

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Faculdade de Educação**

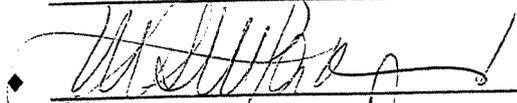
**TESE DE DOUTORADO**

**FANTASIA PARA CRIANÇA E ESCOLA:**  
**uma proposta de restabelecimento do ensino**  
**de música nas escolas de ensino fundamental**

**Aci Taveira Meyer**

**Orientadora:**  
**Prof. Dra. Martha Rosa Pisani Destro**

**Comissão Julgadora:**

- ◆ 
- ◆ Luiz Silveira Araujo
- ◆ 
- ◆ Olga Rosa Junqueira
- ◆ M. Destro

Este exemplar corresponde à redação final da TESE DE DOUTORADO defendida por Aci Taveira Meyer e apreciada pela Comissão julgadora

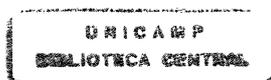
Data 17/09/2002

Assinatura:

  
Orientador

2000

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE



60870000

UNIDADE BC  
N.º CHAMADA:  
T/UNICAMP  
M575f  
V. EA  
TOMBO BC/ 41244  
PROC. 278100  
C  D   
PRECIS. R\$ 11,00  
DATA 30-06-00  
N.º CPD

CM-00142359-0

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP**

Meyer, Aci Taveira.

M575f Fantasia para criança e escola: uma proposta de restabelecimento do ensino de música nas escolas de ensino fundamental/Aci Taveira Meyer. - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientadora: Martha Rosa Pisani Destro  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Musica na educação. 2. Música - Estudo e ensino.  
3. Ensino de primeiro grau. 4. Educação de crianças. I Destro,  
Martha Rosa Pisani . II Universidade estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

A memória de meus pais,  
Antero e Totó  
a quem devo toda minha trajetória através da música.

Aos meus filhos, Flávio, Ana Maria, Cecília e Gustavo por me tornarem a existência  
útil e valendo a pena.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO DE ANTF

# Agradecimentos

---

- ∞ À professora Dra. Martha Rosa Pisani Destro, pela sua grande disponibilidade na orientação e sobretudo, através de sua figura humana, o incentivo que me foi dado tornando possível a concretização desse trabalho.
- ∞ À professora Dra. Lucila Schwantes Arouca pela orientação inicial e sugestões na qualificação.
- ∞ À professora e amiga Dra. Maria Lúcia Senna Pascoal agradeço a ajuda substancial na parte musical, como também às valiosas sugestões no exame de qualificação.
- ∞ À Faculdade de Educação da UNICAMP representada pelos professores, funcionários e colegas da pós-graduação.
- ∞ Aos meninos da Cidade da Esperança, hoje homens e mulheres, a quem devo a maravilhosa experiência e aprendizado.
- ∞ Aos companheiros do LOED, pelas inúmeras sugestões e pela forma gentil com que me acolheram durante todo esse tempo.
- ∞ Aos professores de São Bernardo, Marília, Tambaú, Santa Cruz das Palmeiras, Avaré, Itapeva, Nova Era, São Domingos do Prata, Itabira e São João de Monlevade que participaram na realização dessa pesquisa.
- ∞ À amiga Raquel Martins à quem devo a experiência de dois anos com professores em São Bernardo e a organização das entrevistas 'facilitando muito meu trabalho.
- ∞ À Maria de Lourdes Fioravante (Pitucha), e Flávia, amigas e companheiras de experiência durante cinco anos, pela oportunidade e pela confiança em mim depositada, e carinho com que me receberam todo esse tempo em Nova Era.
- ∞ À Maria Aparecida Cunha, agradeço à oportunidade que me deu organizando os cursos durante um ano em Tambaú e Santa Cruz das Palmeiras, me recebendo lá, com um carinho muito especial e pelo esforço na obtenção dos questionários.

- ⌘ Ao Josenilton Tavares, meu também querido menino da Cidade da Esperança ,agradeço a grande ajuda que me deu nos contatos e no recolhimento dos questionários muitas vezes com prejuízo de seu precioso tempo.
- ⌘ À Maria do Carmo Brandão pela disponibilidade em reunir em Marília os professores para entrevistas e questionários.
- ⌘ À amiga Regina Maringoni com quem pude trocar idéias e de quem recebi valiosas sugestões durante todo meu processo.
- ⌘ À compositora Lourdinha Lima, amiga e companheira de trabalho, com a qual pude tornar fecunda toda minha pesquisa, experimentando sua obra, trocando idéias que contribuíram de muitas formas em cada momento desse trabalho.
- ⌘ Ao amigo Marcos Aurélio de Lima não só pela contribuição no trabalho da Cidade da Esperança como também pela solicitude na indicação bibliográfica e troca de idéias que favoreceram meu trabalho.
- ⌘ À Micheline que possibilitou que eu tivesse toda a disponibilidade e liberdade para dedicação ao meu trabalho.
- ⌘ A minha querida amiga Cleusa pela amizade carinhosa e pela lembrança constante de que o doutorado é uma atividade estafante, me conduzindo por isso mesmo ao desafio de fazelo.
- ⌘ E finalmente, de forma muito especial à meus filhos Flávio, Ana Maria, Cecília e Gustavo pela participação não só nesse cotidiano de pesquisa como também na digitação e na minha ferrenha luta com o computador.

# Resumo

---

---

A presente pesquisa tem como principal preocupação investigar se o método Orff de musicalização é aplicável às escolas públicas bem como verificar as implicações do ensino de música para a formação humana.

Todo o trabalho está apoiado na experiência docente da pesquisadora. Para desenvolvimento do mesmo, a autora, lança um olhar retrospectivo sobre a educação musical no Brasil e faz reflexões sobre fundamentos educativos, reflexões estas, que lhe permitem fundamentar discussões sobre a criança, o professor e sobre o próprio método.

Dois polos complementares guiaram as análises : o primeiro na pesquisa feita entre os alunos do bairro Cidade da Esperança em Natal ,RN. E o segundo entre os professores da rede pública do Estado de São Paulo e Minas Gerais com os quais se trabalhou a utilização do referido método.

Dessa forma, foi possível apreender tanto o lado dos alunos quanto o dos professores, a compreensão sobre a possibilidade de trabalho com esse método.

Da interpretação dos alunos emergiram as seguintes categorias: O CARÁTER SOCIALIZANTE DA EDUCAÇÃO MUSICAL, AMPLIAÇÃO DA VISÃO, DE MUNDO DE VIDA E DE SI MESMO, e A PROFISSIONALIZAÇÃO MUSICAL. Na análise realizada dos dados recolhidos entre os professores surgiram : A AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO PESSOAL, e A MELHORIA DO AMBIENTE EM SALA DE AULA.

Por fim, conclui aventando a possibilidade da aplicação do método Orff nas escolas públicas numa pretensão de contribuir com uma inovação no ensino de música nas escolas.

## Abstract

---

---

The main concern of this research is to investigate whether the Orff's musical method is applicable to public schools as well as to verify the implications of music teaching to human growth.

The whole work relied on the researcher's teaching experience. In order to develop this work the author looked back to education in Brazil and reflected upon educational theories. Those reflections provided fundamental issues for discussion on children, teachers and the method itself.

Two complementary points guided the analysis: the first one was observed on the research that took place in Natal, RN. The second one, among public school teachers in São Paulo and Minas Gerais where the above mentioned method was used in class.

Thus, it was possible to comprehend both sides, that is, how teachers and students understand the possibility of working with such method.

The following categories originated from the students' interpretation: a)the socializing character of musical education; b)the broadening of world's vision, of life, of self, and c)the musical professionalism.

In the analysis of the data collected from teachers these categories were outlined: the broadening of personal knowledge and the betterment of classroom environment.

To sum up, I've concluded about the possibility of applying the Orff method in public schools so as to contribute with an innovation of the music teaching in schools.

# Sumário

---

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>METODOLOGIA APLICADA</b> .....	06
<b>CAPÍTULO I- CONSTRUINDO A MUSICALIDADE NA ESCOLA E NA VIDA.</b>	10
1.1 A Criança como ser total.....	11
1.2 A criança dos sete aos doze anos e a música.....	18
1.3 Carl Orff: reflexão sobre a teoria e a prática .....	22
1.3.1 Improvisação e Criatividade .....	26
1.3.2 O ritmo como ponto de partida .....	32
1.3.3 Melodia.....	37
<b>CAPÍTULO II - RECUPERANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL</b> .....	44
2.1 Mário de Andrade e a iniciativa dos Parques Infantis.....	46
2.2 A contribuição de Villa Lobos.....	51
2.3 O ritmo ondulante da L.D.B. ....	58
<b>CAPÍTULO III - REVISITANDO O PASSADO</b> .....	61
3.1 Primeira experiência - Natal-RN - Cidade da Esperança.....	64

3.1.1	Primeiros contatos com outra cultura.....	64
3.1.2	Escola de música x Centro Social Urbano da Cidade da Esperança.....	65
3.1.3	Objetivos do projeto Formação de instrumentistas.....	66
3.1.4	Aquisição de instrumentos.....	66
3.1.5	Do início do trabalho - Planejamento, inscrições, matrículas .....	67
3.1.6	Começando com o ritmo.....	69
3.1.7	Dos primeiros contatos com a orquestra.....	74
3.1.8	Infra estrutura econômica .....	79
3.1.9	Primeiras apresentações e viagens.....	82
3.2	Segunda experiência - Marília .....	86
3.2.1	Primeiros contatos com os professores de música da rede pública .....	86
3.2.2	Marília - Uma experiência que desencadeou outras.....	87
3.3	Projeto MELP - Método Livre Progresso - uma experiência abrangente na escola pública .....	95
3.3.1	Organização básica do projeto .....	96
3.3.2	Objetivos do projeto MELP.....	97
3.3.3	Início do projeto.....	98
 <b>CAPÍTULO IV - ANALISANDO OS DADOS</b> .....		 105
4.1	O caráter socializante da educação musical .....	110
4.1.1	A presença do outro .....	113
4.2	Ampliação da visão de mundo, de vida e de si mesmo .....	119
4.3	Profissionalização musical .....	125
4.4	Procurando outras fontes - análise dos dados obtidos dos professores .....	133
4.4.1	Ampliação do conhecimento pessoal .....	134
4.4.2	A melhoria do ambiente em sala de aula .....	138

<b>CONCLUSÃO</b> .....	143
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	150
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	153
<b>ANEXO I</b> -Currículo para o curso de Magistério de Música até 1942.	161
<b>ANEXO II</b> -Currículo do curso de Educação Artística até 1999.....	163
<b>ANEXO III</b> -Programação semanal das bandas .....	164

# Introdução

---

Na roda do mundo  
Lá vai o menino.  
O mundo é tão grande  
E os homens tão sós.  
De pena, o menino  
Começa a cantar.  
(cantigas afastam  
as coisas escuras.)  
Mãos dadas aos homens,  
Lá vai o menino,  
Na roda cantando.  
A seu lado, há muitos  
que cantam também:  
Cantigas de escárnio  
E de maldizer.  
Mas como ele sabe  
Que os homens, embora  
Se façam de fortes,  
Se façam de grandes,  
no fundo carecem  
de aurora e de infância  
- então ele canta  
cantigas de roda  
e às vezes inventa  
algumas- mas sempre  
de amor ou  
de amigo.  
Cantigas que tornem  
A vida mais doce  
E mais brando o peso  
Das sombras que o tempo  
derrama, derrama  
na frente dos homens.  
Na roda do mundo  
Lá vai o menino,  
Rodando e cantando  
Seu canto de infância

.....

Thiago de Mello

A elaboração desse trabalho é fruto de um processo vivenciado ao longo de dezessete anos de pesquisa (1979 - 1996), através da qual embaso minha proposta de restabelecimento do ensino de música nas escolas. Tanto a pesquisa como o direcionamento de meus estudos surgiram de um questionamento comigo própria com relação à música, sua função e importância e quanto ao meu próprio papel como pianista e musicista, vindo portanto, afetar profundamente minha formação, pois tive que buscar em fontes diversas daquelas que estava habituada a procurar, uma vez que para o piano eu tinha uma vertente específica.

Eu gosto bastante do que faço, tocar, entretanto acho que a música não deveria se restringir ao piano e às salas de concerto, onde se encontra o produto final do artista. Eu penso que esse gozo do intérprete poderia e deveria ser vivenciado socialmente, por todos, não como simples ouvintes, pois música tem para mim não um sentido passivo, acomodado, mas participante, operante, ativo e principalmente modificador.

Em 1987, entrei em contato com o bailarino coreógrafo e educador Rolf Gelewski<sup>1</sup> (1930-1988) tendo sido, para mim, esse encontro decisivo, pois através de seu trabalho pude ver mais claramente e ter percepção da importância tão grande das artes e em especial da música para a formação do indivíduo. Registro aqui agora um pensamento dele:

---

<sup>1</sup>N.A. Rolf Gelewski foi por muitos anos diretor do Departamento de Artes Corporais da Universidade da Bahia (UFBA)  
Todas as traduções em francês e espanhol são da responsabilidade da autora

*"Em toda prática artística, o ser humano é chamado a participar com a inteireza do seu ser. Espontaneidade, sensibilidade, criatividade e inteligência, concentração, controle e disciplina do físico, da dinâmica vital e das emoções, o sentido filosófico e outras qualidades são exercitadas e desenvolvidas, nas experiências artísticas criadoras e recriadoras."*

**ROLF GELEWSKI (1987:31)**

Minha primeira oportunidade para verificar de perto essas indagações, surgiu em Natal-RN e teve a duração de quatro anos, experiência essa, bem como outras, igualmente relevantes para as pesquisas que serão descritas no capítulo III.

Mediante esse contato constante com alunos e depois com docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo e de Minas Gerais, através de relatórios e avaliações, pude sentir bem de perto, alguns problemas que os professores enfrentam, talvez devido ao escasso tempo de preparo específico de música, pois o atual curso de Educação Artística até o ano de 1998, contemplava no seu currículo apenas quatro semestres de música (2 anos) o que é muito pouco tempo para um estudo musical. Além do mais, têm como dificuldade a polivalência que foram obrigados a assumir dentro do campo das artes, tendo que ensinar, artes plásticas, música, dança, e teatro o que na realidade resultava em algo superficial, com pouco aprofundamento em cada área.

O presente trabalho foi desenvolvido visando responder às questões:

1. Como avaliar as metas para o restabelecimento do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, no contexto atual, a partir de minhas experiências com o método ativo de Carl Orff?

2. Pode a música auxiliar a criança no seu desenvolvimento integral, isto é, no seu desempenho físico, emocional e racional?

Para isso tenho como objetivos:

- Fazer uma reflexão sobre o ato educativo, tendo como base as fases de desenvolvimento da criança dos sete aos doze anos, segundo Piaget. Essa idade coincide com a fase escolar básica.
- Focalizar o método de musicalização Orff, fazendo correlações com as experiências que tive dentro desse tipo de ensino.
- Fazer uma revisão histórica da educação musical no Brasil, a partir de Villa Lobos e Mário de Andrade, e as diferentes leis posteriores relacionadas ao ensino de música, até as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais atuais.
- Avaliar, através da pesquisa já realizada, se o método de Carl Orff é realmente aplicável às escolas públicas brasileiras, fazendo assim a proposta de aplicação.

Há uma tendência observada nas escolas, no período inicial, de frear a criatividade, diminuindo o período de jogo e imaginação. Essa imaginação não raro é tratada como faculdade inferior. *"Cabe aos pais e mestres, a responsabilidade, então, de manter a capacidade de fantasia da criança até que ela amadureça com boa criatividade."* **KNELLER, (1973:92)**

E é esta a razão do título **Fantasia para Criança e Escola** precedendo a proposta de restabelecimento do ensino de música nas escolas, resgatando para ambos, criança e escola, a fantasia tão necessária para a edificação humana.

## Metodologia Aplicada

A metodologia usada na pesquisa, foi qualitativa, participante e se efetuou em múltiplos locais. Divide-se em quatro etapas distintas, segundo as etapas descritas por **BIKLEN e BOGDAN, (1994:104)**.

**A primeira** referiu-se à experienciação e aplicação do método Orff realizada em Natal, RN, no bairro Cidade da Esperança, com crianças numa faixa etária entre sete e quatorze anos, cujo contato direto com a música de forma sistematizada ainda não tinha acontecido. Realizando ao mesmo tempo uma busca de sua aplicação dentro de nosso folclore, isto porque, Carl Orff usou como base, as canções infantis, texto e brincadeiras de sua nacionalidade, o método devendo ser aplicado no contexto brasileiro que tem o seu relicário próprio de canções características. Essas canções não podem ser ignoradas, pois cada idioma tem suas diferenças de métrica, tempo e caráter sonoro que é o que importa na música elementar que será enfocada na fundamentação teórica.

A primeira pesquisa, que foi realizada em Natal, RN, no bairro da Cidade da Esperança, será descrita no capítulo que trata das experiências e pesquisa propriamente ditas.

**A segunda etapa** surgiu de uma indagação, de como a música era explorada nas escolas de ensino fundamental. Para ter essa resposta era preciso ver de perto, contatar professores da área de Educação Artística e outros que por um motivo ou outro estavam ensinando música na escola

pública. Então, nessa segunda etapa aconteceu o contato com esses professores e com os quais se desenvolveu o método Orff com o objetivo de que eles pudessem aplicar às suas classes.

Esse contato se deu através da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas - SP) e UNICAMP, em várias cidades do estado de São Paulo sendo as primeiras em Marília, depois, em Votuporanga, Mogi-Mirim, Mogi-Guaçu, Campinas, São Paulo, Itapeva, Avaré; Santa Cruz das Palmeiras, Tambaú; essas duas últimas cidades através das Prefeituras e Delegacias de ensino. Foi o caso, também, de Nova Era - Minas Gerais, onde foi desenvolvido o Projeto MELP (Método Livre Progresso) atingindo os municípios de Itabira, São João de Monlevade e São Domingos do Prata com a participação da Delegacia de Ensino e Prefeituras. Todas elas serão abordadas no capítulo III que trata das experiências.

**A terceira etapa** voltou-se para os tópicos teóricos:

- **Reflexão sobre o fazer educativo**

Essa reflexão se tornou muito importante para mim, uma vez que grandes mudanças tecnológicas e científicas vêm acontecendo no mundo, e trazem no bojo uma nova visão de homem, com novos valores, tornando necessário portanto, repensar conceitos e a própria etimologia da palavra **educar**.

Nessa tentativa, fiz um paralelo entre dois educadores, Aurobindo Ghose e Jean Piaget, procurando estabelecer entre eles o ponto comum

sobre o conceito de educação. Em se tratando do ensino de música nas escolas de educação básica que abarca a faixa etária dos sete aos catorze anos, ampliei essa reflexão sobre o desenvolvimento da criança do ponto de vista mental e afetivo nesse período tão importante de seu crescimento.

- **Levantamento histórico brasileiro no que diz respeito à educação musical.**

Para compreender o porque da retirada do ensino de música dos currículos nas escolas públicas brasileiras fiz um estudo da educação musical no Brasil a partir de Villa Lobos e Mário de Andrade, estabelecendo entre eles outro paralelo e conectando-os com os conceitos da criança como ser total, bem como um estudo das diferentes leis posteriores, pelas quais vem passando todo o ensino das artes desde Villa Lobos. A justificativa de ter focalizado Villa Lobos e Mário de Andrade se deve ao fato de que estudos anteriores já tenham sido feitos por outros autores, permitindo assim que o foco de minha pesquisa se direcione bem objetivamente ao ensino de música nas escolas públicas.

- **Relatando os resultados a partir do método Orff Schulwerk\* na Cidade da Esperança em Natal - RN e com professores em São Paulo e Minas Gerais.**

Finalmente, na **quarta** e última etapa, tendo já em mãos, os questionários, entrevistas, relatórios e depoimentos obtidos através da colaboração dos ex-alunos, "alunos- professores" e coordenadores, analisei os resultados obtidos ao longo desses 15 anos de trabalho em programas de atualização de professores de Educação Artística da rede pública, fazendo então minha proposta de restabelecimento do ensino de música nas escolas.

---

\* Orff Schulwerk- Obra Educativa de Orff.

# Construindo a musicalidade na escola e na vida

---

Capítulo I

*“Educar-se na música é crescer com plenitude e alegria.”*

Violeta Gainza

## 1.1 A criança como ser total

Para iniciar este capítulo, vejo a necessidade de buscar os conceitos de educação e em seguida o que seria educação musical e ensino de música, delimitando cada um desses conceitos, embora no todo sejam indivisíveis.

Para isso, busco a origem e o significado da palavra EDUCAR. Derivada do latim Educere, formada de dois elementos E+DUCERE, "E" significando "para fora" e "Ducere", conduzir, puxar, erigir, construir, levar a efeito. Alguma coisa, armazenada dentro do indivíduo, deve ser buscada e trazida para a superfície, para fora.

*"Presume-se, então, que algo dentro, em algum lugar, deve ser buscado e trazido para fora, para aí ser erigido, construído e levado a efeito"* **GELESKI, ROLF (1978:23)**. O indivíduo, no caso a criança, deveria ser levada a pôr-se em contato, em comunicação, com o que está dentro de si, com esse maravilhoso e imenso potencial, com o qual nascemos, que é específico de cada um, e que torna o objetivo de sua educação desenvolvê-lo e fazê-lo aflorar.

Nesse sentido farei um primeiro paralelo focalizando dois diferentes educadores que muito contribuíram para o desenvolvimento da educação. Aurobindo Ghose, filósofo, poeta e educador indiano, nascido em 1872, em Calcutá, e Jean Piaget, cientista biólogo, psicopedagogo, nascido em Neuchatél, na Suíça, em 1896, portanto podendo considerá-los contemporâneos.

Por que a busca na filosofia de um indiano?

Aurobindo Ghose foi contemporâneo de Ghandi, e com ele juntou seus esforços para a libertação da Índia do domínio inglês. Apesar de ter ido para a Inglaterra muito jovem e lá ter tido uma educação ampla e rígida, ao voltar mais tarde à Índia e mergulhado na cultura indiana, com suas características, sua riqueza, seu povo, sua submissão ao domínio de uma cultura inteiramente diversa, sentiu a necessidade de mudanças. Não pensou em implantar regras, leis, mas sobretudo realizar uma modificação que considerou o cerne da questão, uma mudança de consciência. Algo assim efetivado, não decorreria de uma transformação rápida, demandava toda uma reestruturação na educação, principalmente na auto-educação.

Construiu uma comunidade que esperava ser a "célula mater" de um futuro centro educacional, onde se trabalharia arduamente na direção das metas educacionais. Ali ele educou e orientou professores que pudessem, numa visão nova, encarregar-se de novos educandos, e teve como braço direito na tarefa Mira Richard Alfassa, francesa, que deu continuidade à sua obra, mesmo após sua morte.

Hoje, Pondicherry, cidade onde está situado o Centro Internacional de Educação, e Auroville, ambas na Índia são apontadas pela UNESCO como centros ideais de educação, mostram que uma mudança é possível, elevando-se o nível de consciência do indivíduo.

Num país em que a classe hegemônica, conforme seus interesses, dita o que a criança vai aprender na escola e o que o professor vai lhe oferecer, essa questão da

consciência deve ser levantada e considerada, se se espera uma real modificação na mentalidade do indivíduo.

Nós educadores não podemos ter receio de que uma reestruturação neste nível seja apenas uma célula, temos que lembrar que as células se multiplicam e que a natureza não tem pressa para atingir seus resultados.

Nos seus escritos sobre educação e sobre o professor, coletados em "A New Education for a New Consciousness" **GHOSE AUROBINDO (1992:119)** Ghose condensa os objetivos da educação em três princípios:

**Primeiro:** *nada verdadeiramente pode ser ensinado. O professor não é um mestre de tarefas, mas, antes, é alguém que guia e ajuda. Ele, no fundo, não treina a mente do aluno, apenas lhe mostra como aperfeiçoar seus instrumentos de conhecimento e o ajuda e encoraja no processo. Não transmite conhecimento, mas mostra como adquiri-lo por si mesmo, não fazendo aparecer o conhecimento, mas apenas mostrando onde se situa e como habituá-lo a subir à superfície, à consciência.*

**Segundo:** *a mente deve ser consultada no seu próprio crescimento. Não podemos, diz ele, martelar a criança para chegar à forma desejada pelo pai ou professor. Ela deve ser levada a expandir-se de acordo com sua própria natureza.*

Muitas vezes afastamos a criança de sua própria força natural, sua fonte, procurando homogeneizá-la com outras identidades que não a sua, desprezando seu potencial único e verdadeiro.

**Terceiro:** *trabalhar a partir do que está perto para o que está distante, a partir do que é para o que deve ser. A base da natureza do homem é sua hereditariedade, seu meio ambiente, sua nacionalidade, seu país, o ar que respira, as paisagens que vê, os sons que ouve e incorpora à sua vida, bem como aos seus hábitos.*

Precisamos começar o trabalho a partir da realidade onde a criança vive, de uma cultura ou contexto musical que é o seu, isto é, a partir de seus jogos, seus folguedos, sua realidade cotidiana.

**CARL ORFF, (1965:34)** músico e educador alemão, concorda com essa idéia quando afirma que: *"há um enfraquecimento quando afastamos a criança de seu mundo, das coisas que lhe são próprias, pois perdem a força de origem"*.

Não podemos trabalhar senão a partir das raízes culturais da criança, através das quais ela deve crescer. *"Se há algo fora, diz Ghose, ela deve ser oferecida e não forçada, para que não se torne artificialmente adaptada ao molde de uma forma estranha"*. **GHOSE, AUROBINDO (1992:21)**

Jean Piaget, no campo da psicopedagogia, referenda isso quando mostra que a criança adquire conhecimento ao construí-lo a partir de seu interior, ao invés de internalizá-lo diretamente de seu meio ambiente. Ela pode internalizar o conhecimento por um momento, mas não é receptáculo onde despejamos o conhecimento para ser retido. Ela precisa ter uma estrutura mental adequada para cada etapa da aprendizagem.

Entretanto isto não significa que o professor deva sentar e esperar unicamente. Há muitas coisas que ele pode fazer para encorajar a criança a pensar e agir, colocar elementos e objetos em relações, auxiliando, dessa forma o desenvolvimento de sua estrutura mental em vez de fornecer a ela algo pronto e exigir respostas certas e superficiais.

Para **PIAGET (1994)**, o objetivo da educação é tornar as crianças aptas a tomar decisões por si mesmas. E a grande importância dessa autonomia é o fato de ser de maneira indissociável, social, intelectual e moral.

Isto quer dizer que a criança ao trabalhar em direção à sua autonomia, passa a levar em consideração os fatos relevantes, o que o outro tem a oferecer, o que ela mesma contribui, interagindo com o grupo, de maneira que possa conscientemente decidir e agir da melhor forma para todos.

O professor agora é o facilitador e provocador de situações que façam aflorar o que a criança tem no seu íntimo. O educando sai de sua posição passiva, tornando-se responsável por sua educação, que cresce e modifica enquanto viver.

O próprio professor, da mesma forma, experimentando, ampliando-se, observando e aproveitando das experiências dos jovens numa prática constante.

Abrindo parênteses para exemplificar essa troca de experiências, quero lembrar que, certa vez, conversando com

a compositora \*Elvira Drumond, ela me mostrava um livro que tinha criado com exercícios que aplicava a seus alunos sobre sons (duração). Com alguns desenhos ela pedia que a criança dissesse se o som era prolongado ou interrompido. Contou-me que tendo mostrado a uma delas o telefone, pediu que dissesse como era o som desse. A criança disse: interrompido! Ela, então, pediu a ela que tentasse imitar o som do telefone, ao que ela prontamente respondeu: *"É, professora, mas meu telefone não está tocando, eu é que chamei e deu sinal de ocupado, assim: tom, tom, tom. Ele está fazendo um som interrompido."* A compositora salientou: *"Veja, eu ainda não tinha pensado nisso."* Penso aqui que a experiência do aluno, por menor que seja, acaba enriquecendo o professor atento.

Surge aqui, outra pergunta: a música pode favorecer o desenvolvimento da formação humana da criança como ser total, a partir da apropriação por ela do desenvolvimento dos sentidos psíquicos? Esses sentidos, segundo Piaget, são a forma de comunicar-se com o mundo exterior.

Essas questões não buscam uma resposta definitiva, mas antes pretendem ser uma alavanca inicial para outras considerações e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança através das artes e, mais especificamente, através da música.

O que interessa mostrar nesse primeiro paralelo, é que embora exista uma diversidade cultural presente no pensamento dos educadores Aurobindo Ghose e Jean Piaget e maneiras diferentes de apreender o significado da educação

---

\* Elvira Drummond é compositora e pianista cearense e faz intensa pesquisa sobre musicalização infantil. Sua obra abarca peças para piano solo, piano à quatro mãos, missa, musicais sobre histórias

- uma intuitiva e vivenciada como educador, outra pesquisada e experimentada como cientista - o cerne da questão parece-me estar não na abordagem de novas metodologias, mas no aprofundamento, partindo da criança, de como ela é, como se desenvolve, seu potencial individual e sua natureza.

Nessa diversidade cultural aparente dos dois autores encontro a unidade de pensamento: a criança como centro, construindo-se, edificando-se, a partir de seu próprio universo social e cultural, assunto esse, que será desenvolvido a seguir.

## 1.2 A criança dos sete aos doze anos e a música

Como trataremos de educação musical de criança do ensino básico, isto é, de primeira à quarta série, achei por bem conhecer melhor como se processa o desenvolvimento nessa faixa etária, que vai aproximadamente dos sete aos doze anos de idade, período esse com importantes modificações no desenvolvimento mental, segundo Piaget.

Antes dos sete anos a forma de equilíbrio da criança se dá através da intuição, que é gradativamente substituída pelas operações do pensamento.

O fato das organizações novas virem completar as construções do período anterior isto é, antes dos sete anos, vêm contribuir para tornar o equilíbrio da criança mais estável, abrindo espaço para uma série de novas construções. Essas organizações novas são: concentração individual, capacidade de cooperação, as discussões se tornam possíveis porque comportam compreensão e respeito ao ponto de vista do adversário, procura de provas ou justificações para afirmação própria. Segundo **PIAGET (1973:51)**, as operações mentais se constituem de "conceitos ou classes (reunião de indivíduos ou relações) operações aritméticas (adição, multiplicação) e seus inversos, operações geométricas (seções, deslocamentos) operações temporais (seriação dos acontecimentos) sucessões e simultaneidade de intervalos e operações mecânicas, físicas etc".

Essa nova fase da criança, deixando a primeira infância, aproveitando todas as aquisições, transformando-as, inaugurando portanto, uma nova fase para a inteligência com o início das construções lógicas e da mesma forma para a afetividade. Traz assim uma moral de cooperação e autonomia, dando o passo inicial em oposição à heteronomia que é alicerçada no respeito unilateral. Esse respeito é o que a criança tem ao pai e ao adulto em geral, sem questionamento e com dependência. Somente com a vinda da autonomia esse respeito vai gradativamente sendo substituído pelo respeito mútuo.

A criança apresenta maior concentração quando trabalha sozinha, e quando está em grupo se prontifica a uma cooperação efetiva. Se torna capaz de refletir. Piaget diz ser *"difícil distinguir se é porque a criança se tornou capaz de certa reflexão que consegue coordenar as ações com os outros ou é porque progrediu na socialização e isso faz com que o pensamento seja reforçado por interiorização."* **PIAGET, JEAN (1973:44)**

Pensando nessa fase que inicia aos sete, o professor de música poderá aproveitar-se desse período, para introduzir células rítmicas uma a uma, depois acoplando-as uma às outras, até que a criança possa construir uma pequena frase rítmica, associando-a às palavras e texto que cantarão ou recitarão.

Elas serão capazes de imitar pequenas frases realizadas pelos companheiros ou iniciadas pelo professor e a partir destas introduzir novos elementos que serão sua contribuição pessoal ao grupo do qual ela recebeu também idéias iniciais. Ela estará cooperando efetivamente com o

grupo, fazendo uma troca. Ao mesmo tempo, com a interrelação ela terá elementos através dos quais poderá ser levada à reflexão que é uma discussão consigo mesma. Estará então lidando com outras operações mentais tais como aritmética e temporal.

Para **PIAGET (1973:44)** "toda conduta humana é ao mesmo tempo social e individual" (**IDEM: 44**). Há também por volta da idade de sete anos, uma mudança na afetividade, caracterizada segundo **PIAGET (1994:56)** "*pela aparição de novos sentimentos morais e por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e uma regulação da vida afetiva*" (**IDEM:56**). Parece que esses novos sentimentos aparecem em função da cooperação entre as crianças e da vida social dela decorrente.

O respeito unilateral que a criança tem ao pai e ao adulto (heteronomia) é gradualmente substituído pelo respeito mútuo, cuja conseqüência afetiva o sentimento de justiça, a honestidade e reciprocidade e é baseado na estima entre os indivíduos (autonomia), no acordo tácito e explícito, que aparece nos jogos e nas brincadeiras musicais possíveis de serem exploradas pelo professor de música.

Ali aparecem as primeiras regras resolvidas em comum acordo, às quais as crianças se submetem por vontade própria, em decorrência do respeito e consideração aos colegas que também o acatam.

Os conjuntos musicais, indicados por Orff desde o começo da musicalização, conduzem a criança para um convívio natural, fortalecendo sua vontade, sua expressão e comunicação com as outras crianças: acrescente-se a

cooperação e o respeito mútuo, novas aquisições típicas da idade. Essa prática vai exigir da criança o emprego não só da comunicação (socialização) como também da concentração (reflexão) entremeando a ação social com a ação individual.

### 1.3 Carl Orff: reflexão sobre a teoria e a prática

Em 1924, o músico alemão Carl Orff (1895-1962), fundou juntamente com Dorothee Gunther em Munique, uma escola para Ginástica, Música e Dança, partindo das experiências desenvolvidas por Jaques Dalcroze\* (1865\1950).

A escola fundada por Carl Orff e Dorothee Gunther tinha algo particular, o fato de ambos serem músicos, o que facilitava a ênfase especial em todas as aspirações musicais, isto é, um maior direcionamento para a música.

Para Orff, música e movimento são dois elementos integrados no homem e existem necessariamente em conjunto. O desenvolvimento desses elementos, ainda na infância, o leva a uma vida mais rica e intensa, ajudando-o como pessoa a expressar-se de maneira mais criativa, o que favorece seu desenvolvimento intelectual. **SCHAFFER, MURRAY (1991:295)** complementa isso dizendo que "*A música deve ser justificada pela estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa.*"

Orff dedicou parte de sua obra à Educação Musical e insistiu na importância da formação do professor, fornecendo-lhes subsídios para repensar a educação musical, dando-lhes idéias novas e grande número de exemplos musicais de qualidade, sem entretanto dizer a eles exatamente como deveriam proceder. Deixou-os livres para que também praticassem sua criatividade.

Não pensou na educação de crianças excepcionalmente dotadas para a música, mas dizia querer atingir uma educação de base mais ampla, na qual a criança média e menos dotada, pudesse também desenvolver-se, mostrando através da experiência, que toda criança é atingível e pronta para ser ajudada.

Seu trabalho teve duas fases distintas: A primeira iniciada em 1924 quando fundou a Escola, e a segunda em 1948 quando aproveitou melhor a voz cantada e as palavras, conforme relata em sua entrevista com compositores.

*"Assim também me ficou claro o que tinha faltado até aqui no Schulwerk: fora algumas pobres experiências, nunca nós na escola Gunther aproveitamos bastante a voz cantada e a palavra. Então como na criança nem é possível de outro modo, foram as chamadas rimas, a palavra, o canto, o ponto de partida decisivo."*

**ORFF, CARL (1965:37)**

Mudou o centro de gravidade do ponto de vista harmônico para o rítmico, criando e adaptando instrumentos melódicos de percussão, ou seja, sistros<sup>\*</sup>, jogos de sinos, xilofones e metalofones com placas removíveis, tornando fácil o seu manuseio por crianças. A intenção era levar as crianças tão longe, que elas pudessem mesmo de maneira modesta, estruturar sua própria música e o acompanhamento do movimento.

Até então, nas escolas, as aulas de música sempre foram respaldadas pelo piano, instrumento harmônico, que pela sua própria disposição, ficava fisicamente distante dos alunos. O professor era então soberano, tendo um lugar de destaque e autoridade perante o aluno, acompanhando-o nas canções geralmente ensinadas por ele mesmo. O ato de criar ou improvisar, ficava relegado a segundo plano, a experiência do aluno anulada.

**PIAGET (1994:153)** fala sobre essa atitude do adulto de consolidar o verbalismo infantil, sobrepujando a experiência ativa, dizendo que *"À medida que o adulto saiba cooperar com a criança, isto é, discutir em pé de igualdade e colaborar na procura, é claro que sua influência conduzirá à análise."*

Embora faça essa referência quanto à formação sócio-moral, aplica-se perfeitamente à posição que muitas vezes o professor assume perante o aluno.

Para **SCHAFER, M. (1991:277)** *"na proposta antiga de educação, o professor tem a informação, o aluno a cabeça vazia, e o objetivo do professor é empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro"*.

O fato da aproximação do instrumento ou fonte sonora ao corpo da criança, tornando fácil o experimentar,

---

\* As palavras grifadas fazem parte do glossário

mudou o foco não só do ponto de vista harmônico para o rítmico mas também o foco da posição do professor, que agora passa a colaborar com a criança, a se expressar e produzir sua própria música, no lugar de somente deixá-la absorver ensinamentos.

### 1.3.1 Improvisação e criatividade

A principal característica da obra didática de Carl Orff, "Das Schulwerk" é a improvisação, a qual, ele enfatiza, deve ser desenvolvida muito cedo nas crianças como exercício de atividade criadora.

Recorrerei a alguns conceitos de criatividade, para que possa fundamentar essa importância que Orff dá à improvisação, procurando através destes, construir uma compreensão da necessidade de educar em profundidade levando em conta essas noções.

Para **GELEWSKI, ROLF (1987:7)** "*criar é o espontâneo ato de gerar e originar, levar à manifestação, expressar, produzir, dar corpo a algo ainda não existente*".

Apoiados nessa idéia do que seja criar, podemos concluir que criatividade se relaciona com a capacidade do indivíduo de se expressar de uma maneira única, própria, original, gerando algo inexistente.

**KNELLER, GEORGE (1973:34)** destaca algumas teorias modernas que tentam definir a criatividade, dentre as quais as filosóficas e psicológicas. As primeiras consideram a criatividade ora como gênio intuitivo, como força vital ou como força cósmica.

A criatividade como movimento intuitivo, ao contrário da corrente antiga que enfoca a criatividade como loucura, diz ser ela uma forma saudável e desenvolvida de intuição, continuando o criador como pessoa rara e

diferente, entretanto, não mais doente. No ato da criação ele intui diretamente o que pessoas comuns levariam bastante tempo para chegar lá. Essa teoria surgiu com Kant.

A criatividade nesse caso é imprevisível, não podendo ser educada, pois não é racional, e é restrita a poucas pessoas.

A idéia da criatividade considerada como força vital, surgiu resultante da teoria evolucionista de Darwin, tendo como expoente dessa idéia o biólogo Edmund Sinott, reforçando ser a "*criatividade humana manifestação da força criadora inerente à vida.*" **KNELLER, G. (1973:35)**

O fato dessa força criadora lançar-se sempre para a frente, criando na natureza uma infinita e incrível variedade de formas, sem repetições, leva à idéia de um poder criativo no homem que o impele sempre a buscar o novo em idéias, que reorganiza, põe ordem e sentido a coisas ou experiências aparentemente sem relação.

Cada experiência vivida acrescenta algo ao homem de maneira que sua personalidade está constantemente em alteração e crescimento.

Outra vertente considera a criatividade como força cósmica, isto é, força criativa universal que está inseparavelmente ligada a tudo que existe. Conforme **KNELLER (1973:37)** "*a criatividade é rítmica ou cíclica, pois o mundo é constituído de eventos que constituem entidades reais que nascem, se desenvolvem e morrem.*" Mostra-nos que a criatividade tanto pode ser a força de renovar-se continuamente para poder existir ou a força que avança para

o novo, não apenas mantendo o que existe, mas produzindo formas completamente novas.

Uma das maneiras que a criatividade se manifesta na educação, como avanço em direção ao novo, é o crescimento da imaginação, a paixão que a criança tem pela descoberta e que deve ser alimentada pela educação. O professor pode cooperar com isso de duas maneiras: selecionando os métodos e materiais educacionais adequados e mantendo o entusiasmo e interesse do aluno despertados toda vez que esses se arrefecerem.

Para **KNELLER (1973:7)**, o processo da educação reflete a criatividade do universo como um todo. "*O indivíduo por si mesmo deseja e busca o desenvolvimento independente das pressões sociais exercidas sobre ele*". E naturalmente a melhor forma de educação seria aquela que responde ao processo criativo cósmico.

Quanto às correntes psicológicas, sabemos que vieram contribuir grandemente para esclarecer o fenômeno da criatividade. O associacionismo (séc. XIX), a gestalt (no séc. XX) com Max Wertheimer, e a psicanálise com Sigmund Freud trouxeram grandes luzes sobre a criatividade. Não vou me deter em todas as correntes, uma vez que meu interesse não é dirigir ao campo psicológico e sim procurar um acento nas teorias mais recentes que explicam a criatividade.

Segundo Kneller, a psicanálise foi uma das mais importantes influências sobre a teoria da criatividade. Para Freud, a criatividade origina-se num conflito dentro do inconsciente, força essa que o impele a criar uma solução para a tensão estabelecida, uma resolução para o

problema. Há algumas teorias que afirmam que a criatividade não serviria apenas para aliviar tensões, mas que também é procurada como fim em si mesma.

*"Na psicanálise freudiana, muito comportamento criador, especialmente nas artes, é substituto e continuação do folguedo da infância. Como a criança se exprime em jogos e fantasias, o adulto criativo o faz escrevendo, pintando etc".*

**KNELLER (1973:42)**

Nas teorias psicológicas mais atuais, que incluem Schachtel e Rogers, o poder criador do homem pode advir não só de seus impulsos interiores para liberar tensões, mas de sua necessidade de relacionar-se com o mundo exterior, ou ainda como satisfação pessoal movida pela urgente necessidade do indivíduo em se realizar. Para essa realização é preciso que se lance às experiências, deixando idéias e padrões velhos para buscar o novo.

Voltando à Orff, parece ter sido sua intenção, dar oportunidade para a criança experimentar desde cedo, numa idade para isso apropriada, quando ainda os bloqueios são poucos e os hábitos de pensamentos pré-determinados ainda não estão estabelecidos.

**KNELLER (1973:110)** diz: *"O que a educação pode expressamente cultivar é a consciência de diferentes meios de abordar, conhecer e sentir o mundo."*

Isso desde cedo pode ser cultivado na escola, fazendo a criança ver muitas possibilidades na resolução de seus problemas que podem ser de qualquer ordem. Podemos começar apelando para a imaginação e para a pergunta: 'e se?' E se eu fizesse dessa forma? E se não fosse assim? e se eu experimentasse de outro jeito?

Orff com o cultivo da improvisação não está interessado em produzir compositores ou incentivar "geninhos" musicais de pouca idade mas, deixar a criança participar num jogo com valores rítmicos, sons, palavras, textos, instrumentos e voz no qual ela entra como co-participante, ativa, em livre desenvolvimento. *"Jogam um jogo profundo, transcendente, iluminado pela alegria inefável da realização pessoal de seu mundo afetivo."*  
**GRAETZER, YEPES (1969:9)**

O professor sai de sua posição de mando para uma de orientador aprendiz, instigando o aluno a expressar-se de sua maneira própria, descobrir e construir sua música.

No pensamento de **NOVAES (1971:78)** *"todos tem potencialidade de criar, sendo o desejo de criar universal: todas as crianças são originais nas suas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias."*

A variação do potencial criador, dependerá das oportunidades que terá em expressá-lo, não se esperando com isso transformá-los em gênios ou artistas.

Ele, o aluno, deveria poder recombinar por seus próprios meios aquilo que aprende, não tomando o

conhecimento como uma coisa dada, inerte, de forma tal que a imaginação fica abafada.

### 1.3.2 O ritmo como ponto de partida

*"Nas entranhas do corpo desse nosso universo, O ritmo reside.*

*Ele promove, e permeia e regula tudo.*

*É parte intrínseca da manifestação.*

*Ritmo é o pulsar da Força Originadora enquanto*

*Ela se expressa no tempo."*

**ROLF GELEWSKI**

Antes de abordar o ritmo do ponto de vista de Orff, gostaria de fazer algumas considerações sobre o mesmo na visão de outros autores.

Há diferentes definições sobre ritmo, por exemplo, uma variada combinação de dois elementos: contração e dilatação, ordem, movimento, medida, alternância. **GELEWSKY, ROLF (1971:22)**

Para **SCHAFFER, M. (1991:295)**, "O universo vibra com milhões de ritmos e o homem treina-se para sentir as pulsações".

Para **DALCROZE, J. (Apud. Schaffer)**, ritmo é movimento. "A musicalidade pode ser estimulada pelo movimento".

Para **WILLEMS, EDGAR (1961:33)** "o ritmo é um elemento de vida e especialmente de vida fisiológica, cuja chave prática se encontra no corpo humano."

Os conceitos de ritmo deveriam ser motivo de reflexão para o professor que deseja educar-se musicalmente, pois facilitaria a busca de recursos para abordá-lo.

Entretanto, do meu ponto de vista, o que é importante buscar para a educação de crianças, é o ritmo inato, esse que todo ser humano tem em sua base fisiológica e psicológica ou seja, a respiração, o andar, as pulsações, o ritmo provocado pelas emoções. Todo ele é instintivo e é a ele que devemos recorrer para iniciar as crianças musicalmente.

**WILLEMS, EDGAR (1961:33)** diz que "o educador deve procurar despertar o instinto rítmico nos principiantes e desenvolvê-lo em todos os alunos. A educação e a reeducação descobrem a verdadeira natureza do ritmo e permitem revelar onde tem seu acento e suas raízes no ser humano."

Na associação que Willems faz comparando os elementos da música e as respostas do ser humano, diz que o ritmo corresponde ao aspecto físico ou fisiológico, a melodia ao emocional e a harmonia com o mental ou racional. Numa ordem onde, o ritmo vem primeiro, ele é o corpo físico da música, sem ele, os outros dois elementos melodia e harmonia, não podem se manifestar.

Essa força do ritmo é uma força primária, propulsora que dá a forma, a estrutura, sendo pois vital e **WILLEMS, EDGAR (1961:35)** chama de "movimento humano que se concretiza no tempo e espaço e é a esse movimento que o professor deve recorrer tanto na educação rítmica como na criação".

No princípio, a criança vive todo o movimento instintivamente, por imitação, depois, de forma mais consciente, até chegar ao ordenamento consciente canalizado, para medir o ritmo e escrevê-lo.

Willems diz que é uma passagem difícil a que vai do inconsciente para a consciência cerebral, indispensável para escrever e ler.

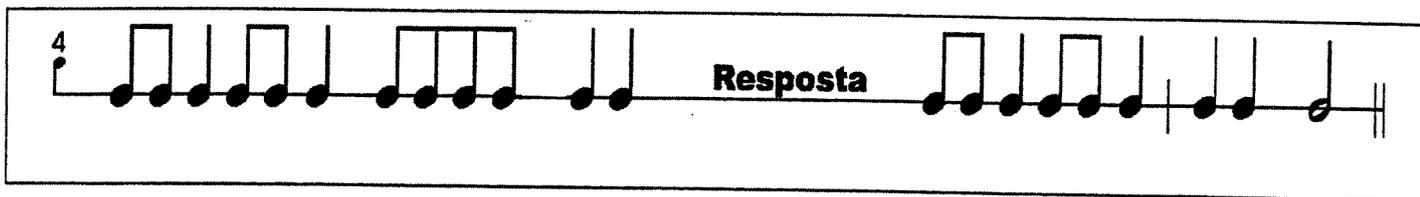
Após fazer essas considerações sobre o ritmo, voltamos a Orff para quem o ritmo é também o ponto de partida, através do qual ele leva a criança ao mundo da música. Para ele, ritmo e movimento são dois elementos integrados no homem e existem necessariamente em conjunto. O desenvolvimento desse elementos no homem começando logo na infância leva-o a uma vida mais rica.

Esse ritmo vem sempre associado ao movimento corporal através de jogos com palmas, batidas nas coxas, estalos de dedo, passos e palavras convenientemente dispostas, levando a criança à compreensão de variadas combinações sem dificuldades, mesmo em sua irregularidade.

Inicia com pequenas células rítmicas, isto é, com pequenos motivos musicais, que aparecem no começo isolados, por exemplo:



Passando após para perguntas e respostas,  
exemplo:



o que dá ao aluno os primeiros impulsos para a improvisação, recurso esse, usado tanto por Orff como por Willems, para suscitar o aluno a criar.

Segundo **GRAETZER E YEPES (1969:7)** "Para a criança como para o homem primitivo, a fala e o canto, a música e o movimento formam um todo indivisível: esta conexão íntima é a que nos conduz com naturalidade, e sem salto algum, das palavras faladas ao ritmo, das formas rítmicas à melodia".

Mas, apesar de dar um acento especial ao ritmo, Orff não o deixa desvinculado da melodia, isolando-o por vezes, outras trabalhando ao mesmo tempo.

### 1.3.3 A Melodia

A melodia é tratada por Orff da mesma forma que o ritmo. Ele começa pelo canto do cuco, ou seja, um intervalo de terça menor descendente, por ter verificado que esse intervalo está presente nas melodias infantis de todo o mundo.

Trabalha primeiro com esses dois sons, acrescentando gradualmente um terceiro, um quarto, e um quinto, formando a escala pentatônica, isto é, de cinco sons, que diz ser apropriada para a criança, pois lida com ela com facilidade para expressar-se evitando no início o tonalismo.

Edgar Willems, que foi contemporâneo de Orff, comunga com ele em muitas das idéias, por isso vou me reportar a ele trazendo sua visão quanto à melodia.

**WILLEMS (1961:69)**, dá prioridade ao ritmo mas diz ser a *"melodia o elemento mais característico da música"*. Para ele não se faz música somente com os sons mas com as relações sonoras. Portanto, o intervalo entre um som e outro, as tensões e os relaxamentos gerados por essa sucessão de sons, bem como as subidas e descidas do som formam a melodia.

Willems, como Orff, enfatiza a criação e pensa em prover a criança de elementos com os quais ela possa brincar servindo de estímulo para a imaginação induzindo-a a criar suas próprias melodias. *"Mas há na improvisação um elemento pessoal de vida interior, e criação, como se a*

alma se abra-se a uma inspiração autêntica que nada pode substituir". **WILLEMS EDGAR (1961:69)**

Orff propõe muitos exercícios de imitação ou cânones tanto rítmicos quanto melódicos começando com pequenos fragmentos que vão aumentando até atingir uma forma maior. Isso exercita muito a memória musical e como indica esses mesmos exercícios para serem completados, desde cedo, incita a criança a improvisar e criar.

Baseia-se muito no folclore e diz que música quando se afasta de suas raízes perde a força de origem porque afasta a criança de seu mundo. Por isso a necessidade de recriarmos os exercícios baseados em nossa cultura.

Usa de brincadeiras, jogos de adivinhação, rimas e lengalengas infantis, pregões, provérbios, exercícios melódicos e rítmicos e conjuntos instrumentais completando-se mutuamente desde o início trabalhados simultaneamente.

A forma do rondó também é bastante usada favorecendo a improvisação tanto rítmica como melódica uma vez que é constituído de um tema A que sempre volta enquanto que outros pequenos temas se interpõe, A, B, A, C, A, D, dando oportunidade de se improvisar e ao mesmo tempo dar forma a essa improvisação.

Ritmos sobre acompanhamento em ostinato usando palmas, bater de pés, estalos com os dedos, palmadas nas coxas, alternando uns e outros enquanto sobre eles uma frase melódica permanece. Isso aconselha seja feito de cor para a criança ter oportunidade de perceber o que o grupo faz.

Ele dá também como exemplo canções com acompanhamento rítmico. Esses exemplos podem e devem ser transpostos para canções de nosso folclore e cultura de massa ou aquelas que as crianças brasileiras brincam no seu dia a dia.

Faz uso intenso da prosódia, que é a adaptação das palavras à música, ou vice-versa, de maneira que o encadeamento e a sucessão das sílabas fortes e fracas coincidam respectivamente, com os tempos de apoio e não apoio do compasso.

### **Estrutura do Método Orff**

Em sua obra *Music für Kinder* (música para criança) estão as bases e estrutura de seu método. Abarca cinco tomos a saber:

1. Pentafonia
2. Heptafonia e harmonias correspondentes aos graus, um, dois e seis.
3. Dominante no modo maior
4. Modo menor (modos antigos)
5. Dominante em modo menor

No seu primeiro livro *PENTATÔNICO* é onde podemos buscar as melhores inspirações para iniciar as crianças na música, por tal razão, refiro-me mais a ele, direcionando a

pesquisa para as escolas de ensino fundamental (1 à 4 série). Mas, cada ciclo, compreende todos os aspectos do método, o qual deve ser tratado em sua forma global. Logo que se estabelece as bases da prática instrumental e vocal com melodias pentatônicas se introduzem o quarto e sétimo graus que completam a escala maior. O acompanhamento se baseia nos ostinatos sem recorrer no princípio a harmonia de dominante, em compensação esta se vê enriquecida pela condução paralela de tríades e por introdução de acordes sobre o segundo e sexto graus. A harmonia funcional aparece como última etapa de um desenvolvimento inteligente.

O primeiro livro I PENTATÔNICO é dividido em três partes. A primeira, abordando as Rimas e Lenga-lengas infantis. Ai, estão as rimas, rondas, canções de ninar, estribilhos, adivinhações e provérbios. A segunda, contém exercícios rítmicos e melódicos, englobando exercícios de prosódia, ritmos para imitação, ritmos para palmas, construção de melodias e aplicação de textos, ritmos para acompanhamento em ostinato, ritmos sobre acompanhamento em ostinato, ritmos para desenvolver e completar, rondós rítmicos, canções com acompanhamentos rítmicos, cânones rítmicos, exercícios com palmadas, melodias para desenvolver e completar, exercícios de ostinato para instrumentos de lâminas e exercícios de cânone. Como podemos ver, é uma grande riqueza, abordando ritmo e melodia em grande extensão de exemplos.

A terceira parte, é dedicada aos Conjuntos Instrumentais. Todas as partes são recomendadas para serem trabalhadas concomitantemente desde o início.

**MARIA DE LOURDES MARTINS (1960)** apoiada pela fundação Calouste Gulbenkian, fez a versão portuguesa do livro I Pentatônico. Recriou os exemplos dados por Orff, com canções da tradição portuguesa. Podemos aproveitar muitas delas dado também nosso folclore ter raízes portuguesas.

**MARTINS** refere no prefácio do livro, às ricas experiências que teve ao pesquisar e experimentar o Orff Schulwerk na versão portuguesa. Da mesma forma **GUILLERMO GRAETZER (1969)** fez adaptação latino americana onde também podemos buscar e encontrar nossas raízes.

No Pentatônico temos uma ferramenta simples e eficiente para o professor, trazendo uma riqueza imensa de exemplos nos quais ele poderá se inspirar para criar juntamente com seus alunos, desde melodias e ritmos mais simples até estruturas um pouco mais complexas.

O trato instrumental é também progressivo, trazendo exercícios de ostinato para instrumentos de laminas com bordão simples, ornamentado duplo, que tornam base para o acompanhamento.

Por último, na terceira parte do I Pentatônico, aborda diretamente Conjuntos instrumentais usando toda gama de instrumentos, ou seja, de lâminas, xilofones e metalofones, jogos de sinos, jogo de copos e de percussão como triângulos, címbalos, pratos, pulseiras de guisos, tímboles, pandeireta, tambores, blocos de madeira, matracas, castanholas.

Karl Maendler construtor de pianos, entusiasmado com as inovações de Orff, dá a ele um grande auxílio no que

tange à construção do instrumental. Os xilofones e metalofones passam a ter placas móveis para que a criança possa tirá-las, reduzindo tudo à simplicidade. Se ela trabalha com três sons, bastam três placas, facilitando o manejo no início. O instrumental é usado desde o princípio para dar apoio ao ritmo e às canções e as crianças segundo Orff fazem seu itinerário partindo do mesmo ponto em que iniciou a humanidade: na percussão.

Orff aconselha o uso de instrumentos de cordas, viola da gamba, violoncelo, violino, guitarra, que combinam com o timbre dos instrumentos criados e adaptados por ele e insiste que se procure obter uma boa sonoridade e combinação de instrumentos quando se cria algo.

Quanto ao texto, o que usa são sempre as rimas infantis folclóricas que muitas vezes não passam de palavras sem sentido, mas que satisfazem às crianças, porque estão ligadas ao ritmo interno que elas possuem. São formas primitivas, sem arquitetura, curtas, seguidas muitas vezes de gestos repetitivos. Um exemplo de texto dessa natureza é a rima de sorteio:

Uni-duni-tê  
Salamê, mingûê  
Um sorvete colorê  
O escolhido foi você.

**GRAETZER** e **YEPES (1969:10)** dizem que "*há um simbolismo hermético quase indecifrável, ou seqüências carentes por completo de significado.*"

A malícia inexistente nas palavras que para os adultos podem ter às vezes sentido duplo, mas para as crianças vêm

completamente destituídas deste, o que importa ou vigora são certas qualidades da canção que se prestam ao jogo.

Na obra educativa de Orff "Das Schulwerk" rimas, lengalengas, ritmo, melodia e conjunto instrumental, são trabalhadas concomitantemente, desde o princípio num desenvolvimento progressivo.

Quanto à escrita e leitura musical, são também, introduzidas gradativamente, à medida que vão aparecendo os sons colocados em pauta de duas linhas, acrescentando-se outras aos poucos, lentamente. O ritmo após realizado no corpo é iniciado com a grafia. Tudo é devagar, porém definitivo.

Orff preocupou-se muito com a formação do professor e com a criança no sentido de sua educação integral, independente de ser ou não destinada a ser musicista. Sua preocupação era a formação humana, através da música iniciada o mais cedo possível, e vivenciada ao máximo, proporcionando a todas as crianças igual oportunidade de expressão. Orff tem como principal diretriz do seu método que as crianças recorram ontogenicamente às mesmas etapas que o homem atravessou até chegar ao nível atual. Esta é a razão de partir da música primitiva e elementar que atua no espírito da criança criança poderosamente, muito mais do que se pode imaginar.

# Recuperando a história Da Educação Musical no Brasil

---

Capítulo II

*"Difícil e complicada a tarefa do pedagogo. Um duplo compromisso - perante o homem e perante sua cultura - exige que viva no presente, compartilhando e compreendendo o mundo exterior e as inquietações espirituais de seus alunos, sem descuidar de sua ancestral missão, aquela que consiste em preservar a cultura, rastreando no passado as essências vivas e resgatáveis desse mesmo homem que hoje o preocupa."*

Violeta Gainza

A educação musical da criança no Brasil na escola pública, foi alvo de preocupação de nomes importantes, tais como Mário de Andrade (1893) e Villa-Lobos (1887), que buscaram essa visão da criança integral, não como adulto em miniatura, fazendo-nos lembrar dos fundamentos educacionais de Ghose e Piaget, já citados anteriormente. Reconheceram a necessidade urgente de favorecer esse desenvolvimento através da música, estendendo o benefício a todas as crianças em idade escolar e pré-escolar independente de classe social ou poder aquisitivo.

Fazendo um estudo retrospectivo do ensino de música a partir dos anos 30, encontramos de um lado o compositor Villa-Lobos como diretor do S.E.M.A. (Secretaria de Educação Musical e Artística) no Rio de Janeiro, desenvolvendo um esforço magnífico para dar novos rumos à Educação Musical e por outro lado, o poeta e músico Mário de Andrade, em São Paulo, que também tratou da educação musical e criou os Parques Infantis no Estado de São Paulo.

## 2.1 Mário de Andrade e a iniciativa dos Parques Infantis

De 1935 a 1938, Mário de Andrade ocupou o cargo de Diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo e desenvolveu o projeto dos Parques Infantis, a fim de oferecer às crianças - inicialmente, pensado para filhos de operários - em idade entre 3 e 7 anos, oportunidades não só de aprendizagem, mas, principalmente, lúdica, isto é, de brincar, cantar, desenhar, práticas essas sem vínculos diretos com os conteúdos programáticos escolares, mas um ambiente onde pudesse se desenvolver como indivíduo. Os Parques Infantis, tinham caráter lúdico artístico, permitindo à criança, através das mais variadas formas de expressão e dos jogos infantis, o brincar livremente, a construção do conhecimento espontâneo. Dessa forma as crianças tinham uma participação ativa não só na transmissão de valores culturais mas também produzindo cultura. Mário de Andrade acreditava que todo ser humano produz cultura.

Não pretendo aqui desenvolver uma investigação sobre os Parques Infantis, (tão apropriadamente discutida e registrada por **FARIA, ANA LÚCIA G. (1993)** em sua tese "Direito à Infância" , na qual ela descreve minuciosamente a criação dos Parques Infantis por Mário de Andrade, nos quais a criança em idade pré escolar foi privilegiada) mas sim focalizar uma iniciativa original de busca e reconhecimento da criança como ser total. Um movimento em busca da construção de uma identidade nacional, trazendo à

tona, através das atividades nos Parques Infantis, da música, usos e costumes de negros, portugueses, índios, italianos; crianças e adultos, povo e elite, formadores de nossa raça e nossa cultura.

Essa iniciativa de Mário de Andrade teve um alcance mais amplo, envolvendo todas as crianças em idade pré escolar, com potencialidades prontas para serem desenvolvidas numa época certa de seu crescimento.

Mário de Andrade, além de poeta, escritor, crítico, era também músico pesquisador e, por um curto período de tempo, professor da Universidade do Distrito Federal. Talvez pela razão de ser um poeta, um artista, tenha tido a sensibilidade aguçada o suficiente para entender as necessidades da criança de desenvolver-se como ser humano, e tenha compreendido, como músico, a urgência da música chamada por Carl Orff de música elementar.

"Assim como somente o húmus na natureza permite o crescimento, igualmente a música elementar, liberta forças na criança, que de outra maneira não se desdobrariam. Portanto é preciso acentuar que música elementar não deve ser integrada na escola como complemento, mas como coisa fundamental.

Com isso não se trata exclusivamente de educação musical - ela pode, mas não precisa seguir-se - trata-se de formação humana, isto está além das chamadas aulas de música e canto dos programas. Trata-se de desenvolver a fantasia, a força de experiência cedo, numa época

que é para isso singularmente predestinada.

Tudo que a criança vive nessa época, o que nela for despertado e cultivado é decisivo para toda a vida. Nesses anos coisas jamais recuperáveis podem ficar soterradas. Algo não mais atingível pode permanecer sem desenvolvimento.

Explicando ainda em sua entrevista com os compositores diz:

música elementar não é música sozinha, ela é ligada ao movimento, à dança ou linguagem, ele é uma música que a criança mesmo deve fazer na qual não se é incluída como ouvinte, mas como participante. Não tem forma grande nem arquitetônica, ela traz pequenas formas em série, ostinatos e pequenas formas em rondó. Música elementar é próxima à terra, natural, corporal, possível de ser experimentada por qualquer um, adequada à criança."

**ORFF, CARL (1965:37 )  
Tradução Susan Reily)**

Mário de Andrade, nos Parques Infantis, oportunizou que as crianças pudessem viver sua cultura, sua nacionalidade, respeitando sua fase natural de desenvolvimento, sua natureza, convergido com o pensamento

de **Ghose (op.cit:10)** em seus princípios educacionais: "Devemos partir do que está perto para o que está distante, a partir do que é para o que deve ser. A base da natureza do homem é sua hereditariedade, seu meio ambiente, sua nacionalidade, seu país."

Como nossa formação étnica é uma enorme mistura de negros, portugueses, índios e imigrantes europeus, alemães, italianos, japoneses e árabes, culturas essas às vezes fechadas em si mesmas, nos Parques Infantis essas crianças tinham oportunidade de se misturarem e através de jogos e brincadeiras muitos valores culturais eram passados de criança para criança, difundindo traços e costumes de uma e outra cultura, participando a criança então da construção da cultura nacional.

Sobre a importância dos jogos, o sociólogo **FLORESTAN FERNANDES (1979:378)** diz que "um único folguedo pode pôr a criança em contato com quase todos os valores e instituições da comunidade de modo simbólico, em seus grupos (...). O desejo comum de brincar, o contínuo trato com as mesmas crianças, a preferência por certos tipos de jogos, sua livre escolha, a liberdade de que goza nesses momentos e o interesse que desperta o brinquedo em bando, conduzem a criança à formação das primeiras amizades, dando-lhe noção de posição social."

Portanto, Mário de Andrade viu a criança como um ser total, merecedora de cuidados com sua formação, oferecendo-

lhe oportunidades de crescimento de maneira natural e sadia.

A criança como ser integral com suas potencialidades, físico, social, emocional, mental e espiritual prontas a serem abertas, evitando-se um direcionamento unilateral em sua formação.

## 2.2 A contribuição de Villa-Lobos

De 1932 até 1945, o compositor Heitor Villa-Lobos assumiu a direção do S.E.M.A. (Superintendência de Educação Musical e Artística) e instituiu o ensino de Música e Canto Orfeônico nas escolas do país, com caráter obrigatório, fazendo parte das disciplinas do currículo escolar. Idealizou também, um novo currículo para o curso de magistério de música, com um total de quinze disciplinas, pensando-se no preparo e aperfeiçoamento do professor (**anexo 1**). É importante, comparar-se com o currículo até 1999 do curso de Educação Artística, onde as matérias referentes à música são escassas. (**anexo II**)

Houve uma grande ênfase no canto coral e promoção de espetáculos ao ar livre, reunindo para cantar, em concentrações orfeônicas, até quarenta e quatro mil crianças escolares.

Com isso, conforme o próprio **VILLA-LOBOS, (1934, prefácio)** "visava um esforço renovador, qual seja, tirar os pais de alunos e o público em geral do estado de incompreensão em que se encontravam, e desfazer de vez, as prevenções que nutriam e refletiam sobre os escolares, ocasionando lamentável resistência passiva aos esforços renovados desta administração."

Dentre seus esforços renovadores cito os três objetivos dele que eram: disciplina, civismo, educação artística. Isto pode ser considerado como um reflexo do período ditatorial de Vargas, em pleno Estado Novo, tendo por contexto mundial a segunda guerra. Portanto, tais objetivos eram condizentes com a mentalidade e realidade do momento histórico em questão.

**GASTON TALAMON (1981:73)**, musicólogo argentino, num artigo sobre Villa-Lobos afirmou: "*Duas são as grandes paixões de Villa-Lobos: a educação musical e a educação artística do povo brasileiro.*" Deixando claro, que ele sempre esteve preocupado com a consciência nacional que deveria devia ser transmitida aos jovens desde a infância.

*"É indispensável orientar e adaptar, nesse sentido, a juventude de nossos dias, e começarmos esse trabalho muito cedo com as geração mais novas, sobretudo nas crianças de cinco a quatorze anos. Seus fins não são os de criar artistas nem teóricos de música, senão cultivar o gosto pela mesma e ensinar a ouvir. Todo mundo tem capacidade para receber esses ensinamentos, pois, sendo capaz de emitir sons para falar, pode emiti-los também para cantar; assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terão para a música. Tudo é uma questão de educação e de método."*

**VILLA-LOBOS, HEITOR (1972:85, 86)**

A ênfase no canto orfeônico, tinha por objetivo elevar o nível artístico num convívio coletivo, isto é, através do fazer musical conjunto, através do canto que desperta grande interesse na participação. Villa-Lobos cria nessa ocasião o Orfeão dos professores e compõe o Guia Prático para coro de escolares, com canções originais sobre temas e cantigas populares tiradas do folclore para serem cantadas a duas, três ou quatro vozes, com ou sem acompanhamento de piano e solfejos direcionados ao ensino da música.

Organiza muitas bandas recreativas nas escolas municipais e forma a Banda Sinfônica Municipal de caráter popular, artístico e educacional. Foi um movimento muito grande e intenso em torno do canto orfeônico como podemos verificar através das grandes concentrações orfeônicas já citadas anteriormente. Esse movimento na época contava com o empenho do próprio Villa-Lobos, fazendo uma programação sistemática e acompanhando, pessoalmente, a formação e especialização dos professores.

A divulgação realizada através do Orfeão dos Professores, inúmeros coros e bandas formadas nas escolas, e de uma intensa atividade musical tinham finalidade de buscar uma imersão na música, levando em consideração os elementos nacionais.

**TALAMON, GASTON (1972:73)** observa: "Mas, para alcançar sua verdadeira função de música socializada, era necessário em primeiro lugar que a música nacional tomasse consciência de si mesma pela formação de uma consciência musical brasileira, e pela compreensão total do conjunto de fenômenos históricos sociais e

psicológicos, capazes de determinar seus caracteres étnicos, suas tendências naturais e seu próprio ambiente."

É evidente que o que impelia Villa-Lobos era em espírito fortemente nacionalista e preocupado com a formação desse espírito na coletividade, através da música.

Vê-se isso no próprio conteúdo das marchas, canções, cantos cívicos constantes de sua obra "Canto Orfeônico" em dois volumes. Veja-se:

A música é de Vicente Paiva , a letra de J. Sá Roris e o arranjo para coro de Villa-Lobos.

### Marcha para Oeste

*Marcha para Oeste  
Vem seguir tua bandeira  
O futuro nos espera  
Com todo o tesouro que  
tem nossa terra que é bem brasileira. (o grifo é meu.)*

*Marcha para o Oeste  
Se quiseres conhecer  
Esta terra grandiosa  
Por quem nós devemos,  
Acima de tudo, lutar e morrer.*

*Estás vendo aquela enorme cordilheira  
Muito além da Mantiqueira - É Brasil!  
Estás vendo aquele ninho de gigantes  
Esses campos verdejantes - É Brasil!*

*Tem o ouro, tem petróleo  
Carbonatos, diamantes, e tem rios caudalosos*

*e cascatas deslumbrantes.*

*Tem o ferro, o cristal, tem madeira, tem carvão  
E tudo isto é teu, Bandeirante do Sertão.*

Na ocasião, surgiu outra corrente de pedagogia musical não calcada nesse nacionalismo, mas voltada para os interesses da criança como ponto de partida. Dessa corrente fez parte Antônio Sá Pereira, que fundou, no Conservatório Brasileiro de Música em 1937, o curso de Iniciação Musical, que mais tarde seguiu com sua colaboradora Liddy Mignone.

Entretanto, essa abordagem pedagógica estava sendo iniciada no Conservatório, reservado especificamente para algumas crianças que a princípio se dirigiam à aprendizagem do instrumento.

Jaques Dalcroze no prefácio do livro "O ouvido musical" de **EDGAR WILLEMS (1961:6)** diz: "Era preciso outrora, ter qualidades excepcionais para ser admitido a estudar a fundo a música. Constituía uma arte de essência aristocrática: O povo não era iniciado em suas leis e se submetia a influência das sonoridades sem procurar conhecer a maneira de as ordenar, ritmar e harmonizar."

A implantação do ensino de música desde o curso primário foi também obra de Villa-Lobos, trazendo oportunidade e benefício às crianças e tirando um pouco a música da propriedade das elites, oferecida unicamente nos Conservatórios, e levando-a às escolas.

Villa Lobos deu um valor primeiro à Consciência Musical, isto é, dos elementos da música, partindo da

Consciência Rítmica que ele achava devia ser a primeira a ser desenvolvida na criança por ser considerado elemento básico da música, seguindo-se a Consciência do Som, Consciência do Timbre e a consciência Dinâmica para depois ser trabalhada a Consciência Intervalar e do Acorde. Esse desenvolvimento musical deveria ser feito sempre a partir da prática e antes de qualquer teoria.

Com Villa-Lobos houve uma intensificação do ensino musical, como pode ser observado no programa (anexo III) feito para as bandas escolares, que tinham atividades nas escolas de segunda a sábado e com apresentação todos os domingos.

Como Mário de Andrade, Villa-Lobos se preocupou com a criança, levando para as escolas a música, antes restrita aos conservatórios. Mário de Andrade levou-a às crianças socialmente desprivilegiadas. Ambos levando em conta nossas raízes, nossos elementos étnicos, nossa natureza. Um, poeta músico, outro, músico poeta.

Infelizmente, todo esse idealismo e dedicação esbarrou com um problema agravado pelo tamanho de nosso país. Enquanto supervisionada a formação dos professores do Distrito Federal, o projeto cresceu com excelentes resultados, entretanto, saindo desse âmbito o preparo se tornou precário e não se desenvolveu.

Como os professores de modo geral, não possuíam a devida formação, passou-se a uma pouca prática do canto, à introdução de elementos teóricos, exatamente ao contrário do que sugeria Villa-Lobos. Ocorreu então uma desvirtualização do ensino e, conseqüentemente, uma falta de motivação, levando as aulas de música a serem um estudo

árido e mal feito da teoria musical, não tendo quase ou nenhuma ligação com a realidade de vida dos alunos.

Daí a origem de muitas críticas ao método de Villa-Lobos que, em verdade, tinha mais a ver com os efeitos causados pelo despreparo dos professores. Vamos examinar no próximo item algumas causas da persistência desse despreparo.

Fazendo um paralelo entre Mário de Andrade e Villa-Lobos: Mário de Andrade busca o prazer, Villa-Lobos objetiva a disciplina, civismo e educação artística. Mário de Andrade preocupa-se com a educação não formal enquanto Villa-Lobos introduz a música nas escolas de educação formal. M. de Andrade preocupa-se com a educação pré-escolar ao passo que V. Lobos inicia a música na escola primária. M. de Andrade acredita que todo homem produz cultura e pode portanto criar música. V. Lobos quer despertar o gosto pela música e ensinar a ouvir.

Por tudo fim, M. de Andrade, tem o lúdico associado ao artístico e V. Lobos diz que tudo é uma questão de educação e de método.

## 2.3 O Ritmo ondulante da L.D.B.

Na segunda metade desse século, o ensino no Brasil passou a ser orientado por leis federais que são conhecidas como Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira L.D.B. surgiu em 1961 e trouxe consigo uma problemática: o ensino de música deixa de ser obrigatório e é incluído nas chamadas "Práticas Educativas" sendo diferentes das chamadas "Disciplinas". Essas últimas deveriam levar à assimilação de conhecimentos sistematizados, dando condições de prosseguimento dos estudos e eram passíveis de mensuração, ou seja, os conhecimentos dos alunos eram avaliados na forma tradicional, isto é, de verificação dos conteúdos que ficam retidos na memória.

"Práticas Educativas" deveriam atender as necessidades de ordem física, artística, moral e religiosa, com acento na maturação da personalidade e formação de hábitos correspondentes. Além disso, como a própria LDB diz: Salvo caso da Educação Física, não são idênticas as exigências para os professores das "Disciplinas" e para as "Práticas Educativas" (L.D.B. - 1961).

Esse fato do professor não necessitar de habilitação específica, deu origem às aulas com cunho de lazer, sem objetivos direcionados para um programa de formação.

A L.D.B. 5692/71 tornou o ensino das artes disciplina obrigatória na escola de primeiro grau e em

alguns cursos de segundo grau, com o nome de Educação Artística, mas, a falta de formação do professor contribuiu para que o ensino de música continuasse com os mesmos problemas.

Em 1973, foram criados pelo Governo Federal os cursos universitários para formação de Arte-Educadores. Com essa nova legislação federal pretendia-se preparar, em dois anos, um professor que teria a obrigação de ensinar, ao mesmo tempo, música, artes visuais e artes cênicas de primeira a oitava séries do primeiro grau. Essa pretensa polivalência, esperada dos professores, ocasionou novamente a falta de preparo, o que levou o ensino da música para um caminho sem objetivos, sem finalidades e sem programa. A música foi desaparecendo das escolas, aliás, a arte em geral.

A lei n.º 9394 de 20/12/96 estabelecendo as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu novamente o ensino de arte obrigatório nas escolas. Com isso, temos novamente uma oportunidade de estabelecermos novos rumos para a educação musical, baseando-nos em princípios mais sólidos, principalmente com relação à criança, seu mundo, sua maneira de desenvolver-se, bem como considerar as fontes de sua cultura.

A criação dos cursos de pós-graduação em música, primeiro no Rio de Janeiro depois em Porto Alegre estendendo-se para outros estados, foi aos poucos, possibilitando as pesquisas, e com elas as reflexões, tanto sobre o fazer musical quanto ao ensino de música. Em 1989, surgiu a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), que ampliou-se dando origem à ABEM

(Associação Brasileira de Educação Musical) em 1993 que desde então, juntamente com a ANPPOM, faz um movimento renovador através de publicações, congressos e encontros, trazendo à tona, temas importantes que são motivos de reflexão para os educadores musicais.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais, vêm organizar e trazer conceitos novos de educação musical, dando um maior valor à formação humana, trazendo para as artes, através desses conceitos, um campo mais amplo e ao mesmo tempo delineado, da função que ela deve exercer. A arte é proposta como *"instrumento fundamental, ocupando historicamente papéis diversos"*. Menciona um ensino criador que *"favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos e poderá contribuir para o exercício conjunto e complementar de razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas."* (PCN, p.35) **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** vem detalhar os aspectos de formação pessoal e social bem como conhecimento de mundo e orientações didáticas para ao professor.

Entretanto, espera-se que essa função que é atribuída à música, possa ser exercida verdadeiramente, calçada de recursos didáticos (no cuidado constante com a formação e atualização dos professores) e materiais educacionais, (provendo as escolas de livros, instrumentos musicais e materiais sonoros) sem os quais fica impossível o cumprimento da função que lhe é atribuída.

# Revisitando o passado

---

## Capítulo III

*Ser artista é se dar a conhecer:  
é se expressar através de uma linguagem que atinge a  
essência daquilo que se comunica.*

*Ser artista é se dar por inteiro:  
É se identificar com cada momento criador e  
interpretativo.*

*Ser artista é construir e reconstruir a história:  
É recriar o tempo, evocando o passado e antecipando o  
futuro.*

*Ser artista é um ato de coragem:  
É expor-se ao desconhecido aparentando a mais natural  
familiaridade.*

*Ser artista é um Ato de fé:  
É crer na possibilidade de transformar a si e ao mundo  
pela mediação de uma arte, através da qual o imaginário  
se torna realidade.*

*Ser artista é um ato de amor:  
É poder tornar a vida mais bela através da arte e é  
poder enriquecer a arte com a própria vida.*

Fabiana Fator Gouveia Bonilha



## Os músicos do futuro

Até bem pouco, não eram mais que crianças comuns, das muitas que perambulam pela Cidade da Esperança em busca de lazer que não existe. A Universidade e o Governo do Estado, através de convênio, implantaram o programa de forma-

ção de instrumentistas. Hoje, 156 meninos e meninas estudam pela competência com que começam a se familiarizar com os instrumentos musicais. (Terceira página).

Foto - Nossa Voz, Jornal Laboratório da UFRN dedicado à Cidade da Esperança - Natal - RN, Ano 1 nº 8, setembro, 1981.



Paraguai: herança musical do avô Artur, maestro em Mossoró (Foto de Bezerra Júnior).

Foto. Nossa Voz, Jornal Laboratório da UFRN dedicado à Cidade da Esperança - Natal - RN, Ano 1 n° 8, setembro, 1981

### **3.1 Primeira experiência - Natal/RN - Cidade da Esperança**

Nesse capítulo vou descrever as experiências citadas na introdução.

Os relatos contidos neste trabalho, são frutos de uma experiência vivida em Natal - RN, no bairro Cidade da Esperança, iniciada no ano de 1979, onde tentei vivenciar a filosofia de ensino de Carl Orff. O projeto denominado Formação de Instrumentistas, contou com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Secretaria do Bem Estar Social e Fundação do Bem Estar do Menor, e teve como clientela a comunidade carente daquele bairro, mais precisamente crianças e adolescentes de 8 a 14 anos. Contei com a eficaz colaboração de alguns professores que serão nomeados e entrevistados, alguns bolsistas e outro tanto de colaboradores informais.

#### **3.1.1 Primeiros Contatos com uma Outra Cultura**

Em setembro de 1978, fui convidada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal) para atuar lá como professora visitante na área de piano. Nos primeiros meses de contato com a Escola de Música, percebi um ambiente apático, bem como certa estagnação e desinteresse nos

alunos. O único fazer artístico com a participação dos alunos era um coro, muito bom por sinal, entretanto, poucos participavam deste. Havia ainda um quinteto de sopro, constituído por professores, que se reunia uma vez por semana e que constituía além do coral, a única atividade artística. Verificando o programa de piano para os instrumentistas, vi que dele constavam obras difíceis, inacessíveis, o que talvez fosse a razão pela qual em 16 anos de vida da escola, somente alguns poucos, 3 ou 4, haviam chegado ao fim do curso. Ainda havia o agravante de certa desconfiança da pessoa vinda de fora, atuando quase que como intruso na cultura alheia. Esta foi a situação que encontrei ao contatar a Escola de Música.

### **3.1.2 Escola de Música x Centro Social Urbano da Cidade da Esperança**

Quando fiz meu curso de pós-graduação em piano, era-me exigido freqüentar as classes de Iniciação Musical durante dois anos, não só assistindo às aulas, mas dando aulas como estagiária. Isto me deu uma certa experiência e despertou grande interesse na parte de pesquisa nesta área. Apoiada nessa vivência, propus então, ao chefe do Departamento de Artes, em Natal, iniciar um trabalho de formação de músicos, não na Escola de Música, mas no Centro Social Urbano (C.S.U.) do bairro chamado Cidade da Esperança, centro este, sustentado pela Secretaria do Bem Estar Social conveniado com a Fundação do Bem Estar do

Menor (FEBEM) e mais tarde com a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Ali fora construída uma sala para as atividades de um outro projeto, que durou apenas dois meses, sendo a sala desativada foi por nós ocupada.

### **3.1.3 Objetivos do Projeto de Formação de instrumentistas**

Traçamos pois, as diretrizes para o funcionamento do projeto, apontando os seguintes objetivos:

- Proporcionar às crianças e adolescentes carentes uma vivência artística através da música, facilitando o seu desenvolvimento integral.
- Formar instrumentistas diversos, abrindo oportunidades de trabalho e profissionalização futura na área de música.

### **3.1.4 Aquisição de Instrumentos**

Soube que poderia contar com vários instrumentos doados pela FUNARTE (Fundação Nacional das Artes) para o antigo projeto e esses instrumentos estavam guardados havia quase quatro anos sem uso. Eram violinos, violas e alguns

violoncelos. Da mesma forma a embaixada alemã havia doado quinze instrumentos Orff: xilofones e metalofones que não haviam sido retirados do consulado em Natal, permanecendo lá por dois anos.

Fiquei muito contente ao saber que poderia contar com todos estes recursos e realizar uma experiência, para mim única, pois tinha em mente muitas idéias e um campo imenso de pesquisa para elas. Mais tarde adquiri, através da SBS (Secretaria do Bem Estar Social), um quarteto de flautas doce, um contrabaixo e mais trinta flautas doce soprano.

### **3.1.5 Do Início do Trabalho - Planejamento, Inscrições, Matrículas**

Em fevereiro de 1979, foram iniciadas as matrículas: mais de sessenta crianças se inscreveram. Todas, filhos de família com baixa renda e que freqüentavam o CSU, muitas vezes, por causa da alimentação ali servida, ou para ali permanecerem enquanto os pais trabalhavam. Fiz uma seleção por faixa etária e separei três ou quatro turmas com idades entre 8 e 14 anos embora houvesse inscrições com idade entre 14 e 16 que não foram rejeitadas. As aulas aconteciam a princípio três vezes por semana, havendo um contato intenso com as crianças.

Começamos apenas com dois professores para a iniciação musical, Javanira Medeiros, aluna da escola de

música e eu. Como o projeto desenvolveu rapidamente, contamos com os professores:

- Ivo Meyer (violoncelo) e regente da orquestra infanto-juvenil.
- Carol Hetrick (violino)
- Vicente Gouzinsky (viola)
- José Estevão de Oliveira (flauta doce)
- Kadna (iniciação musical e flauta transversa)
- Maria de Lourdes Lima (iniciação musical e flauta doce)
- Taik Ju Lee (violino)
- Ricardo Craciun (violino)
- Herbert (violino)
- Marcos Aurélio de Lima (clarineta)
- Wascily Simões (clarineta e saxofone)
- Maviael Celestino (trompa e trompete)

### 3.1.6 Começando pelo Ritmo

Pensei então, como iniciar na música de forma sistematizada essas crianças.

Lembrei-me dos princípios defendidos por Orff, que introduzia a criança no mundo da música pela porta do ritmo. O ritmo, elemento de base do universo, está presente em nossa vida, independente de cultura ou meio social. Também **WILLEMS (1961:33)** afirma: "*o instinto rítmico tem suas raízes no corpo humano, existindo portanto em toda criança.*"

Comecei a experiência partindo do ponto de vista que todos eles, independentemente da idade, precisavam experienciar primeiramente o ritmo no próprio corpo.

Dividindo a classe em dois grupos de dez, andamos pela sala ao som de um tambor, primeiro pausadamente, depois acompanhado com palmas os passos, cada passo uma palma. Pensávamos unicamente em estabelecer um pulso que mais tarde iria se transformar numa célula rítmica. Introduzi depois o silêncio correspondente ao pulso dado e entremeei as pausas com movimentos que davam uma medida para estas, formando assim as primeiras células rítmicas.

Usando somente estas células, fizemos nossas primeiras improvisações, conscientes de que a improvisação é a mola para a expressão da criança e está intimamente ligada à criação propriamente dita.

A banda rítmica foi nosso primeiro conjunto com instrumentos de percussão e tentei estabelecer de princípio algumas regras quanto ao manuseio dos instrumentos e a hora adequada para seu uso. Foi escolhido, por eles mesmos, alguém que ficasse responsável pela distribuição e recolhimento dos instrumentos e partituras. Todas as regras para o bom funcionamento da banda e dos ensaios foram discutidas e estabelecidas entre as crianças com minha participação.

Com a confecção das partituras, surgiram pela primeira vez os números com as indicações de compasso. Até então, nossas células haviam sido trabalhadas sem conotação de divisão de compasso. Tive então que fazer alguns exercícios sobre os compassos simples, binário, ternário e quaternário, procurando compreender o caráter de cada um.

Quanto aos sons, exercícios foram feitos para a exploração de todas as propriedades, trabalhando agora as alturas, primeiro apenas duas, após acrescentando outras alturas e desde logo formando algumas células melódicas.

Com alguns xilofones e metalofones, começamos a improvisação de pequenas melodias que podíamos já acompanhar com ostinatos, também improvisados, experimentando adequar ritmicamente à melodia. Trouxemos à memória muitos provérbios, aos quais adaptávamos melodias bem simples e que faziam parte das primeiras tentativas de escrever na pauta. Esta pauta começou com duas linhas e foi ampliando até cinco, na qual usávamos escrever sons criados ou ditados. Digo aqui que o uso dessa pauta se iniciou da necessidade das próprias crianças, sendo portanto bastante natural e sem embaraços.

As lenga-lengas e os pregões foram explorados tanto rítmica como melodicamente, trazendo para a classe o cotidiano de cada um. Ex: Tapioca de coco quentinha. Quebra-queixo, vamos comprar Quebra-Queixo. Pitomba, pitomba, um conto a ruma. Olha o milho, moça bonita não paga mais também não leva. Introduzimos também outros pregões apanhados de outras culturas. Ex: *Quem compra sapatos? Quem compra botinhas? (folclore português)*.

Após explorar as propriedades dos sons, comecei a trabalhar os elementos da música, trabalho este que já havia sido iniciado com as composições rítmicas e melódicas. Dei então alguns passos em direção à harmonia, iniciando com os cânones, que tinham a finalidade de treinar a audição para a escuta de dois ou mais sons, preparando para o estudo mais aprofundado dos intervalos harmônicos.

Estudamos muitas canções nas quais começamos a analisar a estrutura musical, isto é, descobrindo o pulso, o ritmo, os temas, as frases, como era o início e o fim destas frases e sua construção.

Depois desse estudo, montávamos coreografias onde cada elemento desta estrutura era representado no movimento. Cada pequeno grupo, criava sua própria coreografia que apresentava ao grupo grande. Esses elementos estavam sendo vivenciados no corpo e no movimento. Surgiram daí idéias interessantes que sofriam a crítica e avaliação do grupo todo.

As brincadeiras fizeram parte de nosso procedimento. O próprio grupo apresentava brincadeiras típicas de seu meio ambiente e, como o educador vinha de uma região diferente,

tive oportunidade de aprender várias delas, aproveitando para explorar ao máximo as células rítmicas presentes nos refrões ou na própria melodia.

### **3.1.7 Dos Primeiros Contatos com Orquestra**

Sentimos então a necessidade de trazer para estas crianças uma oportunidade de contato com instrumentistas diversos e como a Universidade mantinha uma orquestra de câmara de bom nível, convidei esta orquestra para alguns concertos de fim de tarde aos quais eram convidados também os pais e parentes destes alunos. Achei que era necessário mexer com o ambiente em casa, uma vez que necessitava do apoio dos pais para a continuidade do trabalho, pois muitos de nossos alunos precisavam ficar em casa cuidando da lida doméstica, enquanto os pais saíam para o trabalho.

Já nos primeiros concertos pedi ao diretor artístico que explicasse como funciona uma orquestra, apresentasse os instrumentos um a um, para que pudessem distinguir os timbres e se familiarizarem com eles. O repertório foi propositadamente elaborado para ser mais acessível compreendendo arranjo de algumas obras mais populares e conhecidas de toda a comunidade, bem como obras de entendimento menos complexo do repertório tradicional.

O impacto foi muito grande e estimulante. Muitos pais vieram se interessaram pelo programa, demonstrando

grande satisfação com o evento. Quanto aos alunos, foi gratificante o contato deles com os músicos da orquestra, perguntando sobre os instrumentos e experimentando alguns deles. Tivemos muitos desses concertos que eram realizados numa sala grande do próprio CSU, sempre nos fins de tarde.

Nas classes de música, nos reuníamos algumas vezes para ouvir quarteto de cordas, quinteto de metais, cujos participantes tocavam somente para os alunos do curso, permitindo assim, maior intimidade com os músicos e instrumentos, tornando-os familiares.

Descobri um piano de cauda que se encontrava sem uso e abandonado na sala de uma Fundação e consegui trazê-lo para o CSU. A partir daí, pude organizar concertos de quinze em quinze dias, com instrumentistas fazendo duos, hora de flauta, contrabaixo, violino, violoncelo, bem como trios e quartetos com piano. A intenção era estabelecer o hábito de ouvir e fazer música, bem como trabalhar a escuta de vários estilos sem tratar diretamente disso, espontaneamente. Depois na classe fazíamos comentários sobre os recitais.

Era vez agora de um contato maior com outras artes, e para isso convidei um professor de história da arte da UFRN para dar um breve curso sobre o assunto. Esse curso constou de vários encontros, onde foi abordado de maneira geral pintura, arquitetura, escultura, desde os primórdios até nossos tempos e sua relação com a música. Foram usadas gravações, "slides", filmes. Foi muito interessante e, apesar de não ter tido caráter obrigatório, a maioria participou.

Quero dizer aqui que grande parte do êxito do programa atribuo à espontaneidade que era permitida, o interesse despertado sem obrigatoriedade, que era exigida somente na freqüência às aulas uma vez matriculados.

No final do primeiro semestre todos tocavam em conjunto. Haviam experimentado muitos instrumentos (Orff), manejavam bem cada um deles e arranjavam pequenas melodias ou acompanhavam o coro.

Pensei então que após esta experiência podia iniciar com alguns outros instrumentos. Comecei com um grupo de flautas. Quase todos tocavam um pouco de flauta doce. Antes fiz um trabalho de preparação sobre esses instrumentos, seu uso, cuidados e conservação. Pensei que para haver progresso teria que haver uma continuidade de estudo em casa e para isso teriam que levar cada qual o seu. Estávamos ainda somente com as flautas, e o custo sendo baixo, a perda delas não significava muito prejuízo.

Fiz uma organização tal qual havia feito na banda. Tinha um caderno de anotações, com nomes e endereço de cada um e uma cópia dada para o responsável de cada grupo.

No segundo semestre, a seleção para os instrumentos de orquestra foi feita. Foi realizada de várias maneiras: primeiro pela escolha de cada um, depois pelo desenvolvimento auditivo e condições físicas adequadas aos instrumentos. Por exemplo, tivemos dois casos de alunos que eram muito bem dotados para a música, entretanto tinham sofrido paralisia infantil com seqüelas nas pernas. Como tinham mãos adequadas, os encaminhei para o violoncelo, instrumento esse que se toca sentado.

Seguindo com os estudos musicais, contei com a colaboração de alguns professores da Escola de Música que se prontificaram a colaborar no projeto e também com a participação de alguns monitores que eram alunos da Escola de Música mas que, a partir de então, se tornaram monitores contratados pela FEBEM.

Acrescente-se que essa contribuição foi determinante, uma vez que se estabeleceram vínculos muito amistosos com camaradagem entre os alunos, facilitando a aprendizagem e, ao mesmo tempo, por serem jovens ainda, se aventuravam no terreno do arranjos musicais, das experiências novas, sem medo de arriscar.

No âmbito das cordas, contei com os professores que eram músicos da Orquestra de Cordas da UFRN. No início senti que não acreditavam muito no trabalho e isso se confirmou quando chamados para dar aulas se recusaram a ficar cada professor com um grupo de alunos e, assim, ficamos com um professor para cada dia da semana. Os alunos tinham aulas, então, com vários professores no mesmo instrumento, ocasionando um certo caos didático.

À medida que estes professores foram aprofundando no trabalho, tendo contato mais assíduo com os alunos, compreenderam naturalmente a necessidade de uma mudança, ficando cada qual com um grupo de quatro alunos. As aulas eram em pequenos grupos, dado à falta de condições para individualizá-las, além do interesse em experimentar aulas em grupo.

Logo que tiveram uma certa desenvoltura com o instrumento, já fazíamos pequenos conjuntos nos quais a

contribuição de cada um era pequena, por vez tocando apenas um ou dois sons ou um pequeno ostinato.

Surgiu um problema; como levar os instrumentos para o estudo em casa? Os violinos e violoncelos eram instrumentos caros e muitas pessoas ficaram aterrorizadas com a idéia de serem levados para casa, mas em momento algum tive dúvidas ou medo. Era preciso ousar. Portanto, usando o mesmo procedimento utilizado com as flautas, distribuí os instrumentos.

No final do segundo semestre realizávamos nossa primeira missa, da compositora Elvira Drummond, para coro, instrumental Orff, flautas e percussão. Estudamos sobre as partes da missa, seu caráter, estilo, temas e fraseados, bem como muitos exercícios de preparação vocal. Cantamos a missa com a participação de quarenta crianças, cantando e tocando inteiramente de memória.

Em 1980 tínhamos já bem encaminhado o estudo do instrumento e pensei em formar uma pequena orquestra na qual esses alunos pudessem ter prática de conjunto, porém, tínhamos poucos instrumentos de sopro de boa qualidade. Os que tínhamos conseguido de uma banda da polícia, eram velhos e tiveram que ser reformados. Novos, só contávamos com uma flauta transversal e um trompete. Os clarinetes eram muito velhos, trompa e trombone idem. Daí, começamos com uma orquestra de cordas, para a qual já tínhamos os instrumentos, menos o contrabaixo, que foi comprado depois, com o auxílio da Secretaria do Bem Estar Social.

### 3.1.8 Infra Estrutura Econômica

Através da Secretaria do Bem Estar Social, consegui quinze bolsas de trabalho para os instrumentistas. Como muitos desses alunos precisavam cuidar dos irmãos menores ou da casa, enquanto os pais saíam para o trabalho, era necessária alguma remuneração que cobrisse essa ausência em casa. Entretanto, não quisemos assumir uma atitude paternalista tão comentada por alguns autores. Essa bolsa foi realmente de trabalho. Para recebê-la, as condições eram, primeiro, ter assiduidade total, segundo, dedicação ao estudo comprovada nas aulas, terceiro, ter responsabilidade em organizar as partituras da orquestra, arrumar a sala de ensaios com antecedência, distribuir e guardar as partituras. O chefe de naipe, responsável pelos instrumentos, devia apresentar um breve relatório mensal com os nomes e endereços dos instrumentistas e o número do instrumento, bem como a lista de acessórios para manutenção, tais como cordas, breu, crina para os arcos, palheta para os clarinetes e saxofones.

Os instrumentistas de sopro foram encaminhados para fazer o teste da banda da UFRN, cujo regente, conhecendo o trabalho da Cidade da Esperança, endossou nosso pensamento de que estes alunos teriam que levar consigo para casa o instrumento para aulas e estudo. Dessa forma, eles tiveram instrumentos de boa qualidade, bem como local para a prática imediata de que estudavam.

Naturalmente fizemos muitos arranjos que se adaptavam ao desenvolvimento desses alunos nos instrumentos, usando para isso as canções infantis tão apropriadas e pouco exploradas nas orquestras infanto-juvenis e ao estudarem as partes com o professor, analisávamos os temas e as harmonias destas.

Era gratificante quando algumas vezes andávamos à tardinha pelas ruas da Cidade da Esperança e ouvíamos em cada casa um som diferente. Ora uma flauta, ora um violino tentando uma melodia as vezes um clarinete, outra um violoncelo. Parecia que o bairro inteiro fazia música.

Tornou-se então necessário um estudo dirigido dos solfejos, uma vez que houve um trabalho sistemático dos intervalos e iniciada a leitura com as notas em suas respectivas claves. Os grupos, tanto de sopro, como o de cordas, já se aventuravam a fazer alguns arranjos para conjuntos pequenos, duos ou trios, despertando o interesse espontâneo pelo estudo da harmonia, como foi o caso de um aluno que nos procurou pedindo informação sobre um livro de harmonia onde pudesse estudar os encadeamentos de acordes.

Infelizmente, não desenvolvemos um pouco mais o estudo teórico da harmonia para complementar a prática que sempre esteve em primeiro plano. Foi uma lacuna devido ao número grande de atividades, entretanto o interesse e a curiosidade, com o tempo, penso que preencheram essa falta.

## Ensaio de Orquestra



A atenção da garotada é toda voltada para os ensinamentos do Prof. Ivo (Foto de Bezerra Júnior).

### 3.1.9 Primeiras Apresentações e Viagens

A partir daí, eles mesmos, organizados em vários conjuntos, se ofereciam para se apresentar em vários lugares em concertos para a comunidade. Tivemos que participar da política da Secretaria do Bem Estar Social e da FEBEM, tendo que nos apresentar em CSUs de outras cidade, tais como Mossoró, Currais Novos e Caicó, além de eventos como Encontro de Prefeituras, festejos do aniversário do governador e festejos do SESI.

Exatamente um ano e meio após o início do programa, e um ano após o início nos instrumentos, em agosto de 1980, a Orquestra Infanto-juvenil, sob a regência do professor de violoncelo, se apresentou na Escola de Música da UFRN, com trinta e dois figurantes num comovente concerto em torno de doze pequenas peças.

Nesse ano ainda, um professor monitor e um aluno, participaram do Festival de Inverno de Campos do Jordão, com ajuda de custo pela Secretaria do Bem Estar Social. Foi uma experiência muito boa para ambos, pois segundo seus relatos, a vivência de participação em orquestra, aulas e concertos, foi enriquecedora.

Foi quando pensamos em levar à Brasília, para o Festival Internacional de Verão, todo o grupo da Orquestra de Câmara. Para isso, apelamos ao governo do estado que, nesta ocasião estava muito interessado no projeto e que nos cedeu um avião da FAB para a ida e a volta para Brasília, bem como ajuda de custo para a viagem. O alojamento foi

oferecido pela própria escola de música de Brasília, que estava preparada para isso.

Foi uma experiência única e o progresso após esta viagem foi muito grande. O contato com outros jovens de outras regiões, a participação em concertos de nível superior ao que estavam acostumados, participação em orquestra e aulas com professores diversos mostrou um mundo possível para eles também.

Parece que tal viagem foi a mola propulsora para um estudo mais acurado e aprofundado, ampliando o interesse em vista de novas perspectivas.

Agora trabalhávamos intensamente as escalas, os modos dentro dos solfejos e dos ditados escritos. A prática com o instrumental Orff tomava maiores proporções, tanto criativa, como em execução de peças de autores diversos, com a participação de coro e instrumentos de corda e sopro.

Fizemos toda a série "Fui e Encontrei" de Elvira Drummond, onde ela usa os modos nordestinos tendo a oportunidade de estudá-los de uma maneira prática e natural à medida que iam acontecendo.

Em 1981, veio o convite para a participação desses jovens no Festival Universitário da UFRN. Foi uma alegria para eles e um grande desafio para nós, pois íamos apresentar um trabalho que apenas estávamos começando, bem como apresentá-lo junto a toda a equipe da escola de música que contava com mais tempo de existência, portanto com mais experiência. Foi muito bom ver aqueles meninos tocando com prazer, alegria e entusiasmo fora do comum. A banda da UFRN também participou e lá estavam muitos elementos do CSU, na

parte dos sopros. A participação nesse festival foi um outro marco de crescimento e nova etapa vencida no programa.

Como novos alunos se matriculavam (tínhamos 150 crianças inscritas) para a musicalização e alguns já iniciavam no instrumento, houve certa dificuldade para a orquestra de câmara que ia longe com peças e leituras mais complexas. Então pensamos que esses primeiros alunos poderiam ficar como estagiários na Orquestra Sinfônica do Estado, que naquela época contava com pouquíssimas cordas e precisava de ajuda de instrumentistas de outros estados, tais como Paraíba e Pernambuco.

Ali seria um celeiro de novas experiências, novo repertório, outros timbres, desenvolvimento de leitura à primeira vista e estudo mais intenso de peças que exigia melhor preparo musical e técnico e ainda a prática de conjunto. A idéia foi muito bem acatada pelo maestro desta orquestra e o estágio foi iniciado sem nenhuma remuneração. Enquanto isso, na pequena orquestra, novos elementos iam aderindo, auxiliados pela experiência dos primeiros participantes.

Em 1982, ao completar 4 anos de projeto, tivemos que nos afastar devido a nossa mudança para Campinas. Tínhamos já funcionando a Camerata do Núcleo de Artes da UFRN, muitos já participavam na Orquestra Sinfônica de Natal e outro tanto na banda da UFRN.

Como muitos professores haviam também ido embora de Natal, providenciamos para que alguns alunos tivessem aulas de viola e violoncelo em João Pessoa na Paraíba (duas horas de carro de Natal), para onde iam uma vez por semana, com

auxílio da UFRN, afim de não perdessem a continuidade nos estudos. O programa no CSU continuou com alguns outros professores que já trabalhavam como monitores.

Agora, vinte anos após toda essa experiência com o ensino de música, começando pela prática, baseado na realidade destes alunos, que eram socialmente carentes, portanto, sem meio social adequado, ou melhor, propício ao desenvolvimento artístico, faço a pergunta se a experiência foi válida. Frutificou? O que aconteceu? Valerá para uma nova experiência? Experiência semelhante poderá ser feita em escolas públicas? Pretendo interrogar a cada um dos primeiros alunos do programa. Eles nos dirão se foi válida a experiência, o que serviu para a vida deles. Isto será relatado nos próximos capítulos.

## **3.2 Segunda experiência - Marília**

### **3.2.1 Primeiros contatos com os professores de música da rede pública**

Em 1986, fui convidada a participar do programa da CENP (Coordenação de Ensino Normas Pedagógicas), que, em convênio com as universidades paulistas, tentavam, num esforço renovador, oferecer às escolas e seus professores um contato maior com as universidades, divulgando em todas as áreas, os avanços até então obtidos. O programa se chamava "Universidade vai à escola" Neste programa, a própria escola indicava à CENP a área em que desejava reciclar os seus professores, conforme as necessidades da escola.

Como havia tido a experiência da Cidade da Esperança, achei que podia levar essa experiência para as salas de aulas.

Esse foi o primeiro de uma série de cursos e contatos, que me acordaram para a importância da arte e principalmente da música nos currículos das escolas, bem como me permitiram, devido a estes variados contatos, fazer um diagnóstico da educação musical nas escolas públicas.

Os cursos da CENP se realizavam sempre nas férias escolares, geralmente uma semana antes do retorno às aulas,

e tinham a duração de cinco dias em horário integral. Deles podiam participar professores de outros municípios vizinhos desde que não ultrapassasse o número de quarenta participantes.

### **3.2.2 Marília, uma experiência que desencadeou outras**

Meu começo foi em Marília, no curso intitulado "Música nas escolas de primeiro grau". Havia professores de Marília e dos municípios de Garça e Bauru.

Grande parte desses professores havia feito o curso de Educação Artística, outros conheciam um pouco de música e aplicavam em suas classes, entretanto era, pelo que percebi por nossos diálogos, um ensino sem muita base e clareza de suas finalidades.

Fazia-se necessário, um preparo próprio destes professores antes de irem para a sala de aula. Minha intenção portanto, foi de fazer um curso, inteiramente prático, sem nos furtamos entretanto, às reflexões sobre nosso fazer ao final do curso, com uma crítica construtiva sobre as realizações das atividades.

Comecei pelos elementos básicos, iniciando com o som. Muitos erros que são cometidos no ensino de música decorrem da ignorância dos elementos constitutivos da música tais como o sons e suas propriedades, o ritmo, a melodia e a harmonia, e **WILLEMS (1971:18)** se refere também

à ignorância sobre a natureza das associações que tais elementos produzem no estudo e na prática musical.

*"A psicologia permite dar a cada elemento sua vida natural e descobrir as linhas impulsoras e os centros de desenvolvimento que devem formar a estrutura da educação musical."*

Sendo o ouvido, o órgão do sentido, por excelência musical o professor deveria ficar atento para o desenvolvimento do mesmo, em todos os ângulos, alargando a percepção que deve conduzi-lo mais tarde para lidar com os elementos mais complexos da música.

Na **primeira etapa** fizemos pois muitos exercícios com sons, começando com os produzidos pelo próprio corpo, acrescentando o som de outros materiais, explorando ao máximo. De um som único partimos para sons diversos, até que os manipulamos para uma construção sonora já explorando alturas, intensidades e timbres.

Na **segunda etapa** foi trabalhado o ritmo, elemento considerado de importância básica, partindo dos movimentos do próprio corpo. Para **WILLEMS (1961:40)** até as formas breves rítmicas são expressões de vida. *"Mais fácil sentir como batem as pulsações da vida nos 'ritmos breves' do que nas grandes formas arquiteturais."*

Trabalhamos pois os ritmos partindo de células simples usando passos, palmas, associando umas às outras, ampliando-as e acrescentando outras células.

Usamos de inúmeras brincadeiras, visando o desenvolvimento e conservação do pulso.

Foram feitos muitos ditados rítmicos usando palavras, escrevendo estes ritmos já com as figuras musicais. Da mesma forma, foram as composições rítmicas que cada um foi incentivado a fazer como treino de criação. Ex:

Car los vem cá o lhe pa re ca sa u va

**Células Usadas**

ca ni ve te ca ram bo la

á gua mo lem pe dra du ra tan to ba tea té que fu ra

vem cá bi tú

**Composição em classe**

não gos to de u va pre fi roa ba ca xi  
A na Ma ri a foi pro por tão

Na **terceira etapa** foi a vez da melodia. Começamos com algumas canções que Willems chama de primeiro grau, que partem geralmente de uma chamada em terça menor descendente e outras partindo de palavras tais como bom dia, boa tarde, toc, toc etc., que se prestam bastante para o desenvolvimento rítmico e melódico.

## Réu, Réu

Réu réu vai pro leu sa pó não en tra no céu  
quem tem a sas pra vo ar vai bus car o meu cha péu

Fazendo movimento com as mãos ora em cima ora embaixo tentando seguir o movimento sonoro.

Fomos às canções com mímica usando o corpo em movimentos espontâneos procurando a dança. Chegamos a dividir a classe em grupos, cada um deles compondo a coreografia para uma canção simples dada para toda a turma (O Girassol - Elvira Drummond) onde os acentos rítmicos pudessem ser ressaltados com movimentos corporais. Ex.:

Era uma vez uma sementinha que queria ver o sol.

"Tava" toda encolhidinha, fez da terra o seu lençol.

Foi crescendo a sementinha, foi crescendo, foi crescendo,

Veio a chuva, veio o sol, transformou-se em girassol.

Girassol ficou contente, disse ao sol "Muito Prazer".

E cantava e girava, só pro sol poder "lhe" ver.

### **Procedimentos:**

- 1° Todos batem o ritmo aprendendo a primeira estrofe
- 2° Classe dividida em três grupos. Cada grupo cantando separadamente uma estrofe diferente.
- 3° Trocando as estrofes.
- 4° Todos cantando juntos.
- 5° Expressão corporal. É pedido que todos se encolham como sementes, cantando, levantando e crescendo.

Depois fizemos cânones nas primeiras tentativas de polifonia.

Note que o cânone ainda não é feito com leitura, porém tem já estabelecido o acorde maior.

Praticamos um pouco de regência em compassos simples, onde alguns professores experimentaram realizar o cânone. Acrescentamos o estudo de provérbios que misturamos às melodias, improvisando. Trabalhamos também alguns textos poéticos do livro "Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles, reiniciando os ritmos e timbres, brincando com as palavras. Surgiram idéias novas, mostrando a musicalidade existente na poesia. Alguns professores lançaram outros textos poéticos encontrados no próprio livro didático usado em classe.

Ali estava a prática tão necessária e que quase a totalidade dos professores testemunharam não haver passado por ela. Essa prática é indispensável ao professor antes que assuma as responsabilidades de ensinar. Caso contrário, levará para a sala de aula ensinamentos apenas teóricos, por isso mesmo desinteressantes e dissociados do fazer

musical, não tendo nenhuma relação com a expressão da criança.

Discutimos muito sobre a teoria de ensino de Carl Orff, além disso conheceram e manusearam o instrumental que levei para essa finalidade. Apresentei também algumas obras didáticas sobre música. Muitos professores confessaram estar sem nenhum material disponível para consulta, desconhecendo obras nas quais poderiam encontrar inspiração e idéias para suas aulas.

Com o instrumental praticamos bordão e ostinatos e a criação deste para acompanhamento da melodia. Fizemos um estudo com o eco, isto é, imitação de pequenos trechos melódicos a fim de desenvolvermos a memória e a acuidade musicais.

Incentivei muito o ensino das canções como meio eficaz de suscitar alegria e interesse em fazer música. Chegamos a praticar algumas canções a duas vozes bem fáceis  
Ex:

### Como é bom ter um amigo

The image shows a musical score for the song "Como é bom ter um amigo". It consists of two staves, both in 2/4 time. The top staff is a treble clef with a melody line. The bottom staff is a bass clef with a bass line. The lyrics are written below the notes. The melody is simple and repetitive, with a clear emphasis on the words "Como é bom ter um amigo".

Como é bom ter um a mi go como é bom ter um a mi go

Como é bom ter um a mi go

Após aprendida a melodia, formávamos cantando em três grupos, o acorde maior (do, mi, sol). Cada grupo cantava uma nota do acorde simultaneamente. Brincávamos

trocando as notas do grupo e após invertíamos o acorde (primeira e segunda inversões) mudando as notas do baixo.

Abri um pouco de espaço para que alguns professores mostrassem algumas brincadeiras e pequenas canções de sua experiência.

Finalmente, uma vez que já lidávamos com algumas figuras rítmicas, trabalhei a organização da banda rítmica, que é uma atividade por excelência própria à socialização da criança, conduzindo-a para o respeito e atenção aos colegas, confiança em sua participação e importância no conjunto, concentração, atenção e prática efetiva musical. Ali ela lidará com timbres, intensidades, portanto prática de dinâmica, pulso, etc.

Discutimos sobre banda com e sem partitura, sobre o feitiço destas partituras e a dinâmica usada na organização de tal atividade, o manuseio de instrumentos, atitude social dos participantes. Executamos algumas pequenas peças nas quais os professores participaram como alunos.

Ao final do curso, comentamos sobre o nosso fazer musical e muitos desses professores afirmaram não ter tido ainda oportunidade de praticar música assim com tanto prazer e descontração. Disseram também, através de relatórios que foram encaminhados à CENP, da importância dessa prática e reflexão sobre o ensino de música.

Não tive em momento algum a pretensão de ensinar alguma coisa em tão pouco tempo, nem remodelar o ensino, mas estou consciente de que esta prática e reflexão abriu horizontes para um estudo pessoal mais aprofundado e pesquisa não só de obras existentes, como criação pelos

próprios professores de atividades com esses elementos estudados. Após esse primeiro curso em Marília, tivemos convite para um segundo curso, lá mesmo, desencadeando outros cursos sendo um em Votuporanga, dois em Itapeva, três em Campinas, dois em Mogi-Mirim, um em Mogi-Guaçu e um em Avaré.

Naturalmente, apesar do mesmo enfoque, aproveitei para renovar e experimentar um repertório novo, de maneira que pude falar do mesmo assunto com novas experiências.

### **3.3 Projeto MELP - Método Livre Progresso**

#### **Uma experiência em educação mais abrangente na escola pública**

Fui convidada, em 1992, para atuar como professora de música em Minas Gerais pela 24<sup>a</sup> Delegacia de ensino de Nova Era, representada pela pessoa da coordenadora do projeto, professora Maria de Lourdes Fioravante.

Esse projeto foi inspirado no trabalho que é realizado na Índia, no Centro Internacional de Educação em Pondicherry, Auroville, e igualmente em Mirambica no norte da Índia com crianças de várias nacionalidades, visando ajudar a criança a desenvolver seu ser intelectual, estético, emocional, moral e espiritual e sua vida e impulso comunitário ou social a partir do próprio temperamento - um objetivo, conforme o educador e filósofo Aurobindo Ghose, diferente daquele da velha educação.

### 3.3.1 Organização básica do projeto

A estrutura básica do projeto foi:

1° Trabalho com os professores, especialistas e monitores nos encontros regionais e treinamentos semanais nas escolas pólo de cada município.

2° Trabalho com os alunos de acordo com os conteúdos, condições e possibilidades

3° Trabalho com os pais nos encontros regionais e mensalmente organizados pelos professores das turmas.

Assim, pretendia-se fechar o elo e conscientizar os pais de seu papel na educação dos filhos, através do auto desenvolvimento, item esse focalizado, também com os professores.

O projeto teve duração de cinco anos, sendo de 1992 a 1996. Tomaram parte dele os municípios de Nova Era, Itabira, São Domingos do Prata e Bela Vista de Minas Gerais, atendendo no início 40 professores por encontro, chegando a atender 128 em 1996.

No primeiro ano, em 1992, tivemos sete encontros; estes se espaçaram até atingir quatro encontros anuais em 1996. Entretanto esses Regionais eram entremeados por treinamentos semanais, nos quais as atividades e conteúdos

eram aprofundados e planejados para a aplicação nas atividades do currículo escolar.

Os cursos eram divididos em módulos a saber:

- a) Trabalho de corpo, jogos, atividades criadoras (professora Vera Arantes)
- b) Educação Musical (Aci Taveira Meyer)
- c) O corpo e o número (professor Ricardo Oliveira)

Cada um desses módulos, dado por um professor especialista durante três dias, intensivos em cada encontro, revezando o grupo nos módulos de tal forma que todos pudessem trabalhar todos os aspectos.

### **3.3.2 Objetivos do projeto MELP**

- O objetivo primeiro do projeto foi o de proporcionar ao pessoal envolvido (professores e monitores) a vivência regular de atividades de educação integral, trabalhando todas as partes do ser (corpo, mente, emoções e espírito) com a utilização dos exercícios corporais, da arte (dança espontânea, música, pintura, poesia) e da concentração e relaxamento, bem como outros recursos didáticos, para integrar a criança em si mesma e no ambiente em que vive.

- Favorecer a utilização dessas atividades com os alunos e com os pais na comunidade. Estimular nas escolas a busca de alternativas pedagógicas criadoras a partir de uma nova concepção de si, da criança, da educação e do mundo, através de trabalho integrado.
- Atenuar as dificuldades de aprendizagem pelo desenvolvimento progressivo das estruturas físicas, emocionais e mentais da criança e do jovem.

### **3.3.3 Início do projeto**

O projeto foi iniciado com os diretores das escolas, seus especialistas e professores, para que pudessem conhecer os objetivos desse e a necessidade de um grande empenho por parte de cada um, de uma auto conscientização do papel exercido por cada um. Uma vivência foi realizada, isto é, atividades que constituem o fio condutor, o eixo do método Livre Progresso: trabalho com o corpo, relaxamento concentração e criação.

A partir daí, iniciamos nossa parte musical começando com pequena canção, explorando o nome de cada participante dando oportunidade para que cada qual criasse algo com seu próprio nome, enquanto o coro repetia o refrão perguntando o nome. Isso serviu no princípio para descontração, apresentação de cada um, bem como para criar um clima de alegria. Essa nossa primeira experiência

aproximou-nos e tirou um pouco o medo que se tem quando se fala em música, dando a impressão de algo difícil e inacessível.

Fizemos após uma brincadeira, também com a canção "Quem sabe fazer comigo assim" de Elvira Drummond, na qual se inventava um ritmo qualquer ou um movimento corporal que era imitado pelo grupo todo. A imitação é o primeiro degrau para a criação.

Então já tínhamos um clima propício para trabalharmos com pulso e ritmo. Fizemos nosso primeiro exercício andando pela sala batendo palmas a cada passo. Estabelecemos nossa primeira célula rítmica usando semínima e pausa e logo após introduzimos a colcheia dando origem à seqüência:

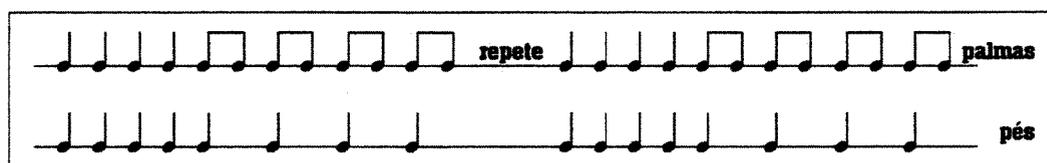


Essa seqüência deveria ser executada:

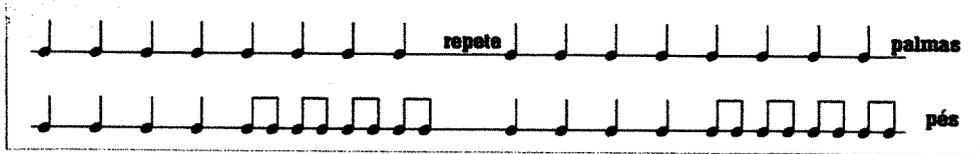
1 - batendo o ritmo com palmas



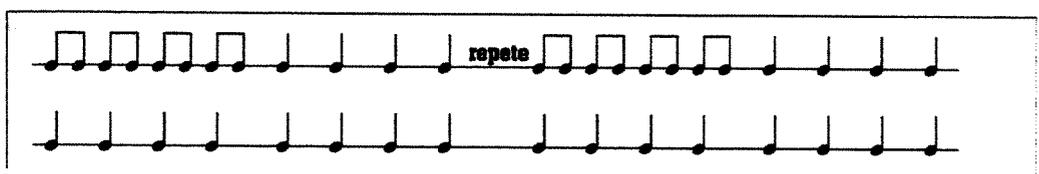
2 - pulso nos pés (andando) ritmo nas mãos (palmas)



3 - Invertendo, ritmo nos pés, pulso nas mãos



4 - Realizando a seqüência invertida começando pelas colcheias



5 - Seqüência indo, começando pelas semínimas e voltando começando pelas colcheias.



Ouvimos a seguir Antiga Canção Popular Chinesa onde, os mesmos elementos foram trabalhados e feita a identificação desses, ou seja, pulso, ritmo.

Insistimos muito na incorporação dos elementos dados até que ficasse fácil de ser realizado, natural, o corpo participando dos movimentos, nos acentos, no pulso.

Após, fizemos ditados rítmicos com as mesmas células, afim de que o que foi vivenciado, pudesse ser ouvido, interpretado, usando para isso palavras, palmas, batidas de tambor.

Introduzimos o estudo do som, descobrindo suas propriedades a partir do próprio corpo, explorando os sons produzidos, entremeando com outros.

Estabelecemos algumas seqüências rítmicas para serem desenvolvidas durante os encontros semanais, bem como um estudo experimental com os sons.

Os encontros semanais assistidos e orientados pela coordenadora foram responsáveis pelo grande desenvolvimento e êxito verificado em cada encontro. Viu-se o quanto o contato constante e o treino individual é importante para a incorporação de novos valores.

Também os pais dos alunos foram convidados a participar de um encontro bimestral só de pais, no qual foram discutidos tanto os objetivos do projeto quanto a importância da participação ativa dos pais. Fiz no princípio, algumas brincadeiras, ensinei algumas canções fáceis que cantávamos em cânone procurando trazer um pouco de descontração e relaxamento a esse encontro, antes de entrarmos em outras considerações.

O depoimento de vários pais mostrou um grande interesse na participação que aumentava a cada novo encontro. Esses encontros com pais eram feitos à noite, após o curso para professores na escola pelo no próprio município, sendo que em Itabira foi pedido o horário de Domingo de manhã porque a participação era muito grande.

Estudamos muitas canções, tendo como ponto de partida as unidades abordadas no programa letivo, tais como: conceitos de abrir-fechar, dentro-fora, encher-esvaziar, juntar-separar, lateralidade, claro-escuro,

perto-longe, alto-baixo, esticar-encolher, cores, formas e texturas. Animais, corpo, plantas, família, alimentação, vestuário, transporte, água, comunicação, Tc... e canções folclóricas alusivas(São João, Natal, etc...), todos esses itens fazendo parte da realidade do aluno e, portanto, da escola.

Começando pelos ritmos dados organizamos a banda rítmica, tendo uma turma experimental com a qual praticávamos os conceitos de organização dessa atividade musical. Pelo relatório dos professores no término de execução do projeto foram formadas onze bandas rítmicas, sendo que muitos instrumentos foram construídos pelos próprios alunos, experimentando o timbre dos mesmos e variando-os conforme a própria idéia de criação.

A poesia, a dança e o teatro também foram pontos abordados dentro das aulas de música. Usamos inúmeros textos poéticos nos quais descobríamos a rítmica ali existente, transformando o texto ou enxertando nele ritmos e sons produzidos com o corpo.

Com o teatro, fizemos um trabalho sobre uma Cantata de Natal da compositora Fátima de Brito. Essa cantata possui quatorze pequenas peças para coro ao qual acrescentamos instrumentos indicados pelos próprios professores conforme sentiam a necessidade. Nessa cantata, além do coro, trabalhamos a criação de figurinos, cenários e expressão dos atores, no caso os próprios professores.

A regência do coro também foi trabalhada. Primeiramente por todos professores e depois entregue a um só. Apresentamos a cantata na escola-pólo e em outra escola ela foi realizada por alunos. Fizemos também o musical "A

formiga e a cigarra", de Elvira Drummond, valendo-nos dos mesmos recursos utilizados na cantata.

Quanto à dança, trabalhamos inúmeras peças começando pelo renascimento, estudando o pulso, compasso, forma e fraseado. Pensamos mais dessa forma, no preparo melhor dos professores que desconheciam esses elementos anteriormente. Daí partimos, baseados no fraseado para fazer uma coreografia. Cada grupo criou sua própria e apresentou-a para os outros grupos. Dessa coreografia partimos para a dança espontânea, deixando o corpo fluir e movimentar-se conforme o movimento frasal.

O estudo da polifonia foi iniciado, primeiramente através de inúmeros cânones bem fáceis, a duas, três e quatro vozes, com os professores experimentando a entrada das vozes através da regência, partindo depois para a realização de canções simples a duas vozes. Essas canções às vezes possuíam somente duas notas em uma voz (primeiro e quinto graus) enquanto a outra voz cantava a melodia.

Outro ponto abordado, foram brincadeiras variadas com intenção de explorar através delas o lado lúdico e espontâneo da criança. Fizemos mais de vinte brincadeiras. Muitos professores levavam para a classe brincadeiras que desconhecíamos, fazendo dessa forma uma troca de informações regionais.

Pelos relatórios de professores e diretores, houve uma grande diferença entre as classes que eram dirigidas por professores incluídos no projeto e aquelas cujos professores dele não participavam.

O interesse e a motivação pelas atividades escolares foram maiores, portanto, aumentando de forma visível o desenvolvimento dos alunos agora envolvidos de forma total com a escola.

Quero dizer que em 1995 e 1996 esse trabalho foi realizado também em Santo André e São Bernardo do Campo em São Paulo, a convite de uma diretora de escola com a participação da Associação de Pais e Mestres, envolvendo cinco escolas desses municípios, sendo feito através de encontros mensais onde eram abordados os mesmos pontos do projeto MELP, mudando ou variando naturalmente o repertório, experimentando obras de outros compositores.

# Analisando os dados

---

## Capítulo IV

Fico sonhando, sonho, sonho, sonho e daí escrevo.

A gente só ama uma pessoa quando vê nela os sonhos da gente.

Nós só somos felizes quando as pessoas permitem que realizemos nossos sonhos.

O trabalho é posterior ao sonho.

As escolas de hoje são máquinas cuja função é transformar corpos cheios de sonhos em objetos utilitários.

O educador é a pessoa que deve estar a serviço dos sonhos da criança para que ela não seja triturada pela sociedade.

Dois meses depois de um vestibular, todos os candidatos terão esquecido 60% do que estudaram, por uma questão de inteligência.

A desgraça na educação não está onde a escola é melhor, mais aparelhada.

Para que nós educamos? Para educar os sonhos.

Rubem Alves

Nesse capítulo pretendo no primeiro momento, analisar os resultados obtidos a partir dos questionários distribuídos aos alunos da Cidade da Esperança - Natal - RN, quando de nosso encontro em setembro de 1998 por ocasião do Festival Internacional de Música de Natal. Dos alunos inscritos inicialmente no programa do Núcleo de Formação de Instrumentistas, vinte e um responderam ao questionário, correspondendo a 36,5% do total de inscritos em 1979, e que estavam presentes no encontro de 1998.

Aqui também serão analisados os questionários respondidos pelas pessoas com função administrativa no Centro Social Urbano onde funcionou o referido programa.

Já no segundo momento farei análise tanto das entrevistas com o professores de São Bernardo do Campo - SP como dos questionários aplicados aos professores da rede pública, que freqüentaram os cursos de atualização de professores, com os quais foi aplicado o método Orff, sendo esses questionários recolhidos em Minas Gerais (Nova Era e Prata) e em São Paulo nas cidades de Marília e Tambaú.

Toda a pesquisa procura demonstrar a aplicabilidade do método Orff na escola pública bem como a importância da música para a formação humana e não só ou necessariamente para formar músicos.

Reportando a **ORFF (1965:38)**: *"não se trata exclusivamente de educação musical, ela pode mas não precisa seguir-se - trata-se da formação humana, isto está além das chamadas aulas de música e canto do programa. Trata-se de desenvolver a fantasia e a força de experiência cedo, numa*

época que é para isso singularmente predestinada. Tudo o que a criança vive nessa época, o que nela for despertado e cultivado, é decisivo para toda a vida. Nesses anos, coisas jamais recuperáveis podem ficar soterradas. Algo não mais atingível, pode permanecer sem desenvolvimento."

A formação humana foi aqui considerada uma espinha dorsal de onde se estendem vértebras ou ramificações que podem ser classificadas em três grandes categorias.

A primeira categoria define o **caráter socializante da educação musical (através do Método Orff)** e tem como sub-categorias o trabalho coletivo, o convívio, hábitos de disciplina e a consciência social.

A segunda categoria refere-se à **ampliação da visão de si, do mundo e da vida**, experiência que oportunizou sobrepassar a condição social e cultural, trazendo uma conscientização da capacidade e poder de cada um como pessoa, conduzindo a uma auto-reflexão que segundo Freire *"as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras."* **FREIRE, (1994:44)**. Aparece como subcategoria, a música trabalhada em nível menos elitista, isto é, como componente básico da formação humana.

A terceira categoria detectada foi a **profissionalização musical**, derivada esta, das duas primeiras, vindo a alegria da música tornar prazerosa a profissão de músico.

Todas essas categorias não são percebidas como algo estanque, ou separadas umas das outras. Elas se entrelaçam, se interpenetram, se entendem e dão continuidade umas as outras. Permitem apreender a complexidade do fenômeno estudado e revelam as mais variadas facetas de uma realidade através da frequência em que os dados se repetem.

Na Cidade da Esperança, a experiência foi feita com alunos numa faixa etária entre 8 e 17 anos.

Quadro referente à idade dos alunos

<b>Idade dos Alunos</b>	<b>n.º de alunos</b>
8 anos	01
12 anos	05
13 anos	03
14 anos	06
15 anos	05
16 anos	01
17 anos	01

Destes 60 alunos matriculados inicialmente no programa, 22 responderam ao questionário, sendo que a grande maioria, dezenove alunos, se encontravam na faixa etária entre doze e quinze anos embora houvessem alunos abaixo e acima dessa faixa conforme o quadro acima.

Essa é uma pesquisa sobre o trabalho realizado no Núcleo de Formação de Instrumentistas da Cidade da Esperança. Por favor, responda as perguntas abaixo, contribuindo com a pesquisa.

1. *Você participou do Núcleo de Formação de Instrumentistas da cidade da Esperança? Se lembra do ano e a idade na qual começou?*
2. *A vivência no Núcleo foi importante ou não para você? Tente dizer com suas palavras, em quais aspectos.*
3. *Você continua envolvido com música? Caso positivo, como? Em que? Caso negativo, porque deixou?*
4. *De que forma a participação nesse Núcleo de Instrumentistas contribuiu para seu crescimento pessoal, independente de sua profissão atual? Por que?*
5. *Você agora tem filhos? Algum deles estuda música? Qual o valor que você dá a essa educação?*
6. *Você prosseguiu com seus estudos musicais? Onde? Como? Quando?*
7. *Faça um depoimento sobre como foi o trabalho do Núcleo de Instrumentistas:*
8. *Você tem alguma crítica que gostaria de fazer sobre o projeto?*
9. *Alguma vez, sentiu algum tipo de discriminação quando participou de eventos musicais fora da Cidade da Esperança? Caso Positivo, fale sobre isso.*

## 4.1 O Caráter Socializante da Educação Musical

O bairro Cidade da Esperança, de Natal, RN localizado entre o terminar da cidade e as dunas chamadas de Areia Branca que muitas vezes serviam de local de fuga para marginais, ficava ali, com suas casas modestas, espalhadas, como as folhas abertas de seus coqueiros com os quais parecia estar apostando esperança.

O Centro Social Urbano, logo na entrada do bairro era como uma fonte que acolhia as crianças cujos pais trabalhavam e não tinham outra alternativa senão deixá-las. Ali elas encontravam algumas poucas atividades monitoradas pelos funcionários da FEBEM e o almoço que era oferecido e que muitas vezes era a única refeição do dia conforme muitos diziam.

O único telefone público do bairro, ficava ali na entrada e trazia juntamente com o campo de futebol nos fundos, gente de todo o bairro, para usá-los. Havia também um pequeno teatro de arena, que ficava ao lado do campo de futebol, coberto de areia, holofotes destruídos, não mais funcionando, nem sei se algum dia funcionou.

Foi nesse Centro Social Urbano que iniciamos nosso programa denominado Núcleo de Formação de Instrumentistas já descrito no capítulo III. Iniciamos com 60 crianças matriculadas, embora, depois no decorrer do programa atingindo 156 alunos. Desses sessenta iniciantes é que voltamos a procurar o **"olhar e a palavra"** agora de adultos,

sobre uma experiência vivida quando crianças, extraíndo daí as categorias que emergiram flagrando a música como importante veículo de formação humana e salientando o quanto o método empregado facilitou o convívio, a ampliação da visão do mundo, formação de atividades de lazer e profissionalização, ao mesmo tempo que uma consciência social.

Ao ser questionado sobre a importância da vivência no núcleo, C.B. respondeu:

- *Foi muito importante. A atividade em grupo era fascinante pois era morador de bairro pobre, sem opção de lazer planejado. A participação no núcleo me despertou ajudando a vencer a timidez. O entrosamento e a participação fez com que me soltasse tornando-me mais comunicativo.*
- *M.D. - Sim, foi muito. No núcleo me tornei mais sociável, mais responsável e participante.*
- *N.O. - Foi muito. Vi um outro lado da sociedade que o pessoal do bairro não conhecia.*

**SAVIANI, (1986:40)** fala da importância do meio ambiente onde o homem pode ser transformado se não ficar indiferente a ele.

*"Mas o homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante à situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera*

sobre o meio, e por outro os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamento da situação. Ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre."

- T. - O núcleo foi a base de tudo, no campo humano, na música, importante para todos que viviam naquele bairro. A vivência foi uma das maiores contribuições para meu crescimento pessoal, principalmente pelas pessoas que convivíamos na época.
- M.M.- O ambiente que freqüentei me ajudou muito. Sou agora uma pessoa responsável e equilibrada. Sou boa observadora e isso me ajudou muito. O que tenho a dizer é que houve um acompanhamento não só musical mas familiar. Havia muita integração.

**FREIRE, (1994: 50)** salienta "a integração do homem ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele. A sua integração o enraíza, faz dele um ser situado e datado."

Há pois, como que um pressentimento, um descobrimento, de que o mundo em que vivem e as práticas dessas atividades não se opõem, mas se complementam, e o personagem que eles vivem dentro delas é o mesmo personagem que vive a vida cotidiana, o dia a dia na família, no convívio com os companheiros, enfim, no mundo, sem divergência de papéis.

### 4.1.1 A presença do outro

Um dos aspectos da formação humana com o qual a educação se preocupa é a formação da personalidade, que permeia todas as áreas e direções da vida humana.

Nessa formação parece ser de importância vital, os vários tipos de inter-relações que os indivíduos estabelecem no decorrer de sua vida e principalmente no período de sua formação na infância e adolescência. Para **GUENTHER, (1997)** são três as dimensões básicas da personalidade, representadas **pelo auto conceito, noção do outro e visão de mundo**. Durante toda nossa existência elaboramos nosso campo de percepções que vai formar nosso quadro referencial. Essas dimensões básicas embora distintas não estão separadas entre si, ao contrário cada qual contribui para modificações da outra.

*"Uma das dimensões da personalidade é a noção interna e o conceito que se forma do outro, a partir das percepções diferenciadas na vivência e experiência comum com as outras pessoas que compartilham conosco a aventura de viver e ser integrante da humanidade".*

**GUENTHER, ( 1997:119) .**

Em nossa vida, nas mais diversas situações, na família, na escola e na comunidade temos ao nosso redor

pessoas com as quais interagimos, trocamos experiências, observamos, e através delas realizamos nossas percepções de nós mesmos, do mundo do outro, e de nosso mundo em relação ao outro, percepções essas que em sua totalidade vão formar em essência a dimensão social da personalidade humana.

Guenther aponta que nas relações interpessoais a força de influência das pessoas umas sobre as outras não é igual. Cada um sofre a influência do outro em níveis diferentes, que são marcados pelo grau de "significação daquela pessoa em relação à que é influenciada." **GUENTHER, (1997:126)**.

O indivíduo aloca significação a uma determinada pessoa do qual sofre influência, identificando-se com ela e que por alguma razão se tornou importante para ele. O seu auto conceito é ampliado para englobar essa pessoa, trazendo uma sensação de unificação em relação a ela, se tornando significativa para ele. Da mesma forma isto pode acontecer com relação ao grupo, havendo uma maior identificação que pode ser quanto aos objetivos ou mesmo admiração. Esse significativo também está presente nas relações de família da escola, assim como de comunidade.

- L. - Foi para mim muito importante pois aprendi a me relacionar com pessoas interessantes com as quais até hoje(1999) me relaciono.
- J.M. - Pra mim foi importante na formação do caráter e na forma de consciência da importância e necessidade da coletividade.

Ambos, como podemos ver, ressaltam a importância da convivência no grupo. Pude observar durante o tempo de

nossa convivência dois alunos que tinham uma espécie de gagueira quando se comunicavam sendo que em um deles era mais acentuada. Lembro-me que chegamos a falar sobre isso. Com o tempo, isso foi desaparecendo totalmente. Um deles me disse que achava que isso era porque estava mais relaxado no momento da comunicação porque havia praticado conversar com os outros.

- J.N. - A participação no núcleo me despertou, ajudando na minha timidez, para uma nova fase.
- M.D. - Encontrei apoio e incentivo para realizar meu desejo de infância. Me ajudou a vencer minhas dificuldades de comunicação.

Aqui o caráter socializante se revela na influência do convívio na comunicação e no comportamento social.

- *Entre as muitas vantagens, estão a oportunidade de ter contato com as pessoas, me tornando mais sociável e me dando uma nova opção de trabalho e também de vida. Tivemos muitas experiências através do trabalho em grupo e individual. Foi uma experiência fascinante.*
- *Ainda S. diz: Foi muito importante, porque lá, eu conheci outros jovens que tinham os mesmos objetivos que eu. E nós éramos incentivados por todos os professores, através de aulas, ensaios de grupo e apresentações.*

Confirmamos a descrição em **GUNTHER, (1997:134)** "na adolescência existe uma intensa e ampla identificação com o grupo

*de iguais, fenômeno que faz parte da busca de identidade própria. Esses grupos são compostos por pessoas de ambos os sexos mas muito parecidas entre si pela idade próxima, experiência de vida parecida e características comuns, escolhidas como condição para participar dos grupos que se constituem."*

O que foi observado como fator determinante foi a socialização que aconteceu a partir das atividades em grupo, recomendadas por Orff desde o início da musicalização. Nessas atividades apesar de coletivas o aluno tem a oportunidade de expressar-se individualmente através da improvisação oferecendo ao grupo algo particularmente seu, ainda acrescentando sua contribuição para fazer crescer o todo. Assim, busca-se o equilíbrio na ênfase dada tanto no indivíduo como ao grupo ao mesmo tempo, sem permitir que o indivíduo se sobressaia como célula geradora do grupo ou que o grupo absorva toda vida interna do indivíduo.

Essa relação entre indivíduo e o grupo segundo **GUENTHER, (1997:125)** é uma relação complexa mas não pode figurar como *"pano de fundo onde o processo educativo se insere, mas um fator determinante desse mesmo processo."*

No dia a dia, nas vivências em comum, nas suas interações com o outro é que o indivíduo trabalha na construção de si mesmo, seu modo de ser, de agir, de pensar e de interpretar a vida e o mundo numa configuração mais ampla. Outro aspecto que foi captado mais que não

chega a configurar-se como categoria foi **o prazer e alegria da arte na vida**, o aspecto lúdico.

A educação estética pode intervir profundamente na construção da personalidade do jovem, pois ela atinge sua sensibilidade aguçando-a e é através da sensibilidade que fazemos nossas percepções do mundo ao nosso redor. O próprio olhar retrospectivo dos alunos nos mostrou o quanto a música trabalhou a sensibilidade destes.

- *J.N.- A educação musical desperta o ser humano para a sensibilidade, emoção, enfim nos torna mais capazes de compreender o mundo.*

Nota-se também o prazer que a música pode proporcionar às pessoas no seu cotidiano, seja ele na escola ou outro lugar qualquer.

**SNYDERS (1988:251)** diz que "há lugar para a educação estética e educação estética escolar; certamente esta educação pode ser procurada também em outros lugares, mas a escola não deve abandoná-la: se ela se priva, mutila-se dos domínios mais atraentes, domínios que podem se tornar mais atraentes, como espantar-se que ela soçobre no abatimento?"

- *S.S.- Passei a ter uma visão maior do mundo da música e pude sentir de perto como é maravilhoso poder conhecer e tocar um instrumento, bem como conviver com pessoas cultas e compromissadas com o que fazem.*

- M.L. - Graças ao Núcleo tenho uma profissão e gosto muito do que faço. Vi que não dá pra viver sem contato com a música
- M.M.- A música enriquece as pessoas, mesmo que elas não sigam a profissão de músico. Fico satisfeita por minhas filhas terem conhecido música como um todo.
- Ao ser indagada se tinha algum filho que fazia música respondeu D.- *Uma menina de 13 anos. Começou comigo e já toca na Camerata da UFRN. Acho muito importante a música, independente de profissão.*
- *"Na alegria é a totalidade da pessoa que progride- e, em relação à totalidade da vida: sentir, compreender, força de agir." SNYDERS, (1988:19)*

Gostaria de observar que nessas falas obtidas através de questionários está presente de novo, o prazer, a alegria em aprofundar-se no mundo da música ao ponto de influir no conceito de educação dos filhos.

## 4.2 Ampliação da visão de Mundo, de Vida e de Si mesmo

*"Em diferentes situações, o ser humano aborda o mundo a partir de seu próprio referencial interno, modifica-o interpreta-o em seus próprios termos e age de acordo, ou modifica-o e adapta-se a certas exigências do ambiente, introduzindo mudanças também no seu próprio referencial."*

**ZENITA CUNHA GUNTHER (1997:142)**

A visão de mundo está em estreita relação com a visão que o indivíduo tem de si mesmo e a noção que tem do outro, trazendo para ele essa outra dimensão da personalidade, que é a ampliação de visão de mundo. A visão de si mesmo, é o conceito que ele faz de si próprio, isto é, o auto conceito, que é construído a partir das percepções diversas que ele organiza que **GUNTHER (1997)** chama de campo perceptual e **PIAGET (1973:15)** comenta que é desenvolvido através dos sentidos psíquicos maneira pela qual o homem se comunica com o mundo exterior.

"Para cada pessoa o seu auto conceito é quem ela é, é o centro de seu universo, o quadro referencial a partir do qual ela vê o mundo; é a sua realidade pessoal, é o ponto de apoio em relação ao qual tudo o mais é observado ."

**GUENTHER, (1997:99)**

Portanto essa formação do auto conceito que é desenvolvida através das infinitas experiências durante toda a vida, deve ser bastante considerada pelo educador uma vez que o auto conceito vai se configurando e modificando através de inter-relações com pessoas significantes que por muitas vezes recai sobre a pessoa do professor.

*J.C. comenta: Ajudou-me como pessoa, comecei a ver o mundo que não conhecia, a ter convivência com outras pessoas de níveis e culturas diferentes, me envolver com tudo e a não me sentir "diferente" de ninguém. (o grifo é meu).*

*Vê-se aqui um auto conceito modificado conduzindo à uma postura de igualdade de condições e possibilidades.*

- *S.S. diz: Foi através do Núcleo que tive conhecimento de um mundo maior do que vivíamos até então. Conheci o mundo da música, o mundo das artes.*
- *L.- Pessoalmente a convivência proporcionou uma visão mais ampla das coisas.*

- *S. C. escreve: Fazer parte de uma realidade que em tempos atrás era impossível pois como criança pobre que fui, não teria fora dele a oportunidade de adentrar o mundo da música.*

Quando indagada sobre a forma com que a participação no Núcleo contribuiu para seu crescimento pessoal M.M. responde: *Uma vida estabilizada, sou uma pessoa responsável e equilibrada, sou uma boa mãe, esposa e professora, tento ser uma pessoa compreensiva. Fui e sou uma pessoa observadora e isso me ajudou. A música enriquece as pessoas, mesmo que elas não sigam a profissão de músicos. Fico satisfeita por minhas filhas terem conhecido a música como um todo. Fiz depois cursos fora de Natal. Brasília, Curitiba, Florianópolis, Irlanda e Argentina.*

Naquela ocasião M.M. tinha apenas quatorze anos e se dedicava com afincos ao estudo do violino. Certa vez procurou-me em prantos, dizendo que a mãe não iria mais permitir seu estudo pois dizia que os músicos a exemplo de Elvis Presley viviam de drogas. Fui então conversar com a mãe que me recebeu muito bem entretanto não arredava pé do argumento. Então expliquei a ela que em toda equipe que estava lá, ninguém usava drogas. Disse-me que ia me dar então um voto de confiança e M.M. pode continuar seus estudos. Quando tivemos o primeiro concerto da orquestra infanto-juvenil fui lá convidá-la pessoalmente. Foi uma emoção grande, quando terminado o concerto, veio me abraçar dizendo que nunca imaginava que seria isso que viu e ouviu lá. Com isso, os problemas terminaram.

Hoje M.M. faz um trabalho espontâneo com 124 crianças carentes que ela engloba com o trabalho de seus próprios alunos. A experiência vivida por sua mãe e a sua própria mudança de visão oportunizou-lhe um maior crescimento acrescentando novos dados ao seu referencial.

A ampliação de sua visão de mundo caracterizou-se pela ampliação de seu campo perceptual que ao mesmo tempo criou novas necessidades de ampliação no quadro referencial. Gunther, faz considerações sobre as restrições que muitas vezes há num ambiente limitado de oportunidades e que podem provocar uma visão distorcida de mundo trazendo consigo uma sensação de insuficiência, de incapacidade que pode influir profundamente na formação do quadro referencial da pessoa.

A mesma coisa me levou a concluir da resposta dada por outro aluno quando perguntei de que forma o Núcleo teria ajudado no seu crescimento pessoal:

- *A.- Ajudou. Principalmente desmistificando o lado que a música não tinha futuro nenhum, era coisa de boêmio etc.*
- *J.N. diz: O fato de termos aulas com professores diferentes e uma convivência diária com atividades em grupo era fascinante para crianças moradoras de um bairro sem opção de lazer planejado. Também a convivência com lugares e pessoas diferentes, proporcionou um conhecimento mais diversificado, uma visão mais ampla das coisas. A educação musical desperta o ser humano para a sensibilidade, emoção, enfim, nos torna mais*

capazes de compreender o mundo. Todas as minhas atividades são conseqüência da trajetória iniciada no Núcleo. A partir dele, fiz cursos de cinema, vídeo, quadrinhos, dramaturgia e mantive contato com artistas e músicos.

Podemos perceber que a compreensão dos alunos extrapolou o simples ensino musical. Outros universos foram construídos, outros referenciais acrescentados, ampliando dessa forma a visão de mundo e seu papel dentro dele. Além do mais a imagem retratada do convívio com os professores mostra o quanto se tornaram **significantes** para esses alunos.

- T. diz: Me ajudou bastante a me relacionar com pessoas de várias classes sociais, e de diversas profissões principalmente ligadas à cultura. Essa vivência foi uma das maiores contribuições para o meu crescimento pessoal, principalmente pelas pessoas que convivíamos na época.
- S.P. - A coisa mais importante de minha vida, nunca tinha tido contato com instrumentos.
- J.M. fala: Tive a oportunidade de conviver com muita gente de cultura diferente, vi um outro lado da sociedade que o pessoal do bairro não conhecia.
- M. - Foi uma coisa tão boa que até hoje sinto saudades. Ampliou minha visão de mundo e de vida.
- J.C. - Contribuiu para traçar uma projeção de minha vida com relação ao mundo das artes.

**GUNTHER, (1997:172)** comenta que "a abertura à experiência facilita o desenvolvimento de um campo perceptual rico e extenso, onde se configura um quadro referencial amplo, profundo e multidimensional, no qual se baseia uma visão mais ampla do mundo".

As experiências, portanto, ampliando o campo perceptual trazem para o indivíduo uma visão mais positiva de si mesmo, trazendo conseqüentemente uma abertura para novas experiências, uma capacidade maior de perceber por diversos ângulos e dimensões o mundo total em que vive.

### 4.3 Profissionalização Musical

"O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana."

**MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA (1995:114)**

Considera-se como o início da vida adulta o momento em que o indivíduo se emancipa da dependência física e financeira, por ocasião ou do casamento quando constitui sua própria família e se encarrega de sua manutenção ou independente do casamento começa a arcar com suas responsabilidades financeiras e emocionais.

Para **GUNTHER, (1997:115)** "o emprego remunerado, trazendo autonomia, instala-se como o centro da vida adulta e, de fato, emprego e profissão são elementos catalisadores da maioria das experiências que a pessoa vivência exercendo influência direta e abrangente nas modificações que vão acontecer no auto conceito."

- S.P - A aproximação com a música me deu uma nova opção de trabalho, contribuindo para a melhoria da

qualidade de minha vida e de meus amigos que participaram do Núcleo.

- L.A.- Foi importante porque tive a oportunidade de aprender tocar um instrumento e esse instrumento me proporcionou ter uma convivência no meio artístico.

**Com SNYDERS, (1998:20)** temos "a alegria da cultura como que fortalecendo a confiança em si mesmo, a confiança na vida; amar mais o mundo, apreende-lo como mais estimulante, mais acolhedor."

- M.D. Graças ao núcleo tenho uma profissão e gosto muito do que faço.
- C.B.- O projeto abriu oportunidades e novos horizontes na área profissional.
- M.\_ diz que "ajudou na minha formação fazendo com que olhasse o campo de trabalho com mais clareza e ganhar dinheiro na área musical."

Para ele foi importante também por conhecer outros níveis de músicos e de cidades. Quando nos encontramos em Natal, tempos atrás, M. me revelou que trabalha com vendas externas, mais que não abriu mão de seus alunos particulares de música porque gosta muito do que faz.

Dos vinte e dois alunos questionados quatro têm outra profissão e um deles apesar de ter outra profissão ainda participa de diversas atividades musicais. Portanto dezoito se profissionalizaram na música.

- L. - Não, infelizmente, mas participo de um grupo de canto e passei três anos no madrigal da UFRN. Em consequência do casamento, tive que trabalhar em outra área, mas percebi que somente aqueles que tiveram mais desejo, tiveram melhor oportunidade. Infelizmente não consegui dividir o prazer de fazer o que desejava com o casamento frustrado que vivi muito cedo.
- S.S. - Não. Infelizmente deixei motivada por muitos problemas mas pretendo continuar.

Dos demais questionados a grande maioria tem agora a música como profissão.

- L.A.- Sou violista na área de educação musical com crianças carente na cidade de Sobral -CE , músico da Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte, Orquestra de Câmara Garibaldi Romand da Secretaria de Educação e Cultura-RN, Coral da UnP (Universidade Potiguar) e atualmente Quinteto de cordas do Teatro S.João - Sobral.CE. Fui 17 anos integrante da Camerata da UFRN e do Quarteto Quartsom por sete anos.

Como se pode perceber L.A. tem uma intensa atividade profissional tanto como músico, assim como docente. Dos demais questionados verifiquei que doze deles são membros da Orquestra Sinfônica do estado do Rio Grande do Norte e tive oportunidade de verificar em minha ida a Natal que mais oito fazem também parte, embora não tenham respondido ao questionário, perfazendo um total de vinte nesta

orquestra incluindo dois instrumentistas de sopros. Na banda Municipal de Natal se encontram também vários instrumentistas dos quais quatro afirmaram isso ao responder ao questionário. Da mesma forma na banda de música da UFRN e da Polícia Militar de Natal.

- M.G.- *Hoje sou instrumentista da banda Municipal de Natal RN. Faço parte também do quinteto de sopros Prelúdio 5.*
- M. D.- *Graças ao Núcleo tenho uma profissão e gosto muito do que faço.*
- M.M.- *Sou violinista da Orquestra Sinfônica do RN, professora no Instituto de Música Waldemar de Almeida onde ensino pelo Método Suzuki para cem crianças. Tenho meus alunos particulares 124 crianças carentes. Tenho já alguns alunos encaminhados para a Orquestra Sinfônica.*
- M. L. - *Atualmente ensino teoria, percepção etc. num projeto idêntico para setenta crianças carentes sendo que 64 são já instrumentistas. Hoje me sinto uma profissional, tenho um curriculum musical. Isso me engrandece muito.*
- J.N.- *Hoje sou Coordenador do Instituto de Música Waldemar de Almeida, órgão da Fundação José Augusto, a entidade que representa a cultura do Estado. Toquei por vários anos na Camerata da UFRN, fui inspetor e após fazer concurso, para Inspetor da Camerata do Estado. Mas minha ansiedade em criar projetos na área cultural e a*

minha aproximação com artistas de outras áreas me levou a publicidade e ao vídeo. Paralelo à Fundação entrei no mercado publicitário da cidade e virei redator publicitário, trabalhando em agências locais. Todas as atividades são consequência da trajetória iniciada no Núcleo.

"Mais tarde na vida, geralmente as demandas e conseqüentes pressões sobre a formação de visão de mundo representadas pela escola vão sendo substituídas pelas exigências de uma profissão, ou ocupação, no mundo do trabalho."

(GUENTHER, 1997:152)

Passamos, então, a focar o mundo com uma visão profissional, e esse enfoque ampliado no cotidiano nos trás uma leitura renovada do mundo e dos acontecimentos.

E então lembramos **FREIRE, (1994:51)** "A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor."

Quanto à equipe de administração consegui contatar duas pessoas sendo que na época eram quatro. A estas encaminhei o seguinte questionário:

Esta é uma pesquisa sobre o trabalho realizado no Núcleo de Formação de Instrumentistas da Cidade da Esperança. Por favor, responda às perguntas abaixo, contribuindo com a pesquisa.

Nome:

Função:

1- Você esteve na equipe de apoio do C.S.U. da Cidade da Esperança durante o projeto do Núcleo de Formação de Instrumentistas? Durante quanto tempo?

2- Acha que o projeto modificou alguma coisa na sociabilidade e adaptação dos alunos que freqüentaram esse Núcleo?

3- Notava alguma diferença entre os alunos do projeto e os não participantes? Quais? Explique.

4- Teria alguma crítica a fazer quanto ao projeto?

5- O projeto funcionando nesse Centro Social Urbano trouxe alguma alteração negativa quanto ao funcionamento do restante das atividades? Descreva.

Como resultado deste questionário obtive:

- M.J.- Acha que o projeto modificou algo na sociabilidade dos alunos. "Os alunos participantes do projeto eram mais desenvolvidos, responsáveis, procuravam estudar mais, freqüentavam novos

ambientes, e terminaram o segundo grau. Muitos entraram para a universidade e se formaram e grande número está nas orquestras da universidade e prefeitura de Natal."

- A.O.- diz: "Os alunos participantes do programa tornaram-se mais responsáveis, procuravam não se envolver com grupos de vândalos e drogados. Chegando quase todo o grupo, na época 150 a terminar o segundo grau."

A.O. é pedagoga era na ocasião encarregada do acompanhamento dessas crianças. Outra questão abordada foi se o projeto trouxe alguma alteração negativa naquele Centro Social Urbano afim de verificar se houve divergência nas orientações pedagógicas ao que A.O. respondeu:

- Não, pelo contrário, enquanto o projeto funcionou o C.S.U. foi a entidade mais atuante da comunidade tanto a nível comunitário quanto estadual.

Quanto à critica ao projeto responderam:

- J.- Nenhuma. O projeto foi muito positivo no C.S.U., atuante em todos os sentidos, na participação humana e social de todos quanto participaram.

Infelizmente, um ano após sairmos do projeto, esse passou, por falta de verbas, para a Fundação Ford que o sustentou por mais seis meses após os quais terminou. No questionário feito aos alunos, indagando quanto às críticas ao projeto, quase que por unanimidade, 95%, lamentaram-se sem

entender o que ocasionou o fim do projeto. Analisando esse dado posso deduzir que para um projeto dessa natureza é imprescindível uma equipe que comungue das mesmas idéias, se responsabilize pela continuidade do trabalho e principalmente se inteire das dificuldades que possam vir ocorrer sem que a continuidade fique centralizada numa única pessoa que foi o que aconteceu.

#### 4.4 Procurando outras fontes - análise dos dados obtidos dos professores

Outra fase da análise foi derivada dos dados fornecidos pelos professores da rede pública estadual e municipal tanto de São Paulo das cidades de São Bernardo, Tambaú, Marília e Santa Cruz das Palmeiras e em Minas Gerais das cidades de Nova Era e São Domingos do Prata, dados esses constantes de entrevistas e questionários. Como em alguns lugares muitos dos professores já haviam se aposentado restringi-me somente aos que estão em salas de aula o que de certa forma no lugar de restringir direcionou melhor a pesquisa.

A interpretação desses questionários e entrevistas me levou a identificar duas grandes categorias que são a **ampliação do conhecimento pessoal e a melhoria do ambiente em sala de aula** trazendo conseqüentemente a melhoria na interrelação professor-aluno e que ao mesmo tempo explica toda a importância e possibilidade do trabalho através do método Orff em sala de aula.

Questionário enviado a todos os professores, tendo sido respondidos 30%, isto é, dos 120 enviados somente 40 foram respondidos pela razão de estarem muitos professores aposentados e fora da sala de aula.

1- *Você fez o curso "Musica nas escolas de I grau" pela CENP-UNICAMP?*

2- *Foi importante para você no que diz respeito à aplicação em sala de aula ou não?*

3- *Como pessoa, o curso modificou alguma coisa em seu modo de encarar o ensino de música ou ensino em geral?*

4- *No que diz respeito ao interesse dos alunos nas aulas você notou alguma modificação ou não?*

5- *Você conseguiu fazer algum entrosamento com as outras disciplinas através da música?*

6- *Fale um pouco de sua atividade com música depois disso.*

A partir do qual destaquei os seguintes pontos:

#### **4.4.1 Ampliação do conhecimento pessoal**

- *Me senti mais segura. É importante o professor ser orientado.*

- *Aprendi trabalhar melhor com meus alunos, obtendo mais segurança, resgate de músicas antigas, brincadeiras, mudança de postura, envolvimento, participação, valorização e realização na área profissional.*

A troca de informações incrementadas pela prática de atividades específicas pode nos levar a uma maior confiança e nos despertar para a pesquisa, para a elaboração de novas idéias, para a busca de fundamentos teóricos. "De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente."

**FREIRE, (1994:101)**

- *ensino de música na escola e demais atividades que aprendi foram muito importantes para minha vida profissional e particular.*
- *Antes de fazer o curso, eu já tinha conhecimento de música pois estudei piano e violão, mas, acrescentou muito esse curso principalmente no aspecto pedagógico - "como trabalhar a música com crianças."*
- *Minhas aulas tornaram-se mais ricas, atrativas e notei que as crianças se interessam cada vez mais pelas diversas músicas.*
- *Foi um curso que acrescentou diferentes técnicas e desenvolvimento em todas. Quando o profissional tem oportunidade de reciclagem ou de novo conhecimento, o reflexo em sala de aula é bem*

*claro, com isso os alunos se sentem muito mais motivados e integrados no assunto.*

Ao ser entrevistada sobre modificações na escola durante os dois anos que frequentou os cursos em São Paulo como diretora, R. respondeu:

- *As classes nas quais os professores faziam os cursos, participavam das festas, tinham menos problemas de disciplina, uma integração melhor entre alunos e professores, entre pais e professores entre professores. Os cursos tinham um nível de abrangência na parte pedagógica em sala de aula, na parte do professor com os seus colegas e com a direção também.*

E o seu treinamento L., essa prática que você teve durante esse curso, você acha que foi importante ou é dispensável?

- L.- *Foi muito importante, porque a gente abre a cabeça, tem uma visão um pouquinho maior. Pra mim foi muito importante. Valeu, e valeu muito. Eu fiquei um pouco mais segura.*

O que pude observar, em todos os cursos que ministrei, foi uma grande boa vontade por parte dos professores, entretanto, esses não contavam com nenhuma fonte de informação: livros, bibliografia específica de música. Sempre que ia aos cursos fazia questão de levar material didático no qual eles pudessem se inspirar, tirando algumas idéias para serem em muitas escolas enriquecidas ou para se apoiarem teoricamente. Em muitas escolas não havia sequer um aparelho de som disponível para

os professores de música. Algumas escolas possuíam instrumentos de banda rítmica que ainda não tinham sido usados por falta de informação sobre o uso dos mesmos.

Em São Bernardo do Campo, a diretora participava dos cursos e durante o tempo que estive lá notei uma mudança radical em sua escola, pois criou, uma sala especial para as atividades artísticas: com aparelho de som, vídeo, espelho numa das paredes e colchonetes tanto para o trabalho de corpo como para que as crianças ficassem à vontade, sem o incômodo das carteiras. Comprou instrumentos suficientes para a formação de três bandas rítmicas bem como prateleiras onde pudessem ser guardados esses instrumentos. Ainda, um teclado, inúmeros CDs com músicas selecionadas e alguns livros didáticos.

A sala ficou realmente convidativa para os alunos e pronta para que os professores pudessem com tais recursos dar uma aula de melhor qualidade. Este era um colégio estadual como outro qualquer e contava com as mesmas dificuldades típicas de outras escolas públicas. O que proporcionou a mudança, foi a questão da prioridade, a consciência da importância da música e da arte em geral pois o que estou aqui descrevendo se relaciona apenas com o ensino de musica, mas, o teatro e artes plásticas tiveram o mesmo tratamento.

- *Passei a acreditar na possibilidade que a música oferece. Aprendi a absorver a música e ter auto confiança para tocar e cantar livremente.*

Note que a professora, aproveitou as aulas práticas e incorporou ao seu cotidiano na escola, sentindo-se livre e com confiança.

#### 4.4.2 A Melhoria do Ambiente em Sala de Aula

"Porque o risco é sobretudo que a escola pareça aos alunos como um medicamento amargo que é preciso ser engolido por eles agora, afim de garantir para mais tarde, um mais tarde bem indeterminado, prazeres prometidos, senão assegurados. E então, a escola cairia na resignação de um presente vazio, até enfadonho, como condição de um sucesso social muitos anos depois.

**SNYDERS, (1988:12)**

A motivação é um fator determinante do comportamento humano. Por trás de toda realização, existe a motivação que é seu fundamento e que é reforçada pela própria realização.

Segundo **NOVAES, (1971:83)** *"a motivação é uma situação capaz de desencadear ação."*

Na escola, portanto, a motivação é a mola que pode desencadear uma ação construtiva na educação sendo que ela deve estar sempre presente em sala de aula.

Uma professora da cidade São Domingos do Prata - Minas Gerais, ao ser questionada quanto ao interesse dos alunos em sala de aula responde:

- Após realizada a atividade percebi claramente mais atenção, motivação nas crianças, e um clima mais agradável contribuindo para a aprendizagem.

Em Tambaú uma professora respondeu:

- as crianças ficam mais alegres, mais bem humoradas, facilitando em muito a aprendizagem de um modo geral. Melhorou o gosto pela música. Todos os dias querem cantar, dançar e tocar instrumentos na bandinha. O ambiente se torna saudável, descontraído. No princípio é difícil, as crianças têm vergonha, mas depois elas adoram, principalmente a bandinha. Esse trabalho ajudou muitíssimo na sala de aula em todas as disciplinas. Melhora a disciplina, a socialização, a concentração, auto estima e responsabilidade.

Outra ainda disse:

- Acho que tornei minhas aulas mais dinâmicas, interessantes e alegres. A agressividade de alguns alunos diminuiu e consegui torná-los mais atentos, interessados e conseqüentemente com melhor aproveitamento.

Vemos, como denominador comum, a melhoria do ambiente em sala de aula promovendo condições adequadas para a aprendizagem.

**SNYDERS, (1988:254)** aponta que "essa alegria escolar que é possível inspirar-se nos grandes, não para se renegar mas

para encontrar-se a si mesmo. Um diálogo, um vaivém pode instaurar-se entre as grandes obras e as realizações estéticas já vividas pelas crianças, as produções já executadas por ela, as alegrias que ela já extrai daí."

Para ele, portanto, a escola precisa urgentemente cultivar a alegria, de vida, de encontrar o novo, o prazer do hoje, da cultura. Essa alegria, é renovada por outros níveis e não renuncia às formas elaboradas e difíceis da cultura.

Uma professora refere-se a isso:

- *Antes eu considerava a música como apenas lazer agora vejo que desperta o prazer de estudar.*

O que Snyders pondera sobre a alegria na escola nos mostra que a música não deve somente ocupar o lugar de uma atividade de lazer. A cultura exige esforços e não podemos ignorar a necessidade deles, como, para termos o prazer da vista da montanha é preciso o esforço da escalada.

*"Não há grandes obras que se possa atingir nas atitudes de lazer ou de prazer imediatos; as grandes obras começam por serem difíceis, não se entregam logo: é preciso ao mesmo tempo um aprofundamento do que é proposto e dos conhecimentos prévios ao que é proposto."*

**SNYDERS, (1988:92)**

Uma professora de Nova Era, Minas Gerais, escreve:

- Achei muito importante a relação saudável entre professor e alunos que participaram das atividades musicais. Penso que é porque trabalhamos profundamente as dificuldades do próprio educador que após trabalharem eles próprios nas atividades musicais, se soltaram, aumentaram a auto estima, o equilíbrio emocional e maior abertura para o trabalho.

Outra:

- Resgatou nossa alma e dos alunos. O escutar, o responder, o cooperar, o tocar, o vivenciar, o participar, o perceber, o refletir. Foi tudo especial.

Na entrevista uma das professoras disse:

**As minhas, crianças elas são diferentes das outras. Elas são mais românticas...**

Uma professora de São Bernardo do Campo, São Paulo, ao ser entrevistada, sobre a diferença que poderia haver entre duas classes, uma com música e outra sem, notou que seus alunos tem maior sensibilidade dizendo que: havia uma diferença sim, e traduziu isso como tendo seus alunos se tornado mais românticos.

- Descobrimos através da música outras forças, e o ensino fica mais alegre, mais cooperativo e com mais significado para professores e alunos.

Essas falas, vêm nos reafirmar o lado da alegria da música na escola e o quanto pode a música, através dessa alegria contagiante influir para um ambiente mais saudável, onde novas descobertas têm solo para desenvolver.

# Conclusão

---

*"Nas almas sadias, o fim do crescimento não determina de modo algum o começo da decadência, mas sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior."*

Jean Piaget

Enfim, chegando ao término desse trabalho, enriquecida que fui, com muitas leituras e reflexões vejo-o ainda como algo aberto e não concluído, pensando que o próprio ser humano está em constante processo de construção e reconstrução, com a lembrança da transitoriedade de nossas ações, não posso fechá-lo como definitivo.

Aqui fica, sim, um pouco de minha individualidade ou o que posso oferecer de mim mesma, de minhas características pessoais, únicas, e aproveitáveis como alavanca para novos estudos.

No começo deste trabalho lembrei o sentido etmológico da palavra **educar** como significando "buscar algo dentro e fazê-lo desenvolver e aflorar". Isso significa que o processo de educação é um processo de construção em que os elementos internos são buscados constantemente, para, interagindo com o meio ambiente, serem desenvolvidos.

Esse processo está presente desde que nascemos e acompanha todo o indivíduo, seja ele educando ou educador, durante todo o seu existir.

Portanto, para mim, essa pesquisa faz parte integrante de meu próprio processo educativo e de crescimento, sendo algo dinâmico, não estanque, e aberto para novas e provisórias conclusões.

O tema que escolhi estudar, foi a busca de uma proposta, no caso o método Orff, para o restabelecimento do ensino de música nas escolas.

A experiência docente que venho acumulando durante todos esses anos, as leituras que fui realizando, me levaram a concluir que a música é essencial na formação humana e

por essa razão, deveria ser novamente oferecida na escola, com o devido cuidado para não se cometer os mesmos erros nem esbarrar nos mesmos empecilhos do passado.

Verificou-se a pouca formação dos professores, registrada no currículo de Educação Artística adotado até 1999, no qual as disciplinas relativas à música, praticamente não aparecem, dando motivo de se pensar que tal curso prepara outro tipo de profissional que não o de música.

A LDB, de 20 de dezembro de 1996, lei 93/94, estabelece no seu artigo 26, segundo parágrafo: "*o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*" Ela também através do artigo 32 enfoca o ensino das artes como um dos meios de garantir ao cidadão sua cidadania.

Temos então uma oportunidade, de procurar e apresentar algo, que possa contribuir de forma efetiva para a concretização desses ideais educativos. Todo o processo de pesquisa me conscientizou da necessidade urgente de buscar métodos eficazes, não só o Orff, para serem experimentados e empregados por outros profissionais, deixando também abertura para outras pesquisas.

Durante toda análise, procurei ir intermediando passo a passo, elaborando conclusões parciais, entretanto, quero agora tratar de um modo geral os aspectos afloradas:

## **O caráter socializante da educação musical**

Tanto o depoimento de alunos quanto dos professores, revelaram uma característica da educação musical, como um poder socializante, toda vez que essa musicalização, se faz através de trabalhos em grupo, não anulando entretanto, a experiência individual. Chamou-me a atenção a descrição de muitos alunos aludindo à influência do grupo, como fator decisivo na formação de hábitos sociais, tais como, mais desenvoltura no falar, mais facilidade para associar-se aos companheiros, para expor seus pensamentos e de compreender o dos outros.

Na realidade não há uma educação musical separada do desenvolvimento humano e das ações de reeducação e recuperação. É o que Violeta Gainza pondera sobre as influências múltiplas que podem ser desenvolvidas no homem quer no nível físico ou psíquico através do contato com a música. Alguns alunos se referem às atividades musicais, como as únicas como "lazer planejado" indicando aqui o caráter de algo relaxante através do qual onde podem sentir-se à vontade, falar e ouvir os companheiros.

## **Ampliação da visão do mundo, de vida, e de si mesmo.**

Uma análise mais acurada do depoimento dos alunos indicam que o convívio nas atividades musicais levaram à uma atitude de observação em relação ao outro e seu mundo, trazendo daí, novas percepções, que são incorporadas ao quadro pessoal de referência.

A incorporação dessas percepções que são infinitas, vão aos poucos ampliando a visão de si mesmo e por extensão a visão de mundo.

Comforme Rolf Gelewski, o planalto das artes é "sobrenacional em essência." Isto quer dizer que através das diversas áreas artísticas o indivíduo entra em contato com o pensamento dos gênios não só de sua nação, mas também, com ideais e gênios de outros povos tomando nesse instante, seu lugar como membro da grande Família Humana.

A vivência artística vai pois mais fundo, além da simples prática.

## **Profissionalização**

Quanto à profissionalização os dados mostram que mais de 35% dos questionados se profissionalizaram como músicos. Mostram também, que muitos elevaram seus níveis,

através de um aprofundamento na área, e de uma ampliação de seus estudos. Muitos saíram para estudar em outras cidades e até em outro país, conhecendo outras culturas que por sua vez lhes abriu novos horizontes e nova visão de mundo.

Um dado mais raro, mas também presente, foi a discriminação que alguns desses meninos sentiram ao saírem do âmbito da Cidade da Esperança. Alguns disseram ser talvez pelas roupas simples que usavam.

De certa forma o tipo de sociedade em que vivemos onde o indivíduo é, o que veste, o que come e o que consome, esses valores, passam a constituir sua própria identidade, o que a maioria das vezes torna o homem egoísta, e insensível para os problemas sociais.

"É a redução do homem como ser humano a um ser capaz unicamente de gerar renda monetária" **MATTOS, JUNOT C. (1999: 223)**

Hoje muitos deles ocupam cargo de direção de escola e de coordenação de projetos musicais, mostrando justamente o valor pelo modo criativo com que se relacionam com a vida e natureza na resolução de suas necessidades.

Das entrevistas aplicadas e questionários enviados aos professores, emergiram as categorias:

### **Ampliação do conhecimento pessoal**

Através dessa categoria, pude perceber nas falas dos professores, novamente, o despreparo com que têm que enfrentar a sala de aula. Muitos se referem aos cursos em

que podem se reciclar e aprender, como "oásis", o que nos leva a pensar na urgência de projetos, que estejam comprometidos com a formação do professor de música e com sua prática.

#### Quanto à **melhoria do ambiente em sala de aula**

Nessa categoria, foi revelada uma mudança na motivação dos alunos, influenciando, conforme o relato dos professores, nas outras disciplinas de um modo geral.

Isso se deve ao papel que a arte exerce no processo educativo, pois como reflete Rolf Gelewski, a vivência concreta que a arte exige pode trazer ao indivíduo imensas contribuições, uma vez que é um excelente meio de "experimentar, desenvolver, disciplinar e unificar" os capitais de todo seu ser físico, mental e psíquico.

Daí se conclui, que a experiência musical, pela sua própria natureza artística, trás ao indivíduo uma realização pessoal, mas ao mesmo tempo, reúne os capitais diversos de seu ser, trazendo conseqüentemente, atenção, motivação, compreensão e alegria, que foi percebido pela maioria dos professores.

Orff em sua filosofia de ensino põe o "experimentar" num degrau importante na escada para a música. Ele vê a criança integral e enfatiza a necessidade de desenvolver sua força de imaginação cedo. Por isso o título, FANTASIA PARA CRIANÇA E ESCOLA. Propus pesquisar uma fonte que pudesse alimentar a fantasia, a imaginação criadora, tanto na criança quanto na escola.

# Glossário

---

Acorde - superposição de sons combinantes entre si.

Bordão - ostinatos breves realizados com notas, geralmente com quintas.

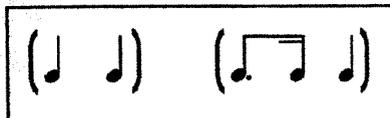


Breu - resina usada nos arcos dos instrumentos para produzir atrito do arco na corda.

Cânone - procedimento musical no qual uma voz imita a outra à distância de um ou mais tempos até o fim.

Cantata - trecho para uma ou mais vozes, também em coro, descrevendo uma situação.

Célula - motivo rítmico ou melódico que pode aparecer que pode aparecer isolado ou fazer parte de um tema.



Címbalos - pequenos pratos de metal, batido um sobre o outro.

Crina - pelo do pescoço e cauda do cavalo, mais longo, que se coloca no arco dos instrumentos.

Dinâmica - graduação dos níveis de intensidade do som através de nuances que vão do fortíssimo ao pianíssimo.

Intervalo - referente ao intervalo ou distância de duas alturas.

Lenga-lenga - conversa, narração ou discurso monótono e repetitivo.

Ex: Um elefante incomoda muita gente,

Dois elefantes incomodam, incomodam muito mais.

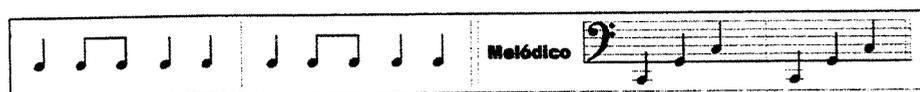
Metalofone - instrumentos com caixa de ressonância e sobre ela placas de metal que são percutidas.

Missa - conjunto de peças musicais compostas para serem executadas numa missa cantada com as partes: Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus, Agnus Dei.

Naípe - Cada um dos grupos de instrumentos que se costuma dividir-se a orquestra.

Orff Schulwerk - Obra educativa de Carl Orff

Ostinato - Esquema ritmico ou melódico que se repete insistentemente acompanhando uma canção ou recitativo ritmico.



Pregão - voz de pequena melodia de ritmo livre, quase um recitativo com o qual os vendedores ambulantes anunciam suas mercadorias.

Rondó - forma musical em que há um episódio que volta periodicamente idêntico ou modificado, alternando com outros episódios.

Ex: Tema A - B - A - C - A - D

Sistros - instrumento feito com uma caixa de ressonância e uma série de placas fixas de metal colocadas sobre a mesma e que são percutidas com baquetas.

Solfejo - exercício para aprender entoar os sons, realizar ritmos, leitura e escrita musicais.

Timbre - qualidade do som determinada pelos sons harmônicos

Xilofone - instrumento feito com uma caixa de ressonância e uma série de placas móveis de madeira que são percutidas com baquetas variadas.

# BIBLIOGRAFIA

---

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.
- ALFASSA, Mira. **Educação: Um guia para o conhecimento e desenvolvimento integral do nosso ser.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1992. 2v. (Ananda Especial).
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Texto, Contextos e Significados: Algumas Questões na Análise de Dados Qualitativos.** Cad. Pesq., São Paulo, v.45, p.66-71, maio. 1993.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da Prática Escolar.** 1.ed. Campinas: Papirus, 1995. 130p.
- \_\_\_\_\_. **Abordagem Etnográfica: Uma Nova Perspectiva na Avaliação.** In: TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1978, São Paulo. Tecnologia Educacional 7(24): 9-12, São Paulo (1978).
- AQUINO, Niede de. **Você é a Música.** São Paulo: Casa Sri Aurobindo, 1976.
- AXLINE, Virgínia Mae. **Ludoterapia.** Belo Horizonte: Ed. do Professor Ind. e Com., 1947.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos.** São Paulo: Ed. Max Limonad Ltda., 1985.
- BASTIDE, Roger. **Arte e Sociedade,** São Paulo: Ed. da USP, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Educação Musical.** n.1-4, Belo Horizonte, Atravez, 1994.

BEAUD, Michel. **Arte da Tese.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 176p.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade.** São Paulo, Companhia das letras, 1986

BIKLEN, Sari, BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994. 335p. (Coleção Ciência da Educação).

CASA SRI AUROBINDO. **Crescer Dançando, Agindo.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1971. 1v.

\_\_\_\_\_. **Crescer Dançando, Agindo.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1971. 2v.

DUNCE, Dília. **Jogos Criativos - Vivências em Educação Integrada.** Salvador: Studio Mecha, 1995. 101p.

DRUMMOND, Elvira. Musical-**Os quatro Músicos.** Adaptação dos Músicos de Bremen- Contos dos Irmãos Grim. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Musical- **A Cigarra e a Formiga** Mimeografado

\_\_\_\_\_. **Vivência Musical.** v1 e v2 Mimeografado

\_\_\_\_\_. **Missa Nordestina-** Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Tres Parlendas-** Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Quinze Cânones para coro infantil-** Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **As Cores-** Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Fui e Encontrei-** Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Iniciação à Flauta Doce-** Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos Sonoros**- Mimeografado.

ECO, Umberto. **Como fazer uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1993. 172p.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabajo, escuela e ideologia**. Madrid, ed. Akal, S.A. 1985.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 93p.

FARIA, Ana Lúcia G. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as Crianças de Família Operária da Cidade de São Paulo (1935 - 1938)**. São Paulo, 1993. Tese de Doutorado - USP, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Francisco W. **Planejamento Sim e Não**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1978.

FONTEARRADA, M. T. **A Educação Musical no Brasil - Algumas Considerações**. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo, Ed. Brasiliense S.A., 1984.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, EDART, 1978.

FROMN, Erich. **Conceito Marxista do homem**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983

FUNDAMENTOS da Educação Musical. [s.l.]: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993. 1v. (Série Fundamentos).

FUNDAMENTOS da Educação Musical. [s.l.]: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994. 2v. (Série Fundamentos).

FURTH, Hans G. **Piaget na Sala de Aula.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

GAINZA, Violeta H. de. **Estudos de psicopedagogia musical-** São Paulo, Summus, 1978.

GELEWSKI, Rolf. **Educar para o Futuro.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1978.

\_\_\_\_\_. **Poderes Reais Estão Com a Criança.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho em Nosso Corpo.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1977.

\_\_\_\_\_. **Estruturas Sonoras.** Salvador: Nós Editora, 1975. 1.v.

\_\_\_\_\_. **Estruturas Sonoras.** Salvador: Nós Editora, 1975. 2.v.

\_\_\_\_\_. **Proporção e Precisão.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1978.

\_\_\_\_\_. **Silenciar.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1986. 1.v.

\_\_\_\_\_. **Ver, Ouvir, Movimentar-se.** Salvador: Nós Editora, 1972.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão.** Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1995.

GHOSE, Aurobindo. **O Valor da Arte na Educação.** Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Evolução Futura do Homem.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1974.

\_\_\_\_\_, ALFASSA, Mira R. **A New Education for a New Consciousness.** Pondicherry: Sri Aurobindo International Center of Education, 1992.

GRAETZER, Guillermo, YEPES, Antonio. **Introduccion a la Práctica del Orff-Schulwerk.** Buenos Aires: Barry, 1969.

\_\_\_\_\_. **Orff-Schulwerk - Musica para Niños.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1950.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista.** Campinas, Mercado das Letras, 1997.

HOWARD, Walter. **A Música e a Criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1984.

LIMA, Maria de Lourdes de. **Educação Sonora e Ensino Musical: Uma proposta de repertório para criança.** Tese de Mestrado. Campinas, Unicamp 1993.

JÚNIOR, João F.D. **Por Que Arte-Educação?** São Paulo: Papirus, 1983.

KAMII, Constance. **A Criança e o Número: Implicações Educacionais para Atuação Junto a Escolares de 4 a 6 anos.** Campinas: Papirus, 1995.

KNELLER, George F. **Arte e Ciência da Criatividade.** São Paulo: IBRASA, 1973.

MANACORDA, Mário A. **O Princípio Educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1970.

- \_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, Maria de Lourdes. **Orff Schulwerk: Música para crianças.** Versão portuguesa. N. York, Ed. Schott, 1961.
- MARTINS, Raimundo. **Educação Musical: Conceitos e Preconceitos.** Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- MEDIANO, Zélia D. **Elementos para a Construção de uma Didática Fundamental. Rumo a Uma Nova Didática.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.
- MATOS, Junot Cornélio. **Em toda a parte e em nenhum lugar: A formação pedagógica do professor de filosofia.** Campinas, UNICAMP, 1999.
- NAKAMURA, Nelida, HOROWITZ, Susana. **La Banda Rítmica en la Escuela Primaria.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1967. 19p.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo, Cortez, 1990.
- NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Criatividade.** 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1971.
- OLIVEIRA, Regina Maringone de. **O sentido da escola em diferentes realidades sócio-econômicas e culturais.** Campinas, UNICAMP, 1999.
- ORFF, Carl. **Gespraech mit Komponisten (Conversa com Compositores).** Tradução de Suzan Reily, Zuerich: Manesse Verlag, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Orff Schulwerk.** Tomo I-II-III-IV , Londres, Schott & Co Ltd. 1952.

- PRESENÇA de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MUSEU Villa-Lobos, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982. 2v.
- PRESENÇA de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MUSEU Villa-Lobos, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982. 12v.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização.** São Paulo: Ed. Loyola, 1990.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- READ, Herbert. **Educación por el Arte.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 1969.
- REDFIELD, John. **Música: Ciência y Arte.** Buenos Aires: Editorial Universitária, 1969.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cotez, 1986.
- SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- SERRALLACH, Lorenzo. **História da Pedagogia Musical.** Petrópolis: Ed. Vozes Ltda., 1971.
- SNYDERS, Georges. **L'enseignement de la Joie Musicale a L'école. Les Ciencias de L'educacion.** Sommaire du numero 1-2, Paris, 1988.
- TALAMON, Gaston. **Presença de Villa-Lobos - Villa-Lobos, Compositor Brasileiro.** Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1972. p.85-6. 2v.

THIOLLENT, M. **Críticas Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** São Paulo: Livraria Ed. Polis Ltda., 1987.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos.** Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940. 1v.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos.** Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940. 2v.

\_\_\_\_\_. **Canto orfeônico.** Rio de Janeiro: irmãos Vitale, 1951, 1v.

\_\_\_\_\_. **Canto orfeônico.** Rio de Janeiro: irmãos Vitale, 1951, 2v

\_\_\_\_\_. **Guia Prático.** Estudo Folclórico Musical Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1941 1v e 2v

Willems, Edgar. **Las Bases Psicológicas de la Educación Musical.** Buenos Aires: Editorial Universitária, 1961.

\_\_\_\_\_. **L'oreille Musicale - Tomo I - La Preparation Auditive de l'Enfant.** Fribourg, Suíça: Pró-Música, 1985.

\_\_\_\_\_. **L'oreille Musicale - Tomo II - La Culture Auditive, les Intervalles et les Accords.** Fribourg, Suíça: Pró-Música, 1984.

\_\_\_\_\_. **La Preparación Musical de los Más Pequeños.** Buenos Aires: Editorial Universitária, 1962.

ZEIN, Elisa, et al. **Projeto Alfabetização Musical: Manual.** São Paulo: Secretaria da Educação, 1993.

# ANEXO I

## I - CANTO ORFEÔNICO

CADEIRAS		MATÉRIAS	
- DIDÁTICA DO RÍTMO ...	1.ª série — 3 aulas 2.ª série — 2 aulas		
- DIDÁTICA DO SOM .....	1.ª série — 3 aulas 2.ª série — 2 aulas		
- PRÁTICA ORFEÔNICA ...	1.ª série — 3 aulas 2.ª série — 2 aulas 3.ª série — 2 aulas	I — Técnica Vocal	1.ª Série — 1 aula
- POLIFONIA CORAL E REGÊNCIA .....	1.ª série — 1 aula 2.ª série — 2 aulas 3.ª série — 2 aulas		

## II - INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL

- CANTO ORFEÔNICO .....	3.ª série — 2 aulas	I — Fisiologia da Voz II — Apreciação Musical III — Prosódia no Canto Orfeônico	1.ª série — 1 aula 2.ª série — 2 aulas 1.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula
- ORIENTAÇÃO PRÁTICA ESPECIALIZADA .....	2.ª série — 2 aulas 3.ª série — 2 aulas	I — Didática da Teoria Musical II — Coordenação Escolar III — Educação Esportiva Social	1.ª série — 1 aula 1.ª série — 2.ª série — 1.ª série — 1 aula 2.ª série — 1 aula
- PSICOLOGIA EDUCACIONAL .....	2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula		
- BIOLOGIA EDUCACIONAL	2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula		

## III - MUSICOLOGIA

- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	2.ª série — 3 aulas 3.ª série — 2 aulas	I — Etnografia, Pesquisas e Folclore Nacional II — Terapêutica pela Música	1.ª série — 2 aulas 2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula 2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula
--------------------------------------	--	---	---

## IV - APERFEIÇOAMENTO — (Facultativo)

Cadeiras N.ºs 4, 5, 6, 7, 8 e 9

88

Seriação e currículo dos cursos de formação de professores especializados em música e canto orfeônico do S. E. M. A. da Secretaria Geral de Educação e Cultura, até 1942.

Materias	Cadeiras	Conteúdo				Integração	
		Primeiro ano		Segundo ano		Terceiro ano	
		Periodo		Periodo		Periodo	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Ritmo e Ditado .....	Canto Orfeônico .....	2	3	2	2	—	—
Teoria Aplicada .....	Idem .....	2	2	2	2	—	—
Análise de Harmonia, Contraponto e Morfologia .....	Idem .....	2	2	2	2	—	—
Técnica Vocal .....	Idem .....	—	—	1	1	—	—
Prática Orfeônica .....	Idem .....	3	3	3	3	—	—
Regência e Organologia .....	Idem .....	1	1	1	1	—	—
Estética e Psicologia .....	Mucologia .....	1	1 <sup>1/2</sup>	1	1	—	—
História .....	Idem .....	2	2	2	2	—	—
Fisiologia da voz .....	Idem .....	1	1	—	—	—	—
Folclore Pesquisa .....	Folclore .....	2	2	2	2	—	—
Etnologia e Geografia musical .....	Idem .....	—	—	2	2	—	—
Centro de Coordenação .....	—	—	1	1	1	1	1
Orientação Prática Especializada .....	Integração .....	—	—	—	—	2	2
Folclore Coreográfico .....	Profissional .....	—	—	—	—	1	1
História da Educação Musical .....	—	—	—	—	—	—	1

# ANEXO II



## INSTITUTO DE ARTES, COMUNICAÇÕES E TURISMO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ANO DE 1999

Série	Código	Nome	C/H	Créditos	
				T	P
01	08222	FECA I - PRATICAS MUSICAIS	090	08	
01	09393	FOLCLORE BRASILEIRO	060	04	
01	10030	FUND EXPR COMUM HUMANAS	060	04	
01	14117	LITRG I - DGGDP I	120		16
01	28380	ANTROPOLOGIA TEOLOGICA A	030	02	
01	30775	PSICOLOGIA EDUCACAO B	060	04	
01	30961	ELEM ESTET HISTORIA ARTE I	060	04	
01	30988	FECA I - CERAMICA I	060	04	
01	31003	FECA I - DESENHO ARTISTICO I	090	04	08
01	31020	FECA I - PLASTICA I	090		12
01	36340	DIDATICA GERAL B	080	04	
02	00035	AETME - ARTES INDUSTRIAIS I	090	06	
02	00124	AETME - ESCULTURA I	060		08
02	07455	ESTRUT FUNC ENSINO 1 E 2 GRAUS	060	04	
02	08257	FECA II - ECV - TEC TEATRO DANÇA	090		12
02	08290	FECA II - PINTURA	090		12
02	08311	FECA II - PRAT INSTRUMENTAIS	060		08
02	14125	LITRG II - DGGDP II	060		08
02	28388	ANTROPOLOGIA TEOLOGICA B	030	02	
02	30970	ELEM ESTET E HISTORIA DA ARTE II	060	04	
02	31011	FECA II - DESENHO ARTISTICO II	060		08
02	31046	FECA II - CORAL	060		08
02	31054	ARTE FOTOGRAFICA	090		12
02	31062	PRAT ENS EDUC ARTISTICA - 1º GRAU	120	08	

### CURRÍCULO DA HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS ANO DE 1999

03	00051	AETME - CERAMICA II	060	04	
03	00167	AETME - ESCULTURA II	090	06	
03	00183	AETME - PLASTICA II	060	04	
03	07986	EVOLUCAO ARTES VISUAIS	060	04	
03	08320	FLV - DECORACAO DE INTERIORES	060		08
03	08336	FLV - DESENHO ARTIST E COMPOSICAO	090		12
03	24139	TEC EXPR COM VIS - DES DIN E PROP	090	06	
03	29181	ANTROPOLOGIA TEOLOGICA C	030	02	
03	31070	PRAT ENS ARTES PLASTICAS - 1 E 2 GR	120	08	
03	34878	AETME - ELEMENTOS PINTURA	090	06	
03	34886	AETME - FUND LING VISUAL	090	06	
03	34894	AETME - GRAVURA	060	04	

### CURRÍCULO DA HABILITAÇÃO EM DESENHO ANO DE 1999

03	07994	EVOLUCAO TECN REPRES GRAFICA	060	04	
03	13099	INTROD DESENHO INDUSTR E DESIGN	060	04	
03	24155	TEC REP GRAF-DES ARQ E INTERIOR	090	06	
03	24163	TEC REP GRAF-DES MECANICO	120	08	
03	24171	TEC REP GRAF-DES TOPOGRAFICO	090	06	
03	24830	TEC INDUSTRIAIS	090	06	
03	27820	LITRG III - DGGDP III	240		32
03	29181	ANTROPOLOGIA TEOLOGICA C	030	02	
03	31089	PRAT ENS DESENHO - 1 E 2 GR	120	08	

91

## ANEXO III

A todos os professores em geral compete também, com interesse, o ensino das Bandas Recreativas das escolas, sem exigir, porém, a disciplina e o rigor técnico do ensino no 2.º ciclo do ensino técnico secundário.

Quando a Banda estiver em pleno funcionamento, será organizada de maneira a se dividir em suas seções ou pequenas Bandas, com o seguinte horário semanal:

**Segunda-feira:** ensaio simultâneo em três salas afastadas uma das outras, com a seguinte divisão:

Na primeira sala: naípe dos instrumentos de madeira.

Na segunda sala: naípe dos instrumentos de metal.

Na terceira sala: naípe dos instrumentos de percussão.

**Terça-feira:** igual ao dia anterior.

**Quarta-feira:** ensaio do conjunto da 1.ª seção.

**Quinta-feira:** ensaio do conjunto da 2.ª seção. À noite retreta de um das seções, de acordo com designação superior.

**Sexta-feira:** ensaio do conjunto geral.

**Sábado:** igual ao dia anterior.

**Domingo:** retreta de dia ou à noite, toda a Banda, de acordo com designação superior.

Com a orientação acima citada e a do ensino de canto orfeônico, aplicados conscientemente, desde as escolas ao povo, o Brasil dentre poucos anos terá a sua independência artística.