



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

**A construção da autonomia escolar por meio da prática de  
música coletiva: uma experiência com banda musical escolar**

ELIAS ALVES AMADOR

RIO DE JANEIRO, 2017

# **A construção da autonomia escolar por meio da prática de música coletiva: uma experiência com banda musical escolar**

por

ELIAS ALVES AMADOR

Monografia apresentada para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, sob a orientação da professora Dra. Silvia Sobreira.

RIO DE JANEIRO, 2017

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Deus, acima de tudo, pela oportunidade que traz em minha vida, reconhecendo que não mereço.

À minha linda família, começando por minha querida esposa Cleide pelo carinho, compreensão, amor, companheirismo, paciência e por estar lado a lado em todos os momentos.

À Ana Beatriz, minha filha mais velha, por toda a paciência e ajuda, corrigindo os trabalhos escritos, compreendendo minha ausência nos momentos dedicados ao estudo e trabalho.

À Giovana, pelo carinho, amor compreensão e pelos momentos de abraços gostosos que me dava quando me via triste por não me sentir apto a continuar meus estudos.

Agradeço à minha tia Francinete e ao Pastor Gustavo, ao Pastor Luiz e tia Cristina pelo incentivo, encorajamento e por acreditar que eu iria conseguir vencer as dificuldades do estudo em uma universidade.

À Família da Igreja Evangélica Fluminense e ao pastor Paulo pelo apoio e orações por todos esses anos.

À Família da Obras Sociais Fé e Alegria (OSFA), pelo incentivo nos meus primeiros estudos musicais e incentivo e pela oportunidade de ter sido professor nessa mesma instituição, em especial ao “tio Cláudio”, grande incentivador e companheiro em minha jornada e passagem na instituição.

À Sílvia Sobreira, pela orientação, paciência e pela dedicação em me ensinar as regras acadêmicas e gramaticais.

À Adriana Miana pelos momentos como psicóloga.

À Paula Faour pela paciência e compreensão.

Ao Carlos Alberto Figueiredo pelos conselhos e encorajamento.

Ao Levi, Lucas e “Seu Léo”, pelas muitas conversas agradáveis, na ajuda de compreensão de textos e estímulo.

Ao Celso Ícaro, pelo incentivo e suporte financeiro, além da ajuda moral.

Ao Fábio Torres, grande amigo e companheiro de longa data, pelas discussões, encorajamento, paciência e compreensão.

Ao Renan Alves, pelas trocas e ajuda nos estudos.

À Naideci, me ajudando nos primeiros estudos e material didático para o vestibular.

À Aline Alves, pelas aulas de espanhol que possibilitaram minha entrada na universidade.

Ao Rui Copp, grande amigo, que Deus me deu na faculdade, e sonhador como eu.

À Andréia Antunes, que trabalhou em minha iniciação musical com muito carinho.

À Abel, que sempre me incentivou ao estudo e cooperou para me ajudar financeiramente.

AMADOR, Elias Alves. **A construção da autonomia escolar por meio da prática de música coletiva: uma experiência com banda musical escolar.** 2017. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória da criação de uma banda escolar em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. O referencial teórico utilizado é o conceito de autonomia de Paulo Freire. Partindo de minha vivência pessoal, busquei criar junto aos alunos um ambiente onde fosse possível que eles próprios decidissem o que deveria ser aprendido e também as regras de convivência. Neste texto apresento essa trajetória, que não ocorreu sem embates que, por sua vez, suscitaram reflexões sobre o cotidiano escolar e seus desafios.

Palavras-chaves: banda escolar, prática de música coletiva, autonomia.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou ainda anunciar a novidade. (PAULO FREIRE).*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	7
O início do projeto da banda escolar	9
Justificativa	10
Objetivos	11
Referencial teórico	11
Organização da monografia	12
<b>CAPÍTULO 1- APRESENTANDO PAULO FREIRE</b>	13
<b>CAPÍTULO 2- A autonomia na construção de uma banda escolar</b>	18
Dificuldades iniciais: formação docente inadequada	18
Descrevendo o projeto	20
A questão da autonomia dos alunos no que diz respeito ao repertório	22
Escolhendo os acordes e tom da música	26
A inclusão	29
A questão religiosa	30
As questões ligadas ao uso das redes sociais	33
<b>CONCLUSÃO</b>	36
<b>REFERÊNCIAS</b>	37
<b>ANEXOS</b>	38

## INTRODUÇÃO

Cumprindo a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, tive a oportunidade de observar alguns professores de música em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo. Pude constatar seu despreparo para trabalhar o cotidiano dos alunos em relação à sua vivência musical e suas raízes. Esses professores pareciam ignorar a vivência musical anterior dos estudantes. Em geral, não ocorriam procedimentos para saber a respeito dos aspectos sociais, do envolvimento anterior do aluno com a música, suas preferências ou desejos. A maioria das aulas era estruturada privilegiando conteúdos ligados aos parâmetros físicos do som e da música (timbre, altura, dinâmica, pulso etc.). O repertório era trazido pelo professor e, mesmo que não fosse um repertório erudito, era escolhido pelo professor e não pelos próprios alunos. As crianças pareciam desinteressadas das aulas. Talvez se um outro repertório tivesse sido proposto, o interesse seria maior.

Mencionarei brevemente dois episódios para exemplificar algumas dificuldades surgidas nos contextos da Educação Infantil. No primeiro, a professora propôs uma atividade de roda. A canção descrevia uma pessoa que ia à feira comprar produtos. A criança, que “comprava” vinha para o meio da roda, dizia o que tinha comprado, de acordo com a melodia da canção. Na sequência, a criança deveria voltar à roda, entrelaçando o braço com outra criança. Era uma turma de pré-adolescentes, que não pareciam apreciar a atividade. Em um dos momentos, uma criança se recusou a dar o braço para a outra e isso foi motivo para o início de uma briga, com agressões físicas.

O segundo episódio ocorreu durante a apresentação de um vídeo da Sagração da Primavera. Algumas crianças dormiram. Um outro grupo começou a conversar alto, atrapalhando a concentração dos outros alunos. A professora pausava o vídeo e dava “as broncas”. Depois, ela separou as crianças, mas não obtendo sucesso, duas delas tiveram que ser levadas para a sala da direção.

Essas situações descrevem um despreparo do professor, não em termos de competências musicais, mas de uma inadequação da escolha do conteúdo a ser ministrado. No primeiro exemplo, a atividade era demasiadamente infantil para uma classe de crianças que já se julgavam adolescentes. No segundo, ocorrido com a mesma turma, o pressuposto era de que é necessário que se conheça a cultura europeia, aquele

determinado tipo de balé, enfim, aspectos daquela cultura que devem ser impostos aos alunos a título de lhes dar mais conhecimento. Esse tipo de visão equivocada é comum e foi apresentada por Flávio Bolsonaro, quando candidato à prefeitura do Rio de Janeiro, em setembro de 2016 em um programa de TV no qual ele afirma que “o investimento na cultura carioca é mal feito porque ignora a alta cultura”. A repórter pediu que ele explicitasse este conceito e sua resposta foi: “são os grandes eventos **internacionais** que o Rio de Janeiro deixou de receber por falta de se organizar um calendário permanente para eventos musicais [...]” (RJ TV<sup>1</sup>, primeira edição, grifo meu)” Mais à frente na entrevista ele menciona que o pessoal que trata da alta cultura deveria ter condições de levá-la para a sala de aula. A repórter insistiu para que ele descrevesse o que seria a média ou a baixa cultura. O candidato não conseguiu explicar e tentou mostrar que é importante que o “povo” conheça essa alta cultura que quem tem dinheiro tem acesso”. Por fim, ele aceitou que não existia baixa cultura, mas que era preciso dar acesso às camadas populares à alta cultura. Então, parece ficar claro que na visão deste candidato, mesmo que ele tenha se recusado a caracterizar a baixa cultura, pelo menos a alta está ligada à orquestra e à música erudita europeia. Nesse sentido, cabe trazer o questionamento de Paulo Freire: “ [...] se há um “padrão culto”! é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal?” (FREIRE, 2006, p. 99-100).

O tema do que é ou não cultura não será aprofundado nesta monografia, mas é importante que seja trazido porque esta temática está diretamente relacionada ao que se escolhe para fazer em sala de aula. Partir do pressuposto que as pessoas de classes mais desprivilegiadas não têm cultura leva ao equívoco de escolhas pedagógicas que não estimulam os alunos, pois não lhes dizem respeito.

Outro ponto observado em situações escolares foi a exclusão escolar. Pude observar, em projetos nos quais se pretendia incluir, atitudes excludentes, como a do professor de flauta que irritou-se com a criança que não tocava a nota pretendida e a retirou do grupo. Ele não criou outra oportunidade, como a de cantar, possível naquele trabalho, por exemplo. Presenciei situação similar no ensaio do coral, quando uma criança que não cantava afinadamente foi, gentilmente, solicitada a sentar-se.

O despreparo dos professores é mostrado por Maura Penna (2010) em artigo no qual faz a análise de um filme americano. Apesar das diferentes realidades<sup>2</sup>, a autora

---

<sup>1</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pHiz8m5tapU>>. Acesso em 4 abr. 2017.

<sup>2</sup> Neste texto Penna (2008) faz a análise de um filme americano que relata as dificuldades de um



aponta a mesma inadequação descrita acima, mostrando que o professor escolhe conteúdos que nem sempre são do interesse do aluno:

Ao iniciar as suas atividades na escola, Mr. Holland atua como um professor que cumpre uma função meramente técnica: ele é um especialista que ‘aplica’ conhecimentos científicos e pedagógicos na prática escolar, reproduzindo uma proposta educativa que lhe chega através de um material instrucional. Assim, suas aulas apresentam exposições no quadro e definições tiradas do livro didático, seguindo uma sequência de conteúdos nele estabelecida, independentemente da participação ou interesse dos alunos. (PENNA, 2010, p. 28).

Parte deste problema está na formação do professor de música na academia, que geralmente não traz a realidade escolar para a formação do docente, tornando-o despreparado para algumas realidades e situações escolares, em sua maioria, nada favoráveis a uma aula dinâmica e com certo nível de aprendizagem musical.

A partir do que foi exposto, este estudo pretende responder a seguinte pergunta: quais seriam as estratégias educativas mais adequadas para criar interesse nos alunos de escolas públicas para as aulas de música? Tendo como objetivo principal responder a esta questão, foi traçada a estratégia para respondê-la. Assim, foi criada a proposta de formação de uma banda escolar na qual foi possível experimentar atitudes distintas das mencionadas no início deste texto. Tal experiência foi estímulo para minhas reflexões sobre as dificuldades de se empreender um projeto distinto daquele que é o usual nas escolas. Portanto, descrevo e analiso a trajetória desta experiência, comentando os sucessos e insucessos da mesma e analisando as dificuldades, quer seja em termos musicais, psicológicos e sociais.

### **O início do projeto da banda escolar**

Ao ingressar como bolsista no projeto PIBID, da área da Música da UNIRIO, pude entrar em contato com a escola pública parceira (aqui mantida no anonimato) e tive a oportunidade de desenvolver meu próprio projeto pedagógico, já testado em outros ambientes escolares (Escola Municipal Paulo Freire, no complexo da Maré e Creche Escola Sarah Kalley). A experiência nessa escola foi um estímulo para estudar e

---

professor de música de lidar com as aulas em uma escola regular.

me aprofundar teoricamente, de maneira que pudesse compreender os princípios teóricos que guiavam a minha prática intuitiva. Ao ter contato com textos como de Paulo Freire e outros, pude perceber que aquilo que eu fazia por intuição já tinha sido abordado por outros autores. A partir de tal constatação, iniciei leituras desses textos, procurando utilizá-las para analisar minha própria trajetória no projeto aqui descrito: quais seriam as estratégias educativas mais adequadas para criar interesse nos alunos de escolas públicas para as aulas de música?

Na experiência descrita nesta pesquisa, trabalho com violão, contrabaixo, guitarra, cavaquinho, teclado, bateria, flauta, percussão e ukulele, através de uma prática de banda, com cerca de 35 alunos.

Devo ressaltar que um projeto semelhante já foi proposto dentro desta universidade (DUARTE, 2001), o que pode ser observado na explicação da coordenadora do mesmo:

[...] este Projeto caracteriza-se pela prática musical imediata através da utilização de repertório indicado pelos alunos. Identificam-se, a partir do repertório selecionado, os elementos que possam ser realizados pelos alunos já nas primeiras aulas, assegurando a dimensão musical e a construção de conceitos. (DUARTE, 2001, p. 77).

A experiência aqui descrita aconteceu do segundo semestre de 2015 até o segundo semestre de 2016.

## **Justificativa**

Esta pesquisa se justifica devido ao fato de termos carência de material que ajude o professor a compreender os procedimentos pedagógicos adotados na Educação Básica. Desta maneira, meu estudo pretende acrescentar uma pequena demonstração, ajudando e estimulando o professor a refletir sobre suas práticas. Embora um trabalho similar tenha sido apresentado por Duarte (2001) e proposto dentro desta universidade, ainda creio que o material deste tipo é escasso. A seguir, exponho porque acredito que esse tipo de proposta vale a pena ser compartilhado.

A prática conjunta proposta com as crianças possibilita que elas possam desenvolver sua musicalidade através de seu meio cultural e social.

Relações com discussões atuais sobre o uso em sala de aula do rap ou funk, ou mesmo simplesmente da ‘música da ‘mídia’ podem ser facilmente estabelecidas. Nesse sentido, é bom lembrar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte no ensino fundamental (Brasil, 1997, 1998; cf. Penna, 2001), que configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, propõem uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar a sua experiência estético-musical. (PENNA, 2010, p. 30).

Além disso, esse tipo de experiência é uma maneira de aumentar a autoestima das crianças envolvidas, mesmo que suas habilidades musicais sejam pequenas.

A prática também gera companheirismo entre as crianças, o respeito à opinião do outro e a valorização de sua própria cultura.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? [...] (FREIRE, 2016, p. 32).

## **Objetivos**

-Analisar a proposta pedagógica realizada em uma escola parceira na qual as crianças são incentivadas a terem uma participação democrática;

-Analisar o processo vivenciado na experiência à luz do referencial teórico escolhido;

-Analisar as situações musicais, psicológicas e sociais vivenciadas no decorrer do projeto.

## **Referencial teórico**

Além de Paulo Freire, principal mentor das experiências realizadas, tomo como base autores da área da Educação Musical que discutem a problemática da sala de aula como Duarte (2001), Louro (2012), Penna (2010) e Sobreira (2013).

## **Organização da monografia**

Além desta Introdução, no primeiro capítulo são apresentadas as ideias de Paulo Freire sobre educação.

O segundo capítulo traz a descrição do projeto, explicitando as escolhas metodológicas, bem como analisando parte do repertório proposto e por fim, são apresentadas as conclusões.

# CAPÍTULO 1

## APRESENTANDO PAULO FREIRE

Tive os primeiros contatos com as ideias de Paulo Freire quando fui convidado a trabalhar no projeto Mais Educação no Complexo da Maré. Instigado pelo nome da escola, que homenageia este educador, empreendi uma busca para conhecer suas ideias. Desde então, sou cada vez mais convicto de que os ideais apresentados por ele permitem uma educação que não discrimina, não exclui e, principalmente, porque traz a questão política como uma possibilidade de emancipação.

Neste capítulo apresento as ideias deste grande educador, fornecendo ao leitor uma síntese de suas principais ideias. Este educador tem uma visão bem peculiar do que seja a educação, pois ele não separa o ato de educar do ato político: “não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, a *educação é um ato político* (FREIRE, 2006, grifo do autor<sup>3</sup>).

Como educadoras e educadores, somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos dia e noite por uma escola em que falemos aos e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. (FREIRE, 2006, p. 12, grifo do autor).

Freire sempre volta ao tema da responsabilidade política e que a pedagogia deve ser “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (2016, p. 12)<sup>4</sup>.

É importante mostrar esse lado político da educação porque, muitas vezes, o músico, e por consequência, o professor de música quer fechar os olhos para a realidade social dos seus alunos. Uma realidade que poder ser opressora para os educandos. Então, esse professor quer chegar na sala de aula e falar só sobre o conteúdo considerado “culto”. O que quero dizer com isso é que esse professor tende a repetir o que aprende. Então, se ele aprendeu o conteúdo europeizado, ele irá impor esse conteúdo ao seu aluno, desconhecendo a sua experiência prévia.

---

<sup>3</sup> A edição lida para este trabalho é a 16ª. O texto original é de 1993.

<sup>4</sup> A edição aqui mencionada é de 2016, 53ª edição, sendo a primeira de 1996.

O professor de música, reproduzindo o instinto autoritário que recebeu em sua formação, impõe uma cultura, no caso musical, ao aluno. Cultura esta que é totalmente desconhecida do aprendiz em sua vivência, anulando assim uma construção pedagógica onde o próprio educando possa trazer o crescimento para o conteúdo apresentado pelo professor, sem que lhe seja imposto algo que ele desconheça. Esse tipo de pedagogia é o que Freire denomina “educação bancária”. Este nome foi escolhido por sua proximidade com os depósitos bancários. Ou seja, o professor “deposita” o conhecimento no aluno, sem que seja considerada a importância da construção do próprio conhecimento pelo educando. E, claro, sem valorizar suas experiências prévias. Segundo Freire, “a escola democrática que precisamos não é só aquela em que só professor ensina, em que só o aluno aprende e que o diretor é o mandante todo poderoso” (FREIRE, 2006, p. 100).

Sobre esta questão, Freire é muito claro quando afirma que “saber que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção* (FREIRE, 2016, p. 47, grifo do autor).

Mas além de sua preocupação política, o que chama atenção em Paulo Freire é a questão do afeto e amorosidade envolvidos no ato de ensinar:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (FREIRE, 2016, p. 12).

A esperança também é trazida em seus ideais educativos:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 2016, p. 70).

Além disso, ele chama atenção para as marcas que o professor deixa nos alunos e como os alunos observam o professor como um exemplo. Sendo ele competente, autoritário, licenciosos, amoroso ou o que quer que seja, ele deixará marcas no aluno. Paulo Freire aponta a importância do professor na vida do aluno. Isso remete ao ato político de educar e da necessidade de que o professor seja guiado por princípios éticos que prezem o respeito aos alunos (FREIRE, 2016, p. 64).

A ideia central deste trabalho é o conceito de autonomia deste teórico. Na escola tradicional o aluno não o direito de dialogar. Frases como “eu já fiz a minha parte e estudei, agora você tem que fazer a sua” ou “eu não vou assumir uma postura paternalista com aluno porque paternalismo a gente tem em casa” são comuns na fala de professores autoritários, que se acham com o poder de domínio da sala. Ali, o professor manda e o aluno obedece, sem direito a questionamentos. Caso o aluno discorde, ele é punido ou levado aos superiores da escola.

Ao contrário, na proposta de Paulo Freire:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...]. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que o manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2016, p. 58).

Mas o diálogo e a aceitação da opinião dos alunos não é confundido com a permissividade. Existem momentos onde o professor tem que ter autoridade. Contudo, ter autoridade não é agir com autoritarismo.

Uma das deficiências de uma educadora é a sua incapacidade de decidir. Sua indecisão, que os educandos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional. A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se, pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada dever ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se (FREIRE, 2006, p. 60-61).

Freire critica os educadores que não sabem dar limites ou tomar decisões.

Um dos equívocos da educadora, gerando no seu sentimento de auto-

estima exorbitante que a faz pouco humilde, seria sentir-se ferida pela conduta dos educandos, por não admitir que ninguém possa duvidar dela. (FREIRE, 2006, p. 81).

Além dessas concepções já apresentadas, Freire expõe a questão do aprendizado do professor. Este se forma formando, ou seja aprende com o aluno, mas também pesquisando sua própria prática.

É que não existe ensinar sem aprender [...]. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições [...]”. (FREIRE, 2006, p. 27).

Ao pesquisar e ao ensinar, o professor aprende porque pesquisou e o aluno colabora com suas reflexões. Às vezes, a curiosidade do aluno gera no professor o ato de pesquisar e ao pesquisar ele aprende o que não seria um interesse seu, e sim do aluno. Isso o obriga a rever suas posições.

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e se reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 2016, .25).

No campo da música isso ocorre quando o professor tem que “estudar” uma música que não é de sua preferência ou de seu conhecimento. Isso gera o que Paulo Freire chama a busca incessante do conhecimento. Nunca se deixa de aprender. Cada turma nova, cada novo aluno, cada nova cultura que o aluno traz vai gerar a busca de um novo conhecimento.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar mesmo antes de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise de sua prática. Partamos da experiência de aprender, de conhecer por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar (FREIRE, 2006, p. 28, grifo do



autor).

As ideias deste educador me mobilizaram para uma reflexão teórica a respeito de princípios que eu já acreditava. Encontrei em Paulo Freire a certeza de que minhas intuições e convicções tinham um amparo teórico. Por vir de uma vida social de exclusão e tendo familiares com necessidades especiais, nunca pude encontrar na pedagogia convencional elementos que me ajudassem a refletir sobre as propostas pedagógicas com que sempre sonhei.

## CAPÍTULO 2

### **A autonomia na construção de uma banda escolar**

Neste capítulo faço a análise do projeto que deu origem a esta pesquisa, comentando as principais dificuldades que surgiram no decorrer do processo e trazendo os autores que me ajudaram a pensar nessa trajetória. Apesar de resultados significativos e que posso considerar positivos, é importante que sejam compartilhadas, também, as questões que surgiram, pois foi a partir destas que pude refletir e procurar o material teórico que ajudasse a pensar e a reagir diante dos problemas.

Gostaria de esclarecer que procurei dividir em tópicos, mas a Educação é uma questão que não pode ser “partida como pedaços de pizza” e algumas temáticas discutidas se cruzam com outras, principalmente nos assuntos ligados à religião e intolerância cultural.

#### **Dificuldades iniciais: formação docente inadequada**

Quando um aluno em formação na licenciatura começa a atuar nas escolas, ele percebe que o conteúdo que se aprende na universidade não dá conta da realidade que ele encontra. Essa inadequação já foi apontada em outras pesquisas:

Dessa dissociação, infere-se a necessidade de repensarmos os caminhos da educação musical, visando oferecer ao aluno maior autonomia e uma formação musical abrangente, que leve em consideração seus valores, saberes, expectativas e experiências musicais anteriormente vivenciadas. (SIMÕES, 2016, não paginado).

A pesquisa desenvolvida por Simões (2016) tem referencial teórico semelhante a esta aqui apresentada. Baseando-se no conceito de autonomia de Paulo Freire, o pesquisador afirma que

[...] a autonomia representa uma conquista do educando, construída a partir de decisões, vivências e no exercício da própria liberdade. Acreditamos que uma educação musical autônoma, se faz na valorização dos saberes do educando e na possibilidade da construção

coletiva do conhecimento musical a partir da realidade concreta do aluno. (SIMÕES, 2016, não paginado).

Penna (2008) também mostra em suas reflexões que o modelo tradicional de ensino ainda é muito preso ao modelo europeu, conhecido como modelo “conservatorial”, que não condiz com a realidade das escolas. Para autora, o que ocorre é seguinte:

Assim, músicos formados por esse modelo tendem a ensinar como foram ensinados [...], tendem a passar adiante o ‘mesmo sofrimento’ [por quais passaram] reproduzindo práticas que são, na verdade, mais adequadas às escolas de música e que não são capazes de atender às necessidades e dificuldades das escolas de educação básica. (PENNA, 2008, p. 144).

Duarte (2001) também comenta a respeito desses equívocos, mas aponta que eles ocorrem em todos os tipos de repertório. Ou seja, o “ranço” do ensino conservatorial pode se estender até para músicas que são do cotidiano dos alunos:

Não é novidade afirmar que a música *na* escola (e não só *da* escola), mesmo sendo aquela presente no cotidiano do aluno, parece ser entendida pelos profissionais da área como *acabada, pronta*, cabendo aos ‘aprendizes’ a apropriação do que *já é* a correção dos ‘desvios’, estes entendidos como a ação que não segue as regras sintáticas (relações formais dos signos entre si) daquela música. Parece não importar tanto o material, pois se pode trabalhar o repertório do pagode, do samba, do *rock*, entre tantos estilos atuais, de forma cristalizada por outras práticas menos recentes. (DUARTE, 2001, p.75, grifos da autora)<sup>5</sup>.

A pesquisadora também aponta o problema relativo ao ensino da leitura antes da prática musical. :

Os ‘métodos tradicionais’ de ensino musical, pelo entorno instrumental em que se originaram, deram como resultado, é notório, o caminho já tão criticado do ensino musical: apresenta-se ao aluno um sistema de notação como um conjunto de signos que condicionam um fato físico (tocar o instrumento), antes do fato musical. O aprendiz não adquire a possibilidade de imaginar o fenômeno musical antes de sua produção real pelo instrumento. (DUARTE, 2001, p.75).

É importante ressaltar que esse problema não ocorre apenas com iniciantes na aprendizagem da música, mas na formação, e isso explica o porquê do professor

---

<sup>5</sup> Para este trabalho foi consultada a versão impressa, porém o texto está disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4145/3796>>.

reproduzir os processos que aconteceram consigo, como apontou Penna (2008) acima. Dou um exemplo: no nosso curso de Licenciatura em Música do IVL, o aluno é obrigado, em seu primeiro período, a fazer a disciplina Percepção Musical I, onde um dos conteúdos é ouvir e reconhecer acordes (tríades), antes de conhecê-los no instrumento. Isso desestimula músicos que sejam cantores ou que toquem instrumentos melódicos, pois o reconhecimento de acordes é algo muito fora de sua prática musical. Infelizmente, o professor, em geral, age como se a culpa fosse do aluno. Este é o incapaz, o sem talento ou, na pior das hipóteses, o preguiçoso que não estuda. Mais contraditório ainda é que no segundo período o aluno irá aprender aqueles mesmos acordes na disciplina Harmonia de Teclado. Porém, ele já estará sendo apresentado, nas aulas de Percepção II aos acordes de tétrades. Ou seja, conforme aponta Duarte, o fato teórico antes da prática é um grande desestimulador em qualquer seja a situação de aprendizagem musical.

Buscando me desviar de práticas não significativas, empreendi o projeto que trato nesta monografia. Na próxima seção, apresento o projeto e descrevo as experiências mais marcantes.

### **Descrevendo o projeto**

O projeto aqui apresentado tem pontos em comuns com outros, como por exemplo, o de Simões, nos seguintes aspectos:

(a) permitem autonomia na escolha do repertório a ser trabalhado em sala de aula; (b) valorizam e estimulam o “tocar de ouvido” e a imitação; (c) permitem o aprendizado de maneira coletiva (grupos com interesses musicais comuns). (SIMÕES, 2016, não paginado).

Duarte (2001) também relata projeto similar, apesar da faixa das crianças ser abaixo do projeto aqui discutido (de 6 a 11 anos). O projeto descrito pela autora

[...] caracteriza-se pela prática musical imediata através da utilização de repertório indicado pelos próprios alunos. Identificam-se, a partir do repertório selecionado, os elementos que possam ser realizados pelos alunos já nas primeiras aulas, assegurando a dimensão musical e a construção de conceitos. [...] Valoriza-se a ação pedagógica inserida na prática social concreta, entendendo essa ação como mediadora entre o individual e o social, articulando a transmissão dos conteúdos

e a assimilação ativa por parte do aluno, resultando o saber criticamente reelaborado. (DUARTE, 2001, p. 77).

A experiência aqui relatada e analisada consistiu-se em encontros semanais, realizados em uma escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, às sextas-feiras, durante 3 semestres (2º de 2015, 1 e 2º de 2016). Foram escritos diários para cada dia de encontro/ensaio. Nos ensaios eram distribuídas folhas (podem ser conferidas no Anexo deste trabalho) com o diagrama dos acordes, a cifra e a partitura. Os participantes podiam usar os diagramas, mas iam se acostumando com a leitura de cifras e de notas, pois a mesma folha continha a partitura para que os estagiários pudessem ler, bem como as cifras. Os ensaios ocorriam de 10:00 h às 11:30 h. A escola permitia que os alunos da manhã tivessem um período livre para participar do projeto e os do turno da tarde pudessem vir mais cedo. Os participantes, além das crianças de duas turmas (5º e 6º ano do Ensino Fundamental, de turnos diferentes, mas estudando com a mesma professora regente), eram cinco estagiários do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, que ajudavam na orientação das crianças.

Os instrumentos musicais eram alguns poucos da escola, mas a maioria era levada por mim. Algumas crianças levavam seus próprios instrumentos.

O objetivo era incentivar a participação de todos os alunos, mesmo aqueles que nunca haviam tocado algum dos instrumentos. O repertório foi selecionado a partir da escolha dos alunos, mas também considerando aspectos musicais que tornassem possível que todos pudessem tocar. Relatos apontam (DUARTE, 2001) que esta é uma maneira que estimula a autonomia musical dos participantes, incentivando aqueles que tocam apenas uma nota em qualquer instrumento a participarem do conjunto.

A banda ficou assim formada<sup>6</sup>:

Violão: 8 crianças  
Teclado 4 crianças  
Bateria e Percussão: 6 crianças  
Contrabaixo: 1  
Ukulele: 1  
Flauta: 3 Crianças  
Canto: 15 crianças

Algumas crianças tocavam pequenos instrumentos de percussão, como clavas e pandeiriola.

---

<sup>6</sup> Essa configuração teve ligeiras variações no decorrer dos semestres seguintes, mas não mudanças significativas em sua formação.

Como todos os procedimentos visavam à autonomia dos participantes, eles, alunos, é que escolhiam os instrumentos que iriam tocar.

Os acordes do violão e do teclado eram mostrados no quadro. Os estagiários auxiliavam as crianças a montá-los nos instrumentos. Ou seja, a leitura da cifra e da posição eram aprendidas concomitantemente. Quando não havia estagiários para ajudar, eu mesmo orientava os procedimentos.

Para cada instrumento era feito o diagrama do acorde ou da nota, como no caso do baixo ou da flauta doce.

### **A questão da autonomia dos alunos no que diz respeito ao repertório**

Conforme já mencionado, o principal referencial teórico para minha ideia de autonomia é Paulo Freire (2016)<sup>7</sup>.

Embora resultados obtidos na internet não sejam de praxe em trabalhos acadêmicos por serem considerados sem comprovação, penso que a postagem sobre Paulo Freire não desmerece ou contraria sua visão, conforme pode-se comprovar abaixo:

Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído; libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado. (WIKIPEDIA)<sup>8</sup>.

Concordando com os princípios desta visão, busquei aplicar com os alunos participantes essa visão autônoma onde eles tivessem “voz” e liberdade de opinião tanto na dinâmica das aulas quanto na escolha do repertório.

Na visão de Paulo Freire (2016), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2016, p. 58). Para este renomado educador, o aluno tem que ser respeitado na sua maneira de se expressar. Porém, isto não significa que o professor não tenha

---

<sup>7</sup> A primeira edição deste livro foi publicada em 1996. Nesta pesquisa, está sendo utilizada a 53ª edição.

<sup>8</sup> Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)> Acesso em 11 abr.2017.

autoridade. Seu papel é guiar sem intimidar:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto ético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamente ético de nossa existência. (FREIRE, 2016, p. 59-60).

Paulo Freire explica a diferença entre autoridade e autoritarismo. Respeitar a opinião dos alunos não significa uma liberdade onde tudo possa acontecer. Esse meio termo é considerado pelo autor como uma relação sempre tensa. Os limites de uma e de outra não podem ser transgredidos. Quer dizer, o professor com excesso de autoridade se torna autoritário, distribuidor de ordens. O aluno a quem se dá excesso de liberdade pode perder a noção de respeito.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. (FREIRE, 2016, p. 88).

Partindo destes pressupostos de respeito, porém, sem abrir mão da necessária autoridade do professor, imaginei que a melhor forma de começar os ensaios seria fazer uma triagem dos gêneros musicais de preferência dos alunos. Estes pertenciam a duas turmas de 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. O gênero de maior preferência foi o *Funk*, seguido do Sertanejo, Pagode, *Rock* e *Gospel*. Mas as escolhas não ocorreram sem embates.

Tendo no grupo uma grande diversidade musical, cultural, social e religiosa, as disputas começam na escolha do gênero. Além disso, alguns alunos evangélicos se recusavam a cantar a maioria das músicas, consideradas profanas. Em geral, eles aprendem em casa ou em sua religião que cantar ou tocar este tipo de repertório é pecado. Este é um assunto muito delicado que os educadores musicais têm que lidar. Sinto-me confortável em apontar tal discriminação por ser frequentador assíduo e estudioso de uma religião protestante, mas considero um equívoco teológico o tipo de

ensinamento que algumas vertentes religiosas utilizam. Em minha opinião, as argumentações se baseiam em interpretações equivocadas da Bíblia. Tal tipo de pensamento gerou outras situações de embaraço que serão comentadas mais adiante.

Mas não é apenas a questão religiosa que é um empecilho na hora da escolha do repertório. Em geral, a opção de alguns alunos pode gerar discriminação entre os colegas. Nesta experiência pude observar a formação de grupos que “lutavam” por determinado tipo de repertório. Assim, um determinado grupo considerava “burros” os colegas que não conheciam as músicas escolhidas. As argumentações a favor ou contra seguiam os modelos listados:

*-Você gosta de Funk, mas Funk não tem letra, é só pornografia;  
-E o Rock que todo mundo só fica balançando a cabeça de um lado pro outro, sem entender nada;  
-Sertanejo é coisa de boiola, um monte de homem usando calça apertadinha;  
-Pagode é música de corno, de quem tem dor de cotovelo. (Opinião dos alunos durante o processo de seleção do gênero).*

Conforme comenta Calvente (2013, p. 73), “os embates entre o professor de música e os alunos podem ir além, estendendo-se à delicada questão do repertório. Corre-se o risco de transformar uma sala de aula em um campo de batalha quando o assunto gira em torno do gosto musical”. A autora sugere que o professor vá delimitando as escolhas, ajudando na negociação.

Por isso, os comentários acima citados geraram novas discussões, com minha mediação a respeito da intolerância em relação às preferências de cada um. Ou seja, o papel do educador, não importa se esteja ensinando música, matemática ou ciências, vem na frente do conteúdo. Isto está de acordo com os princípios éticos apontados por Freire, que prega o respeito ao outro e a “capacidade de viver e de aprender com o diferente” (FREIRE, 2016, p. 18).

Há também aqueles alunos que não gostam de música alguma e, talvez, por não terem hábito e a vivência musical em casa não têm experiência musical, gerando assim conflitos junto ao grupo. No contexto do projeto aqui estudado, esses alunos, também, são considerados “burros”, pois não conhecem as músicas que estão tocando nas rádios e na TV, ou seja, nas “paradas” de sucesso. É necessário apontar a simplificação que os alunos dão para as diferenças: Tudo o que é diferente “é burro”. Por isso, essas



situações sempre geravam momentos de intervenção e conversas sobre a questão do respeito.

A partir de todas as dificuldades, considerei o gênero “ganhador” (*Funk*), pois apliquei a questão da democracia como base para que todos participassem da banda, mesmo que o gênero “ganhador” não fosse do gosto de todos. Essa foi uma das regras que criei junto com as crianças nos nossos encontros: que um respeitasse a opinião do outro. Como aponta Paulo Freire:

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto, no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o *Ser Mais*. (FREIRE, 2016, p. 86, grifo do autor).

A primeira música escolhida foi um funk de Jorge Benjor (W Brasil). Essa música foi minha sugestão, pois expliquei às crianças que esse era um *funk*, como elas votaram, mas que não tinha linguagem que não pudesse ser cantada na escola. Alguns alunos acharam a música muita “velha”. Então depois de muito diálogo e negociação, tentando explicar um novo sentido para o que eles chamaram de “velho”, conseguimos convencer toda a turma a tocar a música.

A escolha foi feita também porque esta música pode ser executada apenas com os acordes de Dó e Fá maior, o que seria um facilitador para as crianças aprenderem. Solicitei aos estagiários do curso de Licenciatura em Música que ensaiássemos o arranjo (cada um tocava um instrumento ou cantava) da música para mostrar às crianças. Quando tocamos, elas ficaram alegres e sem acreditar que pudessem fazer igual.

Mas também houve outro tipo de desavenças. Um aluno dessa turma tinha acabado de chegar da região Nordeste do Brasil e não tinha como experiência musical o *Funk*, e sim o Forró, que era predominante em sua região de origem. Ele queria tocar o cajón (instrumento percussivo) e não conseguia fazer o ritmo do *Funk*. Os colegas “caíram em cima dele” chamando-o de burro a ponto dele chorar. Ele foi para fora da sala, com raiva. Eu fui atrás dele e pedi para o estagiário assumir a turma. Na conversa com o aluno, tive que arrumar uma estratégia de convencê-lo a voltar para a sala de aula, prometendo que o acontecido não iria mais ocorrer. Falei para ele que era questão de experiência, de localidade, do estado que ele veio, Ceará, para o estado que ele se encontrava, Rio de Janeiro. Depois que consegui convencê-lo a voltar (leveei quase 20

minutos para isso), chamei a atenção da turma para nosso combinado em relação ao respeito para com os colegas. Botei o aluno no instrumento, peguei o violão, pedi que todos fizessem silêncio e comecei a tocar um forró. Imediatamente, o aluno começou a tocar. Pedi para que as crianças que caçoaram dele tentassem tocar o forró. De 4 alunos, só 1 conseguiu. Então pude mostrar pra turma que é uma questão de vivência social e cultural e que os ritmos musicais que melhor reproduzimos são aqueles que são mais comuns em nossa cultura. Expliquei que não significa não saber tocar e sim não ter aquele conhecimento.

Esse tipo de negociação e respeito é apontado por outros autores. Além de Calvente (2013) e Louro (2012) e Freire (2016) comentados acima, Cury (2003) também reforça tal opinião a partir de uma visão psicológica: “a verdadeira autoridade e o sólido respeito nascem através do diálogo” (2003, p. 48).

Comecei a pesquisar com turma as músicas que poderiam compor nosso repertório. Então, cada um dos alunos foi dando suas sugestões. Eu também fui ajudando na negociação, porque, conforme explicado acima, às vezes os alunos entravam em impasses. Além disso, havia limitações musicais, no sentido de não poderem ser músicas muito difíceis e que não fossem possíveis de serem executadas.

### **Escolhendo os acordes e tom da música**

Enfim, começaram os ensaios.

Fui até o quadro e comecei a desenhar os acordes de "C" e "F7M", que chamei inicialmente de "F" para não confundir os alunos com a questão das sétimas. No violão essas posições só precisam de 3 dedos. Do acorde de "C" para o de "F", basta mover dois dos três dedos para baixo e voltar para cima, e assim sucessivamente.

No teclado, como tínhamos 4 teclados, em um deles eu mudei o timbre e configurei para dobrar a melodia da flauta. A criança poderia escolher de acordo como o que tivesse se sentido mais à vontade em tocar: o acorde ou a melodia. Nos outros teclados eu ensinei os acordes. Como eram só dois acordes, eu ensinava para as crianças o estado fundamental do acorde. Para as crianças que encontraram dificuldade para fazer o acorde e queriam tocar teclado, eu dava uma nota de cada acorde para ser tocada. Por exemplo as notas "mi" que é a terça de "C" e "fá" que é a fundamental de "F". Ou seja, a criança era incluída na banda tocando apenas duas notas no teclado.

Na bateria ensinei uma batida de *Funk* simples, que não era difícil para as crianças, pois elas já tinham essa experiência de ouvir este estilo.

Inclui na banda alunos que acreditaram que nunca iriam conseguir cantar ou tocar um instrumento. Então, eu fazia o processo de inclusão com esses alunos através da clava, pedindo para eles marcarem o pulso da música, estimulando-os e fazendo-os se sentirem participantes reais.

A escolha das tonalidades exigiu cuidados porque os alunos foram aprendendo os acordes aos poucos e o repertório tinha que se encaixar nesses limites do que era possível ser feito. Como já explicado, os primeiros acordes ensinados foram Fá maior e Dó maior, usados na primeira e segunda músicas. Depois destes vieram os acordes de Sol maior, Ré maior e Lá menor.

A segunda música foi "Te esperando" (Luan Santana). Os acordes de "Dó" e "Fá" compõem essa música do início ao fim, assim como em "W/Brasil". Didaticamente, o ganho é enorme quando se acha mais uma música com os mesmos acordes estudados. As crianças ficam super felizes por acharem que "já tocam muito", pois já conseguem executar duas músicas. Esses foram comentários das próprias: "*caraca já tô tocando muito, já toco duas músicas*".

Na percussão fiz um arranjo para a bateria fazer um ritmo simples, sempre mostrando o desenho rítmico no quadro e o *cajón* fazendo a mesma levada. Usei as clavas nessa música para marcar o pulso e pedi a um estagiário para ajudar a manter o andamento.

Até o final, elas tinham aprendido 6 acordes, pois o lá menor e o mi menor foram inseridos.

Duas músicas foram tocadas no tom de Dó maior e quatro no tom de Sol maior. Mas, essas não eram as tonalidades originais. Elas foram escolhidas para evitar o uso da pestana no violão — posição dolorosa para iniciantes — e a quantidade de teclas pretas no teclado. Contudo, isso gerou um problema em relação ao canto porque algumas canções ficaram agudas. Um exemplo foi o que ocorreu com "Fico assim sem você" (anexo). Os acordes ficaram fáceis para o grupo, mas a execução difícil para os cantores. A seguir, mostro outro exemplo onde ocorreu algo semelhante.

A partir da escolha dos alunos, começou-se a ensaiar "Ela só quer paz" (Projota). Essa música trouxe maiores desafios. O primeiro deles foi a questão da tonalidade.

As modificações na harmonia foram as seguintes: A música utiliza a harmonia

|G |Bm |Am |Cm |. Mas como alguns acordes para o Violão (Bm e Cm ) iriam precisar de pestana eu fiz um arranjo para que não precisa-se usar pestana no violão, nem o sustenido no teclado (chamado por eles de “notas pretas”, termo que eu também utilizava. Fiz a seguinte mudança: |G |D |Am |C |. Ou seja, troquei o "Bm" pelo "D" e também o "Cm" pelo "C". Expliquei para os estagiários que fiz a mudança para melhorar o desempenho das crianças no aprendizado e que sendo que "D" pertence à mesma função dentro do campo harmônico da tonalidade e que "Cm" era uma subdominante de empréstimo do modo menor, este acorde poderia ser facilmente substituído pelo "C" (que não tem pestana no violão). Isso foi possível pois a melodia da música não passa pela terça do acorde, onde poderia encontrar problemas de afinação na hora das crianças cantarem, junto com a harmonia do violão e teclado.

O tom original desta canção é Si maior, mas ao transpor para Sol maior para facilitar o acompanhamento, a melodia ficou muito aguda. As meninas não queriam cantar na oitava correta, forçando um grave que não tinham, e, por isso desafinando. Em outras épocas eu insistia na afinação e não obtinha resultados positivos dos participantes. Porém, a partir de leituras, considerei que

Mais importante do que a perfeição da afinação é a reconquista do prazer de cantar e de se expressar. E este deve ser o foco do professor: levar o aluno a ter prazer em fazer música e a ter a liberdade de usar sua voz como meio de expressão. Como professores, devemos criar condições para que isso seja possível, mesmo que tenhamos que fazer pequenos grupos para aqueles que apresentarem mais dificuldades. (SOBREIRA, 2013, p. 28).

Por isso, aceitei que as crianças cantassem, mesmo que em alguns momentos a afinação não estivesse perfeita, por entender que se elas, no primeiro momento, tivessem cantando felizes, mesmo que fora do tom nas partes mais agudas, elas continuariam no projeto, tendo a chance de se aprimorar mais tarde.

Um fator que ajudou no desempenho vocal das crianças foi a presença, no último semestre, do projeto de uma estagiária jovem, que tocava violão bem, além de voz aguda. Isso mostra a força de um exemplo vocal adequado, pois muitos preconceitos são perdidos quando se admira a pessoa que oferece o modelo, conforme aponta Sobreira (2003).

## **A inclusão**

A questão das legislações referentes aos alunos especiais é apresentada por Vivane Louro. Uma das mais importantes é a Declaração de Salamanca, que influenciou as modificações nas leis brasileiras:

[..;] em 1994, a ‘Declaração de Salamanca’ [...] agiu como um grande divisor de águas ao inserir efetivamente o paradigma da inclusão, na tentativa de transferir o peso da adaptação da pessoa com deficiência para as instituições de ensino (LOURO, 2012, p. 31-32).

Apesar da existência das leis, não posso deixar de mencionar que, em minha formação acadêmica, ou seja, no currículo apresentado pela universidade, é obrigatório, em seu sistema, a matéria LIBRAS, imposta pelo MEC. Porém, existe a disciplina Educação Especial como obrigatória apenas para o curso de Pedagogia, sendo optativa para as outras Licenciaturas. Isso parece uma incoerência, pois a surdez deveria estar compreendida dentro do tema geral da Educação Especial. Como professores, serão encontrados muitos alunos com outras necessidades que não sejam a surdez. Assim, licenciando deixa de ter uma formação necessária para tratar dos alunos com quem ele irá se deparar em sua prática.

Nesse grupo, havia um aluno autista que já tinha aprendido a tocar flauta-doce em projeto anterior<sup>9</sup>. Eu cantava as notas da introdução da música e ele pegava de ouvido. Então, as outras crianças que gostavam do som da flauta, a partir daí, passaram a querer tocar flauta. Além deste aluno, um outro com problemas até mais graves foi incluído. Esse aluno não conversava com ninguém; apenas obedecia e ouvia a sua mediadora. Percebi que poderia musicalizá-lo através da pandeirola, pois, por imitação, olhando para minha mão e me imitando ele conseguia acompanhar o ritmo e a métrica da banda. Ele participou dos ensaios tocando a pandeirola e aprendeu a manter o pulso. Apesar de não se comunicar comigo, nem com os colegas (apenas com sua mediadora), ele prestava atenção aos meus comandos e sabia a sua hora de entrar ou parar de tocar. A música possibilitou uma comunicação ainda difícil para linguagem falada.

Quero frisar que nenhum dos dois causou problemas. Pelo contrário, contribuíram de forma igual. A isso eu posso ter o orgulho de dizer que foi uma inclusão completa. Eles não foram “aturados”, mas participaram como membros da

---

<sup>9</sup> Projeto PIBID, coordenado pela professora Sílvia Sobreira entre os anos de 2011 a 2015.

equipe.

Nesse processo de inclusão também tinha aqueles alunos com muita dificuldade musical, que na maioria das vezes eram excluídos por outros professores<sup>10</sup> de música das brincadeiras e das atividades musicais.

## **A questão religiosa**

Conforme já foi mencionado anteriormente, a questão religiosa é uma problemática que invade a escola nos mais diferentes patamares.

Embora esta monografia tenha como objetivo principal descrever um projeto musical, penso que o ensino de música não pode estar desvinculado nem dos outros saberes, nem de assuntos que digam respeito à escola e à educação em geral. Por isso, sinto a necessidade de relatar problemas que afetaram o projeto devido a posicionamentos preconceituosos por parte da professora das turmas envolvidas nos ensaios. Relembro que o projeto era realizado com duas turmas diferentes de uma mesma professora. A proximidade desta com a realização do trabalho era inevitável e sua conduta influenciou por várias vezes nos rumos pretendidos.

Conforme site da BBC Brasil<sup>11</sup>, as religiões de matrizes africanas são o “principal alvo de intolerância no Brasil”. Neste site, umas das possíveis explicações para tal preconceito seria

Por um lado o racismo e a discriminação que remontam à escravidão e que desde o Brasil colônia rotulam tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana, e, pelo outro, a ação de movimentos neopentecostais que nos últimos anos teriam se valido de mitos e preconceitos para ‘demonizar’ e insuflar a perseguição a umbandistas e candomblecistas. (BBC-Brasil).

A professora da turma por várias vezes demonstrou preconceito em relação ao repertório. Ela também incentivava alguns alunos evangélicos a não irem para os ensaios. Além disso, sua influência se dava por conta de castigos que ela impunha,

---

<sup>10</sup> Essa é uma escola que tem projeto de música do 1º ao 5º anos, pois é uma escola parceira da UNIRO, através do projeto PIBID (do qual fiz parte) e também dos estágios obrigatórios do curso de Licenciatura.

<sup>11</sup> Disponível em

<[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120\\_intolerancia\\_religioes\\_africanas\\_jp\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm)>. Acesso em 13 abr. 2017.

impedindo que as crianças participassem dos ensaios. Isso ocorria por qualquer motivo. Parecia que ela notava o interesse das crianças e usava os castigos como moeda de troca para obter o que ela considerava correto e adequado, querendo “adestrar” as crianças ao seu gosto e crenças.

Pode-se notar que a atitude dessa professora vai em direção contrária a todos os princípios apresentados por Paulo Freire no sentido de respeitar o aluno. E é por isto que insisto em apontar os acontecimentos.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 2016, p. 29).

Gostaria de lembrar que quando o projeto foi iniciado, a diretora e a coordenadora da escola me pediram que ajudasse especificamente dois alunos que tinham sérios problemas de disciplina. Ou seja, o objetivo do projeto era, também, o de incluir alunos que apresentassem problemas em sala aula. Mas a atitude da professora era contrária, pois insistia em excluir justamente aqueles que mais precisavam do apoio.

Desta forma, a professora, que tinha contato em redes sociais com seus alunos, se sentiu no direito de excluir uma aluna do projeto porque esta postou uma música que gostava. O fato da música ser de caráter sensual foi o motivo da exclusão da jovem. Não estou fazendo apologia à música sensual ou erotização na escola, mas a crítica da atitude de exclusão da professora. Porém, o mais grave, foi o fato dela incentivar que os colegas não tivessem contato com a aluna, excluindo-a totalmente de contato social. Ou seja, um *bullying* autorizado e conduzido justamente por aquela que deveria defender os alunos de tais abusos.

Aconteceu uma outra situação onde eu estava presente na sala desta mesma professora assistindo sua aula para cumprir a carga horária do estágio supervisionado do curso. Uma aluna comentou que esteve em um culto de candomblé e relatou o que viu no episódio que chamou sua atenção: “*eu vi uma pessoa cortar o pescoço da galinha e botar o sangue em um pote*”. A professora fez o seguinte comentário: “*Isso é errado, extremamente desumano, essa pessoa tinha que ser presa, além disso ser pecado e desagradar a Deus que criou todas as coisas*”

Sabendo que o uso de animais como oferendas é permitido por lei nos cultos das religiões afro descendentes e que sendo carnívoros também autorizamos a morte de vários animais, questionei a professora em relação a esse comentário, a meu ver, preconceituoso. Além disso, eu expliquei à professora que era incorreto usar o termo macumba por este ser pejorativo e que a lei não permite discriminação contra nenhum tipo de religião. Na pesquisa mostrada no site da BBC, comentado anteriormente, é explicitado “que 70% das agressões são verbais e incluem ofensas como "macumbeiro e filho do demônio" (BBVC-Brasil).

Volto a lembrar que sou evangélico praticante, mas que me recuso a aceitar atitudes como as aqui comentadas. Relatei o problema de intolerância para minha supervisora de estágio. Minha atitude gerou conflitos e conversas posteriores com a direção, na presença da supervisora do estágio, pois a professora em questão achou que minha atitude foi de desautorizar sua postura frente à turma.

Outro problema vivenciado com a mesma professora foi sua atitude junto aos alunos: quando a criança cometia algum ato de indisciplina na sala de aula, seu castigo era não participar da aula de música. Dessa forma, a professora boicotava o projeto. Isso aconteceu depois que discordei de suas atitudes como educadora, vendo em algumas de suas aulas total despreparo para lidar com a realidade social e cultural de todos os alunos, em uma sala com uma diversidade enorme. Esse tipo de atitude autoritária é um problema sério, que, provavelmente, pode afetar outros professores de música, por isso achei importante relatar. De uma certa maneira, a música é vista como um prêmio e não como algo que deve ser estudado seriamente. Assim, retirar a música é como dar o castigo de não ter recreio.

Infelizmente, essa professora faz propaganda de sua religião, definindo através desta o que ela considera como verdadeiro e desconsiderando a opinião dos alunos.

Justifico minha postura usando as palavras de Freire:

Não me venha com justificativas genéricas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2016, p. 59).



## As questões ligadas ao uso das redes sociais

Uma das estratégias que sempre funcionou com as crianças envolvidas no projeto foi a utilização das plataformas e redes sociais (*Youtube*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Cifra Club* e *Vagalume*, por exemplo) para dar continuidade aos conteúdos trabalhados durante as aulas.

Primeiro foi criado um grupo no *WhatsApp* onde todos os alunos que tinham celular faziam parte. Este grupo foi criado para fins didáticos. Ou seja, não foi criado para trocas de outros assuntos que não fossem da aula. Quando os alunos não tinham celular, foi solicitado aos pais que aceitassem em participar do grupo para passar o conteúdo postado para seus filhos. O *WhatsApp* era utilizado para reproduzir a cópia das “partituras” mostradas no quadro. Também era usado para a votação do repertório.

Na negociação, o “combinado” era que o aluno poderia postar somente uma música de seu gosto. Nessa postagem era anexado o *link* do *Youtube* para a música. Nunca ocorreu nenhum uso indevido deste meio porque foi combinado em sala de aula como deveria ser o comportamento para este tipo de uso. As próprias crianças estipularam as regras para essa convivência. Foi decidido:

- Não postar nada que não fosse assunto relacionado à aula;
- Não postar palavrão;
- Não postar Bom Dia, Boa Tarde ou Boa Noite por serem 30 alunos e isso iria elevar o número de mensagens;
- Não postar assuntos pessoais e, principalmente;
- Não mandar piadas ou fazer brincadeiras de mau gosto com os colegas;
- Não postar fotos, vídeos ou campanhas de *WhatsApp* que não tivessem a ver com a aula.

Um “*print*” dos acordes de cada música era postado (usando os *sites* de cifração). As letras das músicas do repertório também eram postadas.

Cada ensaio era gravado e o vídeo era postado no *WhatsApp* para que as crianças pudessem ver a evolução de suas próprias práticas. Considero que o uso das novas tecnologias é uma excelente ferramenta de inclusão e pode auxiliar na conquista da

autonomia.

Além dos alunos, eram integrantes do grupo os estagiários que ensaiavam, a diretora da escola, a professora regente, a coordenadora pedagógica e a professora responsável pela minha bolsa no projeto.

Infelizmente, após episódios ocorridos com a professora regente com outro grupo de *WhatsApp* que ela mantinha com seus alunos, a direção da escola pediu que fossem cortados todos esses contatos. Isso acarretou em perda para o projeto, pois o contato imediato com os alunos foi cortado e as aulas voltaram a obedecer um modelo mais próximo do conservador, onde só se aprendia em sala e o aluno não podia ter uma participação mais ativa.

O problema relativo ao uso do celular é mostrado por Cota (2016). Em sua dissertação de mestrado, o pesquisador buscou compreender como os aparelhos celulares, especificamente os *smartphones*, podem ser usados como recurso didático. O autor observa que por problemas de gerações, ainda ocorrem muitos preconceitos com relação ao uso desses aparelhos. A geração que cria, faz as leis ou dirige as escolas não consegue compreender como dialogar com esses meios:

A Escola, sendo ainda gerida pelas gerações anteriores à utilização da tecnologia móvel, não parece estar sabendo compreender e dialogar com esses meios de acesso à informação e ao conhecimento, restringindo-se ao simples e autoritário papel de proibir<sup>12</sup>, sem fazer uma mínima reflexão a respeito das possibilidades do uso das tecnologias móveis. No nosso país, encara-se a situação como um problema, enquanto a mesma pode ser a solução para resolver várias questões ligadas à falta de infraestrutura adequada e o espaço físico nas escolas do Brasil. (COTA, 2016, p. 10).

A proibição gerou decepção entre as crianças, pois em meu grupo não havia tido nenhum caso de exclusão de aluno como ocorreu no grupo da professora. Entendo a postura da diretora em proibir e preservar as crianças de mais confusões do que já foram criadas, mas enxergo que o foco do problema estava na prática despreparada, autoritária e preconceituosa de uma professora.

Apesar desses incidentes aqui relatados, o projeto foi um sucesso, tendo sido

---

<sup>12</sup> “Endossando esse argumento, vide a lei estadual Nº 5222 de 2008 (RIO DE JANEIRO, 2008), que proíbe a utilização de aparelhos celulares e outros dispositivos nas salas de aula” (COTA, 2016).

desenvolvido por três semestres. O grupo se apresentou em diversas ocasiões, sempre com elogia da direção e da própria professora que tanto empecilho causou.

## CONCLUSÃO

Nesta monografia apresentei o projeto de uma banda criada em uma escola municipal, mostrando os distintos acontecimentos que envolvem uma atividade escolar e que ultrapassam as questões do conteúdo da matéria, no caso, a música. Foi de grande ajuda as teorizações de Paulo Freire para analisar todo o processo.

Nesta conclusão, ainda enfatizando a proposta de Paulo Freire, para quem o ensinar é um ato dialógico, descrever qual foi a contribuição do projeto e também do estudo para esta monografia em minha vida profissional e pessoal.

O que mais aprendi com a experiência dessa prática de banda foi poder compartilhar meu conhecimento revendo-o de volta, sempre como uma via de mão dupla, ou seja, o processo dialógico que Paulo Freire enfatiza. O que quero dizer com isso é que aprendi mais com a realidade diversa existente em cada criança (aluno). Cada uma com um mundo vasto de vivência, apesar da pequena idade, cada vida diferente da outra, experiências que cada aluno leva para sala.

Cada história que pude e tive a oportunidade de ouvir da vida de cada criança, me fez refletir cada vez mais sobre as minhas atitudes como docente, professor, educador e não importa o termo usado, eu usaria "aprendiz". Eu usaria "aprendiz de um aprendiz". Lendo os textos de Paulo Freire pude aprender mais ainda e reforçar essa concepção e ideologia.

O ato de ensinar um repertório que já venha do conhecimento do aluno, do seu convívio social, da comunidade que ele vem, do local particular dentro desta comunidade, traz uma riqueza imensa para o desenvolvimento da música e da musicalização de uma criança.

Essa experiência me fez repensar algumas atitudes minhas como docente, como observar e ouvir mais do que falar e sempre falar sobre política, sobre a vida, sobre o tema que aula levar, sem deixar de lado o conteúdo proposto da matéria. Sempre que possível fazer um “gancho” entre tais assuntos e o conteúdo musical.

Também aprendi como um estudo sistemático de um autor e suas ideias pode ajudar a compor um referencial teórico. Foi uma alegria encontrar em Paulo Freire ideias tão próximas de minhas crenças e sonhos. Desta forma, posso agradecer ao projeto, não só pelo trabalho realizado com as crianças, mas por esta pesquisa aqui concluída.

## Referências

- BBC-BRASIL. Disponível em <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120\\_intolerancia\\_religioes\\_africanas\\_jp\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm)>. Acesso em 13 abr. 2017.
- CALVENTI, Glória. To sing or not to sing? In: SOBREIRA, Silvia (Org.) **Des(afi)(n)ando a escola**. Brasília: Musimed, 2003.
- COTA, Denis Martino. Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação na educação musical 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO-Rio de Janeiro.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.
- DUARTE, Mônica. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. **Debates**. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. Centro de Letras e Artes-UNIRIO. Rio de Janeiro, n. 4, Fevereiro de 2001, p.70-94. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4145/3796>>. Acesso em 18 abr. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2016, 16ª ed.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo:Paz e Terra, 2016, 53ª edição.
- LOURO, Viviane. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência. São Paulo: Editora Som, 2012.
- PENNA, Maura. **Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.
- RJ TV. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pHiz8m5tapU>>. Acesso em 4 abr. 2017. Entrevista com Flávio Bolsonaro postada no *Youtube* em setembro de 2016.
- SIMÕES, Alan Caldas. Educando para Autonomia: um relato de experiência a partir do princípio sobre autonomia de Paulo Freire aplicado à Educação Musical. In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM. 2016. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, set. 2016. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/viewFile/1584/1040>> Acesso em 18 abr. 2017.
- SOBREIRA, Silvia. O canto como elemento de musicalização. In \_\_\_\_\_(Org.). **Des(afi)(n)ando a escola**. Brasília: Musimed, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Desafinação Vocal**. Musimed, 2003.

# W/Brasil (Jorge Benjor)



| C F | C F | C F | C F |

Obs: A música "W/Brasil" utiliza os mesmos acordes da música "Te Esperando". Os diagramas dos acordes são os mesmos com o ritmo diferente em relação a sua divisão

Ritmo do Violão, Cavaquinho e Ukulele e Teclado

Flauta 1

Flauta 2

Flauta 3

Dó Dó Ré mi Dó Dó Ré mi Sol Sol

Bateria



# Te Esperando (Luiz Santana)



Ritmo  
Viola, Ukulele, Cavaço

C | C | F | F

F Violão

Pa Pa Tim Tim Tim Pa

C | F

F Cavaço

mi  
mi  
Dó mi  
Sol  
Fa mi Fa

F / om for

C | F

F Ukulele

C | F

Contrabaixo

A C P | P F A

Do mi Sol | Fa la Do

P = polegar I = Indicador A = Anelar

Bateria e Cavaço  
Obs: o Cavaço bate o Bumbo e a Caixa

Ritmo Teclado

Teclado 2

chimbau  
caixa

Bumbo



# Valer Amigo (Mc Pempeno)



G | D | Em | C | Pa Pa Tam Tam Tam Pa  
 ↓ ↓ ↑ ↑ ↑ ↓

G D Em C

Flauta 1

Sol... si Fa#... Lá ni Ré Di si Lá Sol

Flauta 2

si Lá violão Sol Dó

G D Em C

UKULELE

G D Em C

G D Em C

CORONA Soprano

## Bateria

## PANDEIROLA

> < > < > < > <

Bate na Mão

> = DENTRO < = FORA



# Ola Só quer faz (Pro Jota)

teclado

Intro

G | D | Am | E

W/ra

teclado

si sop si sop si sop si sop	sop la si		
la fa# la fa# la fa# la fa#	fa# sop la		
	: sop mi sop mi sop mi sop mi :		mi fa# sop
sop sop sop			

Bateria

PERCUSSÃO

caçoni / pandeiro

Violão

Dedilhado

G

D

Am

C

J P F I M A I  
 2 E J 2 3 4 5 6 7 8  
 3 M  
 4 A  
 5 x  
 6 x  
 7 x  
 8 x

Teclado

G D Am C  
 sol si Ré Ré fa# la la dó mi dó mi sop

Teclado 1 | G | D | Am | C | Teclado 2 | x x x x | x x | x |

Teclado 3 | x | x | x | x | = E = Esquerda  
 E D D D D = D = Direita



# Fico Assim Sem Você

## Ou Não existo Sem Você



### INTRO

4/4  
5.

Handwritten guitar notation for the Intro section. It consists of three lines of chords: G | D | C | D, G | D | G | D | C | D, and C | D | G | Em | Am | A | D | D. Above the first line, there are rhythmic markings: 'x' for muted strings and 'x' for notes. A 'Bateria' (drum) part is written above the second line, showing a simple drum pattern with 'x' marks for hits.

### CÓRO (refrão)

Handwritten guitar notation for the Chorus section. It consists of two lines of chords: Em | D | C | G | Em | D | C | D | D | D | D | D and Em | D | C | G | Em | D | C || D | D | D | D | D | D. There are circled numbers 5 and 5. above the second line, likely indicating a capo position.

Handwritten musical notation for the Intro. It shows a vocal line with notes and lyrics: Sol Sol Sol Ré Dó Si | Sol Sol Sol Ré Dó Si. Below it is a guitar line with notes and lyrics: Ré Dó Ré mi Ré. The guitar line starts with a G chord and ends with an Em chord.

Handwritten guitar chord diagrams for G, Am, A, C, D, and Em. Each diagram shows the fretboard with fingerings: G (2, 3, 3), Am (2, 3, 2), A (1, 2, 3), C (3, 2, 1), D (3, 2, 3), and Em (2, 3).

Handwritten guitar chord diagrams for G, Am, A, C, D, and Em, each with a corresponding vocal line. The vocal lines are: Sol Si Ré, la Dó mi, la Dó mi, Dó mi Sol, Ré fat la mi Sol Si. The guitar diagrams show the chord shapes with fingerings and some notes circled.