

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO TECLADO E AS NOVAS TECNOLOGIAS DO
SÉCULO XXI

VALÉRIA PRESTES FITTIPALDI

RIO DE JANEIRO, 2005

MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO TECLADO E AS NOVAS TECNOLOGIAS DO
SÉCULO XXI

por

VALÉRIA PRESTES FITTIPALDI

Dissertação submetida ao programa de pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da professora Salomea Gandelman

Rio de Janeiro, 2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Fittipaldi, Valéria Prestes.
F547 Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI /
Valéria Prestes Fittipaldi, 2005.
vii, 147f. + CD-ROM

Orientador: Salomea Gandelman.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, 2005.
Bibliografia: f. 143-147.
Acompanha CD-ROM.

1. Piano – Instrução e estudo. 2. Música – Inovações tecnológicas – Séc.
XXI. 3. Estudos em grupo. 4. Música na educação. I. Gandelman, Salomea.
II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de
Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 786.27

RESUMO

Esta dissertação é um relato de experiência que tem como objetivo fazer uma análise crítica do trabalho do curso de *Musicalização através do teclado* que há muitos anos venho desenvolvendo no *Espaço Casa 3*.

Nela procuro descrever, analisar e propor mais alternativas de trabalho com a metodologia do piano em grupo, que respondam às novas tecnologias, às necessidades afetivas dos alunos, estimulem, através do trabalho por projetos, o diálogo crítico com os veículos de comunicação, aproveitando os elementos do cotidiano na sala de aula, focando o repertório midiático, examinando as vantagens e desvantagens do seu aproveitamento, abrindo através dele novos horizontes e buscando saídas que atendam às transformações pelas quais hoje passa a aula de música.

Tornaram-se referenciais teóricos: Keith Swanwick que sustenta as bases da educação musical desta pesquisa; Fernando Hernandez que foi um convite à compreensão do ensino mediante projetos de trabalho; Jonh Paynter que nos levou à novas reflexões sobre o papel do professor em projetos criativos.

O ensino de piano em grupo (EPG), alicerce do *Curso de Musicalização através do teclado* do *Espaço Casa 3*, desenvolveu-se a partir dos estudos da professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, estudos aos quais este trabalho se remete, mostrando, inclusive, nossas “variações sobre o tema”.

Finalizo dizendo que é através do senso crítico aguçado do professor, da consciência crítica a respeito de seu próprio trabalho, que ele irá buscar ação oportuna e adequada, sendo movido a estudar e a pesquisar, trilhando assim uma história compartilhada com seus alunos.

Palavras-chave: Musicalização – Ensino de piano em grupo – Trabalho por projetos

ABSTRACT

This presentation aims to describe a critical analysis of the work I have been carrying out for many years at *Espaço Casa 3* in the course on Musicalization through the Keyboard.

I will try to describe, analyze and propose further work alternatives regarding the methodology of teaching piano to groups of students, that may take into account the new technologies, the affective needs of the students and that will stimulate, through working with projects, the critical dialogue with the communication media. We focus in the classroom on elements of daily life and on the media repertory, when we can examine the advantages and disadvantages of each approach to these. Meaningful exchange of ideas enable us to search for solutions that consult and benefit from the changes now affecting the music lesson context, thereby opening new horizons for teachers and students.

Our theoretical groundwork comes from Keith Swanwick, whose ideas stimulated thoughts on musical education in the present research, Fernando Hernandez who helped us understand the advantages of teaching through work projects and John Paynter who encouraged me to reconsider the role of the teacher in creative projects.

The teaching of piano in groups, mainstay of the Course on Musicalization through the Keyboard at *Espaço Casa 3*, was a development from the work of Prof. Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, and represents our own “variations on the theme”.

Finally, I stress that the best way for the teacher to find the action best suited to the various situations he meets is to apply a sharp critical analysis to his work. This will also stimulate him to study and to research, thereby creating a path he can share with his students.

Keywords: Musicalization – teaching piano to groups – teaching through work projects

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à minha professora e orientadora Salomea Gandelman pela dedicação, paciência, carinho e por estar sempre receptiva através de seu comportamento compreensível e acolhedor.

Ao meu marido, Gustavo (Guga Fittipaldi), pelo companheirismo, o convívio afetuosos, e a disposição de sempre me ajudar. Aos meus filhos que demonstraram compreensão e generosidade.

A meus pais por me ensinarem a caminhar pela vida. Minha mãe sempre tão presente e meus sogros pelo apoio carinhoso durante esse processo.

A minha querida amiga e parceira de trabalho Ana Bianca Filippelli Fernandes que me acompanha nessa trilha a muitos anos.

Quero salientar minha gratidão à professora e amiga Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves por ter me mostrado o caminho a seguir e vem me acompanhando nesse percurso.

A Ana Cristina Elias pelo acolhimento e carinho na parceria do trabalho de educação musical em instituições.

Agradecimentos especiais aos meus professores da pós-graduação em especial prof^a Regina Márcia Simão Santos, prof. José Nunes Fernandes e prof. Luiz Otávio Braga.

Dedico este trabalho aos professores de piano porque acredito que essa pesquisa poderá de alguma forma contribuir na discussão que envolve o ensino de piano em grupo.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE EXEMPLOS	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E A PRÁTICA POR PROJETO	15
I. 1. Educação	15
I. 1.1 Abordagens na Educação	15
I. 1.2 Cultura e Educação	19
I. 2. Os Projetos de Trabalho	25
I. 2.1 O olhar de Hernandez	25
I. 2.2 Como surgiu a idéia de trabalhar por projeto no <i>Espaço Casa 3</i>	30
I. 2.3 Jonh Paynter e o trabalho criativo através de projetos	34
CAPÍTULO II - TECNOLOGIA E MÍDIA	40
II. 1 Ferramentas e produtos criados pela tecnologia	40
II. 2 A história da tecnologia	55
II. 3 Música e tecnologia	58
CAPÍTULO III - KEITH SWANWICK E MARIA DE LOURDES J. GONÇALVES	65
III. 1 O ensino musical da música	66
III. 2 O movimento de educação musical através do teclado	73
CAPÍTULO IV - UMA PRÁTICA POR PROJETO USANDO A TECNOLOGIA E A MÍDIA NA AULA DE TECLADO	96
IV. 1 O projeto <i>Na trilha da história</i>	96
IV. 2 Análise do projeto	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

Lista dos exemplos:

	Página
Exemplo 1. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Zé Murieta, o homem da capa preta.</i>	105
Exemplo 2. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Liloca Gatoca.</i>	106
Exemplo 3. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Drº Antenor, um policial de valor.</i>	107
Exemplo 4. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Drº Tiago, o médico gago.</i>	108
Exemplo 5. Vídeo da composição de grupo da história <i>Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!</i>	109
Exemplo 6. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Honorato, o rato.</i>	111
Exemplo 7. Partitura e vídeo da composição de grupo que finaliza a história <i>Morreu tio Eurico, Rubião ficou rico.</i>	112
Exemplo 8. Partitura e áudio do tema do personagem <i>João Cafieiro, o carteiro.</i>	114
Exemplo 9. Partitura e vídeo da composição de grupo da história <i>Morreu tio Eurico, Rubião ficou rico.</i>	115
Exemplo 10. Áudio de uma composição de grupo de uma passagem da história <i>Zé Murieta, o homem da capa preta.</i>	118
Exemplo 11. Partitura e áudio do tema da <i>Casa Amarela.</i>	122
Exemplo 12. Partitura e vídeo da manchete do jornal da história <i>Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!</i>	123
Exemplo 13. Vídeo do tema do personagem <i>Zé Murieta, o homem da capa preta.</i>	124
Exemplo 14. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Juvenal Batista, o eletricista.</i>	130
Exemplo 15. Partitura e áudio do tema da <i>Casa mal assombrada.</i>	132
Exemplo 16. Partitura e áudio do tema do personagem <i>Vovô Antônio Gatônio.</i>	135

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco o trabalho feito no curso livre de música *Espaço Casa 3*, localizado no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, onde são oferecidos dois cursos livres de educação musical: *Musicalização através do Teclado* e *Toque Especial*. Este último, inaugurado em 2002, destina-se a alunos com necessidades especiais, sob coordenação da professora Ana Bianca Filippelli.

Destaco aqui o curso de *Musicalização através do Teclado*, que vem se desenvolvendo desde 1986 pela autora deste estudo, o qual, atualmente, conta com a participação da professora *Ana Bianca Filippelli*. Desde 1993 o curso *Musicalização através do Teclado* tem produzido anualmente *Mostras de Composições e Arranjos* de seus alunos: em 1998 gravou e produziu o CD *Sentindo o Som*; em 1999 registrou, pelas vias da informática, a partitura do trabalho *Suíte dos Planetas* criado pelos alunos; em 2000 desenvolveu o projeto *Homenagem a Villa Lobos*, que resultou na gravação de um CD ao vivo; e, em 2001, teve como desafio a *recriação* do musical *Pianíssimo* de *Tim Rescala*. Em 2002 o ponto de partida para nossas criações foram as poesias musicadas do *Livrocedê Clave de Lua*, de autoria de *Renato Lemos* (músico), *Leo Cunha* (poeta) e *Eliardo França* (artista plástico); em 2003 a proposta foi criar composições especialmente para a história de *Orfeu – o Herdeiro dos Deuses*, e homenagear *Vinícius de Moraes – o Poeta da Música*, quando alguns alunos tiveram oportunidade de tocar com muita *bossa* junto com músicos profissionais. O trabalho foi registrado antecipadamente, ocasião em que os alunos viveram a experiência de gravar um CD em estúdio. No ano de 2004, através do projeto *Na trilha da história*, procuramos despertar as crianças para a crítica de trilhas sonoras dos programas de

televisão, associando a apreciação musical de dois quadros de programas infantis ao debate e à criação musical de uma trilha sonora para algumas das histórias de mistério da coleção *Casa Amarela* de Lillian Sypriano, da editora Formato. Esse trabalho também foi registrado antecipadamente em CD, tendo as crianças, uma vez mais, tido a oportunidade de gravar em estúdio.

Esta dissertação é um relato de experiência que tem como objetivo fazer uma análise crítica do trabalho do curso de *Musicalização através do teclado* que há muitos anos venho desenvolvendo no *Espaço Casa 3*. O que fiz intuitivamente, agora passa pelo crivo do pensamento crítico - resultado da leitura de bibliografia específica, dos debates e seminários realizados durante o curso de pós-graduação -, pensamento que tanto pode, em alguns aspectos, me levar a sustentar, confirmar e aprofundar o trabalho que venho fazendo, como em outros, a modificá-lo.

Neste trabalho descrevi, analisei e propus alternativas de trabalho com a metodologia do piano em grupo, que respondessem às novas tecnologias, às necessidades afetivas dos alunos, estimulassem, através do trabalho por projetos, o diálogo crítico com os veículos de comunicação, aproveitando os elementos do cotidiano na sala de aula, focando o repertório midiático, examinando as vantagens e desvantagens do seu aproveitamento, abrindo através dele novos horizontes e buscando saídas que atendam às transformações pelas quais hoje passa a aula de música.

Era uma vez...

A fascinação dos contos orientais é que o narrador nos vai levando de uma história para outras que não acabam, e sim se conectam com novas histórias para outras que não acabam, produzindo uma corrente narrativa repleta de inícios, de personagens e de tramas, que depois no final, encontram-se, ou acabam tendo algum tipo de relação entre elas....Sabe-se como começa, mas não como termina. (Hernandez, 1998, p.17)

Tal como nessas histórias, a que vou contar tem um início, caminhos que se conectam “produzindo uma corrente narrativa repleta de inícios, de personagens e de tramas, que no final, encontram-se, ou acabam tendo algum tipo de relação entre elas...”, como escreve Hernandez na citação acima, mas não termina, ou seja, abre novas perguntas, novos caminhos com novos personagens e novas tramas.

Vou iniciar falando um pouco das minhas próprias vivências musicais porque nelas encontro a razão e o estímulo para esta pesquisa.

Aos doze anos de idade comecei a receber aulas de piano em minha casa e, aos dezessete, comecei a dar aulas particulares do instrumento, indo à casa dos alunos. Considero esse momento o início da minha vida profissional e hoje posso dizer que há vinte e oito anos trabalho com musicalização.

Em 1985, ao passar no vestibular, matriculei-me no curso de *Educação Artística - Licenciatura Plena com habilitação em música, na Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO*. Ao concluir o curso, prestei nova prova de vestibular, desta vez para o curso de *Bacharelado em Música – habilitação em instrumento, Piano*. Paralelo a essa minha formação, participei de cursos de extensão sobre a *Metodologia do Ensino de Piano em Grupo*, ministrados pelos professores *Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves* e *Silvio Augusto Merhy*, que apresentavam uma nova abordagem para o trabalho de piano.

Falando um pouco da minha prática enquanto professora de música ensinando piano¹ e teclado², iniciei uma trajetória repetindo experiências já vividas no meu aprendizado do instrumento - aulas de instrumento que visavam o adestramento técnico e a

¹Vamos nos referir ao piano como sendo o instrumento acústico.

²Vamos nos referir ao teclado como sendo o instrumento eletrônico.

execução de um repertório geralmente solo, aprendido através da leitura, ou seja, um tipo de ensino que “consistia na transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música” (Gainza, 1988, p.104). O material usado em aula era apenas um livro texto e, para atender às necessidades pedagógicas relativas a esse livro, fui aos poucos criando um material didático que, basicamente, se restringia a cartões com símbolos musicais que, de alguma forma, ajudavam na leitura. Mas ao ensinar dessa maneira, percebi que faltava alguma coisa que falasse diretamente aos alunos, ou seja, que atendesse ao desejo deles de fazer música. Eu pensava: o aluno não precisa aprender a ler partitura para tocar uma música. Nós aprendemos a falar antes mesmo de nos alfabetizarmos, e porque não seguir o mesmo caminho em relação à música? Estou falando aqui do processo de ensino por imitação, um dos caminhos que permite que o aluno faça música imediatamente.

Parece-me importante, neste momento, fazer um pequeno recorte da minha experiência como aluna de piano. Recordo-me que, quando criança, minha professora de piano me ensinou umas duas ou três músicas por imitação, músicas essas que faziam parte da trilha sonora da novela que na época passava na televisão e que tiveram grande significado para mim. Ao tocá-las, eu tinha um prazer muito grande porque conseguia verdadeiramente sentir a música.

E, cruzando esse recorte com a minha história como professora, passei então a repetir essa experiência com meus alunos, porque ela sempre me fazia lembrar o prazer que eu havia sentido ao tocar a “mesma música” que ouvia na televisão. Mas, à medida que comecei a incluir esse tipo de atividade na rotina das minhas aulas, fui percebendo que os alunos aguardavam esse momento com grande interesse, ao mesmo tempo que as expectativas de trabalho se fechavam em torno do processo de aprendizado por imitação.

Fui então me sentindo refém do repertório da mídia, e mais, sem espaço para colocar o que achava necessário para um desenvolvimento mais amplo e enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

Durante anos de experiência em instituições e aulas particulares, pude perceber que os alunos se envolvem mais no processo quando existe o aproveitamento do repertório da mídia ou de outro que tenha significado para eles. E na tentativa de ampliar o diálogo com os alunos, de conhecê-los melhor, o caminho que encontrei foi considerar a sua vivência para, então, a partir dela, buscar caminhos e desdobramentos para o processo ensino-aprendizagem. Abro aqui um parênteses para uma citação de Mônica Leme sobre o preconceito que alguns professores têm sobre o repertório midiático:

Nada de apologia à mídia, simplesmente é necessário admitir que ela existe e “faz a cabeça” de nossas crianças, querendo os educadores ou não. Portanto deflagrar o processo de aprendizagem com o material mais próximo e à mão de que dispomos não coloca em absoluto o educador musical `a reboque da indústria cultural, mas sim, num processo de transformação e afinidade com os alunos. Só se transforma aquilo que se conhece (Mônica Leme, 2000, p.60).

Os alunos quando chegam à aula de música já trazem experiências musicais vividas informalmente, e não somos nós, os professores, que vamos colocá-los diante do primeiro contato com a música. E mais, esses alunos portam expectativas, valores e desejos do que imaginam ser uma aula de música. Por sua vez, o professor também carrega seu conhecimento, seu repertório, suas expectativas e seu sistema de valores e, sempre que possível, quer fazer uso desses elementos na sala de aula.

E para dialogar com essas duas questões, os anseios dos alunos e as experiências e o conjunto de valores dos professores, fui ao encontro de uma outra história, que falarei mais adiante, sobre as práticas de trabalho por projetos.

Projetos de trabalho foi mais uma história entre muitas, que encontrei no meu caminho. Mas antes de narrá-la é preciso falar de uma outra, ocorrida em 1985, quando tive a oportunidade de conhecer a pesquisa da professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, sobre o Ensino do Piano em Grupo (EPG). Debrucei-me sobre a pesquisa analisando-a em sua complexidade e enfrentando, de início, as mudanças que ela provocou em meu trabalho. O que mais chamou minha atenção na metodologia do EPG foi sua “arquitetura aberta”, ou seja, a possibilidade do professor construir o trabalho de acordo com a necessidade de cada grupo, permitindo o diálogo constante com seus participantes. E pensando em ampliar este diálogo, comecei a personalizar o meu trabalho, tendo como ponto de partindo o EPG.

Paralelo à minha trajetória profissional como professora de instrumento, trabalhei em instituições educacionais exercendo a função de professora de música com crianças de berçário, educação infantil, segundo e terceiro segmentos. E foi através de experiências em instituições educacionais como: *Espaço Educação, Escola Suíça, Colégio Santa Úrsula, Escola de Educação Infantil Criançartes e CEAT – Centro Educacional Anísio Teixeira* -, que tive oportunidade de vivenciar propostas metodológicas da aprendizagem musical formal, propostas que me levaram a grandes educadores como *Dalcroze, Orff, Paynter e Suzuki*.

Por algum tempo pensei que lecionar música no *Espaço Casa 3* e em instituições educacionais fossem atividades completamente diferentes. Parecia que eu estava trabalhando com disciplinas distintas, mostrando em cada espaço ou instituição uma postura diferente. Os encontros no *Espaço Casa 3* eram guiados por uma metodologia que tendia para uma linha de trabalho mais tradicional, enquanto nas escolas, eu fazia oficinas

de música, buscando uma concepção criativa. Mas na verdade, em ambas eu falava de música, e porque essa diferença na performance da aula?

Outro ponto que me chamou a atenção, porque me pareceu ser mais um atrativo para a sala de aula, foi o emprego de recursos tecnológicos que estavam e estão em todo lugar e participam do nosso cotidiano. Fui me perguntando como poderia - em se tratando de uma clientela na maioria de crianças (a partir de cinco anos) e adolescentes de classe média, que estudam em escolas particulares, possuem um instrumento em casa, na maioria das vezes o teclado, e têm acesso a todo tipo de equipamento tecnológico (computador, CD, vídeo, DVD, videogame, internet) - dar aulas de piano sem lançar mão de um teclado ou de programas para computador. Também me perguntava como o aparato tecnológico poderia contribuir para aproximar os alunos da linguagem musical.

O computador, a princípio, foi usado como uma alternativa a mais para trabalhar os conteúdos de sala de aula, mas, à medida que o emprego da tecnologia avançava, passou a ocupar mais espaço, chegando a ponto de, atualmente, ficar inviável trabalhar sem ele. Dentre as atividades em que uso o computador, posso citar: gravação de áudio, registro e edição de composições e arranjos dos alunos, montagem de bases instrumentais para o trabalho de prática de conjunto, trabalho com repertório de conjunto com alunos que fazem aula em horários diferentes, prática na fixação de conteúdos através de exercícios pré-programados, exercício de percepção auditiva, sem mencionar as multimídias que enriquecem a aula envolvendo os alunos nos projetos.

Em relação ao teclado, que chegou dividindo as aulas com o piano, apesar da disputa, é preciso levar em conta que se trata de instrumentos completamente diferentes. Mas o teclado ganhou espaço devido a algumas considerações práticas como, por exemplo: acomodação de um instrumento menor nos pequenos apartamentos em que vivemos hoje

em dia, menor custo de compra, além da vantagem do estudo “silencioso” com o uso dos fones de ouvido.

Mas como já mencionado, os dois instrumentos, apesar de usados com os mesmos objetivos numa aula de musicalização através do teclado, são instrumentos completamente distintos quanto à estrutura e performance. Essas diferenças passam pelas técnicas de execução, que demandam caminhos distintos e pelos resultados sonoros, que não se igualam; quando se toca piano, busca-se um resultado sonoro correspondente à dinâmica e ao timbre desejados, enquanto que no teclado, a sua execução depende, *a priori*, do som escolhido. E mais, o teclado veio mudar a maneira de trabalhar do arranjador que, agora, tem em suas mãos uma gama de timbres com que experimenta seus arranjos, antes mesmo de levá-los para uma orquestra ou para um estúdio. Para uma criança iniciante, o teclado tem mais atrativos do que o piano, já que oferece maior variedade de timbres e acompanhamentos automáticos que trazem a “idéia virtual” de tocar determinado instrumento, somada ao toque sem resistência das teclas, que facilita a execução. Mas, em relação aos princípios técnicos, no início do trabalho, existem semelhanças que os aproximam como, por exemplo, o trabalho de colocação de mão e dedos sobre o teclado e a postura corporal.

Mas o que me preocupa e me faz refletir são os desafios que nos dias de hoje chegam ao ensino de música, justamente devido ao contínuo avanço tecnológico, que conta não só com programas multimídia e teclados, mas com a internet, vídeoclips, videogames e DVDs, recursos que abrem novas perspectivas sociais e culturais, até nos levar ao fenômeno da globalização.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de

pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (Perrenoud, 2000, p.128).

Tal como nos contos orientais, esta história foi se cruzando com uma outra, a do início de uma pesquisa sobre Projetos de Trabalho. Indo ao encontro dos livros do professor e artista plástico *Fernando Hernandez*, pude neles perceber um mundo de transgressões e mudanças na área da educação.

Os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não “A resposta”) às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (Hernandez, 1998 – p.64).

Entendo por projeto uma maneira de trabalhar o conhecimento baseado na interpretação da realidade cotidiana, que estabelece uma relação entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que se pretende elaborar. Aprender a pensar criticamente desenvolvendo o julgamento, a dar significado às informações, analisá-las, sintetizá-las, utilizá-las como *realimentação* de idéias para o próprio trabalho, são alvos que *o Espaço Casa 3* busca desenvolver. Para a fundamentação do meu trabalho por projeto, recorro ao educador e artista plástico *Fernando Hernandez*.

John Paynter (1970), através de seus projetos de trabalho, apresenta idéias sobre o desenvolvimento da criatividade, da pesquisa com timbres e instrumentos, bem como da apreciação musical comparada e crítica. Suas idéias foram parcialmente aproveitadas porque nos as *conhecemos* depois que o projeto já estava em andamento, não tendo sido possível tirar proveito de tudo que havíamos lido.

Através de experiências concretas com projetos de trabalho no curso livre *Musicalização através do Teclado do Espaço Casa 3*, formulamos algumas questões cujas respostas nos ajudaram a alcançar o objetivo proposto:

1. Como aproveitar, na educação musical, o dia-a-dia que faz parte da história cultural do aluno? Como considerar a vivência do aluno e, partindo dela, buscar caminhos que valorizem e enriqueçam a sua expressão e ação musical, materializadas em um produto (execução e composição) e associadas à elaboração do conhecimento?
2. O que fazer com a demanda de informações e o repertório que chegam via mídia? Formaria a mídia um gosto musical? O que nós professores estamos fazendo em resposta a isso?
3. Como realmente se trabalha por projetos e, quais as vantagens e desvantagens de se trabalhar por esse processo?
4. Em que medida os recursos tecnológicos ajudam no processo educativo? De que forma eles contribuem para aproximar os alunos da música?

Para levar à frente a pesquisa bibliográfica dialogamos com alguns autores que atenderam às necessidades desse estudo, em cujos livros descobrimos ressonâncias com a filosofia de trabalho do *Espaço Casa 3* que contribuíram para fundamentá-la.

Para falar de música, cotidiano e educação, busquei referências nas pesquisas de **Jusamara Souza** que tem se dedicado, nos últimos anos, a estudos sobre a teoria do cotidiano. Ela toca em pontos importantes de nossa vida contemporânea, de uma forma clara e abrangente. Consegue associar com objetividade o mundo atual – tecnologia e processos de globalização, - aos desafios na educação musical.

As concepções do teórico **Henry A. Giroux**, trouxeram reflexões críticas sobre o maravilhoso mundo Disney, nas quais o autor analisa diversas esferas da vida cotidiana, o entretenimento, a educação e a comercialização, mostrando um dos produtos da globalização - os conglomerados internacionais. Dentro da nossa cultura, eles podem ser observados em programas como os das apresentadoras Xuxa e Eliana, que misturam entretenimento e educação, difundindo revistas, CDs, vídeos, DVDs, brinquedos, roupas, mochilas e material de papelaria gerados pelos programas de TV.

Para ter mais clareza sobre a indústria cultural, bens culturais e, no caso da música, sobre fórmulas musicais, busquei apoio em **Benevides** (2002), com seus estudos sobre *Comunicação e Música Antiga - Indústria Cultural, Públicos Contemporâneos e Acervos dos Passados*.

Umberto Eco em *Apocalípticos e integrados* expressa seus pontos de vista sobre cultura de massa, a importância da história do rádio e sua influência na mídia.

Neil Postman (1992) em seu livro *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia* (em tradução de Reinaldo Guarany, 1994, São Paulo), apresenta reflexões importantes sobre as mudanças tecnológicas. Como **Postman**, **Puterman** também traz contribuições na área de produtos da indústria fonográfica.

Para as noções de multiculturalismo e estudos culturais, buscamos textos de **Tomaz Tadeu da Silva** que, de forma sintética, porém abrangente, traça mapas dos estudos sob as perspectivas do currículo. Diante da diversidade de formas culturais do mundo contemporâneo, é preciso entender temas como identidade e diferença para pensarmos numa pedagogia que trabalhe as relações sociais, potencializando os processos de

diferença. **Tomaz Tadeu da Silva** dedica-se, atualmente, a escrever nas áreas de teoria pós-crítica do currículo e de estudos culturais.

Pedro Demo (2000) em seu livro *Conhecer e aprender – Sabedoria dos Limites e Desafios*, trouxe para esta pesquisa uma nova visão a respeito dos atos de aprender e conhecer.

Outras leituras fundamentaram este trabalho, tornando-se referenciais teóricos da pesquisa: **Keith Swanwick** (2003) com a filosofia de ensinar música musicalmente, sustenta as bases da educação musical desta pesquisa; entramos em contato com Swanwick em 2002 quando estive aqui no Brasil, mais precisamente em suas palestras na UNIRIO. Apesar de nos aprofundarmos em seus trabalhos apenas em 2004 com o projeto já em andamento, consideramos já ter vivência suficiente para compreendermos e usarmos suas idéias.

Fernando Hernandez foi um convite à compreensão do ensino mediante projetos de trabalho.

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento(...). Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vive (Hernandez, 1998, p.90-91).

Como dito anteriormente, aproveitamos parcialmente as idéias de **Jonh Paynter** (1970) porque as *conhecemos* depois do projeto estar em andamento. Mas através de seus projetos, surgiram novas reflexões que nos levaram a pensar sobre o papel do professor em projetos criativos.

O ensino de piano em grupo (EPG), alicerce do *Curso de Musicalização através do teclado do Espaço Casa 3*, desenvolveu-se a partir dos estudos da professora **Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves**, estudos aos quais este trabalho se remete, mostrando, inclusive, nossas “variações sobre o tema”.

No primeiro capítulo falamos dos desafios de educar nos aproximando da tendência contextualista, da aprendizagem significativa, do trabalho através de mapas, rotas e redes, do educar pela pesquisa pontuando as formas culturais mais amplas. Também fizemos considerações quanto à influência da mídia no gosto musical dos alunos e seu reflexo direto no repertório usado em aula de piano em grupo. Buscamos a fundamentação do trabalho por projeto através do desenvolvimento da criatividade.

No segundo capítulo são traçados pressupostos que dizem respeito ao contexto em que vivemos; abordamos questões relacionadas à globalização, ao cotidiano, às influências tecnológicas, em especial às da mídia – rádio e televisão - e analisamos o uso do teclado e do computador na área da educação. Somamos ao trabalho o depoimento informal do produtor musical Guga Fittipaldi, que nos esclareceu alguns pontos em relação à produção de trilha sonora e à tecnologia – teclado e computadores.

No terceiro capítulo estudamos os modelos de desenvolvimento musical e didático de Swanwick, as propostas do EMaT (Educação Musical através do Teclado) como praticadas nas aulas de *Musicalização através do teclado*, analisamos seus livros-texto e tecemos considerações a respeito de como trabalhar em grupo.

À luz do marco teórico-conceitual estudado, organizamos, para o quarto capítulo, algumas unidades de análise segundo as questões que foram levantadas nos capítulos 1, 2 e 3. As análises partiram de uma vivência de dezoito anos de trabalho com a metodologia do EMaT e a filosofia do EPG que, ao longo do tempo, foi se organizando sob a forma de

projetos de trabalho. Nesse capítulo, procuramos descrever, analisar e interpretar, em particular, o projeto realizado em 2004 no *Espaço Casa 3*, e refletir sobre a correspondência entre o trabalho por projetos, o EMaT e o pensamento de Swanwick.

Para a coleta de dados utilizei documentação indireta e direta:

- A indireta foi colhida de documentos do *Espaço Casa 3* (fontes primárias) como *site*, *folders*, fitas cassetes, CDs e partituras dos projetos anuais, e pesquisa bibliográfica - livros, anais, revistas, teses, dissertações e páginas da internet - em torno da temática.
- A direta foi realizada de forma natural, espontânea, ou seja, através de observação participante, já que a pesquisadora é professora e coordenadora do *Espaço Casa 3*. A observação se deu de forma assistemática, durante as aulas, no decorrer do ano letivo de 2004, tendo então sido possível analisar e avaliar o processo de trabalho. Os resultados foram avaliados à luz da análise e reflexão das informações e da comparação dos registros dos projetos anuais do *Espaço Casa 3*, confrontando-os com o referencial teórico adotado, seguido de uma descrição e análise crítica do projeto elaborado em 2004.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E A PRÁTICA POR PROJETO

Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade complexa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento (Demo, 2000, p.49).

Nesse primeiro capítulo discutimos os desafios de conhecer e aprender nos dias de hoje, aproximando-nos de tendências contextualistas, da aprendizagem significativa, construindo mapas, seguindo rotas e criando redes de contato. Pontuamos o educar pela pesquisa e formas culturais mais amplas; também fazemos considerações quanto à influência da mídia no gosto musical dos alunos e seu reflexo direto no repertório usado em aulas de piano em grupo. Buscamos uma fundamentação para o trabalho por projeto relacionada com o desenvolvimento da criatividade.

I. 1. Educação

I. 1.1 Abordagens na Educação

Ensinar hoje é mais difícil do que foi em décadas anteriores. Existem “reivindicações” vindas da sociedade que pedem mudanças no ensino e, conseqüentemente, no ensino de piano. Diante de um mundo repleto de informações, em que a tecnologia abre portas para uma infinidade de experiências, não podemos esperar alunos passivos, que

permaneçam sentados em frente ao piano, apenas recebendo informações. Precisamos pensar em uma aula dinâmica, ou seja, que corresponda de alguma forma ao mundo externo, aproximando-se da vivência do aluno.

Também não podemos mais pensar o ensino como tradicionalmente se fazia (e, infelizmente ainda se faz), quando o professor, como escreve Freire (1970), em vez de comunicar-se, faz comunicados, depositando saberes nos educandos. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’, é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1970, p.67). O educador é aquele que escolhe os conteúdos a serem trabalhados, enquanto os educandos se acomodam a eles. Os conteúdos são passados de forma linear e cumulativa, cabendo ao educador, além da responsabilidade de sua escolha, o domínio de métodos e técnicas. Ao contrário da educação “bancária”, pensamos atualmente na educação problematizadora, aquela que responde à consciência crítica, ao julgamento, à necessidade de integração entre escola e sociedade, teoria e prática, ensino e pesquisa, levando o educando a compartilhar desse processo, em um diálogo constante com o educador.

E, nessa integração entre escola e sociedade, no reconhecimento do aluno e de sua cultura, vivemos, segundo Fernandes (2001), uma tendência contextualista do pensamento educacional, ou seja, reconhecemos que sofremos inúmeras influências externas vindas do meio, sustentadas pela veiculação midiática, as quais também devem ser consideradas. Essa demanda acarreta situações desafiadoras para a educação musical, como por exemplo, abrir espaço, dentro da sala de aula, para a música da mídia aprendida fora da escola. Mas isso não significa apenas ouvi-la e cantá-la, e sim, além disso, analisá-la, julgá-la, desmembrá-la e *reconstruí-la*.

E é a partir da ligação entre música culturalmente vivida e a usada em sala de aula, que o *Espaço Casa 3* trabalha, pensando na aprendizagem significativa, aquela que envolve a compreensão e o aproveitamento dos significados trazidos pelos alunos e professores, significados esses que contêm os conteúdos a serem trabalhados.

Demo (2000), em seu livro *Conhecer e Aprender*, aproxima-se da nova discussão sobre o cérebro, a de “fazer conexões” (conexionismo). Cita alguns trabalhos recentes sobre o assunto, entre eles, o de Caine e Caine³ que, partindo da área da neurociência, mostra a capacidade inesgotável do cérebro de aprender, criar e fazer conexões entre padrões. Eles denominam *aprendizagem significativa* a um estilo de interpretar, à capacidade de criar significados, integrar e fazer conexões. Também confirmam que experiências múltiplas, complexas e concretas são essenciais para a aprendizagem significativa em que os significados podem gerar *conhecimento de superfície* e *conhecimento significativo*⁴. O conhecimento de superfície gera memorização de fatos e procedimentos, do qual muitas vezes precisamos lançar mão; e o conhecimento significativo detecta padrões, cabendo aos professores promover experiências que levem os alunos a perceber os padrões conectados. Além disso, Demo (2000) cita Sfez⁵ que mostra a diferença entre memorização e memória natural. A educação nos moldes tradicionais utiliza a memorização, tende a armazenar dados. Já a memória natural trabalha com significados, orienta a sobrevivência, não é estática e está sempre dentro de um contexto.

Na prática, seguimos a trilha dos alunos, pontuando seus significados, atentos à aprendizagem crítica, à análise e aos processos criativos, tanto individuais como de grupo,

³ Caine, R.N.; Caine, G. Making connections: teaching and the human brain. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), 1991. apud Demo.

⁴ Ibidem, p.34.

⁵ Sfez, L. Crítica da comunicação. São Paulo: Loyola, 1994. apud Demo.

montando um trabalho submetido à constante construção e atualização. O processo ensino-aprendizagem acolhe os fatos sócio-culturais para, em seguida, partir para a construção do conhecimento, que, segundo Demo (2000), segue trilhas através de mapas ou rotas.

O autor faz essa distinção escrevendo que mapa “referencia a aprendizagem pela pesquisa, o pensamento crítico e a análise, os processos criativos e de grupo, sempre abertos, significativos e únicos” (p.36); enquanto a rota é estática, traçada previamente, utilizando a reprodução como processo - o que não quer dizer que seu uso, por vezes, não seja útil, porque é comum os alunos precisarem de motivação externa para aprender algo que inicialmente não seja significativo para eles, ou que tome um período longo de tempo. Mas o maior objetivo é manejar a aprendizagem por mapas, mesmo que em alguns momentos seja necessário que ela se faça através de rotas. “Um mapa é extensão, porque é um espaço constituído por trajetos; e um mapa é intensivo, porque é ‘distribuição de afetos’”⁶ (Santos, 2000, p.119)

Nilda Alves (1998a) propõe uma nova metáfora para a construção do conhecimento: *a rede*, porque seu conceito apaga a idéia de construção linear e hierarquizada, valoriza a prática social, a busca de fatos culturais, e dá espaço para a construção do conhecimento através das múltiplas conexões. “Cada um de nós é uma rede de subjetividade, formados por uma série de contextos do cotidiano” (Alves, 1998b). O desenvolvimento do conhecimento em redes de contatos e informações busca o cotidiano e suas preocupações. É interessante observar um recorte que Alves (1998b) faz do cotidiano - o consumo -, escrevendo que o que se vive no cotidiano, na verdade, não é o consumo, e sim o *uso* dos elementos consumidos, ou seja, o fato de consumirmos um mesmo objeto não significa que

⁶ DELEUZE, Gilles. *O que as crianças dizem*. In: Crítica e Clínica, São Paulo, ed. 34, p.73 – 79, 1997.

obteremos o mesmo resultado, já que difere a maneira como cada um de nós utiliza tal objeto; assumimos, pois, em certa medida, a posição de criadores.

Mas a aprendizagem por *redes* é um modelo aberto de se trabalhar, abre muitos caminhos. No caso do *cotidiano* musical, como observa Fernandes (2001), diante de tamanha diversidade, fica difícil para o professor absorver e dominar tantos estilos e gêneros musicais. O aluno, por sua vez, trabalha em tempo real, ou seja, precisa de atendimento específico em determinado momento, oportunidade que o professor não pode deixar de aproveitar. Oportunidade que pode servir para ambos: para o aluno - a de compreender a situação problema - e para o professor - a de atender às necessidades do aluno e criar novas. A saída é caminharem juntos, aluno e professor, situação em que o professor como educador, também está sendo educado. E é nesse processo, de educar e ser educado, que Demo, em seu livro *Conhecer e aprender* (2000), descreve como “educar pela pesquisa”, assinalando a necessidade do “professor saber aprender para que possa corresponder adequadamente ao desafio de fazer o aluno aprender” (Demo, 2000, p.27). Na verdade, recebemos influências de tantas culturas simultaneamente que não há outra maneira senão pesquisar, conhecer, analisar e enfrentar o desafio de ensinar.

I.1.2 Cultura e Educação

Atualmente falamos de multiculturalismo para nos referirmos a diferentes formas culturais do mundo contemporâneo. Vivemos um paradoxo, porque ao mesmo tempo em que falamos de diversas culturas, também vivemos a tendência à homogeneização cultural, que se espalha através da mídia por todo mundo, levando as pessoas a pensarem não em uma cultura alternativa, mas em simultaneidade cultural.

Na educação, o conceito de cultura permite que se faça um paralelo entre cultura e educação, assim como o conceito de pedagogia permite um paralelo entre educação e cultura. “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (Silva, 2003, p.139). Todo conhecimento, na medida em que forma um sistema de significação, é cultural. Porém nessa perspectiva, instâncias, instituições assim como museus, filmes, livros de ficção, turismo, televisão e publicidade, que aparentemente não se enquadram num currículo, são abordados como processos culturais equivalentes aos processos educacionais contidos nos currículos formais.

Segundo Silva (2003), nessa perspectiva, a pedagogia se torna cultural, assim como o cultural se torna pedagógico. Essa é a maneira pela qual os processos escolares se tornam comparáveis aos sistemas culturais extra escolares (televisão, museus...). Tendo em vista a teoria curricular, poderíamos falar de uma maneira abrangente que as instituições e os processos extra escolares têm um currículo que, mesmo não apresentando o formato do escolar, procura transmitir diversas formas de conhecimento que influenciam muito a formação da identidade e da subjetividade. Apesar de não ter o objetivo explícito de ensinar, não podemos dizer que não se trate de um *currículo oculto*⁷. De alguma forma, ensinam alguma coisa. Determinados programas de televisão educativa e visitas a museus oferecem um programa planejado que se propõe a transmitir um conjunto de conhecimentos.

⁷ Currículo oculto – “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2003, p.78).

Existe uma diferença crucial entre essas formas culturais mais amplas e o currículo escolar, que é o fato de as formas culturais extra escolares apresentarem imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam o espectador, envolvendo-o e seduzindo-o. Elas apelam para a fantasia, o sonho e a emoção que, trabalhados de forma inconsciente, se mostram mais eficazes. E é por isso que não se pode ignorar a pedagogia cultural que está tão presente na vida das crianças e jovens.

Para Postman (1994), é na escola que vemos com mais clareza a colisão entre duas visões de mundo, a escolar e a da mídia, disputando o controle das mentes dos alunos.

Por um lado, há o mundo da palavra impressa, com sua ênfase na lógica, na seqüência, na história, na exposição, na objetividade, na imparcialidade e na disciplina. Por outro lado, há o mundo da televisão, com sua ênfase na fantasia, na narrativa, na presença, na simultaneidade, na intimidade, na gratificação imediata e na resposta emocional rápida. As crianças vão para a escola depois de haver sido profundamente condicionadas pela influência da televisão. Lá elas encontram o mundo da palavra impressa. Ocorre uma espécie de batalha psíquica (Postman, 1994, p.26).

Nas aulas de música também vivemos essa colisão entre dois mundos, da mídia e do conhecimento necessário para a apreensão da linguagem musical. Por um lado, há o mundo da música folclórica e da música de outras épocas, com ênfase no tradicional, na história, na disciplina. Por outro, há o mundo da televisão, com ênfase na resposta rápida, na gratificação imediata e no estímulo a super produções.

A televisão desenvolve maneiras sofisticadas de interagir com o público, através da comunicação sensorial, emocional e racional, fazendo uso de linguagens e mensagens que buscam um elo com o público. Segundo Souza (2000a), para um estudo sério do conhecimento social e de análise crítica, a cultura da mídia deveria ser incorporada às escolas. Os educadores poderiam intervir nesses contextos com o objetivo de discutir a coexistência de diferentes significados. Já dizia Dalcroze, (apud Swanwick, 2003, p.51) “a

educação musical das escolas e faculdades pode tornar-se um sistema fechado quando deixa para trás ou pega os restos de idéias e eventos do mundo mais amplo”.

Programas de televisão podem entrar em cena como estratégias pedagógicas para motivar o aprendizado, despertar interesse, problematizar conteúdos e informar. As instituições devem necessariamente estimular não só a ler, interpretar, mas a analisar, compreender e criticar os meios e mensagens áudio-visuais que são oferecidos, além de buscar o pensamento crítico em relação aos programas, e analisar o que a TV veicula.

Direta ou indiretamente, a mídia trabalha no sentido de formar um gosto musical eclético que procura atender às diversas camadas da sociedade, dividindo o mercado em diferentes fatias. Os produtos passam desde o aproveitamento de um repertório tradicional, do *uso* da cultura popular, até a criação de novos.

Para a criança e o adolescente, música é aquilo que a mídia oferece ou que o seu contexto social produz. A televisão e a indústria fonográfica impõem uma *escuta* musical. O ouvinte, por sua vez, seleciona do mercado musical o repertório que para ele tenha algum significado. A música na verdade, como toda forma de discurso, faz a ligação do espaço entre a mídia e os indivíduos. A esse espaço, entre o que é oferecido pela mídia e o que é selecionado pelo ouvinte, Swanwick chamou de espaço *intermediário*, um espaço aberto que potencializa “a troca, e é vital para cada indivíduo e para todas as culturas” (Swanwick, 2003, p.41). E continua: “a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (Swanwick, 2003, p.40).

É bom lembrar as muitas funções da música colocadas por Alan Merriam e citadas por Swanwick, a propósito das quais ele escreve: “a expressão emocional, prazer estético (como quer que seja definido), comunicação e reprodução simbólica, todas devem cair na

órbita das formas simbólicas” (p.49), ou seja, elas têm o potencial tanto de transmitir como de transformar a cultura. Em contrapartida, reforçando a conformidade com normas sociais, validando instituições sociais e apoiando rituais religiosos, contribuem para a continuidade e estabilidade da cultura, para a integração da sociedade e apóiam a reprodução cultural. O ensino musical fica então com o compromisso não só de transmitir a cultura, mas de buscar caminhos criativos e novos, através da conversação musical.

Essa conversa se faz entre alunos e professores, e nós, professores também estamos expostos ao cotidiano do nosso universo social, afetivo e cultural. Segundo Souza (1993), está nas mãos dos professores a mediação de valores que atrairão ou afastarão a participação das crianças no mundo da música. Acreditamos que é no espaço *intermediário* de troca ao qual Swanwick se refere, que o professor pode interferir, na busca de transformações para a criação de novos valores.

Não podemos esquecer que o professor também traz o seu conhecimento, o seu repertório, suas expectativas e o seu sistema de valores. E fazendo uso desses valores, ele vai mostrando o universo de seu domínio musical. O que me parece mais apropriado é o diálogo entre músicas de outras épocas e atuais e de diferentes gêneros, acolhendo sua diversidade e não dando espaço para uma dimensão hierárquica entre elas.

Correa/Oliveira⁸ (1991 apud Souza, 2000a, p.53) sugere alguns procedimentos básicos de atuação para os educadores. Destaco aqui três:

- 1) “constatação da realidade e reconhecimento de que estamos imersos num mundo de videoclipe desvencilhando-nos de uma postura acadêmica arrogante de que seja o apocalipse ou tudo está perdido”;

⁸ Corrêa, T.G./Oliveira, P.C. (1991): A Rockmania na cultura jovem. In: E. D. Pacheco (org.): Comunicação, Educação e Arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola. P. 143-158.

- 2) “adotar um distanciamento crítico e guiá-lo consoante com nossas intenções”;
- 3) atualizar sempre nossas práticas e estudos.

O professor que lida com crianças e adolescentes deve se atualizar em relação às novas “modas” musicais, não tendo cerimônia em experimentá-las com os próprios alunos. Isso não o desmerece, pelo contrário, mostra que mesmo não conhecendo determinado repertório, tem competência para aproveitá-lo no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

No projeto anual de 2004 da *Casa 3*, pude perceber uma curiosidade. Foi realizado uma ‘enquete’ num grupo de onze crianças entre 10 e 12 anos, com níveis de aprendizado próximos, sobre os programas de televisão que gostavam de assistir. Constatamos que, coincidentemente, eles mostravam as mesmas preferências. E a curiosidade é que desses onze alunos, seis utilizaram o mesmo material sonoro para suas composições. Todos escolheram trabalhar com semitons ascendentes e descendentes seguidos de um intervalo maior - uma terça maior ou uma quarta justa.

Não podemos deixar de acreditar na influência da mídia no gosto musical. E mais uma vez damos-nos conta que cabe ao professor, nesse momento, oferecer novos materiais, na tentativa de diversificar as opções sonoras dos alunos. E como eles vivem em “tempo real”, se deixarmos para depois o que deve ser feito em determinado momento, a oportunidade acaba se perdendo. E para que esse momento seja aproveitado, é necessário que o professor, através do seu conhecimento, saiba explorá-lo da melhor maneira possível. Santos (2001) afirma que um “docente competente é aquele capaz de negociar e conduzir

um projeto com os alunos, de adotar um planejamento flexível, de estabelecer um novo contrato didático etc.”. Recorre a Perrenoud ⁹(1999) quando escreve:

uma competência se dá a ver na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas; de responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado, mas também capaz de fornecer meios para apreender a realidade e ‘não ficar indefeso nas relações sociais’. (Perrenoud, 1999. apud, Santos, 2001, p.45).

I. 2. Os Projetos de Trabalho

I. 2.1 O olhar de Hernandez

Analisando as idéias sobre projetos de trabalho nos livros *Transgressão e Mudança na Educação, Cultura Visual - Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*, do educador e artista plástico Fernando Hernandez (1998, 2000), e *Sound and Silence- classroom projects in creative music* do compositor e educador Jonh Paynter (1970), buscamos os princípios básicos, a compreensão e a clareza para trabalhar por projetos.

Iniciamos com a pergunta: porque o nome projeto de trabalho? Hernandez (1998) pensa ser interessante saber que a idéia de “projeto” veio do uso que profissionais de outras áreas fazem do termo, quando se referem a um processo de trabalho específico; consiste ele em dar forma a uma idéia que está no pensamento, idéia que passará por modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos, e que, de uma maneira ou outra, vai contribuindo para a consecução do trabalho. E a “de trabalho”

⁹ Perrenoud, Philippe. Construir as competências desde a escola. P. Alegre, ArtMed, 1999.

veio como reação a algumas versões de aprendizagem da Escola Nova e do ensino ativo, como “algo fácil”, baseado no “deixar fazer”.

Como adequar o ensino de música aos atuais enfoques da educação?

Para Hernandez (1998), os projetos de trabalho supõem uma abordagem do ensino que concebe as práticas educacionais na escola como forma de dar resposta às mudanças sociais, não sendo o caso de simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

Quais seriam as diferenças entre as atuais práticas por projetos, das que foram propostas em outras épocas? Cabe uma rápida retrospectiva da história dos projetos de trabalho.

Nos anos 20, houve uma tentativa de aproximar a escola da vida diária; o aluno não deveria sentir diferença entre ambas. Surge então a idéia de atividade, que se opõe à de recepção passiva. A idéia de atividade veio responder a uma situação vivida no começo do século passado, em que o ensino nas escolas era compartimentado em múltiplas matérias desconectadas, baseando-se na repetição e na autoridade.

Segundo Dewey, (apud Hernandez, 1998) “O Método de Projetos¹⁰ não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo” (Hernandez, 1998, p.68). Aparecem críticas ao movimento, cobrando a realização de um trabalho sistemático e o rigor lógico das matérias disciplinares, cuja ausência determinaria uma falta de ordenação geral em toda a escola.

A partir da Segunda Guerra Mundial entrou em campo a ideologia da racionalidade tecnológica, onde tudo tem uma seqüência e uma resposta lógica, tornando-se necessário

¹⁰ Termo utilizado pelo professor Fernando Sáinz, em 1931, no movimento renovador espanhol.

planejar todas as ações. Tal ideologia se manteve por mais de 30 anos, influenciando poderosamente a prática educacional no Ocidente.

Na metade dos anos 60 surge um novo interesse pelos projetos mas, nessa ocasião, com o nome de *Trabalho por temas*. A aprendizagem por conceitos passa a ocupar papel importante. Bruner escreve:

o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas. Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula (apud Hernandez, 1998, p.69).

Bruner também desenvolveu outra idéia de grande importância nesse contexto, a do Currículo em Espiral em que, inicialmente, os alunos aprendem as idéias-chave de maneira elementar abordando-as mais tarde de forma mais complexa.

Chegamos aos anos 80, e dois fenômenos são destacados por sua influência na educação escolar. “A revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação” (Hernandez, 1998, p.71). Nessa perspectiva, o enfoque de maior repercussão talvez tenha sido o construtivista¹¹. Os projetos voltam, então, a ser objeto de interesse, tornando-se peça central do pensamento construtivista na sala de aula.

Para atualmente aplicarmos Hernandez (1998) é preciso considerar que ele leva em conta a interdependência entre países e culturas, ou seja, a globalização; acreditar no desenvolvimento tecnológico com suas múltiplas fontes e sistemas de informações;

¹¹ O que entendemos por construtivismo: “é uma teoria de aprendizagem desenvolvida pelo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) e adaptada para a alfabetização pela psicopedagoga Argentina Emília Ferreiro, mostrando que o conhecimento é construído a partir da interação entre indivíduo e o meio ambiente, por meio de hipóteses que vão sendo testadas. Portanto, é o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento”. (RIBEIRO, Lourdes E., PINTO, Gersusa R. Construtivismo – O que é? *O Real do construtivismo – práticas pedagógicas e experiências inovadoras*, Belo Horizonte, volume 1, p.9-10, 1996)

estarmos atentos às novas concepções sobre ensino / aprendizagem; e trabalhar com a relação entre conhecimento escolar e sua função social.

Para Hernandez (1998) a prática por projeto apresenta uma seqüência geral que ocorre com bastante freqüência na seguinte forma:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema (1998, p.81).

O que diferencia um projeto de outro é o seu percurso; como não é fixo, vai sendo mapeado de acordo com as circunstâncias criadas pelas pessoas nele envolvidas. Um projeto é um processo de trabalho que tenta ser coerente com a noção de conhecimento, ensino e aprendizagem da pós-modernidade¹², orientado por um itinerário construído dentro de determinado contexto e que, durante seu fazer, dialoga com seus executantes. Hernandez (1998, p.82) apresenta uma lista do que pode ser um projeto de trabalho:

1. “Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista)”.
2. “Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que ira estudar com os alunos)”.
3. “Um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a idéia de uma versão única da realidade”.
4. “Cada percurso é singular e se (sic) trabalha com diferentes tipos de informação”.
5. “O docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender”.
6. ”Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas)”.
7. “Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes”.

¹² “O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”. (SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade; Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

8. “Uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontram um lugar para isso”.
9. “Por isso, não se (sic) esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem”.

As pistas sugeridas por Hernandez foram elaboradas junto com docentes e estudantes de universidades que trabalham por projetos.

Como já comentado na introdução, os projetos de trabalho do *Espaço Casa 3* constituem um “lugar” onde se busca:

- aproximar-se do aluno atendendo às suas necessidades e à de sua vida, tentando dar-lhe continuidade, ou seja, aproximar o que se aprende na escola do cotidiano desse aluno;
- estabelecer uma relação entre a vida dos alunos, a dos professores e o conhecimento que se pretende elaborar;
- levar em conta o que acontece fora da aula, considerando a enorme quantidade de informações veiculada pela mídia;
- “dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos” (Hernandez, 1998, p.73).
- “planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar” (Hernandez, 1998, p.73).

Tomando algumas idéias de Hernandez (1998, p.73/74), podemos dizer que essa maneira de trabalhar favorece aos alunos a aquisição de algumas capacidades como:

- “A autodireção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa”;

- “A integração, pois favorece a síntese de idéias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas”;
- “A tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto”;
- “A comunicação interpessoal”, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas”.

“Todas essas capacidades podem ser transferidas para problemas reais e contribuir para um melhor conhecimento pessoal e do entorno, além de favorecer uma preparação profissional mais flexível e completa” (Hernandez, 1998, p.74).

Fica claro para nós que quando falamos em trabalhar por projetos, não estamos nos referindo a um método ou a uma estratégia, mas a uma maneira de refletir, através de uma prática, sobre nossa atualidade, nossa função e a função das instituições.

I. 2.2 Como surgiu a idéia de se trabalhar por projetos no *Espaço Casa 3*

Achamos pertinente apresentar como surgiu a idéia do trabalho por projetos no *Espaço Casa 3*, porque em nossa ação estão inseridos alguns pontos que trazemos para discussão nessa pesquisa.

A necessidade de condensar as aulas do mês de julho, devido ao período de férias escolares, fez com que, na 1^aquinzena desse mês, fossem dadas duas aulas semanais, cada uma com duas horas de duração. Essas aulas passaram a ser ministradas para grupos de 08 a 10 alunos de faixas etárias diferentes, que se organizavam conforme suas conveniências de horário. Surgiu então, a idéia de se fazer uma revisão de conteúdos que não utilizasse a prova como instrumento de avaliação, mas que, de alguma forma, avaliasse o aluno. Esse trabalho foi denominado *Intensivo de julho*. A revisão deveria passar por todas as

atividades feitas em sala de aula, culminando em um arranjo preparado com a participação de todos os alunos do grupo. Como resultado prático, os alunos deveriam aprontar um arranjo, no qual cada um recebia uma parte musical compatível com seu nível didático. Durante a preparação dessa parte individual era então feita a revisão das atividades do semestre, dentro da seguinte ordem:

- Para a percepção rítmica, eram apresentados cartões com a seqüência rítmica das respectivas partes do arranjo, para serem executados à primeira vista.
- Como treino para a leitura das alturas, os alunos recebiam outro cartão apenas com a seqüência intervalar que deveria ser tocada simultaneamente à verbalização dos intervalos.
- Em seguida era feita uma revisão da topografia do teclado – nome de nota, localização das notas, pentacórdios, escalas e acordes.
- Os alunos faziam uma leitura à primeira vista de suas partes e, como desafio, as levavam para casa, com o compromisso de aprontá-las para a próxima aula.
- Na aula seguinte, com as partes individuais trabalhadas, o próximo passo era a prática de conjunto, ou seja, a integração das partes individuais, montando o arranjo como um todo. Como os grupos eram formados por 8 a 10 alunos, havia um rodízio nos teclados ou dois alunos tocavam em cada teclado.
- E para finalizar, fazíamos uma gravação seguida da avaliação.
- Alguns grupos chegavam a tocar o arranjo na apresentação anual.

Apesar do trabalho ser cuidadosamente preparado, de acordo com o nível de cada um dos alunos, observamos que eles não conseguiam fazer com facilidade a transferência dos conteúdos em situação diferente da rotina da sala de aula. Mesmo reconhecendo o

material sonoro, faltava fluência no discurso musical devido talvez, à necessidade de explorar determinado conteúdo ainda outras vezes, em situações distintas.

Mas Sampaio (2001) nos esclarece mostrando o que Bruner (1973) escreveu sobre o fenômeno da transferência: “aprender não deve apenas nos levar a algum lugar, mas também nos permitir, posteriormente, ir além, de maneira mais fácil” (Bruner apud Sampaio, 2001, p. 17). E continua escrevendo sobre dois tipos de transferência – específica e não-específica. Na transferência específica, executamos uma tarefa de maneira semelhante a do modelo da apresentação; já na não-específica, o que se aprende são os princípios de determinada tarefa, transferindo-os para situações problemas posteriores, seria “o reconhecimento da estrutura implícita” (Sampaio, 2001, p.17). E concluímos com Swanwick quando escreve que todo conceito, mesmo que parcialmente conhecido, para sua completa compreensão deve percorrer os estágios do Espiral de desenvolvimento, embora, nesse caso, o percurso se faça em tempo mais curto.

Esse foi um momento importante que impulsionou a busca do trabalho por projetos. Na época nos perguntávamos se, envolvidos em um tema, os alunos conseguiriam transferir os conteúdos com mais naturalidade.

Havia também a situação de heterogeneidade do grupo, em que as diferentes demandas precisavam ser atendidas. Mas por estarem todos numa mesma aula, deveria haver um ponto de união do trabalho, e o arranjo final, que integrava todos, foi o escolhido. Mas o repertório, muitas vezes, também não agradava a todos, já que é difícil conseguir uma música que atenda à demanda tanto de uma criança de 05 anos, quanto à de um adolescente de 12.

Uma outra questão, naquela circunstância, foi a dificuldade em abrir espaço para o trabalho de criatividade; para justificar a abertura, algumas vezes se conseguia uma brecha no arranjo para um rápido improviso. Mas o processo criativo ficava sempre prejudicado.

Independente do *Intensivo de julho*, o *Espaço Casa 3* promove anualmente uma apresentação dos alunos, quando é possível mostrar um pouco do trabalho realizado. Uma crítica feita às apresentações era a de que os alunos sempre tocavam as mesmas músicas, ou seja, todo ano havia um deles tocando *Pão Quentinho*. Na tentativa de variar o repertório, alguns passaram a apresentar o resultado da prática de conjunto trabalhada no *Intensivo de julho*.

E foi através desses problemas que o *Espaço Casa 3* chegou ao trabalho por projetos. A princípio, o projeto era um tema lançado no *Intensivo de julho* com o objetivo de unir as demandas individuais num mesmo trabalho. Foi o caso do projeto *A Arca de Noé (1997)*, em que cada aluno escolheu um personagem, no caso um animal; depois da apreciação de várias músicas previamente selecionadas pelas professoras e que versavam sobre o mesmo tema, os animais, os alunos fizeram suas próprias composições, arranjos ou interpretaram algumas canções de diversos compositores. Mas todos estavam “dentro da Arca”, ou seja, envolvidos no mesmo tema. Ainda no mesmo projeto, além da história da *Arca de Noé*, também trabalhamos com o livro *De fora da arca*, de Ana Maria Machado e Ziraldo, o que possibilitou explorar a criatividade não só através das composições, mas da criação dos bichos que não foram convidados por Noé a entrar na arca.

E assim começamos uma longa trajetória sobre como trabalhar, ou não, por projetos.

I. 2.3 John Paynter e o trabalho criativo através de projetos

Para falar mais diretamente da prática de projetos musicais, escolhemos o compositor e educador John Paynter (1970). Através da análise do livro *Sound and Silence – classroom projects in creative music*, pudemos conhecer suas idéias musicais ligadas à educação. O livro não se propõe a ser um método que mostre o desenrolar das aulas de música passo a passo, mas é um conjunto de sugestões para o trabalho criativo através de projetos. Ele acredita que os professores irão inspirar-se em seus exemplos para, a partir deles, desenvolver o próprio trabalho.

Os projetos de Paynter foram elaborados para turmas de instituições escolares, podendo ser aplicados tanto para crianças menores (segundo segmento) quanto maiores (16 a 18 anos). O que determina a diferença no trabalho com projetos é a experiência musical e o *background* dos alunos, que influirão diretamente na maneira como ele será levado à turma e nos resultados alcançados.

Paynter (1970) chama de música qualquer som intencionalmente produzido, que expresse algum sentimento. Pode ser o de uma criança dramatizando, em que ela usa o corpo ou instrumentos que lhe pareçam familiares à situação enfocada; ou de um adolescente que procura se acompanhar com acordes tirados de ouvido, mesmo que não saiba ler música ou que nunca tenha estudado harmonia, mas que responda às implicações harmônicas da melodia.

Nas últimas décadas, o lugar da criatividade na educação musical, sem dúvida, vem desempenhando um papel importante, como Swanwick, Sloboda e outros músicos-psicólogos e músicos-educadores têm se empenhado em demonstrar. *Paynter* acredita na criação musical como um canal de expressão que todas as crianças devem ter a chance de vivenciar.

Segundo ele, a sociedade está sempre produzindo artistas, poetas e músicos que educam nossos olhos e ouvidos. Quando nos detemos em alguma coisa, não o fazemos com tanta intensidade como os artistas. Ao contemplar a beleza da natureza, por exemplo, eles a vêem através de sua intuição e a vão definindo em termos mais ricos e expressivos que estimulam nossa sensibilidade. Algumas vezes os artistas concebem suas formas de maneira abstrata – modelos da natureza ou fatos da vida humana – outras vezes, de forma mais clara e concreta, como um registro de algo real. Mas o artista não faz apenas um registro, ele projeta sentimentos nos seus materiais, e esses materiais transformam-se em realidades na sua imaginação. O compositor através de seus trabalhos quer nos dizer algo, quer nos falar das questões existenciais e de seus sentimentos do mundo. Precisamos dos artistas profissionais mas também precisamos cultivar o artista que existe dentro de nós; para entender a arte devemos nos aproximar e participar um pouco dela.

É ainda Paynter que afirma que, quando envolvemos as crianças em propostas criativas usando a linguagem falada, escrita ou sonora, ou os materiais da arte visual, estamos-as encorajando a pensarem como poetas e artistas. A maioria dos assuntos atualmente tratados na escola vem do interesse natural das crianças, e o conhecimento é adquirido mais através da afetividade do que da informação. Neste contexto, a arte na educação cresce em importância.

Os projetos do livro *Sound and Silence– classroom projects in creative music*, foram todos elaborados obedecendo a uma mesma estrutura: são formados por quatro seções: A, B, C e D.

A seção A introduz o projeto, apresenta seu contexto, explica em que ele consiste. Por exemplo: no projeto 2 – *The Music within us* (Paynter, 1970, p.35) - na seção A, o

autor fala da importância de conhecermos a música primitiva como forma de compreendermos melhor a sofisticada música do século XX, além de traçar um paralelo entre a importância da música para a sociedade primitiva e para a contemporânea.

Na seção *B* Paynter encaminha o trabalho criativo, em forma de tarefas ou seqüência de tarefas gradativas, para a turma, ou para pequenos grupos ou, ainda, para apenas um aluno, dependendo da natureza dos materiais e da técnica com que serão trabalhados. Na maioria dos projetos, nesta seção, são dadas sugestões que estimulam a imaginação criadora, mas que não podem ser entendidas como orientações a serem seguidas. A linguagem utilizada para esse fim, como dito acima, dependerá muito da faixa etária e do *background* do grupo.

A seção *C* apresenta exemplos práticos dos projetos, servindo apenas de guia para o professor, para que ele possa ter idéia do resultado que pode ser alcançado. A descrição desses exemplos práticos é acompanhada de uma gravação.

Na seção *D* é sugerido um material opcional. Segundo Paynter, o trabalho criativo não pode ser um dar constante. Existe um tempo para a realimentação. E esta seção oferece sugestões para a audição de gravações de outros compositores que trabalharam sobre as idéias contidas no projeto desenvolvido pelos alunos.

Paynter (1970) afirma que se estimularmos nossos alunos a gozarem de liberdade musical em seus trabalhos criativos, não será surpreendente encontrarmos um paralelo óbvio entre a música que eles fazem e a de compositores profissionais, especialmente do século XX. Quando os alunos buscam seus próprios caminhos e têm a oportunidade de examinar os problemas e decisões de outros compositores, são encorajados a conhecer como esses últimos pensaram, trabalharam e produziram música, explorando sons, combinações de sons e procedimentos similares aos que eles mesmos pesquisaram. Mas, a

experiência criativa deve vir primeiro. Se colocarmos a escuta e o estudo antes do trabalho criativo, ela pode transformar-se num modelo; ocorrendo após a experiência, poderá valorizar e enriquecer o resultado, além de facilitar a compreensão musical, porque é através da experiência que surgem os *insights*, a essência da aproximação musical.

Paynter (1970) também escreve sobre a importância do método empírico de composição, método que explora diretamente os materiais – vários instrumentos ou idéias musicais; experimentando-os através da improvisação, a peça musical vai sendo moldada aos poucos. Ele se refere ao processo de seleção e rejeição, em que a avaliação opera à medida que o trabalho se desenvolve, mentalmente confirmando, ou não, todos os detalhes (sem que necessariamente a partitura seja escrita.) E, gradativamente, lembrando as ocorrências musicais, a peça vai sendo executada com razoável correção. Essa é uma atividade experimental, um processo de ensaio e erro. Muitos compositores utilizam esse caminho em seu trabalho. O compositor trabalha sobre uma idéia improvisando em seu instrumento. Para isso precisa dispor de tempo para explorar e avaliar os materiais para traduzir o que tem em mente. Como nossos alunos podem criar música se não oferecemos tempo para explorarem seus materiais? As técnicas da criação empírica são a improvisação e a avaliação, mas não podemos deixar de pensar na razão primeira que nos levou a fazer música: temos alguma coisa a dizer. Esse é o ponto essencial da seção A dos projetos.

E prossegue dizendo que cabe ao professor, certamente, facilitar a evolução dos seus alunos em relação ao que estão fazendo com seus materiais. Mas como julgar os acontecimentos? Em princípio o professor pode ajudá-los nas questões técnicas ou mostrar-lhes soluções de compositores que as abordaram de maneira similar. Mas é necessário que eles sintam que estão elaborando um produto musical significativo. É importante que eles busquem por eles mesmas o seu próprio processo de composição que resulte em uma peça

consistente, com unidade, que transmita o que eles querem dizer. No caso de crianças criativas, não será encontrada apenas uma resposta, mas várias, o que implica na dificuldade em fazer escolhas.

Segundo Paynter, quando a peça estiver concluída, é, então, hora de preservá-la de alguma maneira, gravando ou escrevendo. Entramos na questão da notação, um conjunto de convenções que está sempre em evolução, acompanhando as mudanças de uma época para outra. Atualmente, os compositores têm buscado novos sistemas de escrita, através de gráficos e símbolos, para os adequarem às suas composições. Paynter (1970) é muito claro quando diz que o som vem antes da notação e portanto partitura não é música. Quando a criança demonstra o desejo de escrever suas músicas, é chegada a hora de ensinar-lhe algumas convenções. Mas não se pode deixar que a música espontânea desapareça, por isso é melhor que ela crie suas próprias convenções ou descubra as já estabelecidas por seus próprios caminhos. Assim como os compositores contemporâneos criam sua própria notação, as crianças podem criar as suas.

O tempo de duração do projeto varia, depende do tempo que o professor tem para trabalhar, pode ser uma aula ou várias. O tempo é dividido como for necessário e conveniente. O ideal é que os alunos tenham tempo para explorar seus materiais.

Um outro ponto discutido por Paynter (1970) é o trabalho interdisciplinar. Ele considera que um projeto ganha quando trabalhado por uma equipe de professores. Lógico que existe a dificuldade de se trabalhar com toda a equipe ao mesmo tempo. Mas é importante então, ter o maior número possível de professores trabalhando nos diferentes estágios. Muitos dos projetos apresentados no seu livro integram disciplinas, como as artes plásticas e a história.

Paynter (1970) finaliza dizendo que a música pode começar a ser explorada criativamente em qualquer idade. Todos temos a capacidade de perceber, refletir e de nos expressar. Todos temos a capacidade de criar. A única regra para se fazer música é *ouvir*, e é partindo do ouvir que podemos evoluir, expressando-nos e dizendo o que queremos dizer.

CAPÍTULO II - TECNOLOGIA E MÍDIA

No segundo capítulo abordamos questões que dizem respeito ao contexto em que vivemos; avanços tecnológicos, desenvolvimento da mídia, indústria cultural, são temas cuja compreensão interfere, necessariamente, tanto no pensamento educacional da atualidade quanto nas diretrizes e opções que fazemos no nosso trabalho cotidiano.

II.1 Ferramentas e produtos criados pela tecnologia

Pensando no ensino de música na era da eletrônica, em especial a musicalização através do teclado, creio que ele se apresenta mais atraente e, certamente, altera algumas relações instrucionais. Não podemos deixar de considerar que uma forte pressão por mudanças, vinda do mercado, encontra, necessariamente, correspondência no ensino.

A indústria eletrônica torna disponível equipamentos cada vez mais sofisticados, instigando o consumo e gerando uma legião de compradores mal informados que ignoram o potencial e a utilidade do produto adquirido. (Guga Fittipaldi¹³)

A “moda” do eletrônico contribui pouquíssimo para o aprendizado desses consumidores. Para se adquirir um teclado, por exemplo, é necessário, primeiro, ter clareza do trabalho musical que se deseja realizar e, segundo, conhecer e pesquisar o produto antes de adquiri-lo.

O aparato tecnológico – teclado eletrônico, computador, televisão, vídeo e DVD -, que pode ser utilizado numa aula de música, certamente não veio competir com tecnologias

¹³ Entrevista concedida por o produtor e arranjador Guga Fittipaldi à autora em novembro de 2004.

tradicionais – piano acústico, leitura e escrita -, mas para diversificar e enriquecer o ensino. Podemos observar isso em um mesmo conteúdo, que pode ser examinado sob diversos pontos de vista, uma vez que os meios de comunicação trazem seu próprio código de representação e características técnicas, que enfatizam diferentes tipos de informação. Enquanto a televisão trabalha com eventos simultâneos, a escrita enfatiza idéias de forma linear e seqüencial. O mesmo ocorre com o gravador de fita magnética que grava de forma linear e reproduz exatamente na seqüência em que foi gravada, enquanto o *software* para gravação lida com uma concepção não linear.

Em entrevista, Guga Fittipaldi¹⁴ conta-nos um pouco de sua experiência em relação à gravação não linear:

No sistema não linear, a seqüência ouvida não tem nenhum vínculo com um único dispositivo de armazenamento, tampouco com a ordem que o material foi gravado. Pode-se dizer que um pequeno trecho está armazenado num disco rígido, um outro em um CDROM e um terceiro em um cartão de memória. O *software* monta esses três pedaços, em tempo real, na seqüência determinada pelo usuário. Um quarto trecho que foi gravado uma única vez, como um compasso de bateria, pode ser reproduzido inúmeras vezes e simultaneamente com o trecho montado citado anteriormente.

Nesta pesquisa não vamos enfocar o desenvolvimento do raciocínio relacionado aos meios de comunicação, mas sim a sua contribuição para uma aula de música na qual seja possível trabalhar ao mesmo tempo imagem, som, leitura e movimento, ou seja, uma diversidade de eventos simultâneos.

Quanto às ferramentas criadas pela tecnologia para uso em aula de musicalização através do teclado, vamos nos deter no piano acústico, teclado eletrônico e computador dedicado à música.

¹⁴Entrevista concedida por o produtor e arranjador Guga Fittipaldi à autora em novembro de 2004.

Hoje em dia, uma enorme fatia do mercado de instrumentos musicais é destinada aos teclados eletrônicos. Não só os cursos e escolas de música se apropriaram dos instrumentos eletrônicos, como os próprios alunos, em sua maioria, compram os teclados eletrônicos. Mas Gonçalves (1989, p.8) defende a importância do piano acústico no trabalho de musicalização, ponderando que: os “pianos eletrônicos” são desaconselháveis para iniciar crianças ou adultos por causa de sua impossibilidade de gradação dinâmica pelo toque, extensão reduzida e sonoridade peculiar, muito diferente da sonoridade do piano acústico. E acrescenta: quando se tem um piano para cada aluno, a aula fica dispersa porque todos querem tocar ao mesmo tempo músicas diferentes, interferindo assim no andamento da aula. Quinze anos após suas objeções ao equipamento, a tecnologia evoluiu bastante, ajudando a sanar alguns desses problemas.

No *Espaço Casa 3*, por exemplo, a sala preparada para as aulas de piano em grupo conta com um teclado não profissional, um piano digital, um sintetizador e um piano acústico. Existem diferenças marcantes entre esses teclados mas, para a aula de grupo no *Espaço Casa 3*, todos são utilizados com o mesmo objetivo, musicalizar.

Guga Fittipaldi¹⁵ (2004), em entrevista a nós concedida, deu as seguintes informações quanto à estrutura e funcionalidade desses instrumentos:

- Sintetizador – instrumento eletrônico que possibilita a síntese ou criação de sons. Mas também pode haver uma alteração das características desses mesmos sons durante a execução, usando dispositivos controladores, que podem ser direcionados para diversos parâmetros. Um sintetizador não precisa necessariamente ter um teclado. Pode ser apenas um módulo controlado por diversos tipos de controladores MIDI, como por exemplo uma guitarra com interface MIDI.
- Piano digital – um teclado eletrônico cuja função principal é simular o som de um piano acústico. Alguns, inclusive, tentam emular a mecânica do teclado do piano acústico, usando artifícios como peso de tecla, retorno do

¹⁵ Entrevista concedida por o produtor e arranjador Guga Fittipaldi à autora em novembro de 2004.

martelo e outros que possam trazer o tipo de sensibilidade que o piano retorna ao executante.

- Teclado controlador – instrumento eletrônico que pode ou não produzir som, mas cujo objetivo maior é controlar outros teclados ou módulos de som utilizando comandos MIDI.
- Work Station – sintetizador ou sampler com teclado que possui funções como gravar performance em um seqüenciador multi-pista incluindo um kit completo de bateria eletrônica, com sons de alta qualidade, permitindo assim a produção de arranjos personalizados completos que podem ser usados durante execuções públicas com apoio de uma banda ou substituindo a mesma. Normalmente são instrumentos mais caros devido à grande quantidade de recursos.
- Teclados não profissionais – geralmente têm uma grande quantidade de sons diferentes que não podem ser editados. A qualidade desses sons não é o ponto crucial da construção desses instrumentos. Muitos apresentam recursos de acompanhamento automático, permitindo que pessoas com pouquíssima técnica de execução alcancem resultados que chegam a impressionar platéias de leigos. A grande maioria também vem com um kit de bateria ou percussão eletrônica e um conjunto de estilos com variações rítmicas e harmônicas no acompanhamento automático. Alguns chegam a possuir leitor de disco com o qual o usuário pode carregar conjuntos de diferentes estilos. Por serem mais baratos que seus primos profissionais, são escolhidos com maior frequência pelos iniciantes ou escolas de música.

Desse último teclado é que vamos tratar nesta pesquisa, por ser o mais usado em aulas de musicalização em grupo através do teclado, e aquele que a maioria dos alunos compra. É preferido por ser um instrumento menor, de mais fácil acomodação nos pequenos apartamentos em que hoje em dia vivemos, menor custo de compra, além da vantagem do estudo “silencioso” com o uso dos fones de ouvido.

Vale a pena ressaltar que a disponibilidade de teclados não profissionais de baixo custo está cada vez menor. Os fabricantes oferecem teclados que apresentam um leque de recursos eletrônicos dispensáveis para um curso básico de música, como por exemplo, um disquete com uma larga discoteca, ou um banco de sons *sampleados* de situações do cotidiano, como barulhos de batida de carro e motor de arranque. Alguns desses recursos até podem ser aproveitados em sala de aula como efeitos sonoros para uma trilha mas,

muitas vezes, tira o lugar de um som que poderia ser criado. A idéia subjacente é a de criar supérfluos que atraem o consumidor desavisado, encarecendo e piorando a relação custo/benefício do teclado, para uso em sala de aula.

Ainda dentro dessa linha de teclados existem aqueles ditos sensitivos e não-sensitivos. Sensitivos são os teclados que respondem às nuances de intensidade. A maioria possui um botão que permite ligar ou desligar esse recurso. Outra observação importante é quanto à sua extensão que, em geral, é de quatro ou cinco oitavas.

É interessante observar que mesmo os alunos que não possuem piano e optaram pelo teclado eletrônico, quando buscam aulas de musicalização, perguntam se na sala existe piano. Já houve o caso da mãe de uma aluna que pediu que, em sala de aula, a filha não tocasse teclado, apenas piano. Mas fica a questão: será que o aluno que estuda durante toda a semana em um teclado eletrônico e, apenas uma vez por semana, em rodízio na sala de aula, toca piano, precisa necessariamente “passar” pelo piano? Será que essa “passada” pelo piano acústico vai acrescentar algo à sua formação? É bem verdade que, em relação à mecânica dos instrumentos, no tocante à resistência das teclas, existe uma grande diferença entre o teclado não profissional e o piano. Devido à baixa resistência das teclas, que facilita o toque no teclado, o aluno iniciante sempre opta por ele; na incerteza de um dia ter um piano, esse aluno (ou a família) não quer perder a oportunidade de ter um contato mais abrangente com a música.

Na verdade, teclado eletrônico e piano acústico são instrumentos completamente diferentes. Não podemos tocar o teclado como um piano; ele deve ser visto como um instrumento que tem características e recursos próprios. Segundo Guga Fittipaldi¹⁶, “o

¹⁶ Entrevista concedida por o produtor e arranjador Guga Fittipaldi à autora em novembro de 2004.

único elo entre um piano e um teclado eletrônico é a morfologia de sua interface com o músico, ou seja, o teclado em si”.

O fato de o teclado ser um instrumento versátil, no qual basta apertar um botão para termos em nossas mãos o som da trompa ou do oboé, muda tudo. Precisamos conhecer as características desses instrumentos – trompa ou oboé- para adquirir a técnica que possibilite obtermos um resultado musical semelhante ao produzido por eles. Para isso, é necessário estarmos atentos à respiração e à articulação dos instrumentos de sopro, às arcadas nos instrumentos de corda, e assim por diante.

Existem também os sons eletrônicos, com características únicas, cujo aproveitamento depende da observação delas e da descoberta de uma técnica adequada à sua manipulação. Vou citar um exemplo prático do uso de um som eletrônico em sala de aula: uma aluna X acabava de tocar no piano uma música que havia aprendido pelo processo de imitação. Ela se mostrava um pouco ansiosa, e por conta da ansiedade, estava tocando a música que acabava de tirar em andamento muito acelerado, o que dificultava a compreensão do que estava sendo tocado. Propus, “porque você não experimenta tocar a música com o som *fantasia*”? Esse som tem como uma das suas características o ataque lento e sua sustentação enquanto a tecla está abaixada. O resultado foi que, para a aluna X conseguir ouvir sua música, foi necessário que tocasse mais devagar, aguardando a chegada de cada som, que sempre vinha com atraso, e a finalização do mesmo, que custava um pouco a ocorrer.

Fica para o professor de educação musical, o desafio de como utilizar o teclado eletrônico em sala de aula. E o piano, está saindo de cena?

Os dois pontos que agora vamos tratar, que diferenciam os dois instrumentos, e já abordados anteriormente, são a resistência das teclas e o resultado sonoro. Quanto ao primeiro, podemos dizer que no *Curso Básico para o ensino integrado da música e de um instrumento da série EMaT* (Educação Musical através do Teclado), nas etapas de musicalização e leitura, em que são trabalhados apenas os princípios técnicos básicos, como colocação de mão e dedos sobre o teclado, tanto o teclado quanto o piano podem servir para tal fim. Muitas vezes, a aula de musicalização através do teclado é apenas uma ponte para o aluno optar por um outro instrumento; o trabalho musical nela desenvolvido é aproveitado em aulas de outros instrumentos nas quais a técnica pianística se torna desnecessária. Caso o aluno demonstre gosto pelo piano, precisará comprar um piano acústico e então desenvolver a técnica pianística.

Em relação ao resultado sonoro, na execução ao piano, busca-se a dinâmica e o timbre desejados, enquanto que no teclado, a sua execução está *a priori* atrelada ao som escolhido. Na metodologia do *EMaT*, plantamos sementes que podem ser de um pianista acompanhador, ou solista, pianista da noite (músico popular), arranjador ou compositor, sem saber o que o aluno vai seguir. O mesmo acontece com a escolha do instrumento. Não sabemos se tocará piano, teclado ou guitarra. Podemos então pensar na mesma linha metodológica, ou seja, na utilização do teclado como instrumento musicalizador, possibilitando ao aluno seu desenvolvimento musical. Quanto ao aproveitamento do teclado propriamente, compete-nos salientar a diversidade sonora, ou seja, ao propor que o aluno experimente um teclado, o professor chama sua atenção para as características do som escolhido, pedindo que ele busque um toque adequado a tal som.

Mas existem professores que usam o teclado eletrônico apenas com o som de piano, não aproveitando a riqueza do trabalho de percepção tímbrica que o instrumento possibiita,

a qual, para ser desenvolvida, vai demandar adaptações técnicas. Se pensarmos no teclado não profissional como substituto do piano, nunca ficaremos satisfeitos com o resultado sonoro alcançado e nem com a performance, e mais, estaremos abrindo mão de possibilidades específicas que o teclado propicia.

Um outro importante recurso oferecido pelo teclado é a comunicação com um computador. Em seguida nos deteremos um pouco sobre computadores dedicados à música, iniciando com algumas informações necessárias à compreensão desse sistema – a interface MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), e o seqüenciador.

Apesar dos instrumentos “conversarem”, eles não tem inteligência para criar. De fato, o elo nesta corrente é o músico. Os instrumentos controladores interpretam sua performance traduzindo-a em *MIDI*, podendo transmito-la à outros dispositivos *MIDI*.

Segundo Chamberlin (1985), diferente dos sistemas de comunicação entre computadores onde o fabricante que domina o mercado define o padrão, o *MIDI* resultou da cooperação entre diversos fabricantes de instrumentos musicais eletrônicos, sendo concebido mesmo antes do mercado sinalizar essa necessidade. O *MIDI* em sua forma básica transmite informações de teclas acionadas em um teclado, em um seqüenciador, em um computador pessoal, ou em qualquer outro aparato capaz de gerar essa informação, sendo usado como controlador para um grupo de sintetizadores, com resultados relativamente satisfatórios, ou seja, com poucos problemas. Esse padrão também permite a transmissão de informação do painel de controle desses instrumentos, como a posição de botões usados para determinado parâmetro – volume ou efeitos -, e até mesmo a informação de configuração dos sintetizadores controlados, apesar de sérios problemas de

compatibilidade de dados serem freqüentemente encontrados nessas funções avançadas, devido às diferenças estruturais na concepção de sintetizadores de modelos diversos.

Segundo Guga Fittipaldi¹⁷,

MIDI é amplamente conhecida como uma *linguagem*¹⁸ usada para enviar informações de performance de um instrumento para outro. Consta no *MIDI guidebook*, publicado pela *Roland* (1987), que apesar de MIDI ser um conceito relativamente novo, transformou-se na palavra chave no cenário dos instrumentos musicais. MIDI é um dos recursos comuns a todos os instrumentos musicais eletrônicos atuais.

MIDI se expandiu num período curto de tempo porque pode ser aplicada a várias situações. MIDI é um termo universal. Apesar de existirem muitas línguas diferentes no mundo, como o inglês, o francês etc. MIDI é unificada, e pode, portanto, promover comunicação entre instrumentos japoneses, americanos etc. Mais importante, MIDI pode ser usado na comunicação de instrumentos de diferentes fabricantes. Mais ainda, MIDI poder ser aplicado a muitos tipos de equipamento. Desde modo, é possível que um piano eletrônico converse com um sintetizador ou uma bateria eletrônica. Conseqüentemente MIDI tem um potencial enorme para crescimento e desenvolvimento.

Um dos mais poderosos recursos da linguagem MIDI é a capacidade de executar música automaticamente com o uso de um seqüenciador. O uso da polifonia e de pelo menos dezesseis diferentes timbres simultâneos, com uso de sintetizadores multi timbrais, são casos em que o seqüenciador tem a sua maior utilidade.

Com um seqüenciador pode-se armazenar uma quantidade grande de notas ou eventos musicais distintos em trilhas diferentes, ou seja, pode-se gravar um piano na trilha 1, uma bateria na trilha 2 e um contrabaixo na trilha 3. Note-se que as informações que ficam armazenadas não contém notas e sim eventos MIDI, o que significa que a qualquer momento pode-se mudar os instrumentos utilizados, porém mantendo a mesma forma

¹⁷ Entrevista concedida por o produtor e arranjador Guga Fittipaldi à autora em novembro de 2004.

¹⁸ Nesta pesquisa usaremos o termo *linguagem* para nos referirmos ao MIDI, por ser amplamente aceito entre músicos e fabricantes de instrumentos musicais e seus afins.

musical. Não é necessário que as três trilhas sejam gravadas ao mesmo tempo, podendo o andamento ser alterado para facilitar a gravação de uma passagem mais complicada.

O seqüenciador, no momento em que é disparado, envia as informações contidas em todas as trilhas pela sua saída *MIDI OUT* de maneira sincronizada. Ouviremos então, a réplica do que foi gravado no seqüenciador, com uma diferença: todos os instrumentos serão ouvidos simultaneamente, nas posições do compasso em que foram gravados.

O seqüenciador ainda permite que se faça edição do conteúdo de suas trilhas. Por exemplo, mudar a oitava em que o piano foi tocado e salvar o resultado em uma outra trilha, inserir ou retirar pedaços em cada trilha, enfim, a quantidade e o tipo de edição possível varia de acordo com o seqüenciador utilizado.

Os seqüenciadores existem como máquinas dedicadas, ou seja, máquinas que contém em sua estrutura apenas um painel com controles de gravação, reprodução e edição ou como um computador com *software* (programa) apropriado e interface *MIDI*.

Entram então em cena os computadores que, antes do MIDI, não pareciam estar ligados à música. Certamente, graças ao MIDI e à invenção de pequenos aparelhos chamados *interfaces MIDI* para computador, a conversa entre computadores e instrumentos musicais, antes difícil de se imaginar, tornou-se possível e largamente utilizada. Guga Fittipaldi¹⁹ fala-nos um pouco mais sobre os computadores dedicados à música.

Essas interfaces são capazes de interpretar a linguagem do computador e transformar em MIDI, ou vice-versa. Elas são sempre acompanhadas de software apropriado. Todos os computadores usam o que nós chamamos de software ou programa, que diz ao computador como se comportar. Por exemplo, um software pode transformar o computador em um seqüenciador, enquanto um outro pode servir para editar sons de sintetizadores. Todas as mensagens são enviadas para a interface MIDI previamente instalada no

¹⁹Entrevista concedida por o produtor e arranjador Guga Fittipaldi à autora em novembro de 2004.

computador. As vantagens de um sistema desse tipo são: maior capacidade de memória para o armazenamento de grande quantidade de eventos, tamanho do monitor do computador que facilita a visualização simultânea de um grande número de parâmetros e, principalmente, uma arquitetura aberta, visto que a capacidade de edição e gravação de um computador / seqüenciador depende exclusivamente do software utilizado, desde que o computador preencha os requisitos mínimos exigidos pelo fabricante do *software*.

Com essa conquista podemos agora, em sala de aula, ter um sistema MIDI baseado em computador e teclado. Como mencionado na introdução, dentre as atividades que o computador pode gerar em sala, podemos citar: gravação de áudio, registro e edição de composições e arranjos dos alunos, montagem de bases instrumentais para o trabalho de prática de conjunto, trabalho com repertório de conjunto com alunos que fazem aula em horários diferentes, prática na fixação de conteúdos através de exercícios pré-programados, exercícios de percepção auditiva, sem mencionar que um sistema multimídia enriquece a aula envolvendo os alunos em projetos.

Depois de abordarmos as ferramentas criadas pela tecnologia, vamos nos deter em produtos que o avanço tecnológico de comunicação áudio-visual permitiu que fossem criados, como o rádio, televisão, CD player, vídeo, DVD, multimídia, vídeoclip, Internet e tv a cabo, que de várias formas interferem no trabalho de educação musical.

Atualmente a música dita “comercial” divide espaço entre o rádio e a televisão. Por esta razão, para tratar da música da mídia, escolhemos esses dois meios de comunicação, o rádio, pela importância da sua história, e a televisão, por ser atualmente a maior força da mídia. “O rádio e a televisão constituem um *meio técnico* apto para transmitir sons ou imagens a grande distância e (...) um *meio artístico* que, como tal, promove a formação de uma linguagem autônoma e abre novas possibilidades estéticas” (Eco, 1993, p.315). Os

meios audiovisuais se colocam, pois, como instrumentos de transmissão da informação musical.

Segundo Eco (1993), o rádio cumpriu um papel importante porque foi com os rádios amadores que nasceram e cresceram os meios de difusão do som. As primeiras experiências surgiram com a transmissão de notícias lidas de jornal e de músicas de discos, através de um protótipo que um pesquisador, Frank Conrad, desenvolveu como passatempo. Pessoas que acompanhavam suas transmissões começaram a lhe escrever, pedindo para ouvir novamente suas músicas preferidas. E assim apareceram nas lojas os aparelhos de rádio.

Eco continua: de fato, o rádio possibilitou a milhares de pessoas ouvirem um repertório musical ao qual, até bem pouco tempo, só se podia ter acesso em determinadas circunstâncias. Tem então início a expansão da cultura musical nas classes médias e populares, o aprofundamento do conhecimento do repertório, o empenho em promover manifestações musicais e em compor músicas originais. Como consequência, o rádio

inflacionou a audição musical, habituando o público a aceitar a música como complemento sonoro de suas atividades caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível, levando, enfim, a um hábito da música como coluna sonora da jornada, material de uso, que atua mais sobre os reflexos, sobre o sistema nervoso, do que sobre a imaginação e a inteligência. (Eco, 1993, p.316-317)

Segundo Fátima Silva Risério (2004),

em 1927, unindo magnestocópio e lâmpada, Jones Logie Baird criou a televisão que foi inaugurada no Brasil a 18 de setembro de 1950 e levou a milhares de casas o jornal, o teatro, o cinema e outros meios, criando nova gramática visual. Ao contrário de meios como telefone, telégrafo, computador, que poupam tempo, a televisão preenche tempo e cria necessidades.

Ela faz parte da vivência das pessoas, aproxima a escola do cotidiano, traz uma nova linguagem de comunicação e aprendizagem e introduz novas questões educacionais. Usa uma linguagem “concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contrastante, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos e os efeitos” (Risério, 2004).

Por sua dinâmica, não podemos usá-la apenas como auxiliar de atividades de caráter lúdico ou de entretenimento. Devemos considerá-la como auxiliar na melhoria da qualidade do ensino a partir de seus desdobramentos. “A linguagem audiovisual se constitui não apenas num suporte e instrumento, mas em uma forma de ensino e de aprendizagem” (Risério, 2004).

O impacto da televisão no público é muito grande; boa parte dele busca entretenimento e informação, através dos quais, muitas vezes, nem percebe que está sendo manipulado. A televisão propõe formas sociais e comportamentais que atuam de maneira intensa e sub-liminar na vida da sociedade, levando as pessoas a apreenderem o mundo de determinadas formas. Fomenta a globalização, que contribui para a diluição da idéia de heterogeneidade social, aproxima as pessoas e cria valores comuns para consumidores de povos diferentes.

A noção de música também tem se modificado com o aparecimento da categoria som-imagem, como escreve Souza (2000a). Da combinação do som, imagem e movimento, nascem as multimídias, um dos fenômenos mais importantes surgidos no final do séc. XX.

Explodem no mercado as comunicações através de vídeos, videogames e multimídias. E Souza (2000a), citando Almeida²⁰ (1994), escreve:

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devermos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (Almeida, 1994, p.16. apud Souza, 2000a, p.48)

Dessa forma, a música está comprometida com as mídias eletrônicas que influenciam e condicionam a *escuta* das pessoas, impondo fórmulas e freqüentemente limitando a ampliação de seu repertório.

Em relação à categoria som-imagem, uma das forças dominantes da mídia eletrônica é, certamente, a televisão. Muitos teóricos têm se dedicado ao estudo dessa mídia, criticando e/ou justificando as vantagens e desvantagens dos programas de televisão. Alguns são da opinião de que a televisão é um meio de comunicação anti-intelectual, que predispõe seus receptores a vegetarem. Mas, para Greendfield (1998), a televisão não traz efeitos prejudiciais apenas pelo uso da própria mídia eletrônica, mas sim, pela maneira como é utilizada. Ela pode ser vantajosa e contribuir para o ensino-aprendizagem, criando habilidades diferentes das desenvolvidas pela escrita e leitura. Não podemos nos livrar da televisão, dos videogames e dos computadores, eles vieram para ficar, por isso precisamos descobrir a melhor forma de utilizá-los.

No mundo infantil, constatamos a invasão das fitas de vídeo dos filmes da Walt Disney, mais um exemplo do mundo globalizado em que vivemos. Recorro a Jusamara Souza (2000a) que, ao criticar o conglomerado da *Walt Disney Corportion*, chama nossa

²⁰ Almeida, M.J. (1994): *Imagens e sons: a nova cultura oral*, São Paulo: Cortez Editora (Coleção Questões da nossa época, v.32)

atenção para sua importância na política cultural infantil, chegando mesmo a afirmar que existe o fenômeno de Disneyização da cultura infantil, ao mostrar a penetração do “Império Disney em todos os aspectos da vida social” (Souza, 2000a, p.47). E continua: as fronteiras entre o entretenimento, educação e comercialização estariam sendo confundidas. Através de seus filmes, o mundo Disney estaria construindo “uma cultura de alegria e inocência para as crianças, uma cultura que se situa na interseção entre entretenimento, defesa de certas idéias políticas e sociais, prazer e consumismo” (Souza, 2000a, p.47).

Xuxa e Eliana seriam nossos similares, ícones amplamente difundidos através de CDs, vídeos, DVDs, revistas, produtos como cadernos, lápis, calçados, brinquedos, roupas e mochilas, e alimentados e divulgados pelos respectivos programas de televisão.

Uma outra tecnologia pela qual se dá a globalização é o videoclipe, uma evolução da indústria fonográfica, que vende aos jovens imagem, som e formas de comportamento. Poderíamos dizer que ele foi feito para “ser visto, ouvido, dançado, pulado, consumido, absorvido, reproduzido”. (Corrêa/Oliveira²¹, 1991, p.155. apud Souza, 2000a, p.49).

Enquanto o mercado fonográfico cria novas estratégias de venda – lançamento e divulgação – impondo um ritmo acelerado ao consumo, a televisão cria, como diz Eco (1993), os mitos universais que produzem uma individualização globalizada, ou seja, afastam valores nacionais ou comunitários, dando espaço para valores universais que influenciam cada indivíduo. Esse processo alterou e altera profundamente a convivência entre as pessoas. Por um lado, mitos e estrelas sofrem da carência da troca, de viver em uma comunidade; a sociedade por sua vez, venera seus ídolos como se fossem deuses do Olimpo, intocáveis, que refletem uma realidade transfigurada.

²¹ Corrêa, T. G./Oliveira, P. C. (1991): A Rockmania na cultura jovem. In: E.D. Pacheco (org.): Comunicação, Educação e Arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola. P.143-158.

Não é incorreto afirmar então que a televisão é uma sublimação de instintos que foram sendo rompidos gradualmente, à medida que a tecnologia (também a serviço desse mesmo capitalismo) ‘integrava’ os seres humanos a uma forma única de comunicar, uma forma que tem na abrangência mundial sua mais assumida virtude, mas que coloca num único palco atores que já não sabem contracenar consigo próprios (Jupy Júnior, 2000, p.22).

Para Jupy Junior (2001), o advento da MTV (Music television), um canal destinado apenas a videoclipes, trouxe novos padrões de videoclipes que têm influenciando bastante sua linguagem.

A partir dos anos 90, conhecemos o fenômeno sociológico mais efetivo e interativo dos últimos anos – a internet. Podemos perceber uma transformação na relação mídia-receptor em que o indivíduo decide onde, como e o que quer ver, ouvir e/ou pesquisar. E a essa transformação se soma a questão da temporalidade, em que “o mais importante passa a ser a obtenção, a checagem e o processamento ultra leve da operação em andamento” (Souza, 2000a, p.49).

A indústria televisiva abre suas portas, diversificando seus programas através da quantidade de canais oferecidos pela TV a cabo que, por sua vez, influencia o relacionamento da televisão com o telespectador. O telespectador passa a percorrer os canais de televisão assistindo a todos e não se detendo em nenhum.

II.2 A história da tecnologia

Diante de tantas possibilidades de uso da tecnologia, qual o seu papel na criação artística? Quando a tecnologia se tornou um produto cultural traduzido em música – ouvida através dos CDs – e objeto de larga divulgação? E como o avanço tecnológico e o

tradicional convivem num mesmo contexto? Quando teve início a era tecnológica? Estabelecendo alguns pontos importantes da história da tecnologia, podemos compreender melhor a realidade dos dias de hoje.

É possível localizar, com a invenção da máquina a vapor de James Watt, em 1765, na Inglaterra, o surgimento do primeiro aparato tecnológico. Dessa data em diante não se passou mais uma década sem a invenção de alguma maquinária que não pudesse substituir as manufaturas da época medieval (Postman, 1994).

Ainda segundo Postman, para os americanos, a data que marcaria o começo da tecnocracia teria sido 1776, quando foi publicado *A Riqueza das Nações* de Adam Smith, livro no qual o autor criou uma teoria justificando a transformação do trabalho em pequena escala, especializado e personalizado, em produção em larga escala, mecanizada e impessoal. Também argumentou que a chave da riqueza estava no dinheiro e não mais na terra, apresentando o seu princípio do mercado auto-regulador.

Também no século XVIII, viveu Arkwright, um barbeiro de profissão, que desenvolveu um sistema de funcionamento de fábrica criando, segundo Postman (1994), a primeira mecanização da produção. No começo do século XIX começam a surgir empresários desse tipo, que revolucionaram a indústria têxtil, substituindo os operários especializados por trabalhadores que apenas operavam as máquinas em funcionamento. Alfred North Whitehead, citado por Postman, observou que “a maior invenção do século XIX foi a idéia de invenção em si. Nós aprendemos como inventar coisas, e a questão de *porque* inventamos coisas perdeu importância” (Postman,1994, p.51).

O avanço tecnológico do séc. XIX trouxe importantes contribuições científicas para o mundo ocidental. As empresas passaram a organizar a produção e a comercializar os

produtos dos inventos tecnológicos, surgindo então, uma segmentação entre o campo tecnológico e o científico. O interesse econômico uniu-se ao desenvolvimento tecnológico, visando ao atendimento das demandas sociais e ao lucro, enquanto a pesquisa e a formação científica se ligaram mais às universidades. “Essa segmentação vai acentuar ainda mais as diferenças percebidas entre o mundo da ciência (mais ligado à teoria) e o desenvolvimento tecnológico (ligado à demanda de produtos, novos serviços e lucro por parte da empresa)” (Puterman, 1994, p.46).

A partir da segunda metade do séc. XIX, a tecnologia ligada aos aparelhos e produtos culturais desenvolveu-se de maneira acelerada, permitindo que um público que não tinha acesso a determinados produtos culturais, pudesse vir a ter condições de consumi-los. A pesquisa tecnológica passa a ter, então, como um dos objetivos, “suprir as demandas sociais no que diz respeito à melhoria da qualidade e da quantidade da informação cultural recebida e à aplicação do acesso aos produtos pelo menor preço” (Puterman, 1994, p.52); houve então, atendendo a uma grande demanda da sociedade, a necessidade de novas técnicas auxiliares que ajudassem no processo tradicional de comercialização.

Puterman (1994) esclarece que foi com a Revolução Industrial que a propaganda ganhou espaço e importância. Sua finalidade é criar opiniões e motivar grupos de uma sociedade, seja na área política, social ou comercial, utilizando, como base de referência, a pesquisa quantitativa. A propaganda ligada a objetos reproduzidos em larga escala não apresenta as mesmas características. A indústria fonográfica, por exemplo, como tem características específicas, não pode ser comparada com a indústria de cigarros. Quando o consumidor vai comprar um CD, ele procura um determinado título; caso não o encontre, não comprará outro. Já no caso da procura de um determinado cigarro, o consumidor

poderá substituí-lo por outra marca; neste caso os produtos são pouco diferenciados industrialmente, o que os distingue é sua marca ou algumas particularidades na embalagem.

Em relação à indústria fonográfica, Puterman (1994) continua, os encarregados da propaganda do produto seriam os próprios produtos fonográficos, pois suas especificidades culturais operam a propaganda. Um artista grava um CD diferente a cada ano e, por isso mesmo, o produto guarda uma individualidade que influencia a procura e a escolha. O consumidor não se preocupa em saber qual a gravadora produziu o CD, o que importa é o seu conteúdo. A música que é ouvida no rádio e na televisão ou o interesse por uma pessoa ou um objeto é o que muitas vezes direciona a escolha de um bem cultural. E a televisão, sem dúvida, tem papel importante neste cenário, na medida em que, através de seus programas, influencia a *escuta* da maioria dos jovens. Ela foi, sem dúvida, uma das grandes conquistas tecnológicas dos últimos tempos. Com sua chegada, a mídia se transforma em força dominante e, como diz Kellner (2001), veicula uma forma comercial de cultura produzida visando ao lucro e divulgada à maneira de mercadoria. A consequência é a fabricação de produtos populares vendáveis. Na política, a mídia produz uma espécie de prática de frases de impacto descontextualizadas e, nas relações sociais, se reflete produzindo imagens para a orientação e apresentação do próprio eu, criando valores e objetivos. Seus textos são articulados a fim de promover seus programas e idéias.

II.3 Música e tecnologia

A música, como não podia deixar de acontecer, sofre influência desse contexto, entra no fluxo da mídia e sofre modificações tanto estruturais como culturais; entra no

processo de mecanização, transformando-se em um produto como outro qualquer vendido em larga escala, que influencia o gosto de grande parte da população, chegando até a modificar posturas sociais.

A indústria cultural através da mídia, invade nossas casas com uma diversidade de informações e produtos que são selecionados e julgados para então serem absorvidos e consumidos.

A Indústria Cultural se apresenta como uma “extensão das formas de organização e administração da produção capitalista às esferas da arte e da vida cultural” (Benevides, 2002, p.2), com poder de produção, reprodução e difusão de suas mercadorias, buscando a receptividade das massas.

Segundo Benevides, o conceito indústria cultural,

se refere à concepção de um conjunto homogêneo formado por segmentos industriais e meios de difusão envolvidos na produção e divulgação maciça de “bens culturais”; esse conjunto apresenta, no conjunto de suas atividades e objetivos, a mesma “racionalidade” altamente burocratizada, crescente e própria aos demais setores de produção da economia capitalista. (2000, p.6)

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, escrito por Horkheimer e Adorno, e publicado em 1947, em Amsterdã (Sociologia – Adorno p.92). Segundo Puterman (1994), o termo nasceu de uma preocupação de Adorno em relação à reprodução da arte por meios mecânicos. A industrialização abalou também o ramo da música, através da invenção do fonógrafo. Foi pensando na multiplicação das possibilidades de audição de um concerto que lhe veio à mente o termo “indústria cultural”.

Com relação à arte, a indústria cultural se apresenta dentro das mesmas formas de organização e administração da produção capitalista, dando origem a “bens culturais”

padronizados que se destinam ao consumo de uma massa de indivíduos e cuja difusão visa a obtenção de lucro.

Em música, a mesma lógica de produção e consumo é utilizada na indústria fonográfica para garantir o sucesso na recepção. Isso implica num conformismo da sociedade, que anula o seu espírito crítico, imaginação, espontaneidade e fantasia. O sucesso tem uma fórmula cuja eficiência é previamente testada e verificada junto ao público através de pesquisas de audiência, pesquisas que também apontam necessidades de adaptações para que os níveis de vendagem se mantenham satisfatórios.

Os bens culturais aparecem então com uma estrutura pré-fabricada e qualquer elemento que fuja à programação estética do sistema é previamente eliminado. Para os produtores, o investimento empregado deve trazer um retorno garantido, que passa pelas fórmulas de sucesso. Pesquisas de audiência e resultados de vendas confirmam determinada fórmula, que é adotada até que haja diminuição ou mudança de interesse do público a que o produto se destina. O que está em jogo, neste caso, é a manutenção do consumo que, devido ao grande investimento na sedução, não pode, de forma alguma, fracassar.

E quais são essas fórmulas de sucesso? Dentro do pensamento Adorniano, Benevides escreve:

uma canção de sucesso seria literalmente fabricada, como qualquer outra mercadoria, obedecendo-se a uma duração padronizada (em média três minutos), sua melodia comportaria um número fixo de compassos, repetidos para garantir rápida memorização e reconhecimento, seu refrão afirmaria incessantemente o mesmo texto do título da canção, os intermezzi instrumentais apresentariam os mesmos timbres e assim por diante. (Benevides, 1994, p.14)

E Benevides continua dizendo que toda a estrutura utilizaria padrões rítmicos muito simples, melodias previsíveis e encadeamentos corriqueiros de acordes.

Esse bem cultural não é, porém, fruto de um trabalho minucioso e lento do compositor em busca do equilíbrio entre conteúdo, forma e meios técnicos. Na música de concerto, todo elemento musical, por mais simples que seja, exerce uma função na obra, não havendo possibilidade de sua substituição. Apenas no *hit* existe uma independência dos elementos da estrutura. Adorno (1994) escreve:

A estandartização estrutural busca reações estandartizadas. A audição da música popular é manipulada não só por aqueles que a promovem, mas, de certo modo, também pela natureza inerente dessa própria música, num sistema de mecanismos de resposta totalmente antagônico ao ideal de individualidade numa sociedade livre, liberal. Isso não tem nada a ver com simplicidade e complexidade. (Adorno,1994, p.120)

Benevides acrescenta que a mesma experiência é estimulada na música de concerto, pela prática do isolamento de movimentos, tornando a obra desprovida do seu real sentido. E mais, o problema se estende aos arranjos de obras consagradas, feitos sem levar em conta as estreitas relações de equilíbrio interno quanto à forma e à dependência do todo em relação às partes e aos timbres. E finaliza dizendo que essas práticas só podem proporcionar aos ouvintes uma audição desintegrada; “as diferenças sutis próprias a cada obra são devidamente aparadas e ajustadas aos padrões médios, semelhantes aos utilizados na produção das canções ligeiras de sucesso”(Benevides, 2002, p.25).

Já Eco (1993, p.89) acredita que “uma obra de arte como estrutura constitui um sistema de relações entre múltiplos elementos”, e o caráter de unidade dessa estrutura é que vai dar a sua qualidade estética, o seu “estilo”.

Ao consumirmos um produto artístico-mercantilizado, não estamos preocupados em analisar tal produto ou tampouco refletir sobre ele, mas sim em adorá-lo. Não percebemos mais se uma música é boa ou má analiticamente, mas a consumimos em bloco, como um produto que o mercado nos impõe como sendo bom para consumo, nos tirando assim a responsabilidade de julgá-lo (Eco, 1993, p.88).

E a fórmula de sucesso é dirigida a uma massa de pessoas, surgindo da relação entre ambas a cultura de massa. Segundo Morin (1977), cultura de massa se refere à terceira cultura, como aquela oriunda da imprensa, do cinema, do rádio, da televisão, e que a sociologia americana detectou, reconheceu e denominou de *mass culture*.

Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas maciças (...) destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classe, família, etc.) (...) A cultura de massa é média em sua inspiração e seu objetivo, porque ela é a cultura do denominador comum entre as idades, os sexos, as classes, os povos, porque ela está ligada ao seu meio natural de formação, a sociedade na qual se desenvolve uma humanidade média, de níveis de vida médios, de tipo de vida médio. (Morin, 1977, p.51)

Para Eco (1993) o crítico MacDonald foi aquele que tratou com maior equilíbrio a discussão do polêmico tema cultura de massa; apontou nela três níveis *highbrow*, *middlebrow* (*midcult*) e *lowbrow* (*masscult*). Para MacDonal, *midcult* (dentro da cultura de massa particularizo a *midcult*, porque é nesse nível que se situa a maior parcela do público alvo do estudo desta pesquisa) seria um nível cultural onde, de modo geral, se insere um público pouco exigente que, com frequência acolhe falsificações realizadas com fins comerciais (Eco, 1993, p.37). Seu gosto e desejo são tratados como se fossem originários da cultura superior, embora os produtos a ele destinados já tenham sido previamente nivelados e condensados para não provocar nenhum esforço ao consumidor, *a priori*

condicionado a pensar em fórmulas. Esse mesmo público se detém nas sensações das músicas, mais do que na admiração da sua forma, e os produtos, aparentemente da cultura superior, que lhe são destinados, inserem-se num contexto de completo nivelamento com outros de entretenimento.

E continuando na teoria de MacDonald, U. Eco faz uma crítica aos três níveis de cultura, que, para ele, não correspondem a níveis de classe. O gosto *highbrow*, por exemplo, não é necessariamente o gosto das classes dominantes, assim como os três níveis não representam necessariamente três graus de complexidade; existem produtos que são criados para um certo nível, mas podem ser consumidos por um outro, sem que o fato represente uma forma de valoração. Não se pode dizer, porém, que os três níveis correspondam aos três níveis de validade estética; pode haver um produto *low brow*, destinado à grande massa que, por sua originalidade estrutural, consiga superar as barreiras culturais, sendo julgado obra de absoluta validade. O fato de um produto transitar do nível superior para o inferior não significa, necessariamente, que ele se encaixe no nível inferior apenas porque foi consumido; algumas vezes trata-se de uma evolução do gosto coletivo, que passa a ser desfrutado em nível mais amplo.

Prosseguindo, Eco (1993) observa que os produtos que buscam apenas o entretenimento e o lazer nos tocam apenas no nível superficial, lembrando que existe uma imposição de símbolos e mitos de fácil universalidade, que trabalham sobre opiniões comuns e as reforçam, fortalecendo, assim, uma ação social conservadora. “Os *mass media* apresentam-se, portanto, como o instrumento educativo típico de uma sociedade de fundo paternalista, mas apenas na superfície individualista e democrática, e substancialmente tendente a produzir modelos humanos heterodirigidos” (Eco, 1993, p.42).

O problema da cultura de massa reside no fato de que “ela é hoje manobrada por “grupos econômicos” que miram fins lucrativos, e realizada por “executores especializados” em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção. A atitude dos homens de cultura é exatamente a do protesto e da reserva” (Eco, 1993, p.50-51). Não que um homem da cultura vá interferir na produção da cultura de massa e resolver todos os problemas. Tampouco podemos pensar que atos isolados de nada adiantariam, recolhendo-nos ao silêncio, tornando-nos assim, cúmplices da situação. Podemos aceitar sim, que a soma de pequenas ações podem modificar um sistema. Ao trabalharmos o senso crítico de nossos alunos, estimulando o julgamento do que estão ouvindo, é possível que eles venham a se tornar músicos capazes de interferir na produção da cultura de massa. Eco (1993) pondera que uma idéia posta em circulação, mesmo que isoladamente, pode ser, posteriormente, ampliada e multiplicada, não mais controlada por quem a iniciou.

CAPÍTULO III - KEITH SWANWICK E MARIA DE LOURDES JUNQUEIRA GONÇALVES

Observamos, entre as pessoas que nos procuram, a idéia de que o ensino – aprendizagem de música pode consistir em aulas de música popular, ou em aulas ditas mais tradicionais, ou ainda em aulas de teoria. É muito comum o aluno ou responsável perguntar, na primeira entrevista, qual o tipo de música que o curso ensina – popular ou erudita, qual o instrumento usado, teclado ou piano, se algum livro é adotado, ou se são oferecidas aulas de teoria.

Para nós, do *Espaço Casa 3*, no ensino da música não existe divisão entre o popular e o erudito. Peças de qualquer época, estilo ou gênero podem ser trabalhadas e, quando necessário, discutidos alguns critérios que possibilitem pensar sua qualidade²². Como ponto de partida, o aluno propõe o repertório que deseja aprender, trazendo suas músicas significativas, enquanto o professor, com elas faz um contraponto, apresentando outras que julga serem adequadas para aquele aluno. O uso do piano e do teclado, que foi comentado no capítulo anterior, é entendido como recurso musicalizador, mas cada um recebe

²² Sem perder de vista o gosto e a cultura dos alunos, a qualidade de uma canção ou peça instrumental veiculada pela mídia é discutida em torno de alguns pontos: 1) qualidade dos textos: se apropriados ou não, bem ou mal escritos; 2) linha melódica fluente e desenvolvida ou construída a partir de clichês, curta e sem desenvolvimento; 3) ritmo variado ou repetido; 4) emprego de acordes e encadeamentos mais ricos ou de harmonia convencional, reduzida às funções básicas; 5) relação entre harmonia e a estética do arranjo; 6) qualidade do arranjo: adequação, ou não, na escolha dos instrumentos; 7) forma com contrastes e/ou variações, ou resultante de repetições; 8) Performance do artista e/ou do grupo: domínio dos instrumentos (e da voz) e equilíbrio do conjunto. A discussão também pode ser estendida às peças que os alunos estão estudando.

tratamento diferenciado quanto à técnica e performance. O livro texto é adotado como orientação do programa e auxílio na integração da prática com a teoria.

Resumindo, o *Espaço Casa 3* tem como objetivos maiores criar um ambiente favorável à receptividade da música, seja ela popular ou erudita; levar as crianças a gostarem de fazer e apreciar música; buscar caminhos que valorizem e enriqueçam a sua expressão e ação musical, materializadas em um produto (execução e composição) e associadas à elaboração do conhecimento.

Nesse capítulo vamos nos deter nas idéias de Keith Swanwick e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, bases que, no campo da educação musical e da educação musical através do teclado, em particular, fundamentam esta pesquisa.

Nos estudos de Swanwick, examinamos seus modelos de observação do desenvolvimento musical, e o didático, de ação, além do alerta para alguns pontos de como ensinar música musicalmente. No trabalho de Gonçalves, estudamos suas propostas e analisamos o método EMaT.

III. 1. O Ensino Musical da Música

Swanwick junto com Tillman (1986)²³ desenvolveram uma pesquisa onde *mapearam* o desenvolvimento musical da criança, vinculado às oportunidades vindas do meio ambiente ou proporcionadas pela educação musical, formalizando-o através de uma

²³ SWANWICK, Keith & TILLMAN, J. 1986 apud Swanwick 1988.

seqüência, o modelo do desenvolvimento musical, representado por uma espiral, cuja construção respeita três movimentos: vertical, espiralado e pendular.

Neste modelo o movimento vertical, segue um paralelo entre o desenvolvimento musical e as três modalidades do jogo da criança (Mestria, Imitação e Jogo-Imitativo), que ocorrem numa seqüência comum à maioria dos indivíduos. O movimento pendular caminha do lado esquerdo para o direito do Espiral, mostrando as mudanças da experiência musical, que passam do pessoal para o socialmente aceito. Como formulou Piaget, seria o curso da assimilação para a acomodação. O movimento na forma de uma espiral percorre os quatro estágios do desenvolvimento musical. Esse percurso se faz de forma cumulativa e pressupõe que o aluno, ao atingir determinado estágio, tenha ultrapassado os anteriores. Cada estágio é vivenciado em duas etapas, às quais correspondem os processos de acomodação e assimilação. Os quatro estágios e as considerações a eles pertinentes são apresentados a seguir:

O estágio dos materiais inclui os níveis *sensório* (compreende a exploração dos materiais) e *manipulativo* (implica a repetição da experiência para que o controle dos materiais seja alcançado).

O estágio da expressão passa do *pessoal* (quando a criança explora pequenas estruturas musicais de forma espontânea) para o *vernacular* (os desenhos melódicos e rítmicos já são repetidos e neles as convenções da linguagem musical do em torno começam a aparecer).

O estágio da forma compreende o nível *especulativo* (assim como no vernacular, as repetições aparecem, mas agora dando margem à imaginação, a surpresas e novidades; aparecem contrastes ou variações sobre idéias já estabelecidas) e o *idiomático* (é possível o reconhecimento de um estilo, observando-se maior controle técnico e estrutural).

O estágio do valor, abrange os níveis *simbólico* (no qual o aluno revela identificação com a música, seu discurso musical mostra domínio técnico, relações formais e caráter expressivo originais) e *sistemático* (as possibilidades do discurso musical são expandidas, compartilhadas, gerando um resultado coerente. A música ganha um significado valorativo e um comprometimento sistemático, abandonando as preferências pessoais. Abre espaço para a exploração de novos materiais musicais, como a música eletrônica e de computador).

No modelo didático C(L)A(S)P (Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance), Swanwick²⁴(1996) representa seu modelo de ação. Na perspectiva da educação musical integrada, ressalta três áreas que estão em primeiro plano no processo - Composição, Apreciação e Performance - e mais duas periféricas (aquelas que se encontram dentro dos parênteses) – Literatura e Aquisição de habilidades.

Swanwick (1991), ao falar sobre a área da *Composição*, mostrou sua visão sobre o processo criativo afirmando que para a realização de tal processo, precisamos *ver* as crianças como inventores musicais, improvisadores, compositores, e encorajar neles a auto-expressão e a compreensão musical, através da manipulação do som como meio de expressão.

Em *Literatura* Swanwick (1979) inclui estudos de literatura da música, de musicologia e história da música, além do estímulo à crítica musical.

A atividade de *Apreciação*, mais do que escuta, envolve o aluno com a estética do objeto apreciado, sensibilizando seu lado afetivo.

²⁴ SWANWICK, Keith 1996 apud Sampaio 2001

As *Habilidades* compreendem, além de controle técnico, “tocar em conjunto, a manipulação do som com aparelhos eletrônicos, o desenvolvimento da percepção auditiva, a leitura à primeira vista e fluência com a notação”²⁵ (Swanwick 1979 p.45).

Expandindo as idéias sobre controle técnico, Swanwick (1994) escreve que não devemos resumi-lo apenas ao comportamento muscular, mas entendê-lo como um esquema complexo de ação. Quando tocamos uma peça no piano, não estamos apenas utilizando um conhecimento específico, mas estamos lidando com a necessidade de administrar várias condições para se alcançar o objetivo desejado. Diante da vontade de tocar determinada peça ou de vencer alguma dificuldade, desenvolvemos um plano de ação que integra mão, braço, corpo, dedos, percepção, conhecimentos e expressividade, que nos leva ao objetivo almejado.

A *Performance* é o discurso musical impregnado de expressividade pessoal seja através da leitura por partituras, composições ou improvisos.

Swanwick (1994) também chama a atenção para a experiência valiosa que é a aula de instrumento em grupo, sem desmerecer a aula individual ou defender a exclusividade do ensino em grupo. Além do desenvolvimento da habilidade de tocar em conjunto, ele destaca algumas vantagens da aula em grupo como: experiência do julgamento crítico sobre a execução dos demais componentes do grupo, sensação de estar sempre se apresentando em público, além da oportunidade de imitar e comparar-se com outras pessoas. Segundo Swanwick (1994), a imitação e a competição são fatores fortes dentro de um grupo social da mesma faixa etária. Aprender a prestar atenção ao som, à postura, ao estilo, ao

²⁵SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979, p.45 “ensemble playing, the management of sound with electronic and other apparatus, the development of aural perception, sight-reading abilities and fluency with notation”.

desenvolvimento técnico e à performance dos colegas, traz motivação para o grupo, além de desenvolver nele a capacidade de reconhecer as conquistas e as dificuldades de seus integrantes. Mas ele considera que, para o professor, o ensino em grupo é um compromisso educacional com dinâmica específica, em que ele deve preparar previamente as aulas, estar atento ao envolvimento dos alunos e permanentemente apresentar questões, mantendo sempre vivo o interesse dos alunos. Dentro do ambiente de grupo, é importante que o aluno tanto possa aprender intuitivamente como fazer parte de um trabalho consciente e minucioso que o torne autônomo.

Sobre a habilidade da leitura, Swanwick (1994, p.10) reafirma que “a maior virtude dos símbolos escritos é sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos”. Mas é preciso levar em conta que, para a música fluir, uma vez que a notação musical não dá conta das sutis variações de ritmo, andamento e intensidade, são necessárias as tradições auditivas de performance, que ajudam a compreender e a interpretar a partitura. Como poderíamos, por exemplo, notar o samba, o jazz e os improvisos sem antes ter deles uma vivência prévia? E diz mais: na música ocidental, no ensino de instrumento, a leitura e a escrita são vistas como pontos essenciais, ocupando um lugar central no ensino. E onde fica o lugar do “ouvido interno”?

Os educadores musicais concordam que devemos aguçar o ouvido interno de nossos alunos, ajudando-os a perceber possibilidades musicais em sua performance ou enquanto ouvintes de música.

Durante uma conferência em Londres, (1994) Swanwick fez algumas observações sobre as virtudes e a essência do jazz que, junto com aquelas emitidas por alguns músicos, resumiu, como segue abaixo:

- “Qualquer um pode improvisar em seu instrumento desde o primeiro dia;
- O princípio básico é ter algo fixo e algo livre, o que é fixo podendo ser uma escala, *riff*, acorde, seqüência harmônica e, principalmente, a pulsação;
- É possível fazer boa música em qualquer nível técnico;
- Usar métodos, mas tomando cuidado com estratégias de ensino fixas e rígidas;
- A imitação é necessária à invenção e tocar de ouvido é um esforço criativo;
- Improvisar é como resolver um problema, é uma interação pessoal de alto nível;
- Não existe um consenso sobre como as pessoas podem ser ajudadas a estudar improvisação – o envolvimento leva ao auto-aprendizado, e a motivação é o prazer;
- Improvisar é auto-transcendente e não auto-indulgente; o produto final é muito importante; fazemos contato com algo além de nossas experiências triviais: a improvisação cria novas demandas na nossa maneira de escutar;
- O segredo de tocar jazz é a construção auditiva de uma ‘biblioteca dinâmica’ (Swanwick, 1994, p. 11)”.

Podemos observar que não há nenhuma menção à notação musical, apenas ênfase no desenvolvimento do ouvido interno. Muitas vezes, quando ouvimos um aluno tocar por partitura, é como se escutássemos uma criança que acabou de se alfabetizar lendo um texto com um vocabulário além de sua compreensão; ela lê, mas não tem a menor idéia do que a música significa.

Swanwick (2003), no *Ensino musical da música*, faz um alerta a respeito de como podemos ensinar música musicalmente através de três princípios de educação musical: considerando a música como um discurso; considerando o discurso musical dos alunos; e considerando com atenção a fluência musical. Swanwick (1994) refere-se à música como

um discurso impregnado de metáforas²⁶ para cuja construção podemos recorrer a *imagens mentais*²⁷; defende o trabalho através de metáforas porque acredita que através delas os alunos conseguem criar seus próprios esquemas, aprendendo a lidar com a música e se tornando autônomos. Quando um aluno memoriza imagens visuais, ele pode, através dessas imagens por exemplo, buscar sozinho o domínio de um movimento, não precisando do professor ao seu lado para corrigi-lo.

Swanwick (1994) propõe, então, três regras gerais para o ensino de instrumento:

1. A aula não terá sentido se nela não houver música, e música significa satisfação e controle da métrica, consciência da expressão e, quando possível, prazer estético da boa forma (...).
2. Priorizar a fluência intuitiva baseada na percepção auditiva, antes da escrita e da leitura analítica. Pelo menos no início, a música deve ser articulada livremente antes da introdução da notação. Não precisamos da análise limitada de uma partitura impressa à nossa frente todas as vezes que tocamos. A consciência auditiva vem antes disso, ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do conhecimento musical.
3. Estimular sempre o aluno a avançar, mas também, algumas vezes, esperar. Os alunos buscarão o que realmente vale a pena. Nós, professores, e outras pessoas, nos preparamos adequadamente para tocar para os alunos, e com eles? A música se constitui num convite? Nós, professores, e nossos alunos, precisamos sentir que o que fazemos contribui para a sustentação da consciência humana (Swanwick, p.13, 1994).

“Uma ação sem sentido é pior do que a ausência de atividade e leva à confusão e à apatia. Mas uma atividade significativa gera seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o assim, independente do professor. Afinal de contas, não há outra maneira” (Swanwick, p.13, 1994).

²⁶ Metáfora é um termo genérico referente à linguagem figurativa; e processo metafórico é aquele através do qual a música compartilha formas simbólicas de outras linguagens.

²⁷ Termo utilizado por Swanwick (1994) no seu artigo Ensino instrumental enquanto ensino de música.

III. 2 O Movimento Educação Musical através do Teclado

Algumas transformações marcaram o ensino de piano nos últimos anos. O ensino/aprendizagem, na maior parte dos casos era, e infelizmente continua sendo praticado por repetição e memorização dos conhecimentos da linguagem musical. Pensava-se (e ainda se pensa) na técnica e no repertório, basicamente em relação ao repertório solo. O EPG (Ensino de piano em grupo), assim como mudanças no pensamento educacional, e a divulgação de trabalhos escritos por professores de educação musical e de piano, vieram trazer uma nova abordagem para o ensino do instrumento. Aliás, segundo Gonçalves (1989), a nova abordagem do EPG nem é tão nova, porque existem registros de experiências datadas da primeira década do séc. XIX, atribuídas a J. B. Logier. Em seu *Novo sistema de educação musical*, que mais tarde veio se definindo e aperfeiçoando no movimento do EPG, ele usava o piano como instrumento musicalizador, agrupando até 12 alunos por aula. O movimento ressurgiu no USA com Calvin B. Candy, no início do séc. XX. Como se vê, o movimento tem tradição nos Estados Unidos e vem sendo divulgado em cursos de pedagogia do piano em várias universidades americanas.

Aqui no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, sua introdução se deve à professora e pesquisadora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves - que tem dedicado sua vida ao movimento da *Educação Musical através do Teclado (EmaT)* -, com a publicação, em 1985, do primeiro volume da sua coleção. No ano de 2004 re-editou o quarto volume e recentemente lançou o quinto volume que se divide em dois blocos de atividades.

Atualmente no Brasil encontramos vários adeptos do movimento EPG, incluindo a autora dessa pesquisa, cujo trabalho tem não só ressaltado a importância da situação da aula em grupo, mas sua nova proposta para o ensino de piano.

Abrindo a discussão em relação à aula em grupo, segundo Gonçalves (1989), ela apresenta vantagens por ser mais dinâmica, econômica e mais eficiente para o desenvolvimento da musicalidade, na provocação de debates, mais atraente, divertida e prazerosa.

Sobre a situação do grupo recolhemos uma citação de Bastos (1999, p.41):

O que se entende por EPG não é fazer com que os alunos toquem ao mesmo tempo. O que caracteriza o EPG é a interação dos alunos. Quando a atenção dos alunos começa a dispersar o professor deve esforçar-se para trazê-lo de volta à participação do grupo, dando-lhe oportunidade de contribuir para a atividade da classe. Todo professor deve aceitar o desafio de fazer seu ensino tão vital e interessante que nenhum aluno se sinta tentado a devanear. Devem ser feitas perguntas que suscitem a audição de detalhes. Podem ser sobre tipos de toque, de andamento, etc. Vários alunos podem tentar resolver um problema em rodízio, mantendo-se assim o envolvimento do grupo.

E para que uma aula seja produtiva e dinâmica, é preciso agrupar os alunos corretamente, levando em conta: a experiência musical prévia de cada um, o nível de escolaridade, a faixa etária, o limite de vagas tendo em vista o equipamento oferecido, horários disponíveis e a frequência às aulas. Além desses cuidados, é importante que se faça uma entrevista com os alunos e responsáveis antes do início do trabalho, para que sejam sondadas suas relações familiares, gosto musical, interesses e expectativas com o trabalho. Com esses dados podemos fazer um agrupamento cuidadoso, ou seja, formar os grupos com mais cautela.

Quanto às vantagens do trabalho em grupo, Bastos (1999, p.44) assinala as seguintes:

- Enriquecimento do processo ensino-aprendizagem através de variadas estratégias didáticas possibilitadas pela dinâmica do grupo.
- Desenvolvimento da percepção musical como consequência da necessidade de ouvir atentamente, fazer comentários e críticas.
- Situação de troca, dar e receber, ao invés de aceitação passiva pelo aluno.
- Estímulo à assiduidade e interesse nas aulas, pelo desejo de integração ao grupo.

- Estímulo ao professor para a busca de constante aperfeiçoamento, de maneira a sempre sentir-se em forma e poder compartilhar da prática das habilidades funcionais em sala de aula.
- Possibilidade de praticar repertório de conjunto.
- Desinibição para tocar com e para outras pessoas.

O movimento EMaT, designação usada por Gonçalves, tem como primeira proposta criar uma relação entre “executar, criar e ouvir música, atividades que, requerendo uma diversidade de comportamentos musicais, podem ser integradas no processo ensino/aprendizagem” (Gonçalves, 1989, p.v). Em seu primeiro manual do professor, Gonçalves mostra o resumo do embasamento filosófico que norteia o movimento da EMaT, do qual destaco aqui dois itens:

- A educação musical deve ser dada a todos, sem objetivos preconcebidos de orientação para profissão ou para o lazer e sim por seu valor no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade;
- O teclado não encontra paralelo como meio capaz de oferecer tantas oportunidades de experimentar, perceber, compreender a expressividade da música, através dos elementos dela – melodia, ritmo e harmonia.(Gonçalves, 1989, p.v)

A educação musical através do teclado começa, no final da década de 80, a ser pensada de outra maneira: busca formar o indivíduo musicalmente interessado e educado, e não mais o virtuose; o aluno poderá vir a ser um pianista virtuose, amador, acompanhador, crítico musical ou um apreciador da música. E para atender a essas necessidades, algumas metodologias procuraram processos de ensino/aprendizagem que se preocupam em desenvolver outras habilidades e conhecimentos, além da técnica e do repertório; os métodos mais tradicionais, de modo geral, reduzem o processo de alfabetização musical ao trabalho de leitura e desenvolvimento técnico.

O ensino de piano sofreu influências de linhas modernas do pensamento a respeito da educação musical e buscou alternativas pedagógicas; o movimento EMaT, inspirado na obra *Music Pathways* da educadora Louise Bianchi da Southern Methodist University, de Dallas no Texas, EUA, foi uma delas.

Alguns pontos levantados por Gonçalves (1985) no Manual do professor apresentam as características metodológicas de seu trabalho:

1. Integração música / execução instrumental, partindo do teclado para a página musical;
2. Desenvolvimento em espiral²⁸ do processo de aprendizagem de conceitos (teoria) e habilidades (prática);
3. Participação ativa do aluno em todo decorrer da aula, como membro de um grupo liderado pelo professor (algumas vezes, a liderança pode ser exercida por um aluno);
4. Envolvimento de todo o grupo em todas as atividades;
5. Estimulo à criatividade, como meio de auto-expressão e ao mesmo tempo de verificação da apreensão de conceitos;
6. Verbalização, que funciona como auto comando por parte do aluno, sendo ao mesmo tempo, estratégia de ensino, pois permite ao professor sentir como o aluno absorve os conceitos e deles se vale na prática de habilidades;
7. Hábito do debate, da discussão, do comentário, o que a um só tempo, oferece oportunidades de participação ativa e treino auditivo e audição crítica;
8. Cuidado com as primeiras impressões na habilidade de leitura musical no teclado, que funciona, ao mesmo tempo, como instalação de hábitos de estudo;
9. Favorecimento de oportunidades iguais nas áreas do sentir, do criar e do executar, que se conjugam no prazer de fazer música. (p.13)

Também consta no *Manual do professor* procedimentos básicos de ensino que compreendem: 1) a atitude do professor, que procura envolver todo o grupo nas atividades, estimulando os comentários, o respeito aos colegas e a autocrítica, não se limitando apenas a ouvir e criticar a execução dos alunos; 2) a disciplina em sala de aula, para que, através do trabalho organizado, todos possam participar; 3) a implementação da rotina metodológica;

²⁸ É importante lembrarmos aqui, como já foi citado no capítulo anterior, a importância de Jerome Bruner para o avanço da educação. Suas maiores contribuições foram a idéia do currículo em espiral e a transferência do aprendizado.

4) o planejamento das aulas; e 5) a criação de determinados hábitos. Ela adota um livro texto para os alunos, livro este que também contribui para o planejamento do professor.

A obra EMaT é composta de nove livros, cinco destinados aos alunos e quatro para orientação dos professores, divididos em três etapas: musicalização, leitura e habilidades funcionais. O primeiro volume consta de duas partes, musicalização e pré-leitura; o segundo inicia a etapa de leitura utilizando as teclas brancas; o terceiro dá continuidade à etapa anterior, acrescentando a leitura nas teclas pretas; o quarto inicia a etapa de habilidades funcionais; o quinto, recentemente lançado, divide-se em dois blocos de atividades, dando prosseguimento às habilidades funcionais. Cada volume é composto por um livro do aluno e um manual do professor, exceto o quinto volume. Nos manuais, encontramos colocações da autora sobre a metodologia do ensino de piano em grupo, análise dos livros do aluno e, sob forma de anexo, harmonizações para o repertório, ilustrações e fragmentos musicais para serem utilizados em forma de cartões, no trabalho de leitura à primeira vista. Mais dois livros: Estudos Suplementares – estudos técnicos destinados às etapas de leitura - e, Ciranda Cirandinha - um reforço para as habilidades funcionais, complementam a coleção.

Os livros-texto dos alunos são divididos em capítulos ou explorações que organizam as atividades e orientam a rotina de trabalho. Essa estrutura norteia a apresentação dos conceitos tratados no decorrer da obra. Gonçalves (1985) esclarece como trabalha-los:

Os conceitos são preparados e logo apresentados em texto musical, de início bem elementares, que serão usados como atividade de leitura ou como repertório, oferecendo oportunidade de experiência no teclado, treino auditivo, de ritmo e constituindo-se em modelos para a estimulação à criatividade do aluno ou para o desenvolvimento da habilidade da técnica de execução e, acima de tudo, para sentir a expressividade da linguagem musical (Gonçalves, 1985a, p.3)

Continuando, Gonçalves escreve que o livro texto “orienta o progresso e a seqüência da aprendizagem de maneira dosada, orienta a aula, que deve ser planejada para uma série de atividades, distribuídas de maneira equilibrada, levando à conceituação e à prática de habilidades que, em espiral, serão desenvolvidas e aperfeiçoadas” (Gonçalves, 1985a, p.3 - 4).

Um ponto importante é o processo de leitura adotado na série Educação Musical através do Teclado. Nos EUA existem três grandes linhas de abordagem da leitura: partindo do Dó central, de múltiplas tonalidades e dos intervalos. Robert Pace, cuja obra é muito divulgada no Brasil, encabeça a leitura em múltiplas tonalidades, Leila Fletcher representa bem a leitura a partir do Dó central, enquanto Frances Clark e Louise Bianchi desenvolvem a leitura intervalar, o que, segundo Gonçalves, “constitui o que de melhor se pode oferecer à criança iniciante, em termos de ampla educação musical de base” (Gonçalves, 1988, p.8), já que desenvolve a leitura relativa, facilitando a posterior leitura em qualquer clave. São pensamentos distintos que procuram um mesmo ponto de chegada.

Segundo Gonçalves (1988), a alfabetização musical, tradicionalmente, tinha a prática vocal como foco e, em decorrência disso, acompanhando a extensão da voz infantil, a leitura era apresentada apenas na clave de sol e sobre a escala de Dó maior, o que deu origem ao processo de soletração, processo vinculado ao adestramento da soletração de notas, sem qualquer vínculo com o sentido melódico. A leitura na clave de Fá ocorria tardiamente e era feita por transposição.

Os métodos de ensino para piano adotavam esse tipo de alfabetização - leitura em claves separadas e soletração de notas -, que acarretava deficiências e desvantagens para o ensino, tais como (Gonçalves, 1986, p.5):

- “Condicionamento tecla / dedo”.(...) Uma vez que as primeiras músicas utilizavam sempre o Dó central e com o mesmo dedilhado, era inevitável a leitura de números ao invés de notas;
- “Confusão entre a numeração dos dedos da mão esquerda e os da mão direita”.(...) Quando trabalhadas em movimento paralelo, surgia sempre a confusão para a mão esquerda, 1º ou 5º dedo?
- “limitação na liberdade do uso dos braços, pela pequena extensão do teclado explorado”;
- “falta de familiaridade com as teclas pretas, devido ao longo período em contato exclusivo com a tonalidade de Dó maior”;
- “fragmentação da percepção do desenho melódico (audiovisual e tátil) e posterior dificuldade na leitura vertical devidas à soletração de notas”.

Na verdade, segundo Gonçalves (1986), o que não se percebia era a diferença entre a aprendizagem da notação musical para o canto e a aprendizagem desta mesma notação para um instrumento polifônico. Para o aprendizado de um instrumento, é necessária a integração da percepção musical e da ação motora que se destina à execução no instrumento. Mas a falta de integração partitura/execução não era decorrência apenas do processo de leitura; a ela se somava uma aprendizagem inicial falha, que constava de alguns poucos conceitos teóricos, seguidos de exercícios, e de um repertório que visava o desenvolvimento da técnica instrumental.

No decorrer do tempo, educadores musicais foram procurando as razões das dificuldades e soluções para as deficiências do processo de leitura. Uma das tentativas foi o ensino por imitação, hoje em dia muito usado como estratégia de ensino. O processo auxilia a leitura na medida em que o aluno toca o seu repertório simultaneamente à alfabetização musical. Isso desenvolve o conhecimento da topografia do teclado e o pianismo, ganhando liberdade no uso do teclado, provoca uma “sensação de realização” (Gonçalves, 1985b, p 1). Gonçalves (1985b), no seu texto *Tocar por imitação*, faz menção, entre outros, ao educador musical Shinichi Suzuki. É importante lembrar a idéia de Suzuki (1970/73), sobre o ensino da música. Ele diz que a criança aprende a fazer música da mesma maneira que

aprende sua *língua materna*, ou seja, ouvindo, falando, imitando seus sons e gradualmente compreendendo seus significados. “O aprender é baseado no ouvir²⁹” (Suzuki, 1970, p.6). Pensava-se que as crianças só poderiam aprender música pelo processo de leitura. Mas com o avanço da educação, o ensino por imitação foi acrescentado, não como um substituto, mas para ser aplicado simultaneamente com a aprendizagem da leitura. Suzuki (1970), no seu método para piano, escreve a respeito da introdução do processo de leitura:

A leitura não é introduzida abruptamente. A princípio a criança aprende o nome das notas. Então, depois de aprender a peça de ouvido ou por imitação, ela é encorajada a ver os símbolos daquilo que tocou. Gradualmente ela começa a associar esses símbolos com o teclado. Desta maneira a criança aprende a ler por ela mesma – com mais sucesso do que se lhe fosse imposto um método de leitura que, certamente, ela não consideraria natural³⁰. (Suzuki, 1970, p.7)

Para o EMaT, o processo de leitura procura romper com os métodos tradicionais. E Gonçalves expõe:

O processo de leitura passa a integrar um tipo de metodologia de ensino e os melhores resultados só aparecem quando a leitura é encarada como uma habilidade entre outras, a ser adquirida, num processo integrado de ensino/aprendizagem – música/instrumento -, o que, justamente, caracteriza o movimento da educação musical através do teclado (Gonçalves, 1989, p.4-5).

A seguir faremos uma análise dos livros-texto da série EMaT, seguindo as unidades de trabalho, que são aquelas que correspondem às habilidades obrigatoriamente trabalhadas em cada capítulo. A rotina de trabalho implantada pela própria autora, ou seja, nossas unidades de trabalho, são: topografia do teclado, leitura, escrita, ritmo, trabalho técnico, treino auditivo, composição e repertório.

²⁹ Learning is based on listening.

³⁰ Reading isn't introduced abruptly. The child learns the names of the keys at the outset. Then, after he learns a piece by ear and imitation, he is encouraged to look at the symbols for what he has played. Gradually, he begins to associate these symbols with the keyboard. In this way he teaches himself to read - far more successfully than if a method of reading is imposed on him that he doesn't find natural.

No primeiro volume da série EmaT, onde constam as etapas de *musicalização* e *pré-leitura*, a leitura é o resultado das experiências musicais vividas e não de um primeiro contato com o instrumento. O aluno aprende músicas de ouvido ou pelo processo de imitação, cria suas composições, muitas vezes suas próprias partituras, e o professor utiliza essas experiências como estímulo à introdução no processo de alfabetização musical.

Na etapa de *musicalização*, a EmaT não inicia o processo de leitura propriamente dito, mas procura criar o hábito dos “olhos na página”, instalando o início da relação olho/mão/ouvido. As durações dos sons são livres, não se fazendo uso da métrica, embora exista a preocupação com a regularidade do pulso. “Sons curtos e longos (2º capítulo) iniciam a espiral da conceituação sobre durações dos sons” (Gonçalves, p.21). As figuras utilizadas são a semínima, para os sons curtos, e a mínima, para os longos. Propositadamente, o desenvolvimento da leitura rítmica se faz de forma lenta, para que o aluno possa com mais tranquilidade explorar a leitura, fixar conceitos e buscar uma execução cuidadosa.

Princípios técnicos são abordados, por exemplo, o trabalho de colocação de mão sobre o teclado na forma do cluster³¹ - “elemento da música contemporânea e, também, uma ótima abordagem técnica - pois assegura uma boa forma de mão” (Paz, 2000). A posição fechada³² é a posição utilizada para tocar uma nota de cada vez, e o arco,³³ a posição ideal para desenvolver a forma da mão. Quanto à topografia, é dada ênfase aos grupos de duas e três teclas pretas. Com o título “Brincando de Ouvir”, a autora sugere treinos auditivos em relação às durações, à direção do som e à intensidade (suave e forte).

³¹ Tocar um bloco de som com os cinco dedos agrupados.

³² Tocar com o indicador.

³³ Posição básica da mão – dentro do intervalo de quinta.

O repertório adotado para toda a série recolhe canções do folclore, em sua maioria brasileiro, peças compostas especialmente para a obra - de autoria da professora Cacilda Borges Barbosa - , composições de alunos e peças de outros autores da literatura do piano.

A segunda parte do livro, etapa da *pré-leitura*, é uma preparação para o desenvolvimento do processo de leitura que se inicia no segundo volume. No decorrer da etapa da pré-leitura, a EMaT faz uso da pauta reduzida, sem clave, e utiliza os diagramas de teclado para indicar as notas que iniciam as peças. Durante essa etapa as barras de compasso não são utilizadas, apesar de se trabalhar com a métrica musical. Um outro ponto importante é a verbalização da contagem silábica. Esse processo se apóia na “linguagem das durações” de Aimé Paris (1798-1866), com pequenas adaptações. Como a métrica musical ainda não foi apresentada (através da notação), a contagem silábica ajuda a precisão na execução das peças do repertório. A mínima pontuada é a única figura nova apresentada nessa segunda parte do livro. Quanto à escrita musical, segue a mesma linha da primeira etapa – musicalização.

As vantagens da leitura por intervalo, segundo Gonçalves, passa pela criação do hábito do esforço intelectual, momento em que o aluno aprende a desfrutar do prazer desse esforço. Exemplos práticos são a leitura de acordes ou de uma linha melódica, em cujas configurações o aluno pode perceber o aspecto gráfico com mais rapidez. No processo de soletração, a leitura é fragmentada, ou seja, passa pela percepção de símbolos isolados.

Tecnicamente, a etapa trabalha mãos e dedos alternados e a postura corporal, combinados ao toque *legato*. As sugestões para composição acompanham o conceito apresentado em cada capítulo. O repertório elaborado explora as teclas brancas e utiliza as

pretas como referência para a localização. O treino auditivo é feito com os intervalos de segunda e terça, maiores e menores, mas sem classificação.

No segundo volume, a série EMaT segue com o processo de leitura musical onde é utilizado como sistema de alfabetização a leitura intervalar e os cinco Dós em diferentes registros como pontos de orientação. Apesar de estarmos na etapa de leitura, ela se apresenta como mais uma das habilidades a serem desenvolvidas no curso de musicalização. Dentro da rotina de cada capítulo, rotina implementada desde a etapa da pré-leitura, aparecem as seguintes habilidades: exercício técnico, leitura de repertório, exercício de percepção auditiva, sugestão para composição, deveres de casa e tarefas de aula, todas norteadas pelo conceito apresentado no início de cada capítulo.

A leitura desenvolve-se na pauta dupla e apóia-se em *pontos de referência*. Inicialmente, utiliza os Dós 1 e 5 - que já foram apresentados através da leitura direcional, fora da pauta no último capítulo do livro¹-, acrescenta o Dó central, seguindo com os Dós escritos dentro das pautas. Como consequência, através da leitura do intervalo de quinta a partir do Dó central, somamos mais dois pontos de referência relacionados à escrita das claves – Sol e Fá. A localização desses pontos, na pauta e no teclado, deve ser memorizada, para ajudar a orientação no teclado e a leitura. Como escreve Gonçalves no manual do professor do segundo volume, a memorização dos cinco Dós leva o aluno a relacionar pauta/tecla/regiões do teclado, superando o condicionamento tecla/dedo como feito em métodos tradicionais.

Os *pontos de referência*, uma vez memorizados, servirão de apoio para a leitura intervalar. Partindo desses pontos, a leitura se processa por intervalos acima ou abaixo

deles, criando uma relação som/tecla em que o dedilhado é variado, evitando que se estabeleça uma ligação entre tecla e determinado dedo e se evite a leitura por dedilhado.

O fato dos cinco Dós percorrerem todo o teclado traz maior liberdade aos braços, pois não os limita à região central, como acontece em métodos que se apóiam na leitura a partir do Dó central. Além da exploração de todo teclado nas diversas atividades da rotina de trabalho, o aluno termina essa etapa conhecendo a leitura nas teclas brancas dentro da extensão Fá -1 e Sol 5 e identificando intervalos usados em diferentes registros.

Ainda nessa fase, é introduzida o que tradicionalmente conhecemos como *leitura à primeira vista*; na verdade é um treino de leitura bem rudimentar, em que são utilizados cartões de leitura com fragmentos musicais usados na série, que antecipam e preparam a leitura do repertório do livro texto. Apesar de tradicionalmente chamarmos esta habilidade de *leitura à primeira vista*, poderíamos nomeá-la *treino de leitura* pois, para tocar qualquer peça, é necessário fazer-se uma primeira leitura. Essa atividade é explorada em toda aula e, gradativamente, os cartões são combinados, tornando a leitura cada vez mais longa.

Também é inserido o item *leitura independente*, que consiste em desafios de leitura oferecidos aos alunos para que eles adquiram autonomia na preparação das peças do seu repertório. O aluno deverá analisar a peça antes de tocá-la, fazer uma leitura à primeira vista e prepará-la para a apresentação para o grupo. Todo esse processo deverá ser feito sem a ajuda do professor.

A escrita é cobrada ainda em pequenas doses, através dos deveres de casa propostos no livro e da grafia dos pontos de referência apresentados no início de cada repertório.

Ampliando a atividade de criação, além das propostas para composições apresentadas no livro texto, Gonçalves sugere em seu manual o acréscimo da prática de

improvisação. Esta é uma atividade extra livro, cabendo ao professor fazer acompanhamentos para que o aluno experimente a improvisação.

O trabalho técnico é desenvolvido dentro do âmbito do intervalo de quinta e explora dedos alternados e notas dobradas, combinados ao toque *staccato*. Também por sugestão da autora, esse tipo de ação deve ser reforçado com exercícios extra livro. Em função da extensão na qual a leitura é abordada – Fá -1 ao Sol 5 -, os exercícios de técnica são feitos com deslocamento da mão, não havendo, no entanto, qualquer tipo de passagem de um dedo sobre ou sob outro.

Em relação ao trabalho auditivo, existe a preocupação com a percepção da proximidade ou afastamento entre os sons e não com a qualidade dos intervalos ou mesmo com o sentido de tonalidade. Mas apesar do uso exclusivo das teclas brancas, a autora se preocupou em variar a tonalidade do repertório de leitura, esboçando as tonalidades de Dó, Sol e Fá maior, e Lá e Ré menor.

Quanto ao ritmo, os novos elementos abordados são: a semibreve, a ligadura de prolongação e as pausas relativas às figuras já apresentadas. A noção de compasso chega no capítulo dois, agrupando as “batidas de um ritmo em conjuntos” e, para sua fixação, é acrescentada a contagem numérica.

O repertório adotado segue a linha do primeiro volume e apresenta uma novidade em uma das canções: mistura sons com ruídos percutidos na tampa do piano. Para a dinâmica são acrescentadas outras intensidades – mp, mf, dim., cres., e < > .

A análise do terceiro volume segue a nova edição lançada em 2001, que conta com algumas modificações, “modificações essas que derivam da constatação de que alguns conceitos e práticas reservados ao 4º volume – Habilidades Funcionais – poderiam ser

antecipadas, sem prejuízo do suave desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem” (Gonçalves, 2001, p.3).

Nesse volume desenvolve-se a segunda etapa de leitura da série EMaT - a *etapa de leitura nas teclas brancas e pretas*. Nele é acrescentada a leitura em teclas pretas, introduzidas as tonalidades pelo ciclo de quintas e exercitada a plasticidade da mão.³⁴

Em relação aos intervalos, prossegue o desenvolvimento em espiral, com a introdução dos intervalos de sexta, sétima e oitava, apresentados através da leitura. Conseqüentemente, na área da técnica instrumental, para a execução desses intervalos, a mão passará pelo trabalho de extensão, através de exercícios sugeridos no livro texto. No campo do ritmo, os avanços são cuidadosos e limitados, sendo exploradas células que empregam a colcheia e sua respectiva pausa. Mas também na nova edição, o compasso composto e a “nova” indicação de compasso – nova porque o denominador não mais aparece representado pela figura da semínima e sim pelo número quatro, que corresponde a um quarto da figura inteira - são antecipados. Em relação à dinâmica, são acrescentadas as expressões: *molto rall...*e a tempo, o acento expressivo (<) e o sinal da *fermata*.

A vedete do volume é a introdução dos tons e semitons, que permitem trabalhar não só as modalidades dos intervalos, mas os diversos sistemas escalares usados pelos compositores. Inicialmente, é apresentado o semitom com os seus respectivos símbolos – sustenido, bemol e bequadro - e as peças do repertório utilizam a escala diatônica (sem armadura e com as alterações aparecendo no decorrer da peça). Na atividade de composição, são propostos cartões com diferentes grafias, sugerindo uma experiência de

³⁴ Termo utilizado por Gonçalves (1987, p. 12) para falar da extensão e contração da forma de mão.

composição de música aleatória. No segundo capítulo, entra em cena o tom inteiro e, para fixação do conceito, aparecem duas peças de aplicação que utilizam a escala hexatônica.

No capítulo *Combinando Tons e Semitons*, o livro introduz a escala diatônica sendo inicialmente apresentada através do pentacórdio maior, e faz uma retrospectiva das escalas já vivenciadas – hexatônica, cromática, pentatônica, – através de exercícios auditivos, escritos, e de execução de peças escritas dentro desses sistemas escalares. Quanto à plasticidade da mão, o livro se inicia pelas posições contraída (utilização de apenas semitons) e estendida (utilização de apenas tons inteiros), para depois atingir os intervalos maiores. Na nova edição, a autora também introduz a passagem de polegar. O repertório se mantém com cantigas infantis, na maioria brasileiras, e acrescenta a experiência da ação combinada - música e ritmo, ou seja, o aluno cria uma banda rítmica para acompanhar determinada melodia; ou, em uma outra peça, enquanto a MD toca a melodia, a ME bate um ritmo determinado e vice-versa.

As atividades de leitura, treino auditivo, criação de composições, tarefas de aula, deveres de casa e exercícios técnicos, como já mencionado, fazem parte da rotina metodológica proposta pela autora e devem ser cultivadas em todo processo da série EMaT.

No capítulo cinco, a apresentação do pentacórdio amplia a exploração das múltiplas tonalidades, preparando o aluno para a prática da transposição, desenvolvida no volume seguinte, contribuindo para a fixação das fôrmas de mão específicas de cada tonalidade. Finaliza o livro fazendo menção ao texto literário quando se refere a frases musicais, seus motivos e membros de frase.

No quarto volume, na etapa *Habilidades Funcionais*, a série EMaT busca abrir o leque de opções para os futuros pianistas, desenvolvendo um conjunto de habilidades que

lhes proporcione uma formação abrangente e atenda às suas múltiplas necessidades.

Gonçalves (1989, p. viii) lista essas habilidades:

- Saber usar o teclado tocando por imitação ou por audição (“de ouvido”).
- Ler música no teclado - a partir do texto musical, a partir da leitura de cifras e à primeira vista.
- Harmonizar ao teclado acompanhando e transportando.
- Criar ao teclado improvisando e compondo.
- Dominar a técnica instrumental para a execução de repertório solo e de conjunto.
- Desenvolver a capacidade de analisar e ouvir criticamente.

Tais habilidades vêm sendo preparadas desde o primeiro volume, sendo levada em conta a espiral do desenvolvimento musical, e recebem um tratamento mais refinado na etapa das habilidades funcionais.

Para a nova edição do quarto volume, Gonçalves amplia as áreas do conhecimento musical acrescentando outras seções: “TESTE E AUMENTE SEUS CONHECIMENTOS MUSICAIS I” – dedicada à evolução da escrita musical; outra seção apresenta trechos da história da música; também pensou em ampliar a variedade de estilos musicais, incluindo, por exemplo, um salmo medieval e uma marchinha carnavalesca dos anos 30 do século XX; e ainda acrescenta “VALE A PENA OUVIR”, sugestões orientadas para a apreciação musical.

O processo de leitura atinge nível satisfatório no final do terceiro volume, mas a leitura rítmica ainda precisa caminhar um pouco mais. O quarto volume cumpre esse papel, oferecendo vários padrões rítmicos ainda não empregados em peças anteriores.

A vivência do sentido tonal, iniciado no terceiro volume, desenvolve-se plenamente com a sensibilização para as demais tonalidades. A leitura acompanha todo o processo dentro da concepção da espiral de ensino / aprendizagem. A transposição é muito estimulada tanto na clave de Sol quanto na clave de Fá, passando a ser uma prioridade,

além da introdução do conceito de bitonalidade. Em relação às frases musicais, desenvolve a idéia de pergunta e resposta – igual e contrastante e a consciência dos graus da tônica e da dominante e suas respectivas tensões. É acrescentado o “outro modo de usar o idioma diatônico”³⁵ – o modo menor dentro de um pentacórdio.

O trabalho técnico explora a agilidade dos cinco dedos na posição básica e na extensão do intervalo de sexta. Os exercícios de treino auditivo procuram fixar as escalas trabalhadas no terceiro volume e as qualidades do intervalo de terça – maior e menor. As sugestões para composição aparecem sempre envolvidas com o conceito proposto no início de cada capítulo.

A autora, nesse volume, dá maior ênfase à leitura, transposição e análise, trabalhando com um repertório de peças de aplicação, tanto solo quanto de conjunto.

O quinto volume nasceu, segundo a autora, da revisão do quarto volume. É o que acontece com educadores inquietos, que sempre estão aperfeiçoando sua obra. O quarto volume cresceu tanto que precisou ser dividido, nascendo então o quinto volume, formado por dois blocos de atividades, denominados *Atividades Funcionais B – 1º e 2º blocos*. Ambos os blocos enfocam a leitura de cifras, harmonização, acompanhamentos e arranjos, através de peças solo ou de conjunto.

O 1º Bloco cuida das tonalidades maiores com sustenidos, enquanto o 2º cuida das tonalidades maiores com bemóis. Em ambos os blocos, o trabalho técnico dá continuidade ao desenvolvimento da plasticidade e agilidade dos cinco dedos; para a plasticidade são sugeridos exercícios com os cinco primeiros sons das escalas estudadas no terceiro volume, agora combinados à agilidade dos dedos. A leitura segue com peças de aplicação, além de repertório da literatura pianística, acoplado a propostas de análise que enfocam técnicas de

³⁵ Título da Exploração nº 5 do quarto volume do aluno.

composição. A seção de criatividade aparece seguindo a mesma linha do trabalho anterior. O trabalho de escrita, além dos exercícios propostos no livro – por exemplo, escrever as notas da escala - sugere o registro dos resultados das criações e análises. O treino auditivo não mais aparece em seções, e sim diluído em outras atividades como apreciação musical, criatividade e análise. O mesmo podemos dizer em relação ao ritmo, para o qual já não aparecem exercícios específicos.

Gonçalves considera a série EMaT *um curso básico para o ensino integrado da música e de um instrumento*. Cabe a cada professor aplicar o método de acordo com as necessidades dos alunos, mas sua eficiência depende do uso que dele se faz .

Em relação ao EmaT, observamos que o método apresenta muitos pontos em comum com a visão filofófica do processo ensino-aprendizagem de Swanwick e, por isso, fizemos uma análise comparativa entre os dois processos, apresentando em seguida um resumo das conclusões a que chegamos.

Em ambos os casos, o processo se desenvolve em espiral. Os estágios de desenvolvimento propostos pelo Espiral do modelo de desenvolvimento musical de Swanwick busca a interação individual com o meio, operada através de processos estudados por Piaget na sua teoria dos jogos, enquanto na EMaT suas etapas de aprendizagem seguem uma seqüência linear de conceitos (teoria) e habilidades (prática) dentro de um movimento espiralado.

No plano da técnica instrumental, no modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1994), ela é uma decorrência da necessidade de vencer dificuldades surgidas ao tocar determinada peça, não se resumindo ao adestramento de comportamentos musculares; já para EMaT, ela está atrelada a uma seqüência sistemática do desenvolvimento muscular. O EMaT trabalha com

uma seção reservada para exercícios técnicos que aparece de forma sistemática, exceto nos quatro primeiros capítulos da primeira parte do 1º volume, em que a técnica é sugerida através do repertório, cartões de leitura direcional e peças por imitação. A técnica está sempre ligada ao conceito do capítulo. “Uma atividade de prática de habilidades pode preparar, fixar ou avaliar a apreensão do conceito” ou vice versa (Gonçalves, 1989 p.6). Ainda em relação à técnica, no manual do 2º volume, p.32/33, a autora oferece sugestões de como usar a imaginação para criar variações sobre os exercícios diários do livro. São sugestões que já foram experimentadas no 1º volume e que, segundo a autora, deverão continuar sendo praticadas, mas com as devidas adaptações ao contexto.

Quanto à criatividade, o modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) tem como uma de suas propostas estimular o pensamento musical dos alunos através da composição. Ela é praticada de forma sistemática, integrada a outras atividades. Para EMaT a atividade criativa está igualmente relacionada ao conceito apresentado no capítulo, pois é através dela que o aluno mostra “o quanto realmente conceituou do fato musical que lhe foi apresentado” (manual 1, p.6).

O modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1994) concebe a notação musical como uma forma de transmissão da música através dos tempos. Mas mesmo assim, a partitura não é suficiente, pois precisamos de tradições auditivas para compreendermos e interpretarmos a música. A EMaT tem sua metodologia pautada no desenvolvimento da leitura. Gonçalves diz no manual do primeiro volume que:

cada volume é um livro-texto que leva o aluno a vencer etapas, o que se processa através da musicalização, da alfabetização musical, da aprendizagem de conceitos e da prática de habilidades funcionais no uso do teclado, tudo isso feito em espiral, partindo do teclado para página musical, numa intimidade com o som, com o ritmo, com a harmonia, com a transposição, sendo dada ênfase à leitura e à criatividade. (1985, p.vi)

O modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) fala muito da consciência auditiva como o primeiro ponto, a base de todo processo. EMaT mostra a importância da percepção auditiva quando fala que todo o processo deve integrar o executar, criar e ouvir, partindo da vivência do aluno para então chegar à página musical.

O modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1994) acredita na valiosa experiência da aula em grupo. Destaca a possibilidade dos alunos exercerem o julgamento crítico, de terem a oportunidade de imitarem e compararem-se aos colegas através de uma competição saudável. Mas alerta que o trabalho em grupo requer uma dinâmica específica, com aulas preparadas previamente, e uma atenção redobrada pelos interesses dos alunos durante a aula. A EMaT considera que o trabalho em grupo torna a aula mais dinâmica por promover debates, mais divertida e econômica. Gonçalves (1985) também faz um alerta para o cuidado com o planejamento das aulas e escreve que o livro texto tem como função orientar uma seqüência suave e regular para as aulas, cabendo ao professor, no entanto, montar seu plano de aula, selecionar as atividades e orientar o tempo necessário para cada uma delas. Acrescenta que o professor não deve desprezar algum motivo que surja no decorrer da aula que o leve a desviar-se passageiramente de seu planejamento. Com a aula cuidadosamente planejada, o professor não corre o risco de perder o controle do grupo e do desenvolvimento da aprendizagem. A EMaT na verdade, procura implementar uma rotina de trabalho didático que oferece diferentes tarefas que podem, ou não, serem usadas na mesma aula, tentando implantar disciplina e noção de responsabilidade no aluno. Swanwick pensa como Gonçalves quando fala da importância da discussão, e da atenção do professor com o envolvimento do grupo, apresentando questões que mantenham vivo o interesse dos alunos.

Quanto às habilidades funcionais a serem desenvolvidas podemos relacioná-las da seguinte forma no modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) e no método EMaT (Gonçalves, 1989) :

C(L)A(S)P – <i>Skill acquisition</i>	EMaT – <i>habilidades funcionais</i>
Controle da técnica.	Domínio da técnica.
Desenvolvimento da percepção auditiva.	Saber usar o teclado por imitação ou audição; harmonização; acompanhamento; transposição; análise e audição crítica.
Tocar em conjunto.	Executar repertório solo e conjunto.
Leitura à 1ª vista.	Ler música – texto, cifras e à 1ª vista.
_____	Criar – improvisar e compor.
Manipulação do som com aparelhos eletrônicos.	_____

É interessante observar que Uszler (1991) no seu livro *The Well-Tempered Keyboard Teacher*, fala sobre o desenvolvimento de habilidades funcionais somado aos teclados e computadores. Ela considera que os alunos podem acrescentar em seus projetos recursos de um teclado eletrônico que completam o trabalho, assim como a gravação em trilhas distintas no seqüenciador ou, o uso de acompanhamentos, percussão e melodia como background. Pensa que esse tipo de trabalho ajuda o desenvolvimento da leitura à primeira vista, prática de conjunto e improvisação. A possibilidade de uso dos teclados com fones de ouvido, também favorece um melhor aproveitamento do tempo de aula, possibilitando a inclusão de muitas habilidades. Conceitos podem ser trabalhados via computador, proporcionando reforço e treino através de várias atividades. Exemplos de improviso podem ser grafados no computador, editados e impressos.

Mas Swanwick entende o desenvolvimento da habilidade ligada à tecnologia de maneira diferente. Ele leva em conta a manipulação do som com aparelhos eletrônicos, ou

seja, acredita que, além das possibilidades listadas por Uszler, ao alunos devem ser estimulados a inserir no seu cotidiano os benefícios que a tecnologia oferece. O próprio aluno pode, utilizar um seqüenciador ou editor musical para registrar suas músicas, aprender como transpor, inserir, copiar e colar compassos, em um seqüenciador, enfim, manipular os aparelhos eletrônicos.

Gostaríamos de destacar aqui a atenção especial que merece ser dada ao ensino das habilidades funcionais porque acreditamos, juntamente com Uszler (1991), que elas contêm os alicerces do músico de amanhã e proporcionar prazer à vida musical presente. Cabe ao professor a responsabilidade de assegurar que cada estudante seja musicalmente letrado e apto a lidar com o teclado. E mais, é preciso olhar com cuidado a habilidade de manipular o som com aparelhos eletrônicos porque a tecnologia dos teclados e computadores vai alterar consideravelmente o foco do músico do século XXI. Uszler (1991) ainda levanta algumas questões do tipo: será que o músico de amanhã precisará saber transpor? (num teclado eletrônico, basta você apertar um botão que o teclado cuida disso para você); o músico de amanhã precisará ser hábil em notação musical? (o computador tem a capacidade de imprimir música tocada no sintetizador via MIDI); o músico de amanhã precisará desenvolver a capacidade de acompanhar? (o seqüenciador está apto a gravar ou orquestrar acompanhamentos simples ou até mesmo sofisticados);

Atualmente, o que podemos dizer em relação às questões levantadas por Uszler é que o desenvolvimento de tais habilidades é necessário. Um pianista que vai acompanhar um cantor e se depara com a necessidade de no momento, transpor a peça para outro tom, se tiver a possibilidade de, apenas apertando um botão, ter o transporte realizado automaticamente, sem dúvida, tem uma facilidade considerável. Mas a transposição não é tão simples assim, se visto pelo olhar do arranjador, para transpor em um instrumento, de

uma tonalidade para outra, é necessário ter conhecimentos prévios de orquestração, como saber qual a melhor tonalidade para determinado instrumento, e qual a sua extensão. Para o compositor o tom escolhido para uma determinada peça é fundamental não só do ponto de vista orquestral mas também da cor; é como se um pintor escolhesse uma cor para uma pintura;

Em relação à notação musical, acreditamos que o computador faz o trabalho braçal do músico, mas, ao gravar uma música via MIDI com o objetivo de obter uma partitura, ele precisa saber se o que o computador está registrando é exatamente o que ele compôs. Por exemplo, ao tocar em um sintetizador com o propósito de escrever a partitura, deve pensar apenas na precisão do toque e não na performance porque, por mais preciso que ele seja, o computador não registra com fidelidade as durações dos tempos. As ligaduras de expressão são por conta do músico, assim como as mudanças de compasso, que são feitas manualmente, ou seja, o músico precisa saber exatamente o que vai gravar para fazer as edições necessárias que o computador ainda não dá conta.

Todos esses recursos são apenas ferramentas para agilizar o trabalho do músico. Somente um músico é capaz de usar tais recursos de maneira criativa que torne o produto final interessante. Aqueles que usam tais ferramentas como substituição à uma habilidade na qual é carente, corre o risco de cair na mediocridade.

Agora, comungamos, juntamente com Uszler (1991), que questões como estas nos fazem pensar na inter-relação entre performance, habilidades funcionais e teclados eletrônicos. O músico certamente deve ser capaz de acompanhar a evolução das atividades musicais, seja na performance individual ou com equipamentos eletrônicos.

CAPÍTULO IV - UMA PRÁTICA POR PROJETO USANDO A TECNOLOGIA E A MÍDIA NA AULA DE TECLADO

IV.1. O projeto “*Na trilha da história*”

Reservamos para esse capítulo uma análise do projeto de 2004 realizado no *Espaço Casa 3* e procuramos relacioná-lo com todas as questões tratadas nos capítulos anteriores. Através de exemplos práticos, tentamos colocar de maneira objetiva como ele se desenvolveu, desde a sugestão do tema, à sua elaboração, até o produto final. O projeto em questão, denominado *Na trilha da história*, procurou fomentar um trabalho que não só aproveitou a vivência do aluno, acompanhou e estimulou seu desenvolvimento musical, propiciou atividades integradas nos campos da apreciação, criação e execução, como o colocou em contato com os recursos tecnológicos da atualidade, sempre buscando o prazer de viver a música, a possibilidade de expressão pessoal e a geração de conhecimento.

Através do trabalho no projeto *Na trilha da história*, procuramos despertar nas crianças o espírito crítico em relação a trilhas sonoras de programas de televisão, associando à apreciação musical de dois quadros de programas infantis, o debate e a criação musical de trilhas sonoras para algumas das histórias de mistério da coleção *Casa Amarela* de Lilian Sypriano – da editora Formato.

Questões como: estariam os alunos atentos às trilhas sonoras que aparecem em programas de televisão, filmes e videogames; o julgamento e a crítica que delas faziam nos inquietavam, levando-nos a realizar com eles uma enquête sobre os programas de televisão e filmes que preferiam assistir e o que achavam de suas trilhas sonoras. As respostas foram vagas, o que nos fez levar adiante uma pesquisa sobre trilhas sonoras. Surgiu então um

desafio, tanto para os alunos quanto para as professoras, que ainda tinham pouca experiência na área de produção musical, a de compor uma trilha sonora mais completa, ou seja, com efeitos sonoros, música de fundo, vinhetas e temas.

Levando em conta o clima trazido pela mídia com o filme de *Harry Potter*, optamos por falar sobre bruxas, fantasmas, mistério, suspense e terror, temas que tanto atraem as crianças em qualquer faixa etária. No primeiro semestre, alguns grupos já haviam criado composições que mostravam um tom de suspense e mistério, como, por exemplo, *O mistério do teclado desafinado* e o *Castelo dos passos assombrados*; outros pediram para tocar músicas que faziam parte da trilha sonora do filme *Harry Potter*.

Antes de iniciar qualquer conversa com os alunos sobre como fazer músicas para histórias, resolvemos apresentar dois vídeos com dois programas infantis de televisão³⁶. Desses programas extraímos dois quadros que mostravam semelhanças por falarem do mesmo tema: medo e bruxa. O fato da *coleção Casa Amarela* versar sobre histórias de suspense e serem perfeitamente adaptáveis a qualquer faixa etária, principalmente para crianças de 03 e 04 anos, influenciou a escolha dos temas a serem trabalhados, temas igualmente atraentes para crianças mais velhas.

Na fase de elaboração do projeto, trabalhamos com pequenos grupos de 02 e/ou 03 crianças, aproximadamente da mesma faixa etária, em seus horários habituais de aula (60 minutos por semana), mais adiante reunindo-as em grupos de 06 a 08 crianças, porém já de diversas faixas etárias, de 03 a 12 anos de idade. Para a preparação do projeto dividimos os

³⁶ *Xuxa no mundo da imaginação*, um programa diário da emissora Globo que passava de segunda a sexta-feira, às 9:30 da manhã, e o *Castelo Ra-tim-bum*, um sucesso na categoria das séries educativas da TV Cultura.

alunos em quatro grupos e cada um ficou com uma história³⁷. A divisão dos grupos foi feita procurando favorecer a disponibilidade de horários dos alunos. E para criarmos um elemento surpresa, não só no processo do trabalho, mas também na apresentação, pensamos em oferecer histórias diferentes para cada grupo. Mas, embora seus conteúdos fossem diferentes, elas apresentavam um ponto em comum: versavam sobre os mesmos personagens, os moradores, vizinhos ou amigos da *Casa Amarela*.

O primeiro momento foi o de apreciação dos vídeos, sem qualquer comentário anterior, ocasião em que anotei minhas observações sobre o que estava sendo dito pelas crianças.

Foram enfáticas as observações e comentários dos alunos de que a trilha sonora do quadro da bruxa Keka, nas palavras deles mesmos, “não combina com a cena”, “procurou dar um tema de alegria, mas não combinou”, “nem percebi, esqueci!”. Alguns perceberam a voz da bruxa e disseram ser irritante, rouca e “incomodante”. Ou seja, consideraram que a trilha sonora não era adequada para aquela seqüência de cenas ou não tinha sido composta especialmente para o quadro, que o caráter alegre não se integrava com a imagem, e, para alguns alunos, eu ainda acrescentaria, a música passou despercebida.

A partir das observações e comentários dos alunos sobre a trilha sonora do quadro da bruxa Morgana, “a trilha sonora é mais bonita”, “a música é mais de acordo com o tema”, “quando existe um clima de tensão, a música combina com a cena”, concluímos que para as crianças, nesse quadro, a música tinha uma presença bem marcante, era mais adequada à cena do que a do quadro anterior, existindo uma integração som/imagem na composição do quadro.

³⁷ *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!; Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!; Zé Murieta, o homem da capa preta; e, Quem matou Honorato, o rato?*

Paralelamente a essa análise, para entendermos melhor o contexto, foi necessário um estudo sobre a personagem bruxa dentro da literatura infantil. Para isso buscamos informações em *sites* e livros sobre a história das bruxas. Para compreendermos melhor a arte de compor trilhas sonoras, entrevistamos um produtor musical que nos passou informações preciosas que muito nos ajudaram na composição de nossa própria trilha. E assim fomos caminhando, fazendo paradas sempre que sentíamos necessidade de buscar informações para uma maior compreensão do projeto. Isto seria o que Demo (2000) chama de “educar pela pesquisa”, situação em que juntos, alunos e professores, arregaçam as mangas e saem em campo para pesquisar. Hernandez (1998) diria que, neste caso, predomina a atitude de cooperação, situação em que o professor também é um aprendiz, procurando aprender sobre os temas que vai estudar com seus alunos.

Também buscamos informações sobre trilha sonora na revista Keyboard (1990) em, um exemplar especial sobre o assunto. Segundo a revista, se pesquisarmos a história do cinema, constataremos que sempre existiu trilha sonora nos filmes. No cinema mudo, apesar de não haver diálogos, a música sempre esteve presente. Na época era executada por pianistas ou pequenas orquestras e ao vivo, onde o instrumentista também era responsável pela sonoplastia. Hoje em dia, as coisas são mais sofisticadas, mas o propósito artístico ainda é o mesmo: somar música à cena para dar-lhe mais emoção.

Na segunda etapa do trabalho, propusemos experimentar compor temas para os personagens das histórias e vinhetas³⁸ para as aberturas, reforçar algumas ações com efeitos sonoros³⁹ e compor *background*⁴⁰ ou música incidental⁴¹ para ajudar a manter o clima do contexto.

³⁸ Entendemos por vinheta uma marca sonora feita através de uma pequena composição.

³⁹ Entendemos por efeito sonoro os sons que marcam alguma ação ou descrevem ambientes.

Cada grupo ouviu a sua história e, enquanto a ouviam, os alunos tiveram oportunidade de se identificar com um dos personagens, escolhendo qual seria o seu. Para as músicas de fundo, sugerimos que eles fizessem variações sobre o tema, adaptando a música à situação da história.

Alguns alunos tiveram que compor um tema para o mesmo personagem, tendo, então, cada um, a oportunidade de fazer a própria interpretação daquele personagem. Apesar de partirem de um mesmo ponto, as respostas musicais foram diferentes.

Em relação aos fragmentos sonoros feitos no teclado para a música incidental, alguns foram criados pelos alunos, outros ensinados pelo processo de imitação e outros inspirados e “tirados” de ouvido de trilhas sonoras que foram oferecidas como exemplos de música incidental.

A aprendizagem musical foi se realizando através de uma integração entre o trabalho de criação, de apreciação e de execução, acompanhando o modelo C(L)A(S)P concebido por Swanwick (1979), em que o material criado e ouvido também é aproveitado nas aulas de instrumento.

É interessante observar que os alunos trouxeram idéias musicais que provinham de trilhas sonoras de desenhos animados, programas de televisão e até de comerciais, o que mostrava sua atenção na música que ouviam, e o despertar da capacidade crítica e de seleção de material. Deu-se o caso em que duas meninas trouxeram o mesmo material, que foi tirado de ouvido durante a aula; entre as versões de ambas apareceram pequenas

⁴⁰ Entendemos por *background* uma música de fundo, que fica em segundo plano.

⁴¹ Entendemos por música incidental aquela que acompanha e descreve a cena em primeiro plano.

diferenças. Partindo desse material, cada uma produziu a sua música, buscando caminhos diferentes, mas deixando marcas semelhantes.

Houve ainda o caso da troca de elementos sonoros entre dois alunos, mostrando que também podiam aprender escutando as idéias dos colegas. Para ilustrar esse episódio, vou exemplificar o caso do aluno LU que no começo do ano fez uma composição e acrescentou um arranjo com instrumentos de percussão tratados com alguns elementos do *passo*, processo de ensino do ritmo que, na ocasião, estávamos trabalhando. O aluno RA participou dessa construção, inclusive sugerindo células rítmicas para um dos instrumentos. Quando precisou compor o tema para o seu personagem no projeto, foi buscar *modelos* no arranjo de LU, montando um semelhante. Utilizou os mesmos instrumentos de percussão e um *ostinato* semelhante, variando com a inclusão de pausas para quebrar a fluência.

Desde que encontrem seu caminho, todos os alunos podem aprender. Hernandez (1998) ensina no seu livro *Transgressão e Mudança na Educação* a respeito da diversidade do grupo, das contribuições, deficiências e conquistas individuais que somam no resultado da dinâmica do grupo. A prática de conjunto é uma atividade bem adequada para trabalhar com essas situações, onde cada aluno pode buscar o seu lugar e partindo dele expandir seu conhecimento. A esse movimento juntamos as contribuições de cada um para o grupo. E foi através dos arranjos para teclado e percussão no projeto *Na trilha da história*, que acomodamos situações como as discutidas neste capítulo.

Após a conclusão da tarefa criativa, iniciamos os ensaios, mobilizando os quatro grupos maiores. Chegamos então à parte do trabalho em que o grupo precisa repetir várias vezes o produto final, fazendo pequenos ajustes e trabalhando a fluência da música.

Quando os componentes do grupo consideraram a realização satisfatória, foi chegada a hora de gravar.

A etapa da gravação é outra parte importante do projeto porque os alunos têm a oportunidade de gravar em estúdio profissional e, em seguida, acompanhar todos os processos da preparação de um CD: edição, mixagem, masterização, reprodução e produção gráfica.

Após a gravação, fizemos uma apresentação pública, quando cada grupo mostrou para os demais a música que criou para sua história. A apresentação é também um momento importante, na medida em que, além de representar a coroação de um esforço e o resultado de um processo de aprendizagem, ocorre num auditório com sonorização específica para esse tipo de trabalho, com amplificação de vozes, teclados, piano e percussão, impressão de programas e convites, enfim, uma experiência muito proveitosa e um grande evento!

É importante ressaltar a atenção das professoras para que o trabalho se realizasse com o envolvimento dos alunos, estimulando seu interesse e prazer na realização das atividades, atentas também ao entrosamento das crianças dos dois grupos, dos pequenos (02 a 03 crianças) e dos grandes (06 a 08 crianças).

“Cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informação” (Hernandez, 1998, p.82). Com essa idéia fica claro que cada projeto acontece apenas uma vez, que não é uma fórmula que possa ser repetida em varias instituições; e se for, certamente alcançará resultados bem diferentes. No caso do projeto *Na trilha da historia*, ele pode ser realizado devido a uma convergência de acontecimentos e significados que envolveram todos os seus participantes.

IV.2. Análise do projeto

Para a análise desse projeto criamos algumas unidades. Na primeira delas examinamos a construção do tema dos personagens através da análise do perfil desses personagens; a decisão quanto ao momento de sua inclusão na trilha; a discussão da pertinência da trilha sonora a cada um dos personagens, visando sugerir climas através de recortes e variações do tema; e o estabelecimento de critérios de escolha dos instrumentos e/ou voz, para os arranjos. Na segunda unidade foram tratadas as relações entre os componentes do grupo, a integração de cada um no grupo, e como o relacionamento interferiu no trabalho, tanto do grupo, quanto no de cada aluno e no do professor. Deixamos reservado para a terceira unidade de análise a avaliação musical do produto: seria ele uma sucessão de fragmentos díspares ou recorrentes, ou um conjunto coerente; quais os seus pontos fortes e fracos; e, finalmente, sua avaliação pelos próprios alunos. E, para a quarta e última unidade, pensamos na avaliação, pelo professor, do processo / produto, e da articulação do produto com o nível de desenvolvimento dos alunos, se houve, ou não, correspondência entre o resultado do trabalho de cada um e seu nível de desenvolvimento.

Para a análise do perfil dos personagens, como foi dito anteriormente na descrição do projeto, cada grupo ouviu a sua história e, enquanto a ouviam, tiveram oportunidade de se identificar com um personagem, escolhendo qual seria o seu. Conversamos sobre o perfil desses personagens, para os quais os alunos começaram a traçar um esboço musical⁴² de seus temas. Além desse esboço, fomos traçando em conjunto a trajetória do trabalho para o segundo semestre, articulando as idéias musicais dos alunos com o programa do curso. Em

⁴²Vamos chamar de *esboço musical* a primeira idéia traçada durante o intensivo de julho.

seguida vamos mostrar alguns exemplos de como construímos a idéia musical dos temas dos personagens.

Vale uma observação: todos os exemplos musicais que se seguem, são performances dos alunos e foram retirados do CD gravado em estúdio no *Espaço Casa 3* no ano de 2004. As partituras foram escritas pelos alunos junto com as professoras, exceto os temas: *Liloca Gatoca*, *Casa mal assombrada* e *Juvenal Batista, o eletricista*, que foram criadas pela autora dessa pesquisa.

Exemplo 1: Zé Murieta, um velho que só saía à noite e usava uma capa preta; como deveria ser a música tema? Chegamos à conclusão de que seria uma música misteriosa, que usaria sons graves, longos, fortes, teclas brancas e pretas.

TEMA DO ZÉ MURIETA, O HOMEM DA CAPA PRETA

LENTO

PIANO

MISTERIOSO

10

PNO.

19

PNO.

26

PNO.

The image displays a musical score for a piano piece. It is divided into four systems of music. The first system is marked 'LENTO' and 'PIANO', with the word 'MISTERIOSO' written in the left margin. The second system is marked '10' and 'PNO.'. The third system is marked '19' and 'PNO.'. The fourth system is marked '26' and 'PNO.'. The score is written in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and rests, along with dynamic markings like 'piano' and 'pno.'.

105

Exemplo 1. Partitura e áudio do tema do personagem *Zé Murieta, o homem da capa preta*.

Exemplo 2: a personagem *Liloca Gatoca, a copeira-arrumadeira-cozinheira* da casa, muito alegre e divertida, gostava muito de cantar. Mas, com mania de medo, se assustava por qualquer coisa. O tema da personagem *Liloca Gatoca*, composto por uma das alunas, tinha caráter alegre, manifesto em andamento moderado e interrupções de pausas, às quais se seguiam algum elemento surpresa para caracterizar os sustos que levava, utilizando para isso o timbre do piano elétrico.

TEMA DA LILOCA GATOCA

PIANO

5

9

13

18

21

ELEMENTO SURPRESA

ELEMENTO SURPRESA

ELEMENTO SURPRESA

ELEMENTO SURPRESA

ELEMENTO SURPRESA

GLISS.

GLISS.

Exemplo 2. Partitura e áudio do tema do personagem *Liloca Gatoca*.

Exemplo 3: *Dr. Antenor – um policial de valor*. Para compor musicalmente o personagem, uma das alunas pensou em usar acordes fortes, que significariam a força de um policial, alternados com melodias sem acompanhamento e em diferentes registros, para mostrar o diálogo entre o policial e os suspeitos. Nesse tema, a aluna tentou descrever duas idéias: o

perfil de um “policial de valor” e o papel desse personagem na história - fazer perguntas para desvendar o mistério do crime.

TEMA DO DR. ANTENOR, UM POLICIAL DE VALOR

Exemplo 3. Partitura e áudio do tema do personagem *Dr^o Antenor, um policial de valor*.

Exemplo 4: para o personagem *Dr. Thiago, o médico gago*, uma das alunas procurou valorizar a maneira do médico de pronunciar as palavras com hesitação, e para isso, musicalmente, utilizou um *trillo*⁴³ de semitom no início de cada motivo.

⁴³ Do italiano – trinado.

TEMA DO DR. TIAGO, O MÉDICO GAGO

Exemplo 4. Partitura e áudio do tema do personagem *Dr^o Tiago, o médico gago*.

Alguns alunos não conseguiram transmitir a idéia dos seus personagens focando seu esforço de criação na estética da música, ou seja, uma música *bela* sem a preocupação de integrá-la ao contexto.

Quanto ao momento de inclusão, ou não, da trilha, conversamos antes com os alunos sobre o que, para eles, seria uma boa trilha sonora. Concluímos que ela deveria ser

composta especialmente para a seqüência de cenas a que se destinava, utilizando música incidental, *background*, efeitos sonoros, temas e vinhetas, além de deverem, música e cena, misturarem-se de forma a criar uma unidade. À medida que íamos montando o nosso texto final, perguntávamos se juntaríamos, ou não, música à história – efeito, vinheta, tema ou música incidental. A decisão inicial partiu do grupo mas, conforme elaborávamos a trilha, fomos fazendo modificações, acrescentando, mudando ou retirando as músicas que havíamos marcado.

Um recurso utilizado por dois grupos foi a adaptação de trechos da narração para letras de melodias. Nesse momento a história passava a ser *cantada* através da música. Essa estrutura foi usada nas composições de grupo, quando ele próprio construía a melodia e simultaneamente fazia a adaptação da letra.

Exemplo 5 (no CD). Vídeo da composição de grupo da história *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!*, do trecho comentado acima.

Em relação à pertinência da trilha sonora a cada um dos personagens, visando sugerir climas através de recortes e variações do tema, a decisão foi tomada em conjunto, pelos alunos e professoras. Pensamos onde a música ajudaria, acrescentando mais emoção à história, trazendo maior intensidade ao contexto. Podemos exemplificar com alguns textos que foram costurados com recortes do tema, efeitos e música incidental.

Exemplo 6: o personagem *Honorato, o rato*, escolhido pelo aluno GA, *ganhou* um tema de caráter vivo, em que ele utilizou como material sonoro três tipos de escalas – cromática, hexatônica e diatônica - que percorriam toda a extensão do teclado. A história tem início

falando do novo morador da casa amarela, *Honorato, o rato*. Descreve suas ações e relações com os moradores da casa, mostrando seus movimentos ágeis, pra lá e pra cá, mas que incomodavam todos na casa. A sugestão de GA foi intercalar texto e som, alternando o texto com as escalas que foram tocadas no tema. Era como se os moradores reclamassem e o rato saísse correndo para se esconder. No final do trecho, o aluno usou um acorde dissonante com timbre de *órgão de igreja* para criar o clima de suspense: Honorato foi assassinado! O texto foi todo costurado com recortes do tema para criar um clima de tensão.

The image displays a musical score for a piano piece titled 'TEMA DO HONORATO, O RATO'. The score is written in 2/4 time and consists of six systems of music. The first system is labeled 'PIANO' and shows the initial melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system, starting at measure 6, features a more complex texture with triplets in both hands. The third system, starting at measure 11, shows a change in the bass line. The fourth system, starting at measure 16, continues the development of the melody. The fifth system, starting at measure 21, shows a continuation of the melodic line. The sixth system, starting at measure 25, concludes the piece with a final cadence. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Exemplo 6. Partitura do tema do personagem *Honorato, o rato*. O áudio mostra a sonorização de um trecho da história *Quem matou Honorato, o rato*, onde o tema está incluído.

Exemplo 7: nele vamos mostrar a adaptação de uma das melodias criada para o personagem *Rubião, o mordomo espião*, para musicar o texto final de uma das histórias. No tema aparecem duas partes contrastantes e uma *codetta*, que utiliza o primeiro motivo da parte A. O som escolhido foi o das *cordas sintetizadas* que, tendo pouco ataque, impunha um

andamento moderado. Para a adaptação da letra, a melodia precisou ser tocada em andamento mais rápido, recebeu acompanhamento de piano e sofreu mudança no estilo - aproximando-se do jazz -, e variações no ritmo para se ajustar às palavras. O tema inicialmente foi tocado no teclado solo e, na versão com letra, executado com teclado, piano e as vozes dos cinco alunos que participaram dessa história.

TEMA DO RUBIÃO, O MORDOMO ESPÍAO

The image displays a musical score for a piano accompaniment. The title is 'TEMA DO RUBIÃO, O MORDOMO ESPÍAO'. The score is written in a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It consists of five systems of music, each labeled 'PIANO' or 'PNO.' on the left. The first system starts with a treble clef and a bass clef. The melody is primarily in the treble clef, featuring eighth and sixteenth notes with slurs. The bass clef provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes. The score includes measure numbers 4, 7, 10, and 13. The piece concludes with a double bar line at the end of the fifth system.

Exemplo 7. Partitura do tema do personagem *Rubião, o mordomo espíao*. O vídeo mostra a adaptação do tema musical ao texto final da história.

Exemplo 8: “num passo bem miudinho, com aquele andar devagarzinho de quem já está velhinho, veio chegando *João Cafieiro – o carteiro*” (texto recolhido do projeto). O personagem do carteiro aparece duas vezes na história para entregar uma carta para *Rubião*. A aluna LA, que escolheu compor o tema para esse personagem, estendeu sua participação sonorizando as emoções do personagem Rubião ao receber uma carta com a notícia de que havia ganhado uma herança. Para a realização dessa sonorização, LA utilizou recortes do tema, efeitos sonoros e música incidental. O tema do personagem apresenta na parte A uma melodia acompanhada, enquanto na segunda, utiliza as mãos separadas tocando a escala de Sol maior – ascendente e descendente, finalizando com a tríade de Sol maior. Nas escalas, a aluna procurou representar a caminhada do carteiro pelas ruas, e o acorde seria o momento em que *Cafieiro* entrega a carta para o seu velho amigo Rubião. “Rubião abriu o envelope e começou a ler. E, à medida que lia, Rubião foi ficando alegre, dando risadas. Quando terminou, estava tão feliz que ria às gargalhadas” (texto recolhido do projeto). Nesse trecho em que à medida que Rubião lia, ficava alegre, a aluna compôs música incidental com notas dobradas que acompanhava o ritmo da leitura, acelerando o andamento conjuntamente com a alegria de Rubião. Na história, Vovô Gatônio resolveu pegar a carta e lê-la. Nela era contada a notícia da morte do seu tio – tio Eurico, e ele, como único herdeiro, deveria receber uma herança em poucos dias. Para esse trecho, a aluna criou uma ambientação com música lenta e de caráter triste, finalizando com uma oitava na região grave traduzindo a assinatura do Dr. Eduardo – o advogado. Cafieiro tornou a aparecer na história para trazer a carta que informava a chegada da herança. Para essa passagem, a aluna utilizou recortes do tema – escalas por todo teclado, aludindo aos vários dias que haviam passado e à caminhada do carteiro. Utilizou também a lembrança da tríade na

entrega da carta e no comunicado do dia da chegada da herança. Finalizou com a *assinatura* do Dr. Eduardo – o advogado, tocando a oitava de Dó na região grave.

TEMA DO JOÃO CAFIEIRO, O CARTEIRO

The musical score is titled "TEMA DO JOÃO CAFIEIRO, O CARTEIRO" and is written for piano (PIANO/PNO.). It is in 2/4 time and the key signature has two sharps (D major). The score is divided into four systems of three measures each. The first system (measures 1-3) features a treble clef with a melody of eighth notes and a bass clef with block chords. The second system (measures 4-6) continues the melody in the treble clef and accompaniment in the bass clef. The third system (measures 7-9) shows a change in the bass clef accompaniment. The fourth system (measures 10-12) concludes the piece with a final chord in the bass clef.

Exemplo 8. Partitura do tema do personagem *João Cafieiro, o carteiro*. O Áudio mostra a sonorização de um trecho da história *Morreu tio Eurico, Rubião ficou rico*, onde o tema está incluído.

Os arranjos das composições de grupo, todos elaborados pelo próprio grupo, partiram de discussões e análises prévias quanto à escolha dos instrumentos e/ou voz mais

adequados a eles. Cada aluno escolheu o seu instrumento e sugeriu uma célula rítmica que combinasse com a melodia ou com alguma parte do que já havia sido criado. O restante do grupo tinha liberdade de aceitar ou sugerir modificações para as partes propostas, até que o grupo se sentisse satisfeito. O arranjo de uma melodia composta por determinado aluno foi dirigido por ele, que aceitou ou recusou as sugestões musicais vindas dos colegas.

Exemplo 9: “E se quebrasse o caminhão?...e se roubassem o dinheiro?...e se errassem o endereço?... e se não chegassem lá?...Rubião ficou nervoso, Rubião ficou nervoso” (texto retirado da história *Morreu tio Eurico! Rubião ficou rico!*). Nós, professoras, achamos que esse texto seria interessante para um trabalho de grupo. Um dos alunos havia feito no primeiro semestre uma composição para teclado e instrumentos de percussão que os colegas gostaram de tocar. Fizemos então a proposta de adaptar esta composição ao texto acima. Nos ensaios cuidamos mais da dinâmica para recriar a tensão do texto e acrescentamos o ganzá e o reco-reco para que todos os alunos pudessem participar. O grupo ficou bem satisfeito com o resultado.

Exemplo 9. Vídeo da composição de grupo composta por um dos alunos e adaptada para a história *Morreu tio Eurico, Rubião ficou rico.*

A segunda unidade trata das relações entre os componentes do grupo, da integração de cada um no grupo, e de como se deu a interferência do grupo, de cada aluno e do professor no trabalho.

Como colocado anteriormente, os grupos formaram-se em função da disponibilidade de horário dos alunos, por isso tivemos grupos heterogêneos tanto quanto à faixa etária quanto ao nível de aprendizagem. Também já esclarecemos como ocorreu a

escolha dos personagens durante o *Intensivo de julho*, assim como do primeiro esboço musical dos temas. A escolha dos personagens, das músicas incidentais e dos efeitos sonoros foi feita pelos alunos, as professoras estimulando a participação e a colaboração de todos, oferecendo espaço para os mais tímidos e freando os mais fogosos. Apesar de dois alunos terem escolhido o mesmo personagem, a decisão ficou por conta deles e não houve necessidade da intervenção das professoras. É interessante observar como o grupo favorece a tomada de atitude, não deixando espaço para a passividade do aluno.

Após o *Intensivo de julho*, as professoras fizeram um levantamento do material musical esboçado e selecionaram o que poderia ser aproveitado na elaboração da trilha. Por uma questão de tempo - não havia tempo hábil para que os alunos contassem a história com suas próprias palavras - o texto foi reduzido pelas professoras. Após esse trabalho, elaboramos a trilha durante as aulas de agosto e setembro, nos horários normais, e tanto o computador quanto as professoras serviram de elo entre os alunos, na medida em que tocavam as partes da trilha que já estavam prontas junto com a narração da história, para que todos pudessem ter noção da trilha como um todo. As composições de grupo foram sendo criadas nas aulas dos grupos menores e passadas através das professoras, gravações em fita magnética ou pelo computador.

A gravação no seqüenciador do computador traz, para os alunos que fazem aulas em horários diferentes, a vantagem de poderem ensaiar a partir de uma mesma referência, ou seja, todos tocam acompanhados pelo mesmo arranjo e interpretação. Ou ainda, um aluno grava a sua parte possibilitando que outro ensaie em horário diferente. Essa maneira de trabalhar, nos dias de hoje, atende à prática de conjunto, resolvendo em boa parte a falta de disponibilidade que as pessoas têm para qualquer horário extra.

O grupo que fez a trilha sonora da história *Zé Murieta, o homem da capa preta* era composto por crianças de 05, 06, 07 e 08 anos que se encontravam na etapa de musicalização e leitura nas teclas brancas. As três crianças menores desse grupo faziam suas aulas normais no mesmo horário e o trio das meninas maiores se dividia: as alunas na etapa de leitura faziam aulas juntas, enquanto a que se encontrava na fase de musicalização participava de outra aula. Os alunos mais iniciantes, de 05 e 06 anos, foram buscar instrumentos de percussão para pontuar os efeitos sonoros da história. A essas crianças pedimos que escolhessem um personagem ou um momento da história para compor uma ambientação; uma das alunas escolheu o som e o movimento do mar, outra, a conversa entre dois personagens, e o terceiro ficou com o tema de uma das histórias que *Zé Murieta* contava para o *Julinho* sobre os piratas que atacavam navios. As outras duas crianças de 07 e 08 anos escolheram os personagens *Julinho* e *Zé Murieta* e a última criou um tema misterioso para a casa mal assombrada. Apenas nesse grupo tivemos duas crianças interpretando vozes de dois personagens e uma terceira narrando um trecho da história. Essa contribuição ocorreu espontaneamente durante o *Intensivo de julho*, quando as crianças estavam dramatizando os personagens e criando suas vozes.

Durante o processo do trabalho, o grupo se dividiu naturalmente em dois; de um lado, as crianças menores e iniciantes, ainda na etapa de musicalização e, do outro, as crianças maiores. As composições de grupo foram feitas com a utilização de uma seqüência de sons e música. Por exemplo: sempre que o texto fazia menção à casa mal assombrada, uma aluna imitava o som de uma porta velha, – utilizando o instrumento berra – boi, seguindo com o tema da casa mal assombrada; “a porta da casa rangia, abrindo e fechando com um grande estrondo, o que fazia o coração de *Julinho* descompassar de medo” (texto retirado da história *Zé Murieta, o homem da capa preta*). Nessa passagem, os alunos

tocaram o berra – boi para o som da porta abrindo e fechando, o surdo fazendo um ritmo pontuado para o coração de *Julinho* e concluíram com o tema da casa mal assombrada. Embora a aluna do tema da casa mal assombrada tivesse 08 anos e os outros dois 06, o grupo se relacionou de forma amigável, aceitando bem as contribuições de cada colega.

Exemplo 10. Áudio da composição de grupo citada acima.

A trilha sonora da história *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!* foi composta por um grupo de cinco alunos de 07, 08, 09, 10 e 11 anos, distribuídos entre as etapas de musicalização, leitura nas teclas brancas e leitura nas teclas pretas. As aulas normais ocorriam no mesmo dia e em seqüência de horários, exceto a da aluna de 08 anos, que era individual e em dia diferente. A aluna de 10 anos escolheu o tema da personagem principal daquela história – *Liloca Gatoca*, o de 09 ficou com o tema do *Juvenal Batista, o eletricista*, o de 07 compôs o tema do *Rubião, o mordomo espião*, e as alunas de 08 e 11 anos dividiram os temas dos diferentes fantasmas que apareciam na história. Esse grupo utilizou na trilha sonora, além dos temas, música incidental, efeitos sonoros e duas composições de grupo, as últimas em estilo que se aproximava do *rap*, nas quais foram utilizadas voz e percussão. O arranjo foi elaborado com as contribuições de todos, solicitadas pelas professoras durante as aulas dos grupos menores. O fato de quatro dos alunos do grupo terem aula no mesmo dia facilitou a troca de idéias, a elaboração da composição e do arranjo e a realização dos ensaios. Os alunos chegavam mais cedo para se encontrarem com os colegas do outro grupo e juntos decidirem o trabalho.

Como a aluna de 08 anos não pode participar do *Intensivo de julho*, perdendo a oportunidade de escolher seu personagem, sugerimos que ela ficasse com os temas de

alguns fantasmas, o que aceitou prontamente e fez com prazer. Também por habitualmente fazer aula individual e em dia diferente dos demais componentes, ficou deslocada, trabalhando mais nas composições individuais. Mesmo assim não deixou de participar das performances das composições de grupo, fazendo os ensaios através das gravações e das informações das professoras, escolhendo e elaborando suas participações.

Nesse grupo havia muita rivalidade entre os componentes. Na hora da divisão dos instrumentos, por exemplo, dois meninos disputaram o surdo. Para resolvermos a questão, cada um tocou para o grupo, que decidiu alternar a execução, escolhendo quem tocaria qual composição. Uma outra disputa se deu entre irmãos – um aluno de 09 e uma de 11 anos, que sempre estavam criticando um ao outro. Mas o grupo não deixava muito espaço para esse tipo de discussão, na medida em que interferia com opiniões e resoluções. O fato de estarem todos inseridos numa mesma proposta fez com que o grupo se unisse e deixasse de lado alguns atritos.

O grupo que compôs a trilha sonora para a história *Quem matou Honorato, o rato?*, era formado por cinco alunos na faixa etária de 09, 10 e 11 anos, sendo os dois meninos os mais velhos – 10 e 11 anos. Quatro alunos se encontravam na etapa da leitura e apenas uma na etapa de musicalização. As duplas eram formadas por um menino e uma menina e a quinta integrante tinha aula no mesmo dia, porém em turno diferente, pela manhã. No *Intensivo de julho*, por questões pessoais, ela precisou ter aula na parte da tarde, definindo assim sua participação neste grupo. Cada aluno escolheu o seu personagem, criaram músicas incidentais recortando-as dos temas e definiram os efeitos sonoros. O grupo não se empenhou no trabalho de prática de conjunto, ou seja, a trilha sonora foi montada através da seqüência das participações individuais. O trabalho de conjunto resultou da soma das partes.

O grupo era bastante crítico; cada aluno interferia muito no trabalho do colega, oferecendo sugestões ou comentando o que não gostava. Foi necessária a interferência das professoras para a finalização das composições porque alguns alunos retraíam-se diante das críticas. Pelo fato de também serem críticos com eles mesmos, tiveram dificuldade em definir sua composição, *esboçando*, a cada aula, um novo material sonoro. As professoras ofereceram várias propostas para o trabalho de conjunto, mas não houve manifestação de interesse da parte deles. Quando assistiram a apresentação dos outros grupos, ficaram arrependidos por não ter desenvolvido nenhum trabalho de prática de conjunto.

A aluna que fez aula na parte da manhã, apesar de não encontrar os outros colegas, esteve envolvida com o trabalho e com o grupo, aceitando bem as sugestões e preparando com prazer suas participações. Através das gravações e das professoras pode conhecer o trabalho dos colegas e ensaiar suas participações.

Esse grupo, apesar de trabalhar individualmente, estava sempre atento aos trabalhos alheios, julgando o restante da trilha e, nesse ponto, mostrando espírito de conjunto.

A trilha sonora composta para a história *Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!* Foi elaborada por cinco alunos de 08, 10, 11 e 12 anos. Todos eles, exceto o menino de 08 anos, tinham aulas no mesmo dia, em horários seguidos. O aluno de 08 anos fazia aula com outro grupo, em outro dia. Os estágios de desenvolvimento eram bem heterogêneos; duas crianças estavam na etapa de musicalização, outra no final da fase de leitura nas teclas brancas, outra no início da etapa de leitura nas teclas brancas e pretas, e outra no início da etapa de habilidades funcionais. Mas, apesar da heterogeneidade, o grupo se integrou muito bem. Cada aluno escolheu seu personagem, embora dois meninos tivessem escolhido o mesmo, *Rubião, o mordomo espião*, mas a questão ficou decidida entre eles, sem maiores problemas. Aqueles que escolheram um personagem de pouca projeção aumentaram sua

participação criando músicas de fundo e efeitos sonoros para outros trechos da trilha, que não estavam, necessariamente, ligados ao seu personagem. Os alunos elaboraram três composições de grupo, duas adaptadas de composições de um dos componentes, e a terceira, uma criação coletiva, resultou do aproveitamento de sugestões vindas de brincadeiras espontâneas. Esse grupo trabalhou em ambiente agradável e amigável, os ensaios e a gravação ocorreram de maneira muito divertida e produtiva. As professoras pouco tiveram que interferir nas relações entre os alunos. O menor deles, que fazia aula em dia diferente, foi *adotado* pelos alunos maiores, que o ajudavam sem criticá-lo. Esse menino, por sua vez, se relacionou bem com as crianças maiores e, apesar da timidez, participou com satisfação. As professoras foram interferindo no trabalho do grupo na medida em que, ao finalizar uma tarefa, propunham outra, ou contribuindo para o desenvolvimento de uma proposta musical, ou ajudando algum aluno, quando necessário.

A terceira unidade trata da análise do produto musical julgando sua qualidade, examinando sua construção – se uma sucessão de fragmentos diferentes ou de idéias musicais recorrentes, ou se um todo em que repetição e contraste se equilibram - seus pontos fortes e fracos e da avaliação final feita pelos alunos.

O que marcou a unidade do projeto foi o fato de todas as histórias pertencerem à uma única coleção – *Casa Amarela* -, que trabalha com os mesmos personagens, porém em situações diferentes. Reforçando a idéia de unidade, uma aluna criou o tema para a *Casa amarela* e, para a abertura das histórias, fez variações sobre esse tema. O exemplo que se segue – nº 11 - mostra a abertura da história *Quem matou Honorato, o rato*.

TEMA DA CASA AMARELA

Exemplo 11. Partitura e áudio do tema da Casa Amarela da abertura da história *Quem matou Honorato, o rato*.

Outro ponto que se repete nas histórias é o desfecho feito através de uma manchete de jornal. E para as manchetes, uma aluna criou uma melodia para os textos e uma vinheta de abertura do jornal. Vamos exemplificar em vídeo – exemplo nº 12 - o *quadro* da manchete do jornal da história *Acorda Rubião, tem fantasma no porão!*

NOTÍCIA DO JORNAL - ACORDA RUBIÃO, TEM FANTASMA NO PORÃO!

VOICE

PIANO

9

VOICE

PNO.

16

VOICE

PNO.

Exemplo 12. Partitura do arranjo da notícia do jornal. Vídeo com o *quadro* completo, ou seja, vinheta do jornal, efeitos sonoros e música da notícia do jornal.

Para dar unidade às idéias musicais de cada história, os alunos elaboraram a princípio um tema e partindo desse tema criaram o restante da trilha através de recortes e variações. O uso da música incidental construída através de elementos extraídos dos temas também foi um dos recursos utilizados para dar unidade ao trabalho. Outro recurso utilizado foi a transformação do tema em música incidental, fazendo-o passar do primeiro para segundo plano, ou vice-versa. Um exemplo claro – exemplo nº13 - ocorreu com o tema do personagem *Zé Murieta*, no início da história, quando a introdução do tema foi usada como música incidental, passando em seguida para o primeiro plano e se transformando no tema do personagem.

Exemplo 13. Vídeo do tema do personagem *Zé Murieta*. Um exemplo de música incidental que se transforma em música tema.

Além disso, foram acrescentados efeitos sonoros no teclado, ou com instrumentos de percussão ou com o uso da voz. Os efeitos sonoros ligaram o texto num movimento de integração texto / música, objetivando a valorização da cena.

Para as composições de grupo, foram feitas adaptações de recortes de textos das histórias para melodias já criadas pelos alunos, ou para o trabalho de inflexão da fala. Todos os arranjos utilizaram instrumentos de percussão, voz, teclado ou piano. As composições de grupo se tornaram os pontos fortes das trilhas, mas a da história *Quem matou Honorato, o rato?*, que não teve trabalho de conjunto, não perdeu seu *brilho*, tendo sido composta com esmero e atingido um bom resultado. O cuidado na utilização de música incidental, efeitos sonoros e os temas dos personagens, nos momentos adequados, foi o diferencial para o trabalho não alternar texto / música, mas misturá-los na trilha sonora.

Um outro ponto importante foi o cuidado com a sincronização da narração com a trilha sonora. Houve necessidade de vários ensaios para que alunos e narradoras conseguissem trabalhar simultaneamente a música e o texto. Além disso, para a apresentação pública, foram necessários mais ensaios para acrescentar a movimentação de palco à simbiose música / texto.

Das quatro histórias apresentadas, em duas, as idéias musicais não foram completadas, isto é, por falta de tempo, foram deixadas brechas nas trilhas. Em alguns trechos, os textos sugeriam sonorização, como por exemplo, “Naquela manhã, logo cedinho, vovô entrou de mansinho na cozinha. *Liloca Gatoca* estava de costas e quando virou, deu de frente com vovô. O copo que estava na sua mão caiu e se espatifou. – Ai vovô! Que susto o senhor me deu! (texto retirado da história *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!*) Nesse caso, poderia ter sido composta uma música incidental valorizando, além da entrada do vovô na cozinha, a queda do copo e o susto da Liloca. Outra brecha ocorreu na história *Morreu Tio Eurico! Rubião ficou rico!*, onde foi feita uma sonorização com música incidental e efeito sonoro no trecho em que *Rubião* lê a primeira carta que recebe. Já na leitura da segunda, a aluna apenas pontuou alguns momentos com efeitos sonoros.

No final do projeto consagramos nosso trabalho com uma apresentação pública em um auditório, com sonorização, convites e programas. O fato de objetivarmos uma apresentação contribui para a quebra da rotina das aulas, colocando limite de tempo para a finalização do produto e cristalizando o processo em um determinado estágio, ajudando a avaliação do trabalho. Perguntamos aos alunos o que tinham achado do projeto. Pelas respostas, percebemos que eles não conseguiram desvincular o trabalho desenvolvido no projeto de sua apresentação. Deram os seguintes depoimentos: “Gostei muito. Senti

vergonha da primeira vez que toquei, mas depois achei muito legal”. “Fiquei nervoso, mas adorei tocar”. “Fiquei muito empolgada”. “Gostei muito das outras histórias, mas a que eu mais gostei foi a minha”. “Minha família adorou”. “Gostei muitíssimo”. Perguntamos aos alunos maiores, acima de 08 anos, o que pensaram a respeito do fato dos grupos serem heterogêneos, se teriam preferido uma divisão por faixa etária. Responderam que não se incomodaram mas, como sugestão, alguns propuseram dividir a próxima apresentação em dois momentos, um para as crianças menores, e outro para as maiores.

Na quarta e última unidade, fizemos a avaliação do processo / produto e da articulação entre o produto e o nível de desenvolvimento dos alunos. Houve correspondência entre o resultado do trabalho de cada um e o seu nível de desenvolvimento?

Avaliando o resultado do projeto, podemos dizer que atingimos o nosso objetivo mais amplo, o de construir uma trilha sonora para histórias já prontas, elaborando não só temas para os personagens mas, através de variações ou recortes deles, criarmos músicas incidentais ouvidas em segundo plano, sob o texto, dando mais emoção à cena. Também experimentamos e descobrimos efeitos sonoros nos diversos instrumentos e o momento de sua inclusão da trilha.

Em relação ao processo de trabalho também atingimos nosso objetivo, na medida em que o produto foi uma decorrência do trabalho desenvolvido em aula e não uma estrutura montada para uma apresentação. Fizemos um cruzamento de informações e conhecimentos, transformando-os em música. Mas, apesar de alcançarmos nossos objetivos gerais, algumas questões ficaram para pensarmos e avaliarmos. Pareceu-nos que o tempo para a realização do projeto foi curto, deixando de serem feitas algumas atividades, como, por exemplo, a apreciação de outras trilhas sonoras após o término do projeto.

Como consta no primeiro capítulo da dissertação, Paynter (1970), também considera que a experiência criativa deve vir primeiro. Se colocarmos a escuta e o estudo antes do trabalho criativo, ela pode transformar-se num modelo; ocorrendo após a experiência, poderá valorizar e enriquecer o resultado, além de facilitar a compreensão musical, porque é através da experiência que surgem os *insights*, a essência da aproximação musical.

No caso do projeto “Na trilha da história”, ouvimos e comparamos duas trilhas antes de elaborarmos a nossa, mas esse momento serviu como debate inicial, como fase de envolvimento. Buscamos um material sonoro já conhecido pelos alunos para uma avaliação prévia. Não estávamos a princípio preocupados em apresentar novos materiais e sim de debatermos e analisarmos um material bem conhecido pelos alunos. Mas pretendíamos, após o término do trabalho, apreciar novos materiais, outras trilhas sonoras, e não tivemos tempo para isso.

Outro ponto refere-se à apresentação. Já que ela é uma decorrência do processo de trabalho, até que ponto devemos produzi-la, ou seja, nos determos em questões referentes à cena e ao figurino? Nesse projeto, por exemplo, o argumento foi música para cenas; como, então, trabalhar a movimentação de palco? Seria necessária uma direção cênica? Durante os anos que temos trabalhado, nossas energias têm se voltado para a produção musical. A preocupação com a movimentação de palco tem se reduzido a atender às trocas dos alunos no palco e de instrumentos. Mas nada impede que aceitemos sugestões dos alunos a respeito da movimentação de palco, acrescentando algum movimento ou até mesmo fala. Seria apenas um toque final. Nossa preocupação primeira continua voltada para o processo musical dos alunos.

Quanto à articulação do produto dos alunos com o seu nível de desenvolvimento, seguimos a trilha dos alunos, mapeando o trajeto percorrido por cada um no primeiro

semestre, e criando novas propostas através de uma rede de significados e vivências. Ou seja, traçamos linhas que precisariam ser desenvolvidas ou reforçadas, através de mudanças ou acréscimos, para que pudéssemos dar continuidade ao programa do curso. No traçado dessas linhas, levamos em conta habilidades ou conhecimentos trazidos pelos alunos, mas que nem sempre condiziam com o seu nível no programa do curso – poderiam estar aquém ou além da etapa em que se encontravam. Na medida do possível, procuramos aproveitar os materiais trazidos por eles, explorando seus conteúdos.

Nos exemplos que abordaremos em seguida, mostraremos a relação entre o estágio em que se encontravam três alunos nos livros da série EMaT e o processo de construção dos temas dos personagens; em seguida faremos uma análise das composições e de suas inserções no Espiral de desenvolvimento de Swanwick. Essa análise tornou necessário estabelecer uma relação entre o nível de desenvolvimento manifesto nas composições e aquele em que os alunos se encontravam nos livros da série EmaT, visando observar o grau de compatibilidade entre as diferentes atividades.

1º Exemplo: No primeiro semestre, o aluno RO (07 anos) havia encerrado a etapa de musicalização e pré-leitura (correspondente ao primeiro volume) e estava iniciando a etapa de leitura nas teclas brancas. Sua leitura se expandia nas regiões central (terças e segundas acima e abaixo do Dó3), aguda (terças e segundas acima e abaixo do Dó 5) e grave (terças e segundas acima e abaixo do Dó 1); tecnicamente precisava firmar mais a arcada da mão e trabalhar as mãos juntas; no campo da composição apresentava dificuldades em definir suas idéias, tocando-as cada vez de um jeito. Em relação ao personagem da história, RO se interessou pelo *Juvenal Batista - o eletricista*. *Juvenal* aparecia na história conversando com seu grande amigo *Rubião – o mordomo espião*. No seu *esboço musical*, RO havia

definido o uso de mãos alternadas, nas regiões aguda (Dó 5) e grave (Dó 1), dentro da extensão do pentacórdio de lá menor e empregando intervalos de 2^a e 3^a. Fizemos então a seguinte proposta: definir as frases musicais em forma de pergunta e resposta, acrescentar a região central, o trabalho com as mãos juntas, em movimento paralelo e contrário e o uso do intervalo de quinta em bloco.

A composição do tema de Juvenal Batista, exemplo 14, se divide em duas partes contrastantes. Na parte **A** encontramos um material sonoro que utiliza registros grave e agudo dentro da extensão do pentacórdio de lá menor, explorando intervalos de terças e notas repetidas. A composição se estrutura em quatro frases irregulares. A primeira é composta por três compassos que fazem a apresentação do motivo. A segunda é uma repetição da primeira, porém em outro registro; a terceira é estendida através de repetição de uma de suas notas e variação rítmica; a quarta, que lembra um *eco*, é uma extensão da frase anterior. Na parte **B** o aluno apresenta um material contrastante, usando mãos juntas em movimento contrário, região central e intervalos de segundas consecutivas e quintas em blocos. A parte **B** é estruturada em uma frase regular, uma irregular e duas outras regulares. As frases são construídas com o mesmo material sonoro, variando a direção dos intervalos – intervalos ascendentes se transformam em descendentes - e intervalos de quinta em bloco.

TEMA DO JUVENAL BATISTA, O ELETRICISTA

Exemplo 14. Partitura e áudio do tema do personagem *Juvenal Batista, o eletricista*.

O aluno mostrou prazer na exploração sonora, na manipulação e controle do instrumento, e dificuldade em definir a estrutura da composição, em repetir os fragmentos sonoros escolhidos e manter a regularidade do pulso. Mas, apesar de gostar de brincar, de explorar o instrumento, conseguiu, finalmente, definir sua composição, expressar intencionalidade e controle em nível estrutural. Tomando o Espiral de desenvolvimento de Swanwick como base, podemos dizer que essa composição apresentou elementos do modo vernacular. Sua composição é curta, previsível e apresenta padrões socialmente compartilhados em relação à organização métrica e às figuras rítmicas e melódicas.

Fazendo, então, uma articulação do produto desse aluno com o seu nível de desenvolvimento na série EMaT, podemos dizer que estruturou sua composição, utilizando o material sonoro que estava sendo explorado no trabalho técnico e de leitura; tecnicamente alcançou o controle nos movimentos - paralelo e contrário – usando as mãos juntas, tanto com intervalos de segundas como de terças; mostrou desenvolvimento no processo de

localização, deslocando as duas mãos por todo teclado; registrou sua composição *escrevendo* uma partitura em que utilizou convenções adotadas no seu nível da série EMaT.

2º exemplo: em seguida apresentaremos o caso da aluna VI (08 anos). No final do primeiro semestre, ela havia terminado a etapa de musicalização e iniciado a etapa da pré-leitura (estava no meio do primeiro volume). Quanto à topografia do teclado, abordava as teclas pretas, encontrava-se no estágio da leitura direcional, tecnicamente já usava dedos alternados, gostava de improvisar, mas precisava de incentivo para fechar suas idéias musicais. Durante o intensivo de julho, VI conseguiu criar e estruturar uma idéia musical e a denominamos *o tema da casa mal assombrada*. Nossa proposta foi manter a idéia já elaborada como refrão e aumentar a composição através da criação de variações do tema. Nessas variações foram usadas mudança de registro, alterações na duração dos sons, e inversão de intervalos. No decorrer da trilha foram aproveitados recortes do tema, tocados solo ou em conjunto.

Sua composição, exemplo 15, se estrutura em uma parte formada por cinco frases regulares, cada uma composta por dois motivos, o segundo sempre repetido e o primeiro variado. As variações sofrem mudanças de registro e de mudança de direção dos intervalos. A aluna usou as mãos separadas, alternando-as a cada motivo.

TEMA DA CASA MAL ASSOMBRADA

The image shows a musical score for a piano piece titled "TEMA DA CASA MAL ASSOMBRADA". The score is written in 2/4 time and consists of three systems of music. Each system is labeled "PIANO" on the left. The first system contains measures 1 through 8. The second system starts at measure 9 and ends at measure 14. The third system starts at measure 15 and ends at measure 20. The music is characterized by simple, repetitive rhythmic patterns and a somber, minor-key atmosphere.

Exemplo 15. Partitura e áudio do tema da *Casa mal assombrada*.

Dentro do Espiral de desenvolvimento de Swanwick, podemos colocar essa composição no estágio da Expressão pelas razões seguintes: criação de um clima de mistério; criação de frases elementares com partes que se repetem; utilização de convenções métricas através do modelo de 4 compassos; e emprego de *ostinato* no final de cada frase. Temos uma composição curta e previsível. Podemos localizá-la no modo vernacular.

Articulando o produto dessa aluna com o seu nível de desenvolvimento, podemos dizer que VI nos surpreendeu ao mostrar um material bastante expressivo na sua composição; ela mesma também ficou surpresa e satisfeita com o resultado; o material sonoro de sua composição mostrou ser um reflexo dos conteúdos e do nível de leitura que estava sendo trabalhado na série EMaT; tecnicamente poderia ter explorado um pouco mais o trabalho de mãos juntas.

3º exemplo: o aluno LU (12 anos) ingressou no *Espaço Casa 3* no ano de 2003, mas já havia estudado antes com outro professor, ou seja, era o que chamamos de aluno

transferido. Encontrava-se no início da etapa de leitura nas teclas brancas e pretas (terceiro volume da série EMaT). Estava criando o hábito de compor e descobrindo a harmonia através do uso de acordes com três sons. Tecnicamente precisava intensificar a agilidade dos cinco dedos e a flexibilidade do pulso. Durante o intensivo de julho, LU não conseguiu estruturar nenhuma idéia musical para o seu personagem – *Vovô Gatônio*. Como havia feito algumas composições no primeiro semestre, propusemos a retomada de uma delas para que pudéssemos adaptá-la ao personagem escolhido. Mas LU preferiu trazer pronto outro material. Pedimos que acrescentasse uma harmonia para a melodia criada. Ele começou usando espontaneamente tríades maiores e menores, e foi então que antecipamos o trabalho com tríades maiores e menores, suas inversões, e a leitura de cifra popular. Sugerimos uma variação no tratamento do arranjo para ressaltar o contraste entre as partes.

Sua composição, exemplo 16, se divide em três partes – *A*, *A'*, *B* e *codeta*. A parte *A* contém três frases regulares. A primeira apresenta o motivo no primeiro compasso, motivo que sofre pequenas variações no final das frases. O motivo é dividido em duas células: a primeira se mantém ritmicamente, enquanto a segunda sofre variação por diminuição de valores. A segunda frase é uma repetição imitativa da primeira, variando a tonalidade, que passa de Sol maior para Dó Maior. A terceira é uma repetição literal da primeira. Harmonicamente o aluno utilizou o encadeamento V° – VI° abaixado – IV° para as três frases.

A' faz uma repetição variada do material de *A*, que sofre modificação na estrutura rítmica através de acréscimo de notas, diminuição de valores e dilatação dos intervalos. Também se observa uma alteração de andamento e compasso. A parte *A'* contém duas

frases irregulares com mudança de compasso na segunda frase. Na harmonia aparece o encadeamento I – V.

B apresenta um material contrastante em relação às partes anteriores: diminui o andamento e apresenta duas frases irregulares que se repetem literalmente. O acompanhamento passa de acordes em bloco para acordes arpejados e invertidos. Harmonicamente utiliza apenas acordes menores – IV^o por empréstimo do modo menor (Dó menor) e II^o (Si menor).

O aluno encerra a composição com uma *codeta* em que utiliza fragmentos da primeira parte criando uma seqüência ascendente.

TEMA DO VOVÔ ANTÔNIO GATÔNIO

The image displays a piano score for the theme of the character Vovô Antônio Gatônio. The score is written in 2/4 time and the key of D major. It consists of eight systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system is labeled 'PIANO' and the subsequent systems are labeled 'PNO.'. Measure numbers 6, 12, 18, 24, 31, 38, and 44 are indicated at the beginning of their respective systems. The music features a melodic line in the right hand and a harmonic accompaniment in the left hand, primarily using chords and eighth-note patterns.

Exemplo 16. Partitura e áudio do tema do personagem *Vovô Gatônio*.

Dentro do Espiral de desenvolvimento de Swanwick (1995), esta composição apresenta características do estágio da Forma. Demonstra ainda vestígios do modo especulativo porque aparecem idéias musicais já estabelecidas, mas não de maneira tão clara como no modo vernacular. Surpresas aparecem depois de já ter sido estabelecido um padrão, como a lembrança do material do tema da parte A, na *codeta* do final da composição. Também poderíamos dizer que a composição se aproxima do modo idiomático pela autenticidade harmônica, elaboração nas variações e contrastes das partes. O aluno mostra controle técnico, estrutural e expressivo.

Estabelecendo uma relação entre o produto desse aluno e o seu nível de desenvolvimento na série EMaT, poderíamos dizer que LU nos surpreendeu pela velocidade com que percorreu a espiral de desenvolvimento, devido ao fato de estar há pouco tempo experimentando a prática de compor. Como dito acima, o aluno veio da classe de outro professor, com quem não tinha tido oportunidade de compor. Mostrou-nos, além de boa percepção harmônica, uma pré-disposição para a busca de combinações de acordes. Sempre teve boas idéias para criar seus temas, mas ainda precisa de oportunidades para desenvolvê-los. O seu controle técnico, estrutural e expressivo não acompanha as habilidades de leitura e escrita, ou seja, o seu nível de desenvolvimento na série EMaT. No momento de registrar sua composição através de notação, demonstrou dificuldade e desinteresse.

Fazemos aqui uma ressalva em relação à influência da série EMaT nas composições feitas pelos alunos. Além do material usado nos livros freqüentemente servirem de modelo para algumas composições, estamos cientes que muitas vezes, nós professoras, interferimos com nossas sugestões no trabalho dos alunos. Mas a *medida* da interferência no trabalho é

guiada por cada aluno, ou seja, existem aqueles mais passivos que precisam de mais estímulo, e aqueles que exploram mais independentemente os materiais. Muitas vezes até depende do dia em que o aluno se encontra, mais ou menos “disponível” à criação. É a sensibilidade do professor que vai medir seu grau de interferência. Ele precisa não só perceber as necessidades dos seus alunos, como também sentir sua predisposição para o trabalho criativo no momento em que ele é proposto.

Acrescentamos aqui, como dito no capítulo 1, o que Paynter (1970) escreveu: cabe ao professor no momento da aula, facilitar o processo de evolução dos seus alunos em relação ao que estão fazendo com seus materiais. Ao julgar os acontecimentos, em princípio, o professor pode ajudá-los nas questões técnicas ou mostrar-lhes outras soluções. O importante é que os alunos sintam que estão elaborando um produto musical significativo e que o resultado da peça seja consistente, com unidade, e que transmita o que eles querem dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do *Espaço Casa 3*, feito intuitivamente antes deste estudo, agora é compreendido pelo viés da tendência contextualista do pensamento educacional, que procura reconhecer e aceitar o aluno e sua cultura e, a partir desse reconhecimento e dessa aceitação, trabalhar os significados trazidos por ele, aos quais se somam os das professoras. O processo ensino-aprendizagem acolhe os fatos sócio-culturais para, em seguida, partir para a construção do conhecimento criando mapas e redes de contato, mas sem abandonar o trabalho através de rotas e procurando fazer referência ao educar pela pesquisa, ao pensamento crítico e aos processos criativos individuais e de grupo.

Todo conhecimento, como parte de um sistema de significação, é cultural. Assim, pois, o trabalho de uma instituição como o do *Espaço Casa 3*, que aparentemente não se enquadra em um currículo, é entendido como um processo cultural correspondente aos processos educacionais contidos nos currículos formais.

O fato de trabalharmos com um método nos ajuda a definir um programa de curso. E agora, com a abordagem do ensino através de “rede”, podemos experimentar uma liberdade que passa pelo cruzamento da cadeia de conhecimentos progressivos dos livros, com os conhecimentos que chegam por outros canais, possibilitando uma concepção e uma prática mais criativas.

A indústria cultural, na esfera da arte, produz “bens culturais” destinados a uma massa social que aceita esses produtos sem uma análise crítica, produtos que bloqueiam a imaginação, a espontaneidade e a fantasia. A televisão, o rádio e a indústria fonográfica

impõem uma *escuta* musical, cabendo ao ouvinte, por escolha intuitiva, filtrar do repertório já selecionado pela mídia, aquele de seu interesse.

Na relação entre mídia e ouvinte cria-se o espaço “intermediário” que Swanwick (2003) descreveu como sendo um espaço aberto que potencializa a troca. Da troca, em sala de aula, surge o diálogo entre professor e aluno, no qual a interferência do professor promove transformações orientadas para a criação de novos valores.

A mídia forma um gosto musical, mas é através da conversação musical que o professor investe na ampliação do repertório do aluno, possibilitando-lhe também o desenvolvimento de um julgamento crítico do mercado cultural.

No *Espaço Casa 3*, incorporamos o pensamento de Jussamara Souza (2000), segundo o qual a cultura da mídia deve ser incorporada às escolas, para um estudo e conhecimento consistentes do social e para sua análise crítica. A partir desse estudo, os educadores têm oportunidade de discutir a co-existência de diferentes significados e intervir ampliando e enriquecendo a experiência musical de seus alunos. Trazer o cotidiano para o campo da pesquisa sem deixar para trás “idéias e eventos do mundo mais amplo” (Swanwick, 2003, p.51), sem dúvida, pode acarretar profundas mudanças nas instituições.

O *Espaço Casa 3* trabalha por projetos por acreditar que esse tipo de atividade permite interpretar a realidade do cotidiano e estabelecer uma ligação entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento a ser trabalhado. Embora também possa não ser feito por projetos, acreditamos que esse tipo de abordagem do ensino potencializa a troca de materiais e idéias entre os alunos nos diferentes horários, acolhendo, inclusive, os daqueles que fazem aulas individuais. Essas trocas, por sua vez, ocorrem através de práticas educativas que procuram levar em consideração as necessidades emanadas do contexto contemporâneo. Mas o tema dos projetos deve surgir de forma espontânea, vinda tanto dos

alunos quanto dos professores. Os professores também têm algo a oferecer daquilo em que acreditam e que faz parte do seu sistema de valores. Precisamos sim, ter sensibilidade para observar e avaliar o que escolher como tema de um projeto.

Ainda falando em projetos, Paynter (1970) enfatiza o trabalho criativo por acreditar na música como um canal expressivo que todos devem ter a chance de experimentar, pois, se cultivarmos o artista que existe dentro de nós, criaremos possibilidades de nos aproximarmos, entendermos e vivenciarmos um pouco do processo artístico.

Em relação ao teclado eletrônico e ao piano acústico, constatamos que são instrumentos completamente diferentes que podem, ambos, ser utilizados como recurso musicalizador orientado para o desenvolvimento de diversas habilidades, sem, contudo, direcioná-los a uma formação específica para determinado instrumento. Até por isso mesmo, são trabalhados por exemplo, princípios técnicos que servem para ambos os instrumentos.

O computador entra como uma importante ferramenta de trabalho que nos auxilia na medida em que podemos fazer gravação de áudio, registro e edição de composições e arranjos, montagem de bases instrumentais para o trabalho de prática de conjunto, reforço e fixação de conteúdos através de exercícios pré-programados, exercícios de percepção auditiva, sem mencionar as multimídias que enriquecem a aula, envolvendo os alunos nos projetos. O computador cada vez mais invade a aula de música. Mas um de seus papéis mais importantes é possibilitar o uso do seqüenciador através de um programa que, por exemplo, não só permite a gravação, em um mesmo arranjo, de contribuições de alunos que trabalham em horários diferentes, mas também nos auxilia no trabalho de prática de conjunto, atuando como mensageiro das partes musicais e criando condições para que os alunos ensaiem em aulas distintas.

Lidar com o aparato tecnológico que hoje em dia faz parte dos recursos utilizados numa aula de musicalização através do teclado, segundo Swanwick, é uma outra habilidade a ser desenvolvida. É importante que estejamos atentos para não utilizarmos esse aparato apenas como recurso para nossas aulas, mas aceitar o desafio de também oferecer aos alunos a oportunidade de manipulá-los, ou seja, inserir no cotidiano os benefícios que a tecnologia oferece.

Quanto ao processo pedagógico, depois de avaliarmos as duas propostas de trabalho – C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) e EMaT (Gonçalves, 1985), verificamos uma diferença fundamental. C(L)A(S)P é um modelo de ensino que apresenta princípios gerais que orientam um trabalho visando o desenvolvimento musical integrado. A EMaT é um método que expõe o desenrolar gradual das aulas de música em nível introdutório e elementar. Poderíamos acrescentar que, pelo fato de ser um método, a EMaT tende ao pensamento behaviorista, na medida em que o aluno é submetido a um *condicionamento* técnico e conceitual para caminhar na aprendizagem. Mas também podemos dizer que esse tipo de processo é indispensável ao desenvolvimento da performance, embora o desenvolvimento da técnica instrumental esteja indissociável ao trabalho consciente com objetivos claros.

Os livros que acompanham o trabalho da EMaT podem ter um cunho mais aberto ou mais fechado, dependendo da experiência e da personalidade do professor. Podemos usar aqui a idéia da professora Nilda Alves (1998b), colocada no primeiro capítulo desta dissertação, quando afirma que o fato de usarmos o mesmo livro não significa que obteremos o mesmo resultado, já que difere a maneira como cada um de nós utiliza esse livro - em certa medida, assumimos, também, a posição de criadores – bem como a maneira como cada aluno internaliza a experiência e os conceitos. Na série EMaT, como escrito no

capítulo 1, o educador escolhe os conteúdos a serem trabalhados apresentando-os de forma linear e cumulativa, cabendo a ele a responsabilidade de suas escolhas e o domínio de métodos e técnicas. Caminhando de forma integrada à série, buscamos o processo de ensino por imitação por acreditar na influência que este provoca na liberdade do uso do teclado e na “sensação de realização”. Também observamos na série EMaT uma aproximação da visão cognitivista, na medida em que se baseia em idéias de Bruner do ensino como processo cumulativo e construtivo – a aprendizagem como uma atividade volitiva e intencional daquele que aprende.

Como dito acima, pelo fato de concluirmos que os livros da EMaT podem ter um cunho mais aberto ou mais fechado, dependendo da experiência e da personalidade do professor, fica claro, através da descrição e análise do projeto “Na trilha da história” no capítulo 4, que esse projeto mostra uma outra possibilidade de se trabalhar com o método. O projeto *Na trilha da história* teve como um de seus objetivos o fazer musical ligado à experiência de compor trilhas sonoras para histórias da literatura infanto-juvenil. Neste fazer musical tentamos aproveitar o dia a dia do ambiente cultural do aluno e sua vivência, e buscamos caminhos para valorizar e enriquecer sua expressão e ação musical, resultando numa produção positiva e na construção do conhecimento.

E fechamos essa pesquisa acreditando que é através do senso crítico aguçado do professor, da consciência crítica a respeito de seu próprio trabalho, que ele irá buscar ação oportuna e adequada, sendo movido a estudar e a pesquisar, trilhando assim uma história compartilhada com seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Crítica cultural e sociedade. In: Gabriel Cohn (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

AIKIM, Jim & DOERSCHUK, Robert L. Film Scoring. *Keyboard*, USA, publicação (issue) 167, p. 32 – 35, march 1990. vol.16, No 3.

ALVES, Nilda. *Formação em redes e as redes de formação*. Texto escrito para a mesa redonda *Diretrizes Curriculares, Base comum Nacional e Estruturas Institucionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*, dentro da programação do IX Encontro Nacional da ANFOBE, Campinas, 1998a.

_____. *Pensamento em Rede aplicado à Educação*. Trabalho apresentado na palestra realizada no Curso de Música da UNIRIO em 06/10/98: Rio de Janeiro, 1998b.

BENEVIDES, Ricardo C.S. *Comunicação e Música Antiga – Indústria Cultural, Públicos Contemporâneos e Acervos do Passado*. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

BEYER, Esther. A Educação Musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, maio de 1993, p.5-25.

BASTOS, Maria Bernadete Berno. *O Educador e o processo de musicalização através de teclados acústicos e eletrônicos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático* (13. ed). Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

CHAMBERLIN, Hal. *Musical Applications of Microprocessors* (2. ed). USA: Hayden Book Company, 1986.

DEMO, Pedro. *Conhecer e Aprender: A Sabedora dos Limites e Desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE, Mônica. A prática interacionista em Música: uma proposta pedagógica. *Debates*. Nº 4 – Cadernos do Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro: CLA/UNIRIO, 2001, p.75 – 94.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993

FERNANDES, José Nunes. O desenvolvimento musical de alunos de escolas regulares públicas da cidade do Rio de Janeiro e as implicações com a didática. *Cadernos do Colóquio* nº 1. Rio de Janeiro: CLA/UNIRIO, 2000, p.54-67.

_____. Caracterização da didática musical. *Debates*. Nº 4 - Cadernos do programa de Pós-graduação em música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro: CLA/ UNIRIO, 2001, p.49 - 74.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (13. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado – manual do professor 1*. Rio de Janeiro: Veritas, 1985.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira & BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação musical através do teclado – Musicalização*. São Paulo: Cultura Musical, 1985a.

Gonçalves, Maria de Lourdes Junqueira. Tocar por imitação. *Curso de Extensão sobre metodologia do EPG*. Rio de Janeiro, p. 1-6 , 1985b.

_____. *Educação musical através do teclado – Leituras nas teclas brancas*. Rio de Janeiro: Veritas, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado – manual do professor 2*. Rio de Janeiro: Veritas, 1986.

_____. *Ciranda, cirandinha*. Rio de Janeiro: Veritas, 1987.

_____. *Educação musical através do teclado – manual do professor 3*. Rio de Janeiro: Veritas, 1987.

_____. *Educação musical através do teclado – manual do professor 4*. São Paulo: Cultura Musical, 1989.

_____. *Educação musical através do teclado – Estudos Suplementares*. Maringá: 1992.

_____. *Educação musical através do teclado – Leitura nas teclas brancas e pretas* 2. ed. rev.). Maringá: Clichetec, 2001.

_____. *Educação musical através do teclado – Habilidades funcionais* (2. ed. rev.). Rio de Janeiro: Ggex – publicações, 2002.

_____. *Educação musical através do teclado – Habilidades funcionais B – 1º bloco de atividades*. (pedidos à autora: e-mail: mljg@unisys.com.br): 2004.

_____. *Educação musical através do teclado – Habilidades funcionais B – 2º bloco de atividades*. (pedidos à autora: e-mail: mljg@unisys.com.br): 2004.

GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames*. Trad. Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

_____. *Cultura Visual, Mudança Educativas e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JUPY, Júnior. *A rainha sensual – Uma análise do fenômeno Xuxa*. 2000. Monografia (Curso de Graduação em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo). Niterói: Universidade Federal Fluminense.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. São Paulo: EDUSC, 2001.

LEME, Mônica Neves. *Cultura Popular e Indústria Cultural: a relevância da música de massa no desenvolvimento musical da criança urbana*. *Revista Plural*. Rio de Janeiro: Escola de Música Villa-Lobos, volume 2, p. 57 - 78, 2002.

_____. *Que Tchan é Esse? – indústria e produção musical no Brasil dos anos 90*. São Paulo: ANNABLUME Editora, 2003.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – I. Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1977.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PAYNTER, John & ASTON, Peter. *Sound and Silence – classroom projects in creative music*. London: Cambridge University Press, 1970.

POSTMAN, Neil. Da tecnocracia ao tecnopólio. In: _____. *Tecnopólio. A rendição da Cultura à Tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994, p.49-64.

PUTERMAN, Paulo. *Música. Indústria Cultural: A Agonia De Um Conceito*. Editora Perspectiva, 1994.

RISÉRIO, Fátima Silva. *Imagem e representação*. In Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em <<http://ridelriserio.sites.uol.com.br/index.htm>> Acesso em: março 2004.

ROLAND. *MIDI Guidebook*. Japan: Roland Corporation, 1987.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos Brasileiros de Iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*.2002. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

SANTOS, Regina Márcia Simão. *Cartografias na Educação Infantil: quem joga? IX Encontro Anual da associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Anais...* Belém: setembro, 2000, p. 111 – 132.

_____. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates*. Nº 4 - Cadernos do Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro: CLA/UNIRIO, 2001, p.7 - 48.

_____. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). *Anais...* Uberlândia: outubro, 2001, p. 41 - 66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de Identidade; Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. A função da música popular na educação musical contemporânea. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre: maio de 1993, P.157 - 178.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: Desafios para uma educação musical contemporânea. In: Jusamara Souza e Adriana Barreto (Orgs.). *Música, cotidiano e educação*. Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre: 2000a, p.45 - 57.

_____. Música, cotidiano e educação: pressupostos e temas fundamentais. IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). *Anais...* Belém: setembro, 2000b, p. 69 - 78.

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki Piano School – the Suzuki method*. (first published 1970). USA: Summy-birchard company, 1973.

SWANWICK, Keith. *Criatividade e Educação Musical*. Palestra proferida dentro do IX Seminários Internacionais de Música, UFBA, Salvador, 1991.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Trad. Fausto Borém de Oliveira. 1994, p.7-14.

_____. *Music, Mind, and education* (first published 1988). London: Routledge, 1995.

_____. *A basis for music education*. (first published 1979). London: Routledge, 2001.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UZLER, Marianne & GORDON, Stewart & MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 1991.