN, Thomas. *A religião invisível*. São Paulo: Olho d'Água; Loyola, 2014.

MACHT, Siegfried (Hg.). *Kirchen – Musik – Pädagogik: Vorträge und Paxisbausteine.* Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht / V&R Unipress, 2005.

PAIS, José Machado. Nas rotas do quotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* N. 37, Jun., 1993.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana:* enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RECK, André Müller. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel:* um estudo de caso no ministério de louvor *Somos Igreja*. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RICHTER, Christoph. *Musik und Religion*: Arbeitsheftfür den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen. Berlim: Cornelsen, 2011.

RICHTER, Christoph. Spuren des Pädagogischen in der künstlerischenTätogkeit. Spuren des Künstlerischen in der pädagogischen Aufgabe. In: MACHT, Siegfried (Hg.). *Kirchen – Musik – Pädagogik: Vorträge und Paxisbausteine.* Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht / V&R Unipress, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos SERU*, série 2, v. 19, n. 2, dezembro de 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e Cultura*: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

SILVA, Edson Alencar. *Quem toca a música do povo de Deus?* Um estudo sobre a música gravada por evangélicos no Brasil, anos 1970-90. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil de. *No tecer da vida, a juventude; no tecer da juventude, a vida*: práticas educativas de jovens de Santo Antônio da Patrulha, em grupos de música e religião. Rio Grande do Sul, 2003. 191 f. Dissertação (Mestrado – Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, Jusamara. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. 5o Encontro Anual ABEM e 5ºSimpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina (PR), p. 11-40, 1996.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista* [online]. Curitiba. n. 53, p. 91-111. jul/set. 2014.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 25-30, mar. 2007.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da ABEM.* Porto Alegre, v. 11, 63-68, set. 2004.

UNIVERSA LAUS I. (1980) Tradução: Vinícius Mariano de Carvalho. In: FONSECA, Joaquim. *Quem canta? O que cantar na liturgia?* Coleção Liturgia e Música. São Paulo: Paulus, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo da Silva. *O gosto pelo canto coral protestante no Brasil*: histórias e tensões em um campo musical. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

ZANANDREA, Rene Antonio. *O canto e a música no contexto ritual da liturgia na igreja católica:* desafios para a formação de agentes na diocese de Vacaria/RS. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Programa de Pós-Graduação Teologia Prática, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.



Fontes orais

CARDOSO, Custódia Maria. *Irmã Custódia Maria Cardoso*. Entrevista – parte 1 – concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. São Paulo, 14 nov. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 58min.

CARDOSO, Custódia Maria. *Irmã Custódia Maria Cardoso*. Entrevista – parte 2 – concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. São Paulo, 15 nov. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 64min.

KOLLING, Míria Therezinha. *Irmã Míria Therezinha Kolling*. Entrevista 1 concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. Porto Alegre, 23 abril. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 74min.

KOLLING, Míria Therezinha. *Irmã Míria Therezinha Kolling*. Entrevista 2 concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. São Paulo, 12 nov. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 57min.

PEREIRA, Ney Brasil. *Padre Ney Brasil Pereira*. Entrevista concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. Porto Alegre, 29 jul. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 51 min.

WEBER, José Henrique. *Padre José Henrique Weber.* Entrevista 1 concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. Porto Alegre, 18 jun. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 93min.

WEBER, José Henrique. *Padre José Henrique Weber*. Entrevista 2 concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti. São Paulo, 11 nov. 2016. Registro em áudio, vídeo e em texto transcrito. 103min.



A CONSTRUÇÃO DA DISPOSIÇÃO NARRATIVA EM UMA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE O DESPERTAR MUSICAL

Fernando Moreira Falcão Neto
Luiz Botelho Albuquerque

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F760

FALCÃO NETO, Fernando Moreira; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. A construção da disposição narrativa em uma pesquisa (auto)biográfica sobre o despertar musical.*Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.166-187, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020



A CONSTRUÇÃO DA DISPOSIÇÃO NARRATIVA EM UMA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE O DESPERTAR MUSICAL

Fernando Moreira Falcão Neto[1]
Luiz Botelho Albuquerque[2]

Resumo: Nesta publicação, compartilha-se o processo de investigação metodológica para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre iniciações musicais em Fortaleza. Orientado pelo objetivo de acompanhar o processo do despertar musical de estudantes de escolas públicas, optou-se por desenvolver uma pesquisa (auto)biográfica, na qual estruturou-se um ateliê nomeado Círculo Reflexivo Biográfico (CRB). O dispositivo permite a construção gradual de uma abertura narrativa dos agentes colaboradores da pesquisa. Como resultado inicial, apresenta-se discussão sobre narrativas elaboradas com o uso da linguagem visual.
Palavras-chave: Despertar musical; Estudantes de escolas públicas; Pesquisa (auto)biográfica.

THE CONSTRUCTION OF THE NARRATIVE DISPOSITION IN AN (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH ON MUSICAL AWAKENING

Abstract: In this publication, the process of methodological investigation for the development of research on musical initiations in Fortaleza is shared. Guided by the objective of accompanying the musical awakening process of students from public schools, to develop an (auto)biographical research, in which an atelier named as the Biographical Reflective Circle (BRC). The device allows the gradual construction of a narrative opening of the collaborating agents of the research. As an initial result, a discussion is presented about the narratives elaborated using visual language.
Keywords: Musical awakening; Public school students; (Auto)biographical research.

1. INTRODUÇÂO

Em Fortaleza, a Universidade Federal do Ceará (UFC) possui três *campi*: *Campus* do Benfica, *Campus* do Porangabuçu e *Campus* do Pici Professor Prisco Bezerra. Este último é a maior área da Universidade, na capital. Em determinado ponto, parte do bairro ao redor, o Pici, adentra o *campus*. As casas populares, algumas com tijolos aparentes, contrastam com as janelas de vidros das unidades

[1] Jornalista, Designer Educacional e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
[2] Graduado em Música Composição e Regência pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação - University of Iowa (1990). Atualmente é Professor Associado II lotado no Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Atua também junto ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da UFC e junto ao Mestrado Profissionalizante em Artes PROFARTES/UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia da Educação; Sociologia da Arte e Música; Ensino de Musica, Educação e Formação de Professores.

FALCÃO NETO, Fernando Moreira; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. A construção da disposição narrativa em uma pesquisa (auto)biográfica sobre o despertar musical.*Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.166-187, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020

acadêmicas. Se caminharmos um pouco mais, chegaremos ao Dom Lustosa, outro bairro popular. Entre os dois bairros está a Rua Coronel Matos Dourado. Nesta rua limite, cercada pelas ruelas e becos que nos levam ao interior do Pici, encontramos a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Júlia Giffoni, uma escola profissionalizante de ensino médio.

No primeiro sábado de fevereiro de 2020, fomos à esta escola. Desde agosto do ano anterior, repetimos o mesmo ritual sem dificuldades: atravessar as grades dos dois extremos do hall de entrada e passar pelo pátio principal, para chegar ao terceiro pavilhão de salas. Neste corredor, próximo à quadra, entre os ambientes que abrigam as turmas técnicas de redes de computadores, finanças e estética, encontramos a sala de artes, nosso destino naquele sábado. A sala funciona como um estúdio para ensaios. Este é o abrigo do grupo Phylos, um coral cênico-musical especializado em música cearense.

Silva (2016), em sua dissertação, questionou sobre como a proposta educacional do grupo direcionava o gosto e a prática musical dos estudantes. Orientamos a nossa atenção para o que despertou o desejo da prática musical nesses estudantes: como chegaram até o Phylos? Ostrower (1987) considera a criatividade como aspecto essencial do constituir-se humano. A pulsão por criar está relacionada à necessidade de construir sentindo a si mesmo. A criação de formas externas ressoa a busca por dar forma a si. Desta maneira, se humanizar é inserir-se em um mundo de sentidos compartilhados, reproduzindo e criando possibilidades semânticas ao agir. Assim, para a autora, o ser humano se constitui essencialmente como um ser formador de si e do mundo.

Contudo, Ostrower (idem) nos alerta que o sentir, o pensar, o desejar e o agir são social e historicamente localizados, mas não são estáticos. O mundo cultural ao qual cada um de nós tem acesso apresenta um campo de possibilidades semânticas à nossa criação. Ao agirmos, reconhecemos as formas existentes e as colocamos em movimento. Assim, a semântica cultural se configura como um campo-macro em expansão permanente, no qual a escola apresenta-se como instituição importante para o acesso e validação de modos de agir culturalmente. Esta instituição nos fornece, com o currículo, modos de sentir, pensar e fazer que direcionam a nossa

inserção cultural. Neste espaço, não apenas acessamos linguagens e aprendemos a dominar técnicas, como a escrita, mas também damos formas ao nosso modo de perceber, interpretar e direcionar o nosso agir social e cultural. O ensino da técnica, o que compreendemos como supervalorizado pela cultural ocidental colonial, é a função mais simples exercida pela escola. A complexa tarefa de fornecer possibilidades semânticas ao direcionamento da inserção cultural e do agir social é o que sustenta a existência desta instituição. O currículo reverbera o que socialmente é compreendido como valoroso e necessário.

Em sua pesquisa com o grupo Phylos, Silva (2016) compreende o gosto como uma construção social e, referenciado por Bourdieu, o afirma como um mecanismo de distinção social. Para o autor, as necessidades culturais são produzidas pela educação. Percebemos que esta função não cabe apenas à escola, mas esta institucionaliza e formaliza propostas curriculares que priorizam, legitimam conhecimentos e afazeres específicos. Com esta perspectiva, a pesquisa de Silva reconhece a proposição do coral da EEEP Júlia Giffoni como relevante contribuição para o acesso à produção de artistas cearenses sem espaço na mídia de massa. Além do conhecer e do consumir o trabalho de artístas locais, a proposta pedagógica amplifica as possibilidades semânticas não apenas para a ação, mas também para a construção da poética particular desses artistas em formação. Compreendemos como poética o modo de sentir, interpretar e criar significado ao mundo cultural no qual se encontra imerso.

Procuramos o grupo Phylos em junho de 2019. Antes disso, compreendemos que, para nos aproximarmos dos movimentos subjetivos que provocaram a procura pela proposta educacional e musical do grupo, seria necessário estabelecer relação intersubjetiva entre pesquisador e colaboradores. Para isso, com o grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), encontramos o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), dispositivo de pesquisa elaborado pela professora Ercília de Olinda (2009). Este procedimento estrutura a ambientação e o processo de produção das narrativas autobiográficas.

O primeiro contato com o Phylos foi por e-mail, enviado a um dos coordenadores, o professor Fabrício Maciel. Semanas depois, Fabrício, que também

é regente do coral, pediu para o pesquisador gravar áudios no aplicativo *WhatsApp,* explicando a proposta. Os áudios foram encaminhados aos coralistas, neste aplicativo. Dias depois, o pesquisador foi inserido em um outro grupo intitulado Mestrado, no mesmo aplicativo. Neste ambiente, foi proposto o CRB, com quatro encontros presenciais e três a distância, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nomeamos o nosso espaço no AVA como Círculo Reflexivo Biográfico Musical (CRBM), realizado entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020. O coral precisava escolher quatro participantes, os critérios seriam: ser coralista do Phylos e ser estudante ou egresso de escola pública. Uma quinta participante não seria coralista, mas uma professora de música ex-estagiária do Phylos. Todos os participantes cursaram ou cursam o ensino médio em escolas públicas de Fortaleza.

Neste texto, começamos a discutir sobre os movimentos narrativos produzidos durante o CRBM. Nos próximos tópicos, compartilhamos o processo de estruturação metodológica, apresentamos o contexto da relação dos colaboradores com o campo e concluímos com discussão inicial sobre o uso da linguagem visual como ato narrativo.

2. PROPOSTA METODOLÓGICA: O CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO

Ao propor o projeto, agora intitulado Pesquisa (auto)biográfica sobre iniciações musicais em Fortaleza: estudo de contexto para design educacional, questionávamos como se constituía a escolha por um determinado afazer. Direcionávamos o questionamento à procura por agir artisticamente. O diálogo com pesquisas, como as de Rogério (2006), sobre o coletivo Pessoal do Ceará, e Silvino (2007), investigação autobiográfica sobre a sua formação como musicista e educadora, nos ajudou a perceber que cabia aos próprios agentes reconhecerem, ordenarem e narrarem as experiências que identificam como motoras da sua busca musical.

A carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, ASIHVIF (2016), compreende que a perspectiva que orienta as práticas de narrativas de si é a busca pela emancipação humana, nos âmbitos pessoal e social. Essa perspectiva provoca o que o texto afirma como recusa do afastamento entre

teoria e prática. Assim, se estabelece uma busca por modos de produzir narrativas de si, individuais ou em grupo, que não se conformem:

> [...] à distribuição hierarquizada dos lugares do pesquisador, do prático e do sujeito narrador (indivíduo ou grupo). A Associação entende sua substituição por uma relação dialética, na qual as teorias interrogam as práticas e vice-versa. Ela espera, por conseguinte, um efeito de renovação, ao mesmo tempo, no campo das práticas de pesquisa, de formação e de intervenção, e no campo da teorização, mais especificamente, na educação permanente e na formação de adultos. (ASIHVIF, 2016, p. 178).

A proposta é que o narrador esteja no centro do processo, como o responsável por definir o que busca e a direcionar o seu "projeto de compreensão de si para si, pela mediação do outro" (idem, p. 177). A carta não possui a função de manual normalizador ou de diretriz ética, mas sim de compartilhamento de um posicionamento ético-político-epistêmico. Pineau (2006), ao elaborar um panorama de 25 anos (1980 a 2005) do movimento das histórias de vida, o considera como resultante de uma crise paradigmática histórica que levou à busca por novas práxis socioformadoras. Esse processo provocou a elaboração de novas situações de interlocução para a produção de conhecimento e a não aceitação de um modo ordinário de se fazer pesquisa.

O autor considera que esse posicionamento avança na América do Sul devido a busca por reconhecer o direito de agentes sociais, até então, percebidos como objetos e ignorados como autores, de produzir conhecimento sobre si. Desta forma, essa perspectiva se constitui como práxis socioeducativa de pesquisa-ação-formação, elaborada a partir de questionamentos de pesquisa produzidos em meio a "difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo" (PINEAU, 2006, p. 336). Como movimento, possui como aposta biopolítica a:

> [...] reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. Novas artes formadoras da existência são inventadas. (PINEAU, 2006, p. 336).

Não se trata de dar voz, mas sim de oferecer escuta e reconhecimento à legitimidade do outro saber e produzir sobre si. O ato narrativo reorganiza experiências e cria novos significados. Neste sentido, Ferrarotti (2010) considera a

biografia como constituída de subjetividade e, por esta razão, antinomotética. As problemáticas contemporâneas fizeram emergir o questionamento do distanciamento entre sujeito e objeto, a provocar uma necessidade de renovação metodológica. A procura é por compreender a vida cotidiana com as suas dificuldades e contradições. Surge o que o autor denomina como ciência das mediações, direcionada ao microssocial, a considerar toda prática humana como atividade sintética das relações sociais. As narrativas biográficas constituem uma "síntese vertical de uma história social" (p. 44) (figura 1):

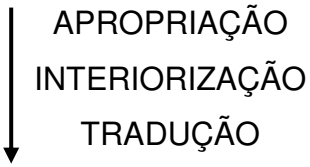


Figura 1: Constituição da subjetividade.
Fonte: produção própria.

Direciona-se o olhar para uma prática individual em busca de compreender o social, o que faz necessária uma hermenêutica da interação. Para Ferrarotti, "as formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor" (idem,p.46). Por essa razão, há a necessidade de estabelecer uma interação recíproca. Quanto maior esta interação, maior a possibilidade de acompanhamento do processo particular e dialético de desestruturar-reestruturar os funcionamentos sociais. É neste diálogo com o externo que o sujeito se constitui: "o observador encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador" (FERRAROTTI, 2010, p. 49).

Desta forma, para o autor, a produção do conhecimento é intersubjetiva, produzida pela interação entre um indivíduo e um sistema social. Bourdieu (2012) interpreta que a nossa ação no mundo se estabelece a partir da incorporação de *habitus,* o que compreendemos como uma rede de possibilidades à ação. Para o autor, a estrutura social se configura como um grande campo, constituído por (sub)campos autônomos. Esses, com as relações que se configuram nos seus interiores, estabelecem padrões de reconhecimento e legitimidade à ação dos

agentes autorizados a agirem a partir de diferentes lugares sociais. A inserção cultural e o agir social se estabelecem na circulação por diferentes (sub)campos. No interior desses campos autônomos, vão se configurando a autorização e o limite da agência individual. Interpretamos o conceito de *habitus* como uma semântica estabelecida à ação cultural. Inserir-se em diversos campos ampliaria o capital cultural e, consequente, a capacidade de interferir na estruturação dos *habitus* dos diferentes campos aos quais o agente social pertence.

A perspectiva reconhece na estrutura social os direcionamentos dados à ação do agente. Ostrower (1987), por sua vez, compreende que o direcionamento da ação ocorre no processo de interiorização e tradução do mundo social. Bondía (2015) afirma que só há aprendizado verdadeiro quando se encontra o próprio dizer, possível apenas com a experiência, que ocorre com o ato de interiorizar e traduzir os acontecimentos. Atividades e informações repetidas não provocam a experiência, portanto, não resultam em aprendizagem. A reprodução de dados e fatos conduzem ao automatismo reescrita da fala do outro. Isto impede o humano de se realizar como um ser formador.

O ato de narrar sobre si possibilita que o próprio agente reconheça a semântica cultural disponível nos diferentes campos nos quais possui inserção. A produção da narrativa nos possibilita acompanharmos o ato de reconhecimento, ordenação e encadeamento de experiências. Isto permite maior proximidade com os processos de apropriação, interiorização e tradução particulares. Contudo, quanto maior for a troca intersubjetiva, maior será a disponibilidade narrativa do agente. A carta da ASIHVIF (2016) alerta para a necessidade de se estabelecer um clima de confiança mútua para a produção da narrativa. Aqui, retornamos à citação de Ferrarotti da página anterior, para afirmarmos que não compreendemos os agentes do contexto pesquisado como objeto, mas sim como agentes-colaboradores da investigação proposta. Feita a ressalva, compartilhamos com o autor o reconhecimento à implicação inerente a pesquisas relacionais.

Com esta perspectiva, reconhecemos que os procedimentos desenvolvidos em campo precisam corresponder aos objetivos da pesquisa, mas também, às necessidades e possibilidades do contexto de investigação. Nosso propósito inicial

foi o de oferecer um espaço de escuta aos agentes-colaboradores. Entre diferentes possibilidades de modos de agir em campo, encontramos o CRB, proposto como um ateliê de narrativa que apresentou a possibilidade de desenvolvermos, gradativamente, a aproximação e a disponibilidade narrativa necessárias. O procedimento orienta o uso de diferentes linguagens para se trabalhar o ser humano em sua integralidade. Santaella (2005), ao falar da origem da linguagem e do pensamento, nos apresenta três matrizes de linguagem:

a) Sonora - tem como eixo fundamental a sintaxe: combinação de elementos (sons, alturas e durações);
b) Visual - tem como propriedade a forma;
c) Verbal – capacidade de verbalização.

Ao considerarmos as matrizes de linguagem e o fato de não serem puras, mas híbridas, decidimos inserir o hipertexto, que, com o uso de ferramentas digitais, permite a incorporação das matrizes sonora e visual à matriz verbal. Para isso, incorporamos à proposta do CRB a utilização de um AVA, plataforma com característica de hipermídia, ambiente que permite acesso a diferentes mídias em um mesmo espaço virtual. Isto possibilita a criação com todas as matrizes de linguagem e, desta forma, ampliamos as possibilidades das construções narrativas.

O CRB surgiu como Círculo Reflexivo sobre Experiência Religiosa (CRER), dispositivo elaborado durante pesquisa de pós-doutorado de Olinda (2009) em Ciência da Religião. Ao pesquisar sobre a dimensão formadora e espiritual da participação de jovens no movimento espírita, ela elaborou procedimento de pesquisa que possibilitou estruturar a inserção em campo a partir de uma perspectiva holística. Para isso, a pesquisadora se predispôs a estar exposta ao campo, aberta às experiências que este poderia provocar (Bondía, 2015). Apenas deste modo, foi possível estabelecer uma relação intersubjetiva entre todos os participantes, pesquisadora e colaboradores (Ferrarotti, 2010). A autora indica que a proposição surgiu do diálogo entre dois campos teóricos-metodológicos: a pesquisa (auto)biográfica e a pedagogia libertadora. O primeiro campo teórico contribuiu com pressupostos e práticas como os ateliês biográficos de Delory-Momberger e os trabalhos com as experiências de vida em formação de Christine Josso. O segundo

campo inspirou com os princípios e a proposição dos círculos de cultura de Paulo Freire.

Os pressupostos e os procedimentos adotados para estudar o contexto e preparar a ambientação para o desenvolvimento da pesquisa asseguraram o rigor necessário para a produção científica com subjetividades. Isto proporcionou o que a pesquisadora refere-se como mergulho profundo nas percepções dos colaboradores. Cada encontro do CRB possui 4 momentos: acolhida, demonstração que a história e a ação do colaborador são importantes; presentificação, direcionamento da atenção ao seu desenvolvimento cognitivo, corporal, espiritual e afetivo; biografização, conjunto de atividades que utilizam diferentes linguagens para elaboração da biografia educativa; integração experiencial, realizada ao fim de cada encontro para integrar as experiências e avaliar o encontro.

O procedimento estrutura-se para proporcionar a produção do que Ricoeur (1994) denomina como intriga narrativa, que é o próprio ato de narrar. Para o autor é a interação comunicativa que atribui significados e configura a realidade que compartilhamos. Com este ato, colocamos em movimento as possibilidades semânticas à nossa criação. Tomamos parte do mundo pela narrativa. O autor organiza esse processo em três etapas (figura 2): prefiguração, referente ao ato de ter experienciado, o que é histórica e socialmente limitado; configuração, a organização da própria narrativa, o encadear experiências para formar uma história; por fim, a reconfiguração, que é o retorno ao tempo da ação, o ato de narrar e ouvir.

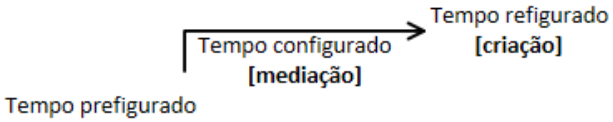


Figura 2: Tríplice mimese elaborada por Ricouer.
Fonte: produção própria.

Os processos do CRB foram elaborados para proporcionar a vivência sistêmica de cada etapa indicada no modelo proposto por Ricoeur. Para o CRBM, com a inclusão do espaço virtual, as atividades dos encontros presenciais iniciavam no AVA, desenvolvido em parceria com o Grupo de Estudo sobre Educação Online do Laboratório Multimeios (Geom). No Phylos, os colaboradores se encontraram em

uma proposição de educação que trabalha a pesquisa musical e cênica com um repertório identificado como música cearense. Por reconhecermos os direcionamentos estéticos dados ao desenvolvimento artístico dos estudantes, elegemos como temática do CRBM a estética da xilogravura com figuras identificadas como cearenses. Encontramos a construção desta estética identitária em autores como Leonardo Mota (2002), Gustavo Barroso (1912) e Juvenal Galeno (1969), com narrativas que recorrem, por exemplo, ao sol e ao vaqueiro como ícones característicos da terra local.

Como atividade de acolhida, criamos um fórum intitulado Caixa de Música, no qual, durante o intervalo entre um encontro e outro, os participantes compartilharam músicas. O que permitiu perceber com quais músicas todos os participantes, inclusive o pesquisador, se narram publicamente. A cada encontro presencial, existiam dois colaboradores responsáveis por apresentar uma síntese do que foi compartilhado na Caixa de Música. Boa parte das trocas musicais aconteceram não no AVA, mas sim no *WhatsApp,* espaço no qual os colaboradores já estavam inseridos antes do CRBM. Assim, as acolhidas, em todos os encontros presenciais, foram realizadas com música.

Para a atividade de presentificação e síntese integradora, nos inspiramos em garrafinhas ornamentais, com desenhos de paisagens cearenses, produzidas com areias coloridas extraídas de praias. A cada início de encontro presencial, os colaboradores escolhiam uma cor para indicar como se sentiam naquele instante. Ao término, repetíamos a ação, com uma fala sobre o processo vivenciado no dia. Nomeamos a atividade como As Cores do Ceará, no quarto tópico, compartilhamos o início da discussão sobre essa nuance da produção narrativa.

3. O CONTEXTO: A BUSCA POR MÚSICA EM FORTALEZA

Entre os cinco colaboradores, dois são menores de idade, por esta razão não os identificamos pelos seus nomes civis. Utilizamos a questão ética como oportunidade para elaborar uma atividade que possibilitou mais um espaço para refletir sobre si e a sua prática artística. Antes do primeiro encontro presencial, que ocorreu no dia 21 de setembro de 2019, criamos no AVA um fórum intitulado O

nome do Eu Lírico. A proposta era escolher não apenas um pseudônimo, mas criar o nome que melhor se refira ao artista que buscam ser. O pesquisador foi o primeiro a apresentar um novo nome: Pirambu Jurema. Os agentes-colaboradores da pesquisa apresentaram os novos nomes a partir do segundo encontro presencial, no dia 5 de outubro: Carlos Joaninha, 20 anos, Girassol, 17 anos, MeuCantoSophia, 25 anos, e Sky, 20 anos. No dia 10 de dezembro, a última participante informou o nome escolhido: Birdie, 16 anos.

Escolher um nome para o artista que se é, possibilitou, a cada um, olhar para os motores de suas ações. Contudo, neste trabalho, não nos deteremos ao processo de elaboração dos novos nomes. Ao longo do CRBM, cada ato narrativo, seja com palavras ditas e cantadas ou objetos e cores, carrega consigo a busca por significar a si e a sua própria ação. A performance narrativa traz em si a procura por encontrar a sua própria palavra, o seu modo possível de sentir e expressar o mundo (Bondía, 2015).

A necessidade de criar uma forma para ordenar quem desejam ser os levou ao coral Phylos. Carlos Joaninha, Sky e Girassol são ex-alunos da EEEP Júlia Giffoni. Os dois primeiros concluíram o ensino médio na escola, ela cursou o técnico em estética e ele o de finanças. Ser egresso não significa o fim da relação com o Phylos. Carlos Joaninha mora próximo à escola, no Pici; trabalha de segunda à sexta-feira, às vezes, também aos sábados; faz cursinho preparatório para o Enem, deseja cursar direito e seguir a carreira diplomática; possui uma banda e faz parte do Phylos. Sky mora mais distante da escola, no Bonsucesso; cursa licenciatura em letras, na UFC; leciona no ensino fundamental; canta no Phylos e na companhia de teatro musical *Sings*, outro projeto abrigado na escola e também coordenado pelo professor Fabrício.

Girassol mora perto da escola, no Dom Lustosa. Após cursar o 1º ano do ensino médio na EEEP Júlia Giffoni, pediu transferência para outra escola pública da região, mas toda semana retorna ao coral. No dia 03 de fevereiro de 2020, ela completou 17 anos, era início do ano letivo, nas escolas da rede estadual. Pela manhã, foi à aula e, à tarde, apresentou-se, com o Phylos, aos ingressantes do 1º ano, na EEEP Júlia Giffoni. Sky e Birdie também participaram da apresentação. Um

mesmo ritual se repetiu três vezes: antes de cada apresentação, todo o elenco corria para a sala de apoio, fechava a porta verde e aguardava os alunos entrarem na sala de artes. Apagavam as luzes, a porta se abria e a chama de uma vela acompanhava o início do canto: “aqui chegamos, chegamos aqui”[3]. Quando a sala se iluminava, era possível notar os olhares atentos e encantados da plateia. Os 25 minutos de espetáculo antecediam um bate-papo que iniciava com a surpresa dos estudantes por reconhecerem entre os artistas alguns dos colegas que conheceram naquele dia.

Birdie mora no Canindezinho, bairro distante do Pici, e não estuda naquela escola. As suas aulas iniciariam no dia seguinte mas, às 7 horas daquela segunda-feira, estava na EEEP Júlia Giffoni, infiltrada como aluna do curso de estética e não tardou a fazer novas amizades. “Estão vendo? Isso é para mostrar que vocês também podem estar aqui na frente”, provocou Fabrício, a incentivar que os novos estudantes participassem das audições, no sábado seguinte. As conversas compartilhadas naquela manhã foram suficientes para uma das recentes amigas, ao descobrir que Birdie não era da turma, não controlar o choro. “Não chora, não, mulher, senão eu também choro”, disse Birdie, antes do abraço. Birdie não estuda em escola profissionalizante, mas também sonha em atuar no campo da estética corporal. Na tarde daquele sábado de fevereiro, ao iniciarmos o último encontro, compartilhou o seu entusiasmo por começar, na semana seguinte, um curso de design de sobrancelhas.

MeuCantoSophia mora em Maracanaú, município da região metropolitana de Fortaleza. Em uma conversa, no fim de 2017, comentou pela primeira vez com o pesquisador sobre um grupo coral que pesquisava e encenava espetáculos com música cearense. Um ano depois, ao ser procurada pelo pesquisador que queria conhecer mais sobre aquele grupo, contou que estava como professora estagiária do coral. MeuCantoSophia, que naquele momento estava a um semestre de concluir a licenciatura em música, procurara o grupo para conhecer um pouco mais sobre a música local. Esse desejo por aprender mais e por compartilhar o que a sua

[3] Música “Nós Ao Vivo” do artista Daniel Medina.

formação lhe proporcionara a levava, aos sábados pela manhã, àquela escola, no Pici. Em julho de 2019, quando organizamos as datas e horários para iniciarmos o CRBM, já graduada, MeuCantoSophia não trabalhava mais com o grupo. Porém, mesmo lecionando todos os sábados pela manhã, escolheu regressar àquela escola, alguns sábados à tarde, para participar do CRBM.

Não ter vínculo institucional com a escola ou a distância não impedem que estes colaboradores busquem a proposta de educação musical oferecida pelo Phylos. Abaixo (figura 3), mostramos a distância entre os bairros onde vivem os participantes e a EEEP Júlia Giffoni. Incluímos o pesquisador, morador de Caucaia, na região metropolitana.

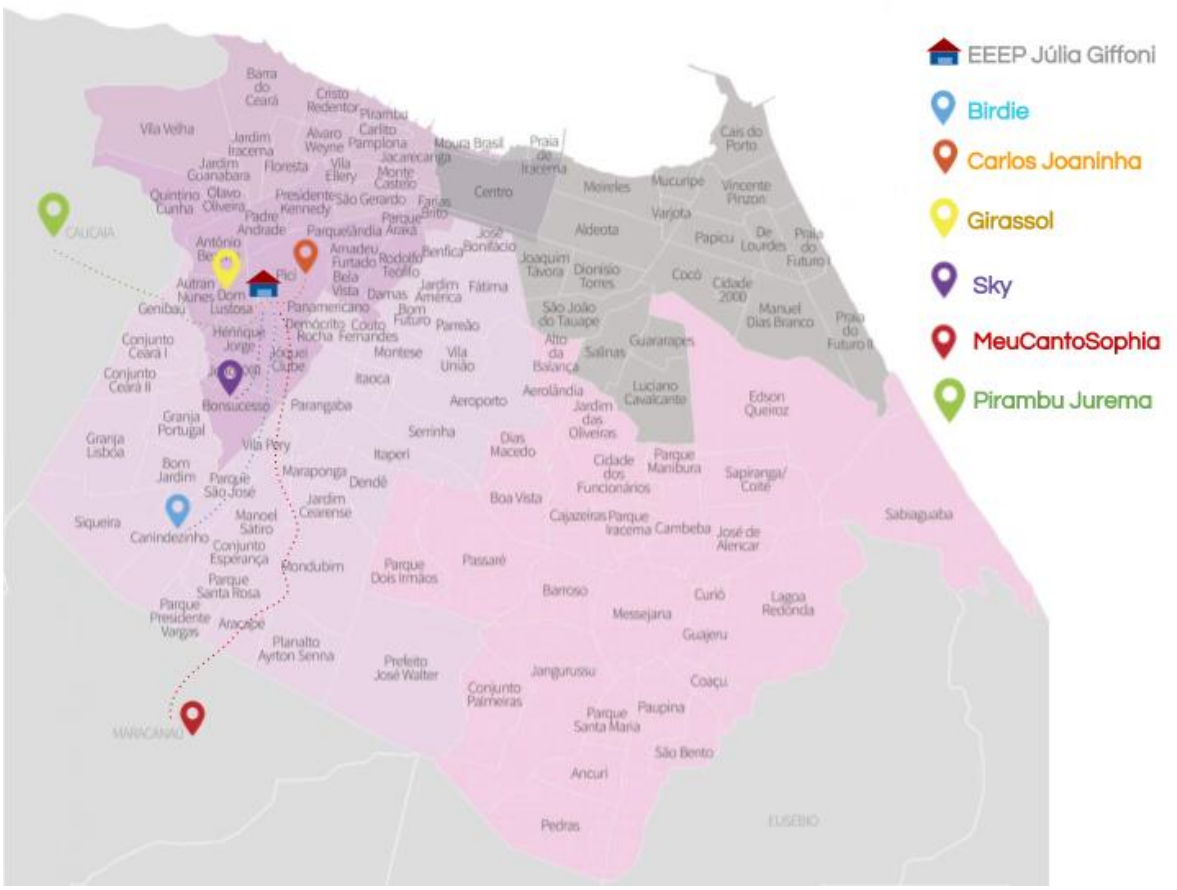


Figura 3: Distância da casa dos participantes até a escola.
Fonte: produção própria sobre mapa produzido pela

Secretaria de Urbanismo e Meio Ambiente do município de Fortaleza (SEUMA).

4. PRIMEIROS RESULTADOS: NARRAR COM TERRA E COR

O primeiro encontro presencial do CRBM aconteceu em um sábado à tarde. O grupo ensaiava desde às 8 horas. Ao chegar à escola, o pesquisador foi à sala de artes, a música tomava conta do corredor. O professor Fabrício prometeu liberar os quatro coralistas em instantes. Às 14h15, começaram a entrar na sala. Conversamos um pouco sobre como seria o funcionamento, concordamos que os três gravadores ficariam ligados durante todo o tempo e iniciamos: leitura do roteiro, a primeira Caixa de Música e As Cores do Ceará.

O pesquisador assumiu a função de mediador e, ao explicar como funcionaria a atividade As Cores do Ceará, apresentou uma cartolina com amostras de areias coloridas. Para começar, colocou sobre a mesa pequenas faixas de papel com as palavras: alegria, pertencimento, conexão, amizade, gratidão, afeto/amor, compaixão, compreensão, confiança, esperança e fé, segurança, generosidade, acreditância, impaciência, desânimo, raiva, medo, incompreensão, insegurança, tristeza, deslocamento, acolhimento e tranquilidade. O grupo acrescentou: entusiasmo, empatia, união, ansiedade, confuso, cansada e neutro.

Cada um escolheu a sensação mais próxima ao que sentia naquele instante. Um turbilhão veio à tona, a semana e o decorrer daquele dia eclodiram na escolha das palavras. Em seguida, o grupo definiu uma cor para cada sentimento (figura 4). Coragem foi acrescentada ao catálogo, apenas no último encontro, no primeiro sábado de fevereiro de 2020. O barulho da areia ao cair na garrafa, a quantidade depositada e as falas que buscavam justificar a escolha da cor constituem momentos narrativos significativos. Além de colaborar para se criar uma abertura à troca intersubjetiva, esses atos de narrativas visuais fortificaram, de forma gradual, a disposição de narrar e escutar a própria história. Assim foi possível liberar os ouvidos para reconhecer que a vida, até o que há de menos bonito nela, é o principal motor para se buscar a música. Se a palavra não diz, se a fala é econômica, se a boca, ao dizer, não suporta a emoção, cantar é o caminho para comunicar. A garrafinha com areia colorida também nos serviu como comunicação.



Figura 4: Garrafinha das sensações - As Cores do Ceará.
Fonte: produção própria.

Para o início desta discussão, publicamos os dois primeiros momentos da atividade (tabela 1). O primeiro momento, se refere ao sentimento da chegada, a escolha da palavra antes de atribuirmos significados às cores. O segundo momento, foi a primeira cor escolhida em referência a uma emoção. Cada agente-colaborador pegou uma garrafa de vidro, que estava no centro da mesa, colocou a sua inicial na rolha e a entregou ao colega do lado direito. Depois, escolheu um sentimento que queria trazer ao grupo, depositou a areia com a cor correspondente e devolveu a garrafa ao colega do lado esquerdo, com um abraço. Pirambu Jurema, o pesquisador, entregou amor a MeuCantoSophia, que entregou pertencimento a Birdie. Essa entregou confiança a Sky, que entregou entusiasmo a Girassol. Ela, então, entregou acreditância ao Carlos Joaninha, que entregou tranquilidade ao Pirambu Jurema.

Tabela 1: Atividade As Cores do Ceará.

	I MOMENTO
	A minha palavra, muito sincera, é gratidão. Por estar vivendo esse

PIRAMBU JUREMA	momento, por vocês terem aceitado essa proposta e estarmos iniciando esse processo.
	II MOMENTO
	Eu vou começar com amor. Eu acho que tudo que inicia com amor dá certo. Eu acho que tudo que a gente fizer tem que ser com amor, qualquer coisa. Então, eu desejo que o nosso grupo tenha muito amor.
BIRDIE	**I MOMENTO**
	Ansiedade, assim, eu não sei explicar, porém... Eu estou me sentindo muito ansiosa por alguma coisa...
	II MOMENTO
	Eu traria confiança, porque eu acho que a gente tem que confiar no que a gente vai fazer.
CARLOS JOANINHA	**I MOMENTO**
	Bem, a palavra que eu escolhi foi tranquilidade. Porque, apesar de tudo, todas as situações que passaram, até hoje, no caso, essas duas últimas semanas que eu comecei a trabalhar, então, tem toda aquela questão da pressão. O trabalho é algo bem complicado, mas ao mesmo tempo não é. É algo completamente difícil, mas eu tento sempre manter essa minha forma, essa minha forma calma de ser. Então, eu estou sempre assim, sempre tranquilo, dificilmente, você vai me ver com raiva de alguma coisa. Dificilmente, você vai me ver estressado, principalmente, estressado. Então, é sempre assim. E fico mais tranquilo, muito mais tranquilo, e também alguns outros sentimentos, quando eu venho para cá. Porque, quando eu venho para cá, muda, o ar muda... Eu vejo todo mundo que tá aqui: Ah, vai todo mundo cantando. Está todo mundo cantando! Às vezes, estão se divertindo. Às vezes, aqueles momentos sérios, mesmo com aquela pressão de escola, trabalho...Sei lá, [vai] fazer prova, alguma coisa do tipo, mas está aquele pessoal ali, está todo mundo ali! E

	como diz a palavra, quem canta os seus males espantam! Palavra não, frase, né? Então é isso, é esse o sentimento que eu sempre estou, eu sempre tento manter isso, a minha tranquilidade.
	II **MOMENTO**
	Eu vou colocar tranquilidade. Que seja bem tranquilo mesmo, que a gente consiga fazer as coisas mais tranquilo mesmo...
GIRASSOL	**I MOMENTO**
	Nesse exato momento, agora. Tipo, eu passei, estava passando uma semana muito ruim... Mas agora, eu estou me sentindo acolhida, não estou sentindo nem pressão, nem raiva. Estou me sentindo em paz, pelo menos agora.
	II MOMENTO
	Eu vou colocar acreditância. Por conta de confiarmos mais em nós mesmos, para seguirmos, sem termos muitas recaídas. Confiarmos mais no nosso potencial.
MEU CANTO SOPHIA	**I MOMENTO**
	A palavra que eu escolhi foi deslocamento, porque eu me encontro em um momento de transição. Não é bem um sentimento, mas é uma palavra que, das que estavam aí, mais se enquadra no momento que estou hoje e, quando você está em um deslocamento, nem você quer dizer que você tá triste nem feliz, tá agindo. [Pirambu: Mas você se sente deslocada?] Não, eu estou em processo de deslocamento. No sentido de estar... [Pirambu: em transição] É, saindo de um canto e indo para outro. [Pirambu: não pertence a nenhum, ainda está em processo de trânsito]. Isso. Eu sinto como se, tanto agora, quanto esta... Não sei se porque eu acabei de sair da faculdade. Essa experiência que eu vou ter aqui, vai me fazer olhar para outras coisas. Mas eu estou bem, nessa caminhada, mas é... A palavra deslocamento me lembra o caminho, então eu estou andando, eu estou no caminho. Então, eu me sinto nessa questão,

	nesse momento. [Pirambu: Entendi. Tateando o seu pertencimento, não é?] É...Também, mas no sentimento de que eu estou em busca de algo que eu ainda não encontrei.
	II MOMENTO
	Pertencimento. Que durante esse processo a gente se sinta um conectado com o outro e sinta que a gente pertence a esse grupo. Eu gosto muito dessa palavra.
SKY	**I MOMENTO**
	Eu escolhi a palavra cansada e ela vai muito além do cansaço físico, porque eu acho assim, que isso está me representando por esses tempos, mas é mais o cansaço mental. [Pirambu: Você está aqui desde às 8 horas, não comeu direito...] É... Mas não necessariamente é o cansaço físico, eu falo assim de uma semana atribulada que eu tive. Ontem, eu presenciei uma coisa dentro da universidade que me tocou muito... Eu faço curso de línguas na UECE[4] e, ontem, eu presenciei uma cena de opressão lá dentro, isso mexeu muito comigo. E aí, isso me fez refletir muito sobre algumas coisas... Sobre o meu posicionamento, sobre as coisas que eu acredito. E também a questão do meu trabalho, que é um trabalho que me oferece um pouco de risco, que me deixa bastante cansada, que, às vezes, me deixa desmotivada. Mas, eu acho que essa palavra é o que está me resumindo agora, cansada.
	II MOMENTO
	A palavra que eu escolhi foi entusiasmo. Eu já cheguei a comentar que aconteceram algumas coisas, mas não quero que isso atrapalhe esse processo. Eu quero me orgulhar de ter feito isso aqui, daqui algum tempo. Quero levar essa experiência aqui por toda a minha vida. [...]

Ao escolher uma cor e falar o que sentia, cada um trouxe as suas buscas, alguns as referenciaram pelos acontecimentos da semana, como Sky, Carlos e

[4] Universidade Estadual do Ceará.

Girassol. MeuCantoSophia falou de um momento de vida e Birdie falou pouco, mas revelou que a sua fala buscava reconhecer se ali seria um espaço onde encontraria escuta. Sky falou de cansaço mental, necessidade de se reconhecer nos valores que defendia e na forma que agia; como entrega, nos presenteou com o entusiasmo. Carlos revelou a apreensão de quem, há quinze dias, iniciara uma nova fase de vida, a de trabalhador; nos entregou o que cultivava, a tranquilidade. Girassol narrou sobre uma semana agitada, mas, ali, ela poderia falar dela mesma e não se importar com a fala dos outros, encontrou no grupo o acolhimento que buscava e entregou a acreditância. MeuCantoSophia chegou deslocada e entregou o que procurava, o pertencimento. Birdie chegou ansiosa com a novidade e entregou a confiança. O movimento de apropriar, interiorizar e traduzir, revela-se na narrativa como prefigurar, configurar e reconfigurar. Experenciar, sentir, reordenar e criar um novo sentido para o seu próprio modo de agir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Círculo Reflexivo Biográfico possibilita, ao pesquisador, relacionar-se de forma periódica com os colaboradores da pesquisa a poder, assim, acompanhar o processo de construção (auto)biográfica. A relação intersubjetiva entre todos os participantes aprofunda a performance narrativa, permitindo que a fala torne-se menos desconfiada e vigiada.

Observamos, entre os colaboradores, uma necessidade narrativa latente. Há uma procura por estar em espaços que proporcionem a escuta atenta e amorosa, com qualquer linguagem que seja. Como dispositivo de pesquisa (auto)biográfica, a potência do CRB é a construção de uma ambiência que proporcione a pesquisa-formação-intervenção. A permitir, em um espaço de escuta democrático, seguro e plural, que os participantes direcionem os seus processos narrativos e (auto)formativos.

Percebemos que o grupo Phylos funciona como lugar para a elaboração de uma fala que não encontra facilmente outros espaços onde possa ser produzida e compartilhada. O CRBM surgiu como um segundo ambiente para a criação desta expressão. Com isso, reconhecemos a significância de uma escola pública oferecer

formação artística a quem desejar tê-la, independente de vínculo institucional. Desejamos que a experiência se amplie e o poder público reconheça, institucionalmente, a importância do saber musical e artístico para a formação intelectual e direcionamento à ação social.

6. REFERÊNCIAS

ASIHVIF, ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO. Carta da ASIHVIF: nossa carta. In**:** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.* Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016.

BARROSO, Gustavo. *Terra de Sol*. Rio de Janeiro: Benjamin de Aguila Editor, 1912.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação.* São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

GALENO, Juvenal. *Lendas e canções populares.* Fortaleza: Editora Henriqueta Galena, 1969.

MOTA, Leonardo. *Cantadores.* Rio – São Paulo – Fortaleza: ABC editora, 2002.

OLINDA, Ercília de. *Grupo Fantasia:* esperança, responsabilidade e alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In*.: Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* – Tomo 1. Campinas: Papirus editora, 1994.

ROGÉRIO, Pedro. *Pessoal do Ceará:* formação de um campo e um *habitus* musical na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento:* sonora, visual, verbal - aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

SILVA, Marcos Antônio Nunes da. *Música cearense através do canto coral:* estudo de caso com o grupo Phylos. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação Profissional em Artes, Fortaleza, 2016.

SILVINO, Izaíra. *...ah, se eu tivesse asas...* Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2007.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



A MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO POÉTICA PARA A CRIAÇÃO: RELATOS SOBRE A MONTAGEM DO ESPETÁCULO "DANÇAR AS COISAS DO PAGO"

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Mara Rubia Alves
Afonso Machado Grecco

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F766

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; ALVES, Mara Rubia; GRECCO, Afonso Machado. A música como inspiração poética para a criação: relatos sobre a montagem do espetáculo "Dançar as coisas do Pago". *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.189-214, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.



A MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO POÉTICA PARA A CRIAÇÃO: RELATOS SOBRE A MONTAGEM DO ESPETÁCULO "DANÇAR AS COISAS DO PAGO"

Mônica Corrêa de Borba Barboza[1]
Mara Rubia Alves[2]
Afonso Machado Grecco[3]

Resumo: Neste relato enfatizamos o papel da Música na montagem da obra "Dançar as coisas do pago", projeto de extensão realizado em 2018, na Universidade Federal de Santa Maria. Partimos da utilização de canções como inspirações/perguntas condutoras dos procedimentos de criação. Em torno de 28 artistas com diversos corpos (com e sem deficiências, faixas etárias diversas e experiências distintas em/com Dança) integraram o elenco. Destacamos a importância que a experiência teve na formação dos futuros professores e professoras envolvidas. Também ressaltamos o quanto o repertório musical escolhido trouxe elementos para acessar memórias e o imaginário de cada um, favorecendo a criação e sobretudo a expressividade e a autoria dos bailarinos.
Palavras-Chave: Música e Dança; Processo de Criação; Inclusão.

MUSIC AS A POETIC INSPIRATION FOR CREATION: REPORTS ON THE SETTING OF *"DANÇAR AS COISAS DO PAGO"*

Abstract: In this report we emphasize the role of Music in the setting up of the work *"Dançar as coisas do pago*", extension project carried out in 2018, at the *Universidade Federal de Santa Maria.* We started from the use of songs as inspirations / questions that lead to the creation procedures. On average, 28 artists with different bodies (with and without disabilities, different age groups and different experiences in / with Dance) were part of the cast. We highlight the importance that the experience had in the training of future teachers involved. We also emphasize how much the chosen musical repertoire brought elements to access memories and the imaginary of each one, favoring the creation and above all the expressiveness and authorship of the dancers.

---

[1] Artista da Dança e Professora dos Cursos de Dança-Licenciatura e Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Psicopedagogia (UCPel). Pedagoga e Licenciada em Dança pela UFpel.

[2] Licenciada em Educação Física (UFSM). Mestra em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ) e Doutora em Motricidade Humana (Especialidade em Dança/UTL/PT)

[3] O cantor Pirisca Grecco nasceu em 1971, junto com a Califórnia da Canção Nativa, na Cidade de Uruguaiana, fronteira com Argentina y Uruguai. Professor y aprendiz da ciência da Música, metade da sua vida dedicou-se a fazer arte, contribuindo com o cancioneiro gaúcho através do trabalho autoral. Tem destacada participação nos Festivais de Música y Cinema do Sul do Brasil. Em 8 Álbuns lançados, conquistou 8 prêmio açorianos, incluindo DVD do Ano 2016.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; ALVES, Mara Rubia; GRECCO, Afonso Machado. A música como inspiração poética para a criação: relatos sobre a montagem do espetáculo "Dançar as coisas do Pago". *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.189-214, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.



Keywords: Music and Dance; Creation process; Inclusion.

Cevando o mate... considerações iniciais

Neste relato revivemos sensações e aprendizagens de vida e de Arte que surgiram a partir de um processo de criação desenvolvido durante o ano letivo de 2018. Por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, propusemos a montagem de uma obra, que culminou na estreia de "Dançar as coisas do pago". Este espetáculo foi resultado de um fazer coletivo e interdisciplinar que extrapolou os muros da instituição e envolveu artistas da Música Gaúcha, docentes da universidade, acadêmicas de diversas áreas e jovens e adultos da comunidade, hoje todos e todas intérpretes-criadores do trabalho.

Dedicamos nossos esforços artísticos e científicos para compartilhar um espetáculo que fosse o mais acessível possível, sobretudo porque tinhamos em nosso elenco bailarinos com diversos corpos, potencialidades e necessidades. Nós que defendemos a premissa que de todos e todas podem dançar, não poderíamos compor um espetáculo de Dança e de Música que não fosse acessível. Assim, além de interpretação de Lingua Brasileira de Sinais, conduzimos a Audiodescrição Simultânea para que o público com deficiência visual também fosse plenamente contemplado.

No presente texto abordaremos com mais ênfase a importância da Música como elemento potencializador do processo de criação das cenas, sobretudo no trabalho com o elenco extremamente plural que participou do processo. Diversas formas de comunicar e expressar o sentir e pertencer a nossa cultura amalgamavam-se assim, trazendo potências únicas às criações.

A questão do uso de uma nomenclatura como "Dança Inclusiva" ou mesmo a identificação de que em nosso elenco havia bailarinos com deficiência, em nosso entendimento é delicada e controversa. Em verdade, enquanto precisarmos nomear ou ressaltar que uma montagem conta ou é protagonizada por artistas com deficiência estamos claramente reiterando que a regra em nossa sociedade é

exatamente o oposto. Ou seja, ainda é recorrente nas práticas tradicionais de criação nas Artes Cênicas a ideia de que alguns corpos seriam aptos para estar em cena. Teixeira (2010), muito bem destaca que o uso de terminologias distintas para tratar do corpo e da pessoa com deficiência ao longo da história, "não modificou o olhar social sobre o corpo que segue contentando-se com brechas na sociedade" (p. 38).

Revisitando as reflexões trazidas por Teixeira (2010), militante e artista brasileira com deficiência, também percebemos que muitas vezes, os trabalhos desenvolvidos com coletivos que contemplem artistas com deficiência, via de regra têm reforçando esteriótipos totalmente equivocados e que acabam por reproduzir ideias e frases prontas como a de que seriam "exemplos de vida e de superação" (p. 38). Esta visão coloca a deficiência antes da pessoa, antes do artista, e guarda a premissa de que o corpo com deficiência é incapaz.

Como também aponta muito bem Teixeira (2010), quando está em cena o artista com deficiência pode trazer à tona suas poéticas e estéticas, rompendo com padrões que insistem em operar no imaginário social, tais como "os modelos de perfeição e produtividade física, a supremacia do corpo bípede, da visão bidimensional, da audição perfeita, do raciocínio rápido e lógico...". Dessa forma, explica a autora, a sociedade em geral tende a uma lógica de "normalização" ou de correção do corpo com deficiência. Um equívoco que pode nos levar a não olhar para sua particularidade como potência.

Mas, diante de todo um contexto, sobretudo no campo da Dança no Brasil, em que ainda são poucos os trabalhos de formação com públicos diversos e para públicos diversos, é necessário, ainda, cremos, que destaquemos a particularidade que envolve elencos como nosso. Desse modo, podemos contribuir para dar visibilidade às potencialidades artísticas de todos e de todas as pessoas e também, avançar do ponto de vista de estratégias de trabalho que superem algumas práticas. Práticas excludentes que ora formam grupos com predominância de

artistas com deficiência criando verdadeiros "guetos artísticos"[4], ora, sem nenhum artista "diferente" ou fora dos padrões tradicionais reproduzidos nas práticas de Dança profissional.

Assim, nos interessa dizer/propor que sejam grupos ou companhias de dança e ponto. Quando efetivamente tivermos mudado nossos paradigmas e práticas, não serão mais necessárias estas adjetivações ou separações. Daí porque é imprescindível trabalhar novos olhares, mirando para os diferentes homens e mulheres em suas fortalezas e capacidades. Para nós, este foi um espetáculo de Dança e Música, apenas, sem a necessidade de rotulações ou enquadramentos outros.

No trabalho, tinhamos aproximadamente 28 pessoas atuando dentro e fora da cena. Por ser um projeto de extensão de natureza interdisciplinar, havia no grupo acadêmicas dos cursos de Terapia Ocupacional, Dança (Licenciatura e Bacharelado), e Educação Física, além de professores de Música. No elenco que atuava em cena, participavam também algumas pessoas das famílias dos bailarinos que se somaram à proposta. Havia entre elas uma professora da Educação Básica, uma profissional da área da Saúde e outras três mulheres responsáveis pelos cuidados da casa. Assim, a pluralidade de faixas etárias, vivências e corpos estavam ali, como estímulos e "material" para a criação.

Para que seja possível trazer da melhor forma os elementos centrais que ora focamos, este relato está organizado, a seguir, em dois tópicos, acrescidos das condiderações finais. Esta foi a estrutura que nos pareceu mais didática.

Ser gaúcho, ser gaúcha... do trote ao galope, a proposta de criação

Partimos da premissa de que os artistas, ao compor suas próprias Danças, estariam também falando de si mesmos. Assim, buscávamos a todo momento propor experiências de criação que não os colocassem como meros reprodutores,

[4] Expressão utilizada por Teixeira (2010, p. 40).

ou mesmo em que estivessem apenas representando a própria deficiência, assim como nos instiga Teixeira (2010), ao fazer suas ponderações. Desejávamos contribuir com a formação artística dos bailarinos e baliarinas e dar vazão a suas capacidades criativas.

Chegamos a temática ou ao ponto de partida para a montagem em torno do que seria ser gaúcho/gaúcha, na leitura daquele coletivo. Isso, porque nos parecia algo muito forte entre os presentes e também porque já era uma questão de alguma forma trabalhada em espetáculos anteriores do grupo. Então, buscamos sublinhar aspectos que em nosso entendimento têm ficado invisibilizadas no universo do tradicionalismo gaúcho. No *release* do espetáculo escrevemos que o trabalho propunha "um olhar que ressignifica padrões historicamente construídos" e nele os artistas expressam e "movimentam seus modos de pertencimento à cultura, a partir dos 'fios que tecem suas vidas'". Assim como Pina Baush, nos interessava e interessa fortemente, "apresentar experiências humanas ressignificadas esteticamente" (SILVEIRA e MUNIZ, 2013, p. 98), mobiliza-nos trazer à cena, o que move cada um dos bailarinos em suas existências.

A Dança Contemporânea, nos movimenta, "pede por uma nova ontologia que admita o devir qualquer da dança por acolher a potência (política) de heterogeneidade que ela comporta" (ROCHA, 2011, p. 129). Como nos ressalta Rocha (2011) "uma ontologia que não poderia ser outra senão uma ontologia da diferença" (p. 129). A Dança Contemporânea, guarda o princípio da pergunta, ou como diria a autora, instiga a diferença, o desajuste, o encontro com a Dança própria de cada bailarino ou bailarina. Assim, este modo de produzir Dança nos trouxe elementos potentes para pensar/construir cada uma das cenas, de forma colaborativa, neste híbrido das criações individuais e coletivas. Como nos convocou Teixeira (2010), buscamos constantemente possibilitar as melhores condições para o protagonismo dos bailarinos e bailarinas fugindo de uma tendência perigosa de que se tornassem "um meio de exibição gratuito" (p. 43), ou como expõe a autora,

coadjuvantes em obras que simplesmente os "jogassem" ou concedessem espaço para sua inserção em cena.

Inspiramo-nos fortemente no trabalho desenvolvido por Pina Bausch, que, como explica Berté (2015), traz em sua metodologia o princípio de que os bailarinos e bailarnas com os quais cria, sejam convocados a partir de suas "vivências e seus afetos, para serem cocriadores" (p. 55). Como explicam também Silveira e Muniz (2013), o "Metódo das Perguntas e Respostas" desenvolvido e aprimorado por Pina Baush, parte de questões colocadas pela diretora, perguntas que mobilizam os bailarinos e bailarinas a moverem-se, respondendo-as com sequências de movimentos, verbalmente ou com gestos do cotidiano, mobilizando assim, as criações. "Pina incentivava cada bailarino a se posicionar individualmente, a obter seus próprios pensamentos, sentimentos, associações" (SILVEIRA e MUNIZ, 2013, p. 100) e da mesma forma, objetivávamos que vida e Arte se entrelaçassem na obra, por meio das respostas trazidas pelos bailarinos e bailarinas.

Em um primeiro momento, alguns acontecimentos e/ou situações muito peculiares vivenciadas com o grupo se misturavam com a proposta, fazendo vir, por meio dos bailarinos, músicos e diretoras, canções, metáforas, analogias, inspirações sonoras que foram utilizadas na composição das cenas. Mais do que isso, foram mobilizadoras das perguntas que movimentaram as criações. Neste aspecto, trabalhamos de modo distinto ao que trabalhava a maior parte das vezes Pina Bausch. A artista, primeiro elaborava e compunha as cenas, para só depois selecionar a sonoridade que a comporia, como explicam Silveira e Muniz (2013). Em nosso caso, a música foi muitas vezes a própria pergunta, como veremos a seguir.

Para criar, ouvir os nossos cancioneiros...

"Negrinho do pastoreio, acendo esta vela pra ti e peço que me devolvas, a querência que eu perdi...". Ouvia-se o dedilhar suave do violão e a voz de um cantarolar pela sala de Dança. Era a poesia de Barbosa Lessa na melodia de "Negrinho do Pastoreio" que dava fundo ao trabalho de umas quinze pessoas

espalhadas em pequenos grupos pela sala em que realizavam experimentos de movimentos.

"Negrinho do pastoreio, traz a mim o meu rincão, eu te acendo esta velinha, nela está meu coração...", das notas suaves vai emergindo a força daquela canção que aos poucos deixa de ser o fundo, para ser o centro. Ouve-se uma voz feminina que cantarola junto... Uma atmosfera diferente se instaura... De repente, uma das bailarinas que trabalha e experimenta movimentos com um lenço nas mãos chora... Lágrimas rolam dos olhos da menina com espectro autista que pouco consegue dizer o que sente, mas expressa sua emoção. No abraço com a professora, ela diz que não está triste... Seu corpo expressa e dá sinais de que aquela poesia a afetou.

Assim começamos a narrar como se desenvolveram os procedimentos de criação para a composição das cenas com este breve relato, que tornou-se um dos registros mais bonitos que guardamos na memória. Em um primeiro momento, imaginávamos, por nossa própria experiência como artistas, o quanto a Música poderia ser instigante para as criações, mas não tinhamos a exata dimensão do quanto ela seria definidora no trabalho que desenvolveríamos.

Em contato com a experiência compartilhada por Vieira e Avelino (2014), encontramos algumas reflexões bastante instigantes que muito se relacionam com nosso trabalho e proposta. As pesquisadoras trazem apontamentos em torno de uma investigação que centrou-se em explorar as interfaces entre as áreas da Dança e da Música em processos de criação. Como explanam as artistas, é bastante comum no campo da Dança a utilização de procedimentos de criação, a partir de elementos musicais para impulsionar a expressividade dos bailarinos e bailarinas. As pesquisadoras destacam por exemplo, o uso de instrumentos musiciais específicos ou canções para "exploração dos contrastes entre o tempo da música e o corpo do intérprete" (p.136). E então salientam que os bailarinos podem ou não estar atentos a estes elementos, dependendo da condução dos procedimentos de criação. As estudiosas também citam trabalhos como os dirigidos por Paulo Pederneiras no Grupo Corpo, cujas obras tem esta relação muito forte com a

Música, desde o processo de composição. Ressaltam ainda, diferentes perspectivas por elas experimentadas, com intuito de investigar as relações entre Música e Dança em processos criativos.

Em nosso caso, em um primeiro momento, antes da presença do músico nos ensaios, trabalhavámos com som mecânico, a partir de um repertório de inspiração, selecionado dentro de repertórios da Música Gaúcha e canções que se aproximavam dos temas que seriam trabalhados nas cenas.

Como afirmamos, algumas cenas foram trazidas para a obra após um incidente ou vivência específica do grupo, como por exemplo, em “Os amores e paixões”, onde abordamos diversas formas de relacionamentos, contrapondo-nos a uma visão heteronormativa muito reproduzida nos ambientes das Danças Gaúchas. Começamos a trabalhar com o tema, a partir de uma prática de um dos bailarinos que, encantado com uma moça, todos encontros contava sua ida a uma loja de alianças e simulava a entrada no cerimonial do casamento. Só conseguíamos iniciar os trabalhos daquele dia ou ensaio, depois deste ritual, então, ele entrou no espetáculo nesta cena de casais. Assim, interessávamos no que “o movia” naquele momento de sua vida.



Figura 1: Inspiração no casamento
Créditos da imagem: Dartanhan Baldez Figueiredo

Muitas vezes, a seleção musical inicial estava centrada em sua sonoridade, na atmosfera que aquela música propiciava, como é o caso da cena “Invernos cotidianos: abraço é calor, indiferença é gelado”, onde trabalhamos a canção “Estrela, estrela” de Vitor Ramil. No período de junho e julho, chegávamos para as aulas e ensaios todos com os corpos enrijecidos e com bastante desconforto com as temperaturas baixas do período. Então, a partir desta sensação discutimos a condição de vida dos bailarinos e aquilo que mais os agradava fazer nestes momentos. Logo, contrastamos estas percepções e possibilidades com a vida das pessoas em situação de rua, trazendo perguntas sobre como seria esta sensação. Aquela sutileza poética e a sonoridade da canção de Ramil, em nosso ver, trazia para as respostas de movimento, um lugar de instrospecção e até “lentidão”, que favorecia naquele momento a dramaturgia que buscávamos. Assim, os bailarinos e bailarinas começavam a experimentar abraços e afastamentos, aquecer e gelar, encontros e desencontros... outros estados corporais entre os seus invernos e daqueles que estão na solidão das ruas.



Figura 2: Cena "Invernos cotidianos"
Créditos da imagem: Joan Felipe Michel

Então, quando a Música opera como pergunta, ela ocupa um outro lugar, diferente de práticas mais convencionais como por exemplo, de buscar-se mover-se metricamente no seu pulso, ou marcação específica. Ela era também a cena.., muitas vezes compondo-a ao lado da Dança, em sobreposição ou em alguns momentos nesta interface. Vieira e Avelino (2014), ao abordar o trabalho de Pina Baush, lembram que nas escolhas finais, a diretora trazia de sua intuição, sonoridades que contribuiriam para "compor as difentes atmosferas das cenas" (p. 145). Em nosso caso, essas escolhas aconteciam já no momento de provocação inicial. Essas músicas utilizadas como perguntas iniciais, muitas vezes, também eram misturadas a outras, ou a repertórios trazidos pelos bailarinos e bailarinas.

A presença do chimarrão antes, depois, ou até durante os ensaios, fosse entre os familiares, fosse entre os bailarinos, também foi um impulso criativo. O cevar e preparar o mate, motivou histórias e movimentações que compuseram a cena inicial do espetáculo. Assim, com inspiração da canção "Chimarrão", de Vitor Ramil, podíamos falar do quanto o mate agrega, do que significa no cotidiano daqueles bailarinos, de quais memórias ele evoca. De muitas dessas respostas que vinham muitas vezes oralmente, em um primeiro momento, vinham as falas e frases utilizadas nas cenas e ditas pelos bailarinos. Nesse caso, a letra da música foi fundamental para nosso diálogo e criação. Como salientou Passos (2015), canções com letras podem trazer, em suas palavras e gestos, sentidos que constróem significados e portanto, contribuir com a criação.



Figura 3: Cena "Roda de Mate"
Créditos da imagem: Joan Felipe Michel

Apesar das Músicas Tradicionais Gaúchas estarem bastante presentes no cotidiano dos bailarinos e bailarinas, nas histórias vividas com seus avós e pais, segundo seus relatos, muitas das canções selecionadas para o processo de criação eram desconhecidas dos bailarinos, pois não necessariamente, eram ouvidas ou dançadas nos Centros de Tradição Gaúcha. Nossa escolha intencional por artistas como Pirisca Grecco, Giba Giba ou Vitor Ramil, trazia, também, essa relação com outras canções, também gaúchas, e não menos sobre o ser gaúcho e gaúcha.

Vários dos bailarinos traziam com frequência pedidos para que colocássemos e dançássemos algumas músicas dos repertórios mais populares do *funk* carioca. Gostavam do rítmo, traziam coreografias, evocavam por este espaço. A partir disso, pensamos juntos em trazer estes elementos para o espetáculo, em uma cena em que pudéssemos romper com uma lógica do gauchismo somente com a bombacha e as danças e canções do tradicionalismo. Então, “Peleia” do grupo Ultramen, trouxe o rítmo, a ambiência e a reflexão que impulsionou nossas conversas nesse momento

da cena “Outros (nossos) gauchismos”. Nesse momento, um dos bailarinos quis “brincar” com o figurino usando boné e bombacha.



Figura 4: Bailarinos em “Outros (nossos) gauchismos
Créditos da imagem: Joan Felipe Michel

Alguns de nossos bailarinos faziam ou já haviam feito Ecoterapia, e havia uma relação deles muito próxima com cavalos, o que também é sempre muito presente no imaginário gaúcho. Assim, com a canção “Prenda Minha”, interpretada por Renato Borguetti, vivenciamos com o rítmo de sua interpretação na gaita, os diferentes pulsos do galope e do trote, no andar a cavalo. Enquanto trabalhávamos em duplas ou trios, nos veio a imagem de carroças, lembramos da “cancha reta”, e de repente, uma cadeira de rodas se transformava em um cavalo... A canção naqueles momentos conduzia os rítmos corporais e as sensações na relação do corpo com o cavalo.



Figura 5: Cena "Cavalgando pela vida"
Créditos da imagem: Joan Felipe Michel

Enquanto propúnhamos as inspirações musiciais, percebíamos por exemplo, por olhares e reações corporais, como um dos bailarinos mais antigos no grupo, que não verbalizava, sentia e reagia àquelas canções. Assim, o artista com paralisia, podia trazer sua Dança. Em par, com uma das professoras, ele conduzia as movimentações que ela espelhava, dessa forma, coreografando-a ou dirigindo-a, a partir dos movimentos que trazia. A todo momento tínhamos conosco a provocação trazida por Teixeira (2010) quando enfatiza:

> Trata-se de referendar o trabalho desse artista e enfatizar uma formação de qualidade, que não vitime, cenicamente, o corpo já vitimado e subestimado socialmente, e que reconheça a participação efetiva deste profissional nos processos de trabalho-criação. As dificuldades, visíveis ou não, ecoam nos corpos (em todos os corpos) e, quando desafiadas, assumem uma ação única (TEIXEIRA, 2010, p. 41).

Com este bailaino em especial, mas não somente com ele, trazíamos a todo instante a busca por encontrar modos de nos comunicar, ao encotro de uma escuta sensível à sua Dança, as suas respostas, mas também as suas perguntas de movimento. Assim, ao perceber, a partir do não dito “convecionalmente”, mas

inscrito e expresso pelo corpo, acompanhávamos os modos como o artista retornava às sonoridades e rítmos trazidos nas canções e aos nossos questionamentos verbais. “Como tu queres que eu dance esta alegria, ou esta saudade, ou este frio? Como estes dedos podem expressar este corpo todo? Assim, ele dirigia e conduzia os movimentos e ao mesmo tempo os respondia. Como afirmava Berté (2015), ao abordar a metodologia das perguntas de Pina Baush. ‘São trechos de vida, experiências, imagens, ideias, ações vividas, imaginadas, e evocadas através de interpelações, perguntas” (p. 59) e nós diríamos, expressas a partir dos olhos, dos poros, das capacidades e das peculiridades de cada um.



Figura 6: Bailarinos em Duo
Créditos da imagem: Dartanhan Baldez Figueiredo

As perguntas vinham em forma de Música, como afirmamos. Muitas vezes, ela estava presente como ambientação de uma sonoridade relacionada à atmosfera daquele momento do espetáculo, ou mesmo porque trazia na sua poética elementos para compor a dramaturgia. A Música, a maior parte das vezes suscitou emoções e estados corporais. Assim, por exemplo, quando estávamos trabalhando a cena “A força da mulher”, onde retratávamos o protagonismo feminino na vida dos integrantes e familiares do grupo, trabalhamos com a canção “Querência”, interpretada por Vitor Ramil. Ao ouvir a poesia que

tratava de partidas e idas e vindas, começamos a conversar sobre a canção, transformando memórias de mulheres em movimentos. Discutimos a opressão e a sobrecarga a que são acometidas as mulheres, e fomos aos poucos "colecionando" movimentos. Ao final, o papel da direção artística era compor e realizar rearranjos, a partir do material e das respostas trazidas pelas bailarinas. No elenco desta cena, as mulheres que tradicionalmente vinham até a universidade para trazer seus filhos estavam, pela primeira vez na cena, dançando seus afetos e histórias.



Figura 7: Cena "A força da mulher"
Créditos da imagem: Dartanhan Baldez Figueiredo

Na maior parte das cenas, os bailarinos trabalhavam a partir das perguntas/estímulos e músicas, em pequenos grupos, por escolha espontânea daquele dia em específico, ou por vezes, a partir de uma proposição das direitoras. Por exemplo, quanto experimentávamos formas de criar, cavaleiros e cavalos, nos distiruímos em duplas organziadas pelas professoras. Após os experimentos, normalmente, os agrupamentos ou duplas mostravam para o grupo suas criações. Ao apreciá-las, podíamos ir selecionando e excluindo coisas que eram reagrupadas pelas direitoras.

Para criar a cena "Lanceiras Negras do Século XXI", partimos da canção "Outro Um" do artista Giba Giba, canção que trazia a africanidade com força desde

seus instrumentos e vocais. Ali, encontrávamos uma atmosfera instigante para pensar e expressar nossa negritude gaúcha, para gritar e expressar “Basta de genocídio ao povo negro!” ou “Porongos, só na cuia do mate!”. “Quando se destaca algo de seu contexto original e se coloca em outro contexto, força-se uma observação distanciada deste” (SILVEIRA e MUNIZ, 2013, p. 104), assim, os racismos diários enfrentados pelas artistas e a invisibilidade da contribuição mão negra na cultura gaúcha, ficavam evidentes nos movimentos e dizeres das bailarinas negras que compunham a cena. Como afirmava a própria Pina Baush (2000, p. 12), “quando se traz algo para dentro do teatro algo que em geral se encontra fora, faz apelo ao olhar”. Apelavámos àqueles olhares, que sentissem, que se movem-se por meio das cenas. Na versão final da cena, trabalhamos com canção “Mandinga” de Pirisca Grecco.



Figura 8: Cena Lanceiras Negras do Século XXI
Créditos da imagem: Joan Felipe Michel

Conforme os ensaios avançavam, o direitor musical do espetáculo e artista que estaria conosco no palco, compondo a cena, começou a frequentar os ensaios e conhecer mais de perto o elenco e o material que tínhamos trabalhado. Com sua presença semanal trazia, junto com o mate e o violão, a escuta sensível, ia conhecendo o repertório musical de nossas perguntas e também ia, aos poucos, selecionando algumas canções que poderiam compor cada uma das cenas, na versão final. O fato de o artista estar presente nos ensaios, conhecendo os procedimentos de criação e compreendendo

como as cenas eram elaboradas foi extremamente enriquecedor, sobretudo, porque podia se aproximar de modos de dançar muito distintos das tradicionais Danças Gaúchas. Em vários momentos nós propúnhamos rítmos ou nuances musicais para o compositor, em outras, ele nos trazia elementos e inspirações, a partir de canções de seu repertório. Assim aconteceu na cena que tratávamos dos "Amores e Paixões", quando a música "Zambita Nueva", de Pirisca Grecco, foi potente nas criações desenvolvidas pelos casais, um deles trazendo da tradicional "Chacarera", elementos para uma nova roupagem em forma de Zamba. A respeito, Vieira e Avelino (2014) muito bem colocam que tanto a Música quanto a Dança, podem influenciar uma à outra, quando feitas ao vivo, na cena. E explicam, "numa coreografia, quando se dá a união, a junção, o entremeio do corpo e som, movimento e melodia, este momento pode se tornar o êxtase, o ponto 'chave' da dança" (p. 140).



Figura 9: Cena inspirada na Chacarera
Créditos da imagem: Dartanhan Baldez Figueredo



Figura 10: Manifesto Líquido
Créditos da imagem: Joan Felipe Michel

Porém, como também colocam as autoras (VIEIRA e AVELINO, 2014), nem toda a cena de Dança exige uma Música ou sonoridade, podendo o próprio silêncio estar presente nas criações. Outras vezes, podemos utilizar exatamente a pulsação da música para conduzir as movimentaçõs, ou mesmo, construir "dissonâncias" com ela. Em vários momentos letras de músicas foram transformadas em textos interpretados pelos bailarinos, sem acompanhamento musical, como por exemplo quando utilizamos "Manifesto Líquido" de Clarissa Ferreira, como texto/som coreografado, escrito pelo corpo. Também houve cenas em que a canção estava dando-nos a "moldura cênica", como em "Cavalgando pela vida", quando a cancha reta acontecia no palco, ao som de Prenda Minha, revisitada pelos músicos do espetáculo.

Para compor a segunda cena do espetáculo, "Fios que tecem a vida", realizamos experimentações com fios de cordão cru, buscando movimentos e estados corporais em torno da metáfora dos fios e do trabalho do crochê, como um

ciclo de vida. Com esta intencionalidade inicial, utilizamos a canção "La Campana"[5] em versão instrumental, inspirando-nos nas diferentes nuances que o arranjo trazia, repleto de sonoridades de instrumentos muito presentes nas canções regionais. Os movimentos e improvisações trazidos pelas bailarinas remeteram a seus afetos e acabaram por brincar com a "Cama de gato", unindo os fios. Dessa brincadeira vieram memórias e movimentos de outras brincadeiras, algumas desconhecidas das bailarinas mais novas. Vários desses elementos vieram para a cena, que foi toda estruturada a partir do instrumental. No caso desse procedimento em específico, a letra da Música, não foi utilizada aliás, a letra original não dialogava com a proposta da cena. Mas a versão instrumental foi extremamente instigante para a criação, levando-nos a outras imagens e movimentos.





Figura 11: "Fios que tecem a vida" **Figura 12**:"Cama de gato"
Crédito das imagens: Joan Felipe Michel

Ao chegarmos aos ensaios finais, afinávamos as inspirações que o artista musical havia composto, com as nossas propostas iniciais. Nas trocas que

[5] A canção é uma composição de Leonel Gomez e Evair Gomez. Utilizamos a versão instrumental que foi tema de abertura da Reculuta da Canção Crioula. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vm86LcjFAys.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; ALVES, Mara Rubia; GRECCO, Afonso Machado. A música como inspiração poética para a criação: relatos sobre a montagem do espetáculo "Dançar as coisas do Pago". *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.189-214, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

tínhamos, íamos pensando nas musicaldiades que comporiam cada momento, ligação entre as cenas, etc. No ensaio geral, foi a primeira vez que todo elenco esteve junto, assim, bateirista e flautista também compunham a cena. Foi somente neste momento que os detalhes finais foram aprimorados. Então por exemplo, pudemos dançar a canção de Pirisca Grecco "Canta Maria", dançando a cidade, as tantas Marias que nos constituem e nossas vidas como obra de Arte. Ali, depois de toda proposta desenvolvida, os bailarinos e bailarinas lidaram com o ineditismo daquele momento e com a sensação única de dançar e tocar simultaneamente, ao vivo. Assim, o espetáculo trazia uma imprevisibilidade e, ao mesmo tempo, uma tranquilidade enormes, pois havia uma interdepência, uma troca constante entre sentir e atuar conjuntamente entre todo grupo.



Figura 13: Músicos, Intérprete e bailarinos em Cena
Créditos da imagem: Dartanhan Baldez Figueiredo

Muchas gracias **é minha palavra"[6]... canções para seguir dançando... danças para seguir cantando...**

[6] Utilizamos aqui uma frase da canção "Muchas Gracias" de autoria de Pirisca Grecco e Gujo Teixeira.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; ALVES, Mara Rubia; GRECCO, Afonso Machado. A música como inspiração poética para a criação: relatos sobre a montagem do espetáculo "Dançar as coisas do Pago". *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.189-214, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.



O processo de criação como um todo foi para nós, um fazer coletivo em essência, desde de sua proposição de junção entre artistas da Música e da Dança. Pode parecer lugar comum dizer que foi uma experiência formativa extremamente enriquecedora, mas não podemos deixar de evidenciar e destacar a importância que a montagem teve em nosso desenvolvimento profissional. Os estudantes em formação inicial, sobretudo de cursos de licenciatura puderam aprimorar sua formação artístico-pedagógica, vivenciado aprendizagens que extrapolaram o ensino. Dessa forma, ensino, extensão e pesquisa estiveram a todo momento imbricadas oportunizando outras experiências muito diferentes daquelas propostas nas disciplinas formais. Corroboramos com a defesa de Bellochio (2003) que vem apontando a importância da articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão na formação dos licenciados e licenciadas em Música. Assim como a estudiosa, entendemos que os profissionais que cursam uma licenciatura no campo da Música, precisam ser preparados para atuar "na vida em todas as suas dinâmicas constitutivas" (p. 21), em nossas palavras, precisam formar-se para ensinar a todos e a todas.

Do mesmo modo, os professores e professoras de Dança, em nossa proposição precisam constituir-se como profissionais capazes de atuar em distintos contextos, produzindo Arte. Tanto licenciados e licenciadas em Música quanto em Dança, precisam ser, antes de tudo artistas. Artistas produtores de sua própria Arte, autores de suas próprias metodologias de ensino e criação. Não basta ser um artista para ensinar Arte, é evidente, mas sem ser artista não é possível ensiná-la, reiteramos. Nesta formação, tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os conhecimentos artísticos se inter-relacionam, congregam, fundem, em um único fazer. Por isso, oportunizar-lhes momentos e movimentos em que possam desenvolver suas potencialidades criativas e saberes inerentes à sua área de formação.

Cada bailarino e cada bailarina, como nos inspira Teixeira (2010), era, ali na cena, "um re-criador de si mesmo, um intérprete da falta, que se transfigura em

movimentos, dança" (p. 41). E esta proposta, assim como a Dança Contemporânea, carregam a força para trabalhar a autonomia dos artistas e o encontro com suas próprias verdades artísticas.

Vários dos nossos bailarinos, fossem acadêmicos ou familiares dos artistas, estavam participando pela primeira vez de um processo de criação e de uma apresentação cênica, como afirmamos no texto. Traziam, em boa medida, a expectativa de que seriam "coreografados", recebendo sequências de movimentos a serem reproduzidas. No início das proposições tiveram certa dificuldade para atuar como intérpretes-criadores. Neste sentido, consideramos que a proposta de fazer as perguntas a partir da Música, favoreceu sobremaneira o trabalho. A maior parte dos bailarinos com deficiências já tinha trajetória longa de participação em projetos vinculados à Dança na universidade, e esta sua experiência auxiliou bastante, embora também tendessem em muitos momentos a certa "dependência" dos bailarinos sem deficiência, nos momentos de criação.

Para que pudesse realizar a Interpretação em Libras, a intérprete e bailarina precisou de muitas trocas com o diretor musical. O belo, neste caso, foi o fato de a menina ser carioca, e muitas vezes precisar de tradução de algumas analogias e expressões, além de ter que estudar sinais regionais que ela desconhecia, como de Sepé Tiaraju, por exemplo, herói gaúcho. Ao ouvir as canções e as transcrições, ela as ressignifica e conhecia, ao mesmo tempo.

Tanto as canções com letras quanto as instrumentais foram fundamentais para o processo de criação. Elas operaram como "perguntadoras" e para o perfil do grupo plural com o qual trabalhávamos, o que foi uma forma extremamente adequada e mobilizadora. Comparando com experiências anteriores, em que havíamos trabalhado com outros procedimentos, percebemos o quanto os encaminhamentos utilizados neste processo em específico envolveu os artistas, facilitou o diálogo e instigou suas movimentações.

É importante destacar que nossa intenção não era a representação, ou a reprodução das Músicas de uma forma linear, mas sim trazer, de uma linguagem

poética sonora, elementos hibridizados com as representações, vivências, sensações e emoções de cada artista. Criávamos assim, outras coisas, outras imagens, outros símbolos, outros sentidos. Nosso olhar sensível sobre nós mesmos, sobre ser e pertencer a este sul, compunham uma verdadeira colcha de crochê, tecida por várias mãos e histórias. Sem a Música seria diferente, seria muito diferente. Se o repertório e os artistas fossem outros também, obviamente. Mas, ao fim, concluíamos que a Música foi, não só uma provocação, foi uma inspiração e foi o espetáculo, uma vez estando presente em cena irmanada à Dança. As sensações, emoções, sentimentos, imagens e poesias instigadas pela Música foram, certamente nosso grande impulso criativo.

Embora tivéssemos a todo momento a intencionalidade de trabalhar a autonomia e instigar a autoria dos artitas, coube a nós o "amarrar" das cenas e da montagem. Como ressalta Teixeira (2010), ainda não temos tantos artistas com deficiência atuando como protagonistas, como condutores de grupos ou obras de Arte. Esta tem sido a militância da bailarina e tem sido também nossa tarefa como formadores e formadoras. Precisamos avançar cada vez mais em termos de políticas públicas que efetivamente oportunizem a todos e a todas o acesso, não só a fruição, mas ao estudo das distintas Artes.

Não só a temática desenvolvida em cena a partir do contexto gaúcho, como também, as sonoridades que compuseram o trabalho, envolveram sobremaneira os familiares dos artistas, especialmente os bailarinos do elenco que são de fora da universidade. A possibilidade de fruir um espetáculo de Dança e Música audiodescrito foi um aspecto muito ressaltado pelas pessoas com deficiência visual que estavam presentes. Para alguns, a primeira experiência deste tipo. Experiência repleta de sentidos e emoções narrados ao elenco ao fim da apresentação. Conhecer os elementos cênicos, tocar e sentir cada um dos instrumentos musiciais que compunham a cena, antes do espetáculo, através da visita guiada e audiodescrita, também foi um aspecto que os envolveu muito mais com o momento do espetáculo.



Quando relatam seus experimentos, Vieira e Avelino (2014) chegam a conclusão de que as distintas áreas da Música e da Dança, ao se encontrarem em sua proposta, propiciaram relações, "por vezes dialogando, harmonizando e se aproximando, mas também se afastando e se chocando" (p. 148). Diríamos que em nosso caso, dando-se as mãos, Dança e Música estiveram juntas a criar, aprender, ensinar e propor novas músicas dançadas e danças musicadas. Música como força, como grande ímpeto para compor Dança, nossas Danças e nossas velhas e novas históricas.

Referências:

BAUSCH, Pina. *Dance senão estamos perdidos.* Folha de São Paulo, São Paulo, 27/08/2000, p. 12.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A formação profissional do educador musical:* algumas apostas. Porto Alegre: Revista da ABEM, v.8., 17-24, mar. 2003.

BERTÉ, Odailso. *Dança Contempop*. Corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

CROCO, Tonho; Trovadores. Intérprete: Ultramen*. Peleia.* In: Olelê. Gravadora Rockit!, 2000. 1 CD. Faixa 12.

DOMÍNIO PÚBLICO. Intérprete: Renato Borguetti. *Prenda Minha.* In: Gauderiando. Gravadora Atração Fonográfica, 1998. 1 CD. Faixa 2.

FERREIRA, Clarissa. Intérprete: Clarissa Ferreira. *Manifesto Líquido.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H17vxkapfHI. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

GIBA, Giba; MESTRE, Xyco. Intérprete: Giba Giba. *Outro Um.* Quero Quero Produções e Gravações, 1992. 1 LP. Faixa A1.

GOMEZ, Leonel; Gomez, Evair. *La Campana*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vm86LcjFAys. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

GRECCO, Pirisca; TEIXEIRA, Gujo. Intérprete: Pirisca Grecco*. Muchas Gracias.* In: Muchas Gracias. 2018 SangSongs, 2013. 1 CD. Faixa 14.



GRECCO, Pirisca. Intérprete: Comparsa Elétrica. *Mandinga.* In: Comparsa Elétrica. Gravadora USA RECORDS, 2013. 1 cd. Faixa 7.

_____. Intérprete: Pirisca Grecco. *Zambita Nueva.* In: Compasso Taipeiro. Gravadora Gadea, 2003. 1 CD. Faixa 13.

_____. Intérprete: Comparsa Elétrica. *Canta Maria*. In: Comparsa Elétrica. Gravadora USA RECORDS, 2013. 1 cd. Faixa 11.

LESSA, Barbosa**.** Intérprete**:** Renato Borguetti**.** *Negrinho do pastoreio.* In: Gauderiando. Gravadora Atração Fonográfica, 1998. 1 CD. Faixa 3.

PASSOS, Juliana Cunha. *Processo de criação em Dança:* improvisação, sons e imagens. ANAIS DO IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. 2015.

RAMIL, Vitor. Intérprete: Vitor Ramil. *Estrela, estrela***.** In: Foi no mês que vem. Gravadora Satolep Music, 2013. 1 CD. Faixa 3.

_____. Intérprete: Vitor Ramil. *Chimarrão.* In: Délibáb. Gravadora Satolep Music, 2010. 1 CD. Faixa 2.

_____. Intérprete: Vitor Ramil. *Querência.* In: Longes. Gravadora Satolep Music. 1 CD. Faixa 9.

ROCHA, Tereza. *O que é Dança Contemporânea?* A narrativa de uma possibilidade. Revista ENSAIO GERAL, Belém, v3, n.5, jan-jul, 2011.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da; MUNIZ, Mariana Lima. *PINA BAUSCH E TANZTHEATER WUPPERTAL:* processos de criação e dispositivos de composição. João Pessoa: Revista Moringa, v. 4. N.2, jul-dez, 2013.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. *Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões.* Belém: Revista ENSAIO GERAL, Edição Especial, v.1, n.1, 2010.

VIEIRA, Alba Pedreira; AVELINO, Dienifer Ribeiro. *DANÇA, MÚSICA E PROCESSOS CRIATIVOS:* posssíveis interfaces. João Pessoa: Revista Moringa, v. 5, n.2, julh-dez, 2014.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Cecilia de A. R. Torres
Nisiane Franklin da Silva

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F767

TORRES, Maria Cecilia de A. R.; SILVA, Nisiane Franklin da. Educação musical inclusiva em um curso de licenciatura em música: relato de uma experiência. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.215-231, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Cecilia de A. R. Torres[1]
Nisiane Franklin da Silva[2]

Resumo: Este resumo contextualiza uma disciplina ofertada no sétimo semestre em um curso de Licenciatura em música na cidade de Porto Alegre/RS, através de cenas do que foi trabalhado por duas professoras que organizaram e ministraram as aulas no contexto da educação musical e da inclusão. A cada semestre emergiram interesses e discussões por parte dos discentes de conhecerem deficiências específicas. Partimos do conceito de inclusão, educação inclusiva e educação musical inclusiva, mesclando atividades teórico/reflexivas, práticas e palestras com convidados, propiciando diálogos também com o campo da educação especial. Finalizamos destacando a importância de continuarmos a trabalhar nessa perspectiva, pois temos muito a conhecer e a aprender.
Palavras-chave: educação musical inclusiva, licenciatura em música, formação docente

INCLUSIVE MUSIC EDUCATION IN A MUSIC DEGREE COURSE: AN EXPERIENCE REPORT

Abstract: This abstract contextualizes a subject offered during the 7th semester of a Music Teaching graduation course in Porto Alegre, RS, through scenes of the work done by two teachers who organized and taught classes in the context of music teaching and inclusion. Each semester, interests and discussions initiated by students have emerged, towards learning about specific disabilities. We began with the concept of inclusion, inclusive education and inclusive musical education, mixing theoretic and reflective activities with practices and lectures by guests, enabling dialogues with the field of special education. We finish by highlighting the importance of continuously working under this perspective, because there is so much to get to know and to learn.
Keywords: inclusive musical education, music teaching, teachers' formation.

---

[1] Mestre em Educação pela PUCRS e doutora em Educação pela UFRGS. Atuou por mais de 20 anos como professora de música em Escolas de Educação Básica. Desde 2008 é docente aposentada do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista/IPA e foi Coordenadora da área da Música e Institucional do Projeto PIBID/CAPES/IPA. É pesquisadora desde 1996 do EMCO/PPG/Música UFRGS (CNPq), sob a coordenação da profa. Dra. Jusamara Souza e também é pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa NARRAMUS da UFSM (CNPq), trabalhando com pesquisa (auto)biográfica.

[2] Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS). Professorado Curso de Licenciatura em Músicado Centro Universitário Metodista IPA. Coordenadora pedagógica do Projeto OUVIRAVIDA, educação musical popular. Integraogrupo PITOCANDO, um espetáculo demúsica para crianças e o grupo musical CIRANDÔ. Integraoprojeto Concertos Didáticos da Orquestra da ULBRA ministrando cursos de formação de professor. Professora de piano,musicalização, prática de conjunto e de teoria e percepção musical.

TORRES, Maria Cecilia de A. R.; SILVA, Nisiane Franklin da. Educação musical inclusiva em um curso de licenciatura em música: relato de uma experiência. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.215-231, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

Introdução

> No Brasil, apesar de as práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais que regulamentam o acesso de alunos com deficiências nas escolas de educação básica, sabe-se, pelo depoimento de profissionais (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) que atuam nessas escolas, que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada pelas instituições de ensino e, em especial, para os cursos formadores de professores de música (ver Finck, 2009; Finck; Soares, 2010; Schambeck, 2014) .(SCHAMBECK, 2016, p.29).

Nos limites deste relato de experiência e inspiradas pela citação de Schambeck, apresentamos a contextualização de uma disciplina que é ofertada durante o sétimo semestre em um curso de Licenciatura em música no Centro Universitário Metodista/IPA, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, através de fragmentos e cenas do que foi trabalhado por duas docentes que organizaram e ministraram esta disciplina, com o propósito de oportunizar leituras, discussões e socializar atividades práticas no contexto da educação musical, da inclusão e da educação especial em um curso de formação de docentes de música.

Ressaltarmos aqui que a narrativa/escrita deste texto é uma trama das vozes de nós duas, docentes dessa disciplina, que vão sendo entrelaçadas por reflexões coletivas, questionamentos, descobertas e trocas de textos amalgamadas com os desafios constantes de selecionar temáticas e organizar uma escrita compartilhada, como neste relato de experiência.

Ao longo do curso os alunos têm uma disciplina obrigatória de Libras, no quarto semestre, na qual os discentes podem conhecer e ter noções básicas desta língua na perspectiva de educadores musicais que vão trabalhar no contexto da inclusão e, desta forma, foi possível observar alguns alunos que aprofundaram seus conhecimentos neste sentido, fazendo seus estágios supervisionados e Relatórios de Conclusão de Curso (RCC) com esta abordagem, associando o cantar e a língua de sinais, por exemplo.

A disciplina de educação musical inclusiva acontece no sétimo semestre do curso e tem encontros semanais, perfazendo um total de 18 aulas, englobando leituras de textos que abordam diferentes deficiências e o fazer musical, discussões, escritos sobre temáticas distintas e reflexões teóricas, visitas a espaços de inclusão e a acolhida de palestrantes que socializem suas experiências pedagógicas e musicais em diferentes contextos de inclusão. Oportunizamos também atividades com a análise de filmes, documentários e a criação de materiais musicais para um trabalho com alunos de inclusão. Tentamos, no decorrer de cada semestre, oferecer um panorama geral do tema inclusão no contexto da educação e da educação musical, fazendo escolhas quanto às temáticas específicas que cada grupo gostaria de estudar e buscando o aprofundamento um pouco maior de determinadas temáticas, tais como inclusão na perspectiva de deficiências físicas, mentais e cognitivas, sociais e culturais.

Cabe destacar ainda que nós duas tivemos a experiência com o PIBID/CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência), com um subprojeto de Música que atuou durante três anos em uma Escola Estadual de Educação Especial na cidade de Porto Alegre com turmas de crianças, adolescentes e adultos jovens, sob a supervisão da professora de Artes da Escola e das supervisoras do Subprojeto PIBID/Música, realizando atividades musicais com os alunos. Estivemos nesta Escola entre o período de março de 2014 a dezembro de 2016, e este trabalho rendeu muitas aprendizagens e desafios para nós e para os bolsistas do PIBID. Um desafio constante para os licenciandos bolsistas e suas supervisoras neste trabalho com alunos com síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC), esquizofrenia, dentre outras, na perspectiva de compartilharem a docência e de fazerem música coletivamente. No ano de 2017, entre março e dezembro, o PIBID/Música deu continuidade ao trabalho em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental que tinha muitos alunos de inclusão. Ao longo desses quatro anos do Subprojeto PIBID/Música nessas duas escolas, os bolsistas e suas supervisoras realizaram muitas práticas musicais coletivas envolvendo o cantar, tocar instrumentos, criar e improvisar, trabalhar ritmos

corporais, e também organizaram resumos acadêmicos, apresentações em eventos científicos e apresentações musicais coletivas.

Sabemos da amplitude do termo inclusão/inclusiva e não temos a pretensão de esgotar nenhum tópico, mas sim de conhecermos alguns autores que pesquisam e discutem sobre essas temáticas em diferentes contextos e perspectivas, oportunizando dessa forma que os discentes possam escolher seus temas de interesse e, dessa maneira, possam se aprofundar com a organização e apresentação de um Seminário, seleção e sugestão de outros textos, vídeos, filmes, links e a pesquisa de Instituições educacionais em que acontece o trabalho de educação musical inclusiva.

Nessa perspectiva aprendemos uns com os outros e a cada semestre o cronograma e a programação das aulas sofre alguma alteração, com mudanças e ampliação nos textos, inserção de atividades e práticas que buscam atender aos interesses dos discentes e futuros educadores musicais de cada grupo.

Vamos assistir a um filme?

> O projeto de extensão Cine Inclusão se propõe a exibir filmes que apresentem temáticas inclusivas, seguidos de debates ministrados por pessoas previamente escolhidas com domínio do assunto [...] Para o desenvolvimento deste, a equipe seleciona obras cinematográficas e as assiste a fim de determinar as temáticas, o público alvo e os debatedores, de acordo com o título que será exibido. A sessão ocorre com a projeção dos filmes e, em seguida, os convidados norteiam a discussão, com intuito de instigar o pensamento crítico dos participantes, promovendo a reflexão sobre a inclusão (DUBAL e OLIVEIRA, 2017, p.1).

Em sintonia com a citação de Dubal e Oliveira (2017), após a entrega, leitura e discussão do Plano de Ensino com os alunos, conversamos sobre os calendários de trabalhos e avaliações do semestre e iniciamos nossos trabalhos, tendo como uma das primeiras atividades a apresentação de uma relação de filmes e documentários que abordam diferentes tipos de deficiências e cada aluno escolhe

um, para assistir e organizar uma sinopse, para apresentar e discutir em aula. Trazemos assim nos limites deste texto alguns dos títulos da lista que a cada semestre se amplia com novos filmes e, a cada nova turma, alguns são retirados e outros substituídos.

Organizamos e entregamos a sinopse de alguns destes filmes e nos outros sugeridos, colocamos o título e o tipo de deficiência abordada, para que possam escolher o que mais agrada. A seguir apresentamos uma breve lista de títulos que foram assistidos e escolhidos por algum discente e socializados em sala de aula:

1. Meu filho meu mundo (TEA/Transtorno do espectro autista)
2. Rain man (TEA/Transtorno do espectro autista)
3. Vermelho como o céu (deficiência visual)
4. Os filhos do silêncio (deficiência auditiva)
5. A família Bélier (deficiência auditiva)
6. Colegas (Síndrome de Down)
7. O guardião de Memórias (Síndrome de Down)
8. Liberdade para as borboletas (deficiência visual)
9. Simples como amar (deficiência mental)
10. Gilbert Grape - Aprendiz de sonhador (deficiência mental)
11. O Filho eterno (Síndrome de Down)
12. Cordas (Curta que aborda a paralisia cerebral)
13. Uma lição de amor (Deficiência mental)
14. Meu nome é Radio (Inclusão)
15. O escafandro e a borboleta (AVC/paralisia)
16. Somos todos diferentes/ Como estrelas na Terra (Trata de um menino com dislexia)
17. O líder da classe (Síndrome de Tourette)
18. Janela da alma (Cegueira)

Esta atividade gera, ao longo de cada semestre, a apresentação de sinopses distintas, discussões a respeito dos temas e das abordagens com a narrativa fílmica e certamente, desencadeia o desejo de conhecermos mais sobre cada uma das deficiências ou processos de inclusão. Nesta perspectiva trago as reflexões de Louro (2012) a respeito do paradigma do suporte, onde a autora reflete sobre a educação musical e as aulas de música na perspectiva da inclusão, e ressalta que para que isso aconteça "é necessário que haja um suporte (social, econômico, físico ou instrumental), um meio que garanta o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade" (LOURO, 2012, p.27).

A cada semestre pensamos em organizar um cronograma com as atividades, no sentido de termos um roteiro de cada encontro, mas que sempre está sujeito a inserções e mudanças tais como, a de trazer um grupo coral de inclusão de uma escola pública da região, a partir da sugestão de uma aluna e fazermos um evento para todos os alunos com direito à música, depoimentos e perguntas. Em outros momentos, foi possível termos convidadas que falaram sobre seus trabalhos com música e artes em espaços de inclusão, como no caso de uma das professoras que trouxe um documentário sobre o seu mestrado em Reabilitação, que abordava as danças circulares com pacientes adultos na sua grande maioria, com esquizofrenia. Tivemos também uma psicanalista e atriz convidada que falou de seu trabalho de teatro e música com crianças e jovens da FADEM – Fundação de Atendimento de Deficiência Múltipla, projetando vídeos das atividades práticas e comentando com os alunos.

Nos últimos dois semestres, incluímos ainda uma visita à Sala de recursos da Instituição onde estudam, com direito à explanação por parte da responsável pela Sala, sobre as políticas de inclusão institucionais, os materiais que existem para uso dos alunos de inclusão tais como, uma impressora em Braille, a presença de intérpretes de Libras e outras questões fundamentais para a inclusão dos discentes que estão cursando diferentes áreas nesta Instituição de Ensino Superior.

Quais leituras fazer? Organizando o referencial teórico a cada semestre

Um dos textos iniciais para leitura na disciplina costuma ser o livro "Construindo as Trilhas para Inclusão" organizado por GOMES (2009). O livro apresenta proposições teórico-práticas de renomados autores nacionais e internacionais na área da inclusão. Aborda os principais desafios existentes na escola em relação a dificuldades de aprendizagem, diferentes síndromes, transtornos e deficiências. Também reflete sobre os espaços públicos de educação. PACHECO (2009), questiona o modelo de nossas instituições escolares que ofertam um padrão único de educação para um público diverso.

> Jovens portadores de desigualdades acorrem às escolas, por via de um processo de massificação. Tratando os 'desiguais como se fossem iguais, 'em pé de igualdade', como geralmente acontece, não apenas mantemos a desigualdade, como a aumentamos. (PACHECO, 2009, p.24).

Para PACHECO (2009), práticas de ensino em que predominam o método expositivo, que mantém a disposição dos alunos na sala de aula em filas voltadas para o professor, que não propõe estratégias específicas para potencializar o aprendizado dos alunos que aprendem em um ritmo mais lento, precisam ser repensadas. Afirma que é necessário ter uma "gestão diversificada do currículo", especialistas integrados às equipes de projetos escolares e uma "efetiva diversificação das aprendizagens" (p. 27).

> A 'diferença' é normal, não é deficiente. A sociedade é formada por identidades plurais, particularidades, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade. Deficientes são as práticas escolares que assentam no pressuposto de que somos todos iguais, que homogeneizam o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças. (PACHECO, 200, p. 26).

As escolas precisam reorganizar-se para que a inclusão de fato se concretize e garanta oportunidades educacionais para todos.

Outro livro utilizado para leitura na disciplina é "Caminhos para Inclusão" de José Pacheco (2006). O livro faz parte do projeto Leonardo da Vinci denominado "Melhoramento da habilidade dos professores quanto à inclusão", (em inglês ETAI),

feito por uma equipe colaborativa da Áustria, Islândia, Portugal e Espanha. É organizado em três partes, a primeira e a segunda apresentam o projeto, a metodologia utilizada na pesquisa e a discussão dos resultados. A terceira parte apresenta um "Guia para aprimoramento da equipe docente", e aborda os seguintes temas: preparação para a educação escolar, planejamento curricular, prática em sala de aula, colaboração e coordenação, interação social dos alunos, colaboração lar-escola, avaliação e apreciação, serviços de apoio e desenvolvimento do quadro de pessoal. Todos esses temas são abordados pelo autor na perspectiva de que

> as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (PACHECO, 2006, p. 13).

Um dos aspectos centrais da disciplina tem sido a seleção de artigos e trabalhos que abordem as deficiências diversas na perspectiva da educação musical/música, como também buscar atender às demandas de cada grupo, com a inclusão de novas leituras e temas para reflexão.

Costumamos organizar e entregar uma lista de textos, na sua grande maioria com os links na internet para baixar e ler e, desta forma, ir ampliando com a pesquisa de vídeos, reportagens no youtube e depoimentos que complementem estas aprendizagens. Listamos a seguir alguns dos artigos e trabalhos que foram compondo o nosso material de leituras, com sugestões trazidas pelas docentes e também pelos alunos e por colegas, em um processo de ampliação dos saberes, oportunizando o debate em torno de dúvidas e interesses distintos.

Título do artigo ou pesquisa	**Autor/es**	**Fonte e ano de publicação**

1.Musicalização para Surdos: contextualização e possibilidades de abordagem.	Ivo Vieira Gomes Laysa Maria Akeho	Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 6, n. 2, jul/dez 2014.
2. Desenvolvimento de Habilidades Musicais em Crianças Autistas: Um Projeto de Extensão e Pesquisa.	Claudia Eboli C. Santos	Anais do IV SIMPOM 2016 – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
3. Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: Relato de caso.	Viviane dos Santos Louro	Revista Educação, Artes & Inclusão, UDESC, vol. 10, n. 2, 2014
4. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de Licenciatura em Música: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.	Daltro Keenan Júnior Morgana Kremer	Revista da Fundarte, ano 18, n.35, 2018.
5. Educação Musical Para Crianças da Etnia Maguta no Alto Solimões.	Jeane Colares da Silva	Nexus- Revista de Extensão do IFAM, vol.1, n.1, 2015
6. A aplicação do método TUBS para alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down: um relato de experiência.	Luciano da Silva Candemil	Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM, Curitiba, 2016.
7. Música para crianças com paralisia cerebral.	Angelita Maria Vander Broock	Anais do XIV Encontro Nacional da ABEM, Belo Horizonte/MG, 2005.
8. Estratégias metodológicas utilizadas na Educação Musical de cegos a partir da abordagem Orff-Schulwerk.	Isabel Cristina Dias Bertevelli	Revista Eletrônica *Pesquiseduca* v.2, n. 4, 2010.

9. Música na Educação Especial: jogos adaptados.	Elton Mendes Pinheiro Jorge Octavio Batista Filipe Busana Dias Maria Luiza Amaral	Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM, Curitiba, 2016.
10. Atividades musicais para alunos público alvo da educação especial: aplicação e avaliação.	Ana Célia de Lima Viana Tânia Maria de Rose	Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educ. Especial, Londrina, 2013.
11. Educação Musical e inclusão: possibilidades de atuação.	Regiana Blank Wille Luana Medina Andréia de Souza Lang Diocelena Miranda	Revista Expressão, Pelotas, v.23, n.3, 2018.
12. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música.	Regina Finck Schambeck	Revista da ABEM. Londrina, v.24, n.36, jan.jun. 2016
13. A educação musical inclusiva na escola de educação básica: o que o professor de música precisa saber?	Crislany Viana da Silva Cristiane Maria Galdino de Almeida	Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016.
14. Da tinta para o Braille: a produção de partituras para pessoas com deficiência visual	Fabiana Gouvêa Bonilha	Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM) Salvador - 2008

Estes foram alguns dos textos sugeridos para leitura e discussão e, ao longo do semestre outros materiais surgiram e foram compondo as referências de cada turma, a partir dos interesses e das experiências vividas pelos discentes de cada semestre.

Após o término dessas leituras, organizávamos Seminários em duplas ou individualmente, em que cada acadêmico escolhia o tema no qual gostaria de se aprofundar e preparava uma apresentação seguida de debate, com duração de 30 minutos, sobre a temática escolhida. Esta atividade gerou muitos debates, ampliou conhecimentos e oportunizou a inclusão de temática tais como, inclusão religiosa,

étnica com grupos indígenas e de refugiados, inclusão social com diversos grupos, além de síndromes de Tourette e música, Transtorno do espectro Autista (TEA), Paralisia cerebral, Surdez, cegueira, dentre outras.

Neste sentido, trazemos as reflexões de Wille, Medina, Lang e Miranda (2018), nas quais as autoras enfatizam em artigo sobre educação musical e inclusão que "A inclusão social ocorre a partir de um movimento, um processo em que a sociedade está de um lado, e as pessoas excluídas de outro, mas com o objetivo de juntarem esforços buscando igualdade, acesso e condições para todos" e complementam suas discussões apresentando várias ações documentadas, entre elas, a "Declaração de Sundberg (Unesco, 1981), a Declaração de Salamanca e Linha de Ação (Unesco, 1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas (Unicef, 2000)" (p.211).

Braille e MusiBraille: aprendizagens e desafios para os licenciandos

Em novembro de 2009, a Prefeitura de Porto Alegre recebeu o projeto Musibraille, desenvolvido pela professora Dolores Tomé da Universidade de Brasília (Unb) e pelo professor José Antônio Borges da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse evento tinha como objetivo capacitar professores a trabalharem com músicos e estudantes cegos, o qual foi organizado na Usina do Gasômetro com entrada franca. Houve um grande interesse na turma de Educação Musical Inclusiva, em participar dessa formação e assim, organizamos as inscrições e realizamos o curso. É importante salientar que, na época, existiam poucos programas de computador disponíveis para a transcrição musical em braille e, os que existiam, eram caros e não faziam a emulação da voz para o português. Dessa forma, foi muito motivador conhecer um novo programa desenvolvido no Brasil, em português e gratuito.

Os idealizadores dessa proposta explicam que

> O projeto Musibraille destina-se a criar condições favoráveis à aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual que sejam equivalentes às dos colegas de visão normal. A técnica de Musicografia Braille é uma das principais ferramentas que permitem essa equivalência.

> Ela foi desenvolvida em 1828 por Louis Braille, que adaptou a técnica para transcrição de textos anteriormente desenvolvida para a transcrição musical. Através desta técnica um texto musical de qualquer complexidade pode ser transcrito para a forma tátil e facilmente assimilado pelos deficientes visuais. (http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/oquee.htm acessado em 11/02/20).

Ao avaliarmos nossa aprendizagem no curso de Musibraille, observamos a necessidade de conhecer previamente o alfabeto braile, para termos um melhor aproveitamento e desempenho na escrita da musicografia braille. Assim, reorganizamos esse módulo da disciplina em duas etapas. A primeira voltada para conhecer e se apropriar do alfabeto braille, sua escrita e lelitura e a segunda, ampliar esse conhecimento para o aprendizado da escrita musical em braille.

Entramos nesse universo através de exercícios básicos como transcrever para o braille a letra de canções do folclore brasileiro, poemas e pequenas histórias; ler e transcrever em tinta as informações em braille contidas em embalagens de produtos alimentícios, de beleza, higiene e farmacêuticos; observar em diferentes ambientes como elevadores, bancos, supermercados, consultórios entre outros, indicações em braile, para praticar a leitura. Essas propostas oportunizaram momentos de muita descoberta para os discentes fomentando por um lado, o prazer de ter acesso a esse conhecimento e por outro, a reflexão sobre a necessidade de se ter mais investimento em políticas públicas de acessibilidade para os não videntes.

Na etapa do aprendizado da escrita musical em braille, iniciamos pela identificação dos caracteres que representam os elementos musicais como claves, fórmulas de compasso, figuras musicais, notas musicais, alterações, armaduras de clave, barras de compasso e barra final. Os exercícios eram realizados em uma folha impressa com “celas vazias”, onde os alunos marcavam com caneta os pontos formadores de cada caractere, pois não tínhamos a reglete e a punção, equipamentos necessários para escrever em relevo.

O software Musibraille era utilizado de forma coletiva, através dos recursos de um computador com áudio e um projetor. Às vezes alguns alunos levavam seus

computadores pessoais possibilitando fazer um dinâmica de trabalho em grupos menores. O repertório escolhido variava entre canções folclóricas brasileiras, excertos de obras de concerto e composições dos próprios alunos.

Entre livros, jogos, áudio partituras e materiais para a aula de música

A última atividade de avaliação da disciplina tem sido a confecção de um material que os acadêmicos poderão usar na aula de música, no contexto da inclusão e a cada semestre, são várias ideias como a elaboração e audiodescrição de imagens em Libras, partituras em Braille, jogos de alfabetização musical e adaptação de digitação para o instrumento como a flauta doce para o Braille. Tivemos também histórias sonorizadas, jogos de memória auditiva, produção de livros em Braille.

Vale destacar alguns projetos tais como “Surdo para surdos”, em que através do trabalho de percussão com os instrumentos surdo de primeira, que possui som mais grave e é tocado no primeiro tempo de cada compasso, surdo de segunda, que possui som médio-grave e é tocado no segundo tempo de cada compasso, e surdo de terceira, geralmente mais agudo e que faz respostas rítmicas livres, e o gestual de comunicação característico de Escolas de Samba, o trabalho oportunizava aos alunos ouvintes e não ouvintes a participarem das práticas musicais coletivas.

Em um outro projeto, o aluno desenvolveu um protótipo em que lâmpadas de diferentes cores acendiam e apagavam, através do acionamento de interruptores, possibilitando a percepção visual de ideias rítmicas executadas.

Algumas reflexões

Ao finalizarmos essas breves reflexões no contexto da educação musical e da educação inclusiva, temos consciência da amplitude e importância desse tema e do quanto ainda precisa ser trabalho, discutido e socializado, especificamente no campo da educação musical e da formação docente nos cursos de Graduação/Licenciaturas.

Trazemos as ideias de Silva e Almeida (2016) com as quais concordamos e nas quais as autoras enfatizam que:

> para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma receita pronta e não é uma tarefa simples de ser desempenhada. Compreendemos o grande desafio que o professor de música precisa enfrentar para tornar significativa a educação musical para todos os alunos. Diante da defasagem do ensino público, da desvalorização do professor, da superlotação das salas de aula, do sucateamento das escolas, da falta de materiais necessários para se fazer música na escola, requerer do professor de música desempenhar esta tarefa tão complexa que é a inclusão, parece sobre-humano. (SILVA e ALMEIDA, 2016, p.9).

Salientamos ao longo da nossa escrita que a cada semestre e turma nova havia uma reconfiguração do cronograma, dos convidados e dos temas abordados em aula. Buscamos sempre dialogar com os discentes para conhecermos suas experiências e expectativas em relação a este campo de conhecimento, e, assim, possibilitarmos discussões, palestras e práticas significativas para os alunos.

Não tivemos a pretensão de esgotar essa temática nem de trazermos uma narrativa linear sobre a educação musical inclusiva, mas sim de socializarmos e dialogarmos com outros colegas e cursos que oferecem disciplinas semelhantes em cursos de Licenciatura em Música no sentido de ampliarmos nossos saberes e fazeres no espaço da educação musical inclusiva, como docentes formadores.

Referências:

BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias. Estratégias metodológicas utilizadas na Educação Musical de cegos a partir da abordagem Orff-Schulwerk. *Revista Eletrônica Pesquisaeduca* v.2, n.4, 2010.

BONILHA, Fabiana Gouvêa. Da tinta para o Braille: a produção de partituras para pessoas com deficiência visual. *Anais do XVII Congresso da ANPPOM,* Salvador, 2008.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Música para crianças com paralisia cerebral. *Anais do XIV Encontro Nacional da ABEM*, Belo Horizonte/MG, 2005.

CANDEMIL, Luciano da Silva. A aplicação do método TUBS para alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down: um relato de experiência. *Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM*, Curitiba, 2016.

DUBAL**,** Aline Machado; OLIVEIRA, Dudlei Floriano. Cine inclusão: pensando a inclusão através do cinema. *Revista Bem legal*, UFRGS, V. 7, n.1, 2017**.**

GOMES, Ivo Vieira. AKEHO, Laysa Maria. Musicalização para Surdos: contextualização e possibilidades de abordagem.*Revista Formação@Docente* - Belo Horizonte - vol.6, n.2, jul/dez 2014.

GOMES, Márcio (Org.). *Construindo as trilhas para a inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JÚNIOR, Daltro Keenan; KREMER, Morgana. A inserção de estudantes com deficiência visual em cursos de Licenciatura em Música: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *Revista da Fundarte*, ano 18, n.35, 2018.
LOURO, Viviane. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência*.1ª Edição. São Paulo: Editora Som, 2012.

PACHECO, José. Berços da desigualdade**.** In: *Construindo as trilhas para a inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PINHEIRO, Elton Mendes; BATISTA, Jorge Octavio; DIAS, Filipe Busana; AMARAL, Maria Luiza. Música na Educação Especial: jogos adaptados. *Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM*, Curitiba, 2016.

SANTOS, Claudia Eboli. Desenvolvimento de Habilidades Musicais em Crianças Autistas: Um Projeto de Extensão e Pesquisa. *Anais do IV SIMPOM*, 2016.

SCHAMBECK, Regina Fink. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.36, jan/jun. 2016.

SILVA, Crislany Viana da, ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação Musical Inclusiva na escola de Educação Básica: O que o professor de música precisa saber? *Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (II CINTEDI)*, Campina Grande/PB, 2016.

SILVA, Jeane Colares da. Educação Musical Para Crianças da Etnia Maguta no Alto Solimões. Nexus- Revista de Extensão do IFAM, vol.1, n.1, 2015.

VIANA, Ana Célia de Lima Viana; ROSE, Tânia Maria de. Atividades musicais para alunos público alvo da educação especial: aplicação e avaliação. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educ. Especial, Londrina, 2013.

WILLE, Regiana Blank; MEDINA, Luana; LANG, Andréia de Souza; MIRANDA, Diocelena. *Revista Expressa Extensão*, v.23, n.3, Set/Dez, Pelotas, 2018.

Links dos filmes

A família Bélier https://www.youtube.com/watch?v=KuGtmX8B6EE (trailer)

Colegas https://www.youtube.com/watch?v=olRt1b2puGc (trailer oficial)

Cordas https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y

Gilbert Grape Aprendiz de sonhador https://www.youtube.com/watch?v=wqpJlcRCPcI

Janela da alma www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s

Liberdade para as borboletas https://www.youtube.com/watch?v=zwlMb_3dSO0

Meu filho meu mundo https://www.youtube.com/watch?v=wEbI_zBjANM

Meu nome é Radio https://www.youtube.com/watch?v=oDjYQ2ll1f4

O escafandro e a borboleta https://www.youtube.com/watch?v=8U1M0z0zkto

O filho eterno https://www.youtube.com/watch?v=JdPyZdSFlrA

O guardião de memórias https://www.youtube.com/watch?v=YK2NUELtLFE

Os filhos do silêncio https://www.youtube.com/watch?v=JnjIp4XYSeY

O líder da classe https://www.youtube.com/watch?v=q6bLLKT1Wv4

Rain Man https://www.youtube.com/watch?v=mlNwXuHUA8I (trailer)

Simples como amar https://www.youtube.com/watch?v=cwGKAlSZ5CA

Somos todos diferentes/Como estrelas na Terra https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4

Uma lição de amor https://vimeo.com/197340552

Vermelho como o céu https://www.youtube.com/watch?v=yvd9R30hNqk



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

ENSAIOS

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

MÚSICA NO RIO GRANDE DO SUL: CONHECENDO AS ORIGENS E ALGUNS GÊNEROS MUSICAIS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F757



MÚSICA NO RIO GRANDE DO SUL: CONHECENDO AS ORIGENS E ALGUNS GÊNEROS MUSICAIS

Cristina Rolim Wolffenbüttel[1]

Resumo: Este ensaio apresenta um panorama da música no Rio Grande do Sul, optando pela abordagem acerca de alguns gêneros musicais que chegaram ao Brasil e, posteriormente, no Estado sulino, incluindo a valsa, polca, xote e rancheira. Após, é apresentado um panorama geral do RS, por meio da apresentação das heranças culturais da música gaúcha e das características dos gêneros musicais do RS. Por fim, são explicitados os gêneros musicais vaneira, o vaneirão, o bugio e a trova, particularmente na trova em Mi Maior de Gavetão, de Martelo e por Milonga, procurando apresentar conclusões na perspectiva na importância do conhecimento sobre a música no RS, suas origens e características.
Palavras-Chave: Música; Rio Grande do Sul; Cultura Gaúcha.

MUSIC IN RIO GRANDE DO SUL: KNOWING THE ORIGINS AND SOME MUSICAL GENRES

Abstract: This essay presents an overview of music in Rio Grande do Sul, choosing to approach some musical genres that arrived in Brazil and, later, in the southern state, including waltz, polka, xote and rancheira. Afterwards, an overview of Rio Grande do Sul is presented, through the analysis of the cultural inheritances of southern music and the characteristics of the musical genres of the state. Finally, the musical genres vaneira, vaneirão, bugio and trova are made explicit, especially Mi Maior by Gavetão, Martelo and Milonga, seeking to present conclusions from the perspective of the importance of knowledge about music in Rio Grande do Sul, its origins and characteristics.
Keywords: Music; Rio Grande do Sul; Gaucho Culture.

Introdução

A música popular no Rio Grande do Sul (RS) é o resultado de uma mescla de influências das várias etnias que se dirigiram para o estado sulino em busca do sustento e da sobrevivência. Muitos foram os povos que vieram para o RS. Neste artigo

[1] Cristina Rolim Wolffenbüttel: Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação - Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Orientadora de bolsistas de iniciação científica e extensão em Música e Artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/PPGED/Uergs) e do Grupo de Pesquisa "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação". Coordenadora da Biblioteca e do Núcleo de Culturas, Ciências e Diversidades da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Diretora Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Integrante da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

tratar-se-á de alguns dos gêneros musicais trazidos pelos europeus, como a valsa, a polca, o xote e a rancheira, que trouxeram os hábitos tão peculiares de sua terra natal.

Posteriormente, de acordo com o convívio dos imigrantes com os costumes gaúchos, estes gêneros musicais foram se aculturando[1], surgindo outros, dentre os quais podem ser mencionados a vaneira, o vaneirão, o bugio e a trova, esta última em suas diversas modalidades, como a em Mi Maior de Gavetão, a de Martelo e a por Milonga. Estes gêneros musicais também são foco deste estudo.

Para o entendimento de cada um desses gêneros musicais, é fundamental o conhecimento de suas origens, inserindo-as no contexto histórico da formação do Estado.

Valsa, Polca, Xote e Rancheira: conhecendo algumas particularidades

Gênero de dança ou peça de concerto originada das danças rústicas alpinas (da Áustria), principalmente o ländler (BANGEL, 1989), a valsa chegou ao Brasil por volta de 1830, devido à fama das valsas vienenses de Johann Strauss. Diversos compositores eruditos europeus dedicaram-se a este gênero musical, podendo ser mencionados Haydn, Mozart, Beethoven e Schumann, entre outros.

As primeiras notícias de composições de valsas, no Brasil, estão ligadas aos nomes do príncipe Dom Pedro I e Sigismund Neukomm (KIEFER, 1983). Sendo muito cultivada neste país, as valsas apareceram tanto em nível erudito, quanto popular, tendo surgido um grande número de publicações das partituras deste gênero musical. Conforme Bruno Kiefer (1983), muitas destas publicações foram impressas no Brasil. Havia valsas de compositores europeus, de estrangeiros residentes no Brasil, além de brasileiros. Dentre estes últimos, salientam-se Henrique Braga, Carlos Gomes, Francisco II Gonzaga, Ernesto Nazareth e Alberto Nepomuceno.

Segundo Cascudo (1984, p. 782), a valsa “veio a divulgar-se no Brasil durante fins do I império o período regencial, justamente quando Paris inteiro a consagrava,

[1] Aculturação: um dos processos que ocorre na dinâmica do folclore, quando dois grupos culturais distintos entram em contato, mesclando-se, surgindo um novo padrão cultural. Também pode ser denominado de transculturação.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

1830 e seguintes". Em relação às características musicais especificas, a principal é seu compasso, um ternário simples, cuja acentuação recai sobre o primeiro tempo. O andamento pode ser bastante diversificado. Há valsas mais rápidas e outras mais lentas.

Ao integrar o repertório popular dos demais estados, a valsa adquiriu aspectos variados, mudando de região para região. As valsas do RS apresentam-se um pouco mais marcadas que as europeias, talvez devido ao fato de as danças gaúchas serem mais acentuadas. Ainda hoje, nos ranchos gaúchos, em bailes de fandango, a valsa aparece com destaque, pois é uma dança de grande aceitação popular. Ela realmente vem a enfeitar os salões, com as apresentações de várias de suas figurações coreográficas, desenvolvidas pelos "amantes" deste gênero.

A polca, outro gênero musical importante para as origens da música sul-rio-grandense, ao entrar no Brasil, em 1844, teve suas primeiras apresentações nos teatros do Rio de Janeiro (KIEFER, 1983). Nessas mostras, o gênero musical difundiu-se com grande rapidez para os demais Estados, tornando-se uma dança que não podia deixar aparecer, como diziam os gaúchos, antigamente, em qualquer baile "que se prestasse".

Dança em compasso binário simples e bastante viva, a polca tem sua origem ligada ao século XIX, na Boêmia, passando para a França e espalhando-se para os demais países, inclusive o Brasil. Outrora, à semelhança da valsa, havia uma enorme quantidade de partituras de polcas impressas no Brasil, tanto de compositores brasileiros, quanto de estrangeiros (KIEFER, 1983).

A polca europeia apresenta algumas características diferentes daquela que veio a ser conhecida no Brasil. Enquanto a polca de origem europeia possui um acompanhamento rítmico mais marcado (colcheias e semínima), a brasileira pode apresentar notas pontuadas (colcheia pontuada/semicolcheia/colcheia/colcheia). No entanto, esta célula rítmica pontuada não é muito frequente. Seu aparecimento pode ser devido às confluências ocorridas entre a polca e outros gêneros musicais, tais como o lundu e a habanera, nos quais estes ritmos são marcas inconfundíveis. Conforme explica Kiefer (1983, p. 19) "[...] polcas que podemos situar na época de 1870 sugerem

que nesta época deve ter começado a fusão entre os ritmos da polca européia e da habanera... onde o ritmo de acompanhamento da habanera é flagrante... Polca Lundu significa aqui, visivelmente: lundu na parte melódica, habanera no acompanhamento".

No entanto, no Brasil e, particularmente no RS, as características da polca podem ser resumidas na utilização do compasso binário simples (2/4), possuindo o andamento em torno de um *Allegretto*. Existem polcas ternárias, porém são difíceis de serem encontradas. O ritmo básico de acompanhamento pode ser exemplificado por: colcheia/colcheia/colcheia/semicolcheia/semicolcheia ou quatro colcheias seguidas.

Mais remotamente, em muitas localidades do RS, a polca era chamada de "limpa-banco", pois, quando executada, ninguém ficava sentado. Isto demonstra a alegria contagiante que envolve este gênero de música. Bangel (1989), ao tratar da polca limpa banco, explica que "quando executada, ninguém fica sentado, daí, então, *limpa-banco*" (p. 47). Atualmente, podem ser observadas polcas com diferentes indicações de caráter, demonstrando a ocorrência de alguns hibridismos neste gênero musical. Não raro encontramos nomes como "polca paraguaia", "polca missioneira" e polca "mancada", entre outras.

Originado da *schottisch* europeia (BANGEL, 1989), a dança do xote (com "x", na versão em português) entrou no Brasil por volta de 1850. Trata-se de uma dança derivada do que os franceses imaginavam ser uma dança escocesa, pois *schottisch*, em alemão, significa escocesa. Ao chegar ao Brasil, o xote estabeleceu-se no Rio de Janeiro. Devido às suas características de alegria e descontração, a dança se popularizou, passando a integrar conjuntos instrumentais pequenos, como os "chorões". Aos poucos, com a inclusão dos versos e do acompanhamento do violão, o xote converteu-se em modinha.

Dentre suas características musicais, o xote apresenta semelhança com a polca. O compasso pode ser o binário ou quaternário, e o andamento, rápido, de caráter alegre. No RS, o xote é dançado ao som do acordeão, e isto se deve ao fato de que a aceitação deste gênero musical "coincidiu com a difusão da gaita" (MARCONDES, 1977, p. 815). Bangel (1989) explica algumas características musicais do xote:

> O modo maior domina o chotes gaúcho, ao contrário do nordestino, em que o modo menor aparece com muita frequência, além da elevação do 4º [grau] e abaixamento do 7º grau, que personalizam o estilo nordestino. O chotes binário, tanto no compasso, como na forma. (BANGEL, 1989, p. 41).

Há, basicamente, quatro tipos de xote na região sulina: O "carreirinho", o "de se largar", o "afigurado" e o "solado". No RS há, principalmente, dois xotes muito conhecidos, que são "Laranjeira" e "Carreirinho" (também referido como "Carreirinha" ou "De Carreirinha"), ambos já folclorizados. Uma boa escuta destes gêneros pode ser realizada por meio do acesso a alguns *links*, no *Youtube*. O xote "Laranjeira" tem belas interpretações, sendo uma delas com Iedo Silva[2], e outra com o grupo musical Os Mirins[3], apenas para mencionar alguns exemplos. Dentre tantos artistas que gravaram essa música, o xote "Carreirinha" pode ser apreciado na voz do inesquecível Paixão Côrtes[4] e do grupo Os Minuanos[5].

A rancheira, outro gênero musical importante na história da música do RS, tem suas origens ligadas à mazurca e à contradança, danças advindas da Europa. Segundo Bangel (1989, p. 38), "é o gênero mais gaúcho dentro da música brasileira, por não se encontrar similar entre outros estados". Erroneamente, muitos pensam que este gênero musical descende da valsa. Isto não procede, na medida em que a mazurca, dança polaca (possivelmente proveniente da Mazovia), do século XVII, da qual descende a rancheira, mesmo tendo o compasso ternário simples, tem sua acentuação no 2° tempo do compasso. Isto ocorreu devido à popularização da dança, com o seu deslocamento rumo aos ranchos das campanhas. À semelhança da polca e da valsa, o andamento da rancheira é mais movido.

Às vezes, também ocorre uma confusão com outra dança, o terol. Isto não se justifica, na medida em que a rancheira possui o acento métrico no 1° e 3° tempos do compasso, diferenciando-se do terol, o qual tem o acento apenas no 3° tempo.

---

[2] Iedo Silva-Xote Laranjeira - https://www.youtube.com/watch?v=UvILMSqPjiE.
[3] Os Mirins-Xote Laranjeira-1987 - https://www.youtube.com/watch?v=NVNb1tZOpuA.
[4] João Carlos D'Ávila Paixão Côrtes (1927-2018), importante personagem na cultura gaúcha, era agrônomo, mas construiu grande carreira como folclorista, compositor, radialista e pesquisador das tradições e cultura gaúcha. Foi, também, autor de uma vasta discografia. https://www.youtube.com/watch?v=Z-axF_vHTTo.
[5] Os Minuanos - Chotes -(Laranjeira) - Chotes - (Recolhido: Paixão Cortes - Barbosa Lessa) - https://www.youtube.com/watch?v=2l83JNcOkew.

A rancheira mais antiga de que se tem notícia no RS, chamada “pioneira”, é o “Mate Amargo”. O mesmo que mate-chimarrão, amargo, ou outros termos, esta denominação tem muita ressonância, tanto no RS, quanto nos países da região do Rio da Prata[6]. Sempre a mencionar o companheiro de todas as horas, o gaúcho faz com que o chimarrão figure nas letras das diversas composições. Para a apreciação da rancheira “Mate Amargo” sugere-se a escuta da execução desta música no acordeão de Mary Terezinha[7].

Os gêneros musicais abordados neste início são apenas alguns exemplos dos vigentes no RS e que, ainda hoje, têm uma grande aceitação popular. São muito importantes, na medida em que contribuíram e continuam contribuindo para a formação, estruturação e caracterização da música sul-rio-grandense.

Heranças Culturais da Música Gaúcha

Avançando no estudo das raízes musicais gaúchas, é produtivo analisar alguns outros aspectos das heranças culturais presentes na música, independentemente da origem étnica da comunidade ou região do Estado, as manifestações de cunho festivo são muito interessantes, sendo originadas das várias etnias presentes na colonização.

Nas localidades onde há o predomínio do povo alemão, podem ser presenciadas várias festas, nas quais a música e, em especial, o canto, têm o seu destaque. São manifestações como o Kerb, o Terno de Atiradores, a Festa do Rei do Tiro, a Oktoberfest, a Festa do Colono, entre outras festividades de singular beleza.

Em festas italianas, da mesma maneira, não raro há a inclusão de cantos e músicas, muitas delas para o acompanhamento das “danças dos italianos”, famosas por sua descontração e empolgante andamento acelerado. Também, o aspecto

[6] O Rio da Prata é um importante rio da América Latina. Localiza-se na divisa entre o Uruguai e a Argentina. É um estuário formado pelo deságue das águas dos rios Paraná e Uruguai no Oceano Atlântico.

[7] Mary Terezinha Cabral Brum, ou Mary Terezinha, nome artístico pelo qual ficou conhecida, é cantora, compositora e acordeonista que ficou muito famosa por fazer dupla com o igualmente famoso Teixeirinha. A gravação do “Mate Amargo” integra o disco Sou Gaúcha, de 1978. https://www.youtube.com/watch?v=3nNHARvDX_U.

marcante da religiosidade cristã (que também aparece nas demais etnias) fez com que diversos cantos fossem propagados através das missas. Nas festas de “Corpus Christi”, ou mesmo durante a realização dos Terços Cantados, nos lares católicos, os cânticos religiosos sempre estiveram presentes. No tocante à parte instrumental, a valiosa contribuição deste povo foi a introdução do uso do acordeão, o qual acompanha, até hoje, vários gêneros musicais gaúchos.

Não é necessário um deslocamento rumo à fronteira do Estado, a fim de presenciar fatos de origem portuguesa ou espanhola. De um modo geral, estas tradições regionais estão difundidas por todo o Rio Grande do Sul.

Os portugueses – primeiros a chegarem ao Estado gaúcho, além dos africanos e dos indígenas que já estavam nas terras do pampa – foram de grande importância para a caracterização cultural. Quando de sua chegada, os lusos trouxeram seus usos e costumes de Portugal, os quais foram se espalhando por todo o estado. Devem ser lembradas as Missas do Galo, as Festas de Navegantes, as Festas do Divino Espírito Santo, as Festas Juninas, além dos folguedos populares, como o Terno de Reis e as Cavalhadas. Para o entendimento em torno do que sejam os folguedos populares vale explicar, a partir de alguns estudiosos que se debruçaram nessa investigação.

Também denominados brincadeira, folgança, festa, chegança, essas manifestações eram denominadas por Mário de Andrade como danças dramáticas. Para ele, as manifestações reúnem “[...] não só os bailados que desenvolvem uma ação dramática propriamente dita, como também todos os bailados coletivos que, junto com obedecerem a um tema dado tradicional e caracterizador, respeitam o princípio formal da Suíte, isto é, obra musical constituída pela seriação de várias peças coreográficas. (ANDRADE, 1982, p. 71).

Conforme Marques (1989, p. 17), a “maioria dos ritos tradicionais do Estado procede da pátria portuguesa”. Das cantigas de roda e de ninar da região, grande parte veio de Portugal sendo, posteriormente, mescladas com outras, resultando as cantigas que existem até hoje no pampa.

Dentre os espanhóis, que chegaram ao Brasil por volta do final do século XIX e início do século XX, e cuja influência na formação étnico-cultural é inegável no RS,

fundamental se faz referir o legado musical relacionado à introdução de instrumentos musicais, tais como o violão e o *bombo-leguero*[8]. Esses instrumentos, juntamente com o acordeão, caracterizam – e, em algumas localidades, ainda predominam – o timbre da música gaúcha. Mais recentemente, devido à influência da música de outras regiões do Brasil e até do exterior, podem ser encontrados instrumentos musicais como a guitarra elétrica, o teclado, o baixo elétrico, entre outros. A língua espanhola e, por consequência, o linguajar do espanhol (advindo dos países da região do Rio da Prata), com seus termos específicos, encontra-se perpetuada nas canções populares sulinas.

De influência negro-africana podem ser destacados, principalmente os folguedos populares da Congada e do Quicumbi. No instrumental figuram, basicamente, instrumentos de percussão, como o agê, maçaquaias e atabaques. No vocabulário dos cantos gaúchos são escutadas palavras cuja origem africana é marcante. Algumas delas podem ser mencionadas, como cacimba (fonte de água potável), cachaça (bebida alcoólica produzida a partir da fermentação da cana-de-açúcar), mandinga (feitiço), e dois termos diretamente ligados à origem da música popular brasileira: o lundu e o samba (NUNES, 1993).

Da cultura musical indígena, infelizmente, pouco nos restou. Isto é, também, um resultado das atividades desenvolvidas pelas Missões Jesuíticas, na região, por volta do séc. XVI, vindo quase a anular por completo as características culturais destes povos. Laytano (1981, p. 52) esclarece que o "vocabulário gaúcho recebeu do indígena os termos da geografia, flora e fauna, como aconteceu em todo o Brasil". Conforme o autor, o Guarani foi a língua usual das Missões, legando uma série de palavras que, até hoje, são utilizadas, dentre as quais podem ser mencionadas "chiru, biguá, mutuca, coronilha, cuia, tocaio, capincho, pixurum, sanrandi, chipa, sapiranga, baita, itaimbé, Aceguá, Bojuru, atovi, guaxuma, Bagé, etc" (LAYTANO, 1981, p. 52). Salientam-se, todavia, os termos de origem tupi-guarani, como o anu, um pássaro cuja referência aparece em uma dança folclórica gaúcha de mesmo nome; pampa, que é um termo

[8] O bombo leguero é um instrumento da família da percussão. Suas origens estão ligadas à Argentina, e seu nome é devido ao fato de este instrumento poder ser escutado a léguas de distância. Daí o termo leguero.

relativo às planícies da região, cobertas de excelentes pastagens, próprias para a criação de gado. Ainda, outro legado dos índios, e que não pode deixar de ser mencionado, é a maneira amorosa de lidar com as crianças, e perpetuada, principalmente, no modo carinhoso de entoar os cânticos de ninar, quando do embalo das crianças, no colo, a fim de fazê-las adormecerem.

Certamente essas não são as únicas etnias que colaboraram para a estruturação das características da música sulina. Os poloneses, os judeus, os japoneses e os franceses, entre outros, também legaram alguns aspectos de sua cultura, quando vieram povoar estes campos rurais. No entanto, a título de caracterização da música do RS, as principais foram comentadas anteriormente, não invalidando, com certeza, outras abordagens.

Antes de efetivar o aprofundamento dos gêneros musicais da região sul-rio-grandense, necessário se faz o conhecimento das principais características que deles fazem parte.

Características dos Gêneros Musicais do Rio Grande do Sul

Sendo a dança – tanto a folclórica quanto a popular, chamada de dança de fandango – muito cultivada na região sulina, normalmente, a música desta região é direcionada à dança. E, dentre as danças de fandango, por exemplo, aparecem a vaneira, o vaneirão, o bugio, o xote, a rancheira, a polca, a valsa, a milonga, e o chamamé, dentre os de maior destaque.

Nos cantos, tradição de há muito tempo atrás, também há um grande número de modalidades de cânticos e modos de cantar. Dos tipos de canções, convém salientar o romance, as décimas, o mais e mais a altura vocal, de acordo com o entusiasmo do cantor. Podem ser encontrados três tipos de desafios, os quais são chamados de Trovas: a Trova em Mi Maior de Gavetão, a Trova de Martelo e a Trova por Milonga.

Todos estes gêneros de música, quer sejam de dança ou não, têm determinados aspectos comuns à maioria das músicas do sul. Normalmente, o modo empregado para as músicas é o modo Maior. Nas tonalidades, muitas vezes o cantor ou trovador

escolhe um tom que lhe seja mais fácil à entonação. Determinados gaiteiros, ao iniciarem suas trovas, escolhem a tonalidade de Mi Maior, por ser esta, segundo depoimentos dos próprios instrumentistas, mais simples de executar.

Além destes elementos musicais, outros devem ser incluídos nesta análise técnico-musical, tais como a fraseologia, a melodia, a harmonia, o compasso, a forma musical e os instrumentos musicais que fazem parte da música gaúcha.

No que se relaciona à fraseologia musical, que é o estudo acerca da construção do próprio discurso musical, articulações e ligações, a música no sul do Brasil apresenta os inícios de frase, em geral, com anacruse, e as terminações são do tipo masculino (terminação no acento tônico do compasso). Uma exemplificação pode ser a audição de um fragmento inicial da dança "Balaio", recolhida por Paixão Côrtes e Barbosa Lessa, no RS[9].

A melodia, conforme Bangel (1989, p. 29), "é simples, intuitiva, construída por graus conjuntos e intervalos harmônicos, usando com frequência a escola descendente". Frequentemente há o emprego da repetição de notas, resultando um caráter discursivo à música, quase recitativo. Não raro ocorrem problemas de prosódia nas canções, quando o acento tônico da palavra não combina com o acento do ritmo musical. É bastante comum a canção, ou mesmo a música instrumental gaúcha, apresentarem nos compassos finais, a terminação no III grau da escala, ao invés de finalizar no I grau. Isso confere um caráter suspensivo à música, parecendo esta não ter acabado. Pode ser muito elucidativo realizar a audição da "Décima do Potro Baio", na voz de Noel Guarany[10].

A harmonia é outro elemento da música que caracteriza a música no RS. Na maioria das músicas da localidade predomina o acompanhamento harmônico com as seguintes funções harmônicas: tônica - dominante - subdominante. Normalmente, o modo utilizado é o Maior, mas o menor pode aparecer nas milongas e toadas. Via de

[9] Um bom exemplo do "Balaio" pode ser apreciado na voz de Inezita Barroso, no disco Danças Gaúchas, de 1961, com arranjo de Hervê Cordovil. https://www.youtube.com/watch?v=q-bgd_ZehOo.

[10] Décimas são cantos, histórias contadas em forma de verso, com um acompanhamento instrumental, normalmente de acordeão. Noel Borges do Canto Fabrício da Silva, conhecido pelo nome artístico Noel Guarany, foi músico gaúcho, responsável por inúmeras composições, dentre as quais se encontra a "Décima do Potro Baio". https://www.youtube.com/watch?v=UG1gtAjbWr0 .

regra, as tonalidades com sustenidos são as preferidas do músico popular gaúcho (BANGEL,1989). Para facilitar a análise, a audição da toada “Prenda Minha”[11], pode ser interessante.

Os compassos binários e ternários predominam nos gêneros musicais gaúchos, principalmente o 2/4, o 2/2 e o 3/4. No entanto, muitas vezes há deslocamentos de acentuações, de acordo com a música propriamente dita. É o que ocorre, por exemplo, com o chamamê. Ao ser executado no acordeão, este possui uma “puxada” de fole, do 2° para o 3° tempo, ocorrendo uma acentuação no 3° tempo do compasso, ao invés do 1°. Aí, portanto, há uma diferenciação do chamamê para a rancheira. Para que se possa fazer uma ideia, o acompanhamento da “baixaria”[12] no chamamê, em um compasso 3/4, é de três semínimas, com uma acentuação na última semínima. Na rancheira, também com as três semínimas, diferencia-se pela acentuação, que é na primeira.

A forma musical é outro aspecto interessante a ser analisado na música gaúcha, que tem uma predominância na forma binária, na maioria das composições. Nesta forma, o esquema formal apresentado é A-B, sendo que a primeira parte ou frase é a principal - a pergunta -, e a segunda, secundaria. Essas partes são, portanto, contrastantes, tanto rítmica quanto melodicamente. Em um número menor, as músicas na forma musical ternária também aparecem nos gêneros gaúchos (A-B-A). A canção “Prenda Minha”, por exemplo, está estruturada na forma binária simples. “O 1° período pergunta e propõe em todas as células e incisos; o 2° período responde e conclui” (BANGEL, 1989, p. 32).

O timbre da música do RS é bastante peculiar. Os instrumentos musicais que aparecem na maioria das músicas gaúchas, além da voz cantada, são o acordeão, o violão e o bombo-leguero. Pode aparecer, também, a rabeca (espécie de violino rústico), fazendo uma melodia mais aguda e um contracanto, também, é bom lembrar que “O assovio e o tilintar de esporas personalizam o timbre gaúcho” (BANGEL,1989, p. 62).

---

[11]Vale apreciar a canção “Prenda Minha”, na interpretação do Conjunto Farroupilha. A gravação é do disco Amargo (1953-1956). https://www.youtube.com/watch?v=mu1ZRyEell0.

[12]Modo como alguns músicos gaúchos denominam o acompanhamento no acordeão.

Após o detalhamento das características gerais, predominantes na música do sul do Brasil, pode-se passar a mencionar alguns gêneros musicais mais cultivados no pampa gaúcho: a vaneira, o vaneirão, o bugio e a trova. Logicamente que estes não são os únicos. Contudo, podem ser considerados os primeiros para um ponto de partida, rumo ao conhecimento da música desta região.

Gêneros Musicais do Rio Grande do Sul

A vaneira, gênero musical proveniente da habanera, fundiu-se com o fandango espanhol, resultando numa música que se pode ouvir frequentemente na região sulina.

A habanera, dança lenta, em compasso 2/4, é originada dos negros de Cuba e Haiti. Esse gênero realizou uma considerável trajetória, antes de chegar no Brasil e, por consequência, no RS. Foi "exportado" para a Espanha e, chegando "ao Brasil, inundou todo o país a partir de 1866" (KIEFER, 1983, p. 18).

O compositor espanhol Sebastián de Yradier (1908 – Alava/1985 – Victoria) foi o autor da célebre habanera "La Paloma", conhecida ainda hoje por muitos, e que tanta popularidade teve no Brasil. A grande aceitação popular dessa obra pode ser exemplificada pelo grande número de partituras impressas de "La Paloma", transcrições para vários instrumentos musicais, etc. Para conhecer ou recordar esta canção que tanto fez sucesso vale escutar na voz de Cascatinha e Inhana[13].

Fora do Brasil, a popularidade da habanera também ocorreu. Conforme relata Ayestarán (1967, p. 87), o "espanhol Yradier foi o autor da célebre habanera 'La Paloma' de tanta popularidade no México durante o Império de Maximiliano, e do "El Arreglito", que publicou em Madri, em 1840, e que Bizet tomou mais tarde textualmente para sua célebre habanera da opera "Carmen", crendo-a de origem popular e anônimo espanhol". Slonimsky (1945, p. 180) complementa explicando que a "habanera é

[13] Cascatinha e Inhana foi uma dupla sertaneja brasileira formada pelo casal Francisco dos Santos, chamado Cascatinha (1919-1996) e Ana Eufrosina da Silva Santos, conhecida como Inhana (1923-1981). Foi uma das duplas de maior sucesso da música sertaneja brasileira, pioneira em trazer a influência da música latina para o gênero. Canção "La Paloma", gravada por Cascatinha e Inhana, em 1951. https://www.youtube.com/watch?v=nwdIeNoUvQU.

caracterizada por um inconfundível balanço rítmico 2/4 que é também a fórmula do Tango Argentino".

Ao chegar ao Brasil e, principalmente, nos ranchos do RS, a habanera transformou-se em "havanera", "havaneira" e, mais tarde, "vaneira". Com essa transformação da própria palavra, o gênero também foi sofrendo diversas influências, passando por um processo de aculturação com outros gêneros musicais. Dessas influências, podem ser constatadas algumas características da polca europeia resultando, até, o surgimento de músicas com denominações de "polca-havaneira" ou "polca-habanera".

Dentre as características musicais propriamente ditas, a vaneira pode apresentar acompanhamentos rítmicos básicos, tais como:

a) colcheia pontuada / semicolcheia / colcheia / colcheia

b) colcheia pontuada/semicolcheia ligada à colcheia/colcheia

c) colcheia/semicolcheia/semicolcheia/colcheia/colcheia

O compasso, como se pode perceber, é o binário simples (2/4).

A forma musical predominante é a binária, com o seguinte esquema formal: A-A-B-B. Podem aparecer algumas variantes deste esquema. As frases melódicas geralmente são curtas e espaçadas apresentando, via de regra, pausas antes do aparecimento de outra frase, ou mesmo da repetição da mesma. O período é binário (com 2, 4 ou 8 compassos).

O andamento é mais moderado, podendo apresentar inícios anacrústicos. A harmonia guarda as características mencionadas na caracterização da música sul-rio-grandense, ou seja, estrutura-se dentro das funções de tônica e dominante (eventualmente, Subdominante), e utiliza os modos Maiores (mais raramente o menor), apresentando as escalas naturais, com casuais alterações. Os instrumentos que integram os conjuntos instrumentais para executar as vaneiras gaúchas apresentam a gaita e o violão. Algumas vezes o bombo-leguero também compõe o grupo instrumental. Pelas razões citadas anteriormente, na atualidade esta sonoridade tem

sofrido transformações. Um bom exemplo é a "Vaneira Grossa", interpretada pelo grupo Os Monarcas[14].

O vaneirão, descendendo diretamente da vaneira e, por consequência, da habanera, apresenta-se com as mesmas características da vaneira diferindo, porém, no que diz respeito às frases melódicas, as quais, no vaneirão, se estruturam com a união das frases através de ornamentações. Além disto, o andamento é mais acelerado que o da vaneira, fazendo com que o caráter desta música seja mais alegre, incentivando à dança.

Muitos músicos gaúchos denominam o vaneirão com a alcunha de "limpa-banco", dados os traços festivos e empolgantes da música, constituindo-se num convite a "bailar". Assim, ninguém consegue ficar sentado no baile; todos se sentem contagiados pela música, ficando "limpos" os bancos. Limpa-banco é uma música que contagia as pessoas para irem dançar no salão; antigamente, o limpa-banco era a polca, agora é o vaneirão. Bertussi (2014), ao abordar sobre o limpa-banco, explica que não era especificamente um tipo de música, tampouco um gênero musical em particular, "mas uma expressão para pedir ao gaiteiro uma música que ele sabia que o povo gostava de dançar, deixando os bancos da sala limpos. Não ficava ninguém sentado" (p. 70).

O acompanhamento rítmico presente é semelhante ao da vaneira, ou seja, em compasso 2/4: colcheia pontuada/colcheia/colcheia. Em aspectos gerais, o que permite diferenciar um vaneirão de uma vaneira é o seu andamento. O vaneirão é mais rápido, e suas frases musicais são, também, mais movidas, normalmente com o uso de semicolcheias[15].

Um dos elementos mais interessantes apresentados pelos gaúchos é a tendência à descritividade, sendo uma tentativa do habitante do sul de fazer uma extensão, na música, do seu ambiente, resultando o aparecimento de diversas denominações de caracterização musical; com o vaneirão ocorre o mesmo. É o caso

[14] Os Monarcas é o nome do conjunto musical regionalista do RS, com muita aceitação popular. https://www.youtube.com/watch?v=E709SV06LrE.
WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

dos nomes como “Vaneira Grossa”, “Vaneirinha”, “Vaneirão Missioneiro”, “Bugio Assanhado”, “Bugio Burrinho”, entre outros. Uma apreciação pode ser feita com a escuta do “Bugio Assanhado”, na interpretação excelente do memorável acordeonista Adelar Bertussi[16]. Adelar destacou-se no cenário musical, juntamente com seu irmão, Honeyde, pela virtuosidade ao executar o acordeão.

O bugio, outro gênero musical muito conhecido no RS, tem antecedentes controversos até a atualidade, sendo reconhecido pelos músicos do sul como a única música realmente de origem gaúcha.

Quanto ao seu surgimento, há hipóteses que são apontadas nas conversas dos gaiteiros da região; no entanto, existe uma certa unanimidade quando se fala que a inspiração para a criação do gênero foi, realmente, o macaco bugio, animal que, até pouco tempo, habitava em abundância as matas naturais do RS. Explicam os músicos que o “ronco” da gaita, elemento característico da música, é uma imitação do som produzido pelo animal.

Em pesquisas históricas realizadas sobre o assunto, Lamberty (1992) explica que o surgimento do gênero musical bugio está ligado à figura de Wenceslau da Silva Gomes, mais conhecido por “Neneca Gomes”, um gaiteiro da cidade de São Francisco de Assis, RS. De acordo com suas averiguações entre os músicos da localidade, conta-se que este gaiteiro teria inventado o gênero bugio, quando ficava deitado, à sombra das árvores nativas, com a gaita sobre o peito, observando os bugios que cantavam nos galhos ao alto. Neneca executava um vaneirão, e respondia com os baixos do acordeão, procurando imitar o ronco do macaco bugio (LAMBERTY, 1992). Assim, de tanto tentar imitar, criou um bugio, o chamado “Os Três Bugios”, homenageando os três macacos bugios que possuía.

Por volta de 1930, aproximadamente, a nova música foi se espalhando por toda a parte. No entanto, o conhecimento só veio a ser concretizado quando em 1936, o então jovem gaiteiro Antonio Soares de Oliveira, mais conhecido como “Tio Bilia”,

---

[15] Um escuta ilustrativa do vaneirão pode ser feita acessando o link https://www.youtube.com/watch?v=COKpS1K6UpI. É o “Vaneirão Lascado”, na interpretação de “Os Serranos”, grupo criado em 1969, em Bom Jesus/RS, cujas atividades persistem até a atualidade.
WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

tomou conhecimento do bugio, passando a executá-lo em sua gaita. Mais tarde, em 1955, os "Irmãos Bertussi" gravaram o primeiro bugio, o "Casamento da Doralice"[17].

Há, no entanto, outra "corrente teórica" que afirma ser a região de São Francisco de Paula a que originou o novo "som da campanha".

Não importa, na verdade, para as finalidades propostas neste trabalho, o verdadeiro lugar no qual surgiu o bugio. É relevante, isto sim, conhecer as características musicais presentes neste gênero.

No tocante aos aspectos técnico-musicais, o bugio possui o compasso binário simples, desenvolvendo um ritmo semelhante ao da vaneira. O acompanhamento tenta traduzir, de certa maneira, o modo de caminhar ao macaco, espécie de "chocalhada", sacudida. Este "requebro" se efetiva, musicalmente, através de uma "sacudida" do fole do acordeão, na segunda metade do 1° tempo do compasso.

Existe outra característica muito importante na melodia do bugio, quando desenvolve um desenho de "pergunta e resposta", assemelhando-se à "conversalhada" do bicho. Isto ocorre devido às repetições das semicolcheias, apresentadas no início da música.

Segundo o músico gaúcho Tasso Bangel (1989, p. 37), "o bugio tem sua raiz no lundu e no maxixe, devido a sua métrica e a seu acento no primeiro tempo".

A trova é um gênero poético-musical muito difundido entre os "cantadores" populares que, muitas vezes, denominam-na "trova em desafio". Constituem-se numa modalidade de canto bastante difícil de ser executada, na medida em que os versos são improvisados, espontâneos, feitos no momento do desafio e sendo, portanto, fundamental a rapidez de raciocínio, por parte dos trovadores[18].

Conforme Garcia (1990), há muitos e marcantes traços europeus nas trovas gaúchas, principalmente vindas a partir de Portugal. Essas influências, de acordo com a autora, também são percebidas em outras regiões do Brasil. Para Garcia (1990):

---

[16] Adelar Bertussi interpreta "Bugio Assanhado" no Encontro internacional de gaiteiros em Curitiba/PR. https://www.youtube.com/watch?v=2w2Juq2u7n4.

[17] Os Irmãos Bertussi interpretam o "Casamento da Doralice", no disco Coração Gaúcho, selo Copacabana. https://www.youtube.com/watch?v=4xu4XSweObg&t=22s.

[18] O exemplo de trova apresentado ocorreu entre o paulista Flor da Serra e o gaúcho Gildo de Freitas, um dos ícones da música no RS. https://www.youtube.com/watch?v=FECpgpVxaqk.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

> Os cantadores populares são tão vigentes hoje no Rio Grande do Sul como o foram no passado na Europa, os "trouvéres" franceses e o "minnesingers" alemães. Na espontaneidade que lhes é peculiar, qualquer ambiente é propício à sua cantoria: rodeios, bailes, festivais, carreiras, festas em casa de amigos, reuniões familiares, bares, bolichos, galpões, ramadas e até mesmo durante a festa do Carnaval, cantam em tendinhas. Seu público simples, é sempre interessado, nunca se afastando antes do término do desempenho do cantador, entusiasmado, aplaudindo, incentivando o artista. (GARCIA, 1990, p. 67).

Bangel (1989) explica que são constatados aspectos muito interessantes da historicidade desta música. Conforme o autor, a "[...] trova é uma forma melódica acompanhada (homofônica), com tradição de canto libertário desde os trovadores medievais, quando começou a música vocal-instrumental profana" (BANGEL, 1989, p. 35).

No Brasil este gênero de cantoria aparece em diversas localidades. No nordeste, por exemplo, podem ser verificadas várias modalidades, algumas já em desuso, como a quadra, a colcheia, a carretilha, etc, e outras ainda são cantadas, tendo em vista o desafio.

É necessário esclarecer, a fim de diferenciar a trova do repente. A trova tem um caráter de desafio, ou seja, há uma disputa, resultando um vencedor e perdedores. No repente não existe esta característica; o repentista cria versos e estrofes sobre um determinado assunto, sem desafiar outro cantador. Ele entoa sozinho.

A trova gaúcha, um dos importantes gêneros da música sul-rio-grandense, constituindo-se uma forma melódica acompanhada, muitas vezes pelo acordeão, e que possui suas origens no canto libertário, desde os trovadores da Idade Média, com o advento da música vocal-instrumental popular, sendo uma espécie de reação ao contraponto erudito eclesiástico (BANGEL, 1989). Dentre as mais conhecidas ou, talvez, mais praticadas, encontram-se as trovas em Mi Maior de Gavetão, Martelo e por Milonga[19].

[19] Tem-se o conhecimento do surgimento de outros tipos de trova no RS, como a de Pilão, entre outras. Porém, neste estudo, não se fará alusão a elas, justamente pelo fato de não se possuir, até o momento, pesquisas mais consistentes e, portanto, seguras, para realizar a análise. Optou-se, aqui, por expor as trovas que, efetivamente, podem ser analisadas.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

De um modo genérico, as trovas gaúchas possuem características comuns umas às outras. Iniciam com uma introdução musical, a qual serve para preparar a trova e oferecer uma maior familiarização do trovador com o tom da música sobre o qual desenvolverá sua trova. Após esta introdução, o primeiro trovador inicia a trova, realizando a primeira estrofe. Essa estrofe possui seis versos, cuja estrutura caracteriza-se pela rima do 2º verso com o 4º e o 6º. Os versos de número 1, 3 e 5 não rimam com outros, apresentando terminações de palavras diferentes. A primeira estrofe fica da seguinte maneira, quanto às rimas:

..... **A**
..... **B**
..... **C**
..... **B**
..... **D**
..... **B**

A trova em Mi Maior de Gavetão possui particularidades. O nome Mi Maior de Gavetão, segundo depoimentos de alguns trovadores, advém da tonalidade que é a mais utilizada na execução do acordeão, o Mi Maior (GARCIA, 1993, 1990). Ainda que façam a transposição para outros tons, continuam a dizer que estão tocando o Mi Maior de Gavetão em sol, ré, etc. A denominação “gavetão” está associada, para muitos, ao acorde arpejado inicial de Mi Maior, com o qual iniciam a execução instrumental. Outros referem como sendo uma posição da mão que executa o acompanhamento na no acordeão: a posição de gavetão. Conforme Garcia (1993), a palavra gavetão é utilizada pelos acordeonistas, indicando o acorde arpejado com o qual a trova inicia[20].

Em termos de gênero musical, o “Mi Maior de Gavetão” tanto pode ser um xote em compasso quaternário, ou uma polca em compasso binário aparecendo, também, sob outras espécies. Com a mesma estrutura da letra do “gavetão”, o cantador gaúcho ainda trova em ritmo de valsa ou vaneira. Todas as tonalidades são maiores. Assim, depreende-se que o gênero musical está na dependência das possibilidades e escolha

[20] Um exemplo de trova em Mi Maior de Gavetão pode ser apreciado neste *link* https://www.youtube.com/watch?v=VwZMLGmLSRs .
WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

dos gaiteiros. O andamento costuma ser moderado e bastante flexível, conforme a solicitação dos trovadores (GARCIA, 1990).

É formada de estrofes em sextilha, tendo versos heptassilábicos. As rimas guardam as características mencionadas anteriormente, ou seja, rimas no 2º, 4º e 6º versos. O compasso é sempre quaternário, e cada estrofe corresponde a 12 compassos. O andamento é lento, tendo a melodia repetida nas estrofes, com a possibilidade de variantes. Conforme pesquisas, é possível que este tipo de trova tenha sido originada de uma mistura entre gêneros musicais como o xote e a toada (GARCIA, 1993). Garcia (1993) oportuniza o conhecimento de um exemplo de trova em Mi Maior de Gavetão, sendo um desafio entre dois trovadores com os quais realizou pesquisa em anos anteriores, os quais ficaram conhecidos como Evangelista e Tazinho. Conforme os registros da pesquisadora, alguns versos da trova eram os seguintes:

Evangelista

Eu volto de novamente
E cantando bem deboch**ado**.
É um caro amigo que eu tenho
Que mora do outro l**ado**.
Te agarra com as tuas unhas
Porque é laço dos dois l**ado(s)**.

Interlúdio Musical

Tazinho

Porque é laço dos dois lado(s)
E eu sou galo compet**ente**.
Eu sou lá de São Luis
Quero bem a toda a g**ente**.
Mas você é galo veio
Que já perdeu até os dente(s).

Interlúdio Musical

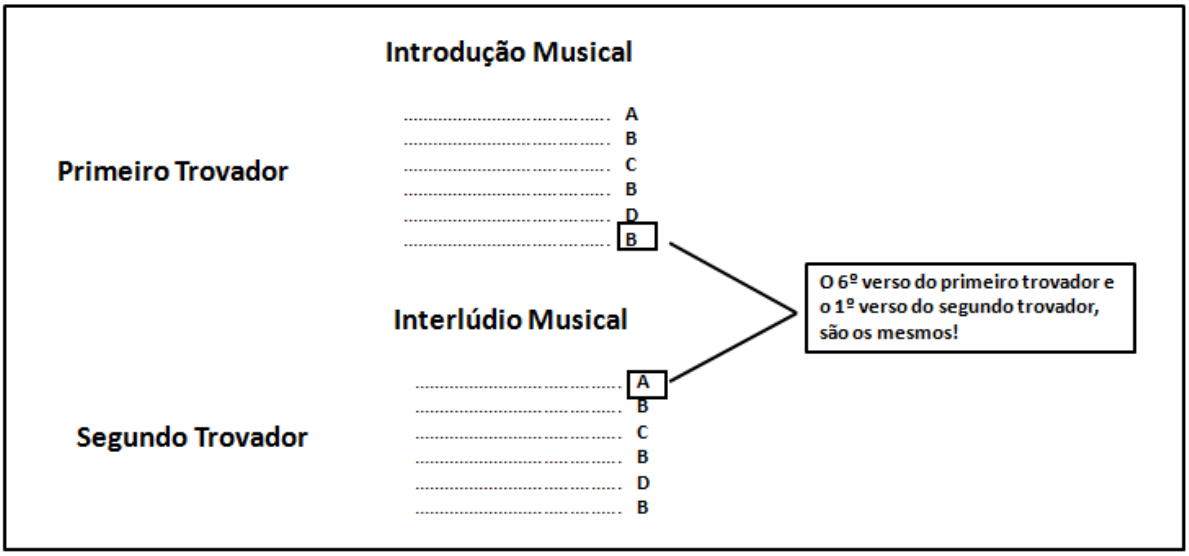
Evangelista

Quem já perdeu até os dente(s)?
Mas é galo bem charr**ua**.
Tu sabe(s) que eu canto bem.
Minha carne é muito cr**ua**.
P'ra você não quero os dente(s)
Que hoje eu te quebro a p**ua**.

e, assim, por diante...

Um aspecto a ser tratado, também, é a característica que a trova apresenta em sua finalização. Como se pode observar, o último verso de cada trovador (6º verso) é sempre repetido pelo trovador seguinte, tornando-se seu primeiro verso. Nos excertos apresentados anteriormente, por exemplo, foram: “Porque é laço dos dois lado(s)”, do trovador Evangelista; “Que já perdeu até os dente(s), do trovador Tazinho”. Sintetizando, a estrutura básica da trova em Mi Maior de Gavetão, é:

Quadro 1: Síntese da Trova em Mi maior de Gavetão



Fonte: Elaborado pela autora.

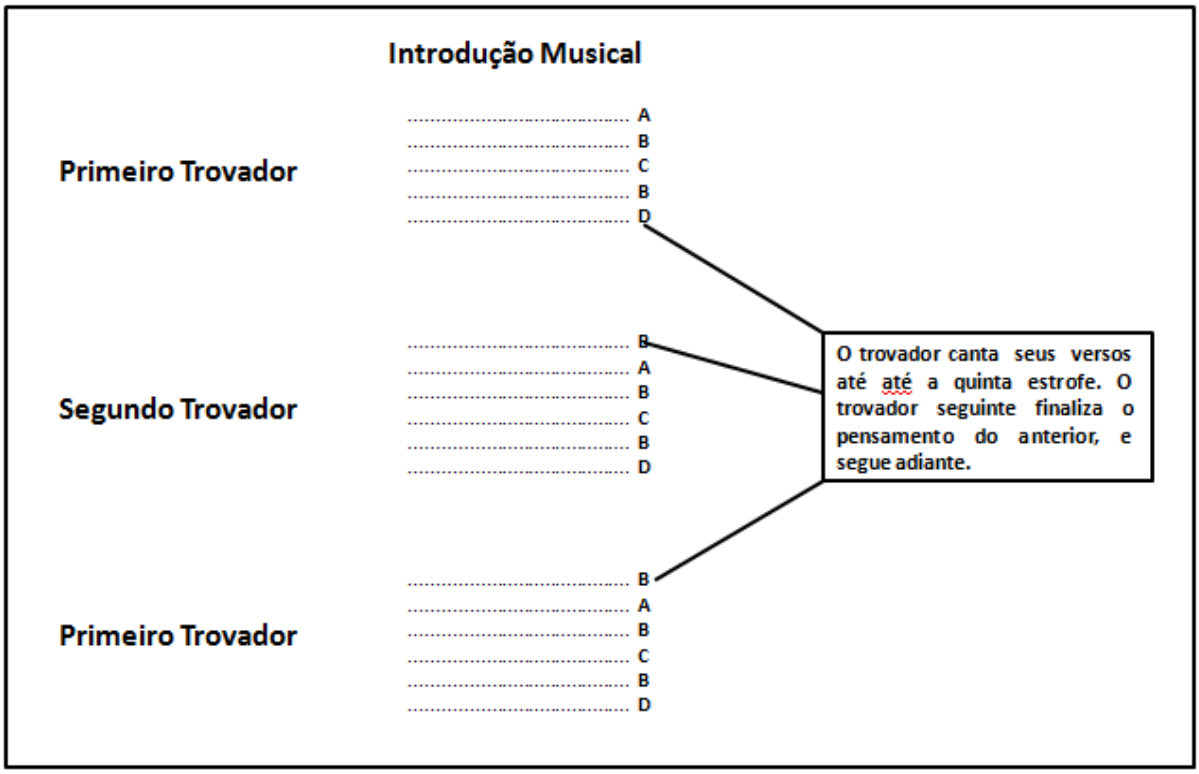
Estas características, como citado anteriormente, repetem-se em todas as trovas gaúchas. No entanto, o que permitirá discriminar umas das outras é, justamente, a maneira pela qual o restante das características de cada desafio irá se desenvolver.

Outra trova muito praticada no RS é a Trova de Martelo. Possuindo, basicamente, as mesmas características da trova em Mi Maior de Gavetão, essa modalidade de desafio é mais difícil de ser realizada, na medida em que requer uma maior rapidez de raciocínio, exigindo respostas imediatas. A razão dessa rapidez de pensamento está fundamentada na própria estrutura desta trova.

Contrariamente à trova em Mi Maior de Gavetão, a de Martelo não possui um interlúdio musical, resultando na falta do tempo para o trovador “pensar” na resposta que irá dar ao seu adversário. Além disso, o primeiro trovador não conclui seu

pensamento na sua primeira estrofe, ficando esta tarefa para o outro trovador. Isso ocorre sempre assim. Nenhum trovador conclui o seu pensamento[21]. Eis um quadro que sintetiza a estrutura básica da trova de Martelo:

Quadro 2: Síntese da Trova de Martelo



Fonte: Elaborado pela autora.

Exceto por estas características particulares a esta trova, o restante continua da mesma forma como ocorre no Mi Maior de Gavetão. As tonalidades são maiores, as músicas, as mesmas, os andamentos mais lentos.

Por fim, resta tratar da Trova por Milonga. Neste desafio, as características da trova em Mi Maior de Gavetão conservam-se em muitos aspectos. A diferença está centrada, basicamente, na música, bem como na tonalidade, na qual predominam os tons com modos menores. Os componentes musicais e estruturais deste tipo de trova, à semelhança do Martelo, são os mesmos que os da em Mi Maior de Gavetão. A

[21] O exemplo de Trova de Martelo aqui apresentado ocorre entre a trovadora Tetê Carvalho e Volmir Martins, e enocntra-se no *link* https://www.youtube.com/watch?v=ao6WHNrOY4I.
WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

diferença está, basicamente, centrada na música, bem como a tonalidade. A música utilizada para esta trova é a milonga, e as tonalidades são as menores.

Considerações Finais

Este artigo objetivou apresentar um panorama da música no Rio Grande do Sul. Com certeza, está longe de ser uma palavra final ou a referência sobre o assunto, tampouco esta é uma pretensão. Contudo, objetivou reacender a chama do interesse pelas pesquisas em torno da riqueza do que se apresenta nas terras pampeanas, principalmente quanto à sua música.

Entende-se, ao finalizar a exposição aqui apresentada, que não se pode dizer que a cultura e a música sul-rio-grandense é de um ou de outro modo, mas é justamente uma miríade de possibilidades, posto que as terras gaúchas receberam, e ainda tem recebido um grande contingente de pessoas que, praticamente no cotidiano, acorrem a este Estado, em busca da construção de uma vida.

Portanto, a diversidade que constitui a cultura e a música no Estado é vasta, e necessita ser mais e melhor conhecida. Espera-se, nesse sentido, contribuir um pouco com o despertar desse conhecimento.

Referências:

ANDRADE, Mário. *Danças dramáticas do Brasil*. 3 vols., 2ªed. Belo Horizonte, Itatiaia / INL, 1982.

AYESTARÁN, Lauro. *El folklore musical uruguayo*. Montevideo: Arca, 1967.
BANGEL, Tasso. *O estilo gaúcho na música brasileira*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

BERTUSSI, Honeyde. *Músicas, festas e bailes*. Porto Alegre: EDIGAL, EDUCS, 2014.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 5ª ed., 1984.

COSTA, Rovílio, BATISTEL, Arlindo I. *Assim vivem os italianos*. Porto Alegre: EST/EDUCS, 1983.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no Rio Grande do Sul: conhecendo as origens e alguns gêneros musicais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.254-277, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

FUNDAÇÃO INSTITUTO GAÚCHO DE TRADIÇÃO E FOLCLORE. *Assim cantam os gaúchos*. Porto Alegre: IGTF, 1984.

GARCIA, Rose Marie Reis. *Chansons des trovadores du Rio Grande do Sul – Bresil:* contribuition à l'étude Du chant improvise et du chant narratif. Universitê Lumiere – Lyon 2 – Faculté de lettres, Sciences Du language et des Arts, 1993.
GARCIA, Rose Marie Reis. A trova e décima no Rio Grande do Sul. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1990, p. 66-82.

KIEFER, Bruno. *Música e dança popular: sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Movimento, 1983.

LAMBERTY, Salvador Ferrando. *Abc do tradicionalismo gaúcho*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 4ª ed., 1992.

LAYTANO, Dante de. *O linguajar do gaúcho brasileiro*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes. Coleção Temas Gaúchos, 1981.

MARQUES, Lilian Argentina Braga. *Rio Grande do Sul: aspectos do folclore*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

MARCONDES, Marco Antonio. *Enciclopédia da música brasileira* : erudita folclórica popular. São Paulo: Art Ed., 1977.

NUNES, Zeno Cardoso, NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 5ª ed., 1993.

SLONIMSKY, N. *Music of latin america*. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1945.



PROGRAMA DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA DA FUNDARTE

Rodrigo Kochenborger
Márcia Pessoa Dal Bello

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F770

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.



PROGRAMA DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA DA FUNDARTE

Rodrigo Kochenborger[1]
Márcia Pessoa Dal Bello[2]

O Programa de curso que segue abaixo foi um trabalho dos professores da Fundação Municipal de Artes da de Montenegro-FUNDARTE, que resultou em uma construção coletiva, a qual procurou traduzir o trabalho desenvolvido no curso de Música da FUNDARTE, cuja concepção pedagógica está contemplada no texto da publicação.

Desse modo, o referido programa pretendeu retratar, de maneira fiel, o perfil de alunos que aqui estudam, seus interesses, bem como oferecer um conhecimento técnico e aprofundado, prático e teórico do instrumento, aos alunos que aqui estudam música.

O trabalho foi realizado, principalmente, durante o ano de 2018 e finalizado e executado a partir de 2019. As discussões aconteceram nas reuniões pedagógicas, onde se oportunizou o debate. a partir das trocas de conhecimentos e experiências, as quais possibilitaram o avanço constante das ideias e conceitos relativos ao ensino da música.

---

[1] Especialista em Educação Musical, pela CENSUPEG. Bacharel em Música, com Habilitação em Regência Coral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenou as oficinas terapêuticas do projeto “Maluco in Concert” de Lajeado, que recebeu o “Prêmio Gestor Público 2013” e 6º Lugar na IV Mostra SUS de Atenção Básica em Brasilia. Participou respectivamente de festivais internacionais de folclore na Russia e Romênia em 2012 e 2013. Já regeu os coros municipais de Pareci Novo, Maratá e Harmonia, e os corais Vozes de Montenegro e o Coral de Santos Reis. Atuou também como professor de acordeon, do projeto Orquestra Brasileira de Porto Alegre patrocinado pela Tim, e no Programa de Apoio a meninos e meninas em situação de rua ‘Proame” em São Leopoldo. É professor de Teoria Musical e Regente do Coro Cantarte e Coro Criarte, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. Atualmente é Vice-diretor Executivo da FUNDARTE.

[2] Doutora em Educação pelo PPGEDU/FACED/UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia/ULBRA. Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar, pela Universidade Mackenzie/SP. Pesquisadora e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/POS; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Arte, Saberes Pedagógicos e Formação Docente. É Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.



Neste momento, a FUNDARTE tem a grata satisfação de disponibilizar o resultado deste trabalho na edição de número 40, da REVISTA da FUNDARTE http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/ISBN9788561666170, o qual selará com chave de ouro este trabalho que tanto orgulhou a todos e que está sendo posto em prática, no Curso de música, o que está proporcionando um processo de avaliação constante do trabalho, o que, certamente, muito enriquecerá o curso como um todo.

A publicação também reforçará a qualidade desta edição da Revista da FUNDARTE, uma vez que oportunizará aos leitores da revista, o acesso ao curso de música, valorizando esta edição, que é dedicada ao ensino da música

Para finalizar, espera-se que a leitura deste material possa trazer inspirações, aprendizagens e conhecimentos a todos os músicos, professores, alunos e pessoas que, de alguma forma e por diferentes motivos se interessam pelas Artes, mais especificamente pela música.



GRADE CURRICULAR DO CURSO BÁSICO DE MÚSICA

Módulo	Disicplinas Obrigatórias	Disciplinas ELETIVAS
Oficina de Música A partir dos 18 anos (alunos de canto 21 anos)	OFICINA I e II (Teoria da Música) Instrumento I e II	Prática de Conjunto Vocal e/ou instrumental em um dos grupos artísticos da FUNDARTE
Musicalização	Musicalização I 3-4 anos Musicalização II 5-6 anos Musicalização Através do Instrumento I e II 6 e 7 anos apenas para Piano /teclado, Flauta. Violino (5 anos)	
Inicial De 08 à 10 anos	Instrumento I Instrumento II Instrumento III Teoria da Música I Teoria da Música II Teoria da Música III	Prática de Conjunto Vocal e/ou instrumental em um dos grupos artísticos da FUNDARTE
Fundamental A partir de 11 anos	Instrumento I, II Teoria da Música I Teoria da Música II	Prática de Conjunto Vocal e/ou instrumental em um dos grupos artísticos da FUNDARTE
Intermediário A Partir de 12 anos	Instrumento I Instrumento II Instrumento III Teoria da Música I (1 h e 15min) Teoria da Música II (1 h e 15min) Teoria da Música III (1 h e 15min) Prática de Conjunto Vocal e/ou instrumental em um dos grupos artísticos da FUNDARTE	
Avançado	Instrumento I Instrumento II Apreciação Musical (1 h e 15min) Harmonia (1 h e 15min) Prática de Conjunto vocal e/ou instrumental em um dos grupos artísticos da FUNDARTE	

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

INICIAÇÃO ÀS ARTES 4 A 6 ANOS

Sandra Rhoden[3]

Objetivo Geral: Promover o ensino das artes na infância, através da experimentação de materiais e de projetos de trabalho[4] contemplando também processos de apreciação, reflexão e prática artística, envolvendo artes visuais e música, especificamente, e transitando eventualmente, com o teatro e a dança.

Metodologia: A metodologia adotada está estruturada nos conteúdos propostos e, especificamente, pelos projetos de trabalho que serão desenvolvidos a partir do interesse da turma, procurando explorar técnicas, materiais e os procedimentos de criação individual e coletiva.

Conteúdos:

- Processos gráficos;
- Processos pictóricos;
- Processos de impressão;
- Processos bidimensionais e tridimensionais;
- Patrimônio cultural e artístico;
- Relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas e com o cotidiano;
- Relações da arte com temas transversais, contemplando todas as diversidades;
- Contato com espaços expositivos e produtores da arte;

[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) , Graduação em Música: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e graduanda em Artes Visuais pela mesma Universidade. Atualmente é professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e professora convidada do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica na UERGS. Tem experiência na área das Artes, com ênfase em Educação Musical e Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização infantil, educação infantil, iniciação às artes, pedagogia do piano e formação de professores. Desde 2013 é coordenadora do Polo FUNDARTE Arte na Escola.

[4] Projetos de trabalho – De acordo com Fernando Hernández, em um projeto de trabalho os alunos e o professor participam em conjunto do processo de criação, procurando respostas e buscando soluções.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

- Leitura de imagens da arte e da cultura visual;
- Produções individuais e coletivas propositivas para exposições na Galeria de Arte Loide Schwambach e outros espaços;
- Elementos visuais e suas relações compositivas.
- Relações entre forma e conteúdo na obra de arte.
- Elementos formadores da música (som, silêncio, altura, duração, intensidade e timbre);
- Sonorização de histórias;
- Possibilidades sonoras ao brincar com a voz, ao entoar canções e manipular instrumentos de percussão;
- O fazer musical a partir da interpretação, improvisação e composição.

Avaliação: A avaliação acontece a partir do compartilhamento entre professor e aluno no decorrer das atividades realizadas, tendo como mote central a análise do professor às produções dos alunos e o sentido que o sujeito atribuirá ao que executa e produz em aula.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino das artes:* anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org). *As artes do universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Pedagogias de Imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.) *Produzindo pedagogias interculturais na infância.* Petrópolis, 2007. p. 113-145.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam* – da criança de rua à infância cyber. Petrópolis, 2005.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias:* convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-17.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *Música e meio ambiente:* a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência:* um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: InterSaberes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOLM, Anna Marie. *Eco-arte com crianças*. Tradução: Felipe Bevilacqua Santos Romano. São Paulo: Unic. 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). *Educação Infantil:* pra que te quero?. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 123-134.

MARTINS, Mirian Celeste [et al]. *Didática do ensino de arte - a linguagem do mundo:* poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Reflexões sobre o ensino das artes.* Joinville: Univille, 2001.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In.: PILLAR, Analice Dutra (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 183-198.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MUSICALIAÇÃO 3 e 4, 5 e 6 ANOS

Sandra Rhoden

Objetivo Geral: Possibilitar à criança a construção de conhecimento musical através da interação com o universo sonoro, desenvolvendo habilidades de conhecer, vivenciar, apreciar e fazer música.

Metodologia: A metodologia propõe desenvolver com crianças, na a faixa etária de 3 a 6 anos, atividades que envolvam: a expressão corporal, a escuta, a expressão vocal,

o resgate do folclore por meio de brincadeiras de roda e parlendas, jogos musicais, manipulação com instrumentos de percussão, apreciação de aulas de instrumentos melódicos e a criação constante sobre o seu fazer musical.

Conteúdos:

- Som e silêncio;
- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre);
- Expressão corporal;
- Instrumentos de percussão e melódicos;
- Sonorização de histórias;
- Apreciação musical;
- Improvisação vocal e instrumental;
- Composição musical;
- Notação musical (grafia alternativa);
- Jogos musicais;
- Rodas cantadas;
- Canções;
- Pulsação;
- Acento métrico;
- Ritmo;

Avaliação: A avaliação é contínua levando em conta: a qualidade do envolvimento das crianças ao realizar as atividades propostas, a conquista de habilidades musicais, o estímulo da prática da autoavaliação e a reflexão do professor sobre as atividades propostas e desenvolvidas com a turma.

Referências:

BEYER, Esther. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther (org.). *O som e a criatividade:* reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 93-10.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias:* convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-17.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *Música e meio ambiente:* a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lilian Argentina. *Brincadeiras cantadas.* Porto Alegre: Kuarup, 1998.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência:* um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: InterSaberes, 2013.

KATER, Carlos. *Erumavez...:* uma pessoaqueouviamuitobem. São Paulo: Musa Editora, 2011.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.*). As artes no universo infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 193 – 234.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). *Educação Infantil:* pra que te quero?. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 123-134.

PENNA, Maura*. Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PONSO, Caroline Cao*. Música em diálogo:* ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RHODEN, Sandra. *O sentindo e o significado da notação musical das crianças.* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: Desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: UFRGS, Porto Alegre, 2000, p.45-58.

OFICINA I e II

Júlia Maria Hummes[5]

Carga horária: 50 minutos semanais

Objetivo Geral:

Direcionada para alunos maiores de 18 anos, a Oficina busca desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes gêneros e repertórios do instrumento. A oficina ocorre em dois anos e, mediante um processo de avaliação realizado durante e ao final do curso, poderá preparar o aluno para seguir seus estudos no Curso Básico de Música da FUNDARTE.

Nas Oficinas I e II, o aluno deverá conhecer os elementos musicais básicos que se constituem em uma partitura, exercitando a leitura de peças curtas e relativamente fáceis, com certa autonomia; dar ênfase nos elementos relativos ao ritmo e leitura de notas musicais nas claves de fá e sol, com seus respectivos acidentes. Também deverá realizar a construção de escalas e tríades, iniciando o conceito de campo harmônico.

Objetivos Específicos:

- Conhecer e identificar os elementos formadores da música (melodia, ritmo, timbre, forma, textura, harmonia);
- Conceituar a grafia musical na pauta - conceito de linha e espaço - clave de sol e fá na pauta dupla;

[5] Mestre em Educação Musical pelo PPGEMUS/UFRGS, Graduada no curso de Licenciatura Educação Artística, com habilitação em Música/UFRGS. Atualmente é Diretora Executiva da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e apreciação musical. É Membro do Colegiado Setorial de Música do RS e membro da Associação Brasileira de Editores Científicos – ABEC. É autora dos Referenciais Curriculares do RS/Música -2012.

- Executar ritmos básicos (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia e o conceito ponto de aumento);
- Utilizar acidentes nas peças musicais (sustenido, bemol e bequadro) – definir o conceito de tom e semitom;
- Exercitar a leitura em compasso binário, ternário e quaternário simples e introduzir o conceito de compasso composto;
- Conhecer sinais de retorno;
- Executar ritmos simples com ligaduras (expressão e duração);
- Realizar leitura de partituras simples, preferencialmente nos instrumentos;
- Classificar intervalos (Maior, menor, Aumentado, Diminuto e Justo);
- Conhecer e exercitar a formação de tríades (maior, menor, aumentada e diminuta);
- Conhecer e exercitar a construção de escalas maiores e menores (primitiva/natural, melódica, harmônica);
- Conhecer sinais de expressão;
- Realizar solfejo.

Conteúdos:

Elementos formadores da música;
Notas nas claves de sol e de fá (pauta dupla);
Ritmos básicos – semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia;
Ponto de aumento;
Acidentes (sustenido, bemol, bequadro);
Compassos binário, ternário e quaternário simples (e noções do composto);
Sinais de retorno;
Ligadura;
Intervalos;
Escalas Maiores e menores;
Sinais de expressão;
Leitura rítmica e melorrítmica;



Metodologia:

O Curso de Música da FUNDARTE é constituído de uma aula coletiva de Teoria da Música e uma instrumental/e/ou/vocal semanais, as quais são demonstrativas e práticas. As OFICINAS I e II teóricas visam trabalhar com os elementos necessários para a leitura de partitura, bem como com a percepção e apreciação musical, onde as habilidades são desenvolvidas a partir da realização de desafios semanais. Além disso, os alunos são estimulados a assistirem apresentações artísticas para o desenvolvimento da apreciação estética.

Avaliação:

A avaliação adotada nos cursos da FUNDARTE é pensada como um processo de responsabilidade compartilhada entre o professor e o aluno, que baseia-se na negociação entre as partes e tem como principais objetivos a sua perspectiva diagnóstica e emancipatória. Ao final de cada semestre, os alunos realizam uma prova escrita relativa aos conteúdos trabalhados, cujo resultado é registrado numa ficha sendo que esta contempla a auto avaliação do aluno e o parecer descritivo do professor, entregue no final de cada semestre.

Referências:

eBook Descomplicando a Música - http://www.descomplicandoamusica.com/

DUARTE, Aderbal. *Percepção musical*: método de solfejo baseado na MPB. Salvador: Boanova, 1996.

FRANK, Isolde Mohr. *ABC da música*: o essencial da teoria musical e conhecimentos gerais. Porto Alegro, RS: AGE, 2008.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. Brasília, DF: Musimed, 1996.

VALVERDE, Josemir. *Curso de teoria musical.*
acesso em: 12/07/2018
Disponível em: https://www.udemy.com/curso-completo-de-teoria-musical-1/.

Também são utilizados alguns vídeos do youtube.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

TEORIA DA MÚSICA

Rodrigo Endres Kochenborger[6]

Carga horária: 50 minutos semanais

OBJETIVO GERAL

Desenvolver os elementos formadores da música, tendo como foco principal estabelecer uma conexão consistente entre a teoria musical e a prática instrumental/vocal.

METODOLOGIA

Aulas expositivas e interativas, proporcionando um espaço para a experimentação, construção e desenvolvimento dos conhecimentos. Serão utilizados recursos variados, tais como aplicativos de celular e computador, dinâmicas e jogos, que possibilitem a manipulação dos elementos teóricos abordados.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de modo conjunto entre professor e aluno, de forma a tornar o aluno protagonista de seu desenvolvimento. Atividades de avaliação como trabalhos e provas existirão como ferramentas para mensurar a aprendizagem dos conteúdos, mas não serão balizadores do desenvolvimento adquirido que é singular ao indivíduo.

---

[6] Bacharel em Música, com Habilitação em Regência Coral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professor de Elementos da linguagem musical na Fundarte de Montenegro e rege o Coro Cantarte e o Coro Criarte da mesma instituição. Coordenou as oficinas terapêuticas do projeto "Maluco in Concert" de Lajeado, que recebeu o "Premio Gestor Publico 2013" e 6º Lugar na IV Mostra SUS de Atenção Básica em Brasilia. Participou respectivamente de festivais internacionais de folclore na Russia e Romênia em 2012 e 2013 . Já regeu os coros municipais de Pareci Novo, Maratá e Harmonia, e os corais Vozes de Montenegro e o Coral de Santos Reis. Atuou também como professor de acordeon, do projeto Orquestra Brasileira de Porto Alegre patrocinado pela Tim, e no Programa de Apoio a meninos e meninas em situação de rua 'Proame" em São Leopoldo. Atualmente é Vice-diretor Executivo da FUNDARTE.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

MÓDULO INICIAL

Faixa Etária: 8 a 10anos

No Módulo Inicial, o aluno deverá conhecer os elementos musicais básicos que se constituem em uma partitura, exercitando a leitura de peças curtas e relativamente fáceis, com certa autonomia; dar ênfase nos elementos relativos ao ritmo e leitura de notas musicais nas claves de fá e sol e suas respectivas durações.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver pulso e afinação;
- Conhecer e reconhecer as figuras musicais;
- Conhecer o posicionamento das notas nas claves de Sol e Fá na 4º linha;
- Reconhecer os elementos formadores da música;
- Conhecer diferentes instrumentos assim como outras fontes de produção sonora;
- Estimular a composição e a improvisação;
- Proporcionar momentos de apreciação.

CONTEÚDOS POR NÍVEL (Os conteúdos são cumulativos)

Inicial I, II, III

- Características da música e do som;
- Notas /Pauta;
- Clave de Sol e Fá na 4º linha, cifra;
- Valores: figuras musicais (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia e pausas correspondentes);
- Ligadura de prolongamento e ponto de aumento;
- Sinais de alteração, sustenidos, bemóis e bequadro;
- Compasso simples;
- Instrumentos musicais suas respectivas famílias;

- Canto em Uníssono, Ostinato e Cânones;
- Solfejo rítmico e melódico, em andamento moderado, utilizando figuras que representam o pulso e subdivisões binárias, sem sincopes e contratempos;
- Tom e semitom, alterações (sustenido, bemol e bequadro).

MÓDULO FUNDAMENTAL

Faixa Etária: a partir dos 11 anos

Direcionada para alunos maiores de 11 anos, o Módulo Fundamental busca desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes gêneros e repertórios do instrumento.

Neste Módulo, o aluno deverá conhecer os elementos musicais básicos que se constituem em uma partitura, exercitando a leitura de peças curtas e relativamente fáceis, com certa autonomia; dar ênfase nos elementos relativos ao ritmo e leitura de notas musicais nas claves de fá e sol, com seus respectivos acidentes.

OBJETIVOS

- Desenvolver pulso e afinação;
- Conhecer e reconhecer as figuras musicais;
- Conhecer o posicionamento das notas nas claves de Sol e Fá na 4º linha;
- Reconhecer os elementos formadores da música;
- Conhecer diferentes instrumentos assim como outras fontes de produção sonora;
- Estimular a composição e o improviso;
- Proporcionar momentos de apreciação.

CONTEÚDOS POR NÍVEL (Os conteúdos são cumulativos)

Fundamental I e II

- Características da música e do som;

- Notas /Pauta;
- Clave de Sol e Fá na 4º linha, cifra;
- Valores: figuras musicais;
- Ligadura de prolongamento e ponto de aumento;
- Sinais de alteração, sustenidos, bemóis e bequadro;
- Compasso simples;
- Instrumentos musicais suas respectivas famílias;
- Canto em Uníssono e Cânones;
- Solfejo rítmico e melódico, em andamento moderado, utilizando figuras que representam o pulso e subdivisões binárias, sem sincopes e contratempos;
- Improviso;
- Composição;
- Tom e semitom, alterações;
- Intervalos;
- Enarmonia.

MODULO INTERMEDIÁRIO

O Módulo Intermediário busca aprimorar o trabalho com os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes gêneros e repertórios do instrumento.

Neste Módulo, o aluno deverá tocar com certa autonomia, e também deverá realizar a construção de escalas e tríades, iniciando o conceito de campo harmônico.

OBJETIVOS

- Desenvolver a consciência de frase musical;
- Conhecer e reconhecer tonalidades maiores;
- Conhecer e reconhecer acordes de três e quatro sons;
- Identificar cifras dos acordes estudados;
- Estimular a composição e o improviso;
- Proporcionar momentos de apreciação musical.

CONTEÚDOS POR NÍVEL

Intermediário I

- Ciclo das quintas de formação das escalas maiores;
- Intervalos melódicos e harmônicos, justos, maiores e menores;
- Tríades maiores e menores; a construção dos acordes e das cifras;
- Fórmulas de compasso simples e composto;
- Contratempo, síncope, notas pontuadas, ligadura de prolongamento;
- Transcrição de melodias simples;
- Enarmonia.

Intermediário II

- Revisão das escalas maiores;
- Escala menor primitiva, melódica, bachiana e harmônica;
- Intervalos, justos, aumentados e diminutos;
- Inversão de intervalos;
- Tríades aumentadas e diminutas e suas Cifras;
- Inversão de acordes;
- Compasso composto.

Intermediário III

- Revisão das escalas maiores e menores em suas diferentes formas;
- Revisão do ciclo das quintas;
- Conceito de campo harmônico e funções tonais;
- Tétrades;
- Intervalos compostos.

MÓDULO AVANÇADO

Direcionado para alunos que estão finalizando o Curso Básico de Música da FUNDARTE, este Módulo busca aprimorar os conhecimentos vistos até então para a realização musical de diferentes gêneros e repertórios do instrumento. No Módulo II o aluno deverá preparar um repertório significativo para ser apresentado em um recital de formatura.

OBJETIVOS

- Classificar e executar acordes de 4 sons;
- Reconhecer as escalas maiores e menores;
- Harmonização de pequenas melodias;
- Conhecer e identificar os Modos litúrgicos.

CONTEÚDOS POR NÍVEL

Avançado I

- Revisar os acordes e suas cifras;
- Revisar escalas e sua aplicabilidade;
- Harmonizar melodias simples;
- Conhecer a Série harmônica;
- Exercitar o uso de Modos litúrgicos em arranjos.

Avançado II

- Conhecer e identificar em partituras os Tons vizinhos e suas funções;
- Analisar a Modulação Tonal em peças curtas;
- Exercitar a Transposição de melodias curtas;
- Campo harmônico e Funções tonais;

- Harmonização.

Referências:

LACERDA, Osvaldo*. Compêndio de teoria elementar da música.* São Paulo: Ricordi Brasileira, 1996.

MED, Bohumil. *Teoria da Música.* Brasília: Musimed,1980.

BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MED, Bohumil*. Solfejo.* Brasília: Musimed,1986.

SCLIAR, Esther. *Elementos da teoria musical.* São Paulo: Novas Metas Ltda.

_____. *Fraseologia musical.* Porto Alegre: Ed, Movimento,1982.

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

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica.* São Paulo: Perspectiva, 1999.

LACERDA, Osvaldo. *Teoria elementar da música.* São Paulo: Ricordi brasileira, 2012.

CIAVATTA, Lucas. O *Passo***:** um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro:L. Ciavatta, 2009.

Sites:

Jogos utilizando teoria musical. Disponível em:
https://ouvidoabsoluto.com.br/app/
https://rachacuca.com.br/quiz/60589/teoria-musical-i/

Vídeos sobre instrumentos musicais. Disponível em:
https://www.youtube.com/channel/UCGvw7vK84j1APQlmjN34v0A

Aplicativos de Celular:

- Chordbot Lite Contrasonic AB
- Ouvido Perfeito-Treino ouvido EduckAppSV
- Music School:interval e chords Gamya
- Music Composition AY INITIAL

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

APRECIAÇÃO MUSICAL

Júlia Maria Hummes[7]

Carga horária: 75minutos semanais

Objetivo Geral:

Realizar audições de músicas de diferentes épocas e gêneros musicais da história da música com o intuito de conhecer a diversidade interpretativa ao longo dos períodos.

Objetivos Específicos:

- Trabalhar com repertório popular e erudito em constante reflexão, buscando semelhanças e diferenças;
- Refletir sobre fazeres do cotidiano e a importância de conhecer de que forma cada obra musical pode servir para o desenvolvimento de uma melhor interpretação;
- Conhecer as preferências musicais dos alunos e potencializá-las no sentido de ajudar em suas práticas interpretativas;
- Abordar temas dos séculos XX e XXI: música contemporânea; música brasileira erudita; música popular do Brasil; breve história do rock no cenário mundial;
- Relacionar o repertório trabalhado nas aulas de instrumento com os períodos da história da música e conceitos estéticos que envolvem tal repertório.

Conteúdos:

Música Medieval e Renascentista;

[7] Mestre em Educação Musical pelo PPGEMUS/UFRGS, Graduada no curso de Licenciatura Educação Artística, com habilitação em Música/UFRGS. Atualmente é Diretora Executiva da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e apreciação musical.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

Música Barroca;

Música Clássica;

Música Romântica;

Música Erudita do Sec. XX e XXI (moderna e contemporânea);

Música no Brasil Colônia;

Compositores brasileiros em destaque;

Samba;

Era do Rádio;

Festivais da Canção;

Era da TV;

Bandas e Cantores Nacionais;

Bandas e Cantores Internacionais;

Metodologia:

O Curso de Música da FUNDARTE é constituído de uma aula coletiva de Teoria da Música, de Apreciação Musical e uma instrumental/e/ou/vocal semanais, as quais são demonstrativas e práticas. Nas aulas de Apreciação Musical são realizadas audições de músicas de diferentes períodos e gêneros musicais da história, bem como leituras de textos, com o intuito de conhecer a diversidade interpretativa estimulando a apreciação estética.

No decorrer de cada semestre, os alunos são consultados quanto as suas preferências musicais, para que estas sejam integradas ao roteiro proposto pelo professor, ampliando os conhecimentos de todos dentro de seus contextos específicos.

Avaliação:

A avaliação adotada nos cursos da FUNDARTE é pensada como um processo de responsabilidade compartilhada entre o professor e o aluno, que baseia-se na

negociação entre as partes e tem como principais objetivos a sua perspectiva diagnóstica e emancipatória. Ao final de cada semestre, os alunos realizam uma prova escrita teórica e audição do repertório desenvolvido no semestre, cujo desempenho é registrado numa ficha que contempla a auto avaliação do aluno e o parecer descritivo do professor, a qual é entregue no final de cada semestre.

Referências:

FRIEDLANDER, Paulo. *Rock and roll:* Uma história social. Editora: Record, 2002.

Uma Breve História da Música de Roy Bennett acesso: 12/07/2018https://docs.google.com/file/d/0B9A0rYP_TYgiSGsxTGZDQ2k1dGc/edit

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=lCBocElXEso (8 minutos sobre a história da música)

A História da Música - Da Grécia antiga ao Barroco - Parte 1
acesso: 12/07/2018
https://www.youtube.com/watch?v=7qS8w943JI0

5 títulos on-line sobre História da música em: https://marceloborba.com/livros-links/

Livro 1 – “Pequena História da Música” de Mario de Andrade:

Livro 2 – Canção Popular no Brasil de Santuza Cambraia Naves

Livro 3 – “História da Música Brasileira” de Bruno Kiefer

Livro 4 – “Ensaio sobre a música Brasileira” de Mario de Andrade

Livro 5 – Práticas Criativas na Educação Musical, de Marisa Fonterrada

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



ACORDEON

Adriano Persch[8] *e Luciano Rhoden*[9]

Carga horária: 50 minutos semanais

Objetivo geral:

O curso prevê que o aluno desenvolva a compreensão dos elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos do repertório do acordeon.

INICIAL I, II e III

[8] Especialista em Educação a Distância pela Unidade do SENAC/Educação a Distância; Graduado no Curso de Licenciatura em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, tendo como instrumento principal o Acordeom. É professor de Acordeom no curso Básico na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE, atuando como professor assistente de Música Popular do Brasil na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É coordenador e integrante do grupo instrumental Quinteto Persch.

[9]Graduado no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, tendo como instrumento principal o acordeon. Curso de Qualificação profissional de 2º Grau em Instrumento Musical (acordeon) na FUNDARTE. Atua como acordeonista em vários grupos de danças folclóricas e participou da gravação de vários Cds, entre eles: "Vem Namorar"- Os Gaúchos – 1997; "Campeiro por Demais"- Gaudérios do Vale – 1999;"Aos meus Amigos" – Adalberto Teixeira da Silva Filho –2000; Alisson & Allan – 2000; Banda Hoppus – 2001; "Momentos"- Musical Bom de Baile – 200; "Volume 7"- Musical Amazônia – 2001; "Ação Comunitária Vol. 1"- FUNDARTE – 2001;"A Emoção de ser Gaúcho"- Coletânea Gaúcha da Rádio Emoção FM- 2002;Festival "Escaramuça da Canção Gaudéria" – 2002; Festival "Cante e Encante seu CTG" – 2002; "Ação Comunitária Vol. 2"- FUNDARTE – 2002; "Saudades desse Amor"- Garotos do Baile – 2003;"Bate Coxa"- Musical Trânsito Livre – 2003; "Por um Mundo Melhor"- Ateliêr Livre Municipal de Novo Hamburgo – 2003; "Sonho Perdido" Jair Marques e Marcelo – 2003; "Volume 8" Banda Amazônia – 2003;Coral Vale dos Vinhedos – 2004; "Amor do Passado" Banda Estrela Show – 2004; "Desejo" Volume 13 Miramar Show – 2004; "A Vocês de Coração" Banda Super Produção – 2005; "Volume 14" Miramar Show – 2005; "Alles Tchê" Mauro Harff – 2005;"Volume 2" Banda Garotos do Baile – 2005; Festival Sepé Tiaraju e o povo Guarani – 2006; "Volume 1" Banda Rota do Som – 2006. É professor de acordeon na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE, atuando como docente de Elementos da Linguagem Musical e acordeons. Coordena o Coro Saber Viver formado por senhoras da terceira idade. É membro do grupo instrumental Quinteto Persch.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

Faixa etária: a partir dos 8 anos

FUNDAMENTAL I e II

Faixa Etária: a partir dos 11 anos

Objetivos

Identificar os mecanismos e componentes do acordeon e seu funcionamento;
Adequar a regulagem das alças do instrumento à estrutura física do aluno;
Conscientizar-se sobre a importância da conservação do instrumento;
Planejar o estudo diário sistemático e de forma autônoma;
Desenvolver a postura adequada ao manusear o instrumento;
Conhecer a topografia do teclado e baixos: reconhecimento da distribuição dos mesmos;
Explorar o processo e técnicas de movimentos do fole (execução das peças/estudos com as "viradas" de fole marcadas na partitura);
Utilizar o dedilhado sugerido assinalado na partitura;
Desenvolver a aprendizagem por audição, observação e imitação;
Habituar à execução do repertório de memória;
Ter clareza no fraseado musical;
Familiarizar-se com as práticas e postura de palco;
Assistir as audições e apresentações públicas de outros alunos;
Desenvolver o nível técnico, que permita a coordenação e independência das mãos;
Estabelecer e manter a pulsação constante como essencial na execução de uma peça;
Distinguir as possibilidades de timbre do instrumento (indicação dos registros na partitura);
Exercitar a leitura musical: rítmica, melódica e cifras;
Analisar e desenvolver uma audição crítica;
Fomentar a prática de conjunto.

AVALIAÇÃO:

A avaliação do aluno será baseada a partir de critérios e mecanismos tais como:
Assiduidade;
Pontualidade;
Organização do material;
Hábitos e atitudes adequadas;
Desenvolvimento técnico e musical;
Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos;
Realização do trabalho proposto;
Estudo sistemático do instrumento;
Audições;
Bom desempenho na audição de avaliação;
Auto avaliação consciente;
Controle (técnico/artístico) e qualidade das apresentações públicas.
Os alunos também são avaliados em uma audição para os professores de música onde apresentam um repertório selecionado para este momento específico da avaliação comentada.

METODOLOGIA:

Instigar o aluno para idealizar a situação de uma apresentação, simulando assim uma performance com a presença do público, levando-o a ganhar uma responsabilidade agregada no objetivo de uma execução musical com qualidade;
“Domínio psicomotor”: dividir a peça em partes, trabalhando com o aluno a coordenação das duas mãos em um andamento lento;
Estimular a criatividade musical do aluno, no sentido de levá-lo a procurar uma interpretação "personal";
Inverter o papel: propor ao aluno na condição de ouvinte, a possibilidade de uma análise crítica de uma interpretação adequada para obra;
Estudar em frente a um espelho, para que possa visualizar a sua postura, retificando algo que não esteja adequado;

Utilizar recursos de gravação e edição de áudios/vídeo, buscando uma análise crítica relativa a sua performance.

INTERMEDIÁRIO I, II e III

OBJETIVOS:

Explorar o processo e técnicas de movimentos do fole (execução das peças/estudos com as "viradas" de fole marcadas na partitura);
Desenvolver a aprendizagem por audição, observação e imitação;
Desenvolver a execução do repertório de memória;
Ter clareza no fraseado musical;
Familiarizar-se com as práticas e postura de palco;
Assistir a audições e apresentações públicas de outros alunos;
Desenvolver o nível técnico, que permita a coordenação e independência das mãos;
Distinguir as possibilidades de timbre do instrumento (indicação dos registros na partitura);
Exercitar a leitura musical: rítmica, melódica e cifras;
Executar peças de diferentes gêneros;
Executar exercícios técnicos;
Analisar e desenvolver uma audição crítica;
Fomentar a prática de conjunto.

AVALIAÇÃO:

A avaliação do aluno será baseada a partir de critérios e mecanismos tais como:
Assiduidade;
Pontualidade;
Organização do material;
Hábitos e atitudes adequadas;
Desenvolvimento técnico e musical;

Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos;
Realização do trabalho proposto;
Estudo sistemático do instrumento;
Audições;
Bom desempenho na audição de avaliação;
Auto avaliação consciente;
Controle (técnico/artístico) e qualidade das apresentações públicas.
Os alunos também são avaliados em uma audição para os professores de música onde apresentam um repertório selecionado para este momento específico da avaliação comentada.

METODOLOGIA:

Instigar o aluno para idealizar a situação de uma apresentação, simulando assim uma performance com a presença do público, levando-o a ganhar uma responsabilidade agregada no objetivo de uma execução musical com qualidade;
"Domínio psicomotor": dividir a peça em partes, trabalhando com o aluno a coordenação das duas mãos em um andamento lento;
Estimular a criatividade musical do aluno, no sentido de levá-lo a procurar uma interpretação "personal";
Inverter o papel: propor ao aluno na condição de ouvinte, a possibilidade de uma análise crítica de uma interpretação adequada para obra;
Estudar em frente a um espelho, para que possa visualizar a sua postura, retificando algo que não esteja adequado;
Utilizar recursos de gravação e edição de áudios/vídeo, buscando uma análise crítica relativa a sua performance;

AVANÇADO I e II

Avaliar o trabalho realizado até o momento, observando o nível em que o aluno se encontra.

OBJETIVOS:

Nos Módulos I e II, o aluno deverá ter adquirido as seguintes habilidades:

Domínio do fole;

Presença como intérprete;

Domínio técnico;

Interpretação;

Regularidade rítmica;

Sonoridade;

Enquadramento estilístico;

Conhecimento compatível com o grau de dificuldade do programa;

Domínio da partitura;

Correta execução do texto musical.

Obs. No final do curso, o aluno deverá apresentar um programa, com a duração, a partir de 20 minutos, como um ritual para a conclusão do curso, incentivado a apresentar o repertório de memória. A peças e estudos a serem apresentadas deverão ter estilos e características diferentes.

AVALIAÇÃO: A avaliação do aluno será baseada a partir de critérios e mecanismos tais como:

A avaliação do aluno será baseada a partir de critérios e mecanismos tais como:

Assiduidade;

Pontualidade;

Organização do material;

Hábitos e atitudes adequadas;

Desenvolvimento técnico e musical;

Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos;

Realização do trabalho proposto;

Estudo sistemático do instrumento;

Audições;

Bom desempenho na audição de avaliação;

Auto avaliação consciente;

Controle (técnico/artístico) e qualidade das apresentações públicas.

Os alunos também são avaliados em uma audição para os professores de música onde apresentam um repertório selecionado para este momento específico da avaliação comentada.

METODOLOGIA:

Instigar o aluno para idealizar a situação de uma apresentação, simulando assim uma performance com a presença do público, levando-o a ganhar uma responsabilidade agregada no objetivo de uma execução musical com qualidade;

“Domínio psicomotor”: dividir a peça em partes, trabalhando com o aluno a coordenação das duas mãos em um andamento lento;

Estimular a criatividade musical do aluno, no sentido de levá-lo a procurar uma interpretação "personal";

Inverter o papel: propor ao aluno na condição de ouvinte, a possibilidade de uma análise crítica de uma interpretação adequada para obra;

Obs. O repertório aqui sugerido é meramente exemplificativo, no qual poderão ser escolhidas obras de igual ou superior dificuldade.

Recursos eletrônicos, internet, redes sociais, vídeos, músicas folclóricas, canções de roda, temas de desenho animado, filmes e séries são ferramentas frequentemente utilizadas.

Referências:

ANZAGHI, Luigi Oreste. *Método completo progresivo para Acordeon.* Argentina: Ricordi, 1966.

_____. *26 caprichos y 12 divertimentos de vários autores.* Buenos Aires: Ricordi, 1942.

_____. *Il virtuoso della fisarmonica.* Milano: Ricordi, 1942.

BORGES, Luiz Carlos. *A alma atada na gaita*. Porto Alegre: Búfalo produções, 2016.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

BACALOV, Luis. *Il Postino*. Arr. Franck Marocco. New York: ANMFN

CAMARGO, Marina. *Acordeom brasileiro: livro de partituras e diálogos com acordeonistas brasileiros*. Curitiba: Parabolé, 2018.

DAMME, Art Van. *Selections for the Accordion.* New York: Robbins Music Corporation, 1958.

DEIRO, Pietro*. Pietro Overtures for Accordion.* New York: Pietro Deiro.

DEIRO, Pietro Jr. *Álbum of 12 Brahms Hungarian Dances.* New York: Accordion Music Publishing CO, 1940.

DEIRO, Pietro*. Acordeon Conservatório*. New York. O. Pagani & Bro., 1937.

GALLIANO, Richard*. 15 titres originaux.* Paris: Arpege, 1997.

GAVIANI, Frank. *Sonatinas op. 36 de M. Clementi.* São Paulo: Fermata, 1957.

GIGI, Stok. *Il grande liscio di Gigi Stok.* Italia: INGRAF, 1990.

HERMOSA, Gorka. Cuaderno de técnica para acordeom. Material não publicado.

HUNGHES, Bill; PALMER, Willard*. Accordion Course*. New York: Alfred Music Co, 1961.

MASCARENHAS, Mário. *100 músicas dos 5 continentes.* São Paulo: Irmão Vitale, 1953.

_____. Mário. *Método de acordeão Mascarenhas*. 47. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

_____. *Canções regionais gaúchas.* São Paulo: Vitale, 1955.

_____. *Ritmos brasileiros para acordeon.* 4.ed. São Paulo: Mangione, 1949.

_____. *Sucessos de Mário Zan.* São Paulo: Bandeirante, 1954.

PERSCH, Adriano José. *A música de Albino Manique.* Porto Alegre, 2005. v. 1. Doce Saudade.

YESTER, Larry. *Accordion Pieces.* New York: Amsco Music Publishing, 1939.

_____. *Selected Accordion Pieces.* New York: Amsco, 1940.

VÁSQUEZ, Ricardo Llanos. *Acordeón Divertido*. 2. ed. Sapin, 2002.

VÁSQUEZ, Ricardo Llanos. *Pun Txan Txan. Método para Acordeón de Bajos Standard*. Spain, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

PROGRAMA DE CANTO

Cynthia Barcelos[10] *e Rosimari Oliveira*[11]

Carga horária: 50 minutos semanais

Objetivo geral: Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios do canto.

Objetivos Específicos

- Levar o aluno a valorizar a saúde vocal;
- Identificar os diversos componentes do mecanismo do canto e seu funcionamento;
- Desenvolver uma postura de palco adequada;
- Dominar o mecanismo respiratório e de colocação vocal;
- Trabalhar através da consciência corporal diversas técnicas e possibilidades vocais;
- Interpretar a representação gráfica dos sons;
- Desenvolver a memória musical;
- Desenvolver uma técnica vocal sólida

[10] Bacharel em Música com habilitação em canto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Luciana Kiefer. Participou de seu primeiro festival internacional de música nativista, como intérprete solista vocal, aos 10 nos, sendo agraciada com vários prêmios desde então. Aos 15 anos de idade ingressou no Coro Sinfônico da OSPA, em 2005, participando de obras como "Carmina Burana" de Carl Orff, "Réquiem" de Verdi e "9ª Sinfonia" de Beethoven, entre outras. Começou seus estudos com o professor Decápolis de Andrade e iniciou sua carreira como solista em 2006, com a obra "Serenate to Music" de Vaughan Williams, executada pela OSPA. No mesmo ano foi solista da Orquestra jovem da OSPA, sob regência do Maestro Túlio Belardi em uma turnê pelo estado, cantando também no Festival de Cinema de Gramado. Desde 2008 compõe o "Duo Cantilena", com o violonista clássico Thiago Kreutz. Já esteve sob a regência do Maestro Manfredo Schimiedt e em 2008 atuou como solista da obra "Fantasia Coral" de Beethoven, sob a regência do Maestro Isaac Karabtchevsky.

[11] Especialista em canto pelo Conservatório Superior de Música de Barcelona/Es. Bacharel em Música com habilitação em Canto pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. É professora de Canto no curso Básico da FUNDARTE. Como cantora tem participado de vários concertos com Orquestras como a SESI/FUNDARTE, OSPA, Unisinos, São Pedro em vários Municípios do Estado e do País e no exterior. Estreou na ópera Der Freischütz de Weber no papel de Agathe em Valladolid/Es.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

- Conhecer diversos gêneros musicais proporcionando uma interpretação coerente do repertório.

Metodologia

Aulas individuais e em dupla, proporcionando diferentes atividades e situações dentro da linguagem musical através da apreciação (estimulando a auto-análise do aluno e o debate sobre a compreensão dos conceitos) e da execução (auditiva, imitativa, intervalar, estrutural e interpretativa), buscando através destes conceitos alinhar a prática à teoria, conscientizando sobre a utilização da leitura da partitura e compreensão mais fundamentada da sua execução.

Avaliação

- Participação ativa nas aulas;
- Frequência e pontualidade;
- Continuidade de ação e comprometimento com a execução de tarefas programadas (materiais, recitais e ensaios);
- Conhecimento da obra a ser executada (tradução, biografia, contexto histórico);
- Ensaios com pianista acompanhador;
- Audições.

ESTRUTURA E PLANEJAMENTO DO CURSO

OFICINA I e II

Duração do curso: 2 anos.

Objetivo Geral: Proporcionar ao aluno o conhecimento do instrumento, percebendo mudanças de notas e tonalidades, timbres e variações de dinâmica. Fazer com que o aluno conheça os elementos básicos do canto, bem como a manutenção e conservação da sua saúde vocal.

Módulo Oficina (a partir de 21 anos)

Instrumento I e II

Objetivos específicos e conteúdos:

1. Desenvolver a consciência corporal do instrumento:
    - Relaxamento corporal;
    - Exercitar técnicas de respiração;
    - Desenvolver a postura corporal;
    - Diferenciar voz falada de voz cantada;
    - Exercitar técnicas de respiração;

2.Trabalhar e aperfeiçoar técnicas específicas com vocalizes variados para desenvolver:

    - Colocação e sustentação vocal;
    - Ressonância;
    - Legato;
    - Staccato;

3. Desenvolver um repertório básico que contemple:

    - Obras de interesse do aluno;
    - Canções brasileiras;
    - Canção em idioma estrangeiro;

Sempre havendo adequação para o seu tipo de voz.

CURSO BÁSICO DE CANTO

Duração do curso: 7 anos.

Objetivo Geral: Proporcionar ao aluno o conhecimento do instrumento, percebendo mudanças de notas e tonalidades, timbres e variações de dinâmica. Fazer com que o aluno conheça os elementos do canto, bem como a manutenção e conservação da sua saúde vocal. Desenvolver um repertório que abranja diversos gêneros musicais, agregando assim conhecimento das diferentes técnicas e colocações vocais.

Módulo Fundamental

Faixa etária: a partir de 13 anos

Instrumento I e II

Objetivos específicos e conteúdos:

1. Desenvolver a consciência corporal do instrumento:
   - Relaxamento corporal;
   - Exercitar técnicas de respiração;
   - Trabalhar a colocação vocal;
   - Desenvolver a postural corporal;
   - Diferenciar voz falada de voz cantada;

2. Trabalhar e aperfeiçoar técnicas específicas com vocalizes variados para desenvolver:
   - Colocação e sustentação vocal;
   - Ressonância;
   - Legato;
   - Staccato;

3. Desenvolver um repertório básico que contemple:
   - Obras de interesse do aluno;
   - Canções brasileiras;
   - Canção em idioma estrangeiro (Inglês, espanhol ou Italiano)

Sempre havendo adequação para o seu tipo de voz;

- Compreender e interpretar o texto das músicas, levando em consideração a tradução, contexto, compositor, aspectos históricos e estilísticos.

Módulo Intermediário

Instrumento I, II e III:

Objetivos específicos e conteúdos:

1. Desenvolver a consciência corporal do instrumento:

- Relaxamento corporal;
- Exercitar técnicas de respiração;
- Trabalhar a colocação vocal;
- Desenvolver a postural corporal;
- Trabalhar a interpretação de uma das peças sugeridas.

2. Trabalhar e aperfeiçoar técnicas específicas com vocalizes variados para desenvolver:

- Colocação e sustentação vocal;
- Ressonância;
- Legato;
- Staccato;
- Variação de dinâmicas;
- Glissando; (**II**)
- Agilidade; (**III**)
- Vibrato; (**III**)

3. Desenvolver um repertório básico que contemple:

- Música de câmara (duetos, trios, quartetos, bem como a execução de peças com instrumentação variada);
- Canção em idioma estrangeiro (italiano ou Inglês); (**I**)
- Lied (canção em alemão); (**II**)
- Melodie (canção em francês); (**III**)
- Peça de musical, desenho ou ária de ópera (no idioma original);
- Repertório popular de interesse do aluno;

Sempre havendo adequação para o seu tipo de voz.

- Compreender o texto das músicas, sabendo a tradução, significado e a história das músicas bem como do compositor.
- Trabalhar a construção de personagem; (**II**)

Módulo Avançado

Instrumento I

Objetivos específicos e conteúdos:

1. Desenvolver a consciência corporal do instrumento:

- Relaxamento corporal;
- Exercitar técnicas de respiração;
- Trabalhar a colocação vocal;
- Desenvolver a postural corporal;
- Interpretação;

2. Trabalhar e aperfeiçoar técnicas específicas com vocalizes variados para desenvolver:

- Colocação e sustentação vocal;
- Ressonância;
- Legato;
- Staccato;
- Agilidade;
- Glissando;
- Variação de dinâmicas;
- Vibrato;
- Trabalho no palco.

3. Desenvolver um repertório variado dando ênfase:

-Além de buscar novos repertórios o aluno deve escolher algumas peças do repertório já realizado para compor o seu recital de formatura.

- Duas canções em idioma estrangeiro (Italiano, alemão ou francês);
- Música de câmara;
- Canção brasileira;
- Ária de ópera;
- Música popular Brasileira;
- Repertório de interesse do aluno

Sempre havendo adequação para o seu tipo de voz.

- Compreender o texto das músicas, sabendo a tradução, significado e a história das músicas bem como do compositor.
- Trabalhar a construção de personagem;

4. Preparação para o recital de formatura.

- Construção e preparação das peças, conceito e instrumentação do recital de formatura do Curso básico.

Instrumento II

Objetivos específicos e conteúdos:

1. Desenvolver a consciência corporal do instrumento:

- Relaxamento corporal;
- Exercitar técnicas de respiração;
- Trabalhar a colocação vocal;
- Desenvolver a postural corporal;
- Interpretação;

2. Trabalhar e aperfeiçoar técnicas específicas com vocalizes variados para desenvolver:

- colocação e sustentação vocal;
- Ressonância;
- Legato;
- Staccato;
- Agilidade;
- Glissando;
- Variação de dinâmicas;
- Vibrato;
- Trabalho no palco;

3. Definição de repertório:

- Definir o repertório que será executado no Recital de formatura. Este deve conter no mínimo 7 (sete) músicas e compreender os seguintes critérios:

- Canção brasileira (romântico, moderno ou contemporâneo);
- Música popular;

- Músicas em Inglês, Italiano, Alemão e Francês. Outros idiomas são opcionais.
- Música de câmara (duetos, tercetos, quartetos, bem como a exploração de outras instrumentações);
- Peça de musical ou ária de ópera (uma de cada ou duas de cada estilo);

Sempre havendo adequação para o seu tipo de voz.

- Compreender o texto das músicas, sabendo a tradução, significado e a história das músicas bem como do compositor.
- Trabalhar a construção de personagem;

4. Preparação para o recital de formatura.

- Construção e preparação das peças, conceito e instrumentação do recital de formatura do Curso básico.

Referências:

ALEXANDROVA, Irina. *Educación de la Voz.*Caderno Pedagógico 56. Editorial Kapelusz, 372. Buenos Aires, 1986.

ARAÚJO, Marconi. *Belting Contemporaneo*. Brasília: Musimed, 2013.

CHENG, Stepphen Chun-Tao. *O Tao da Voz*. Uma abordagem das técnicas do canto e da voz falada combinando as tradições oriental e ocidental. Editora Rocco Ltda. Rua Rodrigo Silva, 26 - 5 º andar. Rio de Janeiro, 1999.

COELHO, Helena de Souza Wöhl. *Técnica Vocal para Coros*. São Leopoldo, RS. Sinodal,1994.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DAYME, Meribeth B. *Dynamics of the Singing Voice*. Viena e Nova York: Springer-Verlag,2009.

DIGAETANI, John Louis. *Convite à Ópera*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1998.

FACE, T. L. *Guide to the phonetic symbols of Spanish.* Somerville, MA: Cascadilla Press, 2008.

FERREIRA, Léslie Piccolotto. *Trabalhando a Voz.* Summus ed., 1988.
GAYOTTO, Lucia Helena. *Voz partitura da ação*. São Paulo: summus Editorial, 1997.

HUCHE, Allali; François le, Andre. A voz. Anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e da ffala.

JAKOBSON, R., & WAUGH, L. *The Sound Shape of Language*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

KAHLE, Charlotte. Manual Prático de Técnica Vocal. Porto Alegre, Sulina.

KERMAN, Joseph. *A Ópera como Drama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor , 1987.

LADEFOGED, P. (1978) "Phonetic Differences Within and Between Languages", UCLA Working Papers in Phonetics 41: 32-40."

LANZETTI, Rafael. "Alfabeto Fonético Internacional." Rafael Lanzetti, 2012. iBooks. Disponível em <https://itunes.apple.com/br/book/alfabeto-fon%C3%A9tico-internacional/id512509697?mt=11> Acesso em 30 de jul. de 2018.

NUNES, Lilia. *Manual de Voz e Dicção*. Cartilhas de Teatro, 2 ª ed. Rio de Janeiro. Serviço Nacional de Teatro, 1976.

NUNES, Lilia. Cartilhas de Teatro – *Manual de Voz e Dicção*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Serviço Nacional de Teatro, 1976.

PANOFKA. 24 Vocalizaciones op.81. Argentina, Ricordi;

PERELLÓ, CABALLÉ, GUITART; Jorge, Montserrat,Enrique. *Canto-Dicción*. Editorial Científico-médica. Via Layetana, 53. Barcellona, 1982.

PULLUM, G. K., & LADUSAW, W. A. *Phonetic symbol guide* (2nd updated ed.). Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

SEIDNER, Wolfram. *La Voz del Cantante*. Editorial Henschel arte y Sociedad. Berlim, 1982.

SIMÕES, Luciano. *A técnica belting para vozes masculinas*: bases fisiológicas e pedagógicas para barítonos e baritenores do teatro musical norte-americano. In: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte - 2016. Anais...Belo Horizonte. 2016.
Disponível em <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4367/1465> Acessado em 30 de Jul. de 2018.

VACCAJ, Nicola. *Método Pratico di canto da câmara com acompagnamento di pianoforte*. Milano, Ricordi, 1980;



PROGRAMAS DE CLARINETE E SAXOFONE

Marcelo Bruno Piraino[12]

Carga Horária: 50 minutos semanais

Objetivo Geral: Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios do instrumento.

Metodologia: Aulas de instrumento musical, demonstrativas e práticas, com a proposição de desafios semanais para o desenvolvimento da sonoridade, postura adequada, autonomia e fluência na execução musical, compatíveis com o nível de estudo no instrumento. Paralelamente as aulas de instrumento, o curso é composto de aulas coletivas de Teoria da Música, com o intuito de trabalhar com os elementos necessários para a leitura de partituras, bem como com a percepção musical. No final do curso também é obrigatória a disciplina de Apreciação Musical.

Avaliação: A avaliação é um processo de responsabilidade dividida entre o professor e o aluno, baseado no processo de negociação entre as partes e tem como principais funções ser diagnóstica e emancipatória. No final de cada semestre, os alunos realizam uma audição referente ao repertório desenvolvido no semestre. A avaliação da performance dessa audição, juntamente com todo processo desenvolvido pelo aluno, é registrado numa ficha que contempla a auto avaliação do aluno e o parecer descritivo do professor, a qual é entregue no Recital de Entrega de Avaliações.

Objetivos Específicos

Prática das técnicas de uso do diafragma no controle da coluna de ar;

Introdução aos elementos que envolvem a produção do som;

Reconhecimento e interpretação da representação gráfica dos sons e ritmos;

[12] Especialista em Música pela Rotterdams Conservatorium (Holanda) e Bacharel em Música, com habilitação em Clarinete, pela universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professor de clarinete e saxofone da FUNDARTE, regente da Orquestra de Sopros da FUNDARTE, coordenador da Orquestra de Sopros Eintracht, clarinetista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre/OSPA.

Articulação do som;

Prática de estudos para o desenvolvimento da técnica instrumental;

Incentivo e valorização da vivência musical, através do trabalho individual e em grupo (música de câmara, orquestra, em igrejas, em bandas, grupos de música popular e outros);

Estudos harmônicos para desenvolvimento do controle do trato oral e construção da sonoridade;

Aprimoramento da interpretação musical.

Procedimentos

Aulas semanais, de 50 minutos, onde o aluno é orientado individualmente;

Prática individual sistemática;

Trabalho orientado de música de câmara;

Prática de duetos com professor;

Prática de Música de Câmara com piano;

Apresentações públicas.

Características Metodológicas

Desenvolvimento do processo de aprendizagem de conceitos e habilidades funcionais;

Participação ativa do aluno interagindo no direcionamento das aulas;

Estímulo à criatividade, como meio de expressão e, ao mesmo tempo, de verificação de conceitos de execução do instrumento;

Estímulo à autocrítica, que servirá de parâmetro para a autocorreção segundo os conceitos dados, como hábito de estudo individual.

Referências:

Peças de compositores diversos.

Bangel, Tasso. *Cinquenta Estudos Brasileiros*. Irmãos Vitale Editores. 1999.

Wilber, Bob. *Easy Jazz Duets. Music Minus One Editions*. 1981.

Gregory W. Yasinitsky – *Jazz Duets*. YAZZ Music, ASCAP. 1995.

Harpa Cristã – *Duetos em Bb e Mib*. CPAD. 1922.

Métodos para clarinete:

Pearson, Bruce. *Standard of Excellence*. Neil A. Kjos Music Company. 1993.

Kovács, Béla. *Mindennapos Skálagyakorlatok*. Editio Musica Budapest. 1979.

Klosé, H. *Méthode Compléte de Clarinete*. Paris,Alphonse Leduc Editions Musicles,1956.

Barbosa, Joel. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda*. Keyboard Editora Musical,2004.

Jeanjean, Paul. "*Vade-Mecum" du Clarinettiste* . Alphonse Leduc Editions Musicales. 1948.

Klug, Howard. *The Clarinet Doctor* . Woodwind Inc., 1997.

Métodos para saxofone:

Pearson, Bruce. *Standart of Excellence* . Neil A. Kjos Music Company. 1993.

Prati, Hubert. *29 Studes Progressives*. Paris, Gérard Billaudot Éditeur, 1979.

Klosé, H. *Methode Complete de Saxophones*. Paris, Alphonse Leduc Editions Musicales, 1950.

Mule, Marcel. *Vingt Quatre Études Faciles pour les Saxophones*. Paris, Alphonse Leduc Editions Musicales, 1946.

Barbosa, Joel. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda.* Keyboard Editora Musical,2004.

Coelho, Marcelo. Escalas e Arpejos para saxofone. Hmp Editora. 2001.

Mintzer, Bob. *Playing the Saxophone*. Mintzer Music, 1994.

MÓDULO INÍCIAL

Considerando o fato de que é necessária uma estrutura física mais madura por parte do instrumentista para sustentar o peso do instrumento, definimos a idade de 12 anos para o início da prática dos instrumentos saxofone e clarinete. Dessa forma, não é oferecido o módulo inicial desses instrumentos.

MÓDULO FUNDAMENTAL

Instrumento I - II - III

Faixa Etária: 12 anos

Objetivo Geral

Iniciar a prática do instrumento com o conhecimento das técnicas de execução do mesmo e proporcionar através da prática em aula e em grupos, a vivência musical.

Objetivos Específicos e Conteúdos

Técnicas para desenvolvimento da respiração diafragmática;

Fundamentos da produção do som;

Notas do registro médio-grave;

Notação Musical (semibreve, mínima, semínima);

Articulação;

Escalas diatônicas maiores;

Estudos melódicos e rítmicos;

Desenvolvimento da leitura musical (colcheia, semicolcheia e síncope);

Conhecer o registro médio e médio agudo;

Estudos para desenvolvimento da técnica;

Escalas menores;

Escala cromática.

Repertório Sugerido

Two for the show……..Bruce Pearson (PEARSON,1993,p 7)

Au Claire de la Lune…….French Folk Song (PEARSON, 1993, p. 8)

Country Walk.....English Folk Song (PEARSON, 1993, p. 8)

Old MacDonald.....Tradicional

When the Saints Go Marching In.....Tradicional

Os Brancos……...Tasso Bangel (BANGEL, 1999, p.15)

Canções populares, canções folclóricas.

Repertório sugerido no itém bibliografia

MÓDULO INTERMEDIÁRIO

Instrumento I - II

Objetivo Geral

Dar continuidade a prática da execução do instrumento e ampliar as práticas musicais em aula e em grupos.

Objetivos Específicos e Conteúdos

Escalas diatônicas maiores e menores;

Arpejos;

Escalas em Terças;

Escala Cromática padrão Howard Klug (KLUG, 1997, p. 28 e 29);

Controle independente dos diferentes elementos que compõe a produção do som.

Repertório Sugerido

Greensleeves.....Tradicional

Ave Maria.....Charles Gounod

Bolero.....Maurice Ravel

MÓDULO AVANÇADO

Instrumento I - II

Objetivo Geral

Aprimorar os conhecimentos da prática do instrumento visando uma maior proficiência técnica e de interpretação musical.

Objetivos Específicos e Conteúdos

Estudos de harmônicos;

Estudo avançado de escalas;

Escalas de tons inteiros;

Escalas diminutas;

Estudos técnicos;

Produção e controle de vibrato.

Repertório Sugerido

Petite Piece.....Claude Debussy

Chorando Baixinho.....Abel Ferreira

Vou Vivendo.....Pixinguinha

24 Études.....Marcel Mule (MULE, 1046)

Five Bagatelles.....Gerald Finzi

Monólogo .....Bruno Kiefer

Estudo nº 16.....Tasso Bangel (Bangel, 1999, p. 29)

Uptown-Downtown.....Bob Wilber

Stompin.....Gregory Yasinitsky (YASINITSKY,1995, p.8 e 9)

Obs: Além de buscar novos repertórios o aluno deve escolher algumas peças do repertório já realizado para compor o seu recital de formatura.

OFICINA MUSICAL

Instrumento I e II

Objetivo Geral

Iniciar ou aperfeiçoar a prática do instrumento com o conhecimento das técnicas de execução do mesmo para alunos com idade superior a 18 anos.

Objetivo Específicos

Técnicas para desenvolvimento da respiração diafragmática;

Fundamentos da produção do som;

Articulação;

Escalas diatônicas maiores e menores;

Escala cromática;

Estudos para desenvolvimento da técnica;

Produção e controle de vibrato.

Repertório sugerido

Repertório sugerido no item bibliografia

Repertório trabalhado a partir das sugestões e interesses musicais do aluno



CONTRABAIXO ELÉTRICO

Diego Herêncio[13]

Carga horária: 50 minutos semanais
Público alvo: Adolescentes e adultos
Faixa etária: à partir dos 14 anos.

APRESENTAÇÃO

O Curso de Contrabaixo Elétrico da FUNDARTE objetiva possibilitar ao aluno explorar os diversos parâmetros do universo do instrumento contrabaixo elétrico, se colocando com segurança e autonomia, ocupando diferentes papéis, transitando, as vezes, como solista outras, como acompanhador, tocando individualmente ou em grupo.

Por questões físicas e ergonômicas frente as características do instrumento, a faixa etária dos alunos, para esse curso, é à partir dos 14 anos.

Objetivo Geral

Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios do instrumento.

METODOLOGIA

As aulas são individuais e tem a duração de 50 minutos. A busca e valorização

[13]Especialista em Educação Musical: Licenciado em música, Especialista em Educação Musical e Acadêmico do curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Professor de contrabaixo da Fundação de Artes de Montenegro - FUNDARTE; Professor de Música na rede municipal de Educação de Taquari-RS; Maestro da orquestra Jovem do Projeto FORMARE. Arranjador e produtor; Músico profissional com uma consolidada carreira ao lado de artistas como Pirisca Greco, Teixeirinha Filho e Wilson Paim, com quem atua ha 10 anos.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

dos conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo é parte essencial do planejamento, tornando esses estudantes parte ativa do processo de ensino e aprendizagem.

O curso é dividido em módulos sequenciais que se subdividem em níveis com duração de 2 semestres.

Faixa Etária: a partir dos 14 anos

Divisão dos Módulos:

FUNDAMENTAL

- Fundamental I
- Fundamental II

INTERMEDIÁRIO

- Intermediário I
- Intermediário II
- Intermediário III

AVANÇADO

- Avançado I
- Avançado II

Uma opção para alunos que tenham idade igual ou superior a 18 anos é a Oficina I e II de Contrabaixo Elétrico.

A oficina é um curso com duração de 4 semestres, com certificação, destinado ao público com idade igual ou superior a 18 anos, esse curso pretende realizar a

iniciação musical do estudante que ao término pode optar em realizar uma prova e ingressar no Curso Básico de Contrabaixo Elétrico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

FUNDAMENTAL I, II (Duração de 2 anos)

- Adotar uma postura adequada para a prática do instrumento;
- Conhecer as partes do instrumento;
- Identificar as notas no braço do instrumento;
- Executar exercícios com cordas soltas;
- Tocar melodias simples;
- Realizar leituras simples em clave de FÁ;
- Iniciar estudos de técnica de mão esquerda e direita;
- Executar escalas maiores com extensão de 1 oitava.

INTERMEDIARIO I, II, III (Duração de 3 anos)

- Executar melodias de nível intermediário;
- Realizar leitura em clave de FÁ de nível intermediário, valorizando dinâmicas e variações rítmicas (quiálteras, sincopes);
- Executar arpejos;
- Aprimorar técnicas de mão esquerda e direita;
- Executar escalas maiores e menores com extensão de duas oitavas.

AVANÇADO I, II (Duração de 2 anos)

- Executar as escalas referentes aos modos gregos;
- Conhecer os campos Harmônicos;
- Adquirir subsidios para improviser;
- Revisitar repertórios trabalhados anteriormente;

- Coordenar o Recital de Entrega das Avaliações.

Obs: Além de buscar novos repertórios, o aluno deve escolher algumas peças do repertório já realizado para compor o seu recital de formatura.

OFICINA DE MÚSICA I E II (Duração de 2 anos)

- Adotar postura adequada para a prática do instrumento;
- Conhecer as partes do instrumento;
- Identificar as notas no braço do instrumento;
- Executar exercícios com cordas soltas;
- Tocar melodias simples;
- Realizar leituras simples em clave de FÁ;
- Iniciar estudos de técnica de mão esquerda e direita;
- Executar escalas maiores com extensão de 1 oitava.

AVALIAÇÃO

O processo de avaliação do estudante de contrabaixo elétrico se utiliza de três instrumentos avaliativos. O primeiro, se refere a avaliação da participação desse estudante em aula. Assiduidade, pontualidade, dedicação ao estudo do instrumento extra aula e zelo com o material são exemplos de conceitos e habilidades avaliados nesse primeiro instrumento de avaliação; o segundo, instrumento de avaliação consiste na participação e atuação do estudante na audição para os professors; e o terceiro instrumento de avaliação se configura numa auto-avaliação do aluno.

Referências:

ASSUMPÇÃO, NICO. Bass Solo – *Segredos da Improvisação*. Lumiar Editora, Rio de Janeiro, 2000.

BAILEY, STEVE. *Fretless Bass*. CPP media group, Miami, 1994.
GALLWAY, BOB. *J.S. Bach for Electric Bass*: Three Duets and Five Solo Pieces Arranged for Bass Guitar. Hal Leonard Corporation, 2002.

GIFFONI, ADRIANO. *Música Brasileira para Contrabaixo*. Irmãos Vitale: São Paulo, 1997.

LEONARD, HAL. *The Real Book*: Bass Clef, Sixth Edition, Hal Leonard Corporation, 1970.

OPPENHEIM, TONY. *Slap I*! Funk Studies for the Electric Bass. Theodore Presser Company. Bryn Marw, 1981.

PASTORIUS, JACO. *Modern Electric Bass*. st Century Music Producions. New York, 1985.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



PROGRAMA DE GUITARRA

Marcelo Ohlweiler[14]

Carga horária: 50 minutos semanais

Objetivo Geral: Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios no instrumento.

OFICINA I e II

Objetivo Geral:

Direcionada para alunos maiores de 18 anos, a Oficina busca desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes gêneros e repertórios da guitarra. A oficina ocorre em dois anos e, mediante um processo de avaliação realizado durante e ao final do curso, poderá preparar o aluno para seguir seus estudos no Curso Básico de Música da FUNDARTE.

O aluno de guitarra da OFICINA será orientado no sentido de desenvolver uma postura adequada para a prática instrumental, bem como aprenderá sobre a topografia da guitarra, o nome das cordas, os dedos da mão direita e esquerda, cifras e a execução de um repertório compatível com o curso.

Objetivos específicos e conteúdos:

Desenvolver uma postura adequada para tocar o instrumento;

Identificar os dedos MD (mão direita) e ME(mão esquerda);

Conhecer as Cordas da guitarra;

Compreender as propriedades do som.

[14] Especialista em Gestão Cultural –SESC, Graduado no Curso de Licenciatura em Música Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, realizou Curso de Extensão em Guitarra Birminghan Academy of Music Inglaterra, Técnico em Educação Musical pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro-Fundarte. Produziu e gravou CDs: Esfera (Insite) Engrenagens (Insite) e Paisagens (solo).

Adquirir noções sobre a Afinação da guitarra;

Conhecer Cifras;

Compreender os acordes na primeira posição A E D;

Aprender ritmos simples para execução do repertório Marcha Fox e Valsa;

Exercitar um repertório utilizando cifra e tablatura;

Praticar exercícios simples de articulação Mão esquerda e Mão direita;

Reconhecer e executar Notas na Pauta (primeira posição).

Repertório Sugerido

Canções populares e folclóricas com uso da Tablatura

Recursos:Tablatura e por imitação

Metodologia de ensino

Integração música/execução instrumental, partindo da Guitarra para página musical;

Envolvimento do aluno nas atividades propostas;

Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que oferece oportunidades de participação ativa, treino auditivo e audição crítica.

Avaliação:

Como critérios de avaliação serão adotados:

Assiduidade.

Pontualidade.

Trazer material e instrumento nas aulas.

Desempenho nas aulas.

Desempenho audição para professores (avaliação).

Referencias:

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão*. Princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo, Ricordi, 1978. 63 p

MODULO INICIAL: Instrumento I, II e III

Faixa Etária: a partir de 10 anos

O aluno de guitarra, neste módulo, será orientado no sentido de desenvolver uma postura adequada para a prática instrumental, bem como aprenderá sobre a topografia da guitarra, o nome das cordas, os dedos da mão direita e esquerda, cifras e a execução de um repertório compatível com o módulo.

Objetivos específicos e conteúdos:

Desenvolver uma postura adequada para tocar o instrumento;

Identificar os dedos MD (mão direita) e ME(mão esquerda);

Conhecer as Cordas da guitarra;

Compreender as propriedades do som.

Adquirir noções sobre a Afinação da guitarra;

Conhecer Cifras;

Compreender os acordes na primeira posição A E D;

Aprender ritmos simples para execução do repertório Marcha Fox e Valsa;

Exercitar um repertório utilizando cifra e tablatura;

Praticar exercícios simples de articulação Mão esquerda e Mão direita;

Reconhecer e executar Notas na Pauta (primeira posição).

Repertório Sugerido

Canções populares e folclóricas com uso da Tablatura

Recursos:Tablatura e por imitação

Metodologia de ensino

Integração música/execução instrumental, partindo da Guitarra para página musical;

Envolvimento do aluno nas atividades propostas;

Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que oferece oportunidades de participação ativa, treino auditivo e audição crítica.

Avaliação:

Como critérios de avaliação serão adotados:

Assiduidade.

Pontualidade.

Trazer material e instrumento nas aulas.

Desempenho nas aulas.

Desempenho audição para professores (avaliação).

Referencias:

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão*. Princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo, Ricordi, 1978. 63 p

MODULO FUNDAMENTAL: Instrumento I e II

O aluno de guitarra do Modulo Fundamental iniciará a partir dos 11 anos. Ele terá noções para ter uma postura adequada para a prática instrumental, bem como informações sobre a topografia da guitarra, nome das cordas, dedos da mão direita e esquerda, cifras e a execução de um repertório de acordo com o seu módulo.

Objetivos específicos e conteúdos:

Adquirir uma postura adequada para tocar o instrumento;

Identificar os dedos MD(mão direita) e ME(mão esquerda);

Conhecer as cordas da guitarra;

Compreender as propriedades do som;

Ter noções sobre a Afinação da guitarra;

Cifras;

Conhecer acordes na primeira posição A E D;

Exercitar ritmos simples para execução do repertório Marcha Fox e Valsa;

Praticar repertório utilizando cifra e tablatura;

Realizar exercícios simples de articulação Mão esquerda e Mão direita;

Reconhecer e executar Notas na Pauta (primeira posição);

Conhecer o repertório e clássicos do instrumento;

Reconhecer e executar Power chords (sexta, quinta e quarta corda).

Repertório sugerido:

Parabéns a você (domínio popular) (Tablatura)

Andantino (M.Carcassi)

PINTO, Henrique. Iniciação ao violão. Princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo, Ricordi, 1978. p. 63.

O Sol (Jota Quest) Site WWW.cifraclub.com.br (exemplificar referência do site).

Metodologia de ensino

Integração música/execução instrumental, partindo da Guitarra para página musical;

Envolvimento do aluno nas atividades propostas;

Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que oferece oportunidades de participação ativa, treino auditivo e audição crítica;

Execução do repertório: Solo, acompanhando gravações e play back.

Avaliação

Como critérios de avaliação serão observados:

Assiduidade;

Pontualidade;

Trazer material e instrumento nas aulas;

Desempenho nas aulas;

Desempenho audição para professores (avaliação).

Referências:

PINTO, Henrique. Iniciação ao violão. Princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo, Ricordi, 1978. P. 63.

GUITAR PLAYER-Guitar Player Brasil SP Fevereiro e Março de 201.5 Lições.

MODULO INTERMEDIÁRIO: Instrumento I, II e III

O aluno do Modulo Intermediário deverá ler e interpretar músicas do repertório utilizando cifras, Tablatura e Partitura.

Deverá também desenvolver autonomia e disciplina para o estudo do instrumento.

Objetivos específicos e conteúdos

Executar e reconhecer Escala de Maior;

Compreender o conceito de Escala Pentatônica;

Exercitar acordes maiores menores e com 7;

Executar Riffs de Rock;

Ter uma boa Leitura de música por cifra, partitura e Tablatura;

Executar frases e licks;

Executar Escala Pentatônica e Blues;

Compreender o conceito de Transposição Tonal;

Compreender o conceito de Escala Menor;

Compreender o conceito de Campo Harmônico Maior.

Repertório Sugerido

Estudo em Em (F.Tárrega)

PINTO, Henrique. Iniciação ao violão. Princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo, Ricordi, 1978. P. 63.

Let it be (Beatles)

SCHMID, Will. Beginning Guitar Superbook. Milwaukee, Hal Leonard, 1996.

Wasting Love (Iron Maiden). www.cifraclub.com.br

Metodologia de ensino

Integração música/execução instrumental, partindo da Guitarra para página musical;

Envolvimento do aluno nas atividades propostas;

Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que oferece oportunidades de participação ativa, treino auditivo e audição crítica;

Execução do repertório: Solo, acompanhando gravações e play back.

Avaliação: Como critérios de avaliação serão observados:

Assiduidade;

Pontualidade;

Trazer material e instrumento nas aulas;

Desempenho nas aulas;

Desempenho no recital dos professores.

Referências:

CARLEVARO, Abel nº 02 - *Técnica de mão direita*. Barry Editorial Com. Ind. SRL. Buenos Aires, 1984.

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno nº 3,* Técnica de la mano izquierda. Buenos Aires, Barry, 1969. 57 p.

Revista Guitar Player Brasil. *Desenvolva sua Criatividade*. São Paulo: Melody Editora, junho 2015.

CHEDIAK, Almir. *Harmonia e Improvisação***.** Lumiar Editora Volume I Rio de Janeiro 1986.

REAL BLUES GUITAR - Aaron Stang Editor. USA. 1993.

CELENTANO, Dave. *Flying Fingers.1987.*

MÓDULO AVANÇADO: Instrumento I e II

O aluno Módulo Avançado deverá ter condições de tocar o repertório estabelecido, bem como ter autonomia para escrever, executar, compor e arranjar, e se expressar sobre o repertório do instrumento, bem como conhecer os principais nomes da história da guitarra. Além de buscar novos repertórios, o aluno deve escolher algumas peças do repertório já realizado para compor o seu recital de formatura.

Objetivos específicos e conteúdos

Possibilitar através do repertório e de audições comentadas, onde o aluno transite e conheça gêneros musicais como Rock, Blues Jazz, MPB e Bossa Nova;

Campo Harmônico menor;

Harmonia Modal;

Improvisação Tonal;

Formação de acordes através da Visualização dos intervalos no Braço da guitarra;

Inversão de acordes.

Arpejos.

Modos;

Leitura de partitura e Tablaturas;

Análise Harmônica.

Metodologia de ensino

Integração música/execução instrumental, partindo da Guitarra para página musical;

Envolvimento do aluno nas atividades propostas;

Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que oferece oportunidades de participação ativa, treino auditivo e audição crítica;

Execução do repertório: Solo, acompanhando gravações e play back.

Avaliação:

Como instrumentos de avaliação serão observados os seguintes critérios:

Assiduidade;

Pontualidade;

Trazer material e instrumento nas aulas;

Desempenho nas aulas;

Desempenho no recital dos professores.

Referências:

Revista Guitar Player Brasil. *Desenvolva sua Criatividade*. São Paulo: Melody Editora, junho 2015.

CHEDIAK, Almir. *Harmonia e Improvisação***.** Lumiar Editora Volume I Rio de Janeiro 1986.

REAL BLUES GUITAR – Kenn Chipkin Aaron Stang Editor. USA. 1993.

SPEED MECHANICS FOR LEAD GUITAR/ Hal Leonard Publishing Corporation.Troy Stetina 1990.

PROGRAMA DE PIANO

Ranielly Schaeffer[15]

Sandra Rhoden[16]

Objetivo Geral

Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios do piano.

MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO INSTRUMENTO I e II

Faixa Etária: 6 a 7 anos

O módulo “Musicalização através do instrumento” é destinado aos alunos ingressantes com faixa etária entre os 6 aos 07 anos e 11 meses de idade e egressos do Curso de Musicalização.

[15] Pós-graduado do Curso de Especialização em Educação Musical da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) e egresso do curso de Graduação em Música: Licenciatura da mesma universidade, tendo em sua formação ênfase em Piano. Durante sua formação atuou como pesquisador através de investigações subsidiadas pelo CNPq, FAPERGS e também foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Faz parte do "Grupo de Pesquisa em Educação Musical diferentes tempos e espaços" coordenado pela Profª Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel. Durante sua participação em eventos foi premiado como destaque em três eventos científicos, o XIII Salão de Iniciação Científica da PUC, o VI Salão de Extensão da UNIVATES e o III Encontro Latino-americano de Educação, nos quais apresentou trabalho no formato de Comunicação Oral. Trabalha atualmente como professor particular de piano, pianista acompanhador e professor de piano na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE).

[16] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) , Graduação em Música: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e graduanda em Artes Visuais pela mesma Universidade. Atualmente é professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e professora convidada do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica na UERGS. Tem experiência na área das Artes, com ênfase em Educação Musical e Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização infantil, educação infantil, iniciação às artes, pedagogia do piano e formação de professores. Desde 2013 é coordenadora do Polo FUNDARTE Arte na Escola.

Objetivo Geral: Propositar o desenvolvimento de habilidades que sejam teórico-práticas contemplando a exploração do instrumento em toda a sua extensão, através de jogos musicais, improvisação e criação musical. Além da vivência e exploração do instrumento, o aluno desenvolverá um repertório por imitação, leitura rítmica e composições próprias.

Conteúdos:

- O instrumento e identificação de seus diversos componentes, bem como seu funcionamento;
- Postura: posição do tronco e membros superiores, distância do corpo ao instrumento, altura do banco, posição dos pés no chão ou banquinho para apoio;
- Topografia do teclado: reconhecimento da distribuição das teclas pretas e brancas;
- Jogos musicais contemplando: parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre)-pulsação e lateralidade;
- Posição de mão fechada e cluster;
- Peças musicais por imitação (individual e/ou com acompanhamento do professor/colega, a quatro mãos);
- Dedilhado: número com que são representados os dedos das mãos direita e esquerda;
- Sete notas musicais: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si;
- Notação musical alternativa;
- Leitura rítmica: semibreve, mínima, semínima pontuada, semínima, colcheia e suas respectivas pausas;
- Apreciação, improvisação e composição;

Referências:

BASTIEN, James. *Curso Piano Nível Pré-Iniciante.* 62 p. San Diego, EUA: Kjos Music

Company, 1985.

BASTIEN, James. *Teoria Piano Nível Pré-Iniciante.* 41 p. San Diego, EUA: Kjos Music Company, 1985.

GAINZA, Violeta Hemsy de*. Palitos chinos:* 35 piezas en el estilo de los 'chop-sticks' tradicionales para el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados en general. Buenos Aires: Musimed, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges*. Educação musical através do teclado:* etapa de musicalização. Livro do aluno, v.1. Rio de Janeiro: 1984.

KEVEREN, Phillip; KERN, Fred; KREADER, Barbara. *Piano Lessons I & II.* Milwaukee, EUA: Hal Leonard Books, 2001.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. *Iniciação ao piano para crianças:* um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da UNESP, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95109/moreira_alig_me_ia.pdf?sequenc>. Acesso em 30 de abr. 2018.

MÓDULO INICIAL

Faixa Etária: de 8 a 10

O Módulo Inicial é destinado aos alunos ingressantes com faixa etária entre os 8 aos 10 anos e 11 meses de idade e egressos do Curso de Musicalização através do instrumento.

Objetivo Geral: exercitar a exploração criativa do instrumento através de improvisações musicais, jogos de cluster (teclas pretas e brancas), composições musicais, aprendizagem de músicas, utilizando a técnica "por imitação" e, principalmente, desenvolver atividades que privilegiem a prática e a vivência do "tocar" para, a partir daí, construir gradativamente a leitura e escrita musical, buscando diferentes maneiras de escrever e registrar música. Estímulo à criatividade como um dos meios de auto-expressão e, ao mesmo tempo, de verificação da compreensão de

conceitos e do crescimento do aluno. Favorecimento de oportunidades nas áreas do sentir, do criar e do executar música, que se conjugam no prazer e motivação por estar aprendendo um instrumento.

Instrumento I, II, III

Conteúdos:

- O instrumento e identificação de seus diversos componentes, bem como seu funcionamento;
- Postura ao teclado: posição do tronco e membros superiores, distância do corpo ao instrumento, altura do banco, posição dos pés no chão;
- Topografia do teclado: reconhecimento da distribuição das teclas pretas e brancas no teclado;
- Peças musicais por imitação (individual e/ou com acompanhamento do professor/colega, a quatro mãos);
- Dedilhado: número com que são representados os dedos das mãos direita e esquerda;
- Leitura e execução das figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima pontuada, semínima, colcheia e suas respectivas pausas;
- Leitura no pentagrama, nas claves de sol e fá, das notas musicais a partir dos três dós (Dó 2 ao Dó 4);
- Sinais de articulação: staccato e ligadura;
- Reconhecer e aplicar linha de oitava, fermata e sinais de repetição;
- Dinâmica musical: sons fortes, médios e fracos e suas grafias na leitura musical;
- Compassos: binário, ternário e quaternário simples;
- Representação gráfica e função do sustenido, bemol e bequadro;
- Repertório para piano a quatro mãos;

- Improvisação e composição musical: valer-se de todos os elementos trabalhados em aula para estruturar suas músicas;
- Repertório que contemple os conteúdos listados anteriormente.

Referências:

AUSTIN, Glenda. *Teaching little fingers to play Disney Tunes duets.* 31 p**.** Editora Willis Music Company/Hal Leonard: 2007.

BASTIEN, James*. Curso Piano Nível Pré-Iniciante.* 62 p. San Diego, EUA: Kjos Music Company, 1985.

BASTIEN, James. *Teoria Piano Nível Pré-Iniciante.* 41 p. San Diego, EUA: Kjos Music Company, 1985.

BOTELHO, Alice G. *Meu piano é divertido I & II.* Ricordi, 2005.

BULL, Georges*. 25 Pequenos estudos à 4 mãos, Op. 179.* Partitura.

FLETCHER, Leila. *Piano Course I.* São Paulo, BR: Ricordi do Brasil, 2012.

KEVEREN, Phillip; KERN, Fred; KREADER, Barbara. *Piano Lessons I & II.* Milwaukee, EUA: Hal Leonard Books, 2001.

MILLER, Carolyn. *Teaching little fingers to play easy duets.* 31 p**.** Editora Willis Music Company/Hal Leonard: 2009.

MÓDULO FUNDAMENTAL

Faixa Etária: a partir dos 11 anos

O Módulo Fundamental é destinado aos alunos ingressantes no curso que já possuam 11 anos completos ou mais, com exceção dos já adultos, e egressos do Módulo Inicial III.

Objetivo Geral: proporcionar ao aluno, num primeiro momento, a exploração criativa do instrumento através de improvisações musicais, jogos de cluster (teclas pretas e brancas), composições musicais, aprendizagem de músicas utilizando a técnica “por imitação” e, principalmente, desenvolver atividades que privilegiem partir da prática e

da vivência do "tocar" para, a partir daí, construir gradativamente a leitura e escrita musical, buscando diferentes maneiras de escrever e registrar música. Estímulo à criatividade como um dos meios de auto-expressão e, ao mesmo tempo, de verificação da compreensão de conceitos e do crescimento do aluno. Favorecimento de oportunidades nas áreas do sentir, do criar e do executar música, que se conjugam no prazer e motivação por estar aprendendo um instrumento.

Instrumento I, II

Conteúdos:

- O instrumento e identificação de seus diversos componentes, bem como seu funcionamento;
- Postura ao teclado: posição do tronco e membros superiores, distância do corpo ao instrumento, altura do banco, posição dos pés no chão;
- Topografia do teclado: reconhecimento da distribuição das teclas pretas e brancas no teclado;
- Peças musicais por imitação (individual e/ou com acompanhamento do professor, a quatro mãos);
- Dedilhado: número com que são representados os dedos das mãos direita e esquerda;
- Leitura e execução das figuras rítmicas: semibreve, mínima, mínima pontuada, semínima, colcheia e suas respectivas pausas;
- Leitura no pentagrama, nas claves de sol e fá, das notas musicais, a partir dos cinco dós (Dó 1 ao Dó 5);
- Reconhecer e aplicar linha de oitava, fermata e sinais de repetição;
- Dinâmica musical: sons fortes, médios e fracos e suas grafias na leitura musical;
- Compassos: binário, ternário e quaternário simples.
- Representação gráfica e função do sustenido, bemol e bequadro;
- Exercícios iniciais de articulação e independência das mãos;

- Repertório para piano a quatro mãos;
- Improvisação e composição musical: valer-se de todos os elementos trabalhados em aula para estruturar suas músicas;

Referências:

BULL, Georges. *25 Pequenos estudos à quatro mãos, Op. 179.* Partitura.

FABER, Nancy; FABER, Randall. *The developing artist piano literature book I.* Music Company: Miami/Florida. Partitura.

FLETCHER, Leila. *Piano Course II & III.* São Paulo, BR: Ricordi do Brasil, 2012.

KEVEREN, Phillip; KERN, Fred; KREADER, Barbara. *Piano Lessons II.* Milwaukee, EUA: Hal Leonard Books, 2001.

NAKAMURA, Ricardo. *Duetos Populares.* Brasília, BR: Nakamura, 2006.

THOMPSON, John. *Teaching little fingers ensemble.* 31 p. Willis Music Company, 2005.

VARIOUS. *Essential Piano Classical.* 88 p. Editora Hal Leonard: Australia. Partitura.

MÓDULO INTERMEDIÁRIO

Faixa Etária: a partir dos 12 anos

O Módulo Intermediário é destinado aos alunos egressos do Módulo Fundamental II ou da modalidade Oficina.

Objetivo Geral: proporcionar ao aluno uma exploração mais aprofundada do instrumento para que crie uma intimidade maior com o mesmo e descubra novas possibilidades de se fazer música ao piano, através de práticas que contemplem o aprimorar de sua técnica pianística, leitura musical e conhecimento harmônico, abrangendo os diversos gêneros musicais existentes, buscando sempre proporcionar ao aluno um aprendizado prazeroso que abranja suas expectativas e desejos como instrumentista.

Instrumento I, II e III

Conteúdos:

- Representação e execução de todas figuras rítmicas, suas pausas e possíveis combinações;
- Reconhecimento e leitura da dinâmica musical em suas variadas formas;
- Exercícios aprofundados de articulação e independência das mãos;
- Execução de escalas maiores (com sustenidos e bemóis) em movimento direto (ascendente e descendente) e contrário, utilizando duas oitavas (dedilhado);
- Tríades e tétrades em estado fundamental e suas inversões, além de sua leitura e execução através de cifras e arpejos;
- Reconhecimento e execução dos ornamentos apojatura, mordente, grupeto e trinado;
- Prática de Música de Câmara;
- Levadas rítmicas para acompanhamento ao piano;
- Domínio de no mínimo quatro peças que contemplem os conteúdos previstos no respectivo módulo;
- Tocar, no mínimo, uma das peças musicais do repertório de memória.

Referências:

ADOLFO, Antonio*. Música: leitura, conceito, exercícios.* 332 p. 3 ed. Editora Lumiar: Rio de Janeiro, 2012.

BASTIEN, James*. Literature Piano I & II.* Partitura.

BACH, Johann Sebastian. *Anna Magdalena Bach's Music Book*. Partitura.

BEETHOVEN, Ludwig van. *Ecossaises.* Partitura.

BULL, George*. 25 Estudos Faceis, Op. 90.* Partitura.

CZERNY-BARROZO NETO. *60 pequenos estudos.* Editora Ricordi, São Paulo, 2008.

CZERNY-BARROZO NETO. *48 estudos.* Editora Ricordi, São Paulo, 2008.

FABER, Nancy; FABER, Randall. *Big Time Piano Classics IV.* 40 p. Editora Hal Leonard: 1991.

FABER, Nancy; FABER, Randall*. Big Time Piano Favorites IV.* 40 p. Editora Hal Leonard: 1998.

FABER, Nancy; FABER, Randall. *The developing artist piano literature book III.* Music Company: Miami/Florida. Partitura.

FAGUNDES, Marcelo Dantas. *Técnicas de acompanhamento.* 74 p. Editora Keyborad: 2003.

FLETCHER, Leila. *Piano Course IV & V*. São Paulo, BR: Ricordi do Brasil, 2012.

HEUMANN, Hans-Günter. *Piano Kids in Concert.* 63 p. Editora Schott: Alemanha, 1997.

MOZART, Wolfgang*. Nannerl Book.* Partitura.

POZZOLI, Heitor. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical: parte I & II.* 54 p. Editora Ricordi: Brasil, 2014.

POZZOLI, Heitor. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical: parte IIII & IV.* 137 p. Editora Ricordi: Brasil, 2014.

SÁ, Renato de. *211 levadas rítmicas para violão, piano e outros instrumentos.* 68 p. Editora Irmãos Vitale: Brasil, 2002.

VARIOUS*. Cartoon Time Big Note Piano.* 48 p. Hal Leonard, 1995.

VARIOUS*. Easy Piano Classics.* 63 p. Hal Leonard: Canadá, 2009. Partitura.

VARIOUS. *Old Time Rock 'n' Roll Big Note Piano.* 71 p. Nashville, USA: Hal Leonard, 1956.

MÓDULO AVANÇADO

O Módulo Avançado está destinado aos alunos que concluíram o Módulo Intermediário. As aulas deste módulo deverão atender o aluno individualmente para que ele possa desenvolver-se integralmente nos quesitos: de desenvolvimento das habilidades teórico-práticas, interpretativas e performáticas.

Objetivo Geral: preparar o aluno para que possa prosseguir seus estudos no instrumento de forma autônoma após a finalização do curso, além de estar pronto para atuar como pianista solista, acompanhador e músico em conjuntos instrumentais de diversas formações e práticas interpretativas.

Instrumento I e II

Conteúdos:

- Execução das diversas formas existentes dos acordes, além de sua leitura e execução através de cifras e arpejos;
- Execução de escalas menores (com sustenidos) em movimento direto (ascendente e descendente) e contrário, utilizando duas oitavas (dedilhado);
- Prática com Música de Câmara;
- Levadas rítmicas para acompanhamento ao piano;
- Domínio de no mínimo seis peças que contemplem os conteúdos previstos no respectivo nível;
- Tocar, no mínimo, duas das peças musicais do repertório de memória;

Referências:

BACH, Johann S. *Kleine Präludien Fughetten.* Partitura.

BARTÓK, Béla. *Mikrokosmos.* Partitura.

BEETHOVEN, Ludwig van*. Duas Sonatinas.* Partitura.

CLEMENTI, Muzzio. *3 Sonatinas para Piano.* Partitura.

CZERNY-BARROZO NETO. *60 pequenos estudos.* Editora Ricordi, São Paulo, 2008.

CZERNY-BARROZO NETO. *48 estudos.* Editora Ricordi, São Paulo, 2008.

DANTAS, Marcelo Fagundes. *Técnicas de acompanhamento.* 74 p. Editora Keyborad: 2003.

HANON, Charles-Louis. *60 exercícios para o pianista virtuoso.* 121 p. Editora Alfred Music, New York/USA, 1971.

SÁ, Renato de. *211 levadas rítmicas para violão, piano e outros instrumentos.* 68 p. Editora Irmãos Vitale: Brasil, 2002.

SATIE, Erik. *Gymnopedies.* Partitura.

SCHUMANN. *Álbum da Juventude.* Partitura.

TCHAIKOVSKY, Peter*. Album For The Young*. Partitura.

VERLAG, Henle G. *Leichte Klavierstücke.* Alemanha: Urtex, 1961. Partitura.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Brinquedos de Roda.* Partitura.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Cirandinhas.* Partitura.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Petizada.* Partitura.

MÓDULO OFICINA

Faixa etária: a partir dos 18 anos

O Módulo Oficina está destinado aos alunos que já ingressam no curso adultos, a partir de 18 anos, ou seja, possuam maior idade, possuindo ou não, alguma experiência musical prévia.

Objetivo Geral: propiciar espaço de aprendizagem musical a pessoas que não tiveram oportunidade de desenvolver, ou aprofundar conhecimentos e habilidades na área da música até o momento. Primeiramente, busca-se explorar o instrumento e suas potencialidades, desenvolvendo atividades que privilegiem partir da prática e da vivência do "tocar" para, a partir daí, construir gradativamente a leitura e escrita musical. Busca promover o favorecimento de oportunidades nas áreas do sentir, do criar e do executar música, que se conjugam no prazer e motivação por estar aprendendo um instrumento.

Instrumento I, II

Conteúdos:

- O instrumento e a identificação de seus diversos componentes, bem como seu funcionamento;
- Postura ao teclado: posição do tronco e membros superiores, distância do corpo ao instrumento, altura do banco, posição dos pés no chão;
- Topografia do teclado: reconhecimento da distribuição das teclas pretas e brancas no teclado;
- Dedilhado: número com que são representados os dedos das mãos direita e esquerda;
- Leitura no pentagrama, nas claves de sol e fá;

- Reconhecer e aplicar linha de oitava, fermata e sinais de repetição;
- Representação gráfica e função do sustenido, bemol e bequadro;
- Representação e execução das figuras rítmicas, suas pausas e possíveis combinações;
- Reconhecimento e leitura de dinâmica musical;
- Exercícios iniciais de articulação e independência das mãos;
- Tríades em estado fundamental, além de sua leitura e execução através de cifras e arpejos;
- Levadas rítmicas para acompanhamento ao piano;
- Domínio de no mínimo duas peças que contemplem os conteúdos previstos no respectivo módulo.

Referências:

ADOLFO, Antonio. *Música: leitura, conceito, exercícios.* 332 p. 3 ed. Editora Lumiar: Rio de Janeiro, 2012.

BULL, Georges*. 25 Pequenos estudos à quatro mãos, Op. 179.* Partitura.

FABER, Nancy; FABER, Randall. *The developing artist piano literature book I & III***.** Music Company: Miami/Florida. Partitura.

FLETCHER, Leila*. Piano Course II & III.* São Paulo, BR: Ricordi do Brasil, 2012.

KEVEREN, Phillip; KERN, Fred; KREADER, Barbara*. Piano Lessons II.* Milwaukee, EUA: Hal Leonard Books, 2001.

NAKAMURA, Ricardo. *Duetos Populares.* Brasília, BR: Nakamura, 2006.

CZERNY-BARROZO NETO. *60 pequenos estudos.* Editora Ricordi, São Paulo, 2008.

CZERNY-BARROZO NETO. *48 estudos.* Editora Ricordi, São Paulo, 2008.

FAGUNDES, Marcelo Dantas. *Técnicas de acompanhamento.* 74 p. Editora Keyborad: 2003.

POZZOLI, Heitor. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical: parte I & II.* 54 p. Editora Ricordi: Brasil, 2014.

POZZOLI, Heitor. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical: parte IIII & IV.* 137 p. Editora Ricordi: Brasil, 2014.

SÁ, Renato de. *211 levadas rítmicas para violão, piano e outros instrumentos.* 68 p. Editora Irmãos Vitale: Brasil, 2002.

VARIOUS. *Essential Piano Classical.* 88 p. Editora Hal Leonard: Australia. Partitura.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

PROGRAMAS de TROMPETE E TROMBONE

Luis Renato Batista[17]

Carga Horária: 50 minutos semanais

Objetivo geral: Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios instrumento.

Metodologia: Aulas de instrumento musical, demonstrativas e práticas, com proposição de desafios semanais para o desenvolvimento da sonoridade, postura adequada, autonomia e fluência na execução musical, compatíveis com o nível de estudo no instrumento. Paralelamente as aulas de instrumento, o curso é composto de aulas coletivas de Teoria Musical, com o intuito de trabalhar com os elementos necessários para a leitura de partituras, bem como com a percepção musical.

Avaliação: a avaliação é um processo de responsabilidade dividida entre o professor e o aluno, baseado no processo de negociação entre as partes e tem como principais funções ser diagnóstica e emancipatória. No final de cada semestre, os alunos realizam uma audição referente ao repertório desenvolvido no semestre. A avaliação da performance dessa audição, juntamente com todo processo desenvolvido pelo aluno são registrados numa ficha que contempla a auto avaliação do aluno e o parecer descritivo do professor, que é entregue no Recital de Entrega de Avaliações.

[17] Professor e Instrumentista (TROMPETE). Graduado em Licenciatura (IPA 2010). Atuou como instrumentista em diversas Orquestras e Bandas, entre elas: Orquestra IPA, Orquestra Unisinos, Banda Sinfônica de Porto Alegre, Orquestra Theatro São Pedro, Orquestra Nó na Madeira, Coral IPA, Meninos Cantores de Porto Alegre, Bebeto Alves, Nei Lisboa, Hique Gomes, Luiz Carlos Borges, Armandinho, Izmália, Ana Lonardi, Produto Nacional, Chimarruts, Solon Fishbone, entre outros. Professor na Casa da Música de Porto Alegre e FASC. Atividades Profissionais atuais: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Músico Instrumentista da Banda Sinfônica Municipal de Porto Alegre; Professor de Trompete na Casa de Música de Porto Alegre; Músico Instrumentista das Bandas: Produto Nacional e Armandinho; Diretor Artístico da Banda Sinfônica Municipal de Porto Alegre; Produtor e Arranjador Musical; Professor de Sopros na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

Objetivos Específicos

- Realizar a prática das técnicas de uso do diafragma no controle da coluna de ar;
- Introduzir aos elementos que envolvem a produção do som;
- Reconhecer e interpretar a representação gráfica dos sons e ritmos;
- Compreender a articulação do som;
- Realizar a prática de estudos para o desenvolvimento da técnica instrumental,
-Incentivar e valorizar a vivência musical, através do trabalho individual e em grupo (música de câmara, orquestra, em bandas, grupos de música popular e outros);
- Aprimorar a interpretação musical.

Procedimentos

Aulas semanais, de 50 minutos, onde o aluno é orientado individualmente;
Prática individual sistemática;
Trabalho orientado de música de câmara;
Prática de duetos com professor;
Prática de Música de Câmara com piano;
Apresentações públicas.

Características Metodológicas

Desenvolvimento do processo de aprendizagem de conceitos e habilidades funcionais;
Participação ativa do aluno interagindo no direcionamento das aulas;
Estímulo à criatividade, como meio de expressão e, ao mesmo tempo, de verificação de conceitos de execução do instrumento;
Estímulo à autocrítica, que servirá de parâmetro para a autocorreção segundo os conceitos dados, como hábito de estudo individual.

Referências:

- Goldman, Edwin and Smith, Walter. Método ARBAN'S – Complete Conservatory Method for Trumpet;
- Clarke, Hebert L. Characteristic Studies – for the Cornet;

- Belck, Scott. Modern Flexibilities for Brass; Editora: Meredith Music Publications
- Russo, Amadeu. Método para Instrumentos de Bocal;
- Compilação de Métodos (acervo próprio).

MÓDULO INÍCIAL

Considerando o fato de que é necessária uma estrutura física mais madura por parte do instrumentista para sustentar o peso do instrumento, definimos a idade de 11 anos para o início da prática dos instrumentos trompete e trombone. Dessa forma, não é oferecido o módulo inicial desses instrumentos.

MÓDULO FUNDAMENTAL

Faixa Etária: a partir dos 11 anos

Instrumento I - II - III

Objetivo Geral

Realizar o estudo orientado e progressivo do instrumento de Bocal, buscando proporcionar a vivência, a prática e apreciação musical.

Objetivos Específicos

- Iniciação à técnica de respiração diafragmática aplica na execução dos instrumentos de Bocal;
- Formação de Embocadura;
- Emissão de Notas;
- Digitação;
- Escala Diatônica;
- Articulação Simples;
- Registro Grave.

Metodologia do Ensino:

Aula prática individual ou Master Class, onde o aluno é orientado sobre tópicos do programa para o desenvolvimento das técnicas de execução do instrumento de

Bocal. A disciplina inclui prática individual orientada e não orientada do instrumento, assim como a prática de conjunto.

Critérios de Avaliação:

A avaliação segue o sistema adotado pela FUNDARTE – Avaliação Responsiva – sistema que resume reposta e responsabilidade, prevendo a livre negociação de critérios, a observação diária do desempenho do aluno, aulas abertas, recitais públicos e audições para Professores e participação nos grupos da FUNDARTE. Na avaliação constará o parecer descritivo do Professor, Auto avaliação do Aluno, Repertório desenvolvido e Conceito, cuja ficha será entregue no final de cada semestre, no recital de entrega das avaliações.

MÓDULO INTERMEDIÁRIO

Instrumento I - II

Objetivo Geral

Dar continuidade a prática execução do instrumento e ampliar as práticas musicais em aula e em grupos.

Objetivos Específicos

- Desenvolvimento da técnica de respiração diafragmática aplica na execução do instrumento de Bocal;
- Formação de Embocadura;
- Emissão de Notas;
- Flexibilidade;
- Técnicas de Articulação;
- Registro Grave e Médio;
- Dinâmica;
- Repertório;

- Escala Cromática;
- Prática de Conjunto;
- Exercícios Melódicos.

Metodologia do Ensino: Aula prática individual ou Master Class, onde o aluno é orientado sobre tópicos do programa para o desenvolvimento das técnicas de execução do instrumento de Bocal.

Critérios de Avaliação: A avaliação segue o sistema adotado pela FUNDARTE – Avaliação Responsiva – sistema que resume reposta e responsabilidade, prevendo a livre negociação de critérios, a observação diária do desempenho do aluno, aulas abertas, recitais públicos e para Professores, participação nos grupos da FUNDARTE. Na avaliação constará o parecer descritivo do Professor, Auto avaliação do Aluno, Repertório desenvolvido e Conceito, cuja ficha será entregue no final de cada semestre, no recital de entrega das avaliações.

MÓDULO AVANÇADO

Instrumento I - II

Objetivo Geral

Aprimorar os conhecimentos da prática do instrumento visando uma maior proficiência técnica e de interpretação musical.

Objetivos Específicos

- Respiração diafragmática aplicada na execução do Trompete;
- Formação de Embocadura;
- Escalas Maiores e Menores;
- Flexibilidade;
- Dinâmica;
- Registros Grave, Médio e Agudo;
- Exercícios Técnicos específicos;

- Técnicas de Articulação (staccato simples e duplo);
- Prática de Conjunto;
- Repertório.

Metodologia do Ensino: Aula prática individual ou Master Class, onde o aluno é orientado sobre tópicos do programa para o desenvolvimento das técnicas de execução do instrumento de Bocal.

Critérios de Avaliação:

A avaliação segue o sistema adotado pela FUNDARTE – Avaliação Responsiva – sistema que resume reposta e responsabilidade, prevendo a livre negociação de critérios, a observação diária do desempenho do aluno, aulas abertas, recitais públicos e para Professores, participação nos grupos da FUNDARTE. Na avaliação constará o parecer descritivo do Professor, Auto avaliação do Aluno, Repertório desenvolvido e Conceito, cuja ficha será entregue no final de cada semestre, no recital de entrega das avaliações.

OFICINA MUSICAL

Instrumento I e II

Objetivo Geral

Iniciar ou aperfeiçoar a prática do instrumento com o conhecimento das técnicas de execução do mesmo para alunos com idade superior a 18 anos. Realizar o estudo orientado e progressivo do instrumento de Bocal, buscando proporcionar a vivência, a prática e apreciação musical.

Objetivos Específicos

- Iniciação à técnica de respiração diafragmática aplica na execução dos instrumentos de Bocal;
- Formação de Embocadura;

- Emissão de Notas;
- Digitação;
- Escala Diatônica;
- Articulação Simples;
- Registro Grave.

Metodologia do Ensino:

Aula prática individual ou Master Class, onde o aluno é orientado sobre tópicos do programa para o desenvolvimento das técnicas de execução do instrumento de Bocal. A disciplina inclui prática individual orientada e não orientada do instrumento, assim como a prática de conjunto.

Critérios de Avaliação:

A avaliação segue o sistema adotado pela FUNDARTE – Avaliação Responsiva – sistema que resume reposta e responsabilidade, prevendo a livre negociação de critérios, a observação diária do desempenho do aluno, aulas abertas, recitais públicos e audições para Professores, participação nos grupos da FUNDARTE. Na avaliação constará o parecer descritivo do Professor, Auto avaliação do Aluno, Repertório desenvolvido e Conceito, cuja ficha será entregue no final de cada semestre, no recital de entrega das avaliações.

Repertório sugerido

Repertório sugerido no item bibliografia

Repertório trabalhado a partir das sugestões e interesses musicais do aluno



TECLADO ELETRÔNICO

Bruno Felix da Costa Almeida[18]

Carga horária: 50 minutos semanais

Apresentação

O Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico é constituído com ênfase na Proposta Pedagógica dos Cursos de Artes da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE que, alinhada às diretrizes e orientações do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), se constituí diante da valorização do acesso ao conhecimento artístico-intelectual através das Linguagem da Arte (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Nesse sentido, o Plano educativo-musical proposto é previsto a partir de seus Objetivos Gerais e Específicos, estruturados em Módulos com duração de um ano cada, quais sejam: Módulo Inicial I, II e III, destinado aos estudantes ingressantes com idades entre 7 e 10 anos; Fundamental I, II e III, destinados aos estudantes que ingressam no curso a partir dos 11 anos de idade. Além destes, o desenvolvimento do curso se dá através dos Módulos Intermediário I, II e III, priorizando o aprofundamento dos conhecimentos musicais dos estudantes, ao passo que podem concluir seus estudos através dos Módulos Avançado I e II, o qual concede a certificação no Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, da FUNDARTE. Para os ingressantes no Curso Básico de Música com faixa etária entre os 5 e 6 anos, que pretendem iniciar seus aprendizados musicais através do instrumento musical Teclado, o Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico

[18] Mestre em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2016) e em Ensino de Arte pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul (2010), onde estudou com bolsa de estudos por mérito acadêmico; Formado em Piano pela Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo (2012) e em Teclado pelo Conservatório Musical In'Concert (2002); Atualmente é acadêmico dos cursos de Mestrado Profissional em Educação e Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; além de desenvolver pesquisas na área de Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais.

é o indicado. Neste caso, o curso tem duração de até 2 anos, a depender da idade do aluno ingressante, que poderá dar continuidade aos seus aprendizados musicais, posteriormente, em um dos Módulos Iniciais mencionados. Para os ingressantes com idade a partir de 18 anos, é ofertada a Oficina de Teclado Eletrônico I e II, cuja principal característica é iniciar, musicalmente, os estudantes através do aprendizado do Teclado Eletrônico, recebendo certificação após a conclusão do curso.

Objetivo geral:

Desenvolver habilidades técnico-interpretativas voltadas ao Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos:

- Explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.
- Desenvolver a localização espacial ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução musical por imitação.
- Desenvolver habilidade de execução musical através da (re)produção musical escutada.
- Desenvolver habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Desenvolver habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Desenvolver habilidade de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Desenvolver habilidades de “Técnica Pura” (Escalas e Arpejos em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas variações).
- Desenvolver habilidades de memorização musical.
- Desenvolver a postura corporal ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental individual.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental coletiva.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental em público.
- Desenvolver a postura comportamental voltada a performance instrumental.
- Desenvolver habilidade de integração de novas tecnologias digitais (recursos de informática), destinadas à execução instrumental.

- Desenvolver habilidades de apreciação musical.
- Desenvolver habilidades para a criação musical.
- Desenvolver habilidades de leitura e compreensão de conteúdos relacionados a prática, a teoria e a construção da performance musical.
- Desenvolver habilidades de pesquisa em música.

Módulos:

INICIAL

Faixa etária: a partir dos 7 anos

Módulo destinado aos alunos ingressantes com faixa etária entre os 7 anos e 10 anos e 11 meses de idade e egressos do Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico.

- Inicial I (Duração de 2 semestres)
- Inicial II (Duração de 2 semestres)
- Inicial III (Duração de 2 semestres)

Duração Total do Módulo Inicial: 6 semestres letivos.

FUNDAMENTAL

Módulo destinado aos alunos ingressantes com faixa etária a partir de 11 anos de idade e egressos da Oficina de Teclado Eletrônico.

- Fundamental I (Duração de 2 semestres)
- Fundamental II (Duração de 2 semestres)

Duração Total do Módulo Elementar: 4 semestres letivos.

INTERMEDIÁRIO

Módulo sequencial destinado aos alunos que concluíram o *Módulo Inicial III* ou o *Módulo Fundamental II*, bem como outros estudantes ingressantes ao Curso Básico

de Música que comprovarem proficiência aos requisitos inerente ao módulo de aprendizagem.

- Intermediário I (Duração de 2 semestres)
- Intermediário II (Duração de 2 semestres)
- Intermediário III (Duração de 2 semestres)

Duração Total do Módulo Intermediário: 6 semestres letivos.

AVANÇADO

Módulo sequencial destinado aos alunos que concluíram o *Módulo Intermediário III*, bem como outros estudantes ingressantes ao Curso Básico de Música que comprovarem proficiência aos requisitos inerente ao módulo de aprendizagem.

- Avançado I (Duração de 2 semestres)
- Avançado II (Duração de 2 semestres)

Duração Total do Módulo Avançado: 4 semestres letivos.

MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO TECLADO ELETRÔNICO

Faixa Etária: de 5 a 6 anos e 11 meses

- Musicalização I (Duração de 2 semestres)
- Musicalização II (Duração de 2 semestres)

Duração Total do Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico: 4 semestres letivos.

OFICINA DE TECLADO ELETRÔNICO

Faixa Etária: a partir dos 18 anos

- Oficina I (Duração de 2 semestres)
- Oficina II (Duração de 2 semestres)

Duração Total da Oficina de Teclado Eletrônico: 4 semestres letivos.

Metodologia:

As aulas de Prática Instrumental do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico são

constituídas com ênfase em sua Bibliografia Básica, a qual contempla informações pedagógico-musicais que fortalecem a *práxis* musical, ou seja, está atrelada aos conhecimentos musicais práticos e teóricos destinados ao desenvolvimento musical do aluno. Portanto, são priorizados a aproximação do estudante ao instrumento musical Teclado Eletrônico através do estudo de repertórios musicais variados; o aprofundamento técnico-instrumental e teórico-musical, destinados às habilidades de execução instrumental; a prática individual, coletiva e em público de execução instrumental, com vistas ao desenvolvimento técnico e interpretativo-musical; a organização dialógica de metas e desafios, enquanto estratégias de independência dos estudos teóricos e práticos; além de contemplar, durante o processo de ensino-aprendizagem musical a apreciação, a criação, a pesquisa em música e a integração de tecnologias digitais voltadas ao Teclado Eletrônico.

Avaliação:

O processo de avaliação do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico é proposto semestralmente e constituído em três eixos. O primeiro consiste em uma avaliação dialógica e processual, entre o professor e o(s) aluno(s). Nesse sentido, o professor poderá solicitar atividades, incluindo estudos práticos e teóricos que estejam atrelados ao desenvolvimento pedagógico-musical inerentes ao(s) aluno(s) e ao curso. O segundo, configura uma autoavaliação realizada por escrito pelo próprio estudante, a qual infere suas percepções acerca de seu desenvolvimento educativo-musical, bem como as suas relações interativas para com o professor e a instituição de ensino. O terceiro, configura na participação do estudante ao Recital para Professores, o qual lhe confere uma avaliação do processo de aprendizagem semestral, a partir da formação de banca com professores do Curso Básico de Música da FUNDARTE. O estudante é contemplado com o resultado de sua Avaliação no Recital de Entrega de Avaliação.

Perfil de Egresso:

Espera-se que o aluno egresso do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, do Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico e da Oficina de Teclado

Eletrônico, desenvolva suas habilidades técnico-interpretativas voltadas ao instrumento musical estudado, atendendo ao objetivo geral proposto por este Plano de Curso.

Módulo Inicial:

O Módulo Inicial é destinado aos alunos com faixa etária entre os 7 anos e 10 anos e 11 meses de idade e egressos do Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico. Está estruturado em três Etapas, quais sejam: Instrumento I, Instrumento II e Instrumento III, sendo que cada um deles tem duração de 2 semestres letivos. Ao todo, o aluno terá o prazo de 6 semestres para a conclusão do Módulo Inicial e poderá dar seguimento aos seus estudos através do Módulo Intermediário. Os objetivos gerais e específicos são propostos de modo a contemplar todo o processo educativo-musical do estudante ao decorrer do período de duração do Módulo. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades teórico, práticas e interpretativas, inerentes ao Módulo, poderão variar durante o trânsito do aluno nos Níveis de estudos propostos. As aulas deste módulo poderão ser realizadas individualmente e/ou em duplas.

Objetivo Geral:

Desenvolver habilidades teórico-práticas voltadas ao Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos:

- Explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.
- Desenvolver a localização espacial ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução musical por imitação.
- Desenvolver habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Desenvolver habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Desenvolver habilidade de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Desenvolver a postura corporal ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental individual.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental coletiva.

- Desenvolver habilidades de execução instrumental em público.
- Desenvolver a postura comportamental voltada a performance instrumental.
- Desenvolver habilidades de apreciação musical.
- Desenvolver habilidades para a criação musical.

Conteúdos:

- Notação musical.
- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).
- Cifras.
- Acordes maiores e menores em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com sétima em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como suas inversões.
- Dedilhados e sua notação.
- Solfejo.
- Leitura rítmica.
- Leitura melódica.
- Apreciação do repertório musical estudado e outros.
- Estudo de repertório musical nacional e internacional em estilos variados.

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno tenha desenvolvido suas habilidades musicais voltadas ao instrumento musical Teclado Eletrônico, atendendo aos objetivos geral e específicos propostos, afim de dar continuidade em seus estudos através do Módulo Intermediário.

Módulo Fundamental:

O Módulo Fundamental é destinado aos alunos com faixa etária a partir de 11 anos de idade e egressos da Oficina de Teclado. Está estruturado em duas Etapas, quais sejam: Instrumento I e Instrumento II, sendo que cada um deles tem duração de 2

semestres letivos. Ao todo, o aluno terá o prazo de 6 semestres para a conclusão do Módulo Fundamental e poderá dar seguimento aos seus estudos através do Módulo Intermediário. Os objetivos gerais e específicos são propostos de modo a contemplar todo o processo educativo-musical do estudante ao decorrer do período de duração do Módulo. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades teórico, práticas e interpretativas, inerentes ao Módulo, poderão variar durante o trânsito do aluno nas Etapas de estudos propostos. As aulas deste módulo poderão ser realizadas individualmente e/ou em duplas.

Objetivo Geral:

Desenvolver habilidades teórico-práticas voltadas ao Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos:

- Explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.
- Desenvolver a localização espacial ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução musical por imitação.
- Desenvolver habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Desenvolver habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Desenvolver habilidade de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Desenvolver a postura corporal ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental individual.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental coletiva.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental em público.
- Desenvolver a postura comportamental voltada a performance instrumental.
- Desenvolver habilidades de apreciação musical.
- Desenvolver habilidades para a criação musical.

Conteúdos:

- Notação musical.

- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).
- Cifras.
- Acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como suas inversões.
- Acordes com sétima em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como suas inversões.
- Dedilhados e sua notação.
- Solfejo.
- Leitura rítmica.
- Leitura melódica.
- Apreciação do repertório musical estudado e outros.
- Estudo de repertório musical nacional e internacional em estilos variados.

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Fundamental o aluno tenha desenvolvido suas habilidades musicais voltadas ao instrumento musical Teclado Eletrônico, atendendo aos objetivos geral e específicos propostos, afim de dar continuidade em seus estudos através do Módulo Intermediário.

Módulo Intermediário:

O Módulo Intermediário é destinado aos alunos que concluíram o *Módulo Inicial III* ou o *Módulo Fundamental II*, e os egressos da *Oficina de Teclado Eletrônico*, bem como outros estudantes ingressantes ao Curso Básico de Música que comprovarem proficiência aos requisitos inerente ao módulo de aprendizagem. Está estruturado em três Etapas, quais sejam: Instrumento I, Instrumento II e Instrumento III, sendo que cada um deles tem duração de 2 semestres letivos. Ao todo, o aluno terá o prazo de 6 semestres para a conclusão do Módulo Intermediário e poderá dar seguimento aos seus estudos através do Módulo Avançado. Os objetivos gerais e específicos são propostos de modo a contemplar todo o processo educativo-musical do estudante ao decorrer do período de duração do Módulo. Nesse sentido, o desenvolvimento das

habilidades teórico, práticas, interpretativas e performáticas, inerentes ao Módulo, poderão variar durante o trânsito do aluno nos Níveis de estudos propostos. As aulas deste módulo serão realizadas individualmente.

Objetivo Geral:

Desenvolver habilidades teórico, prática e interpretativas voltadas ao Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos: Explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.

- Aprimorar o desenvolvimento da localização espacial ao instrumento.
- Aprimorar as habilidades de execução musical por imitação.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidade de execução musical através da (re)produção musical escutada.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Aprimorar as habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Desenvolver habilidades de “Técnica Pura” (Escalas em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas variações).
- Desenvolver habilidades de memorização musical.
- Aprimorar a postura corporal ao instrumento.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de execução instrumental individual.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de execução instrumental coletiva.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de execução instrumental em público.

- Desenvolver a postura comportamental voltada a performance instrumental.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de apreciação musical.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades para a criação musical.
- Desenvolver habilidades de pesquisa em música.

Conteúdos:

- Notação musical.
- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).
- Cifras.
- Acordes nos modos maiores e menores em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com quarta suspensa em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com sexta em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com sétima em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com nona em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com décima terceira em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Dedilhados e sua notação.
- Solfejo.
- Leitura rítmica.
- Leitura melódica.
- Apreciação do repertório musical estudado e outros.
- Estudo de repertório musical nacional e internacional em estilos variados.
- Escalas, nos modos maior e menor pura, em todas as tonalidades.
- Ornamentação musical.

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Intermediário o aluno tenha desenvolvido suas habilidades musicais voltadas ao instrumento musical Teclado Eletrônico, atendendo aos objetivos geral e específicos propostos, afim de dar continuidade em seus estudos através do Módulo Avançado.

Módulo Avançado:

O Módulo Avançado é destinado aos alunos que concluíram o *Módulo Intermediário III*, bem como outros estudantes ingressantes ao Curso Básico de Música que comprovarem proficiência aos requisitos inerente ao módulo de aprendizagem. Está estruturado em duas Etapas, quais sejam: Instrumento I e Instrumento II, sendo que cada um deles tem duração de 2 semestres letivos. Ao todo o aluno terá o prazo de 4 semestres para a conclusão do Módulo Avançado e, ao final, poderá receber a certificação de conclusão no Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico. Os objetivos gerais e específicos são propostos de modo a contemplar todo o processo educativo-musical do estudante ao decorrer do período de duração do Módulo. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades teórico, práticas, interpretativas e performáticas, inerentes ao Módulo, poderão variar durante o trânsito do aluno nos Níveis de estudos propostos. As aulas deste módulo poderão ser realizadas individualmente.

Objetivo Geral:

Aprimorar o desenvolvimento de habilidades teórico, prática e interpretativas voltadas ao Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos:

- Aprofundar o conhecimento acerca dos recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.
- Aprimorar a localização espacial ao instrumento.
- Aprofundar o desenvolvimento de habilidades de execução musical por imitação.

- Aprofundar o desenvolvimento de execução musical através da (re)produção musical escutada.
- Aprofundar as habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Aprofundar as habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Aprofundar as habilidades de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Aprimorar as habilidades de "Técnica Pura" (Escalas e Arpejos em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas variações).
- Aprimorar as habilidades de memorização musical.
- Aprimorar a postura corporal ao instrumento.
- Aprofundar as habilidades de execução instrumental individual.
- Aprofundar as habilidades de execução instrumental coletiva.
- Aprimorar habilidades de execução instrumental em público.
- Aprimorar a postura comportamental voltada a performance instrumental.
- Desenvolver habilidade de integração de novas tecnologias digitais (recursos de informática), destinadas à execução instrumental.
- Aprofundar o desenvolvimento habilidades de apreciação musical.
- Aprofundar o desenvolvimento de habilidades para a criação musical.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de conteúdos relacionados a prática, a teoria e a construção da performance musical.
- Aprimorar o desenvolvimento de habilidades de pesquisa em música.

Conteúdos:

- Notação musical.
- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).
- Cifras.
- Acordes, nos modos maior e menor, em diversas tonalidades, bem como suas inversões.

- Acordes, nos modos maior e menor, com quarta suspensa em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes, nos modos maior e menor, com sexta em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes, nos modos maior e menor com sétima em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes, nos modos maior e menor, com nona em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Acordes, nos modos maior e menor, com décima terceira em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Dedilhados e sua notação.
- Solfejo.
- Leitura rítmica.
- Leitura melódica.
- Apreciação do repertório musical estudado e outros.
- Estudo de repertório musical nacional e internacional em estilos variados.
- Escalas maior e menores harmônica e melódica em todas as tonalidades.
- Arpejos nos modos maior e menor e suas inversões.
- Ornamentação musical.
- Integração de tecnologias de informática musical.

Perfil do Egresso:

Espera-se que o aluno egresso do Curso Básico de Música – Teclado Eletrônico, do Curso de Musicalização Através do Teclado Eletrônico e da Oficina de Teclado Eletrônico, desenvolva suas habilidades técnico-interpretativas voltadas ao instrumento musical estudado, atendendo ao objetivo geral proposto por este Plano de Curso – Teclado Eletrônico.

Musicalização através do Teclado Eletrônico:

O Curso de Musicalização através do Teclado Eletrônico é destinado aos alunos ingressantes com faixa etária entre os 5 anos e 6 anos e 11 meses de idade. Está estruturado em duas Etapas, quais sejam: Musicalização I e Musicalização II, ambos com duração de 2 semestres letivos. Ao todo, o aluno terá o prazo de 4 semestres para a conclusão do curso e, ao final, poderá receber a certificação de conclusão no Curso de Musicalização através do Teclado Eletrônico. Os objetivos gerais e específicos são propostos de modo a contemplar todo o processo educativo-musical do estudante ao decorrer do período de duração do curso. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades teórico e práticas, inerentes a proposta de musicalização através do instrumento, poderão variar durante o trânsito do estudante nos Níveis de estudos propostos. As aulas têm sua realização em duplas e individualmente.

Objetivo Geral:

Desenvolver habilidades de exploração e criação musical através do Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos:

- Explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.
- Desenvolver a localização espacial ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução musical por imitação.
- Desenvolver habilidade de execução musical através da (re)produção musical escutada.
- Desenvolver habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Desenvolver habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Desenvolver habilidade de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Desenvolver a postura corporal ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental individual.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental coletiva.

- Desenvolver habilidades de execução instrumental em público.
- Desenvolver a postura comportamental voltada a performance instrumental.
- Desenvolver habilidades de apreciação musical.
- Desenvolver habilidades para a criação musical.

Conteúdos:

- Apreciação musical.
- Criação musical.
- Notação musical.
- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).
- Cifras.
- Acordes maiores e menores em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Dedilhado.

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Curso de Musicalização através do Teclado Eletrônico o aluno tenha desenvolvido suas habilidades musicais voltadas ao instrumento musical Teclado Eletrônico, atendendo aos objetivos geral e específicos propostos, afim de dar continuidade em seus estudos através do Módulo Inicial.

Oficina de Teclado Eletrônico:

A Oficina de Teclado Eletrônico é destinada aos alunos ingressantes com faixa etária a partir de 18 anos de idade. Está estruturada em dois Níveis, quais sejam: Oficina I e Oficina II, cada uma com duração de 2 semestres. Ao todo, o aluno terá o prazo de 4 semestres para a conclusão do curso e, ao final, poderá receber a certificação de conclusão da Oficina de Teclado Eletrônico. Os objetivos gerais e específicos são propostos de modo a contemplar todo o processo educativo-musical do estudante ao decorrer do período de duração do curso. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades teórico e práticas, inerentes a proposta da Oficina poderão variar durante o trânsito do estudante nos Níveis de estudos propostos. A oficina é ofertada com aulas coletivas, com a participação de até 4 alunos simultaneamente.

Objetivo Geral:

Desenvolver habilidades teórico-práticas voltadas ao Teclado Eletrônico.

Objetivos Específicos:

- Explorar os recursos disponibilizados pelo Teclado Eletrônico.
- Desenvolver a localização espacial ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução musical por imitação.
- Desenvolver habilidades de leitura melódico-rítmica musical.
- Desenvolver habilidades de digitação musical ao instrumento (dedilhados).
- Desenvolver habilidade de execução de acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como em suas inversões.
- Desenvolver a postura corporal ao instrumento.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental individual.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental coletiva.
- Desenvolver habilidades de execução instrumental em público.
- Desenvolver habilidades de apreciação musical.

Conteúdos:

- Notação musical.
- Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).
- Cifras.
- Acordes em diversas tonalidades, nos modos maiores e menores, bem como suas inversões.
- Acordes maiores e menores com sétima em diversas tonalidades, bem como suas inversões.
- Dedilhados e sua notação.
- Solfejo.
- Leitura rítmica.
- Leitura melódica.
- Apreciação do repertório musical estudado e outros.

- Estudo de repertório musical nacional e internacional em estilos variados.

Metodologia:

As aulas são propostas por momentos expositivos, teóricos, práticos e dialógicos, priorizando a aproximação do estudante ao instrumento musical Teclado Eletrônico com ênfase nos estudos de repertórios musicais variados, selecionados com vistas ao desenvolvimento das habilidades de execução instrumental, de práticas individual, coletiva e em público; além da organização dialógica de metas e desafios, enquanto estratégias de independência dos estudos teóricos e práticos.

Avaliação:

A avaliação acontece semestralmente e está constituída em três eixos. O primeiro consiste em uma avaliação dialógica e processual, entre o professor e o(s) aluno(s). O segundo, configura uma autoavaliação realizada por escrito pelo próprio estudante, a qual infere suas percepções acerca de seu desenvolvimento educativo-musical, bem como as suas relações interativas para com o professor e a instituição de ensino. E o terceiro, configura na participação do estudante ao Recital para Professores, o qual lhe confere uma avaliação do processo de aprendizagem semestral, a partir da formação de banca com professores do Curso Básico de Música da FUNDARTE. Ao final de cada semestre o estudante é contemplado com o resultado de sua Avaliação no Recital de Entrega de Avaliação.

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final da Oficina de Teclado Eletrônico o aluno tenha desenvolvido suas habilidades musicais voltadas ao instrumento musical estudado, atendendo aos objetivos geral e específicos propostos pela Oficina, podendo dar continuidade aos seus estudos através do Módulo Fundamental ou do Módulo Intermediário ou do Módulo Avançado, a depender da proficiência na execução instrumental adquirida durante o período da Oficina.

Referências gerais sugerida:

ADOLFO. Antonio. *Piano e teclado fácil:* Método prático para principiantes. Irmãos Vitale, 2016.

ALVES, Luciano. *Exercícios para piano e teclados.* Vol. 1. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

BARBA, Victor M. *Aprende teclado facilmente.* Music Sales Corp, 2002.

BEYER, F. *Escola preparatório do piano Op. 101*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1968.

BEZERRA, Deise. *Coletânea de partituras para piano, teclado, flauta, violão e canto*. Volume 2. São Paulo: Irmãos Vitale.

BEZERRA, Deise. *Coletânea de partituras para piano, teclado, flauta, violão e canto.* São Paulo: Irmãos Vitale.

SONGBOOK. *Bossa Nova.* São Paulo: Irmãos Vitale.

BURNAM, Edna Mae. *A Dose do Dia: Livro preparatório.* São Paulo: Irmãos Vitale.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque batuta:* música na escola, 1º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque batuta:* música na escola, 2º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque batuta:* música na escola, 3º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque batuta:* música na escola, 4º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque batuta:* música na escola, 5º ano. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Curso TKT de Teclado Volumes 1 ao 6.

HANON, C. L. *O pianista virtuoso:* 60 exercícios. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1984.

MASCARENHAS. Mário. *Método rápido para tocar teclado*. 1º volume. São Paulo: Irmãos Vitale, 1991.

MOREIRA. Ana Paula. *Teclado:* método prático para principiantes.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *500 Canções Brasileiras.* 3ª Ed. Musimed, 2015.

POZZOLI, E. *A técnica diária do pianista: parte primeira e segunda.* São Paulo: Ricordi Brasileira, 1976.

PRADO, Cristiane. *Aprenda a tocar órgão e teclado.* Volume 1. São Paulo: Irmãos Vitale, 1990.

PRADO, Cristiane. *Aprenda a tocar órgão e teclado.* Volume 2. 2ª Ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

SILVEIRA, Daniel. *Curso prático de teclado.* São Paulo: Universo dos Livros, 2011.



PROGRAMA DE VIOLÃO

Eduardo Pastorini[19]

Thiago Kreutz[20]

Objetivo geral

O curso prevê que o aluno desenvolva a compreensão dos elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos do repertório do violão.

Objetivos especificos

- Deve ser capaz de ler e interpretar o texto musical tanto por cifras quanto por partituras, associando a digitação indicada aos dedos correspondentes.
- Deve também desenvolver autonomia para o estudo do instrumento fora do âmbito da sala de aula, bem como utilizar postura adequada às questões de prevenção de problemas relacionados à má postura.
- Ser capaz de tocar sozinho e em conjunto, a partir das experiências oportunizadas durante o período acadêmico enquanto aluno da FUNDARTE, nos diferentes grupos musicais.
- Desenvolver senso crítico a partir da experiência intrínseca do fazer musical.

[19] Doutor e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, na área de Práticas Interpretativas (violão), onde concluiu sua dissertação de mestrado sobre o processo de leitura à primeira vista no violão; Bacharel em Música (ênfase em violão) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua na docência do instrumento desde 1998. É professor de violão no curso Básico da Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. Paralelamente mantém atividades artísticas ligadas à performance de repertório solo e camerístico do violão.

[20] Mestre em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás-UFG, em Goiânia, sob orientação do prof. Dr. Eduardo Meirinhos. Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Habilitação em Violão, onde formou-se na classe do prof. Paulo Inda. Foi um dos vencedores do concurso Jovens Solistas da Orquestra De Câmara da FUNDARTE em 2011. Dedica-se especialmente à música de concerto, atua como solista e músico de câmara. Entre suas atividades em música de câmara destacam-se os duos com a soprano Cynthia Barcelos e o violinista Kauê Trojan.

Metodologia

Realização de aulas coletivas e individuais (esta última modalidade a partir do módulo INTERMEDIÁRIO). Estudo de repertório (coletivo e individual) que contemple as habilidades técnico-instrumentais específicas de cada nível. Estudo dos mecanismos de técnica do instrumento a partir das demandas técnicas específicas do repertório (técnica aplicada). Autonomia e fluência na execução musical. Familiarização com a postura de palco. Estudo seccionado (por partes da música). Realização de técnica aplicada ao repertório.

Avaliação

Participação ativa do aluno em todo o decorrer da aula através do debate, da discussão e do comentário construtivo sobre o repertório e o fazer musical próprio e de seus colegas (senso crítico). Inferência sobre o hábito de estudo do aluno fora da sala de aula pela observação na habilidade e precisão de leitura e de execução musical no violão durante o semestre. Para obter a aprovação no semestre o aluno deve apresentar também um mínimo de 75% de presença. Faltas não justificadas serão contabilizadas para fins de avaliação de presença e participação. Tocar nas audições de final de semestre para as bancas de professores e no recital semestral de entrega das avaliações

MÓDULO INICIAL

Faixa Etária: de 8 a 10 anos

Objetivos do módulo

Ter um primeiro contato com o instrumento de forma lúdica, sendo introduzidas questões como postura, técnica, construção do violão e musicalidade. Ser capaz de tocar sua parte nos arranjos coletivos para o grande grupo de alunos de violão da FUNDARTE.

Conteúdos

Instrumento I

Constituição do Violão;

Orientações sobre o cuidado com o instrumento;

Postura: uso do banquinho e noções básicas da relação das duas mãos com o instrumento;

Nomenclaturas de digitação: dedos de ambas as mãos, cordas e casas

Técnica de mão direita: postura e relaxamento, toque com alternância de dedos (i-m);

Técnica de mão esquerda: postura e relaxamento, digitação, toque e ordenação dos dedos (1, 2 e 3 - apresentação longitudinal);

Reconhecimento das notas naturais nas quatro primeiras cordas nas primeiras posições da escala;

Escala de Dó maior e Sol maior;

Repertório: melodias e/ou acompanhamento de canções com acordes simples sem pestana. Mínimo de três peças por semestre.

Instrumento II

Técnica de mão direita: introdução do toque de dedo polegar;

Técnica de mão esquerda: postura e relaxamento, digitação, toque e ordenação dos dedos (1, 2, 3, 4 apresentação longitudinal e transversal);

Reconhecimento das notas naturais e alteradas nas quatro primeiras cordas e na primeira posição;

Escalas de Ré maior e Fá maior;

Acordes em posições fáceis e sua troca precisa no tempo;

Repertório: melodias e/ou acompanhamento de canções com acordes simples sem pestana. Mínimo de três peças por semestre.

Instrumento III

Técnica de mão direita: introdução do toque de dedo anelar; arpejos com três e quatro dedos; toque conjunto do dedo polegar com os demais dedos;

Técnica de mão esquerda: uso simultâneo de dedos da mão esquerda;

Escalas de Lá menor, Mi menor, Ré menor;

Acordes maiores, menores e com sétima em posições fáceis;

Reconhecimento das notas naturais e alteradas nas seis cordas e na primeira posição;

Repertório: introdução de texturas a duas vozes simples. Tocar pelo menos uma dentre as seguintes sugestões: Espanhola de C. Tourinho, Andantino do Carcassi, Valsa do Carulli, primeiras peças do Henrique Pinto ou Othon Salleiro, peças do Trinity Guildhall volume 1 e 2, Estudos do Irineu Kruger.

MÓDULO FUNDAMENTAL

Faixa Etária: partir dos 11 anos

Objetivos do módulo

Ter um primeiro contato com o instrumento, sendo introduzidas questões como postura, técnica, construção do violão e musicalidade. Ser capaz de tocar sua parte nos arranjos coletivos para o grande grupo de alunos de violão da FUNDARTE.

Instrumento I

Constituição do Violão;

Orientações sobre o cuidado com o instrumento;

Nomenclaturas de digitação: dedos de ambas as mãos, cordas e casas

Postura: uso do banquinho e noções básicas da relação das duas mãos com o instrumento;

Técnica de mão direita: toque alternado de dedos indicador e médio, arpejos simples;

Técnica de mão esquerda: ordenação dos dedos na primeira posição (dedos 1, 2, 3, 4), apresentação longitudinal e transversal;

Escala de Dó maior, Sol maior e Fá maior (uma oitava);

Reconhecimento das notas naturais na primeira posição da escala através das 4 cordas;

Acordes simples sem pestana;

Repertório: execução de melodias simples e acompanhamento de acordes cifrados, além de uma peças solo dentre as seguintes sugestões: Iniciação ao violão de Henrique Pinto, oficina de violão de Cristina Tourinho, Método de violão de Irineu Kruger, ou peça de nível similar. Execução da sua parte de violão do arranjo coletivo.

Instrumento II

Técnica de mão direita: arpejos com uso do dedo polegar, padrões rítmicos que apresentam maior complexidade em relação ao nível anterior utilizando os mecanismos aprendidos;

Escala de Ré maior, Lá menor e Mi menor (uma oitava);

Técnica de mão esquerda: uso simultâneo de dedos da mão esquerda;

Reconhecimento das notas naturais e alteradas na primeira posição nas seis cordas;

Repertório: introdução de texturas a duas vozes simples. Tocar pelo menos uma dentre as seguintes sugestões: Espanhola de C. Tourinho, Andantino do Carcassi,

Valsa do Carulli, primeiras peças do Henrique Pinto ou Othon Salleiro, peças do Trinity Guildhall volume 1 e 2, Estudos do Irineu Kruger.

MÓDULO INTERMEDIÁRIO

Objetivos do módulo

Desenvolver aspectos posturais, técnicos e musicais com maior profundidade. Desenvolver leitura musical com autonomia. Ser capaz de tocar sua parte nos arranjos coletivos para o grande grupo de alunos de violão da FUNDARTE, e também começar a tocar repertório em solo ou duos.

Instrumento I

Desenvolvimento de postura consciente frente ao instrumento utilizando princípios e soluções ergonômicas como banquinho, ergoplay, etc;

Técnica de mão direita: arpejos (12 fórmulas de A. Carlevaro), buscando equilíbrio rítmico e sonoro, sincronia da ação conjunta do polegar com outros dedos;

Técnica de mão esquerda: escalas maiores em uma oitava em posição fixa (shapes), independência dos dedos, digitação, toque e ordenação dos dedos (1, 2, 3, 4), introdução do uso da “pestana”, apresentação longitudinal, transversal e mista;

Reconhecimento das notas nas 6 cordas até a terceira posição;

Repertório Solo: Peças equivalentes a 1 e 2 ano do Sávio ou similares, arranjos. (Ex. Espagnoleta – G. Sanz), Lágrima, estudo em C e Em de F. Tárrega, F. Sor op. 60;

Acompanhamento de melodias cifradas com variedade rítmica e harmônica.

Instrumento II

Técnica de mão direita: translado, notas repetidas com diferentes combinações, alteração de timbre;

Técnica de mão esquerda: escalas caderno 1 de A. Carlevaro, estudo de ligados (A. Carlevaro);

Reconhecimento de notas até a quinta posição;

Repertório: Estudo em Em, F. Tárrega, Estudos Sencillos de Leo Brouwer, Breves de Guerra Peixe, Estudos de Carcassi.

Instrumento III

Técnica de mão direita: velocidade, notas conjuntas (A. Carlevaro);

Técnica de mão esquerda: translados por substituição, deslocamento e salto, ligados ascendentes e descendentes, dedos fixos, escalas menores melódicas;

Reconhecimento de notas até a nona posição;

Repertório: músicas com os conteúdos trabalhados. Romanceiro de E. Kruger, Romance de Amor de A. Rovira, Estudos Sencillos de Leo Brouwer, Breves de Guerra Peixe, Estudos de Carcassi, uma peça de João Pernambuco.

MÓDULO AVANÇADO

Objetivos do módulo Desenvolver autonomia na leitura e aprendizado de novas peças. Refinamento técnico objetivando a performance musical bem como uma melhor expressão artística.

Instrumento I

Técnica de mão direita: postura e relaxamento, elasticidade e velocidade, dedilhados e acordes arpejados;

Técnica de mão esquerda: distensão e contração de dedos;

Repertório: Estudo 1 ou Mazurka choro ou Prelúdio 3 de Villa Lobos, Acalanto das nonas ou Retrato brasileiro de Baden Powell, BWV 999 de J.S. Bach.

Instrumento II

Preparação do recital de formatura;

Repertório: 1 prelúdio ou 1 movimento da suíte, ou 1 estudo de Villa Lobos, 1 movimento da suíte BWV 1007 de J.S. Bach, Les Adieux de F. Sor ou dois estudos equivalentes, uma peça de Dilermando Reis, Baden Powell ou Garoto.

OFICINA I e II

Faixa Etária: a partir dos 18 anos

Objetivo do módulo

Ter um primeiro contato com o instrumento, sendo introduzidas questões como postura, técnica, construção do violão e musicalidade.

Instrumento I

Constituição do Violão;

Orientações sobre o cuidado com o instrumento;

Nomenclaturas de digitação: dedos de ambas as mãos, cordas e casas

Postura: uso do banquinho e noções básicas da relação das duas mãos com o instrumento;

Técnica de mão direita: toque alternado de dedos indicador e médio, arpejos simples;

Técnica de mão esquerda: ordenação dos dedos na primeira posição (dedos 1, 2, 3, 4), apresentação longitudinal e transversal;

Escala de Dó maior, Sol maior e Fá maior (uma oitava);

Reconhecimento das notas naturais na primeira posição da escala através das 4 cordas;

Acordes simples sem pestana;

Repertório: execução de melodias simples e acompanhamento de acordes cifrados, além de uma peças solo dentre as seguintes sugestões: Iniciação ao violão de Henrique Pinto, oficina de violão de Cristina Tourinho, Método de violão de Irineu Kruger, ou peça de nível similar.

Instrumento II

Técnica de mão direita: arpejos com uso do dedo polegar, padrões rítmicos que apresentam maior complexidade em relação ao nível anterior utilizando os mecanismos aprendidos;

Escala de Ré maior, Lá menor e Mi menor (uma oitava);

Técnica de mão esquerda: uso simultâneo de dedos da mão esquerda;

Reconhecimento das notas naturais e alteradas na primeira posição nas seis cordas;

Repertório: execução de melodias simples e acompanhamento de acordes cifrados, além de uma peças solo dentre as seguintes sugestões: Iniciação ao violão de Henrique Pinto, oficina de violão de Cristina Tourinho, Método de violão de Irineu Kruger, ou peça de nível similar.

Referências:

BRIGHTMORE, Robert (Ed.). *Modern Times:* 60 original graded contemporary works for guitar. Heidelberg,

BRINDLE, Reginald Smith. *Guitar Cosmos 1:* progressive pieces for guitar. Londres. Schott & Co, 1979.

CARCASSI, Matteo. *Método de violão Opus 59* (completo). São Paulo, Irmãos Vitalle. 134 p.

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno nº 1,* Escalas diatônicas. 5ª ed. Buenos Aires, Barry, 1966.12 p.

CARLEVARO, Abel*. Cuaderno nº 2,* Técnica de la mano derecha. Buenos Aires, Barry, 1967. 46 p.

CARLEVARO, Abel*. Cuaderno nº 3,* Técnica de la mano izquierda. Buenos Aires, Barry, 1969. 57 p.

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno nº 4,* Técnica de la mano izquierda (conclusión). Buenos Aires, Barry, 1974. 54 p.

GALIFI, Gaetano*. Iniciação ao Violão op. 41:* 35 lições musicais. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 2010. 64 p.

KRUGER, Irineu. *Violão clássico,* Novo Método Álbum. São Leopoldo, Sinodal, 1993. 69 p. Volume 1.

MARIANI, Silvana. *O Equilibrista das Seis Cordas*. Curitiba, Editora UFPR, 2002, 132p.

PINTO, Henrique. *Ciranda das 6 cordas,* iniciação infantil ao violão. São Paulo, Ricordi, 1985. 107 p.

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão.* Princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo, Ricordi, 1978. 63 p.

PINTO, Henrique. *Técnica da mão direita Arpejo*. São Paulo, Musicália, 1977. 35 p.

SANTOS, Turíbio*. Arquivos Musicais,* Caderno Pedagógico nº 1. São Paulo, Ricordi, 1979. 16 p.

SAVIO, Isaías*. Estudos para 1º ano de violão.* São Paulo, Ricordi, 1977, 15 p.

SAVIO, Isaías. *Coleção de peças clássicas para 1º ano de violão.* São Paulo, Ricordi, 1972, 9 p.

SANTOS, Turíbio. *Arquivos Musicais,* Caderno Pedagógico nº 1. São Paulo, Ricordi, 1979. 16 p.

SUZUKI, Shinichi*. Guitar School.* v. I-VIII. Alfred Publishing, 2003

VÁRIOS. *ONE+ONE:* Graded guitar duos for pupil and teacher. V. 1-3. Heildeberg, Chanterelle. 1995



PROGRAMA DE VIOLINO E VIOLA

Karin Kupas[21]

Heine Wentz[22]

Carga horária: 50 minutos semanais

Objetivo geral para todos os instrumentos:

Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios do instrumento.

VIOLINO – MÓDULO INICIAL

Neste estágio, o aluno vai estabelecer a sua postura para tocar violino, que ele utilizará em todos os demais estágios daqui em diante. Não há pré-requisitos para ingressar no curso de violino. A idade mínima dos alunos iniciantes é de 5 (cinco) anos para a *Musilalização Através do Instrumento* (em que o aluno não cursará teoria) e de 8 (oito) anos para cursar o Inicial I, tanto nas aulas de violino quanto de teoria.

---

[21] Mestre em Pedagogia do Violino, pela Texas Tech University (Lubbock, TX), onde estudou violino com Annie Chalex-Boyle e foi bolsista-assistente por dois anos no projeto social desta universidade para o ensino coletivo de cordas, sob a orientação do professor Bruce Wood. licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, sendo aluna de violino das classes de Hella Frank e Fredi Gerling..
No método Suzuki, possui certificados de teacher-training promovidos pela SAA (Suzuki Association of the Americas) em todos os dez livros do método para violino. Teve o primeiro contato com o violino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte (Montenegro, RS), aos seis anos de idade. Anos mais tarde, retomou o estudo de violino pelo método Suzuki com Irving Feldens na então Escola Evangélica Ivoti (Ivoti, RS) em 1995, paralelamente ao curso de magistério. Desde então, tem participado de encontros e festivais de música para jovens instrumentistas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Alagoas, Brasília-DF, Chile e Estados Unidos, como aluna ou como docente. Além de aulas individuais e coletivas de violino, sua experiência pedagógica inclui a atuação como professora de música nas séries iniciais. É professora de violino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE, onde atuou também como professora de teoria musical e regente de grupos instrumentais. É Coordenadora da Camerata e do Grupo Cordas da FUNDARTE.

[22] Bacharel em Música, com habilitação em Violino, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Músico atuante no cenário gaúcho em grupos de música de câmara e Orquestras. Atualmente é Professor de violino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE.

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

INICIAL 1

Postura:

- Providenciar instrumento e acessórios adequados para seu tamanho e idade;
- Utilizar uma postura horizontal “encaixada” e natural do instrumento entre o queixo e ombro esquerdo;
- Segurar o arco com todos os dedos flexíveis e curvos na mão direita.

Arco:

- Tocar todas as peças com a parte central do arco;
- Desenvolver aderência do arco na corda para obtenção de som denso;
- Utilizar todas as quatro cordas com a mesma quantidade de arco;
- Realizar a troca de cordas com o cotovelo direito no nível adequado para cada corda.

Violino:

- Posicionar a mão esquerda no instrumento de forma a não depender da mesma para segurá-lo;
- Utilizar todos os dedos da mão esquerda em bloco, juntos, curvos e relaxados.

Repertório

- Realizar o acompanhamento rítmico de melodias folclóricas e populares em corda solta, com arco e *pizzicato*;
- Acrescentar o solfejo destas mesmas melodias;
- Executar melodias com extensão de uma oitava nas cordas lá e mi, com o padrão de dedos 23 (semitom entre os dedos 2 e 3).

INICIAL 2

- Manter em foco os aspectos de postura natural e confortável para tocar;
- Executar melodias nas cordas ré e sol;

- Utilizar o padrão de dedos 12 (semitom), expandindo assim as possibilidades de tonalidades do repertório;
- Usar todo o arco para tocar;
- Aprender a afinar o violino com afinador eletrônico.

INICIAL 3

Faixa Etária: a partir dos 5 anos

- Manter em foco os aspectos de postura natural e confortável para tocar;
- Executar melodias utilizando as quatro cordas;
- Utilizar o padrão de dedos 34 (semitom);
- Realizar a distribuição de arco, conforme caráter expressivo da peça;
- Iniciar a leitura de partitura.

VIOLINO/VIOLA – MÓDULO FUNDAMENTAL

Neste estágio, o aluno vai estabelecer a sua postura para tocar violino, a qual ele utilizará em todos os demais estágios daqui em diante. Não há pré-requisitos para ingressar no curso de violino. A idade mínima para cursar o Fundamental é de 8 (oito) anos.

FUNDAMENTAL 1

Faixa Etária: a partir de 11 anos

Postura:

- Providenciar instrumento e acessórios adequados para seu tamanho e idade;
- Utilizar uma postura horizontal “encaixada” e natural do instrumento entre o queixo e ombro esquerdo;
- Segurar o arco com todos os dedos flexíveis e curvos na mão direita.

Arco:

- Tocar todas as peças com a parte central do arco;

- Desenvolver aderência do arco na corda para obtenção de som denso;
- Utilizar todas as quatro cordas com a mesma quantidade de arco;
- Realizar a troca de cordas com o cotovelo direito no nível adequado para cada corda.

Violino:

- Posicionar a mão esquerda no instrumento de forma a não depender da mesma para segurá-lo;
- Utilizar todos os dedos da mão esquerda em bloco, juntos, curvos e relaxados.

Repertório

- Realizar o acompanhamento rítmico de melodias folclóricas e populares em corda solta, com arco e *pizzicato*;
- Acrescentar o solfejo destas mesmas melodias;
- Executar melodias com extensão de uma oitava nas cordas lá e mi, com o padrão de dedos 23 (semitom entre os dedos 2 e 3).

FUNDAMENTAL 2

- Manter em foco os aspectos de postura natural e confortável para tocar;
- Executar melodias nas quatro cordas;
- Utilizar o padrão de dedos 12 e 34 (semitom), expandindo assim as possibilidades de tonalidades do repertório;
- Usar todo o arco para tocar;
- Aprender a afinar o violino com afinador eletrônico;
- Realizar a distribuição de arco, conforme caráter expressivo da peça;
- Iniciar a leitura de partitura.

Referências Musicais e metodológicas (Inicial e Fundamental)

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki Violin School*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1978.

BARBER, Barbara. *Solos for young violinists*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1997.

MARTIN, Joanne. *I Can read music*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1991.

BRUNGARD, Kathleen; ALEXANDER, Michael; ANDERSON, Gerald; DACKOW, Sandra. *Orchestra Expressions,* vol. 1. Van Nuys: Alfred Publications CO Inc, 2004.

GOEDHART, Dinie; DEZAIRE, Nico. *Violin Fun*, vol. 1. Holanda: De Haske Publications, 1999.

STARR, William. *Adventures in Music Reading*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1998.

REAL, Antonio T. C. *Viajando no meu trenzinho,* para estudo inicial do violino, caderno do professor – material não publicado.

Metodologia:

- Com alunos em idades abaixo dos 10 anos, contar com a ajuda de um familiar para assistir as aulas e criar em casa um ambiente favorável ao estudo de instrumento: ouvir música, organizar rotinas de prática diária, ter atitudes de estímulo à criança (essência do método Suzuki);
- Aprender por audição, observação e imitação;
- Memorização de todo o repertório, através do solfejo, até o momento que se inicia a leitura de partitura;
- "Masterizar", refinar, através da repetição focada e consciente;
- "Quebrar" trechos musicais difíceis em trechos menores, praticar separado e depois executar todo o trecho novamente;
- Ensinar o aluno a repetir de forma criativa, mudando velocidades, dinâmicas, ritmos, etc, mudando o foco de "difícil" para "divertido";
- Utilizar o repertório conhecido do aluno como meio e finalidade na resolução de desafios técnicos do instrumento;
- Uso de todo tipo de metáforas, imagens, brinquedos e histórias para "desenhar" a expressão musical de uma peça;
- Participar de aulas em grupo, encontros e festivais de música desde o primeiro ano de aprendizado – espelhamento musical e técnico em alunos mais

avançados. Pais de iniciantes ouvem depoimentos de pais de alunos avançados, fazendo “girar a roda” da motivação através do grupo;

- Utilização de todos os recursos eletrônicos, mídia e redes sociais disponíveis para pesquisa, prática diária e comunicação;
- Ensinar ao aluno o prazer de tocar bem como um mérito em si, sem prêmios, figurinhas, balas, etc.
-

VIOLINO/VIOLA – MÓDULO INTERMEDIÁRIO

Alunos deste estágio devem estar com a postura de tocar, manuseio do arco e afinação estabelecidos e corretos, para possibilitar seu refinamento musical e técnico ao longo do módulo intermediário. Apresentando, junto com isso, uma boa postura de palco.

INTERMEDIÁRIO 1

- Abandonar o uso de marquinhas como referência na afinação;
- Realizar exercícios de mudança da 1ª para 3ª posição;
- Executar escalas, peças e leituras em 1ª e 3ª posição;
- Utilizar vibrato;
- Realizar a distribuição de arco conforme caráter expressivo da peça;
- Expandir o mapeamento do arco: ponta, meio, talão, metade superior e inferior, ponto de equilíbrio;
- Realizar a transição entre as regiões do arco com segurança e sem perda de sonoridade;
- Desenvolver autonomia e criatividade na interpretação musical e decisões de dinâmicas, *ritardandos* e fraseados.

INTERMEDIÁRIO 2

- Realizar exercícios de mudanças entre 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição;
- Executar escalas, peças e leituras em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição;

- Dominar todas as regiões do arco: ponta, meio, talão, metade superior e inferior, ponto de equilíbrio;
- Refinar os golpes de arco *staccato, legato e detachè*;
- Aprender novos golpes de arco: *spiccato, martelè*;
- Expandir o mapeamento do ponto de contato do arco na corda: perto do cavalete, entre cavalete e espelho, sobre o espelho;
- Desenvolver autonomia e criatividade na interpretação musical e decisões de dinâmicas, *ritardandos* e fraseados.

INTERMEDIÁRIO 3

- Dominar a execução de escalas, peças e leituras em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição;
- Executar peças simples em diferentes posições e tonalidades, mantendo a afinação;
- Utilizar com desenvoltura as três dimensões do som na produção de fraseados: pressão, extensão e ponto de contato;
- Desenvolver autonomia e criatividade na interpretação musical e decisões de dinâmicas, *ritardandos* e fraseados.

MÃO ESQUERDA

- Abandonar o uso de marquinhas como referência na afinação;
- Realizar exercícios de mudanças entre 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição;
- Executar escalas, peças e leituras em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição;
- Utilizar vibrato.

MÃO DIREITA

- Realizar a distribuição de arco conforme caráter expressivo da peça;
- Expandir o mapeamento e dominar todas as regiões do arco: ponta, meio, talão, metade superior e inferior, ponto de equilíbrio;
- Refinar o uso do ponto de contato do arco na corda: perto do cavalete, entre cavalete e espelho, sobre o espelho;

- Realizar a transição entre as regiões do arco com segurança e sem perda de sonoridade;
- Refinar os golpes de arco *staccato, legato e detachè*;
- Aprender novos golpes de arco: *spiccato, martelè*,
- Utilizar com desenvoltura as três dimensões do som na produção de fraseados: pressão, extensão e ponto de contato.

PERFORMANCE

- Desenvolver autonomia e criatividade na interpretação musical e decisões de dinâmicas, *ritardandos* e fraseados;
- Adquirir uma atitude coerente com o caráter expressivo da peça a ser executada;
- Presença de palco adequada, o que inclui: vestimenta, a forma de se comunicar com a audiência antes e depois da apresentação, demonstrando respeito e comprometimento para com a ocasião.

CONTEÚDOS:

- Mudança de posição;
- Vibrato;
- Golpes de arco;
- Distribuição do arco.

METODOLOGIA

Afinação: utilizar cordas soltas, notas uma oitava abaixo como referência; tocar junto com gravações prontas, ou gravar a si mesmo uma oitava abaixo para acompanhar depois;

- Estudos de troca de posição: revisar melodias anteriores em posições novas, mantendo a tonalidade;
- Estudos de sonoridade: explorar as regiões do arco, executando escalas, estudos e peças com foco em uma única região do arco de cada vez; ajustar a

postura da mão direita e o ângulo do cotovelo para conseguir mais eficiência na execução de determinado golpe de arco; aplicar estes golpes no repertório;

- Estudos de expressividade musical: pesquisar em aula e experimentar variadas combinações de dinâmicas e fraseados possíveis; utilizar metáforas, histórias, imagens e adjetivos para desenhar o que se quer expressar musicalmente; anotar as ideias nas partituras das peças e trabalhá-las até conseguir atingir a expressão desejada.

VIOLINO – MÓDULO AVANÇADO

No módulo avançado, o aluno deve ter dominado todos os recursos técnicos apresentados nos módulos anteriores e manter seu foco no fazer artístico. Este módulo tem duração de dois anos, em que o aluno deverá aprimorar os aspectos técnicos e musicais que seguem:

MÃO ESQUERDA

- Preparar o deslocamento do cotovelo para atingir posições mais agudas, a partir da 5ª posição;
- Consolidar o uso do vibrato, buscando variação na velocidade e na amplitude do mesmo;
- Introduzir o estudo de cordas duplas.

MÃO DIREITA

- Consolidar os golpes de arco aprendidos no módulo intermediário.

PERFORMANCE

- Explorar os recursos do instrumento e do arco, buscando variar as cores sonoras na interpretação musical.

RECITAL DE FORMATURA

Ao se formar na Fundarte, o aluno deverá tocar um Recital de Formatura com duração de 30 a 50 minutos. O repertório será escolhido com base no que o aluno conseguiu produzir durante sua trajetória como aluno de violino na instituição, e expressa a excelência máxima de seus estudos na Fundarte.

Itens que podem constar no repertório do Recital de Formatura:

- Uma peça solo;
- Uma peça original para violino/ e piano;
- Uma peça popular brasileira;
- Uma peça contemporânea;
- Um movimento rápido de concerto para violino/viola;
- Uma peça de música de câmara (dueto, trio, quarteto, violino e violão, etc);
- Uma peça de livre escolha.

Espera-se que o aluno execute o repertório do recital, apresentando satisfatório uso da afinação, postura, sonoridade, vibrato, ritmo, leitura, domínio do arco, interpretação, expressividade e boa integração com músicos acompanhadores.

VIOLINO/VIOLA – OFICINA I e II

Duração do curso: 2 anos.

Objetivo Geral: Proporcionar ao aluno o conhecimento do instrumento, percebendo mudanças de notas e tonalidades, timbres e variações de dinâmica. Fazer com que o aluno conheça os elementos básicos do instrumento, bem como possa executar um repertório simples com fluência.

Neste estágio, o aluno vai estabelecer a sua postura para tocar violino, a qual ele utilizará em todos os demais estágios daqui em diante. Não há pré-requisitos para ingressar no curso de violino. A idade mínima para cursar o Fundamental é de 18 anos.

OFICINA 1

Faixa Etária: a partir de 18 anos

Postura:

- Providenciar instrumento e acessórios adequados para seu tamanho e idade;
- Utilizar uma postura horizontal “encaixada” e natural do instrumento entre o queixo e ombro esquerdo;
- Segurar o arco com todos os dedos flexíveis e curvos na mão direita.

Arco:

- Tocar todas as peças com a parte central do arco;
- Desenvolver aderência do arco na corda para obtenção de som denso;
- Utilizar todas as quatro cordas com a mesma quantidade de arco;
- Realizar a troca de cordas com o cotovelo direito no nível adequado para cada corda.

Violino:

- Posicionar a mão esquerda no instrumento de forma a não depender da mesma para segurá-lo;
- Utilizar todos os dedos da mão esquerda em bloco, juntos, curvos e relaxados.

Repertório:

- Realizar o acompanhamento rítmico de melodias folclóricas e populares em corda solta, com arco e *pizzicato*;
- Acrescentar o solfejo destas mesmas melodias;
- Executar melodias com extensão de uma oitava nas cordas lá e mi, com o padrão de dedos 23 (semitom entre os dedos 2 e 3).

OFICINA 2

- Manter em foco os aspectos de postura natural e confortável para tocar;
- Executar melodias nas quatro cordas;
- Utilizar o padrão de dedos 12 e 34 (semitom), expandindo assim as possibilidades de tonalidades do repertório;
- Usar todo o arco para tocar;
- Aprender a afinar o violino com afinador eletrônico;
- Realizar a distribuição de arco, conforme caráter expressivo da peça;
- Iniciar a leitura de partitura.

Referências Musicais e metodológicas (Inicial e Fundamental)

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki Violin School*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1978.

BARBER, Barbara. *Solos for young violinists*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1997.

MARTIN, Joanne. *I Can read music*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1991.

BRUNGARD, Kathleen; ALEXANDER, Michael; ANDERSON, Gerald; DACKOW, Sandra. *Orchestra Expressions,* vol. 1. Van Nuys: Alfred Publications CO Inc, 2004.

GOEDHART, Dinie; DEZAIRE, Nico. *Violin Fun*, vol. 1. Holanda: De Haske Publications, 1999.

STARR, William. *Adventures in Music Reading*, vol. 1. Miami: Summy-Bichard Inc, 1998.

REAL, Antonio T. C. *Viajando no meu trenzinho,* para estudo inicial do violino, caderno do professor – material não publicado.

Metodologia:

- Com alunos em idades abaixo dos 10 anos, contar com a ajuda de um familiar para assistir as aulas e criar em casa um ambiente favorável ao estudo de instrumento: ouvir música, organizar rotinas de prática diária, ter atitudes de estímulo à criança (essência do método Suzuki);
- Aprender por audição, observação e imitação;

- Memorização de todo o repertório, através do solfejo, até o momento que se inicia a leitura de partitura;
- “Masterizar”, refinar, através da repetição focada e consciente;
- “Quebrar” trechos musicais difíceis em trechos menores, praticar separado e depois executar todo o trecho novamente;
- Ensinar o aluno a repetir de forma criativa, mudando velocidades, dinâmicas, ritmos, etc, mudando o foco de “difícil” para “divertido”;
- Utilizar o repertório conhecido do aluno como meio e finalidade na resolução de desafios técnicos do instrumento;
- Uso de todo tipo de metáforas, imagens, brinquedos e histórias para “desenhar” a expressão musical de uma peça;
- Participar de aulas em grupo, encontros e festivais de música desde o primeiro ano de aprendizado – espelhamento musical e técnico em alunos mais avançados. Pais de iniciantes ouvem depoimentos de pais de alunos avançados, fazendo “girar a roda” da motivação através do grupo;
- Utilização de todos os recursos eletrônicos, mídia e redes sociais disponíveis para pesquisa, prática diária e comunicação;
- Ensinar ao aluno o prazer de tocar bem como um mérito em si, sem prêmios, figurinhas, balas, etc.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



VIOLONCELO

Josemir Valverde[23]

Carga Horária: 50 minutos semanais

Objetivo Geral: Desenvolver os elementos técnicos necessários para a realização musical de diferentes estilos e repertórios no instrumento.

MÓDULO INICIAL

Pré-requisito

Módulo destinado aos alunos ingressantes com faixa etária entre 8 a 10 anos. A escolha dessa faixa etária se dá devido ao tamanho do menor instrumento disponível na instituição, que é um violoncelo 2/4. Sendo que, para idades inferiores, é necessário um instrumento com medida de 3/4, ou, a depender da criança, instrumento ainda menor. Ao mesmo tempo há uma flexibilidade na faixa etária de ingresso nesse módulo, na medida que o aluno possua uma altura adequada para tocar no menor instrumento disponível, independente da idade, ou o quanto os responsáveis estiverem dispostos em adquirir um instrumento, para crianças de menores estaturas. Nos próximos módulos, não será descrito a idade de ingresso, isso devido ao fato de que se não houver experiência prévia no instrumento, e se estiver abaixo dos 18 anos, o aluno sempre iniciará no módulo inicial I.

Módulo Inicial I

[23] Doutor e Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em Composição e Regência pela Universidade Federal da Bahia (2004). Atuou como professor de história da música no Instituto de Teologia da Faculdade Social da Bahia (2003-2005), professor de violoncelo e regente no Instituto Sonarte – RS (2012-2015). Foi também professor do Instituto Superior de Educação Ivoti (2013-2014), onde ministrou as disciplinas Linguagem e Estruturação Musical III e IV, Educação Musical em Espaços não Escolares, Percussão e Seminário de Aprofundamento I e II. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Composição Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: composição musical e arranjo, instrumentação e orquestração, linguagem e estruturação musical, análise musical e música do século XX, história da música, metodologia cientifica. Atualmente é professor de violoncelo da Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE Montenegro-RS)

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

Faixa Etária: a partir de 8 anos

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente, ter uma postura adequada para tocar, o que inclui: postura ao sentar, forma da mão esquerda na 1º posição e forma da mão direita na pegada do arco; e executar melodias nas cordas Ré e Lá na 1º posição.

Objetivos específicos:

- Desenvolver uma postura adequada para tocar, o que inclui: postura ao sentar, forma da mão esquerda na 1ª posição e forma da mão direita na pegada do arco;
- Saber os nomes das cordas soltas;
- Executar melodias nas cordas Ré e Lá na 1ª posição;
- Ser capaz de tocar uma melodia nas cordas Ré e Lá, na 1ª posição, em pizzicato enquanto cantando o nome das notas;
- Desenvolver uma consciência da pulsação rítmica e memória musical.

Conteúdo principal do Módulo Inicial:

I can read music volume 1*,* lição 1 até a lição 15

Suzuki volume nº 1 da canção 1 até a nº9

Módulo Inicial II

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno atinja os objetivos propostos para esse módulo, especialmente executar melodias nas cordas Dó e Sol na 1º posição e passagens em extensão nas cordas Lá e Ré, na primeira posição.

Objetivos específicos:

- Consolidar a postura aprendida no primeiro módulo, o que inclui: manter a atenção à postura ao sentar, forma da mão esquerda na 1ª posição e forma da mão direita na pegada do arco;
- Desenvolver uma consciência e utilização do peso do braço direito como principal meio de emissão sonora;
- Executar melodias nas cordas Dó e Sol na 1ª posição;
- Ser capaz de tocar uma melodia nas cordas Dó e Sol, na 1ª posição, em pizzicato enquanto cantando o nome das notas;
- Introdução a extensão na primeira posição.

Conteúdo principal do Inicial II:

I can read music volume 1, lição 15 até a lição 30

Suzuki volume nº1 da canção 9 até a nº 17

Módulo Inicial III

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente tocar melodias que contenha 2ª posição com e sem extensão, fazer escala com vibrato, ter flexibilidade no movimento do punho da mão esquerda no legato e detaché.

Objetivo específicos:

- Tocar melodias que contenha 2ª posição com e sem extensão.
- Desenvolver a consciência do equilíbrio entre tensão e relaxamento da musculatura para manter a postura correta;
- Desenvolver flexibilidade no movimento do punho da mão esquerda;
- Desenvolver consciência da divisão do arco e diferentes golpes de arco, com: staccato, legato, detaché;

- Desenvolver postura e afinação na 1ª posição com extensão;
- Executar melodias em todas as cordas na 1ª posição com e sem extensão;
- Ser capaz de tocar uma melodia em todas as cordas na 1ª posição com e sem extensão, em pizzicato enquanto cantando o nome das notas;
- Introduzir o princípio do vibrato.

Conteúdo principal do Inicial III:

I can read music volume 2, lição 1 até a lição 15

Suzuki volume nº 2 da canção nº 1 até a nº 6

Metodologia:

Todos os módulos ocorrerão através de aulas demonstrativas e práticas, com realização de desafios semanais para o desenvolvimento da sonoridade, postura adequada, independência e sincronia dos movimentos da mão direita e esquerda. Incluído nesses desafios atividades como: exercícios individuais para cada uma das mãos, tocar em pizzicato a música em questão, tocar em pizzicato enquanto cantando os nomes das notas e tocar com o arco a música memorizada.

Avaliação:

Para a avaliação será levado em conta o nível de engajamento do aluno no estudo e preparo dos desafios semanais; a participação em apresentações como: saraus, espetáculos; o desempenho nas apresentações semestrais para os professores e para a entrega das avaliações.

Referências:

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. *Essential Eements 2000 for strings.* Milwaukee: Hal Leonard CIA, 2004.

MARTIN, Joanne. *I can Read Music Volume* **1** AlfredMusic. 1991.

SUZUKI, Shinichi. *Cello School Volume 1*. Alfred Music, 2014

SUZUKI, Shinichi. *Cello School Volume 2*. Alfred Music, 2014.

MÓDULO INTERMEDIÁRIO

Pré-requisito

Alunos desse estágio devem ter desenvolvido uma postura adequada, serem capazes de utilizar o arco em legato e detaché com o punho flexível, serem capazes de executar vibratos com todos os dedos, possuirem boa afinação da 1ª e 2ª posição e já terem iniciado o aprendizado da 3ª posição.

Intermediário I

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso: Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente tocar sem o suporte das marcações no braço; realizar mudanças de posições entre as 1ª, 2ª e 3ª posições, tocar melodias com vibrato.

Objetivo específicos:

- Abandonar o uso das marcas do braço;
- Realizar mudanças de posições entre as 1ª, 2ª, 3ª;
- Realizar a distribuição de arco de acordo com a métrica e as divisões rítmicas da música;
- Consolidar os golpes de arco staccato, legato e detaché;
- Tocar escala com vibrato largo.

Conteúdo principal do Intermediário I:

Suzuki volume nº 2 da canção nº 6 até o final

Essential Eements 2000 for strings Volume 2

Intermediário II

Duração

2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno atinja os objetivos propostos para esse módulo, especialmente tocar extensões da 2ª, 3ª e 4ª posições com vibrato.

Objetivos específicos:

- Aplicar extensões da 2ª, 3ª e 4ª posições;
- Utilizar vibrato com todos os dedos;
- Aprimorar o movimento horizontal e vertical do punho.

Conteúdo principal do Intermediário II:

Suzuki volume nº 3 até a música nº 3

Essential Eements 2000 for strings Volume 3

Repertório separado escolhido de acordo com as necessidades técnicas do aluno

Intermediário III

Duração

2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente tocar passagens melódicas na 5ª posição e executar vibrato na quarta posição com mais controle

Objetivos específicos

- Iniciar 5ª posição com e sem extensões;
- Utilizar vibrato na 4ª posição;
- Refinar a distribuição do arco;
- Refinar o ponto de contato do arco.

Conteúdo principal do Intermediário III:

Suzuki volume nº 3 da canção até o final.

Repertório separado escolhido de acordo com as necessidades técnicas do aluno.

Performance Intermediário I, II e III:

- Adquirir uma atitude coerente com o caráter expressivo da peça a ser executada;
- Presença de palco adequada, o que o inclui: vestimenta, forma de se comunicar com a audiência antes e depois da apresentação, demonstrando respeito e comprometimento com a ocasião.

Metodologia:

Aulas demonstrativas e práticas, com realização de desafios semanais para o desenvolvimento da sonoridade, postura adequada, independência e sincronia dos movimentos da mão direita e esquerda. Incluído nesses desafios atividades como: escalas, arpejos, exercícios técnicos de distribuição do arco, exercícios de vibrato e preparo do repertório dado.

Referências:

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. *Essential Eements 2000 for strings.* Milwaukee: Hal Leonard CIA, 2004, Volume 2.

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. *Essential Eements 2000 for strings.* Milwaukee: Hal Leonard CIA, 2004, Volume 3.

SUZUKI, Shinichi. *Cello School,* Volume 2, Alfred Music, 2014.

SUZUKI, Shinichi. *Cello School,* Volume 3, Alfred Music, 2014.

SUZUKI, Shinichi. *Cello School,* Volume 4, Alfred Music, 2014.

MÓDULO AVANÇADO I E II

Pré-requisito

Alunos desse estágio devem ter desenvolvido uma postura adequada; serem capazes de manusear o arco corretamente, realizando os golpes variados, incluindo movimento do punho de forma flexível; serem capazes de executar vibratos com todos os dedos, possuírem boa afinação da 1ª à 4ª posição, já terem introduzido a 5ª posição, possibilitando, desse modo, uma maior atenção ao refinamento interpretativo

e técnico ao longo do módulo. Ao final deste Módulo o aluno deverá realizar o recital de final de curso.

Avançado I

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Avançado, o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente tocar passagens melódicas nas 5ª, 6ª e 7ª posições; interpretar a música conforme caráter expressivo da peça.

Objetivo específicos:

- Realizar mudanças de posições entre as 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª;
- Aplicar extensões da 2ª, 3ª e 4ª posições;
- Aprender a tocar nas 5ª, 6ª e 7ª posições;
- Introdução ao capotasto;
- Realizar a distribuição de arco conforme caráter expressivo da peça;
- Expandir o mapeamento e dominar todas as regiões do arco: ponta, meio, talão, metade superior e inferior, ponto de equilíbrio.

Conteúdo principal do Avançado I:

Suzuki volume nº 4 todas as 4 peças.

Repertório separado escolhido de acordo com as necessidades técnicas do aluno.

Avançado II

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso: Espera-se que ao final do Módulo Avançado, o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente tocar passagens melódicas na 7ª posição; executar vibrato em todo o corpo do instrumento; tenha um controle de arco refinado, sabendo transitar entre cavalete e espelho para o controle

da sonoridade e ser capaz de interpretar a música conforme caráter expressivo da peça.

Objetivo específicos:

- Domínio do capotasto;
- Executar vibrato nas 5ª, 6ª e 7ª posições.
- Refinar o uso do ponto de contato do arco na corda: perto do cavalete, entre cavalete e espelho, sobre o espelho;
- Realizar a transição entre as regiões do arco com segurança e sem perda de sonoridade;
- Refinar os golpes de arco staccato, legato e detaché;
- Aprender novos golpes de arco: spiccato, martelé;
- Utilizar com desenvoltura as três dimensões do som na produção de fraseados: pressão, extensão e ponto de contato.

Conteúdo principal do Avançado II:

Suzuki volume nº 5, sonata em E menor de Vivaldi, Op. 14, Nº 5.

Repertório separado escolhido de acordo com as necessidades técnicas do aluno.

Performance para os módulos Avançado I e II:

- Desenvolver autonomia e criatividade;
- Adquirir uma atitude coerente com o caráter expressivo da peça a ser executada;
- Presença de palco adequada, o que o inclui: vestimenta, forma de se comunicar com a audiência antes e depois da apresentação, demonstrando respeito e comprometimento com a ocasião.

Metodologia:

Aulas demonstrativas e práticas, com realização de desafios semanais para o desenvolvimento da sonoridade, postura adequada, independência e sincronia dos

movimentos da mão direita e esquerda. Incluído nesses desafios atividades como: escalas, arpejos, exercícios técnicos de distribuição do arco, exercícios de vibrato e preparo do repertório dado.

Referências:

SUZUKI, Shinichi. *Cello School,* Volume 4, Alfred Music, 2014.

SUZUKI, Shinichi. *Cello School,* Volume 5, Alfred Music, 2014.

OFICINA I e II

Pré-requisito

Módulo destinado aos alunos ingressantes com faixa etária acima de 18 anos.

OFICINA I

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial, o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente ter uma postura adequada para tocar, o que inclui: postura ao sentar, forma da mão esquerda na 1º posição e forma da mão direita na pegada do arco; e executar melodias nas cordas Ré e Lá na 1º posição.

Objetivos específicos:

- Desenvolver uma postura adequada para tocar, o que inclui: postura ao sentar, forma da mão esquerda na 1ª posição e forma da mão direita na pegada do arco;
- Saber os nomes das cordas soltas;
- Executar melodias nas cordas Ré e Lá na 1ª posição;
- Ser capaz de tocar uma melodia nas cordas Ré e Lá, na 1ª posição, em pizzicato enquanto cantando o nome das notas;
- Desenvolver uma consciência da pulsação rítmica e memória musical.

Conteúdo principal do Oficina I:

Essential Eements 2000 for strings Volume 1

I can read music volume 1, lição 1 até a lição 15

Oficina II

Duração 2 semestres

Perfil do Egresso:

Espera-se que ao final do Módulo Inicial, o aluno atinja os objetivos propostos para essa etapa do curso, especialmente executar melodias nas cordas Dó e Sol na 1º posição e passagens em extensão nas cordas Lá e Ré, na primeira posição.

Objetivos específicos: Consolidar a postura aprendida no Oficina I, o que inclui: manter a atenção à postura ao sentar, forma da mão esquerda na 1ª posição e forma da mão direita na pegada do arco;

- Desenvolver uma consciência e utilização do peso do braço direito como principal meio de emissão sonora;
- Executar melodias nas cordas Dó e Sol na 1ª posição;
- Ser capaz de tocar uma melodia nas cordas Dó e Sol, na 1ª posição, em pizzicato enquanto cantando o nome das notas;
- Introdução a extensão na primeira posição.

Conteúdo principal do Inicial II:

Essential Eements 2000 for strings Volume 1 e 2

I can read music volume 1, lição 15 até a lição 30

Referências:

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. *Essential Eements 2000 for strings.* Milwaukee: Hal Leonard CIA, 2004.

MARTIN, Joanne. *I can Read Music Volume 1.* AlfredMusic. 1991.

SUZUKI, Shinichi. *Cello School Volume 1*. Alfred Music, 2014.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 40
JANEIRO A MARÇO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
MÚSICA
APRECIAR, FAZER E CONHECER

PROGRAMA DE FLAUTA DOCE

Fernanda Anders[24]

Carga Horária: 50 minutos semanais

Objetivos:

- Desenvolver o estudo progressivo da flauta doce através de um repertório musical diversificado, com obras originais e adaptadas, incluindo distintos períodos históricos, gêneros e estilos musicais;

- Desenvolver habilidades técnicas na flauta doce observando os cuidados necessários com a respiração, sopro, articulação e digitação do instrumento;

- Incentivar e desenvolver a leitura musical, inicialmente pela flauta doce soprano e posteriormente com as flautas contralto, tenor, sopranino e baixo;

- Conhecer diversas formas musicais por meio do repertório e sua análise;

- Buscar na literatura sobre história da música diferentes concepções de interpretação do repertório de flauta doce;

- Estimular a memória musical do aluno através da análise das peças em estudo, observando a forma musical e fraseados;

- Executar parte do repertório musical de maneira memorizada observando assim aspectos relacionados a expressividade, afinação e postura corporal;
- Oportunizar atividades de improvisação e composição musical por meio da flauta doce;

- Possibilitar a prática musical em conjunto, tanto na formação exclusiva de flauta doce quanto em formações de instrumentos variados;

---

[24] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Mestre em Educação pelo PPGEDU/FACED/UFRGS. Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo Instituto La Salle, Licenciada em Educação Artística, Habilitação: Música/UFRGS, tendo como instrumento principal a Flauta Doce. É professora auxiliar de flauta doce, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS; professora de Educação Musical no Ensino Fundamental I do Colégio Espírito Santo-Canoas e Regente da Orquestra Infanto-Juvenil. Atua como professora de Flauta Doce do Centro Inclusivo de Artes Legato – Canoas.
É professora de Flauta Doce na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE

KOCHENBORGER, Rodrigo; DAL BELLO, Márcia Pessoa. Programa do Curso Básico de Música da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.257-403, ano 20, nº 40, janeiro/março de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 31 de março de 2020.

- Oportunizar momentos públicos para que o aluno apresente o repertório musical estudado com segurança, musicalidade e motivação.

Procedimentos

As aulas são ministradas individualmente ou em pequenos grupos, possuem um caráter teórico-prático e têm a duração de 50 minutos. Dentro do possível, são realizadas aulas coletivas nas quais os alunos têm possibilidade da prática em conjunto. Ocorrem também aulas abertas, recitais para professores assim como recitais abertos ao público ao final de uma etapa do trabalho.

Características Metodológicas

As aulas de flauta doce consideram como requisito de partida as experiências musicais e o nível de conhecimento que cada estudante tem com o instrumento. Para um aluno iniciante, o trabalho começa pela exploração dos recursos do instrumento e dos aspectos necessários à sua execução, como o cuidado com a postura; a intensidade do sopro; a respiração; a articulação e a digitação das notas. Todos esses aspectos são vivenciados durante o processo de estudo do repertório e também através de exercícios específicos ou atividades lúdicas, mais específicas para o público infantil. Cabe salientar que esses pontos, referentes à técnica de execução do instrumento, são praticados e aperfeiçoados durante todos os níveis de estudo da flauta doce.

A apresentação e ampliação das notas musicais acontecerá a longo prazo e concomitantemente ao progresso nas habilidades técnicas, sonoras e expressivas. É considerado também o tamanho físico e idade do estudante para a aquisição e estudo progressivo de flautas doces maiores. A aquisição da leitura acontece simultaneamente ao progresso musical do aluno.

Durante todo o curso os alunos são incentivados a realizarem apreciações musicais por meio de vídeos, gravações em áudios, ida a recitais de colegas e outros concertos.

A partir do repertório musical estudado, que em alguns momentos será oferecido pelo professor e em outros poderá ser sugerido pelo estudante, espera-se que o aluno consiga construir junto ao professor uma boa interpretação musical, embasada por meio de pesquisa e da literatura específica, o seu contexto histórico e suas concepções interpretativas do período.

É incentivada a prática em conjunto tanto em grupos exclusivos de flauta doce realizados nas próprias aulas quanto nos diferentes grupos instrumentais que a FUNDARTE possui. O contato com os responsáveis pelos estudantes menores será constante. Ao final de cada semestre cursado, o aluno receberá uma avaliação por meio de um parecer escrito sobre o seu desenvolvimento e progresso musical.

INICIAL

Inicial Instrumento I
Flauta Soprano

Objetivos específicos e conteúdos
Reconhecer as partes da flauta doce e suas possibilidades sonoras;

Experimentar e conhecer maneiras dinâmicas de segurar e tocar o instrumento, com equilíbrio e relaxamento;

Oportunizar a percepção sobre como acontece a produção sonora na flauta doce observando a necessidade do sopro com articulação;

Desenvolver a técnica de *portato* e *staccato* por meio de exercícios realizados por imitação e memorização de pequenas melodias;

Oportunizar exercícios e brincadeiras musicais para estimular e desenvolver a dissociação e a independência dos dedos da mão esquerda;

Desenvolver a leitura no pentagrama das notas musicais: Sol a Ré;

Reconhecer a representação gráfica das figuras rítmicas: semínima, mínima, semibreve, colcheia, mínima pontuada e suas respectivas pausas;

Desenvolver a leitura e prática musical através dos compassos simples: binário, ternário e quaternário;

Perceber as frases musicais em pequenas melodias e destacá-las sonoramente;

Desenvolver atividades de improvisação e composição;

Apreciar de forma crítica um repertório musical variado;

Incentivar e desenvolver progressivamente a leitura à primeira vista.

Inicial Instrumento II
Flauta Soprano

Objetivos específicos e conteúdos
Sensibilizar para o sopro e desenvolvimento da coluna de ar (sopro longo);

Aprimorar as formas de articulação *portato* e *staccato* bem como a qualidade sonora;

Executar o repertório musical observando a postura corporal de maneira a não tensionar excessivamente a musculatura dos ombros e braços, assim como a posição das mãos e dedos no instrumento;

Oportunizar exercícios específicos para desenvolver a agilidade e a precisão digital (pequenas sequências de notas em graus conjuntos e disjuntos);

Ampliar as notas musicais também para a mão direita, contemplando notas graves e posições com forquilha;

Desenvolver a percepção de pequenas frases musicais no repertório estudado e destacá-las sonoramente;

Desenvolver atividades de improvisação e composição;

Apreciar de forma crítica um repertório musical variado;

Proporcionar espaço para a prática de repertório em grupo.

Inicial Instrumento III
Flauta Soprano

Objetivos específicos e conteúdos
Ampliar as habilidades técnicas necessárias para a execução do instrumento (respiração, articulação, digitação e escalas);

Sensibilizar para o controle e homogeneidade na coluna de ar;

Reconhecer no pentagrama e executar as notas musicais nas duas oitavas do instrumento;

Ampliar a leitura para diferentes figuras: mínima, mínima pontuada, semibreve, colcheia, semínima pontuada e semicolcheia; assim como compassos simples e compostos;

Desenvolver a percepção sobre as frases musicais e diferenciá-las expressivamente;

Buscar na literatura sobre história da música diferentes concepções de interpretação do repertório de flauta doce;

Desenvolver atividades de improvisação e composição musical com a flauta doce;

Apreciar de forma crítica um repertório musical variado;

Proporcionar encontros para a prática musical em grupo.

FUNDAMENTAL

Fundamental Instrumento I
Flauta Soprano

Objetivos específicos e conteúdos

Reconhecer as partes da flauta doce e experimentar suas possibilidades sonoras;

Executar o repertório musical observando a postura corporal de maneira a não tensionar excessivamente a musculatura dos ombros e braços, assim como a posição das mãos e dedos no instrumento;

Observar a respiração e desenvolver o controle da coluna de ar;

Explorar as técnicas de articulação *portato* e *staccato*;

Estimular a dissociação e a independência dos dedos;

Desenvolver a leitura musical e execução de sol a ré (mão esquerda) e algumas notas graves com auxílio da mão direita (como mi, ré e fá#);

Introduzir a leitura gráfica dos sons através das figuras rítmicas: semínima, mínima, semibreve, colcheia e suas respectivas pausas;

Desenvolver a percepção das frases musicais e diferenciá-las por meio da expressividade sonora e uso de articulações;

Desenvolver atividades de improvisação e composição com a flauta doce;

Apreciar de forma crítica um repertório musical variado;

Proporcionar espaço para a prática de repertório em grupo.

Fundamental Instrumento II
Flauta Soprano

Objetivos específicos e conteúdos
Desenvolver progressivamente a técnica necessária para a execução musical no instrumento;

Ampliar o número de notas musicais graves e agudas assim como sua leitura no pentagrama, em clave de sol, para diferentes figuras: mínima, mínima pontuada, semibreve, colcheia, semínima pontuada e semicolcheia;

Perceber as frases musicais e diferenciá-las por meio da expressividade sonora e uso de articulações variadas;

Desenvolver a compreensão da forma musical do repertório em estudo;

Incentivar a memorização de pequenas melodias para maior cuidado com a sonoridade e postura em relação ao instrumento;

Desenvolver atividades de improvisação e composição com a flauta doce;

Apreciar de forma crítica um repertório musical variado;

Proporcionar espaço para a prática de repertório em grupo.

INTERMEDIÁRIO

Intermediário Instrumento I
Flauta Soprano

Objetivos específicos e conteúdos
Ampliar a técnica necessária para a execução da flauta doce soprano, através de um repertório de maior complexidade rítmica, melódica e digital;

Introduzir o estudo da técnica de ornamentos, como trinados e mordentes;

Executar todas as notas da escala cromática entre as duas oitavas do instrumento;

Localizar todas as notas musicais na leitura do pentagrama em clave de sol;

Conhecer todas as figuras musicais e desenvolver habilidade na leitura à primeira vista de diferentes padrões rítmicos;

Desenvolver a percepção das frases musicais e diferenciá-las com o uso de diferentes articulações e interpretações expressivas;

Buscar na literatura sobre história da música diferentes concepções de interpretação do repertório de flauta doce;

Analisar e compreender a estrutura musical das obras estudadas;

Executar parte do repertório musical estudado de maneira memorizada, observando a sonoridade, as frases e períodos musicais distintos;

Desenvolver a habilidade de improvisação musical;

Apreciar de forma crítica um repertório musical variado;

Realizar práticas musicais em grupo, tanto duetos, trios ou quartetos de flauta doce podendo ser acompanhada por um instrumento harmônico;

Apresentar o repertório musical estudado em público com segurança, expressividade e musicalidade.

Intermediário Instrumento II
Flauta Contralto

Objetivos específicos e conteúdos

Conhecer a flauta doce contralto, experimentar sua sonoridade e adequar-se ao novo dedilhado;

Realizar o estudo de escalas musicais com a variação dos padrões rítmicos e melódicos;

Realizar leituras à primeira vista de peças curtas ampliando de maneira progressiva a extensão das notas musicais;

Aprimorar a interpretação no repertório escolhido de acordo com período ou estilo musical;

Desenvolver atividades de improvisação;

Promover a apreciação crítica do repertório para flauta doce;

Apresentar-se em público com segurança, expressividade e musicalidade.

Intermediário Instrumento III
Flauta Contralto e tenor

Objetivos específicos e conteúdos
Ampliar a técnica necessária para a execução da flauta doce contralto através do repertório e de exercícios;

Praticar pequenas melodias com a flauta doce tenor, adequando o sopro e a postura em relação ao instrumento;

Aprimorar a interpretação no repertório escolhido de acordo com período ou estilo;

Desenvolver atividades de improvisação;

Promover a apreciação crítica do repertório para flauta doce;

Proporcionar espaço para a execução de repertório em grupo que contemple as flautas doces contralto e tenor;

Apresentar-se em público com segurança, expressividade e musicalidade.

AVANÇADO

Avançado Instrumento I

Flauta Contralto

Objetivos específicos e conteúdos
Desenvolver o repertório para flauta doce soprano e contralto de diferentes períodos (Renascença, Barroco, século XX e repertório contemporâneo de compositores nacionais e internacionais);

Ampliar através do repertório e de estudos específicos a técnica necessária para a execução das flautas doces contralto, soprano e tenor;

Aprimorar o estudo da ornamentação de acordo com o repertório estudado;

Aprimorar a interpretação no repertório escolhido de acordo com período ou estilo;

Executar parte do repertório estudado de memória observando a afinação do instrumento, expressividade e utilização de técnicas de ornamentação ou improvisação;

Promover a apreciação crítica do repertório para flauta doce;

Participar de alguma prática musical realizada nos grupos musicais da FUNDARTE;

Apresentar-se em público com segurança, expressividade e musicalidade.

Avançado Instrumento II
Flauta Soprano, Contralto, tenor e baixo.

Objetivos Específicos e Conteúdos
Desenvolver o repertório para flauta doce soprano e contralto de diferentes períodos (Renascença, Barroco, século XX e repertório contemporâneo de compositores nacionais e internacionais);

Conhecer e experimentar a flauta doce baixo adequando o sopro e as questões técnicas como a postura e a digitação das notas;

Desenvolver uma leitura inicial com a flauta doce baixo em clave de fá;

Ampliar a técnica necessária para a execução da flauta doce soprano, contralto, tenor e baixo através do repertório e de estudos, observando a respiração, articulação,

digitação, o uso das escalas e também arpejos;

Aprimorar o estudo da ornamentação de acordo com o repertório estudado, seu período e estilo;

Executar algumas peças do repertório de memória, observando a sonoridade e interpretando expressivamente;

Promover a apreciação crítica do repertório para flauta doce;

Participar de alguma prática musical realizada nos grupos musicais da FUNDARTE;

Apresentar-se em público com segurança, expressividade e musicalidade;

Organizar o seu Recital de Encerramento do Curso Básico de Música da Fundarte.

Referências:

ANDERS, Fernanda. *Fazendo Música Juntos:* narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da UERGS. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

AGUILAR, Patrícia M. *A flauta doce no Brasil: da chegada dos Jesuítas à década de 1970.* Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BEINEKE, Viviane; VEBER, Andreia. *Variações sobre um passeio no parque*. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo3.pdf>.

BEINEKE, Viviane. *Roda flauta doce:* jogos, mãos, copos e ritmos. 2004.

BOEKE, Kees. *Three exercise for alto recorder*. Tóquio. ZEN-on, 1978.
_____. *The Complete articulator*. Londres, Schott, 1986.

BOUSQUET, Narcisse. *36 Etudes.* Celle Moeck, 1988.

BRAUN, Gerhard; FISCHER, Johannes. *Spielbuch 2.* Die Blockflöte – ein Lehrwerk für Anfänger und Fortgeschrittene. München: Ricordi, 1998.

BRUGGEN, Franz. *5 Studies for Control Fingers*. Amsterdan, Broekamns V. Poppel,

1957.

CARPENA, Lucia Becker. *Prata da casa.* Obras para flauta doce escritas por compositores ligados à UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

CHEDIAK, Almir. *Songbook Choro***.** Vol. 3. Irmãos Vitale, 2007.

CORTES, Villani: *Cinco Miniaturas Brasileiras.* Rio de Janeiro: Musica Brasilis, 2014. Disponível em: http://musicabrasilis.org.br/partituras/edmundo-villani-cortes-cinco-miniaturas-brasileiras

FARIA, Nelson. *A Arte da Improvisação:* para todos os instrumentos. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2010.

FRANK, Isolde Mohr*. Vem, amigos, vem, cantar.* Porto Alegre: AGE, 2009.

FRANK, Isolde. *Pedrinho Toca Flauta (1º e 2º volumes)* - São Leopoldo, Sinodal, 1991.

FRANK, Isolde. *Método para tocar flauta doce soprano.* São Paulo, Ricordi, 1981.

GAINZA, Violeta H*. A improvisação musical como técnica pedagógica.* Cadernos de Estudo de Educação Musical, São Paulo, 1990. N.1, p.2

GROSSMANN; CESAR MARINO VILLAVICENCIO. *A Flauta Doce Historicamente Informada.* São Paulo: USP/FAPESP, 2011.
Acesso em: http://www2.eca.usp.br/mobile/portal/publicacoes/VILLAVICENCIO_A_Flauta_Doce_Ouvirouver_2011.pdf

HAUSEL, Margrit. *Die Blockflöteanfängerheft*. Lüneberg, Ed. própria, 1985.

HAUWE, Walter Van. *Moderne Blockflötentechik*. Mainz, Schott, 1981.

HEMPEL, Christoph e MASCHER, Ekkehard. *Die Flötenuhr*. Celle, Moeck, 1986.

LACERDA, *Osvaldo. Variações sobre o Peixe Vivo.* Brasil: 1972.

LINDE, Hans Martin*. Die Kleine Übungen*. Mainz, Schott, 1960.

LINDE, Hans Martin*. Die Kunst des Blockflötenspiels*. Mainz, Schott, 1958.

LINDE, Hans Martin. *Handbuch des Blockflötenspiels*. Mainz. Schott, 1984.

LINDE, Hans Martin. *Neuzeitliche Übungs stücke für die Altblockflöte*. Mainz, Schott, 1958.

MAHLE, Ernest. *As melodies de Cecília*. Ed. Irmãos Vitale,

MONKEMEYER, Helmut. *Handleitung für das Spiel der Altblockflöte (1º volume).* Celle, Moeck, 1960 e 1961.

MÖNKEMEYER, Helmut. *Método para flauta doce soprano*. São Paulo, Ricordi.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento.* Artístico e de Iniciação Musical. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação. Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes,. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Acesso em: http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf

PAZ, Ermelinda. *500 Canções Brasileiras.* Brasilia: Musimed, 2010.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Vem comigo tocar flauta doce.* Brasilia, Musimed, 1995.

QUANTZ, Johann Joachim. *Caprices e Fantasias*. Londres, Schott, 1985

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Flauta Doce*. São Paulo - Ed. Spione. 1993.
TIRLER, Helle. *Vamos tocar flauta doce (1º, 2º e 3º volumes).* São Leopoldo, Sinodal, 1985.

VIDELA, Mario. *Método completo para flauta dulce contralto*. Iª ed. Buenos Aires: Melos, 2010, v.1, 72p.

VIDELA, Mario e AKOSHKY, Judith. *Iniciación a la flauta dulce (1º, 2º e 3º volumes)* - Buenos Aires, Ricordi, 1980 e 1983.

VIDELA, Mario e AKOSHKY, Judith. *Método Completo para flauta doce e contralto (1º e 2º volumes).* Buenos Aires, Ricordi, 1983.

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela e WEICHSELBAUM, Anete. *Sonoridades Brasileiras:* método para flauta doce soprano. Curitiba: Editora da UFPR*, 2018.*

WHITE, Catherine. *Play like a Master (1º, 2º e 3º volumes).*