

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

ESTOU TOCANDO, NÃO ESTOU OUVINDO.

LUÍS ANTÔNIO PORTELLA

RIO DE JANEIRO, 2008

ESTOU TOCANDO, NÃO ESTOU OUVINDO.

Por

LUÍS ANTÔNIO PORTELLA

Monografia de final de curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção da graduação, sob a orientação da professora Mônica Duarte.

RIO DE JANEIRO, 2008

PORTELLA, Luís Antônio. *Disciplina Educação Musical*: 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta monografia demonstra como a aplicação didática da prática de conjunto, visando a otimização dos processos perceptivos da música, dinamiza a teoria musical por meio do pensamento crítico, do diálogo (pedagogia crítica), da interação aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor (interacionismo).

Palavras-chave: Percepção Musical – Prática de Conjunto – Interdisciplinaridade

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – Interrogações Sobre o Processo do Ensino da Música: Relação Professor/Aluno.	2
1.1 Paulo Freire e a Pedagogia Crítica.....	7
1.2 A Pedagogia Crítica e o Currículo.....	11
CAPÍTULO 2 – O Processo de ensino e Aprendizagem como Resultado da Produção Musical dos Grupos.....	13
2.1 O Interacionismo na Prática de Conjunto.....	14
2.2 Mediação.....	14
2.3 A Arte de se Trabalhar em Grupo.....	16
CAPÍTULO 3– Uma Prática de Ensino Norteadada Pela Prática de Conjunto.....	19
3.1 Experiências Produzidas na Prática de Conjunto.....	21
CONCLUSÃO.....	24
BIBLIOGRAFIA.....	25

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido através da observação de alunos e colegas de faculdade no que diz respeito à matéria percepção musical. Desde 8 anos de idade, tenho um envolvimento direto com a música através do ensino informal, formal, técnico e superior. Alguns professores usavam os meios não tradicionais do ensino da música como o ensino do violão popular através das posições dos acordes e no coro infantil através de melodias decoradas. Os tradicionais usavam o piano e através dele tinha que escrever ditados rítmicos, melódicos, ditado de acordes, etc.

Observei a dificuldade que alguns dos meus alunos e também meus colegas de faculdade tinham quando se deparavam com essa matéria. Pensei em como poderia refletir para trazer uma contribuição de forma a ajudá-los a entender melhor. Porque não o estudo da percepção musical na prática de conjunto?

Foi aí que comecei a organizar os estudos de percepção através da prática de conjunto. Ao mesmo tempo fazíamos música e estudávamos percepção musical, além de harmonia e improvisação. As aulas começaram a dar grandes resultados, os alunos começaram a relacionar melhor a teoria com a prática.

Capítulo 1 Interrogações Sobre o Processo do Ensino da Música: Relação Professor / Aluno.

Quando um instrumentista ou vocalista se apresenta num grupo musical, é importante estar sensível à sua performance e à performance dos outros músicos para que haja um sincronismo em diversos aspectos, entre eles: altura (afinação), ritmo, intensidade, timbre, articulação. Todas essas ações acontecem simultaneamente e em tempo real e a resposta que os músicos precisam ter acontece em milésimos de segundos em relação aos estímulos do grupo (músicos) e do contexto musical (acústica, amplificação).

A percepção musical deveria funcionar como mediadora do processo da performance musical em grupo. Muitos não associam o ato de tocar com o ato de ouvir e vice-versa. Alguns alunos quando estão tocando não conseguem se ouvir porque estão preocupados com a execução e não com o som produzido.

Nos interessamos em identificar os processos cognitivos envolvidos nas práticas musicais em que os ajustes de que tratamos acima estão arrolados e saber como aplicar didaticamente tais estratégias.

O modelo que é utilizado no ensino da percepção musical é o ditado musical tradicional. O autor do artigo Caracterização do Processo de Ação Simultânea na Percepção em Tempo Real, Ricardo Dourado Freire, coloca que vários autores brasileiros, entre eles Gossi (2001), Bernardes (2001) e Freire (2003, 2007) têm questionado a validade e utilidade destes procedimentos como ferramentas efetivas para a aprendizagem da leitura e escrita musicais.

Dourado Freire (ano) cita Bernardes ao apresentar a questão:

Verticalizando um pouco essa questão, o que é um ditado musical na concepção pedagógica tradicional? Seria o professor tocar, geralmente ao piano, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentam determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. Quando um professor faz (toca) um ditado espera que o aluno escreva exatamente aquilo que ele tocou. Normalmente o que não é literalmente decodificado, de acordo com a versão que o professor tem em mãos, é considerado errado. Cada nota, ritmo, cifra, enfim, o que for objeto do ditado, vale pontos. (Bernardes, 2001, p. 75).

Concordo com Duarte (2001) em seu artigo *A Prática Interacionista em Música: Uma Proposta Pedagógica*, quando coloca que a música na escola é vista pelos professores como acabada, pronta, cabendo aos alunos a apropriação do que já é. O aluno muitas vezes não tem a possibilidade de imaginar a música antes de sua produção real no instrumento. Ela continua dizendo que os alunos de música “(de)formados” desta maneira não raro mostram-se incapazes de ler cantando ou imaginando uma melodia e muito menos de anotar uma melodia conhecida ou criada. Este modo de ensinar parece preparar o aluno para o fazer musical e que talvez esse fazer nunca se alcance.

Duarte (2001), citando Geraldí(1997), propõe um espaço de interação para superar a artificialidade do ensino. Geraldí (1997) questiona em seus trabalhos¹ as bases teóricas que tradicionalmente são utilizadas no ensino da língua portuguesa no Brasil, e a proposta é a abordagem desse ensino do ponto de vista do interacionalismo lingüístico. Geraldí focaliza a interlocução como espaço privilegiado para se pensar esse ensino.

Duarte (2001) estende a proposta de Geraldí(1997) para o campo da música dizendo que é possível afirmar que a “ação musical” é que propicia a produção da linguagem musical e a constituição dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse espaço de interação, o sujeito produz musicalmente e assume essa produção como autor ultrapassando a experiência escolar e o professor ultrapassa o papel da função-professor e procura menos “ensinar” música, excluindo possibilidades novas e inusitadas em benefício de clichês estabelecidos. No espaço de interação, a prática pedagógica representa uma situação social na qual o professor pode avaliar a performance dos alunos, o tipo de ajuda que necessitam e, ainda, se estão se apropriando da atividade, realizando-as por si mesmos.

Concordo com Gonçalves (2003) quando se refere ao professor como um artista que cria, improvisa, utiliza as cores em todas as tonalidades e se desdobra como malabarista para despertar, no aluno, o interesse e a motivação indispensáveis ao aprendizado.

Gonçalves (2003) cita Suzuki e seu método de ensino em grupo dizendo que sua prática pedagógica não almeja somente a execução impecável de uma peça. Ele afirma que,

¹ No âmbito do pensamento interacionista sobre alfabetização, são pioneiras as reflexões de Geraldí que encontramos em diversos trabalhos de sua autoria.: “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”. *Cadernos da Fidene*, 18, 1981; “Possíveis alternativas para o ensino de língua portuguesa”. *Revista Ande*, 1982; *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984; *Portos de*

ao privilegiar e ao incentivar a percepção dos sons, desenvolve também, no ser humano, a capacidade perceptiva de maneira generalizada. A metodologia que agrupa pessoas em um mesmo processo de aprendizagem, na prática do instrumento, visa não só trabalhar a percepção da própria execução mais também despertar e desenvolver a sensibilidade perceptiva. Quando se trabalha em grupo, todos são beneficiados a um só tempo, pela possibilidade de se ouvir, ouvir os outros e fazer-se ouvir. Esse processo desloca o foco da aprendizagem musical adotada tradicionalmente. Ao priorizar o desenvolvimento auditivo, estimula o aprendiz a buscar a música pela sonoridade que a compõe, antes de pleitear a tradução dos códigos gráficos que a representam.

É a vivência com o mundo dos sons que traz para a prática do ensino em grupo o sentido subjetivo contido no intercâmbio com a música, em decorrência dos sentidos enredados no vocábulo sentido².

Contudo, a natureza subjetiva que lhe é peculiar, não é exclusiva. Embora o ensino em grupo ofereça maior possibilidade no campo da audição e da percepção, pelo fato de assegurar trocas imperativas entre os aprendizes, a natureza subjetiva inerente à música revela-se em todas as modalidades da prática musical.

Música é som e silêncio. O trabalho com estes elementos é que permite a realização subjetiva que se experimenta nas vivências com a música. Pela audição e pela percepção sonora, o fenômeno musical é apreendido e esse ato é vinculado à nossa capacidade sensitiva, que é exclusivo a cada indivíduo. Não se comunica e nem se compartilha, de maneira plena, as sensações advindas do mundo sonoro.

Da mesma maneira, a prática musical traduz, para o mundo dos sons, a sensibilidade perceptiva de quem executa. Ao fazer música, atuamos no mundo das sensações, das emoções, dos gostos, etc, indiscutivelmente relacionados ao campo das sensibilidades. Faz-se música com os atributos próprios da sensibilidade e a sensibilidade humana pertence ao universo subjetivo.

Quando fazemos música, dispomos da nossa sensibilidade para criar os sons que a representa: a interlocução com o mundo sonoro só acontece na relação subjetiva. Qualquer

Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1992; Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB, Mercado das Letras, 1996.

² O estudo que esclarece sobre o sentido subjetivo inerente as práticas musicais encontra-se desenvolvido em: “O Sentido da Música na Educação: Uma Investigação Interdisciplinar”, tese de doutorado da autora.

texto musical é desprovido de significações contextualizadas. A práxis musical revela-se alheia ao mundo das significações. Traduz apenas a plenitude da alma e os estados de espírito que são individuais e exclusivos a cada personalidade.

Parafraseando Gonçalves(2002), o ensino do instrumento (percepção na prática de conjunto) em grupo, ao protagonizar a discussão sobre a audição e a produção de sons, em contexto musical, realiza o sentido subjetivo do vocábulo sentido. Para se atuar de maneira plena, no mundo da música, não basta pôr em prática os conhecimentos teóricos e executar com perfeição o gestual técnico peculiar a cada instrumento. É necessário abstrair-se na subjetividade emocional para deixar aflorar a sensibilidade em forma de som.

Tourinho (2002) introduz em seu trabalho as idéias de Monereo e Gisbert (2002) acerca da aprendizagem colaborativa entre estudantes, ligando os pensamentos destes autores, voltados para a educação na escola regular, para o ensino coletivo de violão. Ela coloca que ao observar, em anos subseqüentes, outras práticas coletivas com estudantes de instrumento de nível médio e mesmo com graduandos na EMUS-UFBA, e a partir de algumas experiências assistemáticas que vem desenvolvendo em outros espaços que Oliveira chamaria de “não formais” (Oliveira, 2001), ela vê que o ensino coletivo de instrumentos pode incluir e explorar uma forma cooperativa de aprendizagem, mesmo com alunos que já toquem. Esta não é uma idéia nova (Cruvinel, 2005, p.95), mas os autores sugerem a sua aplicação como uma forma de levantar novos questionamentos.

Monereo e Gisbert apresentam a possibilidade da cooperação como um recurso de atenção à diversidade dos saberes, isto é “... uma metodologia que transforma a heterogeneidade... em um elemento positivo que transforma o aprendizado”. (Monereo e Gisbert, 2002, p.1). Na aprendizagem cooperativa são necessárias as diferenças, que tanto incomodam o ensino tradicional e a sonhada “homogeneidade” entre estudantes pretendida pelos professores. É mais um recurso para o professor lidar de forma positiva com os diferentes estudantes em classe.

Tourinho tem presenciado este tipo de atendimento nas classes do seu colega Mario Ulloa, professor de violão da Universidade Federal da Bahia, (UFBA) sendo que ele próprio atribui a esta forma de trabalho uma parcela dos bons resultados obtidos em suas classes, como comenta Fireman ao também observar as aulas do mesmo professor:

Parecia-me uma estratégia do docente para que os estudantes se conhecessem como músicos e como amigos e para

estimulá-los a estudar através das referências dos colegas, possibilitando que se estimulasse mutuamente. (Fireman, 2006, p.69).

Outro professor da UFBA, Jorge Sacramento (percussão), coloca simultaneamente em um mesmo espaço físico, alunos de vários níveis e cursos (extensão e graduação, sendo que na graduação estão incluídos os estudantes de Instrumento e Instrumento Suplementar. Os estudantes de Instrumento recebem também atendimento individual em outro horário) tocando diferentes instrumentos e peças diferentes, e o professor circula entre eles corrigindo, opinando, elogiando. O que parece ser um caos sonoro a um observador fortuito, resulta em um grupo que toca e se apresenta profissionalmente com muito sucesso, o Núcleo de Percussão da EMUS-UFBA. Estudantes que aprendem desde cedo a não ter medo do palco, pessoas que interagem umas com as outras, em uma atitude colaborativa. É freqüente ver um estudante mais adiantado ajudando um iniciante ou mesmo tocando em conjunto uma peça a duas ou mais partes. Os estudantes são responsáveis por diversas atividades não musicais mas que corroboram para as apresentações, tais como transporte dos instrumentos e arrumação de palco.

Concordo com Barbosa (2000) quando diz que são vários os pontos comuns entre os pensamentos de Freire e o ensino coletivo de instrumentos. Ele cita Sônia Feitosa (2005), que em seu artigo Educação e Sujeitos Dialéticos, aponta semelhanças entre o método de Freire e os conceitos do sócio-construtivismo ou sócio interacionismo, surgido a partir das idéias de Piaget e Vygotsky. Ela afirma que um “ ponto comum entre as duas teorias é que ambas defendem que a aprendizagem se dá no coletivo.” (2005, p.35) Ela diz que “Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados à experiência no coletivo” e que “Freire enfatiza que a aprendizagem se dá no coletivo e na relação dialética que o permeia.” Segundo ela, a afirmação de Freire “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire 1987, 69) “está justamente reiterando a importância do coletivo na construção e consolidação do conhecimento.” (Feitosa 2005, p.36).

Por acreditar que o ensino da música conduz o aluno a pensar, agir e sentir, o Professor Frank Abrahams que leciona na Westminster Choir College em Princeton, Nova-

Jérsey, adotou e adaptou os princípios da Pedagogia Crítica a educação musical e desenvolveu um modelo praxial para levar a cabo tal instrução.

1.1 Paulo Freire e a Pedagogia Crítica.

Segundo Frank Abrahams (2006), a Pedagogia Crítica foi desenvolvida por Paulo Freire no Brasil dos anos 60 para a alfabetização de adultos (Freire os chama de Oprimidos). Acreditando que o ensino é uma conversa ou um diálogo entre o professor e o aluno, Freire apresentava problemas para seus alunos que fizeram com que examinassem o que já sabiam, compreendendo a ligação entre o mundo e a sala de aula e a sua conexão com os objetivos da aptidão literária. Ou seja, seu objetivo era usar esse conhecimento como uma ponte para a nova aprendizagem. Diversos princípios-chave definem esta Pedagogia Crítica.

Eles são:

1. A educação deve ser entendida como uma conversa onde os alunos e seus professores levantam e resolvem problemas juntos.
2. A educação amplia a maneira com que os alunos percebem a realidade. Na Pedagogia Crítica, o objetivo de ensinar e de aprender é transformar a maneira com que ambos alunos e seus professores percebem o mundo.
3. A educação motiva. A partir do momento em que os alunos e o seu professor "sabem que sabem," então o fenômeno da "conscientização" ocorreu.

A conscientização implica um saber que possui profundidade e vai além da retenção de informação e memorização. Ao contrário, a conscientização subentende um saber baseado em compreensão e na habilidade de agir na aprendizagem de tal maneira que se possa afetar as mudanças.

4. A educação é transformadora. Para aqueles que aplicam uma Pedagogia Crítica, o aprendizado ocorre quando os professores e alunos conseguem reconhecer uma

mudança na percepção. É esta mudança ou transformação que os professores podem avaliar.

5. A educação é política. Situações de poder e de controle fazem parte do cotidiano da sala de aula, da escola em geral, bem como da comunidade.

Aqueles que detêm o poder fazem decisões sobre o que é ensinado, como e por quanto tempo, quanto dinheiro é dispendido em cada matéria ou currículo, e assim por diante. Aqueles que ensinam o modelo da Pedagogia Crítica resistem às restrições impostas por aqueles que mantêm o poder.

Eles o fazem primeiramente em sua própria sala de aula, reconhecendo que as crianças já vêm para a sala de aula com um conhecimento que precisa ser levado em consideração e respeitado.

Abrahams cita Freire (1970) que ensinou que diversas circunstâncias devem resultar de qualquer forma de instrução antes que se possa afirmar que o aprendizado realmente tenha ocorrido. A primeira é a conexão da "palavra ao mundo". Freire defendeu que a menos que a aprendizagem facilite uma mudança na percepção da realidade do aluno, o aprendizado não ocorreu. Os professores, de acordo com Freire, facilitam essa conexão ajudando aos alunos a inspirarem-se na sua própria realidade para criar novas possibilidades.

Abrahams cita Weiler (1989) que explica; "um dos princípios da pedagogia Freiriana é sempre a necessidade de que os professores respeitem a consciência e a cultura de seus alunos, criando uma situação pedagógica em que os alunos possam articular a sua compreensão do mundo" (p. 18). Ao mesmo tempo, os professores precisam ser reflexivos de uma maneira interna, tentando compreender os seus próprios preconceitos, bem como o prisma ideológico pelo qual a sua realidade externa é classificada e compreendida (Freire, 1973).

A seguir, vem o interesse pela conscientização. Nos trabalhos de Freire (1970, 1973), segundo Abrahams, a conscientização é o fenômeno que ocorre quando os alunos se dão conta que "sabem que sabem." É uma experiência bastante forte que os eleva a um nível mais crítico de consciência e adiciona uma sensação de dimensionalidade à experiência da aprendizagem. O próprio Freire, definiu a conscientização como "aprender a perceber

contradições sociais, políticas, e econômicas e entrar em ação contra os elementos opressivos da realidade" (Freire, 1970, p. 17).

A Pedagogia Crítica preocupa-se não somente com os alunos e com a mudança que ocorre neles em consequência da aprendizagem, mas também com a mudança que ocorre no professor. Na Pedagogia Crítica, não somente os professores ensinam aos alunos, mas também os alunos por sua vez, ensinam ao professor. Isto acarreta uma transformação em ambos alunos e professores. Quando isto acontece, Freire (1970) afirma, uma aprendizagem verdadeira e significativa realmente ocorreu.

Abrahams cita Schmidt (2002a) que escreve que este assunto é complicado para professores de música. Aqueles que se preocupam com avaliação e resultados, indagam-se como poder medir a transformação do aluno. "Os professores de música interessados em motivarem seus alunos e em fornecerem uma educação transformadora, precisam recusar a vontade inabalável (e os padrões rígidos) de sermos quem somos. Um ensino que não é alienado requer conscientização, mas também a negação de quem o discurso dominante nos diz que somos.

O significado pessoal, a interpretação, a compreensão sócio-cultural e a expressão própria, assim como um conhecimento mais abrangente do mundo estão em primerio lugar na conceitualização da instrução musical"(p. 9).

Que tipo de mudanças constituem uma ação transformadora? Alguns sugerem que os professores são relutantes a considerar a sua própria transformação, pois isso implicaria em reflexão crítica de sua parte e em um desejo espontâneo de aceitar novas realidades.

Abrahams propõe, então, que se alguma mudança há de ocorrer, os alunos _ assim como os seus professores _ devem estar totalmente engajados em um processo de conscientização, ou como Freire afirma, "tornar-se criticamente cômico do mundo sócio-histórico no qual se intervém ou se finge intervir politicamente" (Macedo, 1994, p. 11 e 12).

Uma abordagem crítico-pedagógica vê o ensino como um campo em que o professor — da mesma forma que o crítico de música — atua como profundo “connoisseur” de música e coloca a informação em um contexto que seja familiar ao aluno. As atividades de sala de aula despertam a musicalidade nos alunos e permitem-nos atuar como músicos que pensam, agem e sentem em níveis intensos. Os professores de música que ensinam criticamente,

vêm a si próprios em parceria com os alunos. Em conseqüência, vivenciam resultados que são transformadores a nível pessoal.

A pedagogia crítica "é uma maneira de pensar, negociar, e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção de conhecimento, as estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais da comunidade em geral, da sociedade e da nação" (McLaren, 1998, p. 45). O foco centraliza-se em desenvolver o potencial tanto do aluno como do professor. É uma perspectiva que procura a expansão de possibilidades, reconhecendo quem os alunos e seus professores são, utilizando os seus potenciais e ao mesmo tempo avaliando as suas necessidades.

A Pedagogia Crítica sugere aos professores que usem várias estratégias, reconhecendo e para cumprirem essa missão que é a de motivar os alunos a tornarem-se. Ao observar a Pedagogia Crítica em prática, nós podemos ver alunos experimentando seus instrumentos em sala de aula, movendo-se ou reagindo de alguma forma física aos sons que ouvem. Podemos ver também alunos trabalhando em equipe, em grupos empenhados em resolver ou levantar novos problemas.

Haverá ocasiões em que os alunos e seus professores entrarão em diálogo verbal ou musical, através de discussões e improvisação a fim de criar algo que faça sentido de alguma forma criativa e haverá também algumas atividades práticas que os professores de música gostam imensamente de incluir em suas aulas. Pode-se observar alunos ensinando seus professores enquanto os professores ensinam a outros alunos. Estes exemplos e tantos outros são possíveis de se verificar em um programa de música onde a pedagogia crítica seja praticada.

1.2 A Pedagogia Crítica e Currículo

O currículo de uma Pedagogia Crítica e sua conseqüente instrução musical, assim como outras matérias, é composto de acordo com uma síntese que envolve Filosofia, uma praxis da Psicologia e/ou da Teoria da Aprendizagem. A Pedagogia Crítica para a

instrução musical emerge de uma síntese da teoria crítica como uma estrutura filosófica e das aplicações de um ramo da Psicologia Educacional conhecida como "Aprendizagem Vivencial."

Segundo Abrahams, a aprendizagem vivencial, particularmente conforme articulada por Bernice McCarthy (1987, 2000, 2003) em seu modelo, busca modelos que levam em consideração os estilos de aprendizagem do aluno e do professor fornecendo uma estrutura para as lições que reconhece as crianças e os seus professores como quem realmente são. Especificamente, o modelo coloca as crianças e os seus professores em uma zona de "conforto" durante no mínimo um quarto da experiência de aprendizagem total.

Focalizando na aprendizagem conceitual que é coerente com os princípios da pedagogia crítica, McCarthy sugere que as atividades de aprendizagem devem alternar entre as modalidades concretas e abstratas ou holísticas da percepção, o que facilita uma experiência de aprendizagem envolvendo os dois hemisférios do cérebro. O ciclo de aprendizado sugerido por ela engaja os alunos em experiências que facilitam a ação crítica e o sentimento crítico. Enquanto os alunos têm a oportunidade de construir o conhecimento, têm também a oportunidade de agir e refletir sobre as suas ações.

Os professores também estão envolvidos no processo de aprendizagem enquanto avaliam continuamente as experiências de aprendizagem no tempo real. Isto é, a avaliação é contínua e permite o redirecionamento em pontos múltiplos durante toda a experiência de aprendizagem.

A Pedagogia Crítica para a educação musical procura identificar as possibilidades na sala de aula oferecendo uma oportunidade para conectar a "palavra ao mundo" através de sua urgência inflexível de transformação. Dessa forma, amplia os princípios da teoria crítica através além do reino do pensar crítico, através de uma educação problematizadora e através do diálogo.

Ao contrário das abordagens populares de Orff ou de Kodály, Abrahams coloca que a Pedagogia Crítica não defende um corpo específico do repertório, ou um procedimento de ensino específico, Ao invés disso, é uma visão que fornece aos professores e alunos uma pedagogia flexível. Para a instrução musical esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa musica (isto é, a música do professor) e motiva os

professores a compreenderem a música deles (isto é, a música do aluno) como partes integrais de uma realidade coletiva.

A Pedagogia Crítica sugere que a música, como parte do nosso passado cultural, atual e futuro, tem o poder de liberar os alunos e os seus professores dos estereótipos atuais sobre músicas e músicos, e incentiva um raciocínio crítico, uma ação crítica, e um sentimento crítico. Coloca a música em um contexto social, político e cultural que resulta em uma conexão do que Freire chama a "palavra", que em nosso caso é a música, ao "mundo."

Finalmente, os alunos e os seus professores alcançam um nível de "conscientização", ou seja, "sabem que sabem". Quando este tipo de transformação ocorre e o próprio conhecimento resulta em um momento de "Aha" — uma sensação de descoberta — então podemos afirmar que a aprendizagem de música ocorreu.

Abrahams coloca que para aqueles que se identificam como pedagogos críticos, a finalidade da educação musical é permitir que os alunos se tornem mais musicais e melhores músicos e que no processo desenvolvam práticas transformadoras para ambos alunos e professores. As aulas de música orientadas por esta Pedagogia despertam a imaginação musical, a inteligência musical, a criatividade musical e a celebração da música através das apresentações. Os professores que necessitam de fornecer experiências múltiplas e variadas para os alunos em suas aulas de música, acham a Pedagogia Crítica atraente.

Capítulo 2 O processo de Ensino e Aprendizagem como Resultado da Produção Musical dos Grupos.

Quando pensei neste tema, fui inspirado pelo trabalho que tenho realizado há 10 anos com grupos musicais das Igrejas. Percebi uma grande ferramenta no fazer musical das pessoas em grupo. Levei essa idéia pra sala de aula na qual leciono para tecladistas,

contrabaixistas, violonistas, guitarristas, bateristas e instrumentistas de sopro. Este processo está voltado para alunos de música que já tem alguma experiência de tocar seu instrumento. É caracterizado pela prática musical imediata através da utilização de repertório indicado pelo professor ou pelos próprios alunos. A partir desse repertório selecionado, organizo usando o critério da dificuldade da música e o que gostaria de abordar com ela. São identificados, a partir desse repertório, os elementos que os alunos poderão sem dificuldades realizar e com isso são asseguradas a dimensão musical e a construção de conceitos. Com esse material, incentivo os alunos a comporem, a fazer arranjos de músicas conhecidas. É valorizada a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, os métodos não são colocados como algo fechado, obtusos, e sim como uma ferramenta para a compreensão dessa prática. O acesso dos alunos aos conteúdos, ligando-os a experiência concreta que eles desenvolvem, os leva a adquirirem elementos de análise crítica que os ajudam a ultrapassar os estereótipos passando, progressivamente, da experiência imediata ao conhecimento sistematizado.

Essa ação pedagógica está ligada à relação entre dois momentos: a prática instrumental e a percepção musical.

(...) a aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos. (KENSKI,1996, p.146)

2.1 O Interacionismo na Prática de Conjunto

A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se na idéia de interação entre o organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano, colocam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

2.2 Mediação

Uma idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza à construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social, pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Usa o termo função mental para referir-se aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção. Coloca que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção.

A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento. Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança (o aluno) já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança (o aluno) faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto (professor); potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, nas quais as interações sociais são centrais, estando

então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática (em harmonia), requer sempre um grau de experiência anterior para a criança (o aluno).

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e inter-pessoais.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações inter-pessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais. Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção : a construção de conceitos.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos. A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança (aluno), tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

2.3 A Arte de se Trabalhar em Grupo.

O Trabalho em grupo se apresenta a partir de algumas técnicas que o professor pode ou deve ter ciência caso queira tomar o maior proveito dessa configuração em prol de um processo de ensino e de aprendizagem mais profícuo para os dois personagens envolvidos: professor e aluno.

O poema de Paulo Cavalcante de Moura nos dá algumas dicas sobre a técnica da qual nos referimos acima.

Vejamos:

O Grupo
Paulo Cavalcante de Moura

O grupo é assim:
Gente que é gente
E que não sabem que os outros são gente como a gente,
Com um lado bom e outro ruim.

No grupo tem de tudo:
Botucudo e tupiniquim.
Tem falador e tem mudo,
Mas ninguém é igual a mim.

Tem doutores e tem tímidos,
Agressivos e dominados
Tem mãe e tem filhos,
Tem até mascarados.

E o grupo vai girando,
Mudando a vida da gente
O calado sai falando,
O pessimista contente.

O grupo é como a vida,
Mas se entra, já vamos indo
Quem ri acaba chorando,
Quem chora, acaba rindo

Uma coisa a gente aprende:
Que o outro é como eu
Chora, ri, ama e sente
Mas quase tudo depende da gente:
Que grupo danado! Que vivência atroz!
O eu e o tu se atacam
Mas depois eles se amam,
Em benefício de nós.
(MOURA, apud COSTA, 2002, p.13)

Basílio (2008) fala que a vida moderna tem exigido das pessoas atuante participação grupal, na família, na escola, na empresa e nas diversas atividades do ser humano. Uma das habilidades mais requisitadas no ser humano hoje é a capacidade de mobilizar esforços das pessoas para um trabalho em grupo.

O professor Eduardo é convidado a dar palestras e ele costuma levar uma banda. Ele usa os instrumentistas como exemplo no relacionamento. Cada um tem um papel a ser desenvolvido, cada um precisa saber sua função na banda. E ele exemplifica a questão do relacionamento que temos que ter quando estamos trabalhando em equipe.

Esta tarefa se torna mais difícil quando deparada com a educação tradicional contida nas pessoas, onde não se estimula o desempenho coletivo, mas sim o individual. Há então uma dificuldade nas empresas de encontrar um outro perfil profissional, pois o indivíduo tenta se encaixar neste perfil que está sendo procurado e nem sempre consegue. O ser humano tem se visto num outro prisma profissional. O momento exige a quebra de conservas culturais e a disponibilidade para o novo, para novos valores. O indivíduo dentro de um mundo globalizado precisa aprender a conviver com as diferenças de cada um.

Lewin (2002), psicólogo alemão, foi o precursor de dinâmicas de grupo. Pesquisou o comportamento humano dentro de pequenos grupos e tinha como objetivo comprovar que as pessoas podem adquirir comportamentos novos através da decisão em grupo. Para ele, o indivíduo é dinamicamente um sistema fechado, e se abre pela reciprocidade com o meio. (COSTA, 2002).

O grupo surgiu pela necessidade de o homem viver em contato com os outros homens. Segundo Costa: “Nesta relação, vários fenômenos estão presentes: comunicação,

percepção, afeição, liderança, integração, normas e outros”. (COSTA, 2002, p. 18). O indivíduo cresce quando se dispõe a aprender. O homem nunca está só, sempre está mentalmente acompanhado de pessoas.

Num grupo de trabalho, seja numa reunião profissional, associativa, familiar, entre amigos, escolar, na qual se deseja a participação dos presentes para produzir idéias destinadas a um projeto comum, é necessário perceber alguns passos do processo criativo. Na concepção dos principais teóricos da psicologia social, como Lewin (2002), uma dinâmica de grupo consiste em três fases:

“INICIAL – é o momento em que o grupo está na expectativa, faz perguntas quanto às normas e regras do jogo”.

INTERMEDIÁRIA – momento de confrontação e conflitos de dependência, ..., pode ser uma fase dificultadora.

FINAL – apóia a idéia do outro.”(COSTA, 2002, p.21)

Segundo Basílio (2008), nessas três fases o indivíduo se confronta primeiramente com a dependência onde busca apoio ou direção. Logo em seguida, ele enfrenta os problemas resultando em fuga ou não. E por último, busca a união, apoiando a idéia do outro.

Segundo Schutz (apud Costa, 2002, P. 23), todos os grupos passam inicialmente por uma fase chamada “Fase de Inclusão”, onde são observados alguns comportamentos comuns aos membros do grupo. A desconfiança por medo de se expor, a necessidade de isolamento por medo de não ser aceito, dificuldade de se expressar por medo de errar ou da crítica, insegurança e vários outros. Ainda o autor afirma que o papel do líder (professor) é promover as apresentações, estabelecer um clima descontraído, levantar expectativas, para aos poucos, ir quebrando tais barreiras obtendo como resultado um clima participativo, abertura dos membros e confiança. De acordo com Huguet: “O grupo é o reencontro elaborativo das primeiras brincadeiras infantis e as brincadeiras e dramatizações são espaços potencialmente criadores.” “O que interessa é a forma expressiva do fenômeno lúdico e sua relação com o instrumento criador”.

O trabalhar em grupo tem se tornado uma necessidade constante nos dias atuais, o trabalho em grupo multiplica as possibilidades de formulação de idéias originais e eficazes. Mesmo sabendo que uma idéia nasce de um único cérebro num determinado instante, o fato

de confrontar e partilhar as idéias permite alargar o espectro individual das percepções e aumentar os estímulos intelectuais e afetivos que alimentam a produção de idéias. Ao fazer pesquisas sobre esse tema, o psicólogo Thomas Bouchard (apud BOUILLERCE, 2004, P.110) estabeleceu no início dos anos 1970, que a qualidade da produção dependia sobretudo da composição do grupo. Para o pesquisador, o grupo ultrapassa o indivíduo quando é composto por especialistas de diversas disciplinas, o que permite tornar as trocas mais férteis.

2.4 Uma Prática de Ensino Norteada pela Prática de Conjunto.

ALMEIDA (2006), em sua monografia, coloca que a educadora Virgínia Bernardes também discute o formato tradicional das aulas de Percepção e apresenta um outro formato. Bernardes (2001) baseia-se no pensamento de Koellreutter para afirmar que música é linguagem, formada por signos sonoros que mantêm relações entre si e com o todo, e que portanto precisa ser percebida e vivenciada de forma globalizada, contextualizada em suas relações e tempos reais. Segundo a autora, a supervalorização de aspectos técnicos e a descontextualização dos elementos musicais, presentes no modelo tradicional da aula de Percepção, prejudica a função de comunicação da linguagem, dando a ela uma falsa dimensão. Sendo música linguagem, e portando sua contextualização necessária, a aula de percepção teria como função “(...) trabalhar no aluno a capacidade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música.” (Bernardes, 2001, p.74 e 75).

Segundo ALMEIDA (2006), a educadora acredita que o processo de análise auditiva contemplaria de forma mais adequada esse complexo processo entre as mentes, já que sempre trabalha a obra musical como um todo, em seu contexto real, e sem utilizar-se da partitura. Nessa análise, seriam privilegiados os aspectos estruturais já citados em detrimento de alturas e durações. Para Bernardes (2001), a análise auditiva também propicia interações entre os alunos já que sempre seria feita de forma coletiva, aberta às opiniões de todos.

ALMEIDA (2006) coloca que segundo Koellreutter (1997), a ciência moderna já comprovou que não há objetos e fatos, apenas relações; é preciso que os alunos deixem-se

levar pela consciência das relações para que tenham uma real compreensão do fenômeno musical.

A manutenção das relações contribui para a compreensão de estruturas globais que já estão sendo enfatizadas em outros momentos, fica evidente a intenção de manter o aluno atento a questões mais gerais (compasso, idioma, forma) ao contrário do modelo tradicional que opta por privilegiar notas e durações exatas. A contextualização com o todo é essencial, sem isso não há real compreensão da arte.(Koellreutter, 1997)

Segundo ALMEIDA (2006), para Swanwick (1999), a música, assim como outras formas de discurso humano (ciência, filosofia), estabelece signos que geram seus próprios significados. Portanto, música é discurso. Ainda segundo Swanwick (1999), a metáfora serve de base para todo discurso e portanto também serve de base para a música . A metáfora é entendida como um processo onde dois elementos inicialmente distintos são comparados; dessa comparação surgem novos conceitos *“Metáfora implica alguma coisa que sabemos e que estamos assimilando a um novo contexto, requerendo que nos acomodemos a sua recolocação. O processo metafórico reside no coração da ação criativa,...”* (Swanwick, p.26)

Como formadores, não podemos ignorar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos ,o que trazem em suas respectivas “bagagens musicais” (Swanwick, 2003). A verdade é que a divisão entre raciocínio e sentimento é uma dicotomia falsa (Swanwick, 2003) e privilegiar apenas a dimensão intuitiva seria um erro tão sério quanto privilegiar apenas a dimensão racional. Para esse novo modelo, o recurso da Prática de conjunto, mais intuitivo e aberto, poderia ser trabalhado paralelamente aos exercícios que mantêm a dimensão racional (conjugada a outras dimensões, sempre primando pela manutenção das relações musicais) da proposta de Grossi (2001).

Após esse trabalho conjugado, onde os materiais sonoros seriam analisados a partir de diversas perspectivas de escuta, os conteúdos estudados seriam utilizados para a improvisação dos alunos.

2.5 Experiências Adquiridas na Prática de Conjunto

Em um dos grupos de estudo que aplico esta ferramenta, temos um violonista e dois tecladistas. Estamos trabalhando a percepção musical na prática de conjunto. Tenho criado situações para que os alunos experimentem o que é fazer parte de um grupo, e também se preocupem com questões técnicas relacionadas com o seu instrumento. Estamos estudando as escalas maiores e os acordes que fazem parte da escala. Temos para cada escala uma música que eles conhecem e se não conhecem, aprendemos para tocar a escala que estamos estudando. Começamos a entender como funciona a montagem dos acordes e desenvolvemos a percepção harmônica quando começamos a relacionar os acordes com suas funções harmônicas. Somos levados a guardar a harmonia para internalizar a música estudada e depois começamos a improvisar.

Sobre a questão rítmica, tenho aplicado dentro do estilo das músicas que tocamos. Uma de nossas aulas perguntei sobre o estilo que eles sentem dificuldade de tocar, eles me responderam que a salsa era um estilo que não dominavam muito bem. Começamos a estudar as figuras rítmicas envolvidas e utilizadas pelo baterista. Coloquei no quadro o ritmo que o bumbo, o prato de condução e a caixa utilizam para tocar e percebemos algumas semelhanças com algumas figuras que tocamos no Samba, só que utilizadas de forma diferente. Estudamos o compasso quaternário tendo a semínima como unidade de tempo, estudamos as colcheias, a colcheia pontuada e semicolcheia e as semicolcheias. Executamos as figuras separadamente, depois juntamos as mesmas figuras, por exemplo, 2 colcheias separadas e depois juntas com mais duas semicolcheias. Depois começamos a estudar com ligaduras. Percebemos as diferenças que existem na utilização das figuras quando são executadas separadamente e quando estão unidas. Batemos palmas com as figuras e dividimos a turma nas partes da bateria, como se cada um fosse um instrumento de percussão. Depois começamos a ouvir uma música em ritmo de salsa e tentamos descobrir as figuras que tínhamos estudado e que estava sendo utilizado na música.

Na aula anterior, fizemos a mesma dinâmica com o estilo do samba. Os resultados tem sido muito bons porque os alunos têm relacionando sua vivência musical com a percepção musical.

Outra experiência foi com um pré-adolescente que gosta muito de rock e queria aprender a tocar violão. A questão é que sua Igreja era de cunho tradicional e ele não poderia tocar rock. Percebi um grande interesse dele em aprender então, adaptei os hinos

tradicionais para o esse estilo e ele começou a se desenvolver. Eu tocava teclado fazendo a bateria, o piano e o baixo e ele o violão. Passei alguns meses ensinando a ele as posições no violão desenvolvendo sua percepção e mais tarde começamos a falar sobre a parte teórica. A prática o levou a entender melhor a questão da percepção e comecei a colocar outros estilos para ele ouvir e tocar. Hoje ele é um dos músicos de sua Igreja e continua a se desenvolver com o estudo do seu instrumento na prática de conjunto tocando rock e outros estilos musicais.

Em outra aula, ministrei para três adolescentes e percebi uma disposição muito grande para aprender a tocar teclado. Com dois meses de aula, já estávamos tocando algumas músicas e resolvi levá-las a tocar no recital de final de ano.

Trabalhei uma música conhecida com elas. Uma fazia a parte do acompanhamento com o som de piano, outra com o som de strings e a outra com detalhes com o som de violão, convidei dois alunos mais experientes para tocar bateria e outro o violão, eu fazia a melodia num piano elétrico.

Tudo isso foi feito com a ajuda da cifra alfa numérica, queria naquele momento que elas experimentassem o que é tocar num em grupo e experimentassem o que é tocar no campo harmônica maior. Foi muito produtivo porque trabalhamos o acompanhamento, ritmo, harmonia e melodia.

Estava introduzindo ali, o conhecimento científico através de uma prática direcionada. Esta prática nos levou a um resultado excelente como músicos e como pessoas que podem produzir sozinhas e em grupo.

Isabel Flauzino disse que aprender a tocar teclado, ou melhor, piano popular sempre foi um dos seus objetivos. O fato dela ter a voz como instrumento e trabalhar como educadora musical há algum tempo, tornou o teclado indispensável no processo de musicalização e por consequência no processo dos seus alunos. Tendo em vista a gama de possibilidades a serem exploradas neste instrumento que vai desde a aplicação de técnicas de arranjo musical, os vários timbres através do recurso de voices, improvisação, acompanhamento, e até mesmo a utilização solo deste instrumento.

Ela teve a oportunidade de passar por dois professores de piano popular antes das aulas ministradas por Luis Antônio Portela e pode observar que as metodologias eram muito distintas. Ela coloca que em geral quando o aluno se inicia no aprendizado de um

instrumento tem a ansiedade por fazer música, e na verdade é para isto que nos aventuramos neste caminho de disciplina e estudo. Ela percebeu que suas experiências anteriores contribuíram num sentido mais teórico do estudo do instrumento, o que muito a angustiava, não querendo dizer que não tenha aprendido a teoria musical, ela acredita ser possível a junção das duas coisas, ou seja, aprender a teoria a partir do fazer musical.

É o que tens experimentando através das aulas em que a prática abre espaço para criação musical, o tocar em grupo, a análise musical, acompanhamento, a percepção no que se refere a transcrever melodias e harmonias, enfim, Portella traz para sala de aula toda a dinâmica utilizada por um músico profissional. O que enriquece muito a trajetória dos alunos que tiverem o privilégio de tê-lo como professor.

CONCLUSÃO

Tradicionalmente o estudo da percepção musical é feito por meio de ditados melódicos, harmônicos, por meio de exercícios contendo leituras rítmicas, solfejos. Essa pesquisa quer trazer um olhar pedagógico sobre a prática de conjunto como uma nova ferramenta no ensino musical.

Essa pesquisa mostrou que é possível a utilização da prática de conjunto como ferramenta e os resultados são obtidos através da interação, da reflexão, da crítica. Mostrou que alunos e professores podem ter prazer em estudar música fazendo música.

Tocar junto desde o início do aprendizado proporciona a todos o desenvolvimento da capacidade crítica de cada um de avaliar a qualidade de seu som em relação aos sons de seus companheiros de conjunto, a experimentar de forma direta os materiais musicais, facilitando o entendimento do discurso musical.

“O fazer musical” deve preceder sempre “o saber musical”. Foi ensinado música fazendo música desde o primeiro instante. A preocupação em fazer e saber estavam juntas.

A prática de conjunto permite que o fazer musical, passo a passo, acompanhe o saber musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável.

Os aspectos históricos, políticos, econômicos, sócio-culturais e didáticos sempre interagem em qualquer ação educativa. A auto-crítica e a auto-análise devem sempre ser nossas companheiras de jornada.

A prática de exercícios técnicos e escalas, intervalos, campo harmônico maior e menor, estudos de ritmo e som quase sempre sem nenhum atrativo, passou a ser trabalho prazeroso no aprendizado musical. Aquilo de que ninguém gosta, muitos odeiam, a maioria não pratica, foi transformado em reflexão, em interação, cobrindo todas as necessidades dos interessados.

Bibliografia

CONDE, C. e NEVES, J. *Música e Educação Não-formal*. Pesquisa e Música. Volume 1. Rio de Janeiro: CBM, 1984-1985, p. 41-52.

LIBÂNEO, J. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE, Mônica de A. A prática interacionista em Música: uma proposta pedagógica. *Debates*, n.4, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio. Rio de Janeiro, CLA/UNI-RIO, 2001, p.75-94.

ARROYO, M. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS*, v.1, n.2, p.29-43, jun.1990.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 29.12.88 ORIENTADOR(A): BECKER, Fernando.

SHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo* – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido* – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. Universidade Federal da Bahia. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. *Anais...* p. 37-43 .1 CD-ROM.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social*, Vol.1. Goiânia: Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003, 217p.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. *O Sentido da Música na Educação: Uma Investigação Interdisciplinar*. Tese de doutorado, PUC/SP, 2003.

ALMEIDA, Álea S.. *Disciplina percepção Musical: alternativas ao modelo tradicional dos ditados*. 2006. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Páginas da Internet

Música e Educação. In: <http://www.webartigos.com/articles/1614/1/musica-e-educacao/pagina1.html> 2008.

Música e Adoração / musicalização. In: http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/ouvido_absoluto_relativo.htm 2008.

SIMCAM4. In: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Esther_Beyer.pdf 2008.